UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PAULO MARCOS FALCO DE BRITO

A (in) desejada transgressão
uma história social do Ensino Superior de Teatro no Brasil

São Paulo
2011

PAULO MARCOS FALCO DE BRITO

A (in) desejada transgressão

uma história social do Ensino Superior de Teatro no Brasil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área temática: Didática, teorias de ensino e práticas escolares.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Núria Hanglei Cacete

São Paulo

2011

Autorizo a reprodução e divulgação total e parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo ou de pesquisa, desde que citada a fonte.

Trabalho redigido segundo as regras do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, com exceção das citações, que têm respeitada sua grafia original.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

378.30792 Brito, Paulo Marcos Falco de
B862d A (in) desejada transgressão : uma história social do ensino superior de teatro no Brasil / Paulo Marcos Falco de Brito ; orientação Núria Hanglei Cacete. São Paulo : s.n., 2011.
211 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Didática, Teorias de ensino e Práticas escolares) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1 . Teatro – Estudo e ensino - História 2. Ensino superior – Brasil 3. Curso de graduação 4. Cultura - Brasil I. Cacete, Núria Hanglei, orient.

PAULO MARCOS FALCO DE BRITO

A (in) desejada transgressão: uma história social do Ensino Superior de Teatro no Brasil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Núria Hanglei Cacete (Orientadora)

Prof. Dr. Celso Fernando Favaretto (FE-USP)

Prof. Dr. José Eduardo Vendramini (ECA-USP)

PARA RAQUEL

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Núria Hanglei Cacete,
pela generosa e paciente orientação nesta longa jornada.

Aos Professores Doutores Celso Fernando Favaretto e José Eduardo Vendramini,
pelo estímulo e preciosa contribuição no Exame de Qualificação.

A Magda Martins Falco,
minha mãe, pela cuidadosa revisão do texto final, e muito mais.

Aos amigos Maria Rachel Tolosa Jorge e Jácomo Chiaratto Júnior,
pela imensa disponibilidade e pelas valiosíssimas sugestões para o trabalho.

Ao padrinho Acácio Ribeiro Vallim Júnior,
pelo apoio constante e incondicional.

À mais que amiga Tânia Tomires Marcondes Bezerra,
pelo exemplo de vitalidade e inquietação.

Ao Dr. Rodrigo Blum,
parceiro onipresente em todos esses anos de crescimento.

Aos amigos da Anhembi Morumbi, do TAPA, do Macunaíma e do TUCA,
por participarem de perto da construção de quem sou hoje.

Aos companheiros de estudos Luis Fernando, Rodrigo, Eustáquio, Maura e Fabio,
pelos importantes momentos de discussão e aprendizado.

A todos que, gentilmente, colaboraram com a pesquisa:
Eliana Pereira Sidney e Maria Fernanda Biachi (SG-ECA-USP);
Prof. Dr. Robson Carlos Haderchpek (CBM);
Prof. Dr. Luiz Claudio Cajaiba Soares (UFBA);
Pedro Bezerra Jorge e Mariângela Alves de Lima.

A meu sogro, Wirley Jerson Jorge,
entre outras coisas, pela encadernação dos volumes.

Por fim, *in memoriam*, a Domingos Junqueira de Brito,
meu pai, pela régua e pelo compasso.

O homem de teatro, principalmente o Ator, é um ser possuidor de comportas culturais tão díspares e extradimensionais, que dele se disse: “apenas depois de formado em ciências e filosofia, de uma viagem a todos os rincões onde se processaram todas as culturas das civilizações universais, de aperceber-se dos fenômenos enfáticos das religiões mais primitivas até as mais intelectualizadas, permitir-se-á a alguém ser um iniciado do Teatro”.

E eu diria que é necessária a descoberta do próprio corpo [...], da própria alma e da alma dos outros. Tudo isso condicionaria para a sociedade um indivíduo que teria começado como sacerdote, teria crescido como cientista ou artesão, e poderia transformar-se no ser mais político e revolucionário dos dias de hoje (PAIVA, 1970/1, p. 70).

RESUMO

BRITO, Paulo Marcos Falco de. *A (in) desejada transgressão: uma história social do Ensino Superior de Teatro no Brasil*. 2011. 211 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

A pesquisa parte da premissa defendida por Adorno, Brecht, e muitos outros pensadores críticos da sociedade burguesa, de que a Educação e o Teatro não devem limitar sua atuação à esfera da *adaptação*, ou seja, à reprodução mecânica das condições existentes em seu tempo e lugar. O Teatro e a Educação detêm, assim, uma importante função social de *contestação* e *resistência*, no sentido de se configurarem como espaços privilegiados de **emancipação do indivíduo** e de **transformação do coletivo**. Desse modo, postula-se a existência de um *princípio de transgressão*, que deve estar presente em todos os níveis da ação educativa e teatral, e, particularmente, no processo de formação de seus profissionais. A investigação se direciona, portanto, à verificação da presença deste *princípio de transgressão* nos cursos superiores de Teatro no Brasil. Para tanto, efetua um mapeamento histórico-social do contexto em que se criaram esses cursos, baseando-se na proposição de Goodson de que a seleção dos conteúdos curriculares é determinada pela atuação das diversas forças sociais em conflito. O resultado, enfim, é uma narrativa histórica do processo social de implantação dos cursos de formação superior em Teatro no país, desde suas raízes no movimento de modernização da cultura brasileira dos anos 1920-1930, passando pelo surgimento dos primeiros bacharelados e licenciaturas nos anos 1960-1970, e chegando à crescente expansão do setor, a partir dos anos 1980. Busca-se, com esse relato, evidenciar as (im) possibilidades de constituição de uma atitude verdadeiramente crítico-transgressora no seio do Ensino Superior de Teatro no Brasil.

Palavras-chave: Teatro. Ensino Superior. Sociedade Brasileira. História. Transgressão.

ABSTRACT

BRITO, Paulo Marcos Falco de. *The (un) desired transgression: a social history of the Theatre's Higher Education of Brazil*. 2011. 211 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

The research is based on the ideas defended by Adorno, Brecht and many other critics of the Bourgeois Society, where Education and Theatre should not limit their actions to the ambit of *adaptation*, in other words, to the mechanic reproduction of the *status quo*. Theatre and Education hold an important social duty to *contest* and *resist* in the way that they shape themselves as privileged spaces to provide **individual emancipation** and **social transformation**. In order for this to happen, the study claims the necessity of a *principle of transgression*, which must be present in all levels of educational and theatrical actions, and, also vital, in the process of development of its professionals. The investigation is driven, therefore, towards the search for this *principle of transgression* at the Theatre's Higher Education of Brazil. For that, it draws a map of the social and historic context where these courses were created, based on the proposal of Goodson, in which the conflict between the different strengths of society defines the selection of curricular content. The result, finally, is a historic narrative that reveals the social process that took place during the creation and development of Theatre's Higher Education of Brazil. The history begins in the early twenties and thirties, with the movement of modernization of Brazilian Culture; it carries on to the uprising of the first graduations for artists and teachers, from early sixties to late seventies; at last, it describes the crescent expansion of the sector, from the eighties to date. The objective of this study is to bring to light all the (im) possibilities to establish a truly critic-transgressor attitude within Theatre's Higher Education of Brazil.

Keywords: Theatre. Higher Education. Brazilian Society. History. Transgression.

LISTA DE TABELAS

TABELA 01	Cursos pioneiros de formação teatral moderna no Brasil 1939 – 1958	68
TABELA 02	Primeiros cursos superiores de Teatro no Brasil	69
TABELA 03	Egressos ECA-USP 1970 – 2008	78
TABELA 04	Evolução das matrículas em estabelecimentos públicos e privados - Brasil 1960-1980	106
TABELA 05	Lazer em São Paulo – 1969	108
TABELA 06	Matrícula inicial na primeira série, concluintes e taxa de conclusão no segundo grau, 1970-1986	114
TABELA 07	Porcentagem de estudantes na faixa etária matriculados na educação secundária e superior, diversos países, 1987	114
TABELA 08	Taxa de crescimento das matrículas em ensino superior segundo a dependência administrativa – Brasil 1975 – 1990	115
TABELA 09	Estabelecimentos privados de ensino superior em relação ao total de estabelecimentos segundo a natureza institucional – Brasil 1980-1994	116
TABELA 10	Licenciaturas em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas criadas no período 1969 – 1989	122
TABELA 11	Licenciaturas de curta existência, extintas na década de 1990	122
TABELA 12	Bacharelados em Artes Cênicas criados no período 1969 – 1989	124
TABELA 13	Cursos profissionalizantes de 2º grau em 1986	125
TABELA 14	Cursos superiores de Teatro criados entre 1969 e 1989 distribuídos por região	125
TABELA 15	Evolução do número de IES, por dependência administrativa Brasil 1990 – 2006	146
TABELA 16	Evolução do número de matrículas, por dependência administrativa Brasil 1990 – 2006	147
TABELA 17	Evolução do número de instituições superiores de teatro, por dependência administrativa - Brasil 1969 – 2009	152
TABELA 18	Cursos superiores de Teatro em IES privadas, criados entre 1990 e 2009	153
TABELA 19	Cursos superiores de Teatro em IES públicas, criados entre 1990 e 1999	154
TABELA 20	O Ensino Superior de Teatro no Brasil – 2009	158
TABELA 21	Distribuição das IES por Região - Brasil 2009	160
TABELA 22	Distribuição das IES por categoria administrativa - Brasil 2009	160
TABELA 23	Distribuição das IES por Região e categoria administrativa - Brasil 2009	160
TABELA 24	Distribuição das IES por organização acadêmica - Brasil 2009	161
TABELA 25	Distribuição das IES por organização acadêmica e categoria administrativa – Brasil 2009	161
TABELA 26	Cursos de Pós-graduação - Brasil 2009	162
TABELA 27	Distribuição da Graduação por grau - Brasil 2009	162
TABELA 28	Distribuição da formação do artista teatral por habilitação - Brasil 2009	162
TABELA 29	Distribuição da formação do artista teatral por habilitação segundo a dependência administrativa - Brasil 2009	163
TABELA 30	Duração dos cursos de Interpretação Teatral, segundo a dependência administrativa - Brasil 2009	163
TABELA 31	Evolução do número de cursos segundo a habilitação - Brasil 1960 – 2009	164

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	27
1.1. Da necessidade de um <i>princípio de transgressão</i>	28
1.2. Da estratégia	32
1.3. Da questão da periodização	36
1.4. Proposta de periodização da cultura brasileira moderna	41
2. PERÍODO MODERNO CONSERVADOR	43
2.1. Primeira Fase (1930-1948)	44
2.2. Segunda Fase (1948-1968)	59
2.3. O Ensino de Teatro	66
3. PERÍODO MODERNO TÉCNICO	89
3.1. Primeira Fase (1969-1979)	96
3.2. Segunda Fase (1979-1989)	112
3.3. O Ensino de Teatro	119
4. PERÍODO MODERNO LÍQUIDO	135
4.1. Primeira Fase (1990-...)	136
4.2. O Ensino de Teatro	151
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	177
ANEXOS	185

INTRODUÇÃO

MEMORIAL

Quando nasci veio um anjo safado
O chato dum querubim
E decretou que eu tava predestinado
A ser errado assim
Já de saída a minha estrada entortou
Mas vou até o fim

Chico Buarque (1978)

História de Vida e Formação

Considero um marco importante da minha trajetória pessoal a realização de um teste vocacional na escola em que eu estudava ao final do Ginásio. A data: 1980. O local: Liceu Pasteur, de São Paulo. O resultado, segundo a coordenadora pedagógica que aplicou o teste: preocupante! Em sua avaliação, relatou ela à minha mãe, eu teria sérios problemas em minha futura vida profissional, causados pelo meu excesso de... interesses. Pois (como se pode ver abaixo), meu teste diagnosticou interesse (ou vocação, no caso) por três áreas distintas do conhecimento, e isso era muito fora do padrão esperado, portanto, muito inadequado.

SÃO PAULO, 11 de novembro de 1980

ORIENTAÇÃO VOCACIONAL

NOME PAULO MARCOS FALCO DE BRITO

NO 10 SÉRIE 8-B

PERFIL DOS INTERESSES

CIÊNCIAS FÍSICAS

LITERATURA

MÚSICA

APTIDÕES

RACIOCÍNIO MECÂNICO

De fato, o teste espelhava uma realidade indiscutível. Desde os seis anos de idade o que eu mais fazia era ler. Passava dias inteiros devorando tudo que caía em minhas mãos, de Monteiro Lobato e José de Alencar a Gabriel Garcia Márquez e Isaac Asimov. A música, por sua vez, sempre foi parte integrante da vida familiar; tocar algum instrumento era natural, assim como o hábito de cantar e compor canções. Ao mesmo tempo, eu pretendia nessa época ser engenheiro eletrônico, levado, talvez, pela aptidão apontada pelo “raciocínio mecânico” e, também, por uma fascinação pelo admirável mundo novo da ciência e da tecnologia.

O resultado disso tudo foi, como previra a Orientadora da escola, que a minha vida não seguiu uma linha reta (ao contrário da minha irmã caçula, por exemplo, que já nasceu veterinária e assim foi pela vida toda). Ao contrário da expectativa positivista e linear da escola, a minha trajetória pessoal foi sempre interdisciplinar e complexa, no sentido dado por

Morin (2002) à necessidade de *tecer juntos* os vários fios de interesses múltiplos e conflitantes. Assim, entre outras coisas, acabei me graduando em Informática, me tornei ator e diretor de Teatro e, no momento, estou terminando um programa de mestrado em Educação! Julgar o quanto essa “metamorfose ambulante” foi boa ou ruim para a minha vida, eu não sei. Só sei, como diria Suassuna, que foi assim...

O objetivo deste breve memorial, portanto, é, por um lado, desembaraçar alguns destes fios da minha história de vida, visando contextualizar a investigação realizada aqui em uma trajetória pessoal e profissional. Neste sentido, narrar o passado tem a função de iluminar o presente, dando-lhe destaque e contorno:

A função fundamental da memória [...] não é preservar o passado mas sim adaptá-lo a fim de enriquecer e manipular o presente. Longe de simplesmente prender-se a experiências anteriores, a memória nos ajuda a entendê-las. Lembranças não são reflexões prontas do passado, mas reconstruções ecléticas, seletivas, baseadas em ações e percepções posteriores e em códigos que são constantemente alterados, através dos quais delineamos, simbolizamos e classificamos o mundo à nossa volta (LOWENTHAL, 1998, p. 103).

Ou ainda, como explica a professora Teresa Cristina Rego (2008, p. 5):

De acordo com Bruner, a disposição de narrar é inerente à condição humana e está ligada à necessidade de conservar a experiência, imprimir ordem, estabelecer vínculos causais entre os eventos vividos, sem os quais pareceriam aleatórios. De certo modo, o si mesmo narrativo confere a sensação de controle, principalmente sobre o futuro. Quando alguém conta a sua história estabelece continuidade, sentido e coerência à própria existência.

À luz dos acontecimentos passados, o presente adquire algum sentido e coerência. Isso é bom, e é um dos nossos objetivos aqui. Por outro lado, este “desembaraçar” deve ser trabalhado de tal modo que não se percam nesta tarefa as particularidades próprias do “embaraçamento” humano, com suas dobras, sombras e contradições. Esta é uma preocupação recorrente nas variadas perspectivas de pensamento contemporâneas (desde Nietzsche, pelo menos), que “criticam a idéia de uma identidade integral, fixa, coesa, estável e unificada” (REGO, 2008, p. 5), atitude característica de certo excesso racionalista, paradigmático, em nossa cultura.

Porque, como Freud tinha descoberto, “o Eu não é um”, o indivíduo não é este “homem inteiro e racional” postulado pela filosofia idealista, quer se trate do *cogito* cartesiano, do Eu *transcendental* kantiano ou do *homo oeconomicus* de Smith. Ele é antes um “conglomerado de fragmentos em relações incertas”, logo, não é fácil perceber nem a unidade, nem a continuidade temporal. É por isso que os relatos de vida são ao mesmo tempo “materiais” muito ricos e também freqüentemente muito decepcionantes, de qualquer forma muito “barrocos”, pelo menos para os outros que não os autores (DUBAR, 2006, p. 179).

Deste modo, o intuito deste memorial é fornecer subsídios a partir da minha história de vida para uma melhor compreensão deste trabalho, por meio de um relato suficientemente linear e coerente, mas, procurando evitar que esta “narração de si” se configure como uma redutora “*explicação* de si”:

Contra o progressismo judaico-cristão, empenhado em explicar tudo (*ex-plicare*, retirar as pregas), afirma-se um pensamento “progressivo”, sabedoria que implica todas as maneiras de ser e pensar, a alteridade, a errância (MAFFESOLI, 2004, p. 14).

De como me tornei ator

Eu bem que tenho ensaiado um progresso
Virei cantor de festim
Mamãe contou que eu faço um bruto sucesso
Em Quixeramobim
Não sei como o maracatu começou
Mas vou até o fim

Nasci e me criei na cidade de São Paulo, fruto de uma família que poderíamos classificar como bastante “cultural”. Meu pai, Domingos Junqueira de Brito, psiquiatra, psicodramatista, pintor, músico, boêmio, filho de um inusitado casamento entre um militar paraibano e uma normalista representante do tradicional clã paulista-mineiro dos Junqueiras. Minha mãe, Magda Martins Falco, professora de Português e, mais tarde, diretora de escola no sistema estadual de ensino, seguindo os passos de seus pais, ambos professores do Estado. Cresci, assim, entre duas irmãs (Thais e Adriana), em meio a livros e saraus musicais, em um ambiente de bastante liberdade e criatividade, onde a leitura, o estudo e a curiosidade eram intrinsecamente valorizados. Ao mesmo tempo é importante situar esses acontecimentos em nossa história coletiva. Nasci em 1966, o que significa que vivi todo o meu período escolar durante a Ditadura Militar, com direito a muito Hino Nacional e desfiles patrióticos. 1984, o ano das Diretas Já, foi também o ano em que entrei na faculdade.

De qualquer forma, o “mau resultado” do meu teste vocacional foi recebido com festa em casa. Ter múltiplos interesses era visto como algo positivo pela minha família, por representar um horizonte aberto de possibilidades variadas que eu poderia trilhar como quisesse. Nessa época eu tocava violino, lia como louco e, por conta do meu interesse pelas Ciências Físicas e pelo tal “raciocínio mecânico”, acabei matriculado em um curso técnico de programação de computadores, paralelo ao Colegial. Estávamos em 1982, bem no início da onda informática que iria se transformar neste verdadeiro tsunami tecnológico que vivemos

hoje. Ao mesmo tempo, comecei a tocar violão e a compor canções sentimentais para embalar minhas primeiras aventuras românticas.

Os resultados do curso de Programação foram tão bons que, ao terminar o colegial no ano seguinte, prestei vestibular para o curso de Tecnologia em Processamento de Dados da Universidade Mackenzie. Como na época não havia ainda cursos semelhantes nas universidades públicas da cidade de São Paulo (só havia em São Carlos e Campinas), optei por prestar Administração na Fuvest. Acabei passando e me matriculando nos dois cursos: USP pela manhã e Mackenzie à noite. É bom lembrar que eu tinha 18 anos e estávamos em 1984, em plena efervescência estudantil do final da ditadura. A consequência foi o abandono do curso da USP ainda no primeiro semestre, engrossando as estatísticas espantosas de evasão das universidades públicas; no Mackenzie, entretanto, eu me mantive razoavelmente assíduo, por várias razões.

Primeiro, porque eu tinha de fato mais interesse e afinidade com a Informática do que com a Administração. Segundo, a USP era de manhã, muito cedo, e o Mackenzie era à noite, mais compatível com meu perfil emocional, à época. Terceiro, porque acabei me envolvendo com o movimento estudantil no Mackenzie, atuando como uma espécie de Agente Cultural do Centro Acadêmico. E, por último, o mais importante: havia no Mackenzie, nessa época, um grupo de *teatro universitário* que, apesar de sua pouca duração, foi meu primeiro e decisivo contato com o mundo do teatro.

No ano seguinte, 1985, fui contratado pelo Unibanco como Programador de Computadores em um processo de seleção atípico, em que o fator decisivo da minha contratação foi o fato de eu tocar violão! Este estranho critério pode ser explicado pelo perfil humanista impresso ao grupo de trabalho pelo gerente do departamento à época, Laurindo Boyo Inoue. Apesar de sermos técnicos e exercermos funções técnicas, as relações humanas dentro da equipe eram extremamente valorizadas e cultivadas por meio de churrascos, viagens coletivas, almoços comemorativos, campeonatos os mais diversos etc. Nesse contexto, pode-se compreender por que minhas habilidades musicais eram importantes (essa experiência foi tão forte que até hoje, passados 25 anos, esse grupo de pessoas ainda se encontra regularmente). Além disso, durante todo o tempo em que trabalhei no Unibanco mantive contato bastante próximo com a música. De início, com uma banda de garagem meio inspirada nos ingleses do *The Police*, onde eu tocava contrabaixo feito um Sting tupiniquim. Depois do fim dessa banda, ainda participei por alguns anos de um grupo de Canto Coral, na Faculdade Ibero-Americana.

Enquanto isso, o curso no Mackenzie ia de mal a pior. O grupo de teatro implodira no ar, como sói acontecer. Eu já trabalhava profissionalmente, namorava sério, fazia coral aos sábados. Ou seja, nada me atraía na Maria Antonia. Apesar disso, principalmente graças à insistência mortal da minha mãe, eu concluí, aos trancos e barrancos, o Curso Superior de Tecnologia em Processamento de Dados da Universidade Mackenzie no segundo semestre de 1988.

E foi aí que a minha vida, que parecia pacatamente equilibrada, deu uma reviravolta. Certo dia do início de 1989 um antigo amigo do grupo de teatro universitário (e depois compadre, Jácomo Chiaratto Jr.) me telefona dizendo que havia me matriculado, à revelia, em um curso novo de formação de atores que estava abrindo no TUCA, o teatro da Universidade Católica. O Curso era dirigido pelos professores Pablo Moreira e Carlos Gardin, da PUC, sob as bênçãos da veterana atriz Lélia Abramo, e contava em seu corpo docente, entre outros, com a pesquisadora Maria Thais dos Santos e o ator Hélio Cícero.

Três anos depois, ao concluir o Curso, eu já havia abandonado a carreira na informática (com apoio total da família), estava casado com uma colega de curso (a atriz Sandra Corveloni) e decidido a viver profissionalmente de teatro. O caminho escolhido, por mim e por ela, foi investir em nossa formação continuada e em uma carreira profissional baseada na experiência e estabilidade de algum grupo teatral já estabelecido. Foi assim que fomos parar, em 1994, no Grupo TAPA de Eduardo Tolentino de Araújo onde, durante 15 anos, tive a oportunidade de participar diretamente de cerca de trinta espetáculos como ator, diretor, músico, sonoplasta, produtor executivo, operador de som etc., convivendo diariamente com alguns dos maiores atores, diretores, dramaturgos e pensadores do teatro nacional e mundial¹, no que eu considero a minha grande e verdadeira escola de teatro.

¹ A lista é infinita, mas acho importante citar, a título de registro, o “núcleo duro” do TAPA: Brian Penido Ross, Clara Carvalho, Guilherme Sant’Anna, Lola Tolentino, ZéCarlos Machado e, por algum tempo, Denise Weinberg; bem como os “convidados” Ana Lucia Torre, Beatriz Segall, Etty Fraser e Francisco Martins, Genézio de Barros, Maria Alice Vergueiro, Maria Fernanda, Nathalia Timberg, Neide Neves, Sonia Oiticica e muitos outros.

De como me tornei professor

Inda garoto deixei de ir à escola
Cassaram meu boletim
Não sou ladrão, eu não sou bom de bola
Nem posso ouvir clarim
Um bom futuro é o que jamais me esperou
Mas vou até o fim

Guilherme Sant'Anna, ator do TAPA, mas também professor, foi quem reabriu as portas da educação para mim. Até esse momento, as minhas experiências escolares não tinham sido muito satisfatórias em nenhum nível, razão pela qual eu não tinha grande interesse pelas práticas educativas (muito pelo contrário, aliás). Graças à insistência dele, acabei aceitando a incumbência de ministrar algumas aulas de musicalização para uma turma de atores em formação no Teatro Escola Macunaíma, em meados de 1995. Foi paixão à primeira vista e, a partir daí, não perdi nenhuma oportunidade de exercitar essa atividade até que, em 1999, durante meu processo de divórcio, decidi exercer oficialmente a função de Professor de Teatro, aceitando algumas aulas no próprio Macunaíma e na Universidade Anhembi Morumbi, que abria sua primeira turma do Curso Superior de Teatro.

Durante algum tempo atuei nas duas escolas, mas, a partir de 2001, com o crescimento do Curso, passei a me dedicar só à Anhembi Morumbi, como professor e coordenador assistente, sob a coordenação de Acácio Ribeiro Vallim Junior. Porém, esse curto espaço de tempo passado no Macunaíma teve uma grande importância em minha trajetória docente devido à existência ali, nessa época, de um grupo de formação pedagógica continuada - por pura insistência da coordenadora da escola Débora Hummel - que, juntamente com a pedagoga Emilia Cipriano, se dedicava, teimosamente, a tentar transformar em verdadeiros educadores aquele bando de atores que davam aula.

A partir daí tenho me dedicado a duas frentes distintas dentro do Curso Superior de Teatro da Anhembi Morumbi: o bacharelado, que forma atores, e a licenciatura, que forma professores de teatro para o ensino básico. E foi justamente a necessidade pessoal de reflexão e crítica sobre essa atuação, que já completou 10 anos, bem como um desejo de aprofundamento da minha formação pedagógica, que me levaram a redigir um projeto de pesquisa de pós-graduação.

De como me tornei pesquisador em educação

Não tem cigarro, acabou minha renda
 Deu praga no meu capim
 Minha mulher fugiu com o dono da venda
 O que será de mim?
 Eu já nem lembro pronde mesmo que vou
 Mas vou até o fim

Na verdade, meu desejo de voltar a estudar já havia sido despertado em 2004 (ao final de meu segundo casamento, com a atriz Patricia Pichamone) quando ingressei em um curso de especialização em Arte Integrativa, na própria Universidade Anhembi Morumbi. O grande diferencial desse curso era sua proposta integrativa interdisciplinar que abrangia os campos da Arte, da Educação e da Psicologia. Percebi então que era possível estudar, de forma sistematizada, dentro do campo híbrido das interrelações dos saberes. Em outras palavras, percebi que ter múltiplos interesses em áreas diversas do conhecimento não era mais visto como uma aberração, pelo menos por uma certa facção do pensamento contemporâneo.

Por volta de 2006 fiquei sabendo (pelo meu terapeuta, Dr. Rodrigo Blum) que havia um programa de mestrado no Mackenzie que focava justamente este aspecto interdisciplinar do conhecimento. Corri para me inscrever no tal programa, mas qual não foi minha surpresa ao descobrir que a Pós-Graduação do Mackenzie não reconhecia minha graduação de Tecnólogo, fornecida pelo próprio Mackenzie! Não pude me matricular, portanto, mas a ideia de fazer um mestrado estava plantada. Colaborou também para sedimentar esta ideia o fato de que minha nova esposa (Raquel Jorge) também havia decidido voltar a estudar, matriculando-se em um curso de graduação em Administração. O terreno estava assim preparado para uma nova etapa.

O passo seguinte foi elaborar um projeto de pesquisa que possibilitasse a articulação de todas as minhas inquietações artísticas e pedagógicas. Foi um passo decisivo, pois foi nesse momento que optei por me inscrever em um programa de investigação em Educação, e não em Arte, o que seria a opção mais evidente para um ator e diretor teatral. As questões pedagógicas, porém, falaram mais alto. Redigi, então, em 2007, um pré-projeto que propunha uma investigação das tendências metodológicas na formação do ator brasileiro.

Esse projeto acabou selecionado pela linha de pesquisa em Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares da Faculdade de Educação da USP, na pessoa da Prof^a Dr^a Núria Hanglei Cacete, que aceitou ser minha orientadora, a despeito de sua área de atuação ser a Geografia, o que era um bom indício para quem estava interessado justamente em misturar as áreas de conhecimento.

Meu percurso na Faculdade de Educação

Por conta de umas questões paralelas
Quebraram meu bandolim
Não querem mais ouvir as minhas mazelas
E a minha voz chinfrim
Criei barriga, minha mula empacou
Mas vou até o fim

Meu primeiro ano no programa foi dedicado exclusivamente a cumprir as exigências das disciplinas e atividades programadas. Segui nesse período o conselho expresso por vários professores, incluindo minha orientadora, de que “esquecesse o projeto apresentado” e voltasse a ele só depois de cumpridos os créditos. Assim, cursei quatro disciplinas, três delas no primeiro semestre de 2008, e uma no segundo semestre do mesmo ano, a título de Atividade. Como o meu tema principal (o Ensino de Teatro) evidentemente não estava contemplado em nenhuma das disciplinas oferecidas, o critério que utilizei para escolha dos cursos foi o da afinidade intelectual com os professores, além do interesse pelo programa apresentado. Elegi assim as seguintes disciplinas, cujo detalhamento será realizado mais para a frente:

- O Ensino Superior no Brasil e a formação de professores para a Escola Básica
Profª Núria Hanglei Cacete
- Filosofia da Educação XXXIX: Epistemologia e Educação
Prof. Antonio Joaquim Severino
- Ciclos de vida, narrativas autobiográficas e tensões da contemporaneidade
Profs. Marta Kohl de Oliveira, Julio Groppa Aquino e Teresa Cristina Rego
- Metodologia do Ensino Superior
Profª Myriam Krasilchik

Findo o primeiro ano, voltei a pensar sobre o projeto de pesquisa. Claro que nada do que estava proposto inicialmente fazia mais sentido. À luz de todas as discussões levadas a cabo no ano anterior, tanto nas disciplinas como nos grupos de estudo, meu projeto me parecia agora particularmente ingênuo, tanto em seus pressupostos quanto em sua metodologia. Outro fator que me levava a repensar a pesquisa era a nova ênfase que eu estava dando às questões das licenciaturas, ou seja, à formação de professores para o ensino básico. Eu estava relutante em abandonar a formação do ator como tema, mas a influência das discussões pedagógicas, absolutamente majoritárias, obviamente, se fez sentir. Outra mudança de perspectiva que esse ano de estudos causou foi uma relativização das questões individuais

de formação e prática docente em prol de uma consciência mais abrangente em termos institucionais, sociais e históricos dos fenômenos discutidos.

Elaborei, então, um segundo projeto - discutido com minha orientadora e com todo o grupo de orientandos - que defendia a tese de que a licenciatura não deveria ser um curso complementar ao bacharelado, como é de praxe. Em resumo, eu argumentava que não basta ser um ator com formação pedagógica para ensinar teatro. É preciso antes ser um professor, ou melhor, um educador, para depois, então, se definir a especialidade. Como se pode ver, eu tinha, de fato, abandonado a temática da formação do ator para me debruçar exclusivamente sobre a formação do professor de teatro para a escola básica.

Nesse período, além de dar início à pesquisa bibliográfica e fazer um levantamento preliminar de dados sobre o Ensino Superior de Teatro, estive bastante envolvido com um grupo de estudos coordenado pela Profa. Núria, que tinha por objetivo o aprofundamento da discussão sobre a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e seus possíveis desdobramentos na área da Educação, enfocando especialmente a obra de Adorno e Horkheimer.

Algum tempo depois, já se aproximando a data do Exame de Qualificação e tendo de iniciar a redação do Relatório, eu me sentia ainda dividido quanto ao objeto de pesquisa. Quando relatei esta sensação em uma reunião de orientação, fui aconselhado a abandonar o projeto que não me satisfazia e a insistir na busca por um tema ou questão de fato relevante para mim. O resultado foi a redação de um terceiro projeto, focado de modo geral no Ensino Superior de Teatro no Brasil, que foi, finalmente, submetido à banca de Qualificação.

Este projeto, segundo os avaliadores, Prof. Dr. José Eduardo Vendramini, da ECA-USP e Prof. Dr. Celso Fernando Favaretto, da FE-USP, estava ainda muito genérico. Ele refletia minha dificuldade em reduzir o escopo das questões a um objeto nítido e bem delimitado. Recebi, então, duas orientações preciosas: a primeira, do Prof. Favaretto, foi no sentido de enveredar por uma das questões esboçadas no projeto, porém de modo confuso: a questão da “formação para a transgressão”. A segunda orientação, desta vez do Prof. Vendramini, foi para evitar uma separação artificial entre os cursos de bacharelado e os de licenciatura. Segundo ele, o Ensino Superior de Teatro, visto em seu todo, revelaria mais afinidades do que diferenças. E assim foi feito.

A partir daí minha pesquisa e reflexão passaram a ser direcionadas para o tema da *transgressão*, tendo como alvo os cursos superiores de teatro no Brasil, em nível de bacharelado e licenciatura.

Este trabalho, portanto, é o resultado dessa longa e tortuosa jornada em busca do conhecimento sobre o teatro brasileiro e seu ensino. Mas é mais do que isso. É também o resultado de uma longa e tortuosa jornada em busca de mim mesmo. De mim e do meu lugar no teatro, na educação e no mundo.

O primeiro capítulo detalha o objeto de pesquisa e a estratégia metodológica adotada, aproveitando para destacar algumas referências bibliográficas essenciais. O capítulo propõe também uma periodização da história da cultura brasileira, a ser seguida pelos capítulos seguintes.

O segundo, terceiro e quarto capítulos narram uma história do Ensino Superior de Teatro no Brasil, partindo de suas raízes nos anos 1930-1968 (cap. 2), passando pelas vicissitudes da Ditadura Militar nos anos 1969-1989 (cap. 3) e chegando à sua vertiginosa expansão nas décadas de 1990 e 2000 (cap. 4). São abordados aspectos sociais, políticos e econômicos do desenvolvimento histórico nacional, bem como seu impacto nas áreas do Teatro e da Educação.

O quinto capítulo encerra o trabalho, verificando as hipóteses formuladas e tecendo algumas considerações gerais sobre as possibilidades de transgressão no teatro brasileiro e em seu ensino superior.

Por fim, encontra-se, anexa, a legislação relevante sobre o tema.

CAPÍTULO 1

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A arte existe na universidade buscando propiciar ao indivíduo a oportunidade de aprender seu ofício através de uma formação que reúna a prática, a reflexão, a história, a teoria e a experiência. [...]

A universidade é o lugar do saber, da produção de conhecimento, da troca de idéias, da multiplicação de pensamentos. Assim, para Cristovam Buarque a transgressão é uma obrigação da universidade. Transgressão no sentido de ir além dos limites do estabelecido, de não ser apenas uma eterna repetição de si mesma e de transgredir, também, sua estrutura.

Não seria a arte a manifestação transgressora por natureza? (SPRITZER, 2003, p. 24-25).

1.1. DA NECESSIDADE DE UM *PRINCÍPIO DE TRANSGRESSÃO*

Cultura, no sentido mais *lato* possível, o do dicionário, é o “conjunto de padrões de comportamento, crenças, costumes, atividades etc. de um grupo social” (HOUAISS, 2008). É a isso que se refere, por exemplo, quem afirma invejar a *cultura* americana. O que está sendo invejado, no caso, é o modo como vivem, amam, estudam ou votam os integrantes dessa cultura específica. Quer dizer, inveja-se quem são (ou melhor, quem se crê que sejam), assim, hoje, no *presente*. Na definição de Marilena Chaui (2006, p. 246),

Cultura é o campo instituído pela ação dos homens, que agem escolhendo livremente seus atos, dando a eles sentido, finalidade e valor porque instituem as distinções (inexistentes na natureza) entre bom e mau, verdadeiro e falso, útil e nocivo, justo e injusto, belo e feio, legítimo e ilegítimo, possível e impossível, sagrado e profano.

Ou seja, através da mediação simbólica da Cultura, as formas de organização do grupo social se explicitam. Cultura, nesta acepção, é sinônimo de civilização - entendida como o resultado consciente da ação humana.

Mas a ideia de Cultura não se resume a estas manifestações presentes das escolhas dos homens. Cultura tem também um importante sentido temporal, histórico, na medida em que carrega em si o *passado* da comunidade e suas transformações ao longo do tempo. Este sentido da palavra Cultura é normalmente identificado com o cultivo do espírito, da inteligência, do saber e com a criação e fruição de obras de arte. A afirmação de que “Fulano é muito culto” ou que “a falta de cultura de Sicrana é preocupante” refere-se basicamente aos seus conhecimentos sobre o passado, ou seja, *quantos* e *quais* livros leu, quadros viu, compositores ouviu. É neste sentido também que o pensamento comum vai ver a escola como relicário da cultura, responsável por sua conservação e transmissão às novas gerações, que devem esforçar-se para adaptar-se a esta cultura tradicional. Nas palavras de Chaui (2006, p. 251),

é esse segundo sentido que leva o senso comum a identificar cultura e escola (educação formal) de um lado, e, de outro, a identificar cultura e belas-artes (música, pintura, escultura, dança, literatura, teatro, cinema, etc.). É também esse sentido que leva à distinção entre cultos e incultos, entendida respectivamente como “escolarmente instruídos” e “sem instrução escolar”.

Entretanto, a Cultura abrange também outro aspecto da experiência humana que é, intencionalmente, negligenciado. Se Cultura é movimento histórico, se é Passado e é Presente, Cultura é também, necessariamente, Futuro. A Cultura é *futuro* na medida em que abarca a representação simbólica não só das tradições herdadas em certa comunidade, mas também das

aspirações, desejos e sonhos individuais e coletivos. Cultura, deste ponto de vista, é projeto de sociedade, é utopia. É desejo de mudança, de vida melhor, de mundo melhor. Cultura, neste sentido, diz respeito à resistência, não à adaptação; à reforma, não à manutenção; à rebeldia, não à aceitação. Em suma, Cultura, nesta acepção, diz respeito à transgressão. Como afirma Leonardo Boff² (1991, apud RIOS, 1993, p. 76),

as utopias não são mecanismos de fuga fácil das contradições presentes. Elas pertencem à própria realidade do homem que é um ser que continuamente projeta, desenha o futuro, vive de promessas e se alimenta de esperanças. São as utopias que impedem o absurdo de tomar conta da história.

Em termos educacionais, é a esta utopia que se refere Theodor W. Adorno (2006), expoente da chamada Escola de Frankfurt, quando defende para a educação democrática um objetivo claro: a produção de uma *consciência verdadeira*, ou seja, emancipada. Para ele, a democracia efetiva depende fundamentalmente da “decisão consciente independente de cada pessoa em particular”, o que só é possível em uma “sociedade de quem é emancipado” (ADORNO, 2006, p. 141-142). Deste modo, Adorno formula para essa *educação para a consciência* uma dupla função dialética. Por um lado, “a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo”. Por outro lado, “ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior” (ADORNO, 2006, p. 143).

A *adaptação* do indivíduo à realidade existente é um objetivo fundamental do processo educacional, evidente por si só; porém, o princípio da *resistência* adquire importância especial em termos da necessidade de crítica e superação desta mesma realidade que tende, cada vez mais, a impor-se de modo autoritário e automático. Assim, conclui Adorno (2006, p. 144),

a educação por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação.

Em outros termos, Cristovam Buarque (2003, p. 47) está dizendo a mesma coisa quando afirma que “ser universitário hoje é ser lexicográfico [sic] do novo mundo em formação e não guardião dos velhos dicionários”. Segundo ele, a Universidade não deveria

² BOFF, Leonardo. *Seleção de textos militantes*. Petrópolis: Vozes, 1991.

esquecer-se do papel transgressor que desempenhou na passagem da Idade Média para o Renascimento, quando representava o *novo*. Infelizmente,

o que se observa hoje é a resistência da universidade, dentro de cada um de seus corpos, a aceitar o papel de construtora de novas idéias e, com elas, de novas palavras. Presos aos seus orientadores, que estão presos aos textos onde estudaram ou aqueles [sic] que escreveram, os professores se negam a colocar de lado as antigas palavras e os velhos conceitos; não percebem nem imaginam o que está surgindo; não se aventuram a construir um novo mapa de conceitos através de um novo dicionário com palavras que casem com os novos fenômenos do mundo (BUARQUE, 2003, p. 46).

Também não é outra coisa que Bertolt Brecht (2005, p.142) vai afirmar na elaboração de sua poética da época científica, o *Pequeno Organon*:

Necessitamos de um teatro que não nos proporcione somente as sensações, as idéias e os impulsos que são permitidos pelo respectivo contexto histórico das relações humanas (o contexto em que as ações se realizam), mas, sim, que empregue e suscite pensamentos que desempenhem um papel na modificação desse contexto.

Ou ainda, Augusto Boal (1998, p. xi):

Creio que o teatro deve trazer felicidade, deve ajudar-nos a conhecermos melhor a nós mesmos e ao nosso tempo. O nosso desejo é o de melhor conhecer o mundo que habitamos, para que possamos transformá-lo da melhor maneira. O teatro é uma forma de conhecimento e deve ser também um meio de transformar a sociedade. Pode nos ajudar a construir o futuro, em vez de mansamente esperarmos por ele.

É importante frisar que este *princípio transgressor* não tem sua importância restrita às transformações estruturais da sociedade, mas refere-se também a uma necessidade inerente ao processo de desenvolvimento pessoal. Segundo Adorno (2006, p. 177), o rompimento com a autoridade (transgressão) é uma etapa fundamental no processo de individuação do sujeito, que precisa libertar-se da identificação com esta autoridade (a figura paterna freudiana) para tornar-se uma pessoa emancipada. Nas palavras do psicólogo Rollo May (1973, p. 113):

[...] tornar-se pessoa significa passar por vários estágios de consciência de si mesmo. O primeiro é o da *inocência* da criança antes do nascimento da autoconsciência. O segundo é o estágio da *rebeldia*, quando a pessoa luta para libertar-se, a fim de estabelecer uma força interior independente. [...] Em maior ou menor grau, a rebeldia é uma necessária transição no romper das velhas cadeias e na busca de novas.

Assim, nesta tensão entre a opressão do existente e a necessidade de emancipação, o indivíduo só sobreviveria, segundo Adorno (2006, p. 154), “enquanto núcleo impulsionador da resistência”.

Evidencia-se, assim, o primeiro pressuposto desta investigação: a existência de um *princípio de transgressão* inerente às práticas de cultura, definido como um espírito crítico, transformador da realidade individual e social, emancipador, voltado para as possibilidades do futuro.

De fato, a ideia de transgressão já é usualmente associada à prática artística, especialmente à teatral. O mundo do teatro é visto, fantasiosamente, como um ambiente de grande vitalidade, especialmente permissivo e propício a liberdades de todos os tipos: sexuais, comportamentais, políticas... Não se deve esquecer, por exemplo, que a diferenciação entre atriz e prostituta, na legislação brasileira, é bastante recente³. E é esta aura de transgressão que vai gerar, frequentemente na história, movimentos de repressão às manifestações teatrais. Proibições, perseguições, autos de fé, incêndios, departamentos públicos de censura são apenas um reflexo da ameaça implícita representada pela presença do ator sobre um tablado.

Paradoxalmente, este princípio de transgressão - tão evidente na fantasia da plateia - não se mostra assim tão evidente do ponto de vista das coxias. Na verdade, pode-se perguntar se o que se observa no movimento teatral brasileiro não seria justamente o oposto, tendo-se em vista o entretenimento ligeiro dominante na cena contemporânea nacional. Tampouco em termos comportamentais e políticos a classe artística brasileira tem se mostrado especialmente “transgressora”, nos termos aqui apresentados (com honrosas exceções, evidentemente, que só confirmam a regra).

Coloca-se, assim, a questão da formação profissional em teatro no Brasil. Como disse Adorno (2006, p. 153): “Lembro apenas que há uma frase de Goethe, referindo-se a um artista de quem era amigo, em que diz que *ele se educou para a originalidade*”.

“Original” aqui se refere, simplesmente, ao indivíduo capaz de pensar, ou seja, fazer experiências intelectuais, imaginar. Educação para a experiência, segundo Adorno (2006, p. 151), é idêntica à educação para a imaginação, que é idêntica à educação para a emancipação⁴. Evidentemente, Adorno está advogando esta educação para todas as camadas da sociedade, indistintamente. Mas salta aos olhos a pertinência destas colocações do ponto de

³ A regulamentação da profissão de artista só se deu pela Lei 6.533, de 24 de maio de 1978.

⁴ Esta formulação remete diretamente ao conceito de *criatividade* defendido por Carl Rogers, bem como das condições de liberdade e segurança necessárias para sua manifestação. Ver ROGERS, C. *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

vista da formação teatral, em que são fundamentais a capacidade de fazer experiências, a imaginação, a originalidade. Ou seja, a transgressão.

É de se perguntar, portanto, em que medida este *princípio de transgressão* - tão fundamental, como já visto - está presente nos processos de formação dos profissionais do teatro brasileiro.

Este é, precisamente, o objetivo deste trabalho. Proceder a uma investigação da presença do *princípio transgressor* na formação teatral superior brasileira, responsável, em tese, pela problematização da cena nacional e pela consequente proposição de caminhos estéticos, técnicos, políticos, pedagógicos e éticos para o profissional do teatro brasileiro.

1.2. DA ESTRATÉGIA

A estratégia adotada pela pesquisa foi surpreender os cursos superiores de teatro no Brasil em seu nascimento, no momento de sua criação, visando identificar assim as forças geratrizes envolvidas neste ato, bem como sua relação com o princípio de transgressão definido acima. Esta estratégia justifica-se pelo pressuposto de que as instituições são determinadas em sua origem pelo contexto histórico que as engendrou. Ou mais especificamente, pela ideia de que a elaboração formal do que deve ser ensinado, o *currículo*, é um processo social determinado pelo conflito de interesses dos grupos atuantes na sociedade (GOODSON, 2008). Neste caso, o relato das origens tem a função de revelar a coloração específica das forças sociais e políticas atuantes no processo de implantação e expansão do Ensino Superior de Teatro no Brasil.

Em termos mais específicos, a pesquisa foi desenvolvida em três etapas:

A primeira etapa consistiu em:

- a) levantamento geral das características do *Ensino de Teatro no Brasil*
- b) mapeamento dos *cursos superiores de teatro* em suas diversas modalidades (bacharelados, licenciaturas e pós-graduações).
- c) pesquisa das *condições históricas de criação* destes cursos.

Em termos metodológicos, esta etapa pode ser definida como um estudo de caso baseado em fontes primárias, como informações disponibilizadas pelos Cursos (documentos em papel e sites institucionais) e registros do Sistema de Ensino Superior Brasileiro (disponíveis inicialmente no site do Inep/MEC e, a partir de 2009, no site do e-MEC). Foram utilizadas também fontes secundárias, bibliográficas, de cunho histórico, principalmente as apresentadas a seguir.

Sobre a formação do ator no Brasil existem duas obras fundamentais, já clássicas, sobre o tema: *História e formação do ator*, de Enio Carvalho (1989) e *Tornar-se ator: uma análise do ensino de interpretação teatral no Brasil*, de Paulo Luís de Freitas (1998). Os dois trabalhos, vistos em perspectiva, oferecem um abrangente painel histórico e uma análise detalhada das características da formação do ator em nosso país; as duas pesquisas, porém, foram realizadas no final dos anos 1980, anteriores, portanto, ao crescimento vertiginoso do Ensino Superior de Teatro a partir dos anos 1990⁵. Como resultado, tanto Carvalho quanto Freitas - apesar de apontarem a existência de diversos níveis de formação do ator e de os discutirem separadamente em vários momentos das obras - não diferenciam substancialmente a formação do ator em nível superior dos demais níveis. Carvalho advoga, inclusive, o ensino técnico-profissionalizante de nível médio como a seara ideal para a formação do ator.

Pode-se citar em especial o capítulo *Utopia e Realidade*, onde Freitas (1998, p.179-195) expõe os resultados de sua pesquisa de campo com alunos e professores de teatro sobre “a escola com a qual sonhamos”. Em nenhum momento da análise dos resultados da pesquisa é feita uma diferenciação entre o que seria a escola ideal para os integrantes do ensino médio profissionalizante ou para os integrantes do ensino superior, o que revela a visão implícita de que, no fundo, elas são, ou deveriam ser, a mesma coisa.

Ressalte-se que esta constatação não representa demérito para as pesquisas, pois à época desses estudos a realidade institucional brasileira não oferecia ainda contornos tão nítidos que permitissem fazer o recorte ora proposto, focando especificamente a formação teatral em nível superior. Além do mais, observando-se de perto as propostas dos dois autores, é visível que ambos ambicionam, para além da terminologia, uma escola *superior*:

Talvez os jovens talentos pudessem encontrar em nossas escolas de teatro, ao invés da busca cega de um registro profissional, a informação necessária de um ambiente

⁵ Freitas (1998, p. 208-209), por exemplo, contabiliza em seu estudo a existência de apenas 9 cursos superiores de teatro em um universo de pesquisa de 24 instituições. Atualmente existem 107 cursos superiores relacionados ao ensino de teatro, oferecidos por 54 IES.

propício ao surgimento de movimentos culturais capazes de revelar novos valores para as artes cênicas do país.

Isto quer dizer que as escolas de teatro deveriam se transformar em centros irradiadores da arte e da cultura teatral. Deveriam ser algo mais que meras *repetidoras* de formas gastas. Com efeito, a escola – principalmente a de grau universitário – deveria se transformar em oportunidades para que os jovens talentos, através da apropriação dos bens culturais universais, empreendessem a sua busca pessoal e grupal em direção à criação de novas propostas estéticas (FREITAS, 1998, p. 195).

Tal escola deve também buscar desenvolver a capacidade criativa do educando e sua autoconfiança; sua livre expressão através de propostas ativas assentadas numa atividade mais prática e vivenciada, integradas às informações teóricas. Logo, uma proposta curricular de *auto-atualização*, que alimente o ideal de beleza dentro da existência cotidiana e nas artes para despertar os dons criadores e o desejo de mudar a vida segundo o ideal estético indissociado do ideal social, embasados no respeito ao próximo e no amor à liberdade, é a melhor sugestão para o ensino do teatro (CARVALHO, 1989, p. 203-204, grifo do autor).

Sobre a formação de *professores de teatro* em nível superior, ou seja, as licenciaturas, a tese de Arão Paranaguá de Santana (2000), *Teatro e formação de professores* é, nas palavras de sua orientadora Ingrid D. Koudela (2002, p. 233) “um estudo exaustivo sobre a situação do ensino do teatro em nível universitário” apresentando “um levantamento da situação institucional nas diferentes regiões brasileiras”. Santana analisa as dezenove licenciaturas oferecidas à época da sua pesquisa (anos 90), situando-as historicamente no processo de implantação das licenciaturas em Arte no Brasil e percebendo-as de maneira crítica no bojo do movimento de reestruturação do ensino das artes no país, a Arte-Educação, que culminou com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte, em 1998.

A segunda etapa abrangeu um estudo histórico, bibliográfico, do desenvolvimento da sociedade e da cultura brasileiras nos últimos cem anos, com enfoque especial para a situação do *Ensino Superior* e do *Teatro*, bem como para a legislação pertinente ao tema (bastante disponível atualmente na internet⁶). A bibliografia utilizada neste momento será discutida oportunamente, no decorrer do trabalho. Além disso, foram importantes nesta etapa as disciplinas cursadas no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da USP:

⁶ Vide os sites ProLEI <<http://www.prolei.inep.gov.br/>> e Senado Federal <<http://www.senado.gov.br/legislacao/default.asp>>.

1. O Ensino Superior no Brasil e a formação de professores para a Escola Básica

Profª Drª Núria Hanglei Cacete

O curso apresenta e discute o processo de consolidação e expansão do Ensino Superior brasileiro desde sua origem bastante recente, passando pelos períodos de exceção (ou regra?) e chegando ao projeto atual de implantação de um Ensino Superior de massas, baseado na disseminação de instituições privadas e ensino a distância. Neste painel histórico vão saltando à vista os graves defeitos estruturais desse sistema, especialmente no que diz respeito à formação superior do professorado para o ensino fundamental e médio, que se revela uma prática histórica de descaso estratégico e falta de planejamento, cujas consequências podem ser observadas nos pífios resultados obtidos pelo ensino básico brasileiro.

2. Metodologia do Ensino Superior

Profª Drª Myriam Krasilchik

O valor maior deste curso reside em sua própria estrutura, refletida pela proposta inicial da professora: “*este curso deve servir de modelo para si mesmo*”. Esta premissa é da maior importância na formação docente, pois é sabido que o professor aprende a fazer o que seus mestres fazem, e não o que eles dizem que deve ser feito. Esta condição de “simetria invertida” é a única possibilidade de uma formação docente significativa, que ultrapasse a barreira do “faça o que eu digo e não o que eu faço”. É louvável, assim, o esforço da professora em apresentar soluções metodológicas ao longo de cada aula, chamando a atenção dos alunos para as possibilidades diversas e para as escolhas feitas por ela, estabelecendo o que ela chama de uma “didática preventiva” para as condições do Ensino Superior atual.

3. Filosofia da Educação XXXIX: Epistemologia e Educação

Prof. Dr. Antonio Joaquim Severino

O Prof. Severino traça, neste curso, um panorama fundamental da evolução dos paradigmas epistemológicos ao longo da história. É um curso de filosofia, de história, de educação, de método científico, de vida. A maior contribuição desta disciplina para o trabalho em andamento foi possibilitar que viessem à tona os seus próprios pressupostos epistemológicos inconscientes, além de fornecer uma visão (superficial, evidentemente, dados os limites do curso) dos novos paradigmas da contemporaneidade, particularmente a Arqueogenealogia e a Teoria Crítica.

4. Ciclos de vida, narrativas autobiográficas e tensões da contemporaneidade

Profs.Drs. Marta Kohl de Oliveira, Julio Groppa Aquino e Teresa Cristina Rego

Este foi um curso singular, ministrado por três professores muito diferentes que abordaram, cada um, um aspecto do tema proposto. Marta Kohl, de quem já conhecíamos os estudos sobre Vigotsky, propôs uma discussão sobre a ideia dos *ciclos de vida*, procurando des-naturalizar e des-universalizar essa proposição e inseri-la no contexto da elaboração sociocultural. Teresa Rego, um furacão de erudição, discutiu rapidamente as narrativas autobiográficas como fontes de compreensão dos processos de constituição das subjetividades. E Julio Groppa Aquino, um verdadeiro terremoto pós-estruturalista (des-estruturalizante, portanto), encerrou o curso, destruindo todas as ilusões de existência de uma realidade integral, fixa, coesa, estável e unificada, como a deseja o pensamento tradicional da modernidade.

A **terceira etapa** consistiu na análise conjunta das informações reunidas nas etapas anteriores, gerando um relato histórico-crítico da implantação dos cursos superiores de Teatro no Brasil, balizado por uma proposta de periodização das *tendências estéticas e ideológicas* hegemônicas no desenvolvimento cultural brasileiro moderno, especialmente nos termos do ensino superior e do movimento teatral.

1.3. DA QUESTÃO DA PERIODIZAÇÃO

A proposta de periodização aqui apresentada está baseada em um conjunto de critérios oriundos das áreas distintas envolvidas neste trabalho, levando-se em conta especialmente as diversas fases do *desenvolvimento socioeconômico* brasileiro, as diferentes etapas da evolução do *Ensino Superior no Brasil* e as *tendências estéticas e ideológicas* apresentadas pelo movimento teatral brasileiro.

A periodização do *desenvolvimento socioeconômico brasileiro*, proposta por Nelson Werneck Sodré (2003), bem como a interpretação da História do Brasil elaborada por Adriana Lopez e Carlos Guilherme Mota (2008), forneceram as linhas mestras histórico-econômicas da pesquisa. Para estes últimos, a história recente brasileira estaria dividida nas seguintes fases:

- Primeira República (1889-1930)
- República Nova (1930-1937)
- Estado Novo (1937-1945)
- República Populista (1946-1964)
- República civil-militar (1964-1985)
- República autocrático-burguesa (1985-2007)

As diferentes etapas do desenvolvimento do *Ensino Superior no Brasil* foram traçadas pelos estudos de Helena Sampaio (1991) e Dermeval Saviani (2007). Helena Sampaio (1991) propõe uma periodização da evolução desse ensino, baseada em cinco datas-chave:

- **1808:** chegada da corte portuguesa (criação das primeiras faculdades isoladas, orientadas para a formação profissional, seguindo a influência do pragmatismo do Marquês de Pombal e o modelo napoleônico de divórcio entre ensino e pesquisa científica);
- **1889:** proclamação da República (ampliação do sistema através da descentralização do poder para os governos estaduais e da permissão de criação de instituições privadas);
- **1930:** fim da República Velha (implantação das primeiras Universidades, aglutinadas em torno da criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, responsáveis pela promoção da pesquisa científica e pelo desenvolvimento da cultura nacional);
- **1968:** recrudescimento da Ditadura Militar (expansão astronômica da demanda pelo Ensino Superior, atendida em parte pela ampliação do setor público, mas principalmente pelo crescimento do setor privado, que passa a representar 63,3 % das matrículas); e
- **1985:** restauração democrática (a expansão se dá pelo surgimento de novas carreiras, sobretudo nas áreas sociais e em novas áreas profissionalizantes).

Já Saviani (2007) não aborda especificamente a questão do Ensino Superior, mas propõe uma divisão em quatro períodos da *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*, que lança luz sobre algumas sutilezas do processo educacional brasileiro:

- 1º Período (1549-1759): Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional, subdividido em duas fases (1549-1599-1759).

- 2º Período (1759-1932): Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional, subdividido em duas fases (1759-1827-1932).
- 3º Período (1932-1969): Predominância da pedagogia nova, subdividido nas seguintes fases:
 1. Equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova (1932-1947);
 2. Predomínio da influência da pedagogia nova (1947-1961);
 3. Crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista (1961-1969).
- 4º Período (1969-2001): Configuração da concepção pedagógica produtivista, subdividido nas seguintes fases:
 1. Predomínio da pedagogia tecnicista, manifestações da concepção analítica de filosofia da educação e concomitantemente desenvolvimento da visão crítico-reprodutivista (1969-1980);
 2. Ensaaios contra-hegemônicos: pedagogias da “educação popular”, pedagogias da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica (1980-1991);
 3. O neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo (1991-2001).

O terceiro ponto de vista levado em conta foram as *tendências estéticas e ideológicas* apresentadas pelo movimento teatral brasileiro, considerando a proposição de Décio de Almeida Prado (2009, p. 125) das três “atitudes” do teatro brasileiro: TBC, Arena e Oficina, bem como o ponto de vista de Tania Brandão (2009) sobre a constituição do teatro moderno brasileiro:

- era do teatro ligeiro (1884-1938)
- era de formulação do moderno teatro brasileiro (1938-1948)
- era do teatro moderno no Brasil (1948-...)
 - 2ª geração moderna (1953-...)

A proposta acima, com alguns reparos, serviu de base para a formulação de um quadro referencial das principais tendências estético-ideológicas do teatro brasileiro moderno. O primeiro reparo diz respeito à ideia de períodos fechados. Em nosso ponto de vista essas formas não caracterizam épocas específicas, com início e fim, mas sim, tendências que, uma vez propostas, permanecem no horizonte estético-ideológico, em coexistência com as demais

tendências anteriores ou posteriores. Desta forma, o termo “era” foi substituído por “tendência”. O segundo reparo refere-se à data inicial do teatro ligeiro proposta por Brandão (2009), que não leva em conta a contribuição de Martins Pena para a formulação desta tendência. E, por fim, as gerações “modernas” foram subdivididas em três diferentes tendências, seguindo Prado (2009). O quadro proposto, portanto, ficou assim:

Principais tendências estético-ideológicas do teatro brasileiro

- 1838 em diante: Teatro Cômico-Musicado (ligeiro)
- 1938 em diante: Teatro Moderno Experimental (amador)
- 1948 em diante: Teatro Moderno Conservador (burguês)
- 1958 em diante: Teatro Moderno Crítico (político)
- 1968 em diante: Teatro Moderno Comportamental (vanguarda)

A formulação de cada tendência será discutida em detalhes no corpo do trabalho, o que não impede que seja apresentado aqui um breve resumo de suas características principais:

A *tendência cômico-musicada* marca uma forma de fazer teatro no Brasil que tem um início muito claro, mas que não tem, e possivelmente nunca terá, um fim - haja vista sua hegemonia atual na cena carioca e paulista. A estreia do *Juiz de Paz da Roça*, de Martins Pena, em 1838, encenada pela companhia do ator brasileiro João Caetano, é considerada o marco inicial da comédia de costumes brasileira, derivação direta do *entremez* português, que Prado (1999, p. 56) define como pecinhas cômicas em um ato, recheadas, se possível, com números de canto e dança. O teatro de revista, de Artur Azevedo a Dercy Gonçalves, irá carregar por muito tempo o bastião desta tendência, que atualmente encontra representantes tanto no teatro de influência norte-americana, como os musicais da Broadway e *stand-up comedies*, quanto nas comédias de costumes ligeiras, como *Trair e Coçar é só Começar*, de Marcos Caruso, em cartaz ininterruptamente desde 1986.

A *tendência moderna experimental* surgiu com o movimento de teatro amador, diletante, que trouxe novos ares para o teatro nacional a partir de 1938. O *Teatro do Estudante do Brasil* e *Os Comediantes* são destaques da primeira hora do movimento. Atualmente pode-se perguntar se o recente movimento de teatro de grupo da cidade de São Paulo não apresenta características semelhantes a essa tendência inaugural do moderno teatro brasileiro. Ela se

caracteriza, fundamentalmente, pela recusa dos critérios mercadológicos da produção artística, que são substituídos por critérios artísticos e por uma atitude experimental, em termos de pesquisa das possibilidades e limites da linguagem teatral. Esta atitude acarreta, implicitamente, uma opção pelo amadorismo, por depender fundamentalmente de subsídios públicos para manter-se, em um país cujas políticas culturais são praticamente inexistentes.

A *tendência moderna conservadora* é fundada pelas primeiras companhias modernas profissionais: o *Teatro Popular de Arte* e o *Teatro Brasileiro de Comédia*, em 1948. Ao contrário do movimento moderno europeu, que se define pela ruptura, a modernidade local vai caracterizar-se pela filiação à ideologia burguesa e à estética realista, o que justifica sua denominação *conservadora*. São herdeiras diretas dessa tradição as companhias formadas por grandes estrelas como Sérgio Cardoso - Nydia Licia, Paulo Autran - Tonia Carrero, Fernanda Montenegro - Sérgio Britto. Mais tarde, essa tendência será associada à mítica das telenovelas globais, projetando nomes como Antonio Fagundes, Marco Nanini e, mais recentemente, Diogo Vilela, Denise Fraga e Wagner Moura.

A *tendência moderna crítica* surge com a encenação de *Eles não usam black-tie* de Gianfrancesco Guarnieri, em 1958, pelo Teatro de Arena de São Paulo. Apresenta-se na contracorrente do teatro burguês hegemônico, trazendo para a cena os novos protagonistas da problemática nacional: o proletariado, o campesinato, a luta de classes, a revolução. Esse teatro de características épicas, profundamente influenciado pela teoria de Bertolt Brecht, vai marcar a atuação de grupos teatrais por todo o território nacional, como o Opinião, os CPC's, o União e Olho Vivo, e mais recentemente, o Folias d'Arte, o Engenho Teatral e o Latão.

A *tendência moderna comportamental* insinua-se na inquietação do Teatro Oficina de São Paulo no final dos anos 1960, mas é consolidada, definitivamente, pela montagem de *Roda Viva*, de Chico Buarque, encenada no Rio de Janeiro em 1968, por Zé Celso Martinez Corrêa. É caracterizada pela influência radical de Artaud e Grotowski, bem como pela revolução comportamental que explode mundialmente em 1968. Define-se como um teatro alternativo, de vanguarda. Alinham-se a esta tendência a atuação da tribo Ói Nós Aqui Traveiz, em Porto Alegre, os espetáculos “jovens” do Teatro Ipanema e do Asdrúbal Trouxe o Trombone, no Rio de Janeiro, até a atuação recente do redivivo Teatro Oficina Uzyna Uzona e seus descendentes, como os Sátyros, Vertigem e São Jorge.

1.4. PROPOSTA DE PERIODIZAÇÃO DA CULTURA BRASILEIRA MODERNA

A partir desses diversos pontos de vista, foi elaborada a seguinte proposta de periodização da *Cultura Brasileira Moderna*, que explicita as diretrizes presentes no ato de criação dos cursos superiores de Teatro surgidos em cada um destes períodos. Evidentemente, esta hipótese não se propõe universal em termos da diversidade cultural brasileira, mas suficiente, nos termos desta investigação, para situar as suas principais vertentes ideológicas e estéticas, com o foco direcionado para o fazer teatral e seu ensino.

A Cultura Brasileira Moderna

Período Pré-Moderno (anterior a 1930)

Período Moderno Conservador (1930-1968), subdividido em duas fases:

- Primeira fase (1930-1948): europeizado
- Segunda fase (1948-1968): americanizado

Período Moderno Técnico (1969-1989), subdividido em duas fases:

- Primeira fase (1969-1979): fechadura
- Segunda fase (1979-1989): abertura

Período Moderno Líquido (1990 em diante)

O período pré-moderno - que não será abordado a fundo neste trabalho - caracteriza-se, resumidamente, pelo ranço colonial. A política do café-com-leite e seu sustentáculo, a monocultura cafeeira de exportação, mantêm o país em uma situação crônica de atraso, em todos os níveis. O ensino superior é formado por institutos isolados de formação técnica, nos moldes napoleônicos. A Universidade, a rigor, inexistente. O teatro praticado até meados dos anos 1930 é o teatro ligeiro característico do século XIX, ignorante das inovações éticas e estéticas do moderno teatro europeu. A formação do ator é vista como um aprendizado prático do ofício, prescindindo de escolas.

O período moderno conservador (1930-1968), ou *Era das Faculdades de Filosofia*, caracteriza-se pela reação de alguns setores sociais ao atraso do período anterior. A *Revolução de 1930* e a *Reforma Francisco Campos* representarão, respectivamente, a modernidade política e educacional do país. O apogeu do período é marcado pela fundação do *Teatro Popular de Arte* e do *Teatro Brasileiro de Comédia*, em 1948, que elevam, finalmente, o teatro brasileiro ao *status* moderno. Na segunda fase (1948-1968) os Estados Unidos substituem a Europa como modelo hegemônico, acelerando o processo de modernização capitalista iniciado na fase anterior e, simultaneamente, alimentando a reação nacional-popular, caracterizada pela mobilização social (UNE, p. ex.) e pela segunda geração do teatro moderno (Arena, Oficina). A fase final do período verá ainda a criação dos primeiros cursos superiores de Teatro no Brasil, nas atuais UNIRIO, UFBA, UFRGS e USP, às vésperas do AI-5, que encerra de modo dramático o período.

O período moderno técnico (1969-1989) caracteriza-se pela reação dos setores dominantes à mobilização social da fase anterior, nos termos da Guerra Fria mundial. O endurecimento do regime militar com o AI-5, o fim das Faculdades de Filosofia com a Reforma Universitária americana-tecnicista, a perseguição sistemática ao pensamento e a censura radical vão marcar a primeira década deste período. A segunda década será marcada pelo lento processo de redemocratização do país a partir da Anistia em 1979, culminando com a Constituição de 1988 e com a explosão da cultura do *besteirol* em todos os níveis da vida nacional, incluindo aí a eleição direta de Fernando Collor para a presidência, em 1989. Neste período serão criadas diversas licenciaturas em teatro, nos moldes da amorfa Educação Artística e alguns novos bacharelados, além da implantação das primeiras pós-graduações na área.

O período moderno líquido (1990-...), conforme proposto por Zygmunt Bauman (2001), caracteriza-se por uma forte influência da conjuntura externa, nos moldes da globalização mundial. O desenvolvimento das tecnologias de informação e a hegemonia neoliberal (Consenso de Washington, queda do Muro de Berlim) transformam o mundo radicalmente, sem escapatória. Reformam-se as estruturas universitárias no mundo todo, para adequar-se aos novos mercados globais. A vanguarda cultural diz-se pós-moderna, ao mesmo tempo em que o teatro brasileiro hegemônico regride a formas pré-modernas, ou neoligeiras. O ensino superior expande-se fortemente, atingindo as massas por meio da privatização do setor, incluindo nesta explosão dezenas de novos cursos superiores de Teatro.

CAPÍTULO 2

PERÍODO MODERNO CONSERVADOR (1930-1968)

Quem trabalha, é que tem razão,
Eu digo, e não tenho medo de errar,
O bonde São Januário leva mais um operário,
Sou eu que vou trabalhar.

Antigamente eu não tinha juízo,
Mas hoje eu penso melhor no futuro,
(Graças a Deus) Sou feliz, vivo muito bem,
A boemia não dá camisa a ninguém.

Wilson Batista e Ataulfo Alves (1940)

2.1. PRIMEIRA FASE (1930-1948)

A Revolução de 1930 marca o início de uma nova era para o Brasil. Essa era já vinha sendo anunciada por alguns indicadores ao longo da década anterior como, por exemplo, as crises recorrentes da economia cafeeira, o movimento reformista tenentista e a Semana de Arte Moderna; mas é o novo governo revolucionário de Getúlio Vargas que vai criar as condições necessárias para o nascimento de um novo país: o Brasil moderno.

O Brasil moderno não é mais aquele país arcaico, governado por uma pequena elite que se alternava amigavelmente no exercício do poder, no conhecido esquema do café-com-leite; nem é mais aquele país rural, definido pela monocultura cafeeira de exportação, principalmente depois da grande crise do capitalismo internacional de 1929, que vai colocar em xeque o velho papel nacional de “mero produtor de um punhado de matérias-primas destinadas ao comércio internacional”, tornando insustentável a manutenção dos privilégios da oligarquia cafeeira e abrindo caminho para os novos tempos (PRADO JUNIOR, 1967, p. 285).

O Brasil moderno é um país em via de aceleração de suas relações capitalistas, com um incipiente processo de industrialização em marcha (SODRÉ, 2003, p. 75). O Brasil moderno é um país que se urbaniza rapidamente, em torno de alguns polos de desenvolvimento econômico, particularmente no sul do país (PRADO JUNIOR, 1967, p. 287). O Brasil moderno é um país que apresenta um forte crescimento populacional, devido principalmente ao maciço movimento migratório, desenvolvendo um inédito mercado consumidor interno que possibilita a expansão das pequenas propriedades agropecuárias pluricultoras (ESTEVAM, 1980, p. 14). O Brasil moderno, enfim, é um país que busca sair do atraso secular de sua condição colonial, periférica, dependente e subdesenvolvida (LOPEZ; MOTA, 2008, p. 639).

Datam deste período algumas obras seminais da autocrítica nacional, como *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda; *O escândalo do petróleo*, de Monteiro Lobato; *Educação para a democracia*, de Anísio Teixeira; *A questão social e a solução brasileira*, de José Maria Bello. Na poesia, Manuel Bandeira lança *Estrela da manhã*; em 1932, José Lins do Rego vê publicado seu romance *Menino de engenho*. Ainda em 1936, Gilberto Freyre publica seu livro mais importante, *Sobrados & mucambos* (LOPEZ; MOTA, 2008, p. 683).

A ordem do dia, portanto, era tirar o país do atraso em que se encontrava, devido à carga pesada da “herança colonial”. Urgia trazer o Brasil arcaico à modernidade. E “moderno”, como sempre, vai significar a afirmação dos novos valores dominantes, ou seja, a

ideia de modernidade, no contexto da sociedade brasileira dos anos 1930, estará associada, inicialmente, a tudo aquilo que é *urbano* e *industrial* em oposição à antiga sociedade rural cafeeira.

O panorama social desta nova era pode ser definido pela seguinte composição: as antigas oligarquias cafeeiras (que não desaparecem do mapa, é claro!) passam a dividir o poder com as novas forças ascendentes, ou seja: as oligarquias rurais dissidentes, pluricultoras; a incipiente burguesia industrial; as novas classes médias urbanas; e, em menor escala, as classes trabalhadoras, que também vêm crescendo no período. Em termos ideológicos, esta composição acompanha o movimento político internacional, tripartido entre o bloco liberal-capitalista e suas duas maiores ameaças: o nazi-fascismo europeu, à direita, e o socialismo soviético, à esquerda. Assim, as classes dominantes brasileiras, localizadas à direita do espectro político, vão variar entre tendências liberais, católicas e integralistas (fascistas), em ordem crescente de radicalização (GHIRALDELLI JR., 2003, p. 47), enquanto qualquer tendência de apoio às classes trabalhadoras vai ser vista como esquerdismo radical, ou “bolchevismo” (CUNHA, 2007a, p. 216).

Getúlio Vargas, o grande titereiro desse período, vai basear toda sua capacidade de aglutinação na tentativa de agradar a todas as tendências políticas ao mesmo tempo, especializando-se em acender uma vela para Deus e outra para o Diabo ao longo dos 15 anos que duraram o seu primeiro governo. Dessa maneira, ele foi o criador de um conjunto de leis trabalhistas que lhe deu direito à alcunha de Pai dos Pobres. Por outro lado, introduziu nos sindicatos a prática perversa do peleguismo, dando controle total da situação trabalhista à classe patronal, que pôde usufruir, sem maiores ônus, de um enorme desenvolvimento industrial. Do mesmo modo, Getúlio subiu ao poder representando os interesses dos pequenos produtores rurais, mas nem por isso deixou de apoiar as antigas oligarquias monocultoras. No campo da educação e da cultura a atuação de Vargas não seria diferente.

O Ensino Superior Moderno

Uma das primeiras medidas do novo governo foi a criação do *Ministério da Educação e Saúde Pública* (Decreto nº 19.402/30), responsável pela “difusão intensiva do ensino público, principalmente técnico-profissional”. Essa era uma demanda clara das novas classes emergentes, em busca de formação especializada que as afastasse das vicissitudes do trabalho

braçal (GHIRALDELLI JR., 2003, p. 28). Por outro lado, o desenvolvimento do sistema educacional era um imperativo próprio da aceleração capitalista no país, que também demandava mão de obra especializada para um novo mercado de trabalho em expansão (SODRÉ, 2003, p. 85).

O primeiro ocupante da nova pasta foi Francisco Campos, integralista mineiro, que tratou de elaborar o plano de reformas na educação que ficou conhecido pelo seu nome. No que diz respeito ao ensino superior, a reforma cria o *Conselho Nacional de Educação* – CNE (Decreto nº 19.850/31); implanta o primeiro *Estatuto das Universidades Brasileiras* (Decreto nº 19.851/31), marco norteador do estabelecimento mais do que tardio das primeiras universidades de fato no país; e reformula a pioneira e artificial Universidade do Rio de Janeiro (Decreto nº 19.852/31) adaptando-a, em tese, ao modelo proposto pelo Estatuto (GHIRALDELLI JR., 2003, p. 29-30; CANDAU, 1987, p. 11; CASTRO, 1974, p. 629).

O regime universitário proposto pela *Reforma Francisco Campos* refletia a exigência de modernidade em relação ao ensino superior que vinha se delineando no país desde a década anterior, visando superar o modelo francês de escolas isoladas voltadas para a formação profissional. Segundo Helena Sampaio (1991, p. 8), o modelo moderno da universidade brasileira previa uma nova função: “abrigar a ciência, os cientistas e as humanidades em geral e promover a pesquisa”. Desse modo, a estrutura universitária estabelecida pela Reforma preconizava a existência de uma *Faculdade de Educação, Ciências e Letras* como “centro de investigação científica desinteressada e dos altos estudos literários”, além de uma tarefa acessória profissional: formar professores para a escola secundária (SUCUPIRA, 1969, p. 261).

Segundo o Ministro Campos, esta nova entidade,

pela alta função que exerce na vida cultural, é que dá, de modo mais acentuado, ao conjunto de Institutos reunidos em Universidade, o caráter propriamente universitário permitindo que a vida universitária transcenda os limites do interesse puramente profissional, abrangendo, em todos os seus aspectos, os altos e autênticos valores da cultura, que à Universidade conferem o caráter e atributo que a definem e individualizam, isto é, a universalidade (apud SUCUPIRA, 1969, p. 261).

As *Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras*, como ficariam conhecidas, nasciam, assim, sob forte inspiração humboldtiana, mas com dificuldade, igualmente forte, em abrir mão do modelo napoleônico de formação profissional, pois, como afirma o Ministro em sua exposição de motivos: “nos povos em formação, como o nosso, a alta cultura não pode ser organizada de uma vez, integralmente e de maneira exclusiva”. Por isso, o Instituto de Educação deveria também se dedicar à formação de professores, pois deles “depende a

possibilidade de se desenvolver, em extensão e profundidade, o organismo, ainda rudimentar, de nossa cultura” (apud SUCUPIRA, 1969, p. 261).

O primeiro instituto a seguir esse modelo, de modo aproximado, foi a *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras* da Universidade de São Paulo (CASTRO, 1974, p. 631). A USP, fundada após a derrota paulista na Revolução Constitucionalista de 1932, pretendia “constituir-se um centro de renovação e formação das elites culturais e políticas, o que se fará, principalmente, a partir da faculdade de filosofia, que se cria” (CANDAU, 1987, p. 12).

Sobre a implantação desse modelo de universidade de pesquisa na USP, Sampaio (1991, p. 11) chama a atenção para o papel fundamental desempenhado pelos professores estrangeiros “importados”, bem como para a existência de um claro projeto político das elites dirigentes:

A formação de uma faculdade filosofia [sic] não é por si suficiente para a institucionalização da pesquisa. Na Universidade de São Paulo, a existência de um projeto político por parte das elites dirigentes foi o que estimulou o desenvolvimento da pesquisa e o fez através de dois mecanismos: a maciça importação de professores estrangeiros e a adoção do sistema de tempo integral, que, inicialmente implementado na faculdade de medicina acabou se estendendo gradualmente ao conjunto da universidade. A exigência de titulação acadêmica, com a institucionalização do doutoramento, a manutenção de critérios severos e exigências de tese para a livre docência e para o concurso de cátedra, exerceram uma pressão constante no sentido de promover a produção científica.

Daí em diante as Faculdades de Filosofia vão desempenhar um importante papel na expansão do ensino superior no país. Em 1949, um relatório do Inep aponta a existência dessa escola nas sete universidades oficiais existentes então: Bahia, do Brasil (RJ), Minas Gerais, Paraná, Recife, Porto Alegre e São Paulo; além de outras cinco em universidades particulares católicas, e mais dez, contraditoriamente, em escolas isoladas (CANDAU, 1987, p. 14).

Em termos gerais, a Reforma Francisco Campos representa a entrada da educação brasileira no plano da modernidade. Por si só, o surgimento das primeiras universidades de fato no país, na esteira do Estatuto, representa um grande avanço na situação do ensino superior brasileiro. Nunca é demais lembrar que as primeiras universidades da América Latina datam do século XVI. A brasileira, de 1931! Deste modo, amplia-se o conceito de modernidade vigente no período. Além de ser urbano e industrial, o Brasil moderno agora é intelectual, culto e elitizado.

Por outro lado, a Universidade brasileira já nasce sob o signo da crise, dado que sua função principal - formar elites para o pensamento e ação - vai ser, desde o início, vista com

absoluta desconfiança pelas classes dirigentes, ameaçadas pelo potencial “subversivo” da educação superior (justamente o *princípio de transgressão*). Dessa maneira, ela vai nascer absolutamente controlada e limitada, esquizofrenicamente dividida entre dar asas aos estudantes e, imediatamente, cortá-las (SODRÉ, 2003, p. 87), nos moldes da ambiguidade política do getulismo.

Ambiguidade cultural moderna

No campo da cultura, essa ambiguidade vai atingir seu limite máximo. Ao mesmo tempo em que o Ministério da Educação, já sob a gestão de Gustavo Capanema, abre suas portas à inteligência nacional, apoiando o desenvolvimento das artes, da cultura e do pensamento no país, a polícia política de Filinto Müller vai se encarregar de reprimir violentamente qualquer indício de dissidência. O fracassado levante comunista de 1935 servirá como pretexto para a decretação imediata do *Estado de Guerra* por Vargas, justificando a instituição da pena de morte, a promulgação da Lei de Segurança Nacional e a criação de um Tribunal de Segurança que passará a perseguir, vigiar e condenar “não só os dissidentes mas também uma ampla gama de esquerdistas”:

Foi uma época de terror. Seu governo manda prender milhares de pessoas, jornalistas, sindicalistas e professores [...]. O jornal *New York Times* informa que o regime tem 7 mil presos políticos no país; o *L'Humanité* fala em 17 mil. Dentre eles, Graciliano Ramos, que começa seu calvário de um presídio a outro, com cabeça raspada e uniforme de prisioneiro. As prisões ficam famosas, como a de Ilha Grande (Rio de Janeiro), a Maria Zélia (São Paulo), e a da ilha de Fernando de Noronha (então Território), além do navio *Pedro I* (LOPEZ; MOTA, 2008, p. 676-677).

O teatro anarquista realizado bravamente por operários em São Paulo desde o início do século é sumariamente aniquilado (LIMA; VARGAS, 1986, p. 162-163). O jornal *O Estado de São Paulo* sofre intervenção e sua diretoria é destituída. Artistas como Di Cavalcanti, Jorge Amado e Érico Veríssimo vão enfrentar problemas com o regime (BUENO, 2003, p. 336-341). Oswald de Andrade e Pagu serão agredidos e verão seu jornal *O Homem do Povo* ser empastelado por estudantes da Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, sob beneplácito da polícia (FONSECA, 2008, p. 80); Olga Benário, presa junto com o marido, Luis Carlos Prestes, vai ser deportada, grávida, pelo todo-poderoso Filinto Müller para a Alemanha nazista, onde será executada em um campo de concentração. A tortura torna-se, sob Müller, “prática habitual para arrancar confissões verdadeiras ou falsas” (BUENO, 2003, p. 336).

Lopez e Mota (2008) contam que “presos tinham dentes e unhas arrancados com alicate ou eram queimados com maçaricos” ao eleger o triste caso da bela intelectual trotskista Patrícia Galvão, a Pagu de Oswald de Andrade, como a pior lembrança desse momento de ambiguidade cultural no país. Pagu foi presa e violentamente torturada pela polícia política de Vargas, sofrendo na carne todo o “horror patriarcal à dissidência, à inteligência e à autonomia feminina” (LOPEZ; MOTA, 2008, p. 677).

Enquanto isso, o Ministério da Educação, sob o comando de Gustavo Capanema, de 1934 a 1945, vai desenvolver uma política sistemática de “assimilação da inteligência nacional”, visando atingir no mundo das artes o mesmo grau de aceitação – e cooptação – que sua política trabalhista estava atingindo entre os trabalhadores (BUENO, 2003, p. 340). Destacam-se nessa constelação de intelectuais e artistas reunidos por Capanema os nomes de Carlos Drummond de Andrade, Oscar Niemeyer, Lúcio Costa, Cândido Portinari e Villalobos (LOPEZ; MOTA, 2008, p. 682).

O Teatro moderno

Esse *estatuto moderno* em implantação não tarda a ser reivindicado também pelo movimento teatral brasileiro, que havia participado apenas periféricamente da Semana de 22 e ressentia-se de um grande atraso em relação às inovações cênicas levadas a cabo na Europa desde a virada do século. Afora algumas iniciativas muito isoladas, o teatro brasileiro vivia ainda, em meados dos anos 1930, em pleno século XIX. É o que relata Tania Brandão (2004/5, p. 128), em um colorido retrato da época:

O coração do teatro brasileiro, que pulsava junto com o povinho miúdo em exaltado ritmo de paixão, desde o final do século 19 era movido a revistas, operetas, mágicas, fantasias, burletas, melodramas e dramalhões. A platéia era servida com sensações fortes, pródigas para despertar risos, gargalhadas, rubores, lágrimas fáceis. Tais resultados eram conquistados através da exibição histriônica dos atores, da apresentação apaixonada de músicos e cantores, diante de cenários de panos e papéis pintados, concebidos apenas para sugerir em linhas gerais o local e o tempo da ação.

Enquanto isso, o Velho Continente já recusava as velhas fórmulas e teorias do teatro tradicional pelo menos desde as *tournées* dos Meininger por toda a Europa, a partir de 1874! (ROUBINE, 1998, p. 19-20). Entre as inovações trazidas por esse conjunto pioneiro e adotadas posteriormente por todos os grandes nomes da renovação cênica mundial, destacam-se: a primazia do *encenador*, responsável pela unificação estética dos diversos elementos de linguagem envolvidos na composição cênica; a manutenção de um *elenco permanente*,

possibilitando a homogeneização e o entrosamento da equipe; a valorização do *caráter coletivo do ensemble*, com práticas que “excluem o individualismo e o narcisismo inerentes à atuação da vedete” (ROUBINE, 1998, p. 205). Somem-se a isto as novas possibilidades criativas trazidas pelo desenvolvimento tecnológico, especialmente no que diz respeito ao uso da luz elétrica, além de uma grande insatisfação em geral com a arte conservadora burguesa do século XIX, e tem-se um painel da efervescente cena teatral europeia do período, na qual conviviam, em relativa harmonia, as propostas de Antoine, Stanislavski, Meierhold, Artaud, Brecht, Copeau, Appia, Craig...

Enquanto lá fora se discutia – e se praticava – o teatro moderno e suas possibilidades, ligadas ao uso consciente de todos os elementos da linguagem cênica (cenografia, iluminação, sonoplastia, texto, interpretação etc.), no Brasil ainda se utilizava o *ponto*! No Teatro Trianon, considerado como o ápice da cena “profissional” do período,

não havia iluminação: luz branca, no palco, com lâmpadas normais, e só. Os figurinos, embora especificassem personagens, ficavam por conta dos atores, que deveriam ter seu próprio acervo. As grandes atrizes competiam em elegância e luxo. Os cenários retratavam, via de regra, ambientes internos e domésticos, e os teatros reutilizavam móveis, tapetes etc. Dessa forma, a função do cenógrafo estaria mais próxima à que hoje chamamos de cenotécnico (TROTТА, c1994, p. 118).

Atores como Leopoldo Fróes, Jaime Costa e Procópio Ferreira dominavam a cena nacional, alimentando o mito romântico do *monstro sagrado*, o grande ator que prescinde de ensaio, atuando apenas com seu talento inato e carisma pessoal, em um repertório predominantemente marcado pela antiga comédia de costumes, caracterizando o que Tania Brandão (2009, p. 116) chamará de *era do teatro ligeiro*, e que aqui será denominada *tendência cômico-musicada*.

De acordo com Gustavo Doria (1975), os primeiros que vão tentar apropriar-se das “novidades” da cena internacional por aqui são Renato Viana que, ao lado de Ronald de Carvalho e Heitor Villa-Lobos, trava a *Batalha da Quimera* em 1922, tentando “mostrar pela primeira vez no Brasil, o teatro de síntese, de aplicação da luz e do som como valores dramáticos, da importância dos silêncios, dos planos cênicos e da direção” (DORIA, 1975, p. 14); e Álvaro Moreyra que, ao lado de sua esposa Eugênia, funda o *Teatro de Brinquedo* em 1927, buscando “um teatro que fizesse sorrir, mas que fizesse pensar. Um teatro com reticências...”, sob influência do francês Jacques Copeau (DORIA, 1975, p. 27).

Rosyane Trotta (c1994, p. 133-134) acrescenta a esta lista de pioneiros a figura de Flávio de Carvalho que, segundo ela, “talvez tenha sido o primeiro encenador brasileiro”. A única realização de seu *Teatro da Experiência*, fundado em 1933, foi o espetáculo *O bailado*

de deus morto, um “ritual ao mesmo tempo primitivo e futurista” que foi censurado após três sessões e seu teatro fechado. Essas iniciativas, embora incompreendidas por sua época, foram o embrião do que veio a se denominar, pouco depois, o Moderno Teatro Brasileiro.

Seguindo Brandão (2009), podemos situar em 1938 o início de uma nova era para o teatro brasileiro, chamada por ela de *era de formulação do moderno*. O marco inicial desta nova era é a estreia de *Romeu e Julieta* de Shakespeare, sob direção de Itália Fausta, com o elenco do *Teatro do Estudante do Brasil* de Paschoal Carlos Magno. Do ponto de vista das tendências propostas acima, esta estreia inaugura a **tendência moderna experimental**, por representar o primeiro rompimento importante com as regras do antigo *ramerrão* comercial, com destaque para a eliminação do ponto durante os espetáculos e a prática de dissecação das personagens antes de interpretá-las (CARVALHO, 1989, p. 128). Brandão argumenta que

não há como negar o início efetivo da proposição do novo neste momento, mais do que em qualquer outro: os quatro grandes vetores essenciais para tanto estiveram aí formulados pela primeira vez – [1] a mudança do repertório e do conceito do texto, [2] a proeminência do diretor, [3] a qualificação do teatro como grande espetáculo, a encenação, e [4] a formação de um novo tipo de ator, liberto e distante dos poderes cristalizados do mercado, recrutado em outro contexto social (BRANDÃO, 2009, p. 394).

A partir daí, os novos rumos do teatro nacional passarão a ser esboçados por uma plêiade de novos grupos, de caráter amador (*dilettanti*), que ousarão avançar a prática teatral em direção às novas diretrizes modernas. *Os Comediantes*, de Santa Rosa; o *Teatro Universitário*, de Jerusa Camões; o *Grupo Universitário de Teatro*, de Décio de Almeida Prado; e o *Grupo de Teatro Experimental*, de Alfredo Mesquita, entre outros, encetam a jornada que levará o teatro nacional à modernidade.

Sensível à nova demanda das elites culturais cariocas e paulistas, o Ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema institui, em 1936, uma *Comissão de Teatro Nacional*, composta por Múcio Leão, Oduvaldo Viana, Francisco Mignone, Sérgio Buarque de Holanda, Olavo de Barros, Benjamim Lima e Celso Kelly, com vistas a “estudar, em todos os seus aspectos, o problema do teatro nacional, e propôr ao Governo as medidas que devam ser tomadas para a sua conveniente solução [sic]”, segundo a Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937 (FREITAS, 1998, p. 24).

Como parte desta solução, entra em vigor no dia 1º de janeiro de 1938 o Decreto-Lei nº 92, de 21 de dezembro de 1937, que substitui a Comissão de Teatro Nacional pelo *Serviço*

Nacional de Teatro – SNT, destinado a “animar o desenvolvimento e o aprimoramento do teatro brasileiro”. Segundo o artigo 3º da lei, competia ao SNT:

- a) promover ou estimular a construção de teatros em todo o país;
- b) organizar ou amparar companhias de teatro declamatório, lírico, musicado e coreográfico;
- c) orientar e auxiliar, nos estabelecimentos de ensino, nas fábricas e outros centros de trabalho, nos clubes e outras associações, ou ainda isoladamente, a organização de grupos de amadores de todos os gêneros;
- d) incentivar o teatro para crianças e adolescentes, nas escolas e fora delas;
- e) promover a seleção dos espíritos dotados de real vocação para o teatro, facilitando-lhes a educação profissional no país ou no estrangeiro;
- f) estimular, no país, por todos os meios, a produção de obras de teatro de todos os gêneros;
- p) fazer o inventário da produção brasileira e portuguesa em matéria do teatro, publicando as melhores obras existentes;
- h) providenciar a tradução e a publicação das grandes obras de teatro escritas em idioma estrangeiro.

O SNT (que será mais tarde o Inacen (1981), depois Fundacen (1987) e finalmente será absorvido pela estrutura da Funarte, em 1994) exercerá um papel importante no desenvolvimento do teatro brasileiro, embora ainda não muito esclarecido pelos estudos históricos. Brandão (2009, p. 143) afirma que considera impossível associar a trajetória do SNT a uma política cultural nítida, “embora pareça justo supor que ele se manteve inclinado para o lado do poder”. De qualquer modo, os fatos demonstram que o SNT, neste período, vai “animar” o teatro brasileiro por meio de apoio financeiro tanto para os modernos - Álvaro Moreyra - quanto para os antigos - Jaime Costa.

Os Comediantes, amadores *experimentais* ostensivamente apoiados pelo SNT, para desespero dos antigos profissionais *ligeiros*, são apontados pela historiografia teatral brasileira como os fundadores do teatro moderno brasileiro pela encenação de *Vestido de Noiva*, de Nelson Rodrigues, sob direção do polonês Zbigniew Ziembinski, em 1943. Esta tese foi recentemente refutada por Tania Brandão, que não questiona a importância histórica dessa montagem, mas a situa como continuidade da iniciativa anterior do TEB e não como ponto de ruptura:

[...] é preciso reconhecer que as mudanças ocorridas no período têm o seu ponto de partida em uma aceleração da inquietude que remonta às proposições formuladas pelo TEB. Parece lícito supor que a análise da história do teatro brasileiro moderno adquire uma clareza bem maior se é considerado este ponto de partida, pois a estréia de *Vestido de Noiva* não provocou alteração efetiva do que já estava acontecendo (BRANDÃO, 2009, p. 111).

A fase pioneira do moderno teatro brasileiro, portanto, teria início em 1938 com o TEB, enquanto o nascimento efetivo do teatro moderno brasileiro *profissional* se daria apenas no ano de 1948. Esse ano que, segundo Décio de Almeida Prado (2009, p. 41), verá o encerramento do “ciclo heroico do amadorismo” com a estreia de Sérgio Cardoso no *Hamlet* do Teatro do Estudante, verá também o surgimento das duas iniciativas que irão marcar a modernidade profissional do teatro brasileiro: o *Teatro Popular de Arte* (TPA), de Maria Della Costa e o *Teatro Brasileiro de Comédia* (TBC), de Franco Zampari.

Esses dois empreendimentos foram os responsáveis pelo deslocamento do eixo teatral tradicional da Capital Federal para a metrópole industrial em expansão de São Paulo. O TPA, apesar de fundado no Rio, transfere-se rapidamente para São Paulo, onde havia uma “ambiência cultural favorável, possível porque São Paulo não tinha teatro até então, não contava com forças cristalizadas de oposição” (BRANDÃO, 2009, p. 400). E será em São Paulo que o TPA e o TBC institucionalizarão o teatro moderno brasileiro, dando início à **tendência moderna conservadora**.

O *Teatro Brasileiro de Comédia*, templo da elite paulista, tem sua trajetória traçada em detalhes por Alberto Guzik (1986), que escande a narrativa em cinco fases:

Sob o Signo do Dinamismo (1948-1949), narra os primeiros dez meses do empreendimento, que passa rapidamente de um espaço articulado ao redor da atividade dos amadores para uma organização profissional em moldes industriais, ostentando a quantidade impressionante de dezesseis peças apresentadas nesse curto período.

Sob o Signo do Sucesso (1949-1953) marca a consolidação do modelo de gestão apoiado nos encenadores estrangeiros (passarão por lá, ao longo do tempo, os italianos Adolfo Celi, Luciano Salce, Flaminio Bollini, Gianni Ratto, Alberto D’Aversa, Ruggero Jacobbi, o belga Maurice Vaneau, além do polonês Ziembinski) e em textos consagrados (alternando-se clássicos e peças de apelo popular), como *O Anjo de Pedra*, de Tennessee Williams, *Seis personagens à procura de um autor*, de Pirandello e *A Dama das Camélias*, de Dumas Filho. Quanto aos intérpretes, Décio de Almeida Prado, entusiasta da iniciativa, lista, “um tanto ao acaso”, alguns nomes que passaram pelo palco do TBC: Cacilda Becker, Maria Della Costa, Tônia Carrero, Cleide Yáconis, Nydia Licia, Sérgio Cardoso, Paulo Autran, Jardel Filho, Sergio Britto, Fernanda Montenegro, Nathália Timberg, Teresa Raquel, Fernando Torres,

Walmor Chagas, Léo Vilar, Juca de Oliveira, Gianfrancesco Guarnieri, Raul Cortez (PRADO, 2009, p. 45).

Sob o Signo das Estrelas (1953-1955) marca o início da diáspora dos grandes nomes que deixam o TBC para formar suas próprias companhias. Sérgio Cardoso é o primeiro a partir, levando consigo Nydia Licia e Leonardo Vilar; Maria Della Costa inaugura seu próprio teatro em 1954; em 1955 é a vez da Companhia Tônia-Celi-Autran tomar rumo próprio. A estreia de uma “sucursal” no Rio de Janeiro vai marcar o ano de 1954, assim como a estreia de *Santa Marta Fabril S.A.*, de Abílio Pereira de Almeida, (um dos poucos autores brasileiros a serem montados neste período) marca o ano de 1955.

Sob o Signo da Crise (1956-1960) revela a incapacidade de Zampari em acompanhar as transformações do teatro mundial e, especialmente, paulista. A fundação do Teatro de Arena em 1953 e do Oficina em 1958 são significativos dos novos ares que sopram em São Paulo. Com a saída de Adolfo Celi, o repertório encenado pelo TBC passa a ser “errático”. Afasta-se também, neste período, Cacilda Becker, levando Ziembinski, Walmor Chagas e Cleyde Yáconis, em 1957; Fernanda Montenegro, Fernando Torres, Ítalo Rossi, Sergio Britto e Gianni Ratto partem para o Teatro dos Sete no Rio, em 1958; e Tereza Rachel, em 1959, também vai em direção ao Rio de Janeiro.

Sob o Signo da Brasilidade (1960-1964) narra a agonia do projeto que, para tentar sobreviver, cede, tarde demais, “à nova e vitoriosa tendência nacionalista que se afirma na cena brasileira” (GUZIK, 1986, p. 181). Assim, a nova fase tem início com a estreia de *O Pagador de Promessas*, de Dias Gomes, encenado pelo novo diretor artístico da casa, o brasileiro Flávio Rangel, e encerra-se com o fracasso de *Vereda da Salvação*, de Jorge Andrade, dirigida pelo jovem Antunes Filho, em 1964. O afastamento de Franco Zampari da direção do empreendimento, em 1961, já prenunciava o fim do sonho burguês industrial paulista de manutenção de um teatro de arte nos moldes do teatro moderno europeu.

Quanto ao *Teatro Popular de Arte*, sua história foi recentemente resgatada por Tania Brandão (2009), que a divide em quatro fases:

A *fase heroica*, de 1948 a 1953, marcada pelo nomadismo e ecletismo do repertório, alternando peças comerciais e culturais que viabilizassem economicamente a aventura. Esta

fase reúne um total de dezoito peças, entre elas *Desejo*, de O'Neill e *Anjo Negro*, de Nelson Rodrigues.

A *fase de consagração moderna*, de 1954 a 1958, marcada pela inauguração do Teatro Maria Della Costa e por uma “certa elevação do repertório” (BRANDÃO, 2009, p. 392). A *Moratória* de Jorge Andrade e *A Alma Boa de Se-Tsuan*, de Brecht, destacam-se entre as dez montagens do período.

A *fase de afirmação do mito*, de 1959 a 1964, marcada pela passagem de uma “poética moderna primitiva” - que caracterizou a maioria das companhias modernas inaugurais - para uma “ótica de brasilidade” que estava sendo trazida à cena pela nascente segunda geração moderna. Brandão (2009, p. 393) propõe para essa tendência o saboroso nome de *modernidade morena*. Essa fase contará com apenas seis montagens, entre elas *Gimba*, *Presidente dos Valentes*, de Guarnieri e *Depois da Queda*, de Arthur Miller; e será seguida por um intervalo de três anos sem montagens.

A *fase de dispersão*, de 1967 a 1974, representa o esgotamento do projeto de sua geração, agravado pelas dificuldades trazidas pela radicalização da Ditadura Militar. A carreira de Maria Della Costa se direciona mais para a televisão, o que vai interferir na escolha do repertório, que contou com oito peças, entre elas *Homens de Papel*, de Plínio Marcos e *Bodas de Sangue*, de Lorca. Em 1978 o Teatro Maria Della Costa é vendido para a APETESP, com verba federal do SNT.

Brandão (2009, p. 398) aponta ainda para uma característica fundamental da modernidade *morena* brasileira. Ao contrário do movimento europeu, que se propunha como uma libertação formal das peças realistas, bem como da razão burguesa século dezenovista, o teatro moderno brasileiro vai se definir por uma proposta estética fundamentalmente realista – ou neorrealista - e textocêntrica, recusando a ideia moderna original da cena como *locus* privilegiado de invenção e criação poética. E tal excrescência se daria justamente pela necessidade de agradar ao gosto médio, pequeno-burguês, de quem dependiam os resultados da bilheteria.

Chega-se, assim, a uma formulação completa do modelo moderno brasileiro no período proposto: *o Moderno Conservador é urbano, burguês, industrial, intelectual, culto, elitizado, europeizado e, esteticamente, realista.*

A questão do nacional-popular

Evidentemente, não há espaço nessa proposta ideológica “moderna” para a maioria do povo brasileiro, as massas trabalhadoras, que não frequentam a USP e tampouco o TBC. E não por acaso. Pelo menos desde Álvaro Moreyra e seu *Teatro de Brinquedo*, em 1927, esse programa está sendo formulado explicitamente:

A trupe é formada de senhoras e senhores da sociedade do Rio [...]. É o teatro de elite para a elite, teatro para as criaturas que não iam ao teatro. É uma brincadeira de pessoas cultas. [...] Ele só serve aos que têm curiosidade intelectual (apud TROTTA, c1994, p. 130).

Gustavo Doria (1975, p. 5), d’*Os Comediantes*, vai advogar essa mesma causa:

Porque o que existia, até então, entre nós, salvo esporádicas manifestações em contrário, era um teatro de cunho nitidamente popular, sem maiores pretensões e onde a finalidade era distrair uma platéia não muito exigente, através de realizações para as quais não havia necessidade de muito apuro.

Portanto, havia necessidade de uma nova cena que conquistasse a “platéia pequeno-burguesa que não freqüentava habitualmente o teatro porque o que lhe era oferecido não correspondia aos seus apelos” (DORIA, 1975, p. 5).

Resumindo: o novo teatro, moderno, vem para suprir a carência da elite culta e intelectualizada, que se ressentia das condições de atraso crônico da cultura nacional. O povo, “não muito exigente”, pode continuar se contentando com a antiga escola do teatro ligeiro.

Aprofundando esta cisão, é possível detectar um duplo movimento na cultura brasileira da Era Vargas. A questão do atraso nacional vai receber um tratamento diferenciado no que diz respeito às classes sociais. Como já visto, a ideologia da modernidade surge como proposta de superação desta condição de atraso, mas isto serve apenas para as elites dominantes, pois não há condições para – ou melhor, vontade de – que os frutos desta conquista sejam distribuídos por todos os níveis da sociedade.

Assim, resta reafirmar para as classes trabalhadoras as imensas vantagens de habitar um país atrasado, o que quer dizer: exótico, tropical, ensolarado, verdeamarelo. É Marilena Chaui (2004) quem explica esse velho mecanismo ideológico:

Se antes o verdeamarelismo correspondia à auto-imagem celebrativa dos dominantes, **agora ele opera como compensação imaginária para a condição periférica e subordinada do país**. Além disso [...] houve a ação deliberada do Estado na promoção da imagem verdemarela [sic] (CHAUI, 2004, p. 35-36, grifo nosso).

De fato, o projeto nacional de Vargas não iria perder a oportunidade de reelaborar, valendo-se principalmente da cultura popular, a velha ideologia do *verdeamarelismo* que havia sustentado o discurso nacionalista dos senhores de terra do período colonial, do Império e da República Velha. Por mais surpreendente que possa parecer, a mesma ideologia que servia à classe dominante do Brasil rural vai servir aos dominantes do Brasil industrializado e urbanizado. Segundo Chaui (2004), esse evento pode ser explicado pelo fato de o processo de industrialização brasileiro nunca ter substituído, de fato, o setor agrário-exportador como a maior força social e política do país.

Desse modo, a ditadura de Vargas, implantada definitivamente a partir de 1937, incorpora um novo elemento como veículo de controle e propagação ideológica: a *música popular*.

O desenvolvimento do rádio, das gravações eletromagnéticas e do cinema falado, secundado pelo surgimento de toda uma geração de cantores (as), compositores e músicos consideravelmente talentosa, como Ari Barroso, Noel Rosa, Lamartine Babo, Carmem Miranda, Orestes Barbosa, Pixinguinha, Radamés Gnattali, Dorival Caymmi, Orlando Silva e muitos, muitos outros, vai dar origem à chamada *Era de Ouro* da música popular brasileira. Esse movimento musical - com todo seu alcance e potencial de mobilização popular - não vai passar incólume pelas contingências do momento político. É o que relatam Jairo Severiano e Zuza Homem de Mello (1997, p. 89):

Representando o auge de um processo de refinamento do samba, empreendido por Ary Barroso, é lançada, em 1939, “Aquarela do Brasil”. Caracterizada por um ufanismo exagerado, que romanticamente exaltava as belezas e grandezas do Brasil, a composição vinha ao encontro dos interesses do Estado Novo, ganhando assim o apoio e a simpatia oficiais. Por seu sucesso, “Aquarela do Brasil” acabou estimulando o aparecimento de um novo tipo de samba, o chamado samba-exaltação.

Como se vê, não será por acaso que a figura tropical de Carmem Miranda vai ser alçada à condição de “embaixadora da boa-vontade” ao lado do americaníssimo Zé Carioca.

Mas o novo verdeamarelismo não se baseava somente na ideia original da nação brasileira como dádiva de Deus e da Natureza. Ao lado da exaltação da beleza natural do “coqueiro que dá coco” e das “fontes murmurantes” da “terra do Nosso Senhor”, tem início uma nova exaltação: a valorização deliberada das características de um “Brasil lindo e trigueiro”, do “mulato inzoneiro” e da “morena sestrosa de olhar indiscreto”, ou seja, o bom povo brasileiro, mestiço, cordial, tolerante e... trabalhador! Em suma, a ideologia nacionalista verdeamarela vai

incorporar a luta de classes em seu ideário, mas de modo tal que, ao admitir a existência da classe trabalhadora, possa imediatamente neutralizar os riscos da ação política dessa classe, o que é feito não só pela legislação trabalhista (inspirada no corporativismo da Itália fascista) e pela figura do governante como “pai dos pobres”, mas também por sua participação no “caráter nacional”, isto é, como membro da família brasileira, generosa, fraterna, honesta, ordeira e pacífica. O verdeamarelismo assegura que aqui não há lugar para luta de classes e sim para a cooperação e a colaboração entre o capital e o trabalho, sob direção e vigilância do Estado (CHAUI, 2004, p. 38).

Desta forma, o rádio e o cinema falado passarão a ocupar um lugar central na estratégia política getulista. A transmissão radiofônica obrigatória da *Hora do Brasil* insere-se nesse contexto, assim como a criação do *Instituto Nacional de Cinema Educativo* (INCE), pela já referida Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937 (a mesma lei que criou a *Comissão de Teatro Nacional* e o *Instituto Nacional do Livro*). O INCE, portanto, será

o primeiro órgão oficial no Brasil especificamente planejado para o cinema, possuindo função estritamente pedagógica, em sintonia com o que o presidente definia como o papel principal do cinema – fornecer um programa geral para a educação das massas que valorizasse, principalmente, os aspectos variados e desconhecidos da cultura brasileira (RAMOS (Org.), 1990, p. 149).

A influência direta dessas diretrizes pode ser verificada ainda em 1937, com a estreia do longa-metragem *O Descobrimento do Brasil*, do cineasta Humberto Mauro, que procurava “ilustrar, de forma didática e descritiva, o que se aprendia nos livros escolares” (RAMOS (Org.), 1990, p. 149).

Entretanto, o ápice dessa conjuntura se dará a partir da confluência dos interesses do Estado Novo com as necessidades comerciais da incipiente indústria cinematográfica nacional. Neste sentido, a fórmula da *comédia musical carnavalesca*, já aplicada com sucesso desde o início da década, cairá como luva na política varguista de exaltação nacional. Exemplo disso é o sucesso da trilogia cinematográfica de frutas tropicais (!), de Ruy Costa: *Banana da Terra* (1938), *Laranja da China* (1939) e *Abacaxi Azul* (1944), que inclui o sucesso *O que é que a baiana tem*, de Dorival Caymmi, responsável pela ida de Carmem Miranda para os Estados Unidos (RAMOS (Org.), 1990, p. 151).

Ao mesmo tempo, o modernista Mário de Andrade, à frente do Departamento de Cultura de São Paulo entre 1935 e 1938, vai empunhar a bandeira da recuperação de uma suposta *identidade nacional* “genuína” de matriz luso-brasileira, que estaria ameaçada pela cultura urbana “impura e perniciosa” da metrópole paulistana, decorrente de fluxos migratórios “excessivos”. Nacionalizar, através da cultura, essa parcela estrangeira da população passa a ser um dos principais objetivos do Departamento. Assim, bailados, jogos e brincadeiras tradicionais são resgatados e valorizados como práticas culturais “saudáveis à identidade paulista e brasileira” (RAFFAINI, 2001, p. 87-93).

Paradoxalmente, todo esse investimento nacionalista virá acompanhado de um recrudescimento do processo de transferência do país da esfera de influência europeia (econômica britânica e cultural francesa) para a norte-americana. Há algum tempo a cultura brasileira já vinha sendo bombardeada pela produção americana, especialmente a musical e a cinematográfica. Monteiro Lobato, em resenha datada de 1920, alertava precocemente para os perigos das novas tecnologias de comunicação e propaganda:

[...] Jeca Tatu aprenderá nella [na cinematografia] a perdoar com generosidade o erro dos fracos e a punir o crime dos fortes. Aprenderá a mover-se, a correr, a nadar, a ser homem com H maiúsculo em todas as situações da vida. O Brasil de amanhã não se elabora aqui. Vem, em pelliculas, de Los Angeles, enlatado como marmellada. E a dominação yankee vae-se operando, agradavelmente, sem que o assimilado o perceba (apud RAFFAINI, 2001, p. 79).

O próprio Departamento de Cultura de São Paulo, que na década de 1930 previa a produção e exibição de filmes educativos, infantis e adultos, “tendo como tema assuntos relacionados à saúde e à higiene”, não irá além da exibição de desenhos animados de Walt Disney e fitas de Shirley Temple na sua Biblioteca Infantil (RAFFAINI, 2001, p. 75).

2.2. SEGUNDA FASE (1948-1968)

Com o final da Segunda Guerra, a *Política da Boa Vizinhança* adotada pelos Estados Unidos em relação à América Latina vai reforçar a necessidade de os povos irmãos pan-americanos - que têm uma história colonial semelhante - unirem-se “para a defesa desta cultura ‘comum’ diante do crescente e assustador perigo comunista” (LOPEZ; MOTA, 2008, p. 735). Como se vê, não será, também, por acaso que o americano naturalizado Zé Carioca

vai ser alçado à condição de “embaixador da boa-vontade” ao lado da brasileiríssima Carmem Miranda. *Quid pro quo*. Toma lá, dá cá!

Essa mudança de perspectiva (da Europa para os EUA) não chega a alterar o rumo dos acontecimentos no período, sendo de natureza mais quantitativa do que qualitativa. Aceleraram-se e aprofundam-se, ao mesmo tempo, o processo de industrialização do país (via transferência de setores industriais) e o fenômeno de massificação cultural em andamento desde os anos 1930 (SODRÉ, 2003).

A partir de 1956, o Plano de Metas desenvolvimentista do “presidente bossa-nova” Juscelino Kubitschek vai gerar um crescimento industrial sem precedentes na história do país, baseado, entretanto, na subordinação da economia nacional ao capital externo. As multinacionais estrangeiras instalam-se no país, implantando indústrias automobilísticas, farmacêuticas, de alimentos, entre outras, e passando a produzir internamente os produtos anteriormente importados (ESTEVAM, 1980, p. 16; LOPEZ; MOTA, 2008, p. 761).

Enquanto isso, a ideologia “branca” do *American way of life* assume o leme da Modernidade na periferia do sistema, consolidando “os valores da sociedade capitalista de consumo americana, pouco ou nada seguidos dos benefícios sociais, econômicos e culturais da América do Norte” (LOPEZ; MOTA, 2008, p. 737). A respeito do papel que o cinema hollywoodiano desempenha nesse processo neocolonial, Nelson Werneck Sodré (2003), vai brandir, décadas depois, a mesma bandeira erguida por Lobato nos anos 1920 - em um trecho longo, mas impagável:

Por longos e longos decênios, foram familiares aos brasileiros padrões de comportamento inteiramente diversos dos aqui vigentes, e hábitos, e normas, e regras. Por longos e longos decênios, nossas crianças adoraram heróis estrangeiros, sentiram-se fascinadas por seus feitos, incorporaram impressões e sentimentos deles derivados à sua cultura. Por longos e longos decênios, as massas brasileiras aprenderam histórias norte-americanas, cultuando feitos norte-americanos, adotando posições norte-americanas. E, por tudo isso, há longos e longos decênios, vêm pagando, e pagando caro. Nossos jovens mal conhecem Rondon, mas certamente estão familiarizados com a conquista do oeste norte-americano; mal conhecem os comandantes que, à frente de nossos pracinhas, estiveram em Monte Castelo e em Montese, mas estão perfeitamente a par do papel dos Eisenhower e dos MacArthur; mal sabem os nomes das tribos que vivem em nosso litoral, mas distinguem claramente apaches e comanches. Pior do que isso: assimilam padrões culturais de uma civilização em crise, angustiada entre o sexo e a violência. Esse tem sido o papel de descaracterização cultural que o cinema norte-americano vem desenvolvendo, há mais de meio século, no Brasil. Não há talvez, em toda a história, exemplo tão gigantesco de alienação cultural (SODRÉ, 2003, p. 107-108).

Em contrapartida desenvolve-se, ao longo da década de 1950, uma nova consciência nacional, que procura livrar-se desse “complexo de colonizado”, redescobrimdo o país

“através das relações cotidianas entre o homem do povo e a organização do poder político e econômico” (LIMA, 1978, p. 46). Emergem nesta fase figuras como João Cabral de Mello Neto, Ariano Suassuna, Guimarães Rosa, Jorge Amado, Dalton Trevisan, Oscar Niemeyer, Darcy Ribeiro, Ferreira Gullar, Paulo Freire; o pessoal do *Pasquim*; Glauber Rocha e o *Cinema Novo*; João Gilberto, Vinícius de Moraes, Tom Jobim e toda a *Bossa Nova* (LOPEZ; MOTA, 2008, p. 762).

Novas perspectivas internacionais, como as descolonizações, a revisão da Igreja (com o Papa João XXIII), as revoluções de Cuba e Argélia, a renovação musical, das artes plásticas e dos costumes vão alargar os conceitos de cultura vigentes no Brasil, despertando uma nova identidade nacional e popular (LOPEZ; MOTA, 2008, p. 739).

No teatro paulistano, essa movimentação nacional-popular irá engendrar duas companhias estáveis, responsáveis pela formulação estética e ideológica das novas tendências modernas que se revelarão das mais importantes e influentes na cena nacional, a despeito de – ou talvez, por isso mesmo – nunca terem alcançado um *status* hegemônico no panorama teatral brasileiro: o *Teatro de Arena*, fundado em 1953, e o *Teatro Oficina*, constituído em 1958. Quando de sua criação, os dois grupos almejavam, de alguma forma, representar uma continuidade do movimento evolutivo anterior. No caso do Oficina, o Arena (SILVA, 1981, p. 20). No caso do Arena, o TBC (LIMA, 1978, p. 31). Mas os dois conjuntos lograram também superar esses modelos iniciais, rompendo com suas próprias premissas e propondo horizontes insuspeitados para a encenação nacional *do nacional*.

O teatro moderno crítico

Mariângela Alves de Lima (1978) analisa a história do *Teatro de Arena*, propondo uma periodização em seis fases, que ajuda a compreender sua trajetória:

Fase inicial de estruturação (1953-1958): a partir das formulações iniciais de José Renato (egresso da EAD), somadas à inquietação política de Oduvaldo Viana Filho e Gianfrancesco Guarnieri (oriundos do Teatro Paulista de Estudantes) e Augusto Boal (recém-chegado de um curso de teatro na Columbia University – EUA) vão-se delineando, a cada espetáculo, as questões fundamentais que passarão a definir o perfil do grupo: a teatralidade específica do espaço da arena, o teatro popular, a discussão das questões nacionais, a cena como agente de transformação social.

Fase de nacionalismo crítico (1958-1960): a estreia de *Eles não usam black-tie*, em 1958, marca o início da **tendência moderna crítica** do teatro brasileiro, introduzindo “uma importante mudança de foco em nossa dramaturgia: pela primeira vez o proletariado como classe assume a condição de protagonista de um espetáculo” (COSTA, 1996, p. 21). Nas palavras de Sebastião Milaré (1998, p. 51),

1958 foi o ano da virada nacionalista. A modernidade estava conquistada, mas ela só passaria a ser um fato cultural objetivo quando se revelasse através de transformações expressivas geradas pelo enfrentamento, por parte do artista, das suas contradições dialéticas. E isso começava a acontecer no Brasil. Nosso teatro entrava na “tradição da ruptura”, como chamou Octávio Paz ao incessante movimento de negação e afirmação, característico da modernidade.

Neste sentido, os *Seminários de Dramaturgia* irão consolidar o compromisso com a “invenção de uma dramaturgia enraizada na história do país” (LIMA, 1978, p. 45) em busca do “reconhecimento das condições de vida e da realidade cultural da população brasileira” (LIMA, 1978, p. 48). A favela, o futebol, as empregadas domésticas, a briga de galo, as geadas, a malandragem surgem como tema. O “gesto brasileiro” passa a ser observado nas ruas e reproduzido pelo ator em cena.

Fase de compromisso e mobilização (1960-1961): o nacionalismo crítico da fase anterior desloca-se da observação e denúncia para o compromisso com o “surgimento de uma nova consciência popular através do teatro” (LIMA, 1978, p. 48). Equipes subdividem-se em viagens pelo país, apresentando peças e participando da organização de novos grupos de teatro. *Revolução na América do Sul*, de Augusto Boal (1960) e *O Testamento do Cangaceiro*, de Francisco de Assis (1961) marcam o afastamento do grupo de uma estética realista em direção às formulações brechtianas. Vianinha transfere-se para o Rio de Janeiro, onde irá participar da articulação do *Centro Popular de Cultura* (CPC), órgão cultural da UNE (PEIXOTO, 1983, p. 97).

Fase de nacionalização dos clássicos (1962-1964): voltando-se para a encenação de obras clássicas, e sem abrir mão da discussão ideológica, o grupo tenta corrigir deficiências estéticas percebidas na fase anterior. Surge a ideia de “apoiar-se sobre obras de reconhecido valor artístico e que mantivessem, ao mesmo tempo, um compromisso claro na batalha entre opressores e oprimidos de todos os tempos” (LIMA, 1978, p. 52). Assim, o grupo “pode voltar a prestar atenção na interpretação dos atores, na construção do discurso poético, na

estilização analógica das imagens” (LIMA, 1978, p. 53). José Renato afasta-se, tornando-se “presidente de honra”.

Fase dos musicais (1964-1968): o golpe militar de 1964 altera profundamente as condições de existência do grupo, baseadas na possibilidade de manifestação e de crítica social, exigindo “a invenção de um teatro possível dentro de condições adversas” (LIMA, 1978, p. 57): o teatro musical. *Arena conta Zumbi* (1965) e *Arena conta Tiradentes* (1967) são exemplares deste período, que verá também a formulação, por Augusto Boal, do revolucionário *Sistema Coringa*⁷.

Fase de desintegração (1969-1971): com a total inviabilização da ação política - definidora do grupo – pelo endurecimento do regime militar, o Teatro de Arena, após excursionar pelas Américas, se dissolve como grupo de teatro. Augusto Boal parte para o exílio, onde formulará sua poética do *Teatro do Oprimido*.

Essa derrota parcial de um teatro que se pretendia transformador da realidade social e que acabou subjugado violentamente por esta mesma realidade, é relativizada, na visão de Lima (LIMA, 1978, p. 51), pela contribuição ímpar que o coletivo do Arena teria dado para o desenvolvimento dos agrupamentos teatrais em todo o país:

Numa avaliação parcial dos objetivos e das realizações do grupo é preciso não perder de vista que, se o Arena não chegou a transferir para as classes populares os meios de produção do teatro, chegou a transferir para outros grupos de teatro a maior parte de suas aquisições. O encaminhamento que o grupo deu às questões do teatro popular engajado foram posteriormente utilizadas, na prática e na teoria, por centenas de grupos profissionais e amadores, nas diversas regiões do país por onde o grupo passou. O teatro feito com uma idéia e poucos recursos, a luz substituindo os objetos de cena, a caracterização social da personagem sobre a caracterização particular, a utilização da música como recurso narrativo, o compromisso social entre ator e público, todas essas coisas passaram a circular como moeda corrente em incontáveis grupos de teatro. Propostas certamente revolucionárias na produção teatral de pequenas comunidades do país, onde o teatro iniciava-se apenas como uma das poucas alternativas de lazer. Essas novas idéias o Arena introduziu não só através dos espetáculos, como através da atividade isolada de seus membros junto a essas comunidades.

⁷ O Sistema Coringa prevê, nos moldes do distanciamento épico brechtiano, o revezamento dos papéis interpretados pelos atores durante o espetáculo. Segundo o Dicionário do Teatro Brasileiro (2006, p. 98), “o ‘Coringa’ (como os coringas dos jogos de cartas) é polivalente, um comentarista explícito interpretando qualquer papel e assumindo qualquer função necessária ao desenvolvimento do espetáculo”. O Coringa, portanto, desvincula o ator da personagem, atribuindo-lhe uma perspectiva épica narrativa.

O teatro moderno comportamental: moderno, enfim?

A análise da linguagem teatral do Oficina, elaborada por Jacó Guinsburg e Armando Sérgio da Silva (1981), divide a trajetória profissional do grupo em três fases distintas, além de uma fase amadora inicial⁸.

Fase amadora (1958-1960): muito rapidamente o grupo amador formado nas arcadas da Faculdade de Direito do Largo São Francisco destaca-se das demais iniciativas escolares do gênero, vencendo festivais de teatro amador (TV Tupi) e criando o “Teatro a Domicílio”, apresentado em residências ricas de São Paulo, como forma de captar recursos para suas montagens.

Fase stanislavskiana (1961-1963): a fase profissional tem início com a inauguração da sede própria da nova companhia, à Rua Jaceguai, 520. Caracteriza o período o estudo aprofundado da técnica realista de interpretação - sob inspiração primeira de Augusto Boal (via *Actor's Studio*) e, posteriormente, de Eugenio Kusnet (conhecedor do Sistema Stanislavski). Segundo os autores,

raras vezes um grupo nacional promoveu com tanto zelo e autenticidade a pesquisa do realismo stanislavskiano e, com ele, graças ao aprofundamento que propicia em itens cruciais da expressão e linguagem teatrais, a dos problemas do teatro e da vida nele representados (GUINSBURG; SILVA, 1981, p. 221).

A fase culmina com a encenação de *Pequenos Burgueses*, de Gorki, em 1963, “ápice e termo [deste] primeiro período de aprendizagem e aprofundamento” (GUINSBURG; SILVA, 1981, p. 222).

Fase brechtiana (1964-1967): a balança do grupo, que oscilava entre a preocupação existencial e a social, começa a pender para esta última. A ida de Zé Celso e Renato Borghi para a Alemanha e o contato com as encenações do *Berliner Ensemble* de Bertolt Brecht vai ser determinante para dirigir o interesse do coletivo para uma nova linguagem, épica, teatral, bem como para uma visão menos passiva da relação palco-plateia. Essa fase culmina com a montagem de *O Rei da Vela*, em 1967, carta-bomba enviada por Oswald de Andrade do

⁸ É importante frisar que, tanto o estudo citado, quanto este, se referem ao Teatro Oficina em sua formação original, definida basicamente pela colaboração entre José Celso Martinez Corrêa e Renato Borghi, ou seja, o período compreendido entre 1958 e 1972. A trajetória posterior de Zé Celso e do Teatro Oficina Uzyna Uzona, a partir dos anos 1980, será considerada, aqui, outra história.

longínquo ano de 1933, que se tornaria a ponta-de-lança do amplo movimento da Tropicália. “Repositório de muitos estilos, glosa das mais variadas propostas”, afirmam os autores,

a montagem combinou livremente múltiplos estímulos e influências em um espetáculo pletórico, espoucante, desbragado, furioso em seu grito e em sua crítica, mas dotado de indubitável originalidade e unidade, de riqueza dramática e pregnância significativa, com uma fala que fez, das numerosas inflexões estrangeiras nela embutidas, uma voz prosódica e sintaticamente nacional, a “grande comédia histórica” brasileira (GUINSBURG; SILVA, 1981, p. 227).

Essa montagem, portanto, deve ser considerada como um marco importante da *tendência moderna crítica* inaugurada na década anterior pelo *Black-tie* do Teatro de Arena.

Fase artaudiana (1968-1972): a relação palco-plateia passa a ser o foco principal da voragem experimental do grupo, gerando um processo de eliminação progressiva das fronteiras do teatro que culminará na desesperada formulação do “Te-ato” que reconhecia, explicitamente, a falência da comunicação teatral no período. As montagens principais dessa fase incluem dois textos de Brecht: *Galileu Galilei* (1968) e *Na Selva das Cidades* (1969), que remeteriam um observador menos atento à formulação da fase anterior, não fosse a injeção vital das ideias de Artaud e Grotowski nesses espetáculos, que transformam completamente seu sentido original.

Tem importância especial neste processo a estreia de *Roda Viva*, de Chico Buarque, encenada por Zé Celso em 1968, no Rio de Janeiro, fora, portanto, do Oficina. Foi esta encenação que consolidou as ideias nascidas a partir da experiência do *Rei da Vela* e que seriam reaplicadas a seguir em *Galileu* (especialmente na famosa cena do *Carnaval em Florença*) e *Na Selva das Cidades*. A estreia de *Roda Vida*, portanto, em 1968, passa a ser o marco fundador da *tendência moderna comportamental* do teatro brasileiro, aquela que seria, a primeira, de fato, *moderna*, nos termos da experimentação formal europeia da primeira metade do século XX. Pela primeira vez unem-se na cena nacional as ideias de Jarry, Meyerhold, Brecht, Artaud, Grotowski. Funda-se assim, finalmente, o teatro brasileiro moderno *moderno*.

E imediatamente virá a reação dos setores conservadores da sociedade brasileira: o endurecimento radical da Ditadura Militar em dezembro de 1968, com a promulgação do Ato Institucional nº 5, marco final do *Período Moderno Conservador*.

2.3. O ENSINO DE TEATRO

Para mapear as condições do ensino de Teatro no país, será preciso voltar aos anos 1930. Até meados desta década praticamente inexistiam escolas de teatro no país. A única escola que funcionou com regularidade no período foi a *Escola Dramática Municipal* (atual Martins Pena), fundada por Coelho Neto em 1911 no Rio de Janeiro e em atividade até os dias de hoje. Para o tipo de teatro praticado na época, a escola era um elemento absolutamente dispensável, pois o exercício da profissão dependia fundamentalmente das qualidades inatas do intérprete e a transmissão dos conhecimentos técnicos necessários à arte do palco era realizada na prática do ofício, nos moldes da relação mestre-discípulo das antigas corporações artesanais. No teatro brasileiro dos anos 1930,

a formação do ator se faz ainda dentro do palco, a cada espetáculo, no ensaio e nas coxias. Os guardiães desse conhecimento são os atores mais velhos, transmitindo seus recursos pelo método da repetição e do acréscimo da sua própria experiência. A escola é o próprio palco e, nesse sentido, as companhias são pequenas corporações de ofício que ensinam, quotidianamente, de acordo com a necessidade específica do texto que vai entrar em cena. Essa forma de aprendizagem através do convívio, sedimentada por uma afinidade econômica (na medida em que o ator iniciante pode aliar o trabalho remunerado à aprendizagem), tem seu poder de atração inegável para quem deseja iniciar-se no ofício (LIMA, 1989, p. 80).

Procópio Ferreira, baluarte do teatro antigo, frequentou a Escola Dramática em seus primeiros anos. Em depoimento prestado ao SNT, em 1974, vai reforçar a ideia de que a escola não servia para nada, não ensinava nada: “*Essa coisa de Escola Dramática não dá resultado. Você sabe, sai de lá discutindo teatro e não sabendo fazer teatro*” (FERREIRA, 1976, p. 98). Dercy Gonçalves, atriz também “das antigas”, expressa opinião semelhante em entrevista concedida a Eduardo Tolentino de Araújo⁹: “*Escola de teatro eu acho uma babaquice. Escola de teatro... Eu acho uma babaquice. Porque ninguém aprende a ser. Quem é, é!*”

Mas, para o teatro dos novos tempos, a história é outra. A complexidade crescente da cena moderna, em todos os níveis, vai exigir do intérprete outra postura em relação à sua formação. Todo o movimento moderno europeu, de Stanislavski a Copeau, vai se preocupar com a questão da formação necessária para o teatro do século XX. No Brasil, Flávio de Carvalho aponta essa demanda no início da década de 1930, descrevendo seu projeto cênico:

⁹ Série *Grandes Damas*, GNT, 2001.

“Um laboratório teatral – ultramoderno e idealista. Esta modalidade de teatro exige um tipo de ator de nível intelectual superior” (apud TROTTA, c1994, p. 133).

O surgimento das primeiras universidades (em torno das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras) irá contribuir de modo especial para a transformação do *status* da arte e do artista nacionais. Esse caráter *espontaneísta* definidor da criação artística das gerações anteriores passa a ser substituído por uma visão mais *racionalista*, intelectualizada, adquirida nos bancos escolares universitários sob influência dos mestres europeus. Segundo Lima (1980), o primeiro contingente saído da Universidade começou a atuar no panorama cultural em 1936. Desse modo, passou-se a racionalizar a criação teatral, admitindo-se que

os efeitos teatrais podem ser conseguidos através de uma técnica, de uma elaboração consciente do espetáculo. Essas técnicas podem aumentar ou diminuir a eficiência da comunicação. Em linhas bem gerais pode-se denominar essa proposta de um teatro de comunicação intelectual, enquanto a fase anterior caracterizava-se pela comunicação sensível (LIMA, 1980, p. 23).

Sob a mesma influência europeia, passa-se também a admitir a possibilidade de os jovens burgueses ingressarem na atividade teatral, até então reservada aos membros das classes inferiores. Sodré (2003, p. 83) afirma que

a atividade cênica, socialmente desclassificadora antes, passa a ser vista como natural; assim a dos artistas de rádio e, mais tarde, do cinema e da televisão. A notoriedade, nesses casos, já não é acompanhada de teor de inferiorização, não tem parcela desabonadora.

Em tempos anteriores essa hipótese inexistia. O próprio Procópio relata como foi expulso de casa pelo pai, quando este soube, pelos jornais, do seu envolvimento com o teatro (FERREIRA, 1976, p. 98).

Assim, ao mesmo tempo em que o teatro brasileiro começa a formular sua aventura moderna - primeiro com os diletantes (TEB, Comediantes etc.), depois com as companhias profissionais (TPA, TBC etc.) – começam também a surgir núcleos dedicados à preparação de artistas para essa nova realidade: as escolas de teatro modernas. Na tabela a seguir estão listadas as primeiras – e mais influentes - escolas criadas seguindo esse modelo¹⁰.

¹⁰ A data de criação dos cursos se refere, sempre que possível, ao início efetivo do curso, ou seja, à data de ingresso da primeira turma.

TABELA 01 - Cursos pioneiros de formação teatral moderna no Brasil 1939 – 1958

Criação	Curso	Responsável	Local
1939	Curso Prático de Teatro – CPT	SNT	Rio de Janeiro
1948	Escola de Arte Dramática – EAD	Alfredo Mesquita	São Paulo
1951	O Tablado	Maria Clara Machado	Rio de Janeiro
1955	Fundação Brasileira de Teatro – FBT	Dulcina de Moraes	Rio de Janeiro
1956	Escola de Teatro da Universidade da Bahia – ETUB	Martim Gonçalves	Salvador
1958	Curso de Arte Dramática da URGs – CAD	Ruggero Jacobbi	Porto Alegre

Fonte: Carvalho (1989); Freitas (1998); e outros.

Além dos cursos acima, podem-se citar algumas iniciativas importantes, porém de caráter efêmero, como a Escola Dramática do Rio Grande do Sul (1942-1946), criada por Renato Viana durante sua permanência em Porto Alegre; a Escola de Teatro do Clube Fantoches da Euterpe (1950-1953), criada em Salvador por Adacto Filho; o Teatro Duse (1952-1956), verdadeiro teatro-laboratório criado no Rio de Janeiro por Paschoal Carlos Magno; bem como outros cursos, ligados a Universidades, em Minas Gerais (1956), Recife (1958), Ceará (1960) e Pará (1960), segundo o relato de Carvalho (1989, p. 184-187).

Esses cursos pioneiros caracterizam-se, inicialmente, como cursos livres, mas, com o decorrer do tempo, alguns passam a constituir-se como *cursos técnicos de nível médio*. Ao mesmo tempo, começam a surgir aspirações de elevar-se a formação do artista teatral ao nível superior, o que daria *status* universitário à cena nacional.

Entretanto, nem toda a classe artística via com bons olhos essa proposta, dando início a um debate em que podem ser ouvidos ecos da antiga discussão sobre a necessidade ou não da escola de teatro, o que quer dizer, o velho embate da formação teórica *versus* a prática, ou do *espontaneísmo* versus o *racionalismo*. Maria Clara Machado (1963, p. 6), por exemplo, fundadora do Tablado, combate a ideia da formação do ator em nível superior, pelo seu caráter predominantemente teórico. Para ela, seria justamente da carência de matérias básicas (práticas) que resultaria

a completa ineficiência do nosso ensino dramático, pois o aluno sai formado, talvez, mas desconhece a coisa mais elementar, por exemplo, como andar em cena. Isto porque o programa está sobrecarregado com matéria teórica, que ele poderia aprender freqüentando conferências ou bibliotecas.

Desse modo, conclui ela que

partindo da realidade brasileira, daquilo com que podemos contar em matéria de professores e dado o nível dos alunos, igualmente, é preciso não sonhar com escola universitária de artes dramáticas, pois ainda é cedo para isso (MACHADO, 1963, p. 6).

Esse processo (que será abordado em detalhes mais adiante) culminará com a promulgação da *Lei Castelo Branco* (Lei nº 4.641, de 27 de maio de 1965), que regulamenta as categorias profissionais do teatro e dispõe sobre sua formação. O que a Lei vai acabar refletindo é uma posição intermediária que prevê *formação técnica em nível médio* para Ator, Contra-regra, Cenotécnico e Sonoplasta e *formação em nível superior* para Diretor de Teatro, Cenógrafo e Professor de Arte Dramática.

É nesse período, portanto, que a experiência pioneira das primeiras escolas modernas vai dar origem aos primeiros cursos superiores de Teatro no Brasil, que serão criados e mantidos pelas seguintes instituições:

TABELA 02 - Primeiros cursos superiores de Teatro no Brasil

Criação	Instituição	Local
1964	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO	Rio de Janeiro
196?	Universidade Federal da Bahia - UFBA ¹¹	Salvador
1967	Universidade de São Paulo - USP	São Paulo
1967	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	Porto Alegre

Fonte: Carvalho (1989); Freitas (1998); e outros.

A seguir, este relato envereda por uma breve história do desenvolvimento de cada um destes cursos, procurando desvendar suas matrizes e comprovar sua vinculação às propostas estéticas e ideológicas do período moderno conservador.

¹¹ Ver p. 79-82.

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO
--

O já citado Decreto-Lei nº 92, de 21 de dezembro de 1937, que criou o SNT, visando “animar o desenvolvimento e o aprimoramento do teatro brasileiro”, propugnava para o novo órgão, em seu artigo 3º, letra “e”, o seguinte objetivo:

e) promover a seleção dos espíritos dotados de real vocação para o teatro, facilitando-lhes a educação profissional no país ou no estrangeiro;

Consequentemente, em 1939, passa a funcionar no Teatro Ginástico do Rio de Janeiro, sede do SNT, o *Curso Prático de Teatro* (CPT), que vai caracterizar-se por

seu espírito nitidamente experimental, já na estabilização das cadeiras, já pela forma de ministração, como pela preocupação de resolver certos problemas pequenos em aspecto, mas de densidade em espírito, da mocidade vocacionada para a arte (PESQUISA ..., 1952, p. 135).

O CPT vai oferecer inicialmente três cursos livres, sem currículo definido: Arte de Representar, Coreografia (Bailado) e Canto Coral. Segundo Mário Hora, primeiro secretário do Curso, esse aspecto “modesto” justificava-se pelo caráter experimental da iniciativa. O Curso “destinava-se a renovar os nossos quadros cênicos e desde que atingisse a esse objetivo estava justificada sua criação” (HORA, 1955, p. 169).

Em 1945 anuncia-se um grande salto, que não logrará efetivar-se. O Decreto-Lei nº 7.958, de 17 de setembro de 1945, sancionado pelo presidente Getúlio Vargas, eleva, de uma só vez, o curso livre do CPT ao nível universitário, com a instituição do *Conservatório Nacional de Teatro*, vinculado à Universidade do Brasil (atual UFRJ). Segundo o decreto, caberia ao novo instituto:

1. Promover estudos sobre o problema do teatro e realizar experiências destinadas à renovação da arte dramática e da arte coreográfica no país.
2. Formar, mediante ensino sistematizado, artistas de comédia e de dança, e bem assim o pessoal técnico apto a ensaiar e dirigir as representações dramáticas e coreográficas de todo o gênero.

Apresenta-se assim, pela primeira vez, a visão moderna de que a formação do artista teatral deveria ocorrer em nível superior, nas universidades. Porém, tal ponto de vista ainda vai demorar a afirmar-se, pois o decreto assinado por Vargas em setembro de 1945 irá cair logo no mês seguinte, junto com o Estado Novo e seu signatário.

De volta à realidade, o CPT vai sofrendo mudanças importantes ao longo do tempo. Em 1948, a sede do Curso é transferida para o 3º andar do prédio da Associação Brasileira de

Imprensa (ABI). No ano seguinte é reformulado, oferecendo um curso de nível médio de Interpretação Teatral, com dois anos de duração, e outro de Cenografia (CARVALHO, 1989, p. 176). O currículo de 1949 previa as seguintes disciplinas: Ginástica e Dança; Dicção; Interpretação; Música; Evolução do Drama; Maquiagem e Caracterização; História das Artes Plásticas. Em 1950, a Portaria Ministerial nº 436 acresce um terceiro ano ao curso de Interpretação, incluindo como disciplinas a Esgrima e a História do Teatro Português e Brasileiro (HORA, 1955, p. 171).

Em 1951, com Getúlio novamente na Presidência do país, o *Primeiro Congresso Brasileiro de Teatro* irá bater-se pelo cumprimento do decreto esquecido de 1945, propondo uma solução “justa, razoável e prática”:

A extinção do Curso Prático de Teatro do Serviço Nacional de Teatro, com a transferência dos alunos para o Conservatório, eleva a escola de teatro e dança das condições de “dependência de um serviço não escolar” ao nível do ensino universitário. [...] Dá, desde logo, ao Conservatório, um Código de normas de vida universitária nos termos da legislação federal e dos Estatutos da Universidade do Brasil (SANTA ROSA JR.; LISBOA, 1951, p. 161).

A tese apresentada ao Congresso revela ainda outra faceta do Ensino Superior de Teatro, ausente do decreto original: a formação de professores de teatro para a escola primária e secundária (as licenciaturas):

A localização do Conservatório na Universidade do Brasil permite àquele a ampliação dos quadros docentes e o desenvolvimento dos vários cursos. Além de formar trabalhadores do teatro, propicia a preparação de orientadores de atividades dramáticas na Escola Primária e Secundária, através do Curso de Orientação Teatral (SANTA ROSA JR.; LISBOA, 1951, p. 161).

De fato, o CPT terá sua denominação alterada para *Conservatório Nacional de Teatro* (CNT) pela Portaria Ministerial nº 54, de 3 de fevereiro de 1953, sem, porém, efetivar-se sua integração à Universidade do Brasil. O novo CNT ainda levaria uma década para atingir a condição de curso superior de Teatro.

Nesse período, segundo Ângela Leite Lopes (1980, p. 58) “o que parece caracterizar o Conservatório é uma certa desorganização”, com sucessivas mudanças de endereço e uma situação administrativa caótica. Em 1964, porém, Barbara Heliodora assume a direção do SNT, promovendo a reestruturação dos currículos do Conservatório e elaborando uma proposta de regulamentação das profissões teatrais, que viria a ser conhecida como *Lei Castelo Branco* (HELIODORA, 1980, p. 80).

A *Lei Castelo Branco* (Lei nº 4.641, de 27 de maio de 1965) vai regulamentar sete categorias profissionais da atividade teatral, prevendo *formação em nível superior* para Diretor de Teatro, Cenógrafo e Professor de Arte Dramática, e *formação técnica em nível médio* para Ator, Contra-regra, Cenotécnico e Sonoplasta.

Entretanto, como já visto, a ideia de elevar o ensino teatral ao nível superior não era uma unanimidade na classe teatral da época. Exemplo da resistência a essa proposta pode ser conferido na enfática argumentação (longa, mas necessária) do crítico e professor Henrique Oscar, no ano de 1963:

Há um velho mito de que o ensino dramático deve ser elevado ao nível universitário para poder ter o desenvolvimento e a profundidade necessários, etc. e pode-se acrescentar uma série de outras razões impressionantes, mas demagógicas. O ensino universitário brasileiro é extremamente rígido, tem uma estrutura de todo inadequada para o aprendizado de uma arte como o teatro, que requer uma flexibilidade enorme.

A elevação do ensino teatral para o nível universitário serve apenas para beneficiar atuais ou futuros professores, criar cargos, vantagens e esclerosar o aprendizado dramático. Esta é a principal verdade, antipática e desagradável, que é preciso colocar na base de todo estudo da matéria. Nem nosso ensino dramático, nem nosso ensino universitário têm nada em comum com o que se faz nos Estados Unidos, para justificar que adotemos soluções semelhantes à desse país. Quem conhece nossas escolas dramáticas, nosso ensino universitário, dar-se-á conta facilmente do abismo que os separa e que não adiantará nada querer vencer.

O ensino dramático brasileiro deve ser claramente estruturado no mesmo nível em que vagamente se situa: como segunda parte do ensino secundário, isto é, como ensino técnico que é, seguindo-se ao ciclo ginasial, constando de três anos, equiparando-se, como nível, ao ciclo colegial. Deverá ser reestruturado, reorganizado nesse plano e enquadrado naquilo que lhe convier, como ensino técnico secundário (OSCAR, 1963, p. 5-6).

Esta argumentação acabará sendo levada em conta, de modo parcial, pela comissão que elaborou o projeto de lei instituindo a formação teatral em nível superior¹². Pelo menos no que diz respeito à formação do ator. Segundo Heliadora (1980, p. 82),

ficava implícito, para o exercício da profissão, o estudo. Como até então nunca tinha sido exigido qualquer treinamento prévio para o ator, não quisemos, no início, botar o ator em nível universitário. Nessa primeira previsão, na lei Castello Branco, o ator ficava em nível médio; diretor e cenógrafo em nível superior. Pensávamos que, num lapso de 5 ou 7 anos, o ator também passaria a ter nível superior. Mas era para não fechar de repente a profissão.

Desse modo, a partir de 1964, o Conservatório passa a oferecer o curso de Interpretação em nível médio e os de Cenografia e Direção em nível universitário. A partir do

¹² Além disso, tanto Henrique Oscar quanto Maria Clara Machado, que se opõem ao ensino superior de teatro, acabarão envolvidos com o SNT e sua escola superior nos anos seguintes. O primeiro será professor da instituição a partir de 1964 até sua aposentadoria, em 1982, e a segunda será coordenadora do Conservatório entre 1967 e 1968.

ano seguinte mais cursos são oferecidos, entre eles o de Formação de Professores (LOPES, 1980, p. 58).

Em 1969, o *Conservatório Nacional de Teatro* desvincula-se do SNT e passa ser a Escola de Teatro da FEFIEG – Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado da Guanabara -, uma Fundação de Direito Público voltada para o desenvolvimento da educação superior e da pesquisa.

Em 1971 a FEFIEG vai sediar o *I Simpósio Nacional de Ensino Teatral*, passando a encabeçar novamente o movimento pela regulamentação do ensino teatral no país. A proposta aprovada pelo plenário do Simpósio - e posteriormente encaminhada ao MEC - incluía a criação do *curso de ator em nível superior* e a inclusão do ensino de Teatro nos cursos primário e médio.

No mesmo ano, a nova LDB - Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971) vai tornar obrigatória, em seu artigo 7º, a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, **Educação Artística** e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, atendendo, muito parcialmente, à reivindicação da inclusão do teatro na educação infantil¹³. Como consequência, o *Conselho Federal de Educação* irá reformular o currículo do curso de Professor de Arte Dramática, criando a *Licenciatura em Educação Artística com especialização em Artes Cênicas*, pela Resolução nº 23, de 23 de outubro de 1973 (GARCIA, 1975, p. 2).

E, finalmente, o CFE, sem levar em consideração a proposta do Simpósio de 1971, vai aprovar a Resolução nº 32, de 9 de agosto de 1974, que regulamenta o curso de *bacharelado em Artes Cênicas*, prevendo quatro habilitações: Direção Teatral, Cenografia, Interpretação e Teoria Teatral. Desse modo, em 1976, a agora FEFIERJ (devido à fusão da Guanabara ao Estado do Rio de Janeiro, no ano anterior) vai passar a oferecer também o curso de Interpretação em nível superior. Em 1979, a FEFIERJ muda novamente de nome, tornando-se a UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Em 13 de maio de 1980, o Centro de Artes da UNIRIO é desalojado às pressas do antigo casarão da UNE - na Praia do Flamengo, 132 -, que ocupava desde 1964 e é transferido para o prédio do Instituto de Saúde Mental, na Av. Pasteur, 436 (antigo *campus* da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ), onde se encontra até hoje.

¹³ Ver às pp. 119-122 a discussão sobre a implantação da Educação Artística no país.

Atualmente, o *Centro de Letras e Artes* da UNIRIO continua oferecendo as quatro habilitações do bacharelado e a licenciatura em Educação Artística, além de ter criado, em 1991, o Programa de Pós-Graduação em Manifestações Espetaculares, em nível de mestrado, atual *Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas*. Em 2001, o Programa passa a incorporar também um doutorado em Teatro.

Universidade de São Paulo - USP
--

A *Escola de Arte Dramática* de São Paulo é fundada, em 1948, com um propósito muito claro: “ela não é uma escola que ensinará os atores a executar um teatro existente, mas que intenciona preparar pessoas para um outro tipo de teatro. Em tese seus alunos estarão capacitados para interferir, criativamente, na transformação estética do panorama teatral” (LIMA, 1989, p. 81). Daí sua vinculação com o projeto do *Teatro Brasileiro de Comédia*, fundado no mesmo ano, e com o qual irá dividir o espaço físico da Rua Major Diogo por alguns anos. Segundo Lima (1989, p. 79),

a companhia teatral e a escola têm um lugar de origem comum. São idealizadas pelo mesmo grupo de intelectuais e artistas que trafegam entre esses dois empreendimentos em um esforço coordenado para transformar, ao mesmo tempo, a produção cênica, o artista e a percepção do público. A mútua concordância entre os objetivos básicos da nova escola e da nova companhia se expressa nas diferentes falas de seus criadores: tornar acessível à cena brasileira os grandes textos da dramaturgia universal na sua diversidade, aperfeiçoar os recursos técnicos de todos os elementos de composição do espetáculo, da interpretação à cenografia e, sobretudo, conceber a obra teatral como uma totalidade interpretativa onde será impossível percebê-la como uma soma de partes. Em consonância com o modo predominante de produção teatral europeu desse período, a totalidade se alcança através da visão unificadora de um diretor.

Desse modo, *cultura, disciplina e ética* serão os fundamentos da formação do ator para Alfredo Mesquita, o fundador da Escola e seu diretor-proprietário-professor durante os vinte anos que duraram sua fase inicial (GÓES, 2007, p. 67).

Essa profunda vinculação com a figura do “doutor” Alfredo, como era conhecido, será decisiva para os rumos tomados pela Escola. Em primeiro lugar, quanto à extrema flexibilidade curricular que o projeto vai apresentar ao longo do tempo. Por ser uma instituição particular dedicada a uma área “francamente ignorada pelo sistema de ensino oficial”, pode-se mudar o que quiser, quando se quiser. Ano a ano as cadeiras vão sendo aperfeiçoadas e os conteúdos atualizados, de acordo com as falhas observadas no período anterior (LIMA, 1989, p. 86).

Assim, a proposta inicial do Curso prevê uma formação em três anos, sendo cada ano letivo de seis meses de aulas, mais dois meses para o preparo dos espetáculos que serão apresentados no final do ano. O currículo incluía aulas de interpretação (divididas em drama e comédia), dicção e imitação vocal, mímica e ginástica rítmica, cenografia e história do teatro. Mas rapidamente serão incluídas aulas de português, francês e mitologia, devido à escolaridade insuficiente de alguns alunos. E, já a partir de 1951, o Curso passa a ter quatro

anos, com a inclusão de novas matérias, como esgrima e inglês (VARGAS, 1989, p. 52-53; CARVALHO, 1989, p. 180).

Entretanto, essa flexibilidade terá um limite muito claro nas idiossincrasias próprias de seu diretor, que defenderá sempre uma visão esteticista, “francófila”, para a Vida e para a Arte e, portanto, para a linha de trabalho da Escola, não renunciando,

em momento algum, à sua idéia de que deve formar atores aptos para uma produção metafórica, inteiramente conscientes do processo de construção e expressão da personagem e com uma perspectiva ética de que a Arte é maior que a História (LIMA, 1989, p. 92).

Enquanto o horizonte da atuação teatral em São Paulo se manteve restrito às companhias modernas conservadoras, como o TBC, que compartilhavam desta visão artística e ideológica, as coisas correram bem entre a Escola e seu público. Mas quando surgem as novas tendências teatrais - críticas e comportamentais - a temperatura começa a subir nos corredores do Liceu de Artes e Ofícios, na Avenida Tiradentes, para onde a Escola se transferira em 1960. Na visão de Lima (1989, p. 92), de modo geral

as críticas feitas por alunos à pedagogia da EAD reincidentem em três pontos: a Escola não prepara o aluno para a observação direta da realidade, a Escola não relaciona a construção da personagem com a vida psíquica do ator e a Escola não considera a possibilidade de uma outra função para o teatro, a de transformar a História.

Em outras palavras, a velha Escola segue ainda o modelo moderno conservador, enquanto os jovens alunos almejam as novas modernidades, críticas e comportamentais.

Ao mesmo tempo, as dificuldades econômicas do seu proprietário vão se tornando progressivamente insuperáveis. Maria Thereza Vargas (1989) testemunha que, nesse particular, sua situação nunca foi das mais favoráveis, mas que a partir de 1964 as condições tornam-se “calamitosas”:

A pobreza já não conduzia mais à virtude, já não se traduzia nem em simplicidade, nem em despojamento, nem procurava mais a essência do que quer que fosse. O que se percebia mesmo na vida da Escola eram remendos (VARGAS, 1989, p. 64).

Portanto, conclui ela, ou a EAD passava a depender de terceiros, ou fechava suas portas. E, assim, a *Universidade de São Paulo* entra nesta história.

Eddy da Gama e Silva, mulher de Luiz Antonio da Gama e Silva, reitor da USP entre 1963 e 1966 (e um dos futuros redatores do AI-5) idealizara, nesse período, uma Escola de Artes para a Universidade. Ao tomar conhecimento da existência de uma instituição semelhante à que queria fundar - por intermédio de um amigo da família de Maria Thereza

Vargas, secretária da Escola à época -, foi apresentada por esta à EAD e a seu proprietário (GÓES, 2007, p. 252). É Maria Thereza Vargas (1989, p. 64) quem relata:

No decorrer da conversa uma idéia foi tomando corpo: se já existia uma Escola de Teatro organizada por que não fazer parte dessa escola mais ampla, ainda em fase de planejamento?

E assim foi feito. Em 19 de março de 1965 o Magnífico Reitor Prof. Dr. Gama e Silva nomeia uma Comissão Especial responsável pela estruturação da nova *Escola de Comunicações Culturais* a ser criada na USP. Faziam parte desta comissão, entre outros, a Sra. Eddy Mattos Pimenta da Gama e Silva, o Sr. Alfredo Mesquita, e o Sr. Prof. Julio Garcia Morejón, futuro Diretor da Escola (USP, 1967, p. 5).

O novo Instituto vai seguir as diretrizes universitárias estabelecidas ainda nos anos 1930, assumindo como finalidades explícitas: *formar pessoas habilitadas ao exercício das profissões técnico-artísticas e do magistério no campo das comunicações culturais, e promover, incentivar e divulgar, ao mesmo tempo, a cultura e a pesquisa* (USP, 1967, p. 6). Desse modo, em seu discurso de posse, a 13 de outubro de 1966, o Prof. Garcia Morejón anuncia o início das atividades da nova Escola para o ano de 1967, ao mesmo tempo em que reafirma seu objetivo:

Não nos esqueçamos do principal: a construção do homem integral, em todas as suas dimensões, essência e potência, alma e corpo, inteligência e coração. Este é o nosso trabalho (USP, 1967, p. 7-8).

Nessa época, a EAD de Alfredo Mesquita oferecia cursos de Interpretação, Cenografia, Dramaturgia e Crítica Teatral. A partir de 1967, com a incorporação à USP, os cursos de Dramaturgia e Crítica Teatral se transformam em Curso Superior de Arte Dramática, com habilitação em Dramaturgia e Crítica. O curso de Cenografia da EAD é “arbitrariamente extinto” (CARVALHO, 1989, p. 181), mas ressurge como habilitação do Curso Superior já a partir de 1970, junto com novas habilitações em Direção Teatral e Professorado. E, finalmente, o curso de Interpretação da antiga EAD é incorporado, em outubro de 1968, a título de Instituto Anexo, permanecendo, portanto, em nível médio. Surge assim a Escola de Arte Dramática da USP, que terá atuação destacada na formação técnica de atores até os dias de hoje.

A formação superior do Ator só surgirá como habilitação em 1974, nos moldes da Resolução CFE nº 32/74, no mesmo ano em que a habilitação em Dramaturgia e Crítica se torna habilitação em Teoria do Teatro.

Em 1977, a Escola se adapta à Resolução CFE nº 23/73, transformando a habilitação em Professorado na *Licenciatura em Educação Artística: habilitação em Artes Cênicas*. Nesse mesmo ano, a formação do ator desaparece da grade curricular - aparentemente por falta de alunos -, só retornando com a reformulação do Curso em 1983, como habilitação em Interpretação Teatral.

Segundo dados da Escola (USP, 2009), no período de 1970 a 2008 foram formados os seguintes contingentes:

TABELA 03 - Egressos ECA-USP 1970 – 2008

Curso	Nº
Bacharelado em Teatro (<i>até 1977</i>)	49
Bacharelado em Teatro com Habilitação em Cenografia	9
Bacharelado em Teatro com Habilitação em Direção Teatral	121
Bacharelado em Teatro com Habilitação em Interpretação Teatral	171
Bacharelado em Teatro com Habilitação em Teoria do Teatro	22
Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas	152
TOTAL	524

Fonte: ECA-USP.

E finalmente, a Escola de Comunicações e Artes da USP vai se tornar o programa pioneiro no país em termos de Pós-graduação, oferecendo cursos

desde a década de 70, ainda enquanto setor de teatro do CTR-ECA, [...] tendo titulado a grande maioria dos mestres e doutores que se formaram nas décadas de 70, 80 e início de 90. Mas o seu feito mais importante para a consolidação da Pós-graduação na área, foi sediar e organizar, em 1999, o 1º Congresso da Associação Brasileira de Pós Graduação em Artes Cênicas - ABRACE. Com esse Congresso pioneiro, o CAC manteve-se na liderança dos programas de Pós-Graduação brasileiros e colaborou para a consolidação da pesquisa em Artes Cênicas no país (USP, 2010).

Universidade Federal da Bahia - UFBA

O teatro moderno baiano, a exemplo do carioca e paulista, também terá em sua origem uma atuação revitalizadora importante, desempenhada pelos núcleos amadores. O Teatro de Cultura da Bahia (1952), o Teatro de Amadores da Bahia (1954) e o Teatro Experimental da Bahia (1956) são alguns exemplos de iniciativas não profissionais que buscaram, de alguma maneira, aperfeiçoar a cena baiana. A qualidade do repertório, a duração das temporadas e os ecos da influência moderna vindos do sul do país são algumas das questões enfrentadas por esses grupos na década de 1950 (LEÃO, 2006, p. 81-100).

Entretanto, ao contrário dos acontecimentos no Rio e em São Paulo, o movimento amador soteropolitano não logrará romper com as amarras de um teatro claudicante e anacrônico. Segundo Raimundo Matos de Leão (2006, p. 98-99), essa contingência é explicada pelo acúmulo de empecilhos na cultura teatral da Bahia de então:

Os empecilhos para se manter um grupo de amadores é inegável [sic]. Falta de teatro, efemeridade dos elencos, falta de uma crítica com critérios mais profundos para julgar os espetáculos, permanência de uma gramática cênica anacrônica, escolha eclética de textos, entre outros, o que dificulta a ação dos grupos no sentido da renovação dos códigos da linguagem cênica.

Segundo ele, “os primeiros passos no sentido de aproximar o teatro feito na Bahia das correntes mais avançadas à época vão se dar com a presença de Adacto Filho junto ao Teatro de Amadores do Fantoche”, a partir de 1950 (LEÃO, 2006, p. 87). Adacto Filho - oriundo do *Teatro de Brinquedo* de Álvaro Moreyra e um dos fundadores d’*Os Comediantes* – havia sido destacado pelo SNT para “ajudar os amadores nas suas realizações” (LEÃO, 2006, p. 95), o que prenuncia uma característica fundamental do processo de renovação teatral em Salvador: “a presença de diretores vindos de outros centros para cuidar das encenações e do preparo técnico dos elencos” (LEÃO, 2006, p. 90).

A bem da verdade, esse fenômeno não é exclusivo da capital baiana, pensando-se, por exemplo, no papel desempenhado pelo polonês Ziembinski no mesmo grupo dos Comediantes. Mas pode-se observar, no caso, o surgimento de uma segunda geração de encenadores “estrangeiros” que, formados nos grandes centros, se deslocarão para a “província”, difundindo os procedimentos cênicos modernos desenvolvidos pela “primeira geração”.

É o caso de Eros Martins Gonçalves, convidado pelo Reitor Edgard Santos para criar e dirigir a *Escola de Teatro da Universidade da Bahia*, em 1956. Martim Gonçalves, como ficará conhecido, - já atuara como cenógrafo na Cia. de Dulcina de Moraes, n'Os Comediantes e na companhia de cinema Vera Cruz -, e fundara, em 1951, com Maria Clara Machado e outros, o influente grupo teatral amador *O Tablado*, no Rio de Janeiro.

O Tablado, hoje em dia associado fortemente à produção infantil de Maria Clara Machado, surgiu no bojo da renovação teatral capitaneada pelo TBC de São Paulo. E, assim como a do TBC, a atuação do Tablado será caracterizada por uma postura *culturalista*, no molde moderno conservador, baseada em “um repertório de grande dignidade, variado mas coerente, marcado por um inflexível respeito à qualidade literária, aos valores da teatralidade e, sobretudo, aos preceitos do espírito humanista” (MICHALSKI, 1986, p. 72). E será esse o espírito trazido por Martim Gonçalves para a Escola de Teatro da Universidade da Bahia, a ETUB.

A criação da Escola de Teatro integra o projeto do Reitor Edgard Santos de renovação educativa e cultural da Universidade da Bahia, que ajudara a fundar em 1946. Segundo Antonio Riserio¹⁴ (1995, apud LEÃO, 2006, p. 116),

tudo indica que Edgard estava mesmo disposto a eletrizar culturalmente a província. A provocar incêndios na placidez rural da Cidade da Bahia e seu Recôncavo. A virar a mesa de uma casa-grande modorrenta e lassa, estourando com estardalhaço aquela moldura feita sob medida para sábias espreguiçadeiras, espartilhos e pianolas.

Desse modo são criadas também as Escolas de Música e Dança, além da incorporação à Universidade da quase centenária Escola de Belas Artes (UFBA, 2010). O projeto contará com a participação de figuras proeminentes da vanguarda estética mundial, como Hans J. Koellreutter, nos Seminários de Música, Yanka Rudzka, na Escola de Dança e Gianni Ratto e Lina Bo Bardi na Escola de Teatro (LEÃO, 2006, p. 108), promovendo “não só os conhecimentos técnicos [...], mas conhecimentos humanísticos, base por onde Edgard Santos transita, visando a fazer da Universidade da Bahia um espaço onde a cultura seja prioritária” (LEÃO, 2006, p. 116).

Segundo o site da UFBA (2010),

duas intenções presidiam a iniciativa, ambas orientadas para a atualização da arte teatral numa cidade onde os hábitos provincianos persistiam; por um lado, a divulgação da dramaturgia moderna através de um teatro vivo, conquistando o interesse do grande público e integrando efetivamente a produção universitária na vida da comunidade; por outro, a implantação de um instituto-modelo onde se

¹⁴ RISÉRIO, Antonio. *Avant-garde na Bahia*. São Paulo: Instituto Lina Bardi e P. M. Bardi, 1995.

formassem atores, diretores e professores com os mais modernos métodos e técnicas.

Institui-se, assim, em 1956, um curso de Interpretação Teatral em nível médio, com duração de três anos, visando à qualificação profissional de atores por meio de um currículo que abrangia disciplinas referentes a Direção Teatral, Interpretação, Dança Rítmica, História do Traje, Literatura Dramática e Cenografia (LEÃO, 2006, p. 117).

A construção do Teatro Santo Antonio em 1958 e o programa de colaboração conquistado por Martim Gonçalves junto à Fundação Rockfeller, em 1959, são marcos importantes dos primeiros anos da Escola, que será a responsável, segundo Leão (2006, p. 105), pela efetiva modernização do teatro feito na Bahia. Quando Martim Gonçalves se afasta da direção do Curso, em 1961 - sob acusações de praticar um teatro burguês, tradicional, academicista (LEÃO, 2006, p. 160) -, o panorama teatral soteropolitano já é outro. Segundo Carlos Falck¹⁵ (1962, apud LEÃO, 2006, p. 188), o surgimento de vários novos grupos integrados por artistas formados pela Escola e que terão uma atuação destacada na cena baiana, como o Teatro dos Novos (1959), o Teatro de Equipe, o Teatro Popular da Bahia e a Companhia Baiana de Comédia (os três de 1962)

vem demonstrar, mesmo aos mais descrentes, que a Escola de Teatro da Universidade da Bahia, longe de ser um organismo bizantino em nosso panorama cultural, é, pelo contrário, um centro atuante de onde partem para a realização muitos jovens que, sem por lá passarem, seriam amadores, autodidatas, etc.

Nos anos 1960, será criado na Escola o curso superior de Direção Teatral, nos parâmetros da Lei Castelo Branco, permanecendo o curso de Formação do Ator em nível médio até a década de 1980, quando surge o bacharelado em Interpretação Teatral. Na mesma época, segundo o site da UFBA, será instituída a licenciatura em Teatro.

Há, nas fontes consultadas, algumas divergências quanto às datas precisas destes eventos. O site institucional da UFBA afirma que o curso superior de Direção Teatral teria se formalizado em 1963, enquanto o bacharelado em Interpretação seria de 1983 e a licenciatura em Teatro, de 1986. Raimundo M. Leão (2006, p. 230-231) situa, vagamente, o “primeiro ano do curso de Direção Teatral” em 1966, além de afirmar categoricamente a criação do bacharelado em Interpretação no ano de 1985 (LEÃO, 2006, p. 118).

¹⁵ Jornal da Bahia, 07 e 08.10.1962.

Em 1997, a Escola de Teatro implanta, em parceria com a Escola de Dança, o Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – PPGAC, visando “qualificar pessoal para o ensino superior e a pesquisa e produzir conhecimento novo na área de artes cênicas” (UFBA, 2010), simultaneamente nos níveis de mestrado e doutorado.

Além disso, os pesquisadores do PPGAC lideram, a partir de 1998, a criação da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas – ABRACE, que tem sido responsável pela realização de vários congressos e reuniões científicas, cujos resultados se encontram publicados nos diversos números da série Memória ABRACE (UFBA, 2010).

O teatro gaúcho é marcado, desde meados do século XIX, por uma intensa atividade em torno do *Teatro São Pedro*, com a apresentação sistemática de espetáculos produzidos por “sociedades dramáticas” de caráter amador, além de produções profissionais de companhias portuguesas, italianas, alemãs e, mais tarde, brasileiras, que se dirigiam para Porto Alegre, cidade considerada à época como a verdadeira “Meca” das empresas e conjuntos teatrais (CÉSAR, apud PEIXOTO, 1993, p. 36; CÉSAR, 1975, p. 47-102).

Entretanto, os primeiros ventos modernos na cena porto-alegrense foram soprados por espetáculos trazidos pelos pioneiros Álvaro Moreyra e Renato Viana, que realizaram temporadas bem-sucedidas na capital gaúcha entre os anos de 1938 e 1941. Segundo Guilhermino César (1975, p. 98), os dois artistas “contagiaram amadores e autores, prepararam caminho a vocações jovens, e daí, dessa fermentação artística, sairia o Teatro do Estudante”. Porto Alegre segue, desse modo, caminho idêntico ao percorrido pela Capital Federal na modernização de seu teatro.

O *Teatro do Estudante do Rio Grande do Sul*, criado em 1941 pela União Estadual de Estudantes (UEE), seguia de perto o modelo do Teatro do Estudante do Brasil, fundado pouco antes no Rio de Janeiro por Paschoal Carlos Magno. O conjunto – do qual participaram, entre outros, Walmor Chagas, Guilherme Corrêa e José Lewgoy – marcou profundamente a vida teatral de Porto Alegre, chegando inclusive a merecer, em 1948, “a vinda especial do embaixador Pascoal Carlos Magno [sic], o grande incentivador do teatro entre os estudantes no Brasil” (HESSEL, 1999, p. 42-43; CÉSAR, 1975, p. 103).

Segundo depoimento de Walmor Chagas em 1981 (apud PEIXOTO, 1993, p. 38), o repertório do Teatro do Estudante representou uma verdadeira ruptura no movimento teatral gaúcho, por ser mais intelectual, universal, difícil e ambicioso que o “velho” repertório levado à época. Na opinião de César (1975, p. 136), o Teatro do Estudante da UEE teria tido como “sucessor natural” o *Curso de Arte Dramática* da Universidade do Rio Grande do Sul.

No mesmo período (1942), Renato Viana transfere-se para a capital gaúcha e funda a *Escola Dramática do Rio Grande do Sul*, instalada no mesmo Teatro São Pedro. A Escola se caracterizará como um “laboratório teatral” onde Viana irá escrever, dirigir e representar “com criatividade espontaneidade” - baseado nos grandes pensadores europeus como Ibsen, Stanislavski e Copeau – e, ao mesmo tempo, dedicar-se à formação dos jovens atores gaúchos

(CARVALHO, 1989, p. 186; DORIA, 1975, p. 14). Em 1944, Viana transfere a Escola para o Teatro Anchieta, espaço próprio fundado por ele, com apoio do SNT. Com a queda de Vargas, a manutenção da Escola praticamente se inviabiliza, provocando o encerramento de suas atividades em 1947 (MILARÉ, 2009). Entretanto, segundo Enio Carvalho (1989, p. 186), a Escola, em sua breve existência, teria formado um numeroso grupo de alunos, deixando um embrião que teria culminado com a criação do *Curso de Estudos Teatrais* na antiga Faculdade de Filosofia da Universidade do Rio Grande do Sul.

O Teatro do Estudante gaúcho e a Escola Dramática de Renato Viana estariam, assim, na raiz da criação do *Curso de Estudos Teatrais* (que dará origem ao Curso de Arte Dramática) da URGs, em 1958.

Mas, para compreender integralmente esse processo, é necessário incluir aqui a contribuição decisiva de outro coletivo amador: o ***Teatro Universitário***, fundado em 1955, por Antonio Abujamra, Fernando Peixoto e outros. O Teatro Universitário, amparado financeiramente pela UEE, é fruto de um “desmembramento” natural do Teatro do Estudante, que gerou uma série de novos grupos em Porto Alegre nos anos 1950 (PEIXOTO, 1993, p. 63).

No mesmo ano de sua fundação, o *Teatro Universitário* vai aproveitar a presença do italiano Ruggero Jacobbi em Porto Alegre, para convidá-lo a ministrar um ciclo de conferências sobre teatro na Faculdade de Filosofia da Universidade do Rio Grande do Sul. Apesar da intensa atividade que exercera junto às companhias teatrais modernas em São Paulo (TBC, TPA), Jacobbi estava na cidade, a convite do Clube de Cinema, para ministrar uma palestra “sobre sua experiência como diretor nas companhias cinematográficas Vera Cruz e Maristela” (RAULINO, 2002, p. 181).

Segundo Berenice Raulino (2002, p. 182), o sucesso deste ciclo de conferências será “sem dúvida elemento importante para a criação do Curso de Estudos Teatrais na Universidade do Rio Grande do Sul”.

Outro elemento importante, porém, foi a mobilização dos estudantes gaúchos pela criação do Curso, como pode ser observado neste veemente trecho de um artigo de Antonio Abujamra, datado de 1957:

O Teatro Universitário da União Estadual de Estudantes é um grupo amador que há dois anos e meio vem lutando para a criação do Curso de Arte Dramática na Universidade do Estado. E os senhores dirigentes não nos dão nenhuma atenção. Nenhuma. Nós queremos aprender. Somos estudantes universitários. E nos obrigam

a ensinar... Não é possível que tenhamos sempre que gritar que somente um teatro dentro da universidade é que virá, como complemento estético de educação, a nos colocar num nível elevado de criação artística. Isso não deve ser descuidado, senhores dirigentes: dêem-nos o curso para o próximo ano! E trabalhemos! (apud PEIXOTO, 1993, p. 107).

A atuação dos universitários é testemunhada também pelo Parecer nº 105/57, constante da ata da 24ª sessão do Conselho Universitário da URGs, de 30 de dezembro de 1957 (in VASCONCELLOS, 1976, p. 52). Este documento afirma categoricamente que a criação de um *Curso de Arte Dramática* teria sido sugerida ao diretor da Faculdade de Filosofia por um grupo de alunos do curso de Letras, em 1955.

Seja como for, o fato é que, em dezembro de 1957, o Conselho Universitário da URGs vai considerar, após todo o trâmite oficial, que

a criação de um curso de arte dramática corresponde, a nosso ver, a uma iniciativa de elevado alcance cultural. Viria ela permitir a coordenação dos esforços, certamente bem intencionados, mas nem sempre felizes, de sucessivos grupos amadores que, entre nós, procuraram e procuram desenvolver as atividades teatrais (in VASCONCELLOS, 1976, p. 52).

Podemos ouvir nesta referência aos *esforços* de grupos amadores passados e presentes os ecos da labuta pioneira de Renato Viana, do Teatro do Estudante e do próprio Teatro Universitário. Além disso, o Parecer afirma também que

sua ligação com o Departamento de Letras da Faculdade de Filosofia permitiria um melhor estudo e vulgarização de teatro clássico e moderno e, também, de modo correlato, um melhor aprendizado das línguas estrangeiras e um melhor desenvolvimento das qualidades de dicção, elocução e contato humano dos nossos futuros professores (in VASCONCELLOS, 1976, p. 52).

Desse modo, o *Curso de Estudos Teatrais* da Faculdade de Filosofia da URGs é efetivado, a partir de 1958, pelo reitor Elyseu Paglioli, que convida o próprio Ruggero Jacobbi para assumir a direção e ministrar as disciplinas de *Teoria e História do Teatro* e *Direção Teatral*. Ao assumir o posto, Jacobbi desdobra o Curso de Estudos Teatrais em dois setores: o *Curso de Cultura Teatral* (que durará só até 1959), destinado a professores, intelectuais, estudantes e pessoas interessadas em conhecer e analisar os problemas do teatro, e o *Curso de Arte Dramática*, destinado exclusivamente à formação de atores (RAULINO, 2002, p. 182).

O *Curso de Arte Dramática (CAD)* da URGs vai constituir-se, até 1966, em um curso de nível médio em três anos, integrado pelas seguintes disciplinas: Teoria Geral do Teatro; História da Literatura Dramática; Língua Portuguesa e Teatro Português e Brasileiro;

Interpretação; Expressão Corporal; Dicção; e Esgrima aplicada ao Teatro (SPRITZER, 2003, p. 27).

Em 1967, sob a direção de Gerd Bornheim, o Curso será convertido em *Centro de Arte Dramática*, ainda vinculado à Faculdade de Filosofia, passando a oferecer, além da formação em nível médio de Ator, a formação, em nível superior, de Diretor e Professor Teatral, em atendimento à Lei Castelo Branco.

Em 1970, por força da Reforma Universitária, o CAD desliga-se da Faculdade de Filosofia e é integrado ao Instituto de Artes da UFRGS, como Departamento de Arte Dramática (DAD).

A partir de 1977, seguindo as Resoluções CFE nº 23/73 e nº 32/74, passa a oferecer o bacharelado em Artes Cênicas, com habilitações em Direção e Interpretação Teatral, e a licenciatura em Educação Artística, com habilitação em Artes Cênicas.

Em 2007, é implantado o Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, em nível de mestrado.

Avaliando a contribuição da Escola gaúcha para o teatro nacional, Enio Carvalho (1989, p. 187) destaca a “descoberta, estudo e divulgação das revolucionárias e inovadoras comédias de José Joaquim de Campos Leão (1829-1883), o Qorpo-Santo”, enquanto Mirna Spritzer (2003, p. 28) ressalta que, durante muito tempo, o DAD representou o principal núcleo de produção teatral em Porto Alegre. Outra importante contribuição para a cena gaúcha foi a fundação - por ex-alunos do Curso - do Teatro de Arena de Porto Alegre, em 1967, que teve uma importante atuação na época da Ditadura Militar (HESSEL, 1999, p. 48).

Finalizando o período

Nascem assim os primeiros frutos da árvore moderna conservadora. A filiação desses quatro cursos à ideologia hegemônica evidencia-se à análise.

O CPT, criado pelo ambíguo SNT, tem sua trajetória irmanada aos primeiros modernos amadores, como o TEB e Os Comediantes, fazendo uma difícil, porém fecunda transição entre o antigo teatro – ligeiro, cômico-musicado – e o teatro moderno praticado pelas companhias profissionais, como o TPA e o TBC. Participam dessa aventura nomes consagrados da tendência moderna conservadora, como Gustavo Doria, Gianni Ratto, Sérgio Viotti e Maria Clara Machado. A lenta transformação desse embrião no atual curso superior da UNIRIO não apresenta rupturas significativas com as diretrizes modernas conservadoras iniciais.

A EAD, irmã gêmea do TBC, teve sua vida marcada pelo *culturalismo* conservador de seu criador-proprietário, Alfredo Mesquita. Ao ser absorvida pela USP, instituição de perfil moderno tão, ou mais, conservador, evidentemente, não perdeu suas características fundadoras.

A ETUB, descendente direta d'O Tablado carioca, vai ser marcada pela orientação moderna conservadora de seu criador e primeiro diretor, Martim Gonçalves, sendo responsável direta pela modernização da cena baiana, nos termos praticados anteriormente pelo TBC e outros. Conforme demonstrado, esta característica inaugural se mantém inalterada ao longo do processo de elevação do Curso ao nível superior.

Finalmente, o CAD gaúcho se apresenta como resultante de diversas influências modernas que incluem, desde os pioneiros Renato Viana e Paschoal Carlos Magno, até a atuação de seu criador e primeiro diretor, o italiano Ruggero Jacobbi, que trazia em sua bagagem as experiências no TBC e TPA. Apesar de sua transição ao nível superior ter-se dado sob a batuta de Gerd Bornheim, conhecido pensador crítico da sociedade burguesa, nada indica que esta tenha alterado as características fundantes do Curso e da própria Universidade do Rio Grande do Sul.

CAPÍTULO 3

PERÍODO MODERNO TÉCNICO (1969-1989)

Amou daquela vez como se fosse máquina
Beijou sua mulher como se fosse lógico
Ergueu no patamar quatro paredes flácidas
Sentou pra descansar como se fosse um pássaro
E flutuou no ar como se fosse um príncipe
E se acabou no chão feito um pacote bêbado
Morreu na contra-mão atrapalhando o sábado

Chico Buarque (1971)

Recapitulando

O final do Período Moderno Conservador brasileiro foi marcado pela irrupção de dois movimentos modernizadores de caráter profundamente transgressor. O primeiro propunha uma revolução social; o segundo, uma revolução comportamental. Contra estas duas ameaças de ruptura se levantarão as forças da resistência conservadora, que conduzirão a sociedade brasileira a um período ultra-conservador e reacionário. Em outras palavras, para evitar um passo à frente, o Brasil dará um passo atrás.

É devido a isso que o termo “revolução” soa inadequado para expressar o movimento golpista militar dos anos 1960. O que houve, na verdade, foi uma *contra-revolução preventiva* (LOPEZ; MOTA, 2008, p. 798), ou seja, uma ruptura institucional que objetivava a *manutenção* de algumas estruturas sociais, políticas e econômicas ameaçadas por processos, aí sim, *revolucionários*, que se punham em marcha no país e no mundo: a ameaça de ruptura socioeconômica, representada pelo *socialismo*, e a ameaça de ruptura cultural-comportamental, representada pela afirmação de um novo segmento social, a *juventude*.

Assim, *preservar* a ordem socioeconômica, *salvaguardar* as tradições, *restaurar* a autoridade, *manter* a ordem, *preservar* as instituições seriam temas recorrentes da Ditadura Militar nos vinte anos seguintes (SAVIANI, 2007, p. 362).

A ameaça socialista

Desde o triunfo da Revolução Russa, em 1917, o ideal socialista vinha ganhando terreno no imaginário político mundial. Por um lado, daqueles que passavam a considerá-lo, cada vez mais, como alternativa viável para as mazelas do capitalismo ocidental. Por outro lado, daqueles que temiam – também cada vez mais - essa possibilidade, preferindo as incertezas da democracia liberal às certezas dogmáticas da ditadura do proletariado soviético. Ao final da Segunda Guerra, essas posições polarizam-se radicalmente em dois grandes blocos mundiais apoiados por um aparato bélico-nuclear inimaginável, no processo conhecido como Guerra Fria. Deste lado, os EUA e os capitalistas. Daquele, a URSS e os comunistas. Desse modo, afirma Hobsbawn (1995, p. 224), durante cerca de quarenta anos “gerações inteiras se criaram à sombra de batalhas nucleares globais que, acreditava-se firmemente, podiam estourar a qualquer momento, e devastar a humanidade”.

A Revolução Cubana, em 1959, ao optar pelo modelo socialista, traz a Guerra Fria para dentro do quintal norte-americano, obrigando os Estados Unidos a fortalecer sua posição

junto à vizinhança latino-americana, de modo a preservar sua hegemonia econômica e militar. Assim, em 1961, os EUA lideram um novo pacto de colaboração e desenvolvimento econômico para o continente, batizado de *Aliança para o Progresso*. Mas o objetivo principal desse programa era, segundo Lalo Watanabe Minto (2006, p. 92), possibilitar “um rígido controle sobre os países do chamado Terceiro Mundo, em especial, com o intuito de manter sua forma subordinada de inserção no capitalismo mundial”¹⁶.

Esse recrudescimento dos interesses do capital internacional vai entrar em choque cada vez maior com as aspirações nacionalistas de setores progressistas da sociedade brasileira. Os conflitos sociais, frutos “das insatisfações e das lutas por melhores condições de vida num país atrasado, marcado por uma forte concentração de renda e de terras, pela desigualdade social, pelo baixo nível educacional etc.” (MINTO, 2006, p. 92) irão intensificar-se, fortalecendo a perspectiva revolucionária da construção de um modelo socialista brasileiro (ESTEVAM, 1980, p. 17), opção esta materializada pela atuação das Ligas Camponesas, da UNE, dos CPC’s, do Teatro de Arena, dos músicos “engajados”...

Essa antiga contradição entre os interesses nacionais e os internacionais, na verdade, perpassava a sociedade brasileira de modo agudo desde o controvertido governo de Juscelino Kubitschek, que havia lançado as bases de um *modelo econômico* apoiado no capital estrangeiro - desnacionalizante, portanto -, ao mesmo tempo em que incentivava um *modelo político* apoiado no nacionalismo desenvolvimentista (SAVIANI, 2007, p. 350). Desse modo, na formulação de Minto (2006, p. 94), “estava posto o ‘centro’ da crise dos anos de 1960 no Brasil: ajustar as aspirações políticas ao modelo econômico ou o modelo econômico às aspirações políticas”.

A opção do Presidente João Goulart, após a desastrosa renúncia de Jânio Quadros, foi pela manutenção do modelo político do nacional-desenvolvimentismo, que seria a base do seu *Plano de Reformas de Base*. O plano de Jango, nas palavras de Lopez e Mota (2008, p. 779), “mexia em vespeiros” seculares, conseguindo contrariar simultaneamente os mais diversos interesses, como os do latifúndio, do capital financeiro internacional, da Igreja, da Educação e da hierarquia do Exército. Vale a pena relembrar seus pontos principais:

- a reforma urbana, com vistas a definir uma Lei do Inquilinato que melhorasse as condições de vida da classe média não-proprietária e dos trabalhadores;

¹⁶ Eduardo Bueno (2003, p. 369-370) relata que, após a aprovação da Lei da Remessa de Lucros do Presidente João Goulart, contrária aos interesses dos EUA, “os dólares da Aliança para o Progresso não iriam para os cofres da União: seriam usados na campanha de onze governadores, quinze senadores e 750 deputados ou vereadores contrários a Jango e, depois, repartidos entre os estados onde a oposição vencera (áreas que o embaixador [norte-americano Lincoln] Gordon chamava de ‘ilhas de sanidade administrativa’)”.

- a reforma agrária, facilitando aos trabalhadores rurais acesso à terra, atacando os latifúndios improdutivos ao instituir o princípio do *uso lícito* da terra;
- a reforma político-eleitoral, instituindo o voto aos analfabetos;
- a reforma educacional, para ampliar a rede pública, assegurando a todos o direito à Educação com qualidade, dentro dos princípios do Estado laico;
- a reforma administrativa, para modernizar o corpo funcional, racionalizando a máquina do Estado e combatendo a corrupção;
- a reforma bancária, para ampliar crédito e financiamento às forças produtivas, abaixando e controlando juros;
- a reforma tributária, para corrigir as distorções de tributação entre proprietários e assalariados;
- a reforma militar, para permitir a participação dos suboficiais na política; e
- a reforma nos planos de contrato com empresas multinacionais, regulados pela Lei de Remessa de Lucros (LOPEZ; MOTA, 2008, p. 779).

O resultado desse ímpeto reformista – nacional-progressista, sem dúvida, mas bem pouco socialista, a rigor -, foi o golpe de Estado deflagrado em 31 de março de 1964 pela linha-dura das Forças Armadas, francamente apoiado pelos setores conservadores da sociedade civil (os empresários, a classe média, o clero), além do explícito apoio financeiro, logístico e militar dos Estados Unidos (BUENO, 2003, p. 369-370). Triunfa, assim, o modelo econômico internacionalista sobre a ideologia política nacionalista, mantendo-se a “forma subordinada de inserção nacional na economia mundial” (MINTO, 2006, p. 94).

Inicialmente, a “Revolução” se definia como um movimento legalista provisório, chegando a prever um rápido retorno à normalidade democrática (BUENO, 2003, p. 370). Pouco a pouco, porém, a linha-dura do regime vai ampliando os poderes da Ditadura Militar, chegando à decretação do Ato Institucional nº 5, em dezembro de 1968, que elimina totalmente a participação da sociedade no processo político. Nas palavras de Lopez e Mota (2008, p. 830),

a partir do AI-5, toda a vida brasileira passou a ser regulada por um regime policial-militar estrito e rigoroso. O Congresso, as Assembléias estaduais e as Câmaras Municipais podiam ser dissolvidas quando o governo achasse necessário. Além disso, absoluta, a censura “instaurava-se” [...] na imprensa, nos meios de comunicação, nas escolas e universidades. Indo mais longe na escalada repressiva, houve suspensão dos direitos de muitos cidadãos, cassações de mandatos, prisões preventivas de civis por militares, demissões do serviço público e perseguições em empresas particulares, reforma de militares, confiscos, etc.

Em pouco tempo, os “engajados” seriam obrigados a partir para o exílio, entre eles Augusto Boal, Geraldo Vandré e Chico Buarque.

A ameaça cultural

Do mesmo modo que a ameaça socialista, a transgressão cultural não é um fenômeno, a rigor, recente, remetendo também aos albores do século XX. Não é à toa, por exemplo, que o movimento tropicalista do final dos 1960 vai referir-se, essencialmente, à formulação antropofágica oswaldiana dos anos 1920. Que, por sua vez, paga um tributo inelutável ao pai das vanguardas todas: o *Ubu Rei*, de Alfred Jarry, de 1896.

Mas o dado original dos anos 1960 é o surgimento de uma nova camada social que será a protagonista de uma profunda revolução nos costumes: *a juventude*. De certo modo, o objetivo inalcançado pelo AI-5 era o de refrear a rebeldia juvenil deflagrada mundialmente naquele ano de 1968, nas ruas de Paris, Praga, Rio de Janeiro..., representada exemplarmente pela famosa tríade do “sexo, drogas e rock’n roll”.

Na visão de Hobsbawn (1995, p. 326-327), naquela época

não se podia claramente separar fazer amor e fazer revolução. Liberação pessoal e liberação social, assim, davam-se as mãos, sendo sexo e drogas as maneiras mais óbvias de despedaçar as cadeias do Estado, dos pais e do poder dos vizinhos, da lei e da convenção. [...] Nas loucas praias dos anos 60 americanos, onde se reuniam os fãs de *rock* e estudantes radicais, o limite entre ficar drogado e erguer barricadas muitas vezes parecia difuso. [Além disso] o recém ampliado campo de comportamento publicamente aceitável, incluindo o sexual, na certa aumentou a experimentação e a frequência de comportamento até então considerado inaceitável ou desviante, e sem dúvida aumentou sua visibilidade.

Nesse contexto, a música popular (leia-se “guitarra elétrica”) torna-se o veículo por excelência da nova ideologia juvenil. Ídolos do rock como Buddy Holly, Janis Joplin, Bob Marley e Jimi Hendrix são alçados à divindade por “caírem vítimas de um estilo de vida fadado à morte precoce” (HOBBSAWN, 1995, p. 318). No Brasil, a *Jovem Guarda* de Roberto e Erasmo Carlos vai provocar uma passeata nacionalista anti-guitarra em 1967, liderada por Elis Regina, pouco antes do *Tropicalismo* de Caetano Veloso e Gilberto Gil fermentar “a geléia geral brasileira, acima e além da caretice” (BUENO, 2003, p. 385).

O resultado do *III Festival da Música Popular Brasileira*, da TV Record de São Paulo, no mesmo ano de 1967, é emblemático desse momento de ruptura. Os “acústicos-engajados” Edu Lobo e Chico Buarque ficam com o primeiro e terceiro lugares, respectivamente, com *Ponteio* e *Roda Viva*, enquanto os “elétricos-alternativos” Gilberto Gil e Caetano Veloso ficam em segundo e quarto lugares, com *Domingo no Parque* e *Alegria, Alegria*. Rogério Duprat, um dos líderes tropicalistas, explica as opções do movimento:

Nós sentimos que o uso da guitarra não era um negócio puramente musical e sim um novo tipo de comportamento *pop* que vinha envolvendo o mundo desde 1960. Decidimos incluir em nossas atividades musicais os elementos desse novo

comportamento. Não usamos a guitarra simplesmente para chatear Elis Regina, Edu Lobo ou qualquer um que pertencesse à ortodoxia musical brasileira. Queríamos mudar as coisas (depoimento de Rogério Duprat, *Manchete*, 18.10.1975, p. 79 apud FAVARETTO, 2007, p. 46).

Mudar as coisas significava, essencialmente, mudar o comportamento. Significava mudar o jeito de se vestir, de falar, de pensar, de se relacionar. Significava mudar a alimentação, o comprimento do cabelo, a relação com o desejo, a visão da realidade, a moral. Significava não confiar em ninguém com mais de trinta anos. Significava fazer amor e não guerra. Significava mudar, enfim, a relação com o próprio corpo. Em depoimento recente para o documentário *Uma noite em 67*, dirigido por Renato Terra e Ricardo Calil, Chico Buarque comenta o impacto dessa mudança:

Eu tinha um smoking, eu tive que comprar, porque antes era alugado... e pra mim era muito confortável aquilo [...] tinha uns programas que eram a rigor, você tinha que cantar de smoking. E em 67... pra mim ninguém avisou que não era assim e eu fui lá cantar com o meu smoking... e eles tavam já todos fantasiados e tal... então, é claro.... eu fiquei com a cara de... de “cara de smoking”, pô.... ao lado do Caetano e do Gil, já todos com aqueles cabelos... (UMA NOITE..., 2010).

No mesmo documentário, Gilberto Gil explicita algumas das raízes estéticas do movimento tropicalista:

Depois de..., enfim, dos impactos dos Beatles causados sobre nós, não é? e de toda aquela música que eles traziam, que vinha junto com eles, o *pop* americano, o *pop-rock* inglês.... e a minha visita ao nordeste brasileiro, enfim, com os impactos muito fortes sobre mim da música local, da música regional, das manifestações típicas da música nordestina... tudo isso provocou em mim um desejo muito grande de revolver de uma forma mais generosa, mais ampla e mais ousada o terreno todo, revolver o terreno todo, arar de novo o terreno, replantar, semear coisas novas, trazer sementes novas, fazer os cultivares híbridos, misturar as coisas pra dar plantas novas, misturar laranja com mamão, “abacateiro que amanhecerá tomate e anoitecerá mamão”, que eu vim a fazer depois no Refazenda... essa idéia da Refazenda já tava ali naquilo tudo... Eram os Beatles e Luis Gonzaga, era os Rolling Stones e Jorge Benjor, era a Banda de Pífaros de Caruaru e o Jefferson Airplane... é assim, era assim que eu pensava... é assim que eu continuo pensando (UMA NOITE..., 2010).

Na análise de Celso Favaretto (2007), esses elementos e procedimentos oriundos das mais diversas áreas da cultura, como o *pop* e a vanguarda musical, a poesia concreta e a marginal, o Cinema Novo e o Teatro Oficina, Hélio Oiticica e Oswald de Andrade,

permitiam enfatizar o efeito *cafona* e o humor, contribuindo para o impacto das construções paródico-alegóricas, essenciais à constituição das imagens tropicalistas. Com eles, o tropicalismo reentronizava o corpo na canção, remetendo-a ao reencontro com a dimensão ritual da música, exaltando o que de afeto nela existe. Corpo, voz, roupa, letra, dança e música tornaram-se códigos, assimilados na canção tropicalista, cuja introdução foi tão eficaz no Brasil que se tornou uma matriz de criação para os compositores que surgiram a partir dessa época. Caetano e Gil, principalmente o primeiro, não mais abandonaram esta orientação, fazendo do corpo, no palco e no cotidiano, uma espécie de escultura viva (FAVARETTO, 2007, p. 34).

A trilha aberta pelos dois na mata cerrada da caretice nacional não tardou a ser percorrida bravamente por outros vanguardistas da música e do comportamento novos, como Os Mutantes, Novos Baianos, Wally Salomão e Secos & Molhados, que levaram adiante a bandeira local da contracultura *pop*, ampliando os limites da consciência e do comportamento sexual e social, configurando a cena *udigrudi* dos anos 1970 (BUENO, 2003, p.392). Enquanto isso, do lado “careta” da história, Chico Buarque se ressentia da velocidade com que as coisas estavam mudando:

Eu fiquei um pouco sozinho nessa história, fui um pouco escolhido pra ser o representante do que seria uma música conservadora, uma atitude conservadora, uma postura conservadora. Um cara velho.... Eu era isso... Era um pouco a coisa jovem contra o velho... ninguém quer ser chamado de velho, ainda mais com 23 anos... (UMA NOITE..., 2010).

Na mesma direção transgressora - menos humorada e mais agressiva, porém -, verticaliza-se a atuação de José Celso Martinez e do Teatro Oficina, a partir da adoção irrestrita do ideário artaudiano da Crueldade. Segundo Armando Sérgio da Silva (1981), a montagem de *Roda Viva* em 1968 vai aprofundar as formas de agressão e a anarquia apontadas no ano anterior em *O Rei da Vela*, configurando

um espetáculo dos mais violentos e desconcertantes que o teatro brasileiro pôde testemunhar [...], onde prevalecia uma anarquia total, a coragem provocativa que rompia totalmente com o espaço tradicionalmente destinado à ficção e invadia a platéia para agredi-la, de um modo contundente, no seu comodismo mental e, por vezes, em sua segurança física (SILVA, 1981, p. 160).

A agressividade explícita¹⁷, neste caso, será mútua, levando-se em conta os atos de violência praticados contra o elenco da peça em São Paulo e Porto Alegre. Mas essa confrontação direta entre atores e espectadores vai atingir o ápice com *Gracias Senôr*, em 1972, que abre mão de ser “Teatro” – visto que abole, de vez, a máscara, a personagem - para propor o “Te-ato” - nome com múltiplas significações que vão desde “te uno a mim” até “te obrigo a unir-se a mim” (SILVA, 1981, p. 203). O Te-ato, um *happening* coletivista que revela influências do grupo vanguardista norte-americano Living Theatre, suprimia, na visão de Guinsburg e Silva (1981, p. 234), “todas as distinções e barreiras entre atores e espectadores, engendrando-se um conjunto de atuadores que, num jogo criativo, despido de máscara, promoveriam a comunicação e liberação coletivas”, em busca de novos comportamentos individuais e sociais.

¹⁷ Ver, a respeito, o célebre artigo *O teatro agressivo*, de Anatol Rosenfeld. In: ROSENFELD, A. *Texto/contexto*. São Paulo: Perspectiva, 1969. p. 43-55.

É evidente que essa atitude de questionamento das estruturas burguesas e de provocação sistemática desenvolvida pelo Oficina não vai ser bem digerida pela maioria conservadora da sociedade brasileira. O próprio José Celso testemunha que

nessa fase, muitas vezes fomos injustiçados e confundidos como irresponsáveis, loucos, bruxos, mágicos, drogados, bichas, terroristas, facistas [sic], baianos, sonhadores, quixotescos, magia negra, baixo astral, piração, piolheira, rebotalho, caretas, reacionários, revolucionários, governistas, centristas, oposição, contra-cultura, nudistas, “undergrounds”, vanguardistas, sexualistas, esportistas, oportunistas, vigaristas, culturalistas, policiais, marginais, ladrões, santos, moralistas, tensos, imorais, subversivos, inofensivos, ordeiros, espiões, etc., etc., etc. (CORRÊA, 1982, p. 197).

Em suma, nos termos da caretece nacional, seria transgressão demais querer tirar a máscara e olhar, “sem disfarce, de cara limpa, o público, na procura de um novo relacionamento entre os homens e de uma nova visão humana” (GUINSBURG; SILVA, 1981, p. 235). Frente a isso, não é de estranhar que os setores conservadores articulassem sua reação de modo também radical, submetendo a cultura nacional a uma espécie de lavagem cerebral, por meio da repressão brutal a seus líderes e da censura sistemática à literatura, ao cinema, ao teatro, à imprensa e à música (BUENO, 2003, p. 384).

Como consequência, Caetano, Gil, Zé Celso e muitos outros “alternativos” seriam presos e partiriam para o exílio.

3.1. PRIMEIRA FASE (1969-1979)

A implantação do bipartidarismo – a Arena do governo e o MDB da oposição consentida -, as inúmeras cassações e a instituição definitiva do regime autoritário pela Constituição de 1967 vão afastar os riscos imediatos dos modelos ultra-transgressores. Restava agora, à Ditadura Militar ultra-conservadora, a tarefa de construir seu próprio projeto de modernidade para o país. Neste processo, será de fundamental importância a definição de três conceitos-chave: o desenvolvimento nacional, a segurança nacional e a integração nacional (CHAUI, 2004, p. 41).

O desenvolvimento nacional

Para Argemiro J. Brum (1986), o modelo brasileiro de desenvolvimento no período militar vai se caracterizar como *capitalista, periférico, associado, dependente, exportador, concentrador e excludente*. Ou seja: a ditadura vai afirmar a vitória do modelo econômico internacionalista sobre as aspirações nacionalistas “subversivas” retomando - com maior ênfase - a política de abertura do país ao capital estrangeiro, o que significava eliminar as barreiras legais e políticas à entrada desse capital, bem como abolir as restrições à remessa de lucros para o exterior. A partir daí, as empresas multinacionais expandem-se pelo país, passando a produzir bens de consumo “sofisticados”, destinados às classes mais altas da sociedade, favorecidas pelo brutal processo de concentração de renda levado a cabo pelo regime¹⁸.

O aparelho estatal, por sua vez, vai passar por um processo crescente de militarização e centralização das decisões, tendo seus postos superiores ocupados por “pessoas oriundas de complexas organizações altamente burocratizadas, como as Forças Armadas, empresas estrangeiras, grandes empresas privadas nacionais, empresas estatais e o próprio Estado” (BRUM, 1986, p. 131). Desse modo,

a característica militar do sistema se expressa pela presença numerosa de representantes deste segmento nos mais diferentes cargos e funções, em todos os níveis, a começar pela Presidência da República, e, também, pelo tato [sic] de ter sua base de sustentação nas Forças Armadas, cujo pensamento e presença permeia todos os instrumentos e canais do Poder. Essa parcela militar que está dentro e mais próxima do Poder julga-se mais “iluminada” e está convencida de uma missão histórica a cumprir: comandar o salto qualitativo que transformaria o Brasil em potência mundial emergente (BRUM, 1986, p. 131-132).

Como resultado, as questões sociais e políticas públicas são reduzidas a meros problemas *técnicos*, “a serem resolvidos nos gabinetes pelas altas cúpulas que controlam o aparelho do Estado” (BRUM, 1986, p. 131).

Essa visão burocrático-militarista, somada à lógica fabril da grande indústria em expansão no país – em última instância, também militarista¹⁹ – vai impregnar a sociedade brasileira em seus diversos níveis, tornando hegemônicos os critérios de *racionalidade, eficiência e produtividade*, nos termos da doutrina clássica de Frederick Taylor e Henry

¹⁸ Entre 1960 e 1970, os 40% “mais pobres” da população aumentaram sua renda em 16 pontos percentuais. Os 10% “mais ricos”, aumentaram a sua em 61,2% (BRUM, 1986, p. 118).

¹⁹ Ver a respeito Morgan (2006, p. 25-26).

Fayol. A padronização de procedimentos, a plena utilização de recursos, o respeito à linha de comando (hierarquia e disciplina), o planejamento, o controle (fiscalização) e o registro passam a dominar as atividades produtivas visando à sua maximização em todas as áreas da sociedade.

O Brasil, chegando atrasado à era plena industrial, adota sem pejo os seus valores tecnocráticos mais questionáveis. A máquina – que deveria ser apenas “ferramenta”, “meio” – é promovida a “fim”, tornando-se, na visão de Gareth Morgan (2006), cada vez mais uma “metáfora para nós mesmos e a nossa sociedade, moldando nosso mundo em consonância com princípios mecânicos”:

Qualquer pessoa que tenha observado o trabalho de produção em massa na fábrica, ou em algum grande “escritório fábrica” que processa formulários de papel, tais como pedidos de seguro, devoluções de impostos ou cheques bancários, notará a maneira maquinal pela qual tais organizações operam. Elas são planejadas à imagem das máquinas, sendo esperado que os seus empregados se comportem essencialmente como se fossem partes de máquinas (MORGAN, 2006, p. 22).

A tecnologia mecânica, assim, passa a ser o modelo da nova modernidade. Plásticos coloridos, transistores, robôs, astronaves ocupam o imaginário nacional. O forte crescimento da economia entre 1968 e 1973, divulgado como um Milagre Econômico, parece endossar as opções feitas pelos militares. Mesmo com a crise mundial do petróleo em 1973, que acaba com o suposto milagre, o regime insiste, implantando, em 1974, o projeto do Brasil Potência, apoiado em obras “faraônicas” como as grandes mineradoras (Carajás, Albrás), a construção de usinas hidrelétricas (Itaipu, Sobradinho) e nucleares (Angra), e rodovias de âmbito nacional, como a Transamazônica (BRUM, 1986).

Além disso, o enorme progresso científico e tecnológico mundial, gerado na esteira da guerra fria (indústria bélica, corrida espacial), vai reforçar em grande medida esse modelo moderno tecnocrático, nos moldes vigentes do desenvolvimento associado dependente.

Segundo Saviani (2007), a adoção desse modelo de desenvolvimento econômico (o capitalismo de mercado associado dependente) seria plenamente justificada nos termos da doutrina da interdependência, ou doutrina da segurança nacional, formulada pelo principal ideólogo do regime, o general Golbery do Couto e Silva.

A segurança nacional

A doutrina da segurança nacional partia da premissa da Guerra Fria, vista como uma efetiva *guerra total* entre o bloco ocidental, democrático e cristão, e o bloco oriental,

comunista e ateu. Essa guerra total envolveria, além do setor militar, a economia, as finanças, a política, a psicologia e a ciência, exigindo, portanto, uma estratégia igualmente *total* para combater, nas palavras de Golbery, as ameaças que “se manifestam, com virulência excepcional e multiforme, a partir do eixo Moscou-Pequim” (apud SAVIANI, 2007, p. 355).

Em termos de política externa, essa estratégia previa, basicamente, o alinhamento irrestrito aos Estados Unidos, líder do bloco geopolítico ao qual o país pertencia. Em outras palavras, “o que é bom para os Estados Unidos é bom para o Brasil”²⁰, numa síntese dolorida dessa interdependência. Assim, os governos militares brasileiros se veem como corresponsáveis pela defesa irrestrita do Ocidente contra o expansionismo sino-russo, o que justificaria ações de todo tipo, desde o apoio diplomático maciço aos EUA nas Nações Unidas, passando pelo fornecimento de materiais estratégicos, como o petróleo, até o estabelecimento de uma aliança repressiva clandestina no Cone Sul conhecida como *Operação Condor*.

Internamente, a segurança nacional formulada pelo general Golbery exigia que se combatesse a ferro e fogo qualquer manifestação do perigo comunista, “essa poderosa quinta coluna agindo, tanto prévia como simultaneamente, sempre em estreita coordenação com quaisquer planos de agressão arquitetados no Kremlin” (apud LOPEZ; MOTA, 2008, p. 816). Em outras palavras, o *status quo* nacional só poderia ser preservado adequadamente, na visão do general, “se contra a infiltração quinta-colunista, a agressão disfarçada em subversão insuflada de longe, a penetração ideológica emoliente e sutil, forem tomadas, com oportunidade e sabedoria, justas medidas preventivas e, se necessário, repressivas” (apud SAVIANI, 2007, p. 357).

Desse modo, Golbery cria, em 1964, o onipresente Serviço Nacional de Informações (SNI), que passará a alimentar uma extensa rede de espionagem e repressão, responsável pela perseguição, assassinato, prisão e tortura de centenas de militantes “esquerdistas”, em sua imensa maioria jovens estudantes, que não aspiravam a nada além de uma sociedade um pouco mais democrática e um pouco mais justa.

A integração nacional

Ao mesmo tempo, os serviços de informação vão encarregar-se da tarefa da integração nacional, visando consolidar a nação contra os riscos de fragmentação e dispersão em

²⁰ Frase do general Juracy Magalhães, embaixador e ministro da ditadura (SAVIANI, 2007, p. 357-358).

interesses regionais (CHAUI, 2004). Vai ao ar, assim, em 1º de setembro de 1969, a primeira edição do *Jornal Nacional* da TV Globo, que “se transformaria não só na mais completa tradução do projeto de ‘integração nacional’, tão desejado pelos generais Médici e Geisel, mas também numa espécie de porta-voz eletrônico do regime militar” (BUENO, 2003, p. 393).

No mesmo mês entra em cena a *Educação Moral e Cívica*, disciplina obrigatória “em todos os graus e ramos” da escolarização nacional, instituída pelo decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, cujas disposições merecem ser citadas:

Art. 1º É instituída, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas estolas [sic] de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País.

Art. 2º A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade:

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) a culto [sic] à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;
- e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
- h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.

O decreto previa também a obrigatoriedade da disciplina Organização Social e Política Brasileira (a OSPB), no ensino médio, bem como da disciplina Estudos de Problemas Brasileiros (EPB), no ensino superior, todas com o objetivo explícito de defender, preservar e fortalecer o culto às “tradições nacionais”, que seriam: Deus, a Pátria e a Lei. Esta formulação está bem próxima da formulação ideológica do *verdeamarelismo* - definida por Marilena Chaui (2004) -, que elege Deus, a Natureza e o Estado como triplo sujeito da ação nacional. No caso, Deus seria Deus mesmo, o católico; a Pátria pode ser associada aqui à ideia de Natureza, nos termos da vasta unidade territorial e sua apropriação simbólica; e a Lei pode ser entendida como o Estado, visto também – como Deus e a Natureza -, como agente anterior e exterior à sociedade.

Segundo Chaui (2004), não seriam raros os momentos da história brasileira em que esses personagens são invocados para legitimar os processos sociopolíticos em andamento. Não será à toa, portanto, que o tricampeonato brasileiro na Copa do Mundo de 1970 vai ser transformado em festa cívica pelo regime, associado, portanto, à ação do Estado. *Pra frente Brasil*, o *jingle* de Miguel Gustavo que sintetiza de modo raro esta ideologia da integração nacional, o “Brasil Grande”, foi encomendado de início por uma cervejaria patrocinadora de transmissões esportivas, mas vai transcender sua função promocional, transformando-se em verdadeiro Hino Nacional (SEVERIANO; MELLO, 1998, p.156):

Noventa milhões em ação,
Pra frente Brasil,
Do meu coração...
Todos juntos, vamos,
Pra frente Brasil,
Salve a Seleção!

De repente é aquela corrente pra frente,
Parece que todo o Brasil deu a mão!
Todos ligados na mesma emoção,
Tudo é um só coração!

Todos juntos vamos
Pra frente Brasil! Brasil!
Salve a Seleção!

A Reforma Universitária de 1968

O movimento pela reformulação do ensino superior no país também será, a exemplo dos movimentos anteriores, uma retomada dos acontecimentos iniciais do século XX. Pelo menos é o que afirma Helena Sampaio (1991, p. 14):

Em um certo sentido, repetia-se nos anos 50 o movimento da década de 20, colocando a questão da reformulação de todo o sistema educacional. No bojo desse movimento, colocava-se a questão da reforma da universidade. Os ideais propostos eram, em grande parte, uma retomada das idéias de 20, modificadas agora pela influência da organização das universidades americanas.

Segundo Minto (2006, p. 116), formara-se, à época, “um tipo de consenso pró-reforma, generalizando a ideia de que todo o ensino superior brasileiro precisava ser reformado, ainda que por motivos completamente distintos”. Do lado progressista, a proposta de reforma expressava os interesses do crescente movimento estudantil, das classes médias e baixas que aspiravam à democratização do ensino superior público e dos jovens pesquisadores e docentes sufocados pelo rígido sistema de cátedra vigente. É bom lembrar, também, que as Reformas de Base de Jango já previam mudanças nesse sentido. Desse modo, “a nova

universidade, pela qual se batiam intelectuais e estudantes nos anos 50 e 60, seria popular, deselitizada, organizada por departamentos que decidiriam tudo em conjunto, e livres dos velhos catedráticos e do poder das antigas faculdades” (SAMPAIO, 1991, p. 14).

Por outro lado, o projeto de reforma precisava responder à demanda de grupos ligados ao novo regime que buscavam “vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional” (SAVIANI, 2007, p. 372).

Desse modo, a Reforma Universitária, finalmente instituída pela Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, vai incorporar muitas das ideias do movimento docente e estudantil, paradoxalmente implantadas, porém, “sob um regime político extremamente autoritário, que mantinha as universidades sob intensa suspeita e vigilância policial” (SAMPAIO, 1991, p. 15). Entre outras medidas, a Lei 5.540/68:

- 1) Aboliu a cátedra e instituiu os departamentos como unidades mínimas de ensino e pesquisa.
- 2) Implantou o sistema de institutos básicos.
- 3) Estabeleceu a organização do currículo em duas etapas: o básico e o de formação profissionalizante.
- 4) Decretou a flexibilidade curricular com o sistema de crédito e a semestralidade.
- 5) Estabeleceu o duplo sistema de organização: um, vertical, passando por departamentos, unidades e reitoria; outro horizontal, com a criação de colegiados de curso, que deveriam reunir os docentes dos diferentes departamentos e unidades responsáveis por um currículo (SAMPAIO, 1991, p. 14).

Cai, portanto, o antigo modelo das Faculdades de Filosofia como centros integradores universitários, sendo estas desmembradas em departamentos diversos, dando origem assim às Faculdades de Educação, aos Institutos Básicos de Ciências Naturais e Exatas, e às atuais Faculdades de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

De fato, sob a fachada de “modernização” do sistema, a Reforma Universitária de 1968 vai viabilizar 1) a desorganização do movimento estudantil e da atuação política docente e discente – vistos como subversivos²¹; 2) a implantação do modelo organizacional norte-americano; e 3) a reafirmação da política de privatização do ensino superior, iniciada já pela LDB de 1961 (Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961), num processo complexo que Minto (2006, p. 114) irá nomear de “modernização tecnocrática e privatização” dessas instituições. Como se vê, a ideia de *anti-reforma* se mostra, novamente, mais adequada do que *reforma*, na tradição do reacionarismo político nacional (FERNANDES, 1989, p. 106).

²¹ Ver a respeito Martins (1988).

A modernização tecnocrática do Ensino Superior

Para Luiz Antonio Cunha (2007c), é um erro comum na análise da Reforma Universitária de 1968 atribuir-se aos famigerados acordos MEC-Usaid uma *imposição* ao Brasil do modelo universitário norte-americano. Na verdade, segundo ele, esse modelo teria sido, antes, *buscado*,

desde fins da década de 1940, por administradores educacionais, professores e estudantes, principalmente aqueles, como um imperativo da modernização e, até mesmo, da democratização do ensino superior em nosso país. Quando os assessores norte-americanos aqui desembarcaram, encontraram um terreno arado e adubado para semear suas idéias (CUNHA, 2007c, p. 24).

O Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) em São José dos Campos, a Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da USP e a Universidade de Brasília (UnB), por exemplo, já teriam rejeitado, em sua criação, os modelos alemão e francês habituais do nosso ensino superior, e se orientado pelos padrões organizacionais das universidades norte-americanas (CUNHA, 2007c, p. 73).

Por outro lado, não devem ser subestimados os interesses econômicos e políticos dos EUA nesse processo, expressos nos termos da já citada *Aliança para o Progresso*. Nesse sentido, há uma ampla via de mão dupla entre o alinhamento incondicional do Brasil aos interesses do capital multinacional - com a abertura dos mercados e liberação das remessas de lucros ao exterior - e o recebimento de generosos empréstimos do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial, do Banco Interamericano de Desenvolvimento, da Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), além de outras instituições, públicas e privadas (CUNHA, 2007c, p. 29), dentro de um programa de “ajuda externa” financeira nada desinteressada (MINTO, 2006, p. 94). Ao mesmo tempo, milhares de consultores norte-americanos vão desembarcar no país, como “agentes do desenvolvimento e da modernização” (CUNHA, 2007c, p. 29), atuando junto aos governos federal e estaduais, às superintendências regionais de desenvolvimento e às empresas estatais, nos programas da chamada “ajuda técnica”.

É nesse contexto que irão se disseminar no campo educacional brasileiro as ideias provenientes da lógica capitalista de produção, como a organização racional do trabalho, o enfoque sistêmico e o controle do comportamento (behaviorismo), configurando a orientação pedagógica “tecnicista”, que se tornará hegemônica no período. Segundo ainda Cunha (2007c, p. 22),

nessa busca das determinações do ensino superior, encontramos a subordinação da universidade à empresa capitalista. Não a imediata e visível subordinação financeira e administrativa, que tanto se temia. Mais profundamente, a dominância – melhor diria, com Antonio Gramsci, hegemonia – que as práticas do “americanismo”, próprias da grande indústria, passaram a ter nela: a organização e a avaliação da universidade em função da produtividade, da “organização racional do trabalho” e das linhas de comando, conceitos essenciais às doutrinas de Frederick Taylor e de Henry Fayol.

Na prática, essa ideologia tecnoburocrática será difundida no pensamento educacional brasileiro pelas mais diversas fontes, entre elas palestras, seminários e relatórios elaborados pelo *Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais* (Ipes)²², pelo assessor norte-americano *Rudolph Atcon* (Usaid), pela *Comissão Mista MEC-Usaid* e pela *Comissão Meira Matos* (GHIRALDELLI JUNIOR, 2003, p. 131; MARTINS, 1988, p. 22-30). Assim, quando o presidente-general Costa e Silva cria um Grupo de Trabalho (GTRU) em julho de 1968, com a incumbência de planificar a Reforma Universitária, o caminho a seguir já estava indicado. Desse modo, o GTRU irá, rapidamente, concluir as suas recomendações, apoiadas nas seguintes diretrizes:

A Reforma tem objetivos práticos e tende a conferir ao sistema universitário uma espécie de racionalidade instrumental em termos de eficiência técnico-profissional que tem por conseqüência o aumento de produtividade dos sistemas econômicos. Para tanto, impõe-se a metamorfose de uma instituição tradicionalmente acadêmica e socialmente seletiva num centro de investigação científica e tecnológica em condições de assegurar a autonomia da expansão industrial brasileira (apud MARTINS, 1988, p. 31).

Assim, a Lei 5.540/68 vai oficializar, de certo modo, a concepção pedagógica tecnicista, buscando “planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem por em risco sua eficiência” (SAVIANI, 2007, p. 380). Em outras palavras,

se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; e se na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva; na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência,

²² O Ipes congregava a direita brasileira em ações de doutrinação e propaganda contra o avanço do “perigo comunista”. Segundo Saviani (2007, p. 339), “este Instituto foi fundado em 29 de novembro de 1961 por um grupo de empresários do Rio e de São Paulo, articulados com empresários multinacionais e com a Escola Superior de Guerra (ESG), via generais Heitor de Almeida Herrera e Golbery do Couto e Silva. Permaneceu em atividade por aproximadamente dez anos, até se auto-dissolver em junho de 1971”.

compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (SAVIANI, 2007, p. 380).

A privatização do Ensino Superior

Ao mesmo tempo, dois imperativos vão conjugar-se, moldando o pano de fundo sobre o qual se desenhará a política de expansão do ensino superior pela iniciativa privada. O primeiro é a opção governamental por reduzir os gastos com os setores sociais (entre eles o educacional), reconvertendo seus investimentos para a ampliação da infraestrutura econômica e produtiva. Nesse sentido serão reforçados, por exemplo, os antigos argumentos pela eliminação da “indiscriminada gratuidade” do ensino superior nos estabelecimentos públicos (MARTINS, 1988, p. 34).

O segundo imperativo decorre da intensificação da pressão social pela ampliação de vagas no ensino superior, causada pelo amplo desenvolvimento do segundo grau no período anterior. Segundo Sampaio (1991, p. 17), esta demanda crescente será em parte atendida pela ampliação do próprio setor público, através da “multiplicação do mesmo elenco restrito de cursos” já oferecidos. Para a autora, essa ampliação forçada do sistema público, além de mostrar-se incapaz de dar conta da demanda “explosiva” pelo ensino superior, teria gerado um efeito perverso nas condições de trabalho docente, contribuindo para

desvalorizar ainda mais os critérios acadêmicos: pela absorção de pessoal pouco qualificado; pela manipulação de influências clientelísticas e políticas nas contratações; e pela introdução de diferenciais de remuneração e de condições de trabalho que nada tinham a ver com exigências de competência e desempenho. As bases acadêmicas da carreira universitária, instituídas pela reforma, foram solapadas (SAMPAIO, 1991, p. 17).

Desse modo, configurando-se a inviabilidade de a rede pública atender a todas as necessidades educacionais, coloca-se claramente como opção para o regime autoritário a expansão do sistema de ensino superior pelo setor privado. Assim, na síntese de Martins (1988, p. 35), “a expansão dos estabelecimentos privados teria a função, na perspectiva governamental, de ‘desafogar’ o orçamento público e de viabilizar a absorção da demanda reprimida”.

Segundo ainda Martins (1988), esta tendência já estava manifesta desde a formulação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (Lei nº 4.024/61), que defendia os interesses privatistas, assegurando direitos iguais entre a escola pública e a privada, tanto no que se refere à distribuição de recursos para a educação quanto à igualdade de representação nos órgãos deliberativos, como o Conselho Federal de Educação (CFE). Este órgão, pela mesma lei,

deixara de ser um simples órgão de assessoramento sobre questões educacionais para tornar-se uma instância deliberativa sobre assuntos fundamentais como, por exemplo, a autorização para abertura e funcionamento de novas instituições de ensino superior. Desta forma,

a iniciativa privada não confessional, que vinha atuando até então no ensino de primeiro e de segundo grau, recebendo a hesitação das instituições dos estabelecimentos católicos de atenderem às sinalização favoráveis do governo para participar da expansão do ensino superior, passou a deslocar os seus investimentos para este nível de ensino que lhe parecia fértil em termos de rentabilidade econômica (MARTINS, 1988, p. 35).

Como resultado, o número de matrículas no ensino superior brasileiro passa de 93.902 em 1960 para 1.345.000 em 1980, sendo o período de 1968-1972 o que apresenta as maiores taxas de crescimento, como se pode ver na tabela abaixo, apresentada por Sampaio (1991, p. 16).

TABELA 04 – Evolução das matrículas em estabelecimentos públicos e privados – Brasil 1960-1980

Ano	Total de matrículas	% de crescimento	Matrículas Instituições Privadas	% das matrículas privadas sobre o total
1961	98.892	6	43.560	44,0
1962	107.299	9	43.275	40,3
1963	124.214	16	47.428	38,2
1964	142.386	15	54.721	38,4
1965	155.781	9	68.194	43,8
1966	180.109	16	81.667	45,3
1967	212.882	18	91.608	43,0
1968	278.295	31	124.496	44,7
1969	342.886	23	157.826	46,0
1970	425.478	24	214.865	50,5
1971	561.397	32	309.134	55,1
1972	688.382	23	409.971	59,6
1973	772.800	12	472.721	61,2
1974	937.593	21	596.565	63,6
1975	1.072.548	14	662.323	61,8
1976	1.044.472	-	648.862	62,1
1977	1.137.070	9	708.554	62,3
1978	1.267.559	11	779.592	61,5
1979	1.298.332	2	808.253	62,3
1980	1.345.000	4	852.000	63,3

Fonte: Levy, 1986.

No mesmo período, a participação das instituições privadas no total de matrículas vai de 44% para 63,3%. Ao mesmo tempo, a rentabilidade econômica - ou seja, a obtenção de lucro e a acumulação de capital – se afirma como o objetivo prioritário dessas instituições acadêmicas privadas. De acordo com Martins (1988, p. 39),

na ausência de uma ideologia educacional própria, que justificasse a sua existência no campo pedagógico, estas instituições, captando com aguçado oportunismo político a ideologia do “desenvolvimento e segurança”, forjada pelo autoritarismo da época, se autoproclamariam como instituições voltadas para a “formação de recursos humanos”, buscando atender sem hesitação as demandas profissionais e intelectuais esboçadas pelo regime político vigente.

A pós-graduação

A reforma universitária instituída pela Lei nº 5.540/68 irá entrar em vigor pelo Decreto nº 464, de 11 de fevereiro de 1969. No mesmo dia, o Parecer CFE nº 77/69, de autoria de Newton Sucupira, regulamenta a implantação da pós-graduação no país, seguindo as mesmas coordenadas da visão tecnocrática do regime militar.

Segundo Saviani (2007, p. 390), o objetivo da implantação dos programas de pós-graduação foi “a formação de quadros de alto nível, no campo científico e tecnológico, para impulsionar o desenvolvimento do país”, nos termos das metas traçadas no Plano Nacional de Desenvolvimento (PND). Não é de estranhar, portanto, que sua produção tenha sido fortemente marcada pela orientação tecnicista do período.

Por outro lado, ressalva Martins (2000), o planejamento e a definição de rumos precisos para a expansão da pós-graduação no país seriam fatores decisivos para o êxito do sistema. Segundo ele,

a estrutura acadêmica da pós-graduação foi construída a partir de procedimentos bem definidos. Acoplou-se o ensino à pesquisa, estabeleceu-se um número limitado de disciplinas articuladas com as respectivas linhas de pesquisa dos cursos. Ao mesmo tempo, criou-se um sistema eficiente de orientação de dissertações e teses. O resultado dessa estrutura acadêmica tem permitido um forte crescimento da produção científica que, em várias áreas do conhecimento, tem possibilitado a renovação de campos específicos do saber e contribuído para a introdução de novas questões para investigação (MARTINS, 2000, p. 55).

Saviani (2007) destaca ainda certa influência da experiência europeia, mais voltada aos aspectos teóricos que aos técnico-operativos do modelo americano, na implantação da pós-graduação no país. Desse modo,

fundindo a estrutura organizacional do modelo americano com a densidade teórica resultante da influência européia, a pós-graduação brasileira acabou por produzir um modelo novo, decerto superior àqueles que lhe deram origem [...] constituindo-se num espaço importante para o desenvolvimento de uma tendência crítica que, embora não predominante, gerou estudos consistentes e significativos [...] (SAVIANI, 2007, p. 391).

A partir daí, começam a surgir, bem lentamente, os primeiros programas de pós-graduação na área das Artes Cênicas, conforme relatado mais adiante.

O palco amordaçado

A história do teatro brasileiro no período de 1969 a 1978 é a história de uma batalha perdida. O teatro brasileiro moderno apenas começava a firmar-se nas pernas e a ambicionar voos mais altos (vide a trajetória TBC – Arena – Oficina), quando entrou na linha de tiro do regime militar e da ideologia dominante. Quando a fumaça baixou, no final da década, o que se revelou foi um novo panorama teatral no país, maciçamente “domado” e “bem-comportado” (PACHECO, 1979-1980, p. 98).

Mas, a julgar pela narrativa de José Arrabal, a batalha foi dura (1979-1980, p. 33):

Nunca, em toda a história de nossa formação social, foram proibidos tantos textos dramáticos e tantos espetáculos de teatro. Por outro lado, nesse universo em que a realidade mais parece loucura, jamais tanto dinheiro dos cofres públicos escorregou para as mãos dos empresários teatrais. Homens de teatro foram presos e torturados. Alguns se exilaram. Outros abandonaram a profissão. Outros, premidos pela violência, abriram mão de suas posições e ambições literárias. Outros fizeram isso por dinheiro, mesmo. Outros ainda, pensando que estavam contribuindo para com o desenvolvimento histórico do drama e da cena, mais contribuíram para o fortalecimento dos que continuam agindo em favor do congelamento dessa história nas mãos das classes possuidoras.

É de se perguntar, antes de tudo, o que teria levado os militares a uma reação tão violenta contra as manifestações teatrais, sabidamente de alcance bastante restrito nas camadas da população brasileira. Segundo levantamento realizado pelo Ibope no final dos anos 1960 no município de São Paulo, apenas 2% da população paulistana afirmava dedicar seu tempo de folga ao teatro. O quadro completo da pesquisa, citada por Rosenfeld (2008, p. 170), é o seguinte:

TABELA 05 - Lazer em São Paulo - 1969

Atividade	%
Televisão	40%
Leitura de livros	15%
Rádio	8%
Passear de automóvel	7%
Ouvir música	7%
Praticar esportes	6%
Ir ao cinema	5%
Frequentar festas e reuniões	4%
Assistir a esportes	3%
Jogar cartas	2%
Ir ao teatro	2%
Frequentar bares e boates	1%

Fonte: Ibope.

Não é à toa, portanto, que Yan Michalski (1979), crítico teatral de forte atuação na época da ditadura, ao analisar os acontecimentos do período, vai declarar-se perplexo pela reação desproporcional levada a cabo pelo regime:

Se relembrarmos todos esses anos de multiforme mas sempre radical opressão que se abateu sobre o teatro, o que causa perplexidade em primeiro lugar é a flagrante desproporção entre, por um lado, as energias gastas pelo Sistema, o calibre dos cartuchos por ele usados nesta campanha repressiva e, por outro, a possível periculosidade do objeto reprimido. Num país como o nosso, de precária tradição teatral, cuja realidade sócio-econômica, educacional e cultural restringe o consumo da arte dramática a uma estatisticamente insignificante casta de privilegiados, as repercussões da manifestação teatral sobre a formação de tendências de opinião são notoriamente reduzidas. Assim, custa crer que autoridades que em outros setores de atividade cuidaram de adequar as suas estratégias à natureza dos objetivos a que se propunham, tivessem considerado que valia a pena investir tanto tempo e trabalho dos mais diversos escalões da hierarquia, de despender tanto dinheiro e enfrentar tanto desgaste de imagem, só para estruturar e manter um mecanismo capaz de controlar manifestações que iriam atingir, com uma força de convicção ou arregimentação discutível, um campo humano muito restrito (MICHALSKI, 1979, p. 10-11).

Em termos tecnicistas, a equação dos recursos empregados em face dos fins almejados parece bastante inadequada. Mas a questão principal desse embate, do ponto de vista desta pesquisa, é justamente a afirmação da ideologia tecnicista sobre um dos poucos focos de resistência explícita a esse ideário na sociedade brasileira: o teatro. Ao longo da década, o que se verá é a progressiva conquista dos palcos nacionais pela ideologia dominante tecnicista, ao mesmo tempo em que os focos de resistência oferecidos por um teatro mais crítico ou criativo vão, lentamente, se apagando.

O caminho encontrado pelo regime para a domesticação da cena nacional foi relativamente simples: a valorização progressiva da figura do empresário, que vai passar a substituir o artista na linha de frente do empreendimento teatral, deslocando-se assim o eixo da livre criação artística para o eixo da decisão econômica, comprometida fundamentalmente com as regras do jogo do sistema vigente.

Segundo Lima (1979-1980), no período anterior as *companhias* teatrais reuniam em si os dois lados da moeda: tanto a experiência técnica e administrativa de uma *empresa* quanto a unidade artística e ideológica distintiva de um *grupo*. O que aconteceu, na visão da autora, é que estas companhias

foram esmagadas quando estavam no ápice da sua capacidade de representação, ou seja, no momento em que realmente eram a voz audível de setores da sociedade em vias de mobilização. O regime calou os ideários que sustentavam essas associações, descaracterizando-as assim como forma de produção teatral (LIMA, 1979-1980, p. 57).

Dessa cisão vai emergir, fortalecida, a figura da empresa teatral,

juridicamente estabelecida e produzindo um teatro perfeitamente assimilável aos objetivos do Estado. Essa empresa não chega a ser uma companhia: para cada espetáculo organiza-se um elenco sob a responsabilidade e supervisão muitas vezes estrita de um produtor (LIMA, 1979-1980, p. 57-58).

Para Tânia Pacheco (1979-1980, p. 89), a criação da Associação Carioca de Empresários Teatrais (ACET), em 1969, seria emblemática de um

novo tipo de relações de produção [que] seria agora de fato assumido, no teatro, sob as benesses do sistema. A figura do empresário – antes relegada a um segundo plano muito mais *jurídico* – viria determinar, nos próximos anos e durante quase toda a década de 70, uma nova postura para artistas e técnicos.

Não é de se estranhar, portanto, que, ao longo da década, o número de textos censurados vá diminuindo. Seja por autocensura dos próprios autores ou pela intimidação dos empresários e de seus interesses, o fato é que os problemas com a Censura vão diminuindo à medida que o empresariado assume uma atitude “bem-comportada” (PACHECO, 1979-1980, p. 98). Não obstante, a lista de autores e peças censuradas no período é impressionante, podendo-se citar, entre muitos outros, Plínio Marcos, Nelson Rodrigues, Consuelo de Castro, Leilah Assumpção, Isabel Câmara, Antonio Bivar, José Vicente, Mário Prata, Dias Gomes, Gianfrancesco Guarnieri, Augusto Boal, Millôr Fernandes, Maria Clara Machado, Oduvaldo Viana Filho, Carlos Queiroz Telles e Renata Pallotini²³.

Como resultado, os espetáculos de apelo comercial, adequados aos interesses do regime, vão ocupar esse espaço proibido para uma dramaturgia mais consequente. Ainda segundo Pacheco (1979-1980, p. 95), “paralelamente, a televisão ganhava terreno e testava sua capacidade para determinar não só um mercado de trabalho humilhado, como a própria ‘colonização’ da cultura nacional”.

O ápice deste processo se dará em 1978, com a aprovação da Lei nº 6.533, de 24 de maio de 1978, que dispõe sobre as profissões de artistas e técnicos em espetáculos de diversões e com a sua consequente regulamentação pelo Decreto nº 82.385 de 05 de outubro de 1978. Nas duas datas, conforme relato de Tânia Pacheco (1979-1980, p. 107), “caravanas de artistas especialmente convidados foram a Brasília. E fotógrafos e cinegrafistas puderam documentar a falta de clareza de uma categoria, para suplementos especiais de revistas de baixo nível jornalístico e programas carregados de euforia na televisão”.

²³ Ver a respeito Michalski (1979) e Pacheco (1979-1980).

Na contracorrente desse movimento vai desenvolver-se uma postura antagônica à do teatro empresarial, caracterizada pela formação de *grupos* de caráter eminentemente artesanal, que serão os responsáveis por levar adiante a tocha da experimentação de novos conteúdos e linguagens no teatro brasileiro. Para Silvia Fernandes (2010, p.195),

os grupos de criação representavam uma nova postura cultural, na medida em que encaravam o teatro principalmente como meio de autoexpressão cênica. Geralmente preocupados com pesquisas de linguagem teatral e trabalhando temáticas próximas ao cotidiano, estavam longe de expressar uma vinculação política explícita, afastando-se propositalmente do “teatro de resistência” à ditadura, tendência dominante no panorama da época.

Vão destacar-se neste conjunto as realizações do Teatro Ipanema, do Asdrúbal Trouxe o Trombone, do Pessoal do Victor, do Teatro do Ornitorrinco, do Pod Minoga, do Mambembe e do Ventoforte. Com características um pouco diferentes, entra também na lista o Grupo Pau-Brasil, de Antunes Filho, responsável pela montagem triunfal de *Macunaíma*, em 1978, que, segundo a visão ufanista de Sebastião Milaré (1998, p. 54), “viajou pelo mundo e resgatou o espaço do teatro brasileiro no panorama internacional”.

É de se notar, além do mais, a importância dos cursos de Teatro surgidos no período anterior para a formação destes grupos, oriundos em sua maioria de escolas como a FBT, o Tablado, a EAD e a ECA-USP.

No final da década, o travo amargo causado pela sensação da batalha perdida tende a nublar a visão sobre o período, gerando análises, de modo geral, muito pessimistas. No sentido contrário, Lima (1979-1980) propõe uma revisão desse ponto de vista negativo reinante, sugerindo que, apesar da censura, da violência, da cooptação, da ingenuidade e da má-fé, o teatro brasileiro dos anos 1970 disse a que veio.

O que não se soube, mas se intuiu, o que não foi dito, mas foi visto por alguém, o que não foi obtido, mas foi desejado, todas essas coisas, de alguma forma, constituíram material de representação artística. Muitas vezes o espetáculo não chegou até o público, mas o fato de ter sido pensado e às vezes até ensaiado provou que as informações de alguma forma obscura circulavam, que nem todos os buracos podem ser tapados quando o dique vaza por muitas brechas (LIMA, 1979-1980, p. 70).

E esta é também a sensação geral da juventude participante da época, que carrega em sua memória fortes lembranças de um teatro vivo e conectado com seu tempo. Infelizmente, talvez essa tenha sido a última vez em que isto ocorreu no teatro brasileiro. Mas, enfim, apesar de sair derrotado da batalha, o teatro nacional dos anos 1970

não esteve mal coisíssima nenhuma. Esteve realmente ótimo, não só disse o que era possível dizer, como disse muitas coisas importantes que realmente precisavam ser

expressas. Apenas não disse tudo o que poderia ter dito, e nesse sentido deve retomar a batalha para reconstruir um caminho que não pôde trilhar (LIMA, 1979-1980, p. 71).

3.2. SEGUNDA FASE (1979-1989)

Em 15 de março de 1979 tem início o longo governo do general João Baptista Figueiredo, alçado ao poder por seu antecessor Ernesto Geisel, com a missão explícita de reconduzir o país à normalidade democrática. Em janeiro do mesmo ano já havia sido extinto o famigerado AI-5, e em junho o novo presidente irá assinar a Lei da Anistia, que beneficiou igualmente tanto os “terroristas” da esquerda quanto os da direita.

Com o fim do bipartidarismo no final de 1979, “uma das últimas artimanhas do general Golbery”, segundo Bueno (2003, p. 399), novas siglas vão surgir no velho horizonte político nacional. Entre elas, vai se destacar uma força política efetivamente nova, representada pela criação do Partido dos Trabalhadores em 1980, na esteira da mobilização sindical ocorrida no ABC paulista nos anos anteriores. Mas o efeito imediato do pluripartidarismo foi afastar o fantasma do desastre anunciado nas eleições diretas para governador convocadas por Figueiredo para 1982 (BUENO, 2003, p. 399).

Entretanto, apesar da “lenta, gradual e segura” abertura em andamento no país, as coisas não iam tão bem. Segundo Lopez e Mota (2008, p. 890),

embora tenham sido observados alguns avanços em setores importantes do país (comunicação, telefonia, energia, etc.) duas décadas de ditadura civil-militar, marcadas por desmobilização sistemática de projetos de reforma, censura (antes aberta e agora discreta), abertura para as multinacionais – e panacéias de ministros tecnoburocratas, alimentando o consumismo desenfreado (animado pela mídia televisa) das novas classes médias –, tudo isso, associado a um gravíssimo rebaixamento programado da qualidade da Educação em todos os graus, tornava cada vez mais óbvio que os problemas essenciais da sociedade continuavam sem solução (ou, até piores).

Desse modo, em 1984, uma gigantesca mobilização popular tomará as ruas do Rio de Janeiro e de São Paulo exigindo a realização de eleições “Diretas-Já” para a sucessão presidencial no ano seguinte. Apesar da derrota da emenda Dante de Oliveira na Câmara dos Deputados - que restabelecia as eleições diretas para presidente-, em 15 de janeiro de 1985 o presidente Figueiredo dá por encerrada sua missão, ao conduzir, (indiretamente ainda) a eleição do primeiro presidente civil dos novos tempos: Tancredo Neves.

Como é sabido, Tancredo morrerá logo a seguir, deixando o cargo para seu vice, o maranhense José Sarney (ex-presidente da Arena) que, apesar de sua estreita vinculação com

o regime anterior, se encarregará de dar continuidade à implantação da democracia plena no país. Nesse sentido é promulgada uma nova Constituição em outubro de 1988, capitaneada pelo “senhor Diretas”, Ulysses Guimarães. Segundo o jurista Dalmo Dallari (apud LOPEZ; MOTA, 2008, p. 911), a “Constituição Cidadã” é a mais democrática que o país já teve,

não só pela intensa participação popular na Constituinte mas também pelo conteúdo, pois começa com a afirmação de princípios humanistas e democráticos, consagra os direitos civis e políticos e também os direitos econômicos, sociais e culturais constantes do Pacto de Direitos Humanos aprovados pela ONU em 1966, criando vários instrumentos jurídicos destinados à garantia e à efetivação dos direitos.

E, finalmente, em 1989 tem lugar a primeira eleição direta para Presidente da República desde a eleição de Jânio Quadros, em 1960. Assim, com a implantação de uma nova ordem constitucional e com a eleição pelo voto direto de um presidente civil, chega ao fim o longo ciclo militar, “embora isso não extirpasse a maior parte de seus vícios nem eliminasse antigos costumes e personagens do velho coronelismo, dos renitentes populismos e da ditadura civil-militar” (LOPEZ; MOTA, 2008, p. 871).

Desse modo, em uma acirrada disputa com o candidato do PT, Luis Inácio Lula da Silva, é eleito para a Presidência da República o ilusório “caçador de marajás” Fernando Collor de Mello. Nas palavras de Bueno (2003, p. 396), “o país saía de fato dos anos de chumbo [...] para mergulhar de cabeça nos anos de lama da era Collor”.

O Ensino Superior nos anos 1980

Contrariando a tendência dos períodos anteriores, a taxa de crescimento das matrículas no ensino superior vai apresentar uma redução significativa na década de 1980, especialmente no âmbito do ensino superior privado. A causa principal dessa diminuição da demanda pelo ensino superior no país será a grande redução na taxa de conclusão do ensino secundário no período, que cairá de 74,0 para 48,4% ao longo da década. Como se pode ver na TABELA 06, apresentada por Sampaio (2000), em 1982-1985 a taxa de conclusão no segundo grau vai atingir o menor índice do período, de 45,2%.

TABELA 06 – Matrícula inicial na primeira série, concluintes e taxa de conclusão no segundo grau, 1970-1986

Anos	Matrícula inicial na primeira série	Concluintes	Taxa de conclusão
1970-1973	445.773	329.851	74,0
1971-1974	503.132	350.177	69,6
1972-1975	580.157	368.479	63,5
1973-1976	639.718	435.489	68,1
1974-1977	722.636	434.577	60,1
1975-1978	885.349	524.524	59,2
1976-1979	1.004.013	512.024	51,0
1977-1980	1.065.848	541.350	50,8
1978-1981	1.104.481	561.683	50,8
1979-1982	1.167.823	583.300	49,9
1980-1983	1.220.727	590.479	48,4
1981-1984	1.209.428	585.193	48,4
1982-1985	1.233.140	557.727	45,2
1983-1986	1.265.693	606.959	47,2

Fonte: MEC.

O que estes baixos índices da educação secundária significam, grosso modo, é que a maioria da população em idade escolar no país está fora do sistema de ensino. A consequência deste fato será a baixíssima porcentagem de estudantes matriculados no ensino superior no Brasil, tanto em comparação com outros países mais desenvolvidos quanto com os demais países latino-americanos (SAMPAIO, 1991, p. 23):

TABELA 07 - Percentagem de estudantes na faixa etária matriculados na educação secundária e superior, diversos países, 1987

	A: educação média	B: educação superior	B/A
Brasil	39%	11%	28%
Chile	70%	18%	25%
México	53%	16%	30%
Polônia	80%	18%	22%
Argentina	74%	39%	52%
Coreia	88%	36%	41%
Espanha	102%	30%	30%
França	92%	31%	33%
USA	98%	60%	61%

Fonte: Banco Mundial.

O baixo número de candidatos egressos do ensino secundário para as vagas oferecidas no sistema de ensino superior vai gerar um aumento do percentual de vagas não preenchidas no sistema, de 11,9% em 1980, para 19,0% em 1990, indicativo claro de que o sistema de ensino superior cresceu mais do que a demanda poderia alimentar (SAMPAIO, 2000, p. 91). O impacto deste declínio da demanda pelo ensino superior pode ser observado na tabela a seguir, apresentada por Sampaio (2000, p. 86):

TABELA 08 - Taxa de crescimento das matrículas em ensino superior segundo a dependência administrativa – Brasil 1975 - 1990

Matrícula	1980		1985		1990	
	Número	1975-1980 Cresc. %	Número	1980-1985 Cresc. %	Número	1985-1990 Cresc. %
Públicas	492.256	20,0	556.680	13,1	578.625	3,9
Privadas	885.054	33,6	810.929	-8,4	961.455	18,6
Total	1.377.286	28,4	1.367.609	-0,7	1.540.080	12,6

Fonte: MEC.

Após uma taxa de crescimento de 28,4% entre 1975-1980, as matrículas no ensino superior vão apresentar uma taxa negativa de 0,7% entre 1980-1985, voltando a crescer timidamente no quinquênio posterior, à taxa de 12,6%.

Essa redução da demanda pelo ensino superior no país vai provocar uma rápida reação do setor privado, em termos de estratégias de adaptação para enfrentar e superar a diminuição no número de suas matrículas, gerando mudanças estruturais importantes no setor. As principais, na visão de Helena Sampaio (2000, p. 75) são: a) diminuição do número de estabelecimentos isolados, simultaneamente ao aumento de universidades particulares; b) desconcentração regional e interiorização dos estabelecimentos particulares e de suas matrículas; c) crescimento acelerado do número de cursos e ampliação do leque de carreiras oferecidas pelo setor privado.

Segundo ainda Sampaio (2000, p. 76-77), a percepção pela iniciativa privada “de que estabelecimentos maiores, com oferta mais diversificada de cursos, têm vantagens competitivas na disputa pela clientela de ensino superior” vai gerar um movimento de “mudança gradativa na configuração do setor privado de ensino superior no que diz respeito à natureza institucional dos estabelecimentos que o compõem”. Dos estabelecimentos isolados, característicos da expansão levada a cabo nos anos 1960 e 1970, o setor privado passará a privilegiar as federações de escolas ou escolas integradas, mediante processos de fusão das escolas isoladas ou de incorporação de um ou mais estabelecimentos. Em um segundo momento, mais para o final da década de 1980, o movimento passará a ser de transformação destas escolas isoladas e/ou federações de escolas em universidades particulares, como pode ser observado na tabela a seguir, apresentada por Sampaio (2000, p.77):

TABELA 09 - Estabelecimentos privados de ensino superior em relação ao total de estabelecimentos segundo a natureza institucional – Brasil 1980-1994

Ano	Universidade		Instituição Isolada		Federação de Escolas		Total
	Total	Privada	Total	Privada	Total	Privada	
1980	65	20	797	643	20	19	882
1985	68	20	732	548	59	58	859
1990	95	40	749	582	74	74	918
1994	127	59	637	490	84	84	848

Fonte: MEC.

Ao mesmo tempo, a tendência de expansão que nos períodos anteriores esteve quase restrita às regiões Sul e Sudeste do país, vai espalhar-se pelas outras regiões do país, especialmente a Centro-Oeste. Além disso, acompanhará esse movimento de desconcentração regional a tendência à interiorização dos estabelecimentos de ensino superior nos Estados, voltada à busca pela ampliação da clientela fora das capitais. Essa dinâmica envolverá não só a criação de novos estabelecimentos em cidades médias do interior dos Estados, mas também a ampliação dos já existentes, especialmente nas regiões Sul e Sudeste (SAMPAIO, 2000, p. 80).

E, finalmente, outra estratégia adotada pelo setor privado para enfrentar a competitividade do mercado foi a ampliação do número de cursos oferecidos, especialmente através da fragmentação de carreiras, ou seja, derivações de cursos já abundantemente oferecidos, mas que se mostram, do ponto de vista de Sampaio (2000, p. 98), mais “atrativos para a clientela jovem, pois parecem acenar para ocupações de futuro no mercado de trabalho do século XXI”. Segundo ainda a autora, essas carreiras derivadas não desfrutam da tradição de prestígio social como as carreiras tradicionais, porém “têm forte apelo de mercado”. E, em termos empresariais, não é isso o que importa, afinal?

O palco esvaziado

Contrariando todo o otimismo com o processo de abertura democrática no país, que prometia um renascimento do teatro nacional - apoiado nas muitas obras que estariam guardadas nas gavetas, censuradas, caladas, intimidadas, mas que, ao soar dos clarins da liberdade, sairiam bombasticamente à luz -, a cena brasileira dos anos 1980 deixou muito a desejar. Em primeiro lugar, porque das gavetas não saiu quase nada. E o pouco que saiu, segundo o crítico Macksen Luiz (1983, p. 31), revelou-se decepcionante, “trazendo muito pouca contribuição a uma verdadeira reflexão sobre o período e sobre os episódios”.

Um caso sintomático é o resultado do 11º Concurso de Dramaturgia do SNT, realizado em 1980. Os jurados do concurso concluíram, após a leitura dos 276 textos inscritos, que “os concorrentes não atendiam, em sua esmagadora maioria, aos requisitos básicos de técnica dramática e até mesmo de elementar respeito às regras da gramática” (LUIZ, 1983, p. 31).

Mariângela Alves de Lima (1983, p. 7) expressa assim a situação:

Mais do que uma pergunta que corre de boca em boca e de letra em letra é uma cobrança: onde estão as lindas obras que nos encheriam de emoção e adornariam nossas vidas assim que a censura permitisse? A indagação nasce da esperança que concentramos sobre o palco esvaziado. Em 1981 o palco apenas frouxamente responde ao que desejamos. Decididamente o que vemos não é o que esperávamos. Artistas e críticos, sob um atrito superficial, revelam em comum o seu desapontamento. Esperávamos que a cena mostrasse no mínimo a sua própria condição de oprimida e silenciada enquanto não fosse possível abranger um espaço maior. Enfim, esperávamos que sob a sombra estivesse em gestação uma linguagem forte, atualizada, como um arco tenso aguardando o momento para disparar uma revelação incisiva.

Infelizmente, o que virá à luz, ao contrário da “linguagem forte e atualizada” esperada, será um “novo” gênero teatral de grande aceitação popular, cujo sucesso se explica, possivelmente, pela revivescência do velho teatro ligeiro cômico-musicado, rebatizado agora, bastante adequadamente, de teatro *besteirol*. O espetáculo *Bar, Doce Bar*, de 1982 - criado e interpretado pelos atores símbolos do movimento, Pedro Cardoso e Felipe Pinheiro - é normalmente citado como o marco fundador do gênero²⁴, no qual se destacarão também os atores-autores Miguel Falabella, Mauro Rasi, Vicente Pereira, Guilherme Karam e Jorge Fernando.

Na definição do Dicionário do Teatro Brasileiro (2006, p. 61), *besteirol* é a

denominação dada a um conjunto de peças surgidas a partir do final da década de 1970, no Rio de Janeiro e São Paulo, compostas de pequenos esquetes, calemburgos, piadas, jogos de palavras e situações de *nonsense*. Tudo é motivo para a sátira, desde os modismos verbais até os comportamentais. As cenas abusam da caricatura, do traço grosso, do exagero, e não perdoam os equívocos e as ambigüidades sexuais, sobretudo as homossexuais. As peças se articulam em torno do ator, apelando para sua capacidade de improvisar (ou, mais que isto, dar a impressão de). Utiliza-se bastante o travestimento feminino, esboçando-se, até mesmo, ligeiras críticas sociais. De certa maneira, o *besteirol* se origina das *cortinas* do antigo teatro de revista.

A multiplicação nacional do sucesso alcançado pelo *besteirol* - e por seus intérpretes -, através dos meios televisivos, remete a outra questão importante do teatro dos anos 1980: o papel primordial da televisão no processo de desarticulação do movimento teatral no país.

²⁴ Ver Michalski (1985, p. 90) e Marinho (2004/2005, p. 242).

Segundo Michalski (1985), a televisão será responsável por três grandes golpes no teatro brasileiro. O primeiro será a implantação de uma mentalidade individualista e pequeno-burguesa na classe artística teatral, que passa a almejar como “sonho supremo” um emprego na TV Globo, que lhe garantirá projeção nacional e *status* social. A consequência desta mudança será a inevitável prioridade que a televisão passará a ter nas atividades profissionais do intérprete, relegando-se o teatro ao plano do *bico*, “a ser exercido no intervalo entre duas novelas, ou nas poucas horas deixadas livres pelos compromissos contratuais na TV” (MICHALSKI, 1985, p. 92). O impacto dessa desimportância do teatro na agenda dos atores e atrizes, na opinião do crítico, pode ser sentido na queda qualitativa dos espetáculos postos em cartaz.

E, por fim, o prejuízo maior, representado pela contaminação da cena teatral pela linguagem da ficção televisiva, “inevitavelmente linear e repleta de convenções, tanto na sua narrativa dramatúrgica como no seu estilo de representação” (MICHALSKI, 1985, p. 93). O resultado será a ausência cada vez maior de uma linguagem propriamente teatral – mais abstrata, poética, fantasiosa e experimental – nos palcos brasileiros, que passam a copiar as convenções “naturais” que o espectador está acostumado a ver no vídeo.

Quanto à desvalorização da teatralidade na cena brasileira, Tania Brandão (1983) defende que esta tem raízes mais profundas na própria história recente do teatro brasileiro. Segundo ela, a “estética da palavra” – de viés *dramatúrgico*, em oposição à estética da *cena* –, seria fruto das aspirações racionalistas e nacionalistas de um teatro predominantemente político, que privilegiaria a palavra como portadora de uma verdade única sobre a realidade do país e sua transformação. Assim, o teatro brasileiro da época estaria “acadêmico, desinspirado, desesperado e pobre”, como resultado desse “gesto deliberado de esvaziar o palco, desvalorizar seu lado visual, para celebrar a palavra como se a cena fosse apenas o ar, declamações e gritos” (BRANDÃO, 1983, p. 17). Em síntese, o que o teatro *desteatralizado* propõe

é cômico e simples, a defesa do texto como elemento fundamental e privilegiado de expressão no teatro. O importante é o que o ator *diz* em cena, o teatro é tribuna a serviço do verbo, como também o corpo mesmo da cena e o do ator. O que significa um claro retrocesso em matéria de história de teatro – a consciência da cena fora o primeiro grande corte fundante do teatro contemporâneo no final do século XIX. No caso brasileiro em questão, o que se defende como cena na “estética da palavra” é o palco à italiana reduzido ao osso quanto aos seus recursos próprios e vestido até a saturação por palavras, nas quais o espectador deve acreditar. O resultado que se atinge, então, é um realismo mais pobre do que o do Teatro de Moscou (BRANDÃO, 1983, p. 15).

Como resposta, talvez, a essa condição de *penúria cênica*, surgirá no extremo oposto do horizonte teatral brasileiro uma nova vertente, dedicada à pesquisa de linguagem, que ficará conhecida como *teatro do diretor*. O aspecto marcadamente autoral, além de uma tendência ao esteticismo imagético e à elaboração de poéticas de difícil decodificação, alçarão esta corrente, simultaneamente, ao céu e ao inferno dos palcos nacionais.

Por um lado, uma parcela da crítica vai endeusar seus representantes, passando a tratá-los como verdadeiros *pop stars* nos suplementos de cultura dos jornais do eixo Rio-São Paulo (MARINHO, 2004/2005, p. 247). Por outro lado, as características herméticas da pesquisa formal de linguagem conferirão à vertente uma aura de pretensão e futilidade, que acabará afastando o público e o restante da crítica. Na análise de Milaré (1998, p. 55),

os anos 80 foram caracterizados pelo “teatro do diretor”, perdendo-se na busca da forma pela forma, “desideologizado”, num elogio histórico à improvisação. Isto, junto à contaminação do pseudo-naturalismo veiculado pelas telenovelas, afastou o ator do aprofundamento em sua arte e da busca de aperfeiçoamento técnico. O teatro virou meio que um terreno baldio, onde cada um faz o que quer.

Quem fez o que quis, no período, foi Gerald Thomas, além de Ulysses Cruz, Gabriel Villela, Moacyr Góes, William Pereira, Bia Lessa, e os veteranos Aderbal Freire Filho e Amir Haddad, entre outros (ENCICLOPÉDIA, 2011).

De outro ponto de vista, pode-se perguntar se essa submissão voluntária do coletivo teatral ao jugo centralizador de um encenador (mais ou menos tirânico) não seria ainda uma manifestação residual saudosa do autoritarismo tecnicista do período. Talvez seja isso que autorize, ou justifique, procedimentos “criativos” como o enunciado pelo encenador Moacyr Góes: “ator, comigo, tem que sofrer” (apud MARINHO, 2004/2005, p. 247).

3.3. O ENSINO DE TEATRO

As Licenciaturas

No auge da repressão militar, o governo do general Médici implanta uma nova Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. A nova LDB não chegou a representar uma ruptura com a anterior, de 1961, mas vai diferenciar-se desta pela incorporação das determinações tecnicistas do regime, no sentido da

racionalização do trabalho escolar e, principalmente, na adoção “absoluta e universal” do ensino profissionalizante no 2º grau (GHIRALDELLI JUNIOR, 2003, p. 143).

Essa profissionalização do ensino médio era uma antiga aspiração de alguns setores da sociedade que viam nesta medida, por um lado, uma forma de democratização do acesso à escola e ao mercado de trabalho e, por outro, um meio de conter as aspirações ao ensino superior, que deveria continuar reservado às elites (GHIRALDELLI JUNIOR, 2003, p. 128). Assim, a Lei 5.692/71, no embalo triunfante do Milagre Econômico e da conquista da Copa do Mundo no México, acaba sendo “acolhida com entusiasmo por boa parcela do professorado” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2003, p. 130), convencido da adequação da nova legislação à realidade brasileira.

Mas, do ponto de vista desta pesquisa, a importância maior da LDB de 1971 vai residir na inclusão obrigatória do *ensino de Arte* nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus. À primeira vista, esta medida pode parecer um grande avanço, mas ela vai revelar-se, na verdade, bastante contraditória e paradoxal, devido à introdução na forma da Lei de uma “aberração epistemológica” (SANTANA, 2000, p. 45) batizada de *Educação Artística*.

No bojo da onda tecnicista, o conselheiro Valnir Chagas, do CFE (e relator da Lei 5.692/71), vai ser o responsável pela organização teórica e doutrinária da pedagogia oficial, por meio de uma série de indicações, pareceres e resoluções elaborados ao longo dos anos 1970. É dessa doutrina que vai emergir a figura do *professor polivalente*, aquele que “circula facilmente do 1º ao 2º grau e, ao mesmo tempo da ‘atividade’ à ‘disciplina’, passando pela área de estudo” (apud CANDAU, 1987, p. 22).

Associado à *polivalência*, o conselheiro Chagas desenvolve também o conceito de *integração*, que vai justificar a fusão, por “afinidade”, de diferentes áreas do conhecimento em disciplinas únicas, como *Ciências* (Matemática, Física, Química, Biologia) e *Estudos Sociais* (Geografia, História, OSPB, Educação Moral e Cívica), ignorando-se, totalmente, “o desenvolvimento histórico peculiar de cada uma dessas áreas do conhecimento” (SANTANA, 2000, p. 45). No caso do ensino de Arte, a *Educação Artística* vai ser responsável pelo ensino concomitante de Artes Plásticas, Artes Cênicas, Desenho e Música.

Além disso, consolida-se a modalidade das licenciaturas “curtas”, que formavam, em dois anos, professores para o antigo ginásio. Segundo Candau (1987), essa não era uma ideia nova, pois já havia cursos deste tipo desde a década de 1960. A diferença, para ela, é que

enquanto que nos anos 60 ela tinha um caráter emergencial, e portanto transitório, nos anos 70, ela surge como um processo regular de formação de professores e ganha inclusive uma justificativa pedagógica: a de formar o professor polivalente (CANDAU, 1987, p. 25).

Deste modo, ao mesmo tempo em que a legislação reconhece a relevância da Arte na formação do indivíduo, tornando-a obrigatória no ensino básico, ela esvazia totalmente o sentido dessa medida pela adoção de uma polivalência ilusória que tenta assimilar e integrar várias modalidades artísticas absolutamente distintas entre si, gerando a falsa crença de que “o ensino das linguagens artísticas poderia ser reduzido a propostas de atividades variadas que combinassem Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança, sem aprofundamento dos saberes referentes a cada uma delas” (BRASIL, 1998, p. 27).

A consequência da obrigatoriedade curricular da Educação Artística nas escolas de todo o Brasil será uma demanda inédita por professores de Arte em todo o território nacional, o que também vai revelar-se uma faca de dois gumes. Pelo lado positivo, essa demanda vai contribuir para a expansão do ensino superior das diversas linguagens artísticas no país. A regulamentação da licenciatura em Educação Artística, por meio da Resolução CFE nº 23, de 23 de outubro de 1973, irá estimular o surgimento de centenas de novos cursos superiores de formação de professores de Arte em todo o país.

Pelo lado negativo, Santana (2000) aponta para dois problemas principais. O primeiro é que esse processo de regulamentação será muito diferente do processo anterior de criação dos primeiros cursos superiores de Teatro no Brasil. Devido ao embrutecimento do regime, o poder público, desta vez, não dará atenção àqueles que lidavam com a matéria, desconsiderando a “tradição escolar e a experiência acadêmica” e “calando as vozes que podiam manifestar-se com conhecimento abalizado” (SANTANA, 2000, p. 83-84).

O segundo ponto levantado pelo autor é que “nos anos 70 a universidade brasileira não tinha como suportar o peso da demanda exigida compulsoriamente pela legislação”, isto é, não estava preparada para fornecer uma formação adequada de professores para o ensino de Arte (SANTANA, 2000, p. 217). O resultado dessa regulamentação “de cima para baixo” será a proliferação de licenciaturas criadas “especialmente para cobrir o mercado aberto pela lei” sem estar devidamente instrumentadas para uma “formação mais sólida do professor, oferecendo cursos eminentemente técnicos” (BRASIL, 1998, p. 27), “sem uma base conceitual sólida, nem ao menos estrutura de pessoal ou condições de apoio ao ensino” (SANTANA, 2000, p. 216). Nestas condições, não serão poucos os cursos criados que serão rapidamente extintos, principalmente nas instituições privadas.

Assim, além dos quatro cursos pioneiros surgidos no período anterior (UNIRIO, UFBA, USP e UFRGS), que passam a oferecer cursos de bacharelado e licenciatura nos

novos moldes legais²⁵, serão criados neste período 13 novos cursos de licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas, que permanecem em atividade até os dias de hoje:

TABELA 10 - Licenciaturas em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas criadas no período 1969 – 1989

Criação	Instituição	Local
1973	Faculdade Mozarteum de São Paulo - FAMOSP	São Paulo
1975	Faculdade Paulista de Artes - FPA	São Paulo
1976	Faculdades Integradas Coração de Jesus - FAINC	Santo André, SP
1976	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN	Natal
1977	Universidade de Brasília - UnB	Brasília
1977	Universidade Federal da Paraíba - UFPB	João Pessoa
1978	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE	Recife
1983	Universidade São Judas Tadeu - USJT	São Paulo
1986	Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC	Florianópolis
1987	Faculdade Santa Cecília - FASC	Pindamonhangaba, SP
1987	Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES	Montes Claros, MG
1987	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP	São Paulo
1987	Universidade Federal de Santa Maria - UFSM	Santa Maria, RS

Fonte: Santana (2000); e-MEC; IES.

Além destas, Santana (2000, p. 128) relata a criação de mais dez licenciaturas no período, que teriam tido uma curta existência devido a “razões de ordem econômica”. Como se pode observar na tabela abaixo, a maioria delas era ofertada por instituições privadas. Segundo ainda o autor, estes cursos teriam sido montados sem uma estrutura de sustentação humana e material à altura do empreendimento, sendo que a maioria deles formou apenas uma turma.

TABELA 11 - Licenciaturas de curta existência, extintas na década de 1990

Instituição	Local
Centro Universitário Lusfada – UNILUS	Santos, SP
Faculdade de Artes Alcântara Machado – FAAM	São Paulo
Faculdade de Belas Artes – FEBASP	São Paulo
Faculdade Marcelo Tupinambá – MARTUP	São Paulo
Faculdade Santa Marcelina – FASM	São Paulo
Faculdades Integradas Teresa D'Ávila - FATEA	Lorena, SP
Universidade de Mogi das Cruzes – UMC	Mogi das Cruzes, SP
Universidade Federal do Piauí – UFPI	Teresina
Universidade Presbiteriana Mackenzie	São Paulo
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ	Ijuí, RS

Fonte: Santana (2000).

²⁵ Cf. Capítulo 2.

Os Bacharelados

Quanto à formação do *artista* teatral, a Resolução CFE nº 32, de 9 de agosto de 1974, vai regulamentar, finalmente, o *bacharelado em Artes Cênicas*, confirmando as habilitações em Direção Teatral e Cenografia, previstas anteriormente (Parecer CFE 608/65), e criando novas habilitações em nível superior para Interpretação e Teoria Teatral, não previstas pela Lei 4.641/65. Segundo a Resolução nº 32/74, o bacharelado em Artes Cênicas passa a ser estruturado pelo seguinte currículo mínimo:

Na Parte Comum

1. Fundamentos de Expressão e Comunicação Humanas
2. Psicologia
3. Ética
4. Folclore Brasileiro
5. Estética e História das Artes
6. Direção
7. Interpretação
8. Cenografia
9. Indumentária
10. História do Teatro
11. Literatura Dramática

Na Parte Diversificada

1. Direção Teatral
 - 1.1. Música e Ritmo
 - 1.2. Expressão Vocal para o Teatro
 - 1.3. Legislação e Produção Teatral
2. Cenografia
 - 2.1. Desenho
 - 2.2. Legislação e Produção Teatral
3. Interpretação Teatral
 - 3.1. Música e Ritmo
 - 3.2. Expressão Vocal para o Teatro
4. Teoria do Teatro
 - 4.1. Crítica Teatral

Clóvis Garcia (1975), à luz desta Resolução, lamenta profundamente que o MEC não tenha levado em conta na sua elaboração a proposta curricular encaminhada à época pela FEFIEG e pela FBT (a Fundação Brasileira de Teatro, de Dulcina de Moraes) ao CFE²⁶. Segundo ele, os currículos apresentados pelo MEC são “penosamente insuficientes e demonstram um desconhecimento das funções teatrais”. Este desenho curricular mínimo, para ele, “chegaria a ser cômico se não fossem as graves conseqüências decorrentes [desta] precária formação” (GARCIA, 1975, p. 5).

A título de exemplo, compare-se a proposta do MEC para a formação mínima em Direção Teatral com a encaminhada pela FEFIEG / FBT, apresentada por Garcia (1975):

²⁶ Vide p. 73.

MEC:

1. Direção Teatral
 - 1.1. Música e Ritmo
 - 1.2. Expressão Vocal para o Teatro
 - 1.3. Legislação e Produção Teatral

FEFIEG/FBT:

Formação de Direção

1. Técnica e Prática de Direção Teatral
2. Dinâmica de Grupo
3. História do Espetáculo
4. Técnica de Montagem
5. Dicção
6. Expressão Corporal e Dança
7. Improvisação e Interpretação
8. Antropologia Cultural
9. Música e Canto Aplicado ao Teatro
10. Legislação e Administração Teatrais

De todo modo, surgirão no período cinco novos cursos de bacharelado em Artes Cênicas, oferecidos pelas seguintes Instituições:

TABELA 12 - Bacharelados em Artes Cênicas criados no período 1969 – 1989

Criação	Instituição	Local
1971	Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ	Rio de Janeiro
1981	Faculdade de Artes Dulcina de Moraes - FADM	Brasília
1981	Universidade Federal de Alagoas – UFAL	Maceió
1985	Faculdade de Artes do Paraná - FAP	Curitiba
1986	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP	Campinas, SP

Fonte: e-MEC; IES; e outros.

Os cursos técnicos de nível médio

Um último ponto importante a ser observado, no que diz respeito à formação específica do intérprete teatral, é que, nesse período, passam a coexistir no país três modalidades diferentes de habilitação profissional para o ator, como se pode depreender da legislação pertinente ao tema: pela Lei nº 4.641/65, o ator será formado em cursos técnicos de nível médio; pela Resolução CFE nº 32/74, o ator será formado em cursos superiores de bacharelado; e pela Lei nº 6.533/78, para obter seu registro profissional (o famoso DRT), além das opções acima, o ator pode apresentar um “atestado de capacitação profissional fornecido pelo Sindicato representativo das categorias profissionais”.

Como se pode ver, a capacitação do ator brasileiro pode se dar em 2º, 3º ou *nenhum* grau. Esta última modalidade, prevista pela Lei, mantém a porta aberta para o registro

profissional de artistas sem formação específica, que recebem seu DRT por meio de um “atestado de capacitação”, fornecido pelo Sindicato mediante o pagamento de expressivas taxas cobradas pelo serviço. O resultado é que, até hoje,

vários sindicatos realizam periodicamente exames de capacitação para atores e atrizes que, não tendo formação específica em cursos regulares, comprovem uma atuação constante e expressiva no teatro não-profissional, ou tenham em seus currículos diversos cursos livres e oficinas de bom nível (MERCADO, 1998, p.67).

Ao mesmo tempo, por força da lei, continuam a existir e a proliferar, os cursos técnicos de nível médio de formação do ator:

TABELA 13 - Cursos profissionalizantes de 2º grau em 1986

Criação	Instituição	Local
1911	Escola de Teatro Martins Penna	Rio de Janeiro
1974	Teatro Escola Macunaíma	São Paulo
1977	Teatro Escola Célia Helena	São Paulo
1981	Curso de Teatro do Indac	São Paulo
1982	Curso de Teatro do Colégio Estadual do Paraná	Curitiba
1982	Casa das Artes de Laranjeiras – CAL	Rio de Janeiro
19??	Curso de Teatro do Conservatório Marcelo Tupinambá	São Paulo
19??	Escola de Teatro da Fundação Clóvis Salgado	Belo Horizonte
19??	Curso de Teatro do Centro de Artes Calouste Gulbenkian	Rio de Janeiro
19??	Escola de Teatro Dirceu de Mattos	Rio de Janeiro

Fonte: Freitas (1998).

A seguir, será apresentado um breve relato da implantação dos cursos superiores de Teatro no período, de acordo com sua distribuição geográfica.

TABELA 14 - Cursos superiores de Teatro criados entre 1969 e 1989 distribuídos por região

Instituição	Município	UF	Reg.	Grau
Faculdade de Artes Dulcina de Moraes - FADM	Brasília	DF	CO	Bacharelado
Universidade de Brasília - UnB	Brasília	DF	CO	Licenciatura
Universidade Federal de Alagoas - UFAL	Maceió	AL	NE	Bacharelado
Universidade Federal da Paraíba - UFPB	João Pessoa	PB	NE	Licenciatura
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE	Recife	PE	NE	Licenciatura
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN	Natal	RN	NE	Licenciatura
Faculdade de Artes do Paraná - FAP	Curitiba	PR	S	Bacharelado
Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC	Florianópolis	SC	S	Licenciatura
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM	Santa Maria	RS	S	Licenciatura
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ	Rio de Janeiro	RJ	SE	Bacharelado
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP	Campinas	SP	SE	Bacharelado
Faculdade Paulista de Artes - FPA	São Paulo	SP	SE	Licenciatura
Faculdade Santa Cecília – FASC	Pindamonhangaba	SP	SE	Licenciatura
Faculdades Integradas Coração de Jesus - FAINC	Santo André	SP	SE	Licenciatura
Faculdade Mozarteum de São Paulo - FAMOSP	São Paulo	SP	SE	Licenciatura
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP	São Paulo	SP	SE	Licenciatura
Universidade São Judas Tadeu – USJT	São Paulo	SP	SE	Licenciatura
Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES	Montes Claros	MG	SE	Licenciatura

Fonte: Santana (2000); e-MEC; IES.

Região Centro-Oeste

A **Faculdade de Artes Dulcina de Moraes**, inaugurada em 1981 em Brasília, é fruto tardio do curso de formação teatral da Fundação Brasileira de Teatro (FBT) criado por Dulcina de Moraes no Rio de Janeiro, em 1955. A FBT e sua criadora, segundo Carvalho (1989), tiveram atuação destacada nas discussões que levaram à regulamentação da profissão e do ensino teatral, tendo empreendido, em 1959, o 1º Congresso Brasileiro de Ensino do Teatro, “buscando discutir e estudar o ensino teatral, assim como regularizar a profissão do professor de teatro, além de pretender uniformizar os currículos das escolas de teatro” (CARVALHO, 1989, p. 185). Com a mudança de Dulcina para Brasília, em 1972, tem início a batalha – que durará oito longos anos - para viabilizar a construção do prédio que abriga hoje, além das instalações da faculdade, uma sala de espetáculos de 380 lugares.

A vinculação do projeto da Escola com o período anterior fica evidente neste depoimento da sua criadora:

Ensinar teatro é estar no teatro. E eu estou contribuindo, como tantas outras pessoas, para distribuir conhecimento, a noção da responsabilidade do teatro. O prazer do teatro. Estou dando a eles um ensinamento que vai possibilitar, eu estou certa, tenho certeza absoluta disso, que vai possibilitar a eles serem mais felizes como seres humanos. Você sabe o que é sentir que se está distribuindo alguma forma de felicidade para essa juventude de hoje? Eles são tão cheios de problemas, de angústias, de perguntas sem respostas. O mundo em que eles estão vivendo agora é tão exigente, tão implacável. Eu gostaria que eles sentissem que as artes, sobretudo o teatro, além de ser uma atividade profissional, deve e pode ser uma fonte de alegria, de realização pessoal, plena. Conseqüentemente, de felicidade (apud VIOTTI, 2000, p. 43).

A **Universidade de Brasília**, idealizada como modelo para a modernização do ensino superior no Brasil, nasce em 1962 com o propósito de “formar cidadãos empenhados na busca de soluções democráticas para os problemas com que se defronta o povo brasileiro na luta por seu desenvolvimento econômico e social” (apud CUNHA, 2007b, p. 142). Não é à toa, portanto, que tenha sido ocupada por tropas do Exército nos primeiros dias de abril de 1964 e sofrido intervenção em sua administração por mais de 25 anos. Segundo Santana (2000, p. 158),

no projeto original da UnB a Faculdade de Educação ocupava um papel fundamental, ao passo que o Instituto Central de Artes nasceu imbuído de propostas bem mais contemporâneas que o modelo acadêmico de conservatórios e escolas de belas-artes, aproximando-se do ideário da Bauhaus.

Desse modo, ela oferecia, nos anos 1960, diversos cursos e atividades que dariam origem, em 1977, à licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas. É de se supor, entretanto, que a intervenção levada a cabo pelo regime militar tenha descaracterizado significativamente a vinculação original do projeto ao ideário contemporâneo.

Com a reestruturação dos cursos em 1989, a UnB passa a ofertar a graduação em Artes Cênicas, com habilitação em bacharelado em Interpretação Teatral e licenciatura em Artes Cênicas. E, em 1994, por fim, é criado o programa de pós-graduação em Arte, em nível de mestrado e doutorado.

Atualmente, a UnB oferece ainda, por meio da Universidade Aberta do Brasil, oito licenciaturas na modalidade *ensino a distância*, entre elas uma de teatro. Segundo o site da instituição (2011),

a Universidade Aberta do Brasil é uma iniciativa do Ministério da Educação que busca democratizar o acesso ao ensino superior. Criada em 2005, a UAB tem como público-alvo professores que trabalham em escolas de todo o país, mas que não possuem formação para exercer a profissão. A ideia é capacitar os docentes e melhorar a qualidade da educação pública. O programa utiliza mídias e tecnologias que facilitam a aprendizagem. Os alunos têm acesso a um centro de estudos via internet, onde cada um tem sua própria página. Esse sistema possibilita a interação com outros estudantes e com os tutores de disciplinas. A cada 15 dias, as turmas se reúnem para praticar as atividades do curso, fazer testes e discutir os exercícios feitos na internet. Os encontros acontecem nos polos da UAB, espaços que oferecem toda a estrutura necessária para que os alunos ponham em prática o que aprendem na teoria.

Região Nordeste

Durante bastante tempo, a Universidade Federal da Bahia foi o único estabelecimento de ensino superior do Norte e Nordeste destinado à formação de atores, diretores e professores de teatro (SANTANA, 2000, p. 156), não obstante toda a diversidade do movimento teatral da região. Veja-se, por exemplo, a atuação do Teatro de Amadores de Pernambuco, criado em 1941. De acordo com Décio de Almeida Prado (2009, p. 78),

o Teatro de Amadores de Pernambuco, fundado na década de quarenta, pelo médico, professor e crítico de arte Waldemar de Oliveira (1900-1977), representava o papel de um TBC menor, valendo-se fartamente do repertório estrangeiro, importando do sul encenadores europeus (lá estiveram Ziembinski e Bollini), buscando e achando com frequência o ponto exato de equilíbrio entre o sucesso comercial e o sucesso artístico. Sem passar ao profissionalismo e sem abandonar o regime de temporadas esporádicas, o TAP assegurou, com admirável pertinácia, até os dias de hoje, a continuidade da vida teatral pernambucana, mantendo sempre alto o nível de interpretação e chegando até mesmo a construir - e a reconstruir, após um incêndio - a sua própria sala de espetáculos, num exemplo único de junção entre o desinteresse amador e as responsabilidades econômicas do profissionalismo.

Tampouco a presença de Hermilo Borba Filho e seu Teatro do Estudante de Pernambuco, criado em 1946, nem a fundação da Escola de Teatro da Universidade do Recife, em 1958, além de manifestações semelhantes no Ceará, Maranhão, Pará, Paraíba...²⁷, serão capazes de romper o isolamento da educação superior baiana.

A situação só começa a mudar em meados dos anos 1970, com a implantação de licenciaturas em Educação Artística, nos moldes relatados acima, nas **Universidades Federais do Rio Grande do Norte** (1976), **Paraíba** (1977) e **Pernambuco** (1979). Por sua vez, a **Universidade Federal de Alagoas** institui, em 1981, um bacharelado em Artes Cênicas com habilitação em Interpretação Teatral. Este curso dura pouco, sendo transformado em curso técnico-profissionalizante, já em 1988. A partir de 1998, porém, a Instituição passa a oferecer uma licenciatura em Teatro.

Mais recentemente, a Universidade da Paraíba passa a oferecer também o curso de bacharelado em Teatro. E finalmente, em 2007, a Universidade do Rio Grande do Norte cria o segundo programa de pós-graduação em Artes Cênicas da região, em nível de mestrado.

²⁷ Para uma história do teatro na região, ver: COSTA (1972); PARAÍBA (1997); LEITE (2007); FERRAZ (2007); e FUNDAÇÃO... (2011).

Região Sul

O curso de Educação Artística da **Universidade Federal de Santa Maria - UFSM** foi criado em 1974, na modalidade de curta duração, tendo-se efetivado a licenciatura plena em Artes Cênicas em 1978. Em 1995, “como resultado das reflexões das áreas de arte na UFSM e no Brasil que se encaminharam para o fortalecimento dos Bacharelados, no sentido de aprofundar a formação do artista” (UFSM, 2011), a licenciatura em Artes Cênicas é extinta e são criados os bacharelados em Artes Cênicas, – Interpretação e Direção Teatral.

Em 2009, porém, em consonância com o plano de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), a UFSM implanta novamente sua licenciatura, desta vez em Teatro, nos moldes das novas diretrizes curriculares emanadas da LDB/96.

Já a **Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC** abriu sua primeira turma do curso de Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas no ano de 1987, permitindo

a expansão desta linguagem artística no Estado, desde a formação de novos grupos teatrais, aperfeiçoamento de diretores e atores, além da visível expansão da prática do teatro de formas animadas e do aprofundamento tanto da pesquisa como do exercício do ensino do teatro-educação (UDESC, 2007, p. 8).

Ao longo do tempo o currículo vai sendo reformado para adequar-se às novas realidades do ensino do teatro, passando, em 2007, a denominar-se Licenciatura em Teatro, de acordo com os novos parâmetros curriculares. Atualmente, a UDESC mantém um curso com dupla formação em bacharelado e licenciatura, apoiada na tese de que a divisão da formação seria “contraproducente” (UDESC, 2007).

Em termos de pós-graduação, a Universidade oferece cursos de especialização *lato sensu* desde 1995, tendo criado um programa de mestrado em Teatro em 2002, que deu origem ao doutorado em 2009.

O ensino teatral na **Faculdade de Artes do Paraná - FAP** é resultante da fusão de dois cursos existentes anteriormente. Um deles é o curso de Educação Artística da antiga Faculdade de Educação Musical do Paraná - FEMP, criado na década de 1970. À habilitação inicial em Música, a FEMP foi adicionando, ao longo do tempo, outras habilitações, instituindo a habilitação em Artes Cênicas em 1992, na mesma época em que passou a adotar o nome de Faculdade de Artes do Paraná.

Em 1993, a FAP recebe os cursos de bacharelado em Teatro e bacharelado e licenciatura em Dança que eram mantidos pela PUC do Paraná, em convênio com o Teatro Guaíra. A Universidade Católica do Paraná havia criado esses cursos em 1985, motivada unicamente pela necessidade de ampliar seu número de cursos para alcançar o *status* de Pontifícia Universidade Católica (SAUTHIER, 2010). Diante das dificuldades geradas pelas condições precárias de instalação e funcionamento do Curso, o governo do Estado optou por integrá-lo à estrutura da FAP.

Atualmente, a FAP mantém os dois cursos: o bacharelado em Artes Cênicas e a licenciatura em Teatro.

Região Sudeste

Para o bem e para o mal, o número maior de novos cursos no período pertence à região Sudeste - seguindo, portanto, a curva estatística de expansão do ensino superior no Brasil -, tendo sido criados no período sete licenciaturas e dois bacharelados.

Das sete licenciaturas, seis se localizam no Estado de São Paulo, sendo cinco em instituições privadas: **Faculdade Mozarteum de São Paulo – FAMOSP** (1973), **Faculdade Paulista de Artes – FPA** (1975), **Faculdades Integradas Coração de Jesus – FAINC** (1976), **Universidade São Judas Tadeus – USJT** (1983) e **Faculdade Santa Cecília – FASC** (1987); e uma em instituição pública estadual, na **Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP**, criada em 1987. Esta última oferece também um curso de pós-graduação em nível de mestrado desde 2005.

Fechando a conta das licenciaturas, a **Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES**, no Estado de Minas Gerais, mantém uma licenciatura presencial desde 1987 e, a partir de 2008, oferece também uma licenciatura na modalidade de *ensino a distância*.

A **Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ**, por sua vez, teria sido a primeira instituição a oferecer um curso superior de Teatro no Brasil, caso vingasse o decreto-lei nº 7.958/45 de Getúlio Vargas²⁸. Como não vingou, a UFRJ ficou em quinto lugar na cronologia dos cursos superiores, com a criação, em 1971, de um bacharelado em Artes Cênicas com duas habilitações, mantidas pela Escola de Belas Artes: *Cenografia* e *Indumentária*. Em 1994, a Escola de Comunicações passa a oferecer uma habilitação em *Direção Teatral* que, segundo o site da instituição (UFRJ, 2011), está atualmente em processo de união com o curso de Cenografia. Deste modo, a UFRJ destaca-se por ser a única instituição de ensino superior de teatro no Brasil que não forma *atores*, dedicando-se exclusivamente à parte visual do espetáculo.

E, por último, o bacharelado em Interpretação da **Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP**. Em 1978, sob a direção de Celso Nunes, o Instituto de Artes da Unicamp, disposto a inovar totalmente o ensino de Arte Dramática, contrata o *Pessoal do Victor*, um grupo jovem egresso da EAD-USP, para instituir um setor de Teatro na Universidade. Este setor de Teatro, inicialmente, constitui-se em regime de extensão cultural,

²⁸ Vide p. 70.

mas já visava, desde o começo, ao estabelecimento de um curso superior de Arte Dramática na Universidade, o que virá a acontecer a partir de 1986.

Desse modo, o curso de Interpretação em Artes Cênicas da Unicamp vai nascer em estreita vinculação com o movimento de teatro de grupo dos anos 1970 e 1980, não se destinando, segundo Silvia Fernandes (2010, p. 199),

a uma formação eclética e técnica, que instrumentalizasse o ator para uma atuação individual no mercado teatral. Ao contrário, o que se pretendia era formar atores coletivos, reunidos em um grupo ideológica, técnica e esteticamente afinado na consecução de um projeto comum. À semelhança dos grupos brasileiros de criação coletiva, o Departamento de Artes Cênicas foi criado para responder às tendências internas de uma companhia e não de um mercado teatral.

Não é de estranhar, portanto, que dessa experiência artístico-pedagógica tenha resultado a formação direta de diversos novos núcleos de criação teatral, como o *Lume*, fundado por Luís Otávio Burnier ainda em 1985; a *Companhia Razões Inversas*, dirigida por Marcio Aurélio desde 1990; a *Boa Companhia*, de Verônica Fabrini, atuante desde 1992; e a *Companhia de Teatro Balagan*, criada em 1999 por Maria Thais Lima Santos.

Finalizando o período

Fazendo-se uma síntese da situação do ensino teatral no Período Moderno Técnico, verifica-se que:

A tendência tecnicista da pedagogia oficial, implantada por meio da Reforma Universitária de 1968, vai se configurar como um grande obstáculo às necessidades específicas dos cursos de formação artística, como a teatral. É possível deduzir daí as dificuldades enfrentadas pelos quatro cursos pioneiros que, criados sob outra orientação, se viram obrigados a adaptar-se aos novos tempos. Retomando a questão da prática *versus* teoria, no contexto do regime autoritário, Antonio Mercado (1980, p. 104) avalia assim a situação:

Nada, até hoje, demonstra que a erudição e a técnica devam anteceder à criação viva, autêntica e sincera – pelo contrário, a experiência tem provado que, muitas vezes, o excesso de informação teórica e de formação técnica são fatores de inibição dos impulsos criadores e da espontaneidade. O conhecimento teórico e a técnica são evidentemente indispensáveis – mas sempre que acompanham (e não antecedem ou substituem) a criação artística. E isto é algo que o sistema atual de ensino universitário dificulta enormemente.

[...] não se conclua das considerações acima que a inclusão dos cursos de teatro na universidade brasileira é indesejável ou impossível de realizar-se. Pelo contrário. Mas é preciso deixar claro que a centralização excessiva, a burocratização

desmesurada, o gigantismo artificial, a rigidez e inflexibilidade autocraticamente impostas aos cursos e a seus currículos, desconsiderando suas necessidades específicas e as condições orgânicas de seu desenvolvimento – todos estes vícios do atual sistema universitário brasileiro não inviabilizam, mas dificultam extraordinariamente o funcionamento dos cursos de arte (e de teatro em particular) no seio da estrutura acadêmica, tolhendo a espontaneidade da criação, a liberdade de experimentação e pesquisa, o aprendizado adequado e a conseqüente produção de bens culturais a serviço da comunidade.

Em relação à formação de professores de teatro, a implantação das licenciaturas em Educação Artística acabou gerando mais problemas que soluções, devido especialmente à proposta de polivalência das linguagens. Além disso, a falta de preparo da estrutura universitária para abarcar as necessidades específicas da formação do professorado em artes teve como consequência uma plethora de cursos improvisados, amorfos e anacrônicos. Esta situação crítica vai acabar gerando uma significativa reação de segmentos da sociedade em prol da reformulação do ensino de Arte no Brasil, no movimento que será conhecido como Arte-Educação.

Quanto aos poucos bacharelados novos, o único que se destaca em termos de propostas inovadoras é o curso da Unicamp, já que dois deles são criados de modo francamente precário (FAP e UFAL) e os outros dois podem ser considerados extensões tardias do período anterior (FADM e UFRJ).

Segundo Fernandes (2010, p. 200), um dos objetivos do curso da Unicamp era

aproximar o ensino do teatro dos projetos estéticos correntes no teatro brasileiro contemporâneo. Talvez pela primeira vez a preocupação nuclear de um curso universitário de teatro era afinar a definição pedagógica com a prática cênica, levando os instrumentos e os procedimentos do palco contemporâneo para a escola. Dessa forma, a pedagogia se associava à prática teatral de um grupo de criação coletiva, que ocupava, de forma inédita e com projeto próprio, um espaço de ensino.

Neste sentido, a proposta da Unicamp aproxima-se bastante do projeto original da EAD de Alfredo Mesquita, já que ambos se vinculam fortemente às práticas teatrais correntes em seu tempo. No caso da EAD, o TBC e toda sua geração. No caso da Unicamp, o *Pessoal do Victor* e toda sua geração. A grande diferença entre as duas, entretanto, é que a EAD contava, na sua época, com um teatro quase monolítico onde apoiar-se. No caso da Unicamp, isso não é mais verdade, pois o que vai caracterizar o teatro brasileiro a partir de agora é justamente a multiplicidade e a heterogeneidade das propostas cênicas.

De todo modo, a atuação da Unicamp vai se constituir como o único ponto de contato entre o ensino superior de teatro e o movimento teatral brasileiro do período, que viverão uma fase de desencontro agudo, tanto em seu discurso quanto em sua prática.

Por fim, uma palavra de esperança sobre o período, levando-se em conta que, apesar de toda a censura, repressão e intimidação, as coisas acabam acontecendo, de um modo ou de outro. Veja-se, por exemplo, a atuação irreverente e transgressora do Teatro do Ornitórrinco - fundado em 1977 por José Roberto Galizia, Cacá Rosset e Maria Alice Vergueiro, formados todos nos bancos acadêmicos da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

Mesmo com toda a fama, com toda a brahma
Com toda a cama, com toda a lama
A gente vai levando, a gente vai levando, a gente vai levando
A gente vai levando essa chama

Mesmo com todo o emblema, todo o problema
Todo o sistema, toda Ipanema
A gente vai levando, a gente vai levando, a gente vai levando
A gente vai levando essa gema

Mesmo com o nada feito, com a sala escura
Com um nó no peito, com a cara dura
Não tem mais jeito, a gente não tem cura

Mesmo com o todavia, com todo dia
Com todo ia, todo não ia
A gente vai levando, a gente vai levando, a gente vai levando
A gente vai levando essa guia

(Chico Buarque e Caetano Veloso, 1975)

CAPÍTULO 4

PERÍODO MODERNO LÍQUIDO

(1990- ...)

Vapor Barato, um mero serviçal do narcotráfico,
Foi encontrado na ruína de uma escola em construção...
Aqui tudo parece que era ainda construção e já é ruína
Tudo é menino, menina no olho da rua
O asfalto, a ponte, o viaduto ganindo prá lua
Nada continua...

E o cano da pistola que as crianças mordem
Reflete todas as cores da paisagem da cidade
Que é muito mais bonita e muito mais intensa
Do que no cartão postal...

Alguma coisa está fora da ordem
Fora da nova ordem mundial...

Caetano Veloso (1991)

4.1. PRIMEIRA FASE (1990-...)

O curto governo do alagoano Fernando Collor de Mello marca o início de uma nova era para o país, não obstante todo o atraso político e cultural que ele revela. Em primeiro lugar, a própria eleição de Collor – um político jovem, de pouca expressão nacional, cuja única bandeira era a do combate à corrupção em seu Estado natal (!) -, representa uma vitória das forças reacionárias da sociedade brasileira (apoiadas ostensivamente pela TV Globo), que viam nas candidaturas de Brizola e Lula o antigo fantasma da revolução social e do comunismo.

Instalado no poder, entretanto, o suposto protetor dos “descamisados” vai passar a proteger os interesses de sua própria corriola, que ficará conhecida como a “República de Alagoas”. Personagens folclóricas como o tesoureiro PC Farias (conhecido como Paulinho Gasolina), Roseane Collor (a extravagante primeira-dama), Joãozinho Malta (seu irmão bandoleiro), Leda Collor (a inflexível matriarca), Lilibeth Monteiro de Carvalho (a inconstante ex-mulher), Pedro Collor (o ressentido caçula dedo-duro), Thereza Collor (a desejável cunhada), além do próprio Fernando, o Belo (segundo Jorge Benjor), mais algumas personagens auxiliares como a *caliente* ministra Zélia Cardoso de Melo e os deletérios parlamentares Roberto Jefferson e Renan Calheiros – sem falar no fantasma do pai, Arnon de Mello, que trocava tiros com adversários políticos em pleno Senado Federal – transformam a vida política brasileira em um autêntico faroeste caboclo, embalado pela estridência melodramática *neocaipira* de Chitãozinho e Xororó. Segundo Lopez e Mota (2008, p. 919-920),

encharcada na ideologia da modernidade e alavancada pela cultura do *marketing*, repontava na República essa constelação que se pretendia nova: os velhos *coronéis* do sertão. O “Brasil profundo” aflorara, com o que havia de mais atrasado e, ao mesmo tempo, de mais grotesco.

Enquanto isso, medidas econômicas de tônica neoliberal tomadas pelo novo governo, como a abertura dos mercados ao capital financeiro internacional e a privatização de empresas estatais, vão dar início à entrada do país na chamada “nova ordem mundial”, nomeada por Zygmunt Bauman (2001) de “modernidade líquida”.

A Modernidade Líquida

A queda do Muro de Berlim, em novembro de 1989, costuma ser apontada como o marco da nova era global. De fato, com o fim dos regimes socialistas do Leste Europeu - representado simbolicamente pela demolição do muro -, a ideologia capitalista neoliberal vê-se completamente livre para espalhar-se pelos mercados de todo o mundo, no processo que Francis Fukuyama (o apressado economista norte-americano) chamará de Fim da História.

O neoliberalismo é uma política econômica adotada pelos governos conservadores de Margareth Thatcher, na Inglaterra, e Ronald Reagan, nos EUA, no início dos anos 1980, que previa, simplesmente, a máxima liberdade para os mercados, com a retirada total do Estado do controle da economia (vem daí a importância do fracasso dos modelos socialistas, *estatizantes* por definição). Segundo esse modelo, quanto mais livres forem as empresas privadas em seus investimentos e atividades, tanto maior será o crescimento e a prosperidade para todos. Os jornalistas alemães Martin e Schumann (1998, p. 154) relatam assim esse processo:

Desregulamentação, liberalização e privatização: estes conceitos tornaram-se os instrumentos estratégicos da política econômica européia e americana, um programa neoliberal alçado à condição de ideologia de Estado. Os radicais do mercado, nos governos de Washington e Londres, mitificaram a lei da oferta e da procura como o melhor de todos os princípios reguladores. Assim, a ampliação do comércio livre tornou-se fim em si mesmo, sem questionamento. A liberação total do fluxo internacional de divisas e capitais representou a intervenção mais radical na estrutura econômica das democracias ocidentais e conseguiu impor-se quase sem resistência.

No mesmo período, põe-se em marcha outro processo que irá marcar a nova era: a revolução da informação em escala global, apoiada na difusão mundial dos computadores pessoais, do *Windows* e, finalmente, da internet. Desse modo, o planeta inteiro acabou interligado por uma rede de cabos de fibra ótica que transmitem à velocidade da luz informações digitais de todo tipo: dados, estoques, comércio, livros, música, fotos, entretenimento... (FRIEDMAN, 2005).

O resultado desse comércio livre sem limites, somado à alta tecnologia em telecomunicações e à baixa nos preços dos transportes, será o fenômeno conhecido como *globalização*, ou seja, a conversão do mundo inteiro em um único mercado (MARTIN; SCHUMANN, 1998, p. 13).

É evidente que, para as grandes corporações multinacionais²⁹, bem como para as classes médias e altas da Europa Ocidental e dos Estados Unidos, a globalização é um fenômeno positivo. Pelo menos é isso que se depreende da detalhada narração feita por Edgar Morin (2002, p. 67-68):

[...] o europeu, por exemplo, ao acordar cada manhã, ouve uma rádio japonesa e recebe notícias do mundo: erupções vulcânicas, terremotos, golpes de Estado, conferências internacionais chegam a ele, enquanto toma chá do Ceilão, da Índia ou da China, se não estiver tomando um *moka* da Etiópia ou um arábica da América Latina; veste camiseta, cueca e camisa de algodão do Egito ou da Índia; usa paletó e calças de lã da Austrália, fabricada em Manchester e, depois, em Roubaix-Tourcoing ou, então, blusão de couro chinês com *jeans* estilo americano. Seu relógio é suíço ou japonês. Seus óculos são feitos de casco de tartaruga equatorial. Pode encontrar em sua mesa, durante o inverno, morangos e cerejas da Argentina ou do Chile, vagens frescas vindas do Senegal, abacates ou abacaxis da África, melões de Guadalupe. Dispõe de garrafas de rum da Martinica, de vodca russa, de tequila mexicana, de *bourbon* americano. Pode ouvir em casa uma sinfonia alemã regida por um maestro coreano, a não ser que assista em sua tela de vídeo à *La Bohème* com a “Negra” Barbara Hendricks, no papel de Mimi e o “Espanhol”, Plácido Domingo, no de Rodolfo.

Quer dizer, para quem *pode* comprar, o mundo passou a ser um gigantesco *shopping center* que fornece bebidas, comidas, roupas, acessórios, meios de transporte, equipamentos eletrônicos etc., de todo tipo e de todo lugar, além de prover acesso irrestrito, em termos mundiais, à informação e à cultura. Mas, para a imensa maioria dos habitantes do planeta que *não pode* comprar, a história é um pouco diferente:

Enquanto o europeu está neste circuito planetário de conforto, grande número de africanos, asiáticos e sul-americanos acha-se em um circuito planetário de miséria. Sofrem no cotidiano as flutuações do mercado mundial, que afetam as ações do cacau, do café, do açúcar, das matérias-primas que seus países produzem. Foram expulsos do campo por causa dos processos mundializados provenientes do Ocidente, principalmente os progressos da monocultura industrial; camponeses auto-suficientes tornaram-se suburbanos em busca de salário; suas necessidades agora são traduzidas em termos monetários. Aspiram à vida de bem-estar com a qual os fazem sonhar os comerciais e os filmes do Ocidente. Utilizam recipientes de alumínio ou de plástico, bebem cerveja ou Coca-Cola. Dormem sobre restos recuperados de espuma de polietileno e usam camisetas com estampas americanas. Dançam ao som de músicas sincréticas cujos ritmos tradicionais chegam em orquestrações vindas da América (MORIN, 2002, p. 68).

Bauman (1999) vai nomear o primeiro grupo de “globalizados” e o segundo de “localizados”, ou seja, aqueles que permanecem fixos em seus locais, por não deterem os recursos de mobilidade necessários para a inclusão global. Em outras palavras, “o que para alguns é sinalização de liberdade, para muitos outros é um destino indesejado e cruel” (BAUMAN, 1999, p. 8).

²⁹ Ou, talvez, *a-nacionais*, levando-se em conta a profundidade do processo de desestatização e desnacionalização dos capitais financeiros e atividades econômicas.

A principal característica da nova sociedade globalizada será a *velocidade* ou, como sugeriu David Harvey (2010), a “compressão do tempo-espço”. Segundo ele, a aceleração mundial do ritmo de produção industrial acabou exigindo uma aceleração paralela dos outros setores da economia, como serviços, comércio e, principalmente, o consumo. A consequência deste fenômeno foi a acentuação da “volatilidade e efemeridade de modas, produtos, técnicas de produção, processos de trabalho, idéias e ideologias, valores e práticas estabelecidas” (HARVEY, 2010, p. 258). Para ele, o efeito primário dessa nova realidade teria sido

a ênfase nos valores e virtudes da instantaneidade (alimentos e refeições instantâneos e rápidos e outras comodidades) e da descartabilidade (xícaras, pratos, talheres, embalagens, guardanapos, roupas etc.). A dinâmica de uma sociedade “do descarte” [...] começou a ficar evidente durante os anos 1960. Ela significa mais do que jogar fora bens produzidos (criando um monumental problema sobre o que fazer com o lixo); **significa também ser capaz de atirar fora valores, estilos de vida, relacionamentos estáveis, apego a coisas, edifícios, lugares, pessoas e modos adquiridos de agir e ser** (HARVEY, 2010, p. 258, grifo nosso).

Em outras palavras, cada vez mais “tudo que é sólido desmancha no ar” (MARX apud BERMAN, 2007, p. 24). E é exatamente a essa experiência contemporânea da *volatilidade* e *descartabilidade* geral que Bauman (2001) dará o nome de *modernidade líquida*, como metáfora precisa para definir esta característica de fluidez, mobilidade, flexibilidade e inconstância da sociedade atual, em oposição à *solidez* dos valores, costumes e crenças de outros tempos. Segundo ele,

“líquido-moderna” é uma sociedade em que as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir (BAUMAN, 2007, p. 7).

Explicando melhor. Para Bauman (2001), a modernidade *sólida* corresponde àquele período da história da modernidade no qual as coisas, mesmo sob pressão, tendiam a permanecer as mesmas. E, por coisas, entenda-se *tudo*: costumes, valores, crenças, serviços, gostos, ideologias, modos de produção, de relacionamento, de vida. Pois é justamente isto o que define a solidez: “firmeza, resistência, durabilidade” (HOUAISS, 2008).

Portanto, uma sociedade em que as coisas tendem a *não permanecer* as mesmas, em que a mudança é constante e é rápida, em que a novidade é o valor supremo, em que a quantidade e a velocidade das experiências se sobrepõem à sua qualidade e profundidade, só pode ser uma sociedade *líquida*, ou seja, “sem forma própria” (HOUAISS, 2008).

A bem da verdade, como demonstra Marshall Berman (2007), as sociedades capitalistas modernas sempre se caracterizaram por certo dinamismo. Já dizia Karl Marx (apud BERMAN, 2007, p. 30) que “a burguesia não pode sobreviver sem revolucionar constantemente os instrumentos de produção, e com eles as relações de produção, e com eles

todas as relações sociais”. Mas, o que vai distinguir a modernidade líquida é justamente a elevação dessa característica à enésima potência.

Em tempos anteriores, por mais que alguns sólidos, eventualmente, se desmanchassem no ar, não era praxe a necessidade de “atirar fora valores, estilos de vida, relacionamentos estáveis, apego a coisas, edifícios, lugares, pessoas e modos adquiridos de agir e ser”, como afirmou Harvey (2010, p. 258) sobre os novos tempos. Tampouco as sociedades sólidas eram tão descaradamente individualistas, consumistas e hedonistas, como a líquida atual.

A conversão do antigo *sujeito-cidadão* no novo *sujeito-consumidor*, aliás, é uma das consequências mais profundas da liquefação social. Os valores do mercado de consumo, introjetados no pensamento individual, vão passar a reger o comportamento em todos os níveis da vida líquida, das relações de trabalho aos relacionamentos amorosos. É o que Bauman (2007, p. 116-117) explica:

O mercado agora atua como intermediário nas cansativas atividades de estabelecer e cortar relações interpessoais, aproximar e separar pessoas, conectá-las e desconectá-las, datá-las e deletá-las do diretório de texto. Altera as relações humanas no trabalho e no lar, no domínio público assim como nos mais íntimos domínios privados. Reorienta e redistribui os destinos e itinerários das buscas existenciais de modo que nenhuma delas possa evitar a passagem pelos shopping centers. [...] Lança a sombra gigantesca do consumismo sobre todo o *Lebenswelt*³⁰. Incansavelmente, transmite aos lares a mensagem de que tudo é ou poderia ser uma mercadoria e como tal deve ser tratado.

A própria identidade pessoal passa a ser determinada pela capacidade do indivíduo de consumir e *ser consumido*. Adaptar-se rapidamente, portanto, se torna uma das maiores virtudes dos novos tempos, que rejeitarão sumariamente qualquer *mercadoria* que se recuse a “se enquadrar no padrão do objeto de consumo” (BAUMAN, 2007, p. 117).

Do ponto de vista de Augusto Boal (1996), o que se vê, hoje em dia, é um processo maciço de internalização dos mecanismos sociais de opressão. Nos anos 1960, estes ainda dependiam de argumentos explícitos como cassetes, bombas de gás e policiais armados para se fazerem valer; atualmente, *o tira está na cuca*³¹, quer dizer, a atitude policial já se encontra dentro da cabeça do próprio indivíduo, vigiando sua capacidade de adaptação às novas realidades. Assim, monitorado de perto (dentro) pelas milícias do mercado, o sujeito liquefeito espera garantir o seu ingresso pleno no admirável mundo novo da sociedade de consumo.

³⁰ Conceito fenomenológico formulado por Husserl, que se refere à experiência do “mundo vivido”.

³¹ No começo dos anos 1980, em Paris, Augusto Boal realizou um atelier intitulado *Le flic dans la Tête*, que investigava justamente a hipótese acima.

Enfim, como afirma Morin (2002, p. 68), a globalização está aí. “Para o melhor e o pior, cada ser humano, rico ou pobre, do Sul ou do Norte, do Leste ou do Oeste, traz em si, sem saber, o planeta inteiro. A mundialização é ao mesmo tempo evidente, subconsciente e onipresente”. Só resta saber até que ponto ela é também irremediável ou irreversível.

De volta ao Brasil

Visando acabar com a hiperinflação dominante (“com um tiro só”), o pacote de medidas econômicas conhecido como Plano Collor – promulgado no dia seguinte à posse do novo presidente e baseado em um confisco sem precedentes dos ativos financeiros – acabou errando o alvo e acertando a Cultura nacional. A consequência imediata do plano foi a paralisação das atividades culturais no país, devido tanto à insolvência geral causada pelo bloqueio das contas quanto ao desmonte programado dos órgãos estatais de cultura, como o MinC e a Funarte, no contexto da inclusão do país na agenda neoliberal desestatizante.

O mecanismo encontrado pelo Estado, em sua rápida retirada, para suprir as (des) necessidades do campo cultural, foi o de sempre: abrir caminho para a “livre iniciativa”. Dessa maneira, foram promulgadas rapidamente duas leis – uma municipal e outra federal – que transferem, por meio de renúncia fiscal, a prerrogativa de definir políticas para a Arte e a Cultura para os departamentos de *marketing* das grandes empresas. (COSTA; CARVALHO, 2008). A primeira, na cidade de São Paulo, foi a Lei Mendonça (Lei nº 10.923/90); e a segunda, a Lei Rouanet (Lei nº 8.313/91), uma reedição da antiga lei de patrocínios conhecida como Lei Sarney (Lei nº 7.505/86).

É o que Jorge Benjor revelava, já na época:

Alô, Alô W/Brasil
 Alô, Alô W/Brasil...
 [...]
 Deu no New York Time
 Fernando, o Belo
 Não sabe se vai
 Participar
 Do próximo campeonato
 De surf ferroviário...
 Surfista de trem
 [...]
 Lá da rampa mandaram avisar
 Que todo dinheiro será devolvido
 Quando setembro chegar
 Num envelope azul indigo
 Num envelope azul indigo
 Chama o síndico,
 Tim Maia! Tim Maia!

Após o *impeachment* de Collor em dezembro de 1992, provocado por uma avalanche de denúncias de corrupção e tráfico de influência, o vice-presidente Itamar Franco assume o governo e consegue, com a implantação do Plano Real, duas façanhas: acabar com o processo inflacionário e eleger seu sucessor, o ministro da Fazenda responsável pelo plano, Fernando Henrique Cardoso.

Assim, em 1º de janeiro de 1995, toma posse na Presidência da República o intelectual Cardoso, do PSDB, tendo como vice o senador pernambucano Marco Maciel, do PFL, selando uma contraditória aliança com o conservadorismo de direita, que perdurará pelos dois mandatos de FHC, entre 1995 e 2002.

Segundo Lopez e Mota (2008), o governo FHC foi marcado, primeiro, pela estabilidade econômica resultante do sucesso do Plano Real; e segundo, pela implementação da chamada *Reforma do Estado*, um projeto de privatização das empresas nacionais, que visava retirar do Estado o controle de diversos setores, “abrindo as comportas do país para a ampliação da participação do capital estrangeiro” (LOPEZ; MOTA, 2008, p. 940). Isto incluía, segundo ainda os autores, o fim da reserva de mercado para navegação e cabotagem e o fim do monopólio das telecomunicações. Desse modo, com a abertura definitiva da economia brasileira para o comércio internacional, Fernando Henrique Cardoso consolida a ordem neoliberal no Brasil.

De acordo com Bueno (2003), FHC também se veria às voltas com denúncias variadas de corrupção em todos os níveis de seu governo. Segundo ele, “a transparência do governo foi asperamente comprometida por escândalos políticos e financeiros que, embora jamais tenham envolvido pessoalmente o presidente, rivalizam, pelo menos nos números, com a roubalheira dos anos de lama da era Collor” (BUENO, 2003, p. 419). Entre eles, pode-se citar a compra de votos para aprovar a emenda da reeleição, a quebra de sigilo do painel eletrônico do Senado e os desvios de verba na extinta Sudam (Superintendência para o Desenvolvimento da Amazônia).

Em termos de política cultural, fica valendo o ácido veredicto do crítico Sérgio Augusto, citado por Lopez e Mota (2008, p. 928): “no quesito cultura FHC não tem a menor chance de entrar para a História como um Péricles tupinambá”. O Ministério da Cultura - criado em 1985, extinto por Collor em 1990, e recriado em 1992 -, vai passar por um primeiro período de estabilidade entre 1995 e 2002, durante a gestão de Francisco Weffort. Porém, a política em vigor do *Estado mínimo* acaba acarretando “enormes dificuldades operacionais” ao Ministério que mal havia sido recriado (CALABRE, 2009, p. 293).

Por outro lado, a partir de 1995, os mecanismos de renúncia fiscal criados no período – Lei Rouanet, leis estaduais e municipais e, especialmente, a Lei do Audiovisual (Lei nº 8.685/93) - viabilizam a *retomada* da indústria cinematográfica nacional, dada como morta no início da década, dando origem a filmes como *Carlota Joaquina* (1995), *Central do Brasil* (1998), *Cidade de Deus* (2002), *Carandiru* (2003) e *Tropa de Elite* (2007).

Ainda como saldo positivo, há que se destacar a dupla “herança bendita” deixada por FHC ao seu sucessor. Em primeiro plano, a *Lei de Responsabilidade Fiscal*, que controla a dívida pública dos Estados e Municípios. Em um plano mais profundo, porém, o maior legado do governo Fernando Henrique, na visão de Lopez e Mota (2008, p. 943), teria sido mesmo a consolidação da democracia representativa como valor, possibilitando o crescimento eleitoral da esquerda e a prática da rotatividade do poder.

Desse modo, em 1º de janeiro de 2003, o ex-professor da USP entrega a faixa presidencial ao ex-metalúrgico do ABC e representante do Partido dos Trabalhadores, Luis Inácio Lula da Silva, sob “prognósticos agourentos de setores do capital nacional e internacional” (LOPEZ; MOTA, 2008, p. 944), além das amedrontadas classes médias, que ainda teimavam em projetar no “sapo barbudo”, que tinham de engolir, a antiga ameaça socialista.

Para espanto de todos, da direita à esquerda, o programa econômico de Lula, apesar de priorizar algumas questões sociais e contribuir para uma relativa redistribuição de renda no país, pautou-se intrinsecamente pela manutenção da política econômica vigente, preservando-se a lógica neoliberal que o PT, como oposição, tanto atacara.

Uma segunda (e profunda) decepção com os rumos que o governo trabalhista estava tomando foi causada por uma série de denúncias de corrupção envolvendo nomes-chave do PT, como o ministro-chefe da Casa Civil José Dirceu e o ministro da Fazenda Antonio Palocci. Escândalos como o *Mensalão* e a *Máfia dos Sanguessugas* tomam as manchetes dos jornais em 2005, obnubilando a “aura mítica de lisura e ética política que o partido alardeava desde sua fundação” (LOPEZ; MOTA, 2008, p. 956). Não obstante, os índices de popularidade do presidente Lula vão aos píncaros, e lá permanecem por todo o segundo mandato, a ponto de garantir a eleição da candidata do governo à sucessão presidencial em 2011, Dilma Rouseff.

Uma das causas desta popularidade ímpar reside nas realizações sociais do governo, avaliadas positivamente pela maioria da população. Segundo Lopez e Mota (2008, p. 959),

não só o constante aumento do salário-mínimo do país (cerca de 75%), mas também reajustes salariais considerados os melhores dos dez últimos anos e, ainda, o investimento em diversos programas sociais e a menor taxa de juros nominal na nossa história fizeram com que houvesse significativa inclusão social, crescimento de renda dos mais pobres e uma relativa diminuição da desigualdade social.

Outro ponto positivo a destacar foi a gestão de Gilberto Gil à frente do Ministério da Cultura que – mesmo sob a herança minimalista neoliberal assumida pelo governo Lula - se propôs a reinventar a pasta, alargando seus horizontes para “muito além do âmbito restritivo das concepções acadêmicas, ou dos ritos e da liturgia de uma suposta *classe artística e intelectual*” (GIL apud LOPEZ; MOTA, 2008, p. 946). Na visão de Calabre (2009, p. 294), nesse período “ocorreram avanços significativos no sentido de colocar a cultura dentro da agenda política do governo, fazendo com que ela deixasse de ter um papel praticamente decorativo entre as políticas governamentais”. Como o ministro Gil mesmo afirmou em seu discurso de posse: “o Brasil não pode continuar sendo sinônimo de uma aventura generosa, mas sempre interrompida” (apud LOPEZ; MOTA, 2008, p. 947).

O Ensino Superior no período

A partir da década de 1990, no contexto político e econômico da globalização, as diretrizes para o ensino superior mundial serão ditadas por organismos internacionais ligados ao desenvolvimento *financeiro*, como o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC), e não mais por entidades ligadas ao antigo desenvolvimento *humano*. Dentre as diretrizes defendidas expressamente pelos órgãos em questão, Angela Siqueira (2004) destaca:

a) A visão da atividade educacional como *prestação de serviços*, ou seja, uma área de negócios como outra qualquer, aberta ao mercado global. Sujeita, portanto às regras do Gats – Acordo Geral sobre Comércio e Serviços, assinado pelos países membros da OMC em 1995. Para a autora, a assinatura do Gats

significa a incorporação, no âmbito da OMC, de diversos setores tradicionalmente mantidos e regulamentados pelo Estado como parte dos direitos sociais e subjetivos do cidadão, fruto de anos de luta e de conquistas (educação, saúde, meio-ambiente, saneamento, transporte etc.), e seu ordenamento sob a lógica do lucro, da oferta, da competição, característica do pensamento liberal do “livre”-mercado (SIQUEIRA, 2004, p. 55).

b) O incentivo à expansão do setor por meio da iniciativa privada, desonerando-se o poder público da tarefa. Essa orientação reafirma a ideia básica neoliberal do Estado mínimo, com função apenas supervisora.

c) A ênfase na necessidade de diversificação dos modelos institucionais, “com poucas universidades de pesquisa no topo, seguidas por universidades de formação profissional de quatro anos, e institutos isolados e centros vocacionais e/ou de formação técnica com duração de dois anos” (SIQUEIRA, 2004, p. 50). A universidade pública de pesquisa, considerada “caríssima e inadequada às necessidades e aos recursos dos países mais pobres” (SIQUEIRA, 2004, p. 49), deveria continuar a atender gratuitamente a elite intelectual do país, mas aplicando seu potencial para “fazer projetos com o intuito de acelerar o desenvolvimento econômico do país e a competitividade das empresas” (SIQUEIRA, 2004, p. 50). Por sua vez, a base da pirâmide, ou seja, os cursos pós-secundários elevados ao nível superior, seria destinada aos mais pobres. Estes cursos, segundo as orientações internacionais, deveriam ser pagos e oferecidos pelo setor privado.

d) O estímulo às novas modalidades de ensino superior, como o ensino a distância, o semipresencial e a oferta de cursos em blocos sequenciais.

e) A criação de sistemas de avaliação pautados em critérios de produtividade, possibilitando comparação e ranqueamento das instituições.

A União Europeia, não obstante sua secular tradição universitária, também não tardará a adaptar-se aos novos tempos, procurando “elevar a competitividade internacional do sistema europeu do Ensino Superior” (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999, p. 2). Nesse sentido será instituído, em 1999, o *Processo de Bolonha*, cujo objetivo será a efetivação, até 2010, do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES). Em outras palavras: a unificação econômica da Europa exige também a unificação educacional, especialmente em relação ao ensino superior. É preciso, a partir de agora, garantir a livre mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores entre as diversas instituições europeias, bem como promover a empregabilidade do “cidadão europeu”. Ao mesmo tempo, o *Processo* deve angariar novos clientes para o sistema, ou seja, “assegurar que o sistema europeu do Ensino Superior consiga adquirir um grau de atração mundial semelhante ao das nossas extraordinárias tradições cultural e científica” (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999, p. 2).

A fórmula mágica encontrada pelos europeus é inspirada no modelo anglo-americano e resume-se na adoção de um sistema de formação universitária em dois ciclos: um primeiro ciclo generalista, a graduação, em três anos; e um segundo ciclo, de formação profissional, a pós-graduação, em mais dois anos. Diminuem-se, portanto, o tempo de estudos e os gastos públicos com a educação. Ao mesmo tempo, aumentam-se a atratividade e a demanda. Parece mesmo um bom negócio.

Essas novas diretrizes internacionais vão se consubstanciar na legislação brasileira a partir de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) que, segundo Ristoff e Giolo (2006, p. 20), “sintetiza o enquadramento do sistema educacional [brasileiro] às regras do mercado”. A partir da LDB/96, diversos dispositivos complementares vão pavimentar o caminho para o livre trânsito das *empresas privadas de prestação de serviços educacionais com fins lucrativos* (conhecidas antigamente como *escolas*). Entre eles, o Decreto nº 2.207/97 que, segundo Ribeiro (2000, p. 13), estimula “a diversificação das instituições de ensino superior no país, rompendo com o princípio da indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa e com toda uma tradição que apontava a universidade como modelo de organização a ser alcançado por todas as instituições”; e a Lei nº 9.870/99, que “ratificou a possibilidade das instituições educacionais operarem com fins lucrativos” (RISTOFF, GIOLO, 2006, p. 14).

Com o sinal verde representado pela legislação educacional neoliberal, a iniciativa privada não tardou a se movimentar para responder à demanda crescente pelo ensino superior no período. De acordo com Ristoff e Giolo (2006, p. 20),

a insegurança gerada pela instabilidade do mundo do trabalho levou a classe média baixa e certos setores populares a buscarem apressadamente um diploma de educação superior. Essa demanda era o que faltava para que a iniciativa privada vislumbrasse, na educação, uma excelente oportunidade de negócio. Instituições com fins lucrativos, ágeis e competitivas, disseminaram-se pelos quadrantes do Brasil, obrigando toda a rede privada a se mobilizar na mesma direção. O resultado disso foi, como se viu, um fenômeno que pode ser resumido no trinômio: expansão-diversificação-privatização.

Desse modo, o número de Instituições de Ensino Superior no país - que havia permanecido praticamente inalterado desde a década de 1980 -, vai sofrer um aumento de 146% no decênio posterior à LDBEN de 1996, como se pode ver na tabela abaixo.

TABELA 15 - Evolução do número de IES, por dependência administrativa
Brasil 1990 - 2006

Ano	Brasil	Público		Privado	
		Total	%	Total	%
1990	918	222	24,2	696	75,8
1996	922	211	27,9	711	77,1
2006	2.270	248	10,9	2.022	89,1

Fonte: Martins (2000); Segenreich e Castanheira (2009).

Também é evidente nesta tabela a predominância absoluta do setor privado nesse processo de expansão. O número de instituições particulares passa de 696 em 1990 para 2.022

em 2006, o que representa um aumento de 190%, enquanto as públicas, no mesmo período, crescem modestos 11,7%. Assim, a participação do setor privado no total das IES do país que, em 1990, era de 75,8%, dez anos depois da LDB/96 já rondava os 90%.

A mesma dinâmica pode ser verificada quanto ao número de matrículas, que aumentam 206% no setor privado no período 1996-2006.

TABELA 16 - Evolução do número de matrículas, por dependência administrativa
Brasil 1990 - 2006

Ano	Brasil	Público		Privado	
		Total	%	Total	%
1990	1.540.080	578.625	37,6	961.455	62,4
1996	1.868.529	735.427	39,4	1.133.102	60,6
2006	4.676.646	1.209.304	25,9	3.467.342	74,1

Fonte: Martins (2000); Segenreich e Castanheira (2009).

Como se pode ver, as instituições públicas registram, no período 1990-2006, um importante crescimento de 109% no número de suas matrículas, mas a sua participação relativa no número total de matrículas no sistema de ensino superior cai de 37,6 para 25,9%, devido ao gigantesco aumento das matrículas nas IES privadas³².

Ristoff e Giolo (2006) registram também, como características dessa expansão do ensino superior brasileiro:

- a) A perda progressiva de espaço das estruturas universitárias para as demais modalidades, como centros universitários e institutos tecnológicos.
- b) A forte centralização do sistema de ensino superior pelo Governo Federal, que tem sob seu controle as instituições públicas federais e todas as privadas, totalizando, portanto 93,2% das IES do país.
- c) A diminuição do predomínio da Região Sudeste na oferta do ensino superior, com um aumento relativo da participação das demais regiões.
- d) A incorporação de setores sociais anteriormente excluídos do ensino superior, atraídos por cursos “mais breves, mais baratos e, em tese, mais afinados com sua destinação profissional” (RISTOFF; GIOLO, 2006, p. 16). Dá-se assim um “espetacular” crescimento da educação superior tecnológica no país, com um aumento de 515,5% no número de cursos.

³² Dados do Censo da Educação Superior do MEC, em 2009, apontam para 5,95 milhões de alunos, dos quais 4,43 milhões (74,5%) na rede privada (Jornal *O Estado de São Paulo*, 05 dez. 2010), o que indica uma tendência recente à estagnação do setor.

Contudo, alertam os autores, apesar de todo o crescimento observado no período, a taxa de escolarização superior no Brasil permanece muito baixa. No ano de 2004, apenas 10,5% dos brasileiros entre 18 e 24 anos frequentavam o ensino superior, alimentando o percentual de 43,8% de ociosidade de vagas nas IES do país. E isso porque, segundo o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001), a principal meta da educação superior brasileira seria atingir, até 2010, **pelo menos, 30%** da faixa etária de 18 a 24 anos.

Acompanhando ainda as diretrizes emanadas da OMC, no final da década de 1990 terá início o processo de regulamentação e credenciamento dos cursos superiores a distância no país. De fato, a LDB/96 já previa, em seu artigo nº 80, que o Poder Público deveria incentivar “o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Desse modo, em 2007, o número de alunos matriculados em cursos de graduação não presencial já atingia a cifra de 430 mil, segundo o Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (AbraEAD), edição 2008 (apud CAFARDO, 2008).

Entretanto, apesar do rápido crescimento do setor e do explícito incentivo oficial do MEC, alguns setores da sociedade ainda veem essa modalidade de ensino com bastante desconfiança. Basta citar o caso do Conselho Federal de Biologia (CFBio) que publicou resolução, em junho de 2008, proibindo a concessão do registro profissional aos biólogos formados em cursos de educação a distância (FIGUEIREDO, 2008). A resolução do CFBio acabou suspensa por liminar da Justiça Federal em fevereiro de 2010, graças à diligente ação do MEC, mas isso não impediu que resoluções semelhantes fossem tomadas por outros órgãos, como o Conselho Federal de Serviço Social, o Conselho Nacional do Ministério Público e o Conselho Municipal de Educação de São Paulo (MANDELLI, 2010).

E, por fim, coroando a lógica empresarial dominante no sistema de ensino mundial e brasileiro, começam a surgir novas metodologias de avaliação da qualidade dos serviços oferecidos pelas instituições. Como afirmam Simão, Santos e Costa³³ (2005 apud LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 16-17):

A sociedade do conhecimento exige qualidade, em termos mensuráveis, e a realização dos objetivos em tempo oportuno. Mensurabilidade e temporalidade são suas características determinantes. A produtividade e a competitividade não podem,

³³ SIMÃO, J. V.; SANTOS, S. M. dos; COSTA, A. *Ambição para a excelência: a oportunidade de Bolonha*. Lisboa: Gradiva, 2005. p. 177.

pois, ser eliminadas por um humanismo também ele imprescindível mas, por isso mesmo, integrante e não antagônico do economicismo e das boas práticas de gestão.

Assim, no governo FHC institui-se um Exame Nacional de Cursos, batizado de “Provão”, que vai perdurar de 1996 a 2003. No governo Lula, o Provão é substituído pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade). Os dois exames, de modo geral, avaliam os alunos das instituições de ensino superior e geram um conceito para os diversos cursos avaliados, que vai servir como índice de colocação em um *ranking* de cursos, plenamente divulgado. Acredita-se que assim, pela competição estimulada pela comparação, os cursos busquem aprimorar a sua qualidade.

Uma última nota sobre o ensino superior brasileiro no período diz respeito à instituição, pelo Governo Lula em seu segundo mandato, do REUNI, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007). Sob inspiração direta do Processo de Bolonha, o programa apresenta as seguintes diretrizes que, caso cumpridas pelas instituições federais, garantirão a elas aportes extras de recursos:

- I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
- III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
- VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

O Teatro e a barbárie

Após a hecatombe inicial, causada pelas façanhas do governo Collor, o teatro brasileiro das décadas de 1990 e 2000 se divide em duas correntes antagônicas.

A primeira, conservadora, é a que vai procurar se adaptar aos mecanismos economicistas vigentes, baseando sua produção em grandes espetáculos patrocinados por grandes empresas, nos termos das leis existentes de renúncia fiscal. Esta corrente,

evidentemente, vai depender do fator *celebridade* para se manter, tanto no momento da captação de recursos junto aos departamentos de *marketing*, como no momento da divulgação do espetáculo na mídia impressa e eletrônica, quanto no momento da venda dos ingressos pelas empresas especializadas. Trata-se, portanto, de um mecanismo de reafirmação, onde o que é conhecido será cada vez mais, e o que não é...

Entram nesta categoria algumas vertentes teatrais do período. Uma delas, o teatro baseado na figura do encenador, vem desde os anos 1980, mas vai adquirir uma sobrevida curiosa na década seguinte pela associação dos encenadores “importantes” com algumas grandes estrelas (do palco e da tela) que correm “atrás da grife em busca de prestígio e capa do caderno de cultura” (MARINHO, 2004/2005, p. 247). Afora um ou outro resultado mais feliz, a maioria desses espetáculos caracteriza-se pelo desperdício do dinheiro público em exercícios de vaidade e pretensão.

Outra vertente que vem de longe e que vai ganhar novo fôlego no período – com o amadurecimento de nomes oriundos do besteirol, como Mauro Rasi e Miguel Falabella, além da contribuição paulista de Marcos Caruso, Jandira Martini, Maria Adelaide Amaral e Juca de Oliveira – é a velha e fácil comédia de costumes, gerando sucessos estrondosos de bilheteria como *Trair e coçar é só começar* e *Caixa 2*.

E, por fim, os musicais, que voltam à cena com força total, revelando “uma geração de atores e atrizes inteiramente preparados para enfrentar o desafio de qualquer musical, brasileiro ou norte-americano” (MARINHO, 2004/2005, p. 249). Destaca-se especialmente, nos anos 1990, a linha dos musicais biográficos como *Dolores*, *Chiquinha Gonzaga*, *Noel – Feitiço da Vila* e *Somos Irmãos*. Mais para a frente, megamusicais como *Les Misérables*, *O Fantasma da Ópera* e *A Bela e a Fera* vão dominar a cena “brasileira”.

A segunda corrente, contra-hegemônica, vai ser representada, especialmente, pelo movimento de teatros de grupo da cidade de São Paulo, conhecido como *Arte Contra a Barbárie*. Esta mobilização teve início em 1998, quando alguns artistas – preocupados com as práticas neoliberais de mercantilização da cultura impostas pelos governos Collor e FHC (e mais tarde incorporadas por Lula) – passam a se reunir periodicamente para discutir os rumos da cultura nacional. Entre eles, encontravam-se integrantes dos grupos Tapa, Pia Fraus, Latão, Folias, Parlapatões, Monte Azul e do veteraníssimo União e Olho Vivo.

Das discussões do grupo emergiu, em 1999, o *Manifesto Arte Contra a Barbárie*, que se coloca frontalmente contra “a atual política oficial, que transfere a responsabilidade do fomento da produção cultural para a iniciativa privada, [mascarando] a omissão que

transforma os órgãos públicos em meros intermediários de negócios” (apud COSTA; CARVALHO, 2008, p. 22).

Segundo o relato de Iná Camargo Costa e Dorberto Carvalho (2008, p. 23), a repercussão do manifesto “foi muito além do esperado”, gerando, ao longo do ano seguinte, mais dois manifestos e uma adesão maciça dos grupos teatrais da cidade ao movimento, entre eles Feijão, Narradores e São Jorge. Na definição do diretor Luiz Carlos Moreira (apud COSTA; CARVALHO, 2008, p. 64),

o Arte Contra a Barbárie, quando surge, e até hoje, se caracteriza pelo interesse em algumas questões. A primeira delas é a negação do mercado como solução de todos os nossos problemas, principalmente no campo da cultura. A mercantilização da cultura é a premissa básica que vai fundamentar o movimento no sentido da rejeição desta mercantilização. Segundo, o Arte Contra a Barbárie coloca, também, frente a esta mercantilização, a necessidade e a exigência de políticas públicas que não sejam meramente mercantilistas e coloca a questão da ética do exercício profissional e a questão da função social do trabalho artístico. Então, função social, ética, políticas públicas e a luta contra o pensamento hegemônico que vê no mercado a salvação de todos os nossos males são as questões básicas que o Arte Contra a Barbárie coloca.

Em 2001, sob os auspícios promissores da nova prefeitura petista, o movimento propõe e, surpreendentemente, vê aprovado pela Câmara Municipal, o projeto de uma lei municipal de fomento ao teatro. Assim, em 8 de janeiro de 2002, é promulgada pela prefeita Marta Suplicy a Lei nº 13.279, que institui o Programa Municipal de Fomento ao Teatro para a Cidade de São Paulo.

Este programa será responsável: a) por uma dinamização sem precedentes da atividade teatral na cidade de São Paulo, com a afirmação de dezenas de novos grupos e espaços culturais³⁴; b) pelo estímulo a movimentos semelhantes por todo o Brasil, como o *Redemoinho*, que articulou grupos teatrais em nível nacional, entre 2004 e 2008; c) finalmente, pela inspiração à criação de projetos de lei análogos por todo o país, nos níveis municipal, estadual e federal.

Em suma, o teatro brasileiro das duas últimas décadas esteve dividido entre o culto ao indivíduo, à celebridade, ao *produto* cultural, ao livre-mercado, por um lado; e por outro, o culto à função social da cena, à criação artística coletivizada, ao Estado provedor. Nesta reedição local da velha Guerra Fria, só resta perguntar aonde terá ido parar o antigo culto à função estética do teatro, à qualidade da obra artística, à sensibilidade e à profundidade no trato das questões humanas; à Arte, enfim.

³⁴ Para uma descrição detalhada do processo, ver Costa e Carvalho (2008).

4.2. O ENSINO DE TEATRO

Antunes Filho, um dos poucos a navegar em outras águas na cena brasileira, traçou o seguinte diagnóstico sobre a arte dramática nacional no final do século XX:

Toda a arte dramática – teatro, cinema e televisão – está viciada e viciosa. Infelizmente, a atuação no Brasil em quase sua totalidade é realizada em cima (e somente) de estereótipos. Os modelos todos estão falidos. Ensinam-se não sabendo. Todos os jovens que desejam e sonham fazer teatro estão sendo jogados ribanceira abaixo – e ninguém está se dando conta de tamanho desperdício, de tamanha tragédia! (ANTUNES FILHO, [1998]).

Entre outras questões, o venerável encenador-professor está se referindo, sem dúvida, à plethora de cursos de teatro de todo tipo que surgiram no país: cursos livres, técnico-profissionalizantes, superiores, especializações etc. No ensino superior, nada mais nada menos do que 32 novas instituições passaram a oferecer cursos de Teatro nas duas últimas décadas. Desse modo, o Ensino Superior de Teatro no Brasil, que contava, no final dos anos 1980, com 22 IES, passa a contar com 54 em 2009, conforme tabela abaixo.

TABELA 17 - Evolução do número de instituições superiores de teatro, por dependência administrativa - Brasil 1969 - 2009

Ano	Brasil	Público		Privado	
		Total	%	Total	%
1969	04	04	100	-	-
1979	12	09	75,0	03	25,0
1989	22	16	72,7	06	27,3
1999	33	22	66,7	11	33,3
2009	54	33	61,1	21	38,9

Fonte: Elaborado com base em dados do e-MEC e das IES.

Traçar um painel completo desta imensa oferta é uma tarefa necessária, porém hercúlea, muito além das possibilidades limitadas deste trabalho. Assim, o que se seguirá será uma análise global das condições de oferta desses 32 novos cursos sem, porém, descer a detalhes particularizados de cada uma destas instituições.

A primeira coisa que salta aos olhos na tabela acima é a tendência crescente de participação do setor privado no total da oferta, apesar de sua larga maioria ainda pertencer ao setor público. Enquanto a taxa de crescimento das IES públicas no período 1989-2009 ficou em 106%, a das privadas alcançou 250%, elevando sua participação no todo, de 27,3 para 38,9%.

As características desta expansão do setor privado teatral são comuns, evidentemente, às do setor privado em sua totalidade. Ou seja: o caráter empresarial das instituições e a priorização da lucratividade; o ensino desvinculado da pesquisa, de modo geral inexistente; a não-dedicação integral dos docentes, de modo geral pouco qualificados academicamente; a absorção de um público heterogêneo, de modo geral desprivilegiado social e culturalmente; o enxugamento dos currículos; a superlotação das salas de aula; enfim, um ensino de massas com padrões acadêmicos pouco elevados, visando à maximização dos lucros (MARTINS, 2000).

Esta antipática definição refere-se aos seguintes cursos, criados no período:

TABELA 18 - Cursos superiores de Teatro em IES privadas, criados entre 1990 e 2009

Criação	Instituição	Local	Grau
1994	Universidade do Sagrado Coração - USC	Bauru, SP	Licenciatura
1997	Universidade Estácio de Sá - UNESA	Rio de Janeiro	Licenciatura ³⁵
1998	Centro Universitário Barão de Mauá - CBM	Ribeirão Preto, SP	Bacharelado
1999	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP	São Paulo	Bacharelado
1999	Universidade Anhembi Morumbi - UAM	São Paulo	Bach. + Lic.
2002	Faculdade Social da Bahia - FSBA	Salvador	Bach. ou Lic.
2004	Universidade de Sorocaba - UNISO	Sorocaba, SP	Licenciatura
2004	Centro Universitário da Cidade - UniverCidade	Rio de Janeiro	Bacharelado
2006	Universidade de Cuiabá - UNIC	Cuiabá	Tecnológico
2007	Faculdade de Educação e Cultura Montessori - FAMEC	São Paulo	Licenciatura
2008	Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio - CEUNSP	Salto, SP	Bacharelado
2008	Escola Superior de Artes Célia Helena - ESACH	São Paulo	Bacharelado
2008	Universidade Bandeirante de São Paulo - UNIBAN	São Paulo	Bacharelado
2008	Universidade de Fortaleza - UNIFOR	Fortaleza	Bacharelado
2009	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio	Rio de Janeiro	Bacharelado

Fonte: Santana (2000); e-MEC; IES.

Um reparo talvez possa ser feito em relação às universidades confessionais, especialmente as PUCs que, de acordo com Martins (2000, p. 46), “têm desenvolvido suas atividades pautadas por consistentes padrões acadêmicos”. Mas, aparentemente, esta situação está em vias de mudança, pela adoção de um modelo mais “mercantil” e “eficiente” de gestão, que pretende solucionar a eterna crise financeira da instituição, nivelando-a aos padrões institucionais privados citados acima (RONCA, 2006).

³⁵ Não foi possível determinar a data exata de criação do curso. No site do e-MEC consta como 2007, porém Santana (2000) acusa sua existência já em 1997, sem informar sua data de criação.

Nota-se, também, na tabela acima, o surgimento de um novo tipo de grau para os cursos de Teatro: o *Tecnológico*, oferecido pela Universidade de Cuiabá – UNIC, com integralização relâmpago em quatro semestres³⁶.

Quanto à expansão da oferta de cursos de Teatro nas instituições públicas, ela pode ser explicada por dois fatores: o primeiro, legítimo, é a demanda natural por cursos deste tipo em comunidades com tradição teatral ou no ensino de Arte. Em alguns casos, como as Federais do Maranhão e de Uberlândia, a pré-existência de um curso de licenciatura em Educação Artística na instituição justifica, e facilita, a adoção da habilitação em Artes Cênicas. Em outros, como as Federais de Minas Gerais e Pará, além da Estadual de Londrina, as raízes vão se deitar no antigo teatro universitário dos anos 1950 e 1960.

O segundo fator, um pouco discutível, talvez, é a própria política de expansão do Ensino Superior Federal, levada a cabo pelo governo de Luis Inácio Lula da Silva, especialmente no âmbito do REUNI. Como se pode observar na tabela abaixo, há uma predominância absoluta das Federais nos cursos criados a partir de 2006. A expansão, aqui, se dá porque sim; e pronto.

TABELA 19 - Cursos superiores de Teatro em IES públicas, criados entre 1990 e 1999

Criação	Instituição	Local	Grau
1990	Universidade Federal do Maranhão - UFMA	São Luis	Licenciatura
1994	Universidade Federal de Uberlândia - UFU	Uberlândia, MG	Lic. ou Bach.
1995	Universidade Regional de Blumenau - FURB	Blumenau, SC	Bacharelado
1998	Universidade Estadual de Londrina - UEL	Londrina, PR	Bacharelado
1999	Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP	Ouro Preto, MG	Lic. ou Bachs.
1999	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	Belo Horizonte	Bach. ou Lic.
2000	Universidade Federal de Goiás - UFG	Goiânia	Bach. ou Lic.
2002	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS	Montenegro, RS	Licenciatura
2002	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE	Fortaleza	Licenciatura
2006	Universidade Federal do Acre - UFAC	Rio Branco	Licenciatura
2007	Universidade Federal de Sergipe - UFS	Laranjeiras, SE	Licenciatura
2008	Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	Florianópolis	Bacharelado
2008	Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC	Joaçaba/S.Miguel d'Oeste	Licenciatura
2008	Universidade Federal de Pelotas - UFPel	Pelotas, RS	Licenciatura
2009	Fundação Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD	Dourados, MS	Bach. ou Lic.
2009	Universidade Federal de São João Del Rei - UFSJ	São João del-Rei, MG	Bach. ou Lic.
2009	Universidade Federal do Pará - UFPA	Belém	Licenciatura

Fonte: Santana (2000); e-MEC; IES.

³⁶ Além deste, ao longo da pesquisa foram encontrados dois outros cursos do mesmo tipo, oferecidos pelo Centro Universitário da Cidade - UniverCidade e pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, ambos, porém, já em processo de extinção em 2009.

Há que se perguntar, afinal, se esse salto quantitativo não teria gerado um correspondente avanço qualitativo nos processos de formação teatral no Brasil. O ponto de vista de Antunes Filho, porém, é cristalino: - não, não gerou!

Em contrapartida, Antonio Mercado (1998, p. 69) apresenta alguns pontos positivos desse crescimento, ligados, de maneira geral, à produção teórica sobre o teatro:

Em que pesem todas as deficiências e percalços, a implantação dos cursos de nível universitário possibilitou aos estudos teatrais no Brasil um notável salto qualitativo. O aprofundamento do conteúdo das disciplinas, a disseminação das pesquisas acadêmicas, a conseqüente ampliação da bibliografia em língua nacional, o aprimoramento da qualificação docente (com muitos mestrados e doutoramentos nos melhores centros internacionais), a institucionalização acadêmica de áreas do saber antes relegadas a segundo plano (como cenografia e teoria do teatro) foram algumas das conquistas mais evidentes.

O ápice deste processo talvez seja a fundação da ABRACE – Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, em 1998, que tem tido uma forte atuação na área, desde então.

Outro dado positivo, no que diz respeito à regulamentação dos cursos superiores de Teatro, foi a abrangente discussão levada a cabo no âmbito desses cursos, a partir das determinações emanadas da LDB/96, para a definição das novas diretrizes curriculares tanto dos bacharelados quanto das licenciaturas. Após uma série de pareceres emitidos pelo CNE, elaborados por especialistas recrutados junto às universidades, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica* foram instituídas pelas Resoluções CNE/CP nº 1 e nº 2, de 18 e 19 de fevereiro de 2002, e as *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro* foram aprovadas pela Resolução CNE/CES nº 4, de 8 de março de 2004.

Este aspecto democrático da elaboração das diretrizes é bastante relevante, pois revela uma reaproximação entre Governo, Universidade e Sociedade, um fenômeno que pode ser observado também na reaproximação entre a Academia e o movimento teatral. Nomes como Antônio Araújo, Sérgio de Carvalho, Alexandre Matte, Iná Camargo Costa, Paulo Arantes, Maria Silvia Betti, além dos já citados Marcio Aurélio, Maria Thais, Verônica Fabrini, entre outros, irão transitar livremente entre os dois mundos, propondo uma retomada do diálogo rompido havia décadas.

Finalizando o período

Como pode-se observar no Quadro 1, a seguir, *Ensino de Teatro no Brasil* é um termo muito abrangente que se refere a atividades bastante diversas. O que o Quadro apresenta, deste modo, é uma síntese das diversas orientações constantes na legislação e na prática brasileiras do teatro e de seu ensino.

Uma rápida análise do Quadro 1 revela, de início, quatro blocos distintos: I, o ensino de Teatro como disciplina escolar na educação básica, área que se tem denominado de *Teatro-Educação*; II, o ensino de Teatro como atividade livre, visando ao desenvolvimento pessoal e sociocultural, aqui chamado de *Ensino Informal*; III, o ensino de Teatro em nível médio e superior, como *capacitação profissional* de artistas e professores de teatro; e IV, o ensino de Teatro em nível de *pós-graduação*.

No que diz respeito à capacitação profissional do *ator*, o Quadro indica as três modalidades vigentes na legislação brasileira, como já visto anteriormente³⁷: o ensino informal, o ensino técnico-profissionalizante e o ensino superior. Este último é responsável, também, pela capacitação de diretores, cenógrafos e teóricos, nos bacharelados, e de professores de teatro para o ensino básico, nas licenciaturas. A pós-graduação, por sua vez, não guarda vínculo com a capacitação profissional do artista, dedicando-se à formação de quadros docentes e de pesquisadores.

³⁷ Cf. p. 124-125.

QUADRO 1

O ENSINO DE TEATRO NO BRASIL

FONTES:

Brasil (1997); Mercado (1998); Santana (2000); Deldime (2002); Rabêllo (2004)

No âmbito do ensino superior, existem atualmente no Brasil, 54 instituições que oferecem cursos de Teatro, nas diversas modalidades de graduação e pós-graduação³⁸, totalizando uma oferta de 107 cursos/habilitações. O quadro completo desta oferta é o seguinte:

TABELA 20 – O ENSINO SUPERIOR DE TEATRO NO BRASIL – 2009

Instituição	Local	Grau	Habilitação
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO	Rio de Janeiro	Bacharelado	Direção Teatral
		Bacharelado	Cenografia
		Bacharelado	Teoria Teatral
		Bacharelado	Interpretação Teatral
		Licenciatura	Teatro
		Mestrado	Artes Cênicas
Universidade Federal da Bahia - UFBA	Salvador	Doutorado	Artes Cênicas
		Bacharelado	Direção Teatral
		Bacharelado	Interpretação Teatral
		Licenciatura	Teatro
Universidade de São Paulo - USP	São Paulo	Mestrado	Artes Cênicas
		Doutorado	Artes Cênicas
		Bacharelado	Direção Teatral
		Bacharelado	Cenografia
		Bacharelado	Teoria do Teatro
		Bacharelado	Interpretação Teatral
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	Porto Alegre	Licenciatura	Artes Cênicas
		Mestrado	Artes Cênicas
		Doutorado	Artes Cênicas
		Bacharelado	Direção Teatral
		Bacharelado	Interpretação Teatral
		Licenciatura	Teatro
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ	Rio de Janeiro	Mestrado	Artes Cênicas
		Bacharelado	Cenografia
		Bacharelado	Indumentária
Faculdade Mozarteum de São Paulo - FAMOSP	São Paulo	Bacharelado	Direção Teatral
		Bacharelado	Cenografia
		Bacharelado	Teoria do Teatro
Faculdade Paulista de Artes - FPA	São Paulo	Licenciatura	Artes Cênicas
Faculdades Integradas Coração de Jesus - FAINC	Santo André	Licenciatura	Artes Cênicas
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN	Natal	Licenciatura	Teatro
		Mestrado	Artes Cênicas
Universidade de Brasília - UnB	Brasília	Licenciatura	Artes Cênicas
		Licenciatura	EAD
		Bacharelado	Interpretação Teatral
		Mestrado	Arte
		Doutorado	Arte
Universidade Federal da Paraíba - UFPB	João Pessoa	Licenciatura	Teatro
		Bacharelado	Interpretação Teatral
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE	Recife	Licenciatura	Artes Cênicas
Faculdade de Artes Dulcina de Moraes - FADM	Brasília	Bacharelado	Interpretação Teatral
		Bacharelado	Direção Teatral
		Licenciatura	Artes Cênicas
Universidade Federal de Alagoas - UFAL	Maceió	Licenciatura	Teatro
Universidade São Judas Tadeu - USJT	São Paulo	Licenciatura	Artes Cênicas
		Bacharelado	Artes Cênicas
Faculdade de Artes do Paraná - FAP	Curitiba	Bacharelado	Artes Cênicas
		Licenciatura	Teatro
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP	Campinas	Bacharelado	Artes Cênicas
		Mestrado	Artes
		Doutorado	Artes
Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC	Florianópolis	Bach. + Lic.	Teatro
		Mestrado	Teatro
		Doutorado	Teatro
Faculdade Santa Cecília - FASC	Pindamonhangaba	Licenciatura	Artes Cênicas

³⁸ Dados coletados em mai. 2009, com atualização em abr. 2010. Ao longo de 2010, a Faculdade de Educação e Cultura Montessori - FAMEC será incorporada à Universidade Estácio de Sá, extinguindo seu curso, ao passo que a Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR passará a oferecer uma graduação em Licenciatura.

Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES	Montes Claros	Licenciatura Licenciatura	Teatro EAD
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP	São Paulo	Licenciatura Mestrado	Artes Cênicas Artes
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM	Santa Maria	Licenciatura Bacharelado Bacharelado	Teatro Interpretação Teatral Direção Teatral
Universidade Federal do Maranhão - UFMA	São Luis	Licenciatura Licenciatura	Teatro EAD
Universidade do Sagrado Coração - USC	Bauru	Licenciatura	Artes Cênicas
Universidade Federal de Uberlândia - UFU	Uberlândia	Licenciatura Bacharelado Mestrado	Teatro Teatro Artes
Universidade Estácio de Sá - UNESA	Rio de Janeiro	Licenciatura	Teatro
Universidade Regional de Blumenau - FURB	Blumenau	Bacharelado	Interpretação Teatral
Centro Universitário Barão de Mauá - CBM	Ribeirão Preto	Bacharelado	Teatro
Universidade Estadual de Londrina - UEL	Londrina	Bacharelado	Interpretação Teatral
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP	São Paulo	Bacharelado	Teatro
Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP	Ouro Preto	Licenciatura Bacharelado Bacharelado	Artes Cênicas Direção Teatral Interpretação Teatral
Universidade Anhembi Morumbi - UAM	São Paulo	Bach. + Lic.	Teatro
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	Belo Horizonte	Bacharelado Licenciatura Mestrado Doutorado	Interpretação Teatral Teatro Artes Artes
Universidade Federal de Goiás - UFG	Goiânia	Bacharelado Licenciatura	Interpretação Teatral Artes Cênicas
Faculdade Social da Bahia - FSBA	Salvador	Bacharelado Licenciatura	Interpretação Teatral Teatro
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS	Montenegro	Licenciatura	Teatro
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE	Fortaleza	Licenciatura	Teatro
Universidade de Sorocaba - UNISO	Sorocaba	Licenciatura	Arte Educação
Centro Universitário da Cidade - UniverCidade	Rio de Janeiro	Bacharelado	Interpretação
Universidade Federal do Acre - UFAC	Rio Branco	Licenciatura	Artes Cênicas
Universidade de Cuiabá - UNIC	Cuiabá	Tecnológico	Artes Cênicas
Faculdade de Educação e Cultura Montessori - FAMEC (extinta em 2010)	São Paulo	Licenciatura	Teatro
Universidade Federal de Sergipe - UFS	Laranjeiras	Licenciatura	Teatro
Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio - CEUNSP	Salto	Bacharelado	Teatro
Escola Superior de Artes Célia Helena - ESACH	São Paulo	Bacharelado	Artes Cênicas
Universidade Bandeirante de São Paulo - UNIBAN	São Paulo	Bacharelado	Artes Cênicas
Universidade de Fortaleza - UNIFOR	Fortaleza	Bacharelado	Artes Cênicas
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	Florianópolis	Bacharelado	Teatro
Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC	Joaçaba S.Miguel do Oeste	Licenciatura Licenciatura	Artes Cênicas Artes Cênicas
Universidade Federal de Pelotas - UFPel	Pelotas	Licenciatura	Artes Cênicas
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio	Rio de Janeiro	Bacharelado	Artes Cênicas
Fundação Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD	Dourados	Bacharelado Licenciatura	Artes Cênicas/Teatro Artes Cênicas/Teatro
Universidade Federal de São João Del Rei - UFSJ	São João del Rey	Bacharelado Licenciatura	Interpretação Teatral Teatro
Universidade Federal do Pará - UFPA	Belém	Licenciatura Mestrado	Teatro Artes

Fonte: e-MEC; IES.

Analisando-se a distribuição geográfica dos cursos oferecidos acima, vê-se que há um predomínio da região Sudeste, fato que coaduna com as características de todo o ensino superior brasileiro. Na tabela a seguir pode-se notar, além disso, a igualdade de condições de oferta entre as regiões Sul e Nordeste.

TABELA 21 – Distribuição das IES por Região
Brasil 2009

Região	Qtde.	%
Centro-Oeste	5	9,3
Nordeste	10	18,5
Norte	2	3,7
Sudeste	27	50,0
Sul	10	18,5
TOTAL	54	100

Fonte: Elaborado com base em dados do e-MEC e das IES.

Como já demonstrado pela TABELA 17 (p. 152), a rede pública ainda detém a maioria da oferta de cursos superiores de Teatro no Brasil, apesar da tendência constante de crescimento do setor privado. A tabela abaixo detalha a distribuição das IES públicas e privadas por categoria administrativa³⁹, revelando a predominância do setor público federal na oferta dos cursos superiores de Teatro.

TABELA 22 – Distribuição das IES por categoria administrativa
Brasil 2009

Categoria Administrativa	Qtde.	%
Pública Federal	23	42,6
Pública Estadual	8	14,8
Pública Municipal	2	3,7
Privada Confessional	9	16,7
Privada Empresarial	12	22,2
TOTAL	54	100

Fonte: Elaborado com base em dados do e-MEC e das IES.

Do cruzamento das duas tabelas anteriores, obtém-se um panorama esclarecedor da distribuição geográfica da oferta de cursos superiores de Teatro segundo a categoria administrativa. Deste modo, pode-se verificar que o setor privado concentra seus investimentos na região Sudeste, onde estão localizadas 81% das IES deste tipo.

TABELA 23 – Distribuição das IES por Região e categoria administrativa
Brasil 2009

	N	NE	CO	SE	S	Brasil
Pública Federal	2	8	3	6	4	23
Pública Estadual	-	-	-	4	4	8
Pública Municipal	-	-	-	-	2	2
Privada Confessional	-	2	-	7	-	9
Privada Empresarial	-	-	2	10	-	12
TOTAL	2	10	5	27	10	54

Fonte: Elaborado com base em dados do e-MEC e das IES.

³⁹ Empregam-se, neste trabalho, as expressões “dependência administrativa” e “categoria administrativa” com o mesmo significado.

Já as instituições públicas apresentam uma distribuição maior pelo território nacional, como se pode ver ainda na TABELA 23, apesar de haver certa discrepância entre o bloco N-NE-CO e o bloco SE-S, respectivamente, com 39,4 e 60,6% do total da oferta pública.

Quanto à Organização Acadêmica, o Ensino Superior de Teatro no Brasil é, fundamentalmente, universitário, como se pode aferir abaixo.

TABELA 24 – Distribuição das IES por Organização Acadêmica
Brasil 2009

Organização Acadêmica	Qtde.	%
Instituto Federal	1	1,8
Faculdade	9	16,7
Centro Universitário	3	5,6
Universidade	41	75,9
TOTAL	54	100

Fonte: Elaborado com base em dados do e-MEC e das IES.

Ampliando-se esta análise segundo a categoria administrativa, percebe-se, na tabela abaixo, a predominância absoluta do modelo universitário no setor público, com 93,9% do total, enquanto, no setor privado, as universidades representam 47,6% do total, e as faculdades isoladas, 38,1%.

TABELA 25 – Distribuição das IES por organização acadêmica e categoria administrativa
Brasil 2009

	Instituto Tecnológico	Faculdade	Centro Universitário	Universidade	Total
Pública Federal	1	-	-	22	23
Pública Estadual	-	1	-	7	8
Pública Municipal	-	-	-	2	2
Privada Confessional	-	3	1	5	9
Privada Empresarial	-	5	2	5	12
TOTAL	1	9	3	41	54

Fonte: Elaborado com base em dados do e-MEC e das IES.

Em relação à oferta de cursos, tem-se que dos 107 cursos/habilitações oferecidos por estas 54 IES, 88 vão corresponder a cursos de graduação. Os 19 restantes dividem-se em 12 mestrados e 7 doutorados⁴⁰.

⁴⁰ A ABRACE informa a existência de mais dois programas de pós-graduação em áreas afins: o Programa de Pós-Graduação em Ciência da Arte, da Universidade Federal Fluminense – UFF; e o Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Por não se configurarem como cursos superiores *de teatro*, estas duas instituições não estão computadas na pesquisa.

TABELA 26 – Cursos de Pós-graduação em Artes Cênicas– Brasil 2009

Instituição	Local	Grau	Habilitação
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO	Rio de Janeiro	Mestrado Doutorado	Artes Cênicas Artes Cênicas
Universidade Federal da Bahia - UFBA	Salvador	Mestrado Doutorado	Artes Cênicas Artes Cênicas
Universidade de São Paulo - USP	São Paulo	Mestrado Doutorado	Artes Cênicas Artes Cênicas
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	Porto Alegre	Mestrado	Artes Cênicas
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN	Natal	Mestrado	Artes Cênicas
Universidade de Brasília - UnB	Brasília	Mestrado Doutorado	Arte Arte
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP	Campinas	Mestrado Doutorado	Artes Artes
Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC	Florianópolis	Mestrado Doutorado	Teatro Teatro
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP	São Paulo	Mestrado	Artes
Universidade Federal de Uberlândia - UFU	Uberlândia	Mestrado	Artes
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	Belo Horizonte	Mestrado Doutorado	Artes Artes
Universidade Federal do Pará – UFPA	Belém	Mestrado	Artes

Fonte: e-MEC; IES.

Quanto às graduações, pode-se observar na tabela abaixo certo equilíbrio entre a oferta de bacharelados e licenciaturas, especialmente levando-se em conta as licenciaturas na modalidade de Ensino a Distância.

TABELA 27 – Distribuição das Graduações por Grau
Brasil 2009

Grau	Qtde.	%
Bacharelado	44	50,0
Licenciatura	38	43,2
Licenciatura EaD	3	3,4
Dupla Titulação (Bach. + Lic.)	2	2,3
Tecnológico	1	1,1
TOTAL	88	100

Fonte: Elaborado com base em dados do e-MEC e das IES.

Dissecando-se os 47 cursos existentes de formação superior do artista teatral (44 bacharelados, 2 duplas titulações e 1 tecnológico), é interessante verificar a predominância atual da habilitação em Interpretação Teatral na oferta desses cursos:

TABELA 28 – Distribuição da formação do artista teatral por habilitação
Brasil 2009

Habilitação	Qtde.	%
Indumentária	1	2,1
Teoria Teatral	2	4,3
Cenografia	3	6,4
Direção Teatral	8	17,0
Interpretação Teatral	33	70,2
TOTAL	47	100

Fonte: Elaborado com base em dados do e-MEC e das IES.

Esta hegemonia da formação em Interpretação, no ensino superior de Teatro, é curiosa, levando-se em conta que, inicialmente, esta habilitação não era nem considerada pela legislação. Também é interessante observar, na tabela abaixo, que - excluindo-se a habilitação em Direção Teatral oferecida pela Faculdade de Artes Dulcina de Moraes - a totalidade da oferta privada se direciona para a Interpretação Teatral.

TABELA 29 – Distribuição da formação do artista teatral por habilitação segundo a dependência administrativa - Brasil 2009

Habilitação	Qtde.	Público		Privado	
		Total	%	Total	%
Indumentária	1	1	3,1	-	-
Teoria Teatral	2	2	6,2	-	-
Cenografia	3	3	9,4	-	-
Direção Teatral	8	7	21,9	1	6,7
Interpretação Teatral	33	19	59,4	14	93,3
TOTAL	47	32	100	15	100

Fonte: Elaborado com base em dados do e-MEC e das IES.

Há outra diferença importante entre o setor público e o privado, no que tange à duração dos cursos de Interpretação Teatral oferecidos. No setor público, apenas 21,1% dos cursos têm duração inferior a oito semestres, como se pode ver na tabela abaixo. Por sua vez, no setor privado, esta taxa é de 64,3%, confirmando a tendência de compressão dos currículos nessas instituições.

TABELA 30 – Duração dos cursos de Interpretação Teatral, segundo a dependência administrativa - Brasil 2009

Semestres	Qtde.	Público		Privado	
		Total	%	Total	%
4	1	-	-	1	7,1
6	4	-	-	4	28,6
7	8	4	21,1	4	28,6
8	20	15	78,9	5	35,7
TOTAL	33	19	100	14	100

Fonte: Elaborado com base em dados do e-MEC e das IES.

A questão que se coloca em relação à formação do ator, a partir dos dados acima, é antiga. O que justifica a formação superior do ator, de modo geral, é o aprofundamento teórico-conceitual derivado da estrutura universitária baseada na tríade do ensino-pesquisa-extensão. Estas atividades, em conjunto, possibilitariam ao intérprete uma *formação* mais completa, “que exige um tempo maior e envolve uma carga teórica muito mais densa do que os cursos técnico-profissionalizantes” (MERCADO, 1998, p. 70), que oferecem, de modo geral, apenas um *treinamento* para o exercício profissional.

Ora, levando-se em conta que as IES privadas não fazem pesquisa e tendem a comprimir seus currículos para maximizar os lucros, pode-se perguntar: o que diferencia realmente esta “formação superior” do ator, oferecida pelas IES privadas, do treinamento técnico-profissionalizante oferecido em nível médio? O diploma de nível superior?

Indiferente a essas questões, a oferta da habilitação superior em Interpretação Teatral mostra uma taxa de crescimento médio de quase 100% por década, evoluindo de 28,6% do total de bacharelados em 1979, para 68,2% em 2009, como se pode aferir na tabela abaixo.

TABELA 31 – Evolução do número de cursos segundo a habilitação
Brasil 1960 - 2009

Habilitação	nº de cursos em				
	1969	1979	1989	1999	2009
Bacharelado em Indumentária	-	1	1	1	1
Bacharelado em Teoria Teatral	1	2	2	2	2
Bacharelado em Cenografia	1	3	3	3	3
Bacharelado em Direção Teatral	3	4	5	7	8
Bacharelado em Interpretação Teatral	-	4	9	16	30
Licenciatura	1	8	16	24	38
Licenciatura EaD	-	-	-	-	3
Dupla Titulação (Bach. + Lic.)	-	-	1	2	2
Tecnológico	-	-	-	-	1
TOTAL	6	22	37	55	88

Fonte: Elaborado com base em dados do e-MEC e das IES.

Analisando-se, na tabela acima, o processo de evolução das diferentes habilitações do antigo bacharelado em Artes Cênicas, pode-se notar uma estagnação da oferta das habilitações em Teoria Teatral e Cenografia, já nos anos 1980. Por sua vez, a habilitação Indumentária nem é prevista em lei, consistindo em uma “mosca branca” no quadro do ensino superior teatral brasileiro. Pode-se notar também, na tabela acima, o lento crescimento apresentado pela habilitação em Direção Teatral ao longo das décadas, com uma queda acentuada, porém, em sua participação relativa no total dos bacharelados, que passa de 28,6% nos anos 1970, para 18,2% em 2009.

Por fim, vejam-se as licenciaturas presenciais, que vêm crescendo em ritmo constante ao longo das décadas, mantendo-se em torno do patamar de 42% da oferta de cursos superiores de Teatro, pelo menos desde os anos 1980.

Não obstante esse crescimento constante das licenciaturas em Teatro no país, ainda se verifica certa contaminação na formação do *professor de teatro* pelos valores e práticas da

formação do *artista teatral*, efetuada, a princípio, nos bacharelados. Este fato é bastante visível nos projetos pedagógicos de alguns cursos, como por exemplo, a licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Rio Grande do Norte:

O curso forma professores de teatro para ensinar nas escolas da rede básica, para atuar nos sistemas de formação profissional, para atuarem na condução de processos artísticos (formais e informais). [...] Ao final do curso, dominando fortemente os meios de aprender e ensinar, os discentes podem realizar a criação e construção [de] textos teatrais, encenações, cenários, figurinos, iluminações, formas de imagem e som, **direção artística, criação de papéis, construção de personagens, atuação e crítica teatral** (UFRN, 2010, grifo nosso).

Outro projeto pedagógico, da licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Pará (UFPA, 2008, p. 2), reza em seu artigo 1º:

O curso de graduação em Licenciatura Plena em Teatro tem como objetivo desenvolver competências profissionais para o desempenho das funções de Professor da Cena, Intérprete da Cena e Criador da Cena.

Professor, ator e diretor, de uma só vez! Já no trecho seguinte, retirado do projeto pedagógico da Universidade do Sagrado Coração, em Bauru-SP, chega a ser difícil perceber que se trata de uma licenciatura em Educação Artística.

O Curso de Artes Cênicas oferece formação básica para que se possa compreender e interpretar o fenômeno cênico no contexto sócio-político de diferentes épocas através de relações interdisciplinares para subsidiar teórica e praticamente a montagem de peças teatrais. Formando professores especialistas no ensino do teatro faz uma síntese possível entre a pedagogia e a atuação. Proporciona o conhecimento em: teoria do teatro; em pedagogia do teatro; no domínio técnico expressivo do corpo para a interpretação cênica; no aprendizado de técnicas aplicadas à [sic] montagens cênicas. **Com o diploma de nível superior em Teatro o profissional registra-se na Delegacia Regional do Trabalho tornando-se também portador do D.R.T. Esse registro como artista possibilita grande diversidade de atuação profissional** (USC, 2011, grifo nosso).

Por essas e outras, os processos de reconhecimento dessas licenciaturas junto ao MEC têm sido atribulados. O Parecer abaixo se refere ao reconhecimento da licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Uberlândia, em 2003.

O projeto pedagógico apresentado não sustenta de forma clara uma proposta de Curso de Licenciatura, mais particularmente, de Formação de Professor de Teatro. Haja vista que há uma ênfase muito grande em torno da montagem de espetáculos, aptidão do exercício profissional no contexto das reais condições do teatro brasileiro, aprofundamento conceitual e técnico nas áreas específicas do fazer teatral (UFU, 2011).

Essa questão, na verdade, vem de longe. Na década de 1980, Paulo Luís de Freitas (1998), em seu abrangente estudo sobre a *formação do ator* no Brasil, vê-se obrigado a incluir a *licenciatura* da Universidade Federal de Santa Maria no escopo de sua investigação. À época, embora fosse um curso de formação de professores, a Escola era conhecida por “dar

ênfase à preparação do ator”. Este fato era ainda corroborado pela constatação de que “montagens realizadas pela escola têm participado, com sucesso, de festivais de teatro” (FREITAS, 1998, p. 208).

Não se trata, é claro, de desvincular os dois cursos completamente. Arão Paranaguá Santana (apud UFU, 2011), na condição de parecerista do MEC, em 1997, já se manifestava a respeito:

Discutir a reformulação do ensino superior de artes requer sobretudo, uma visão ampla acerca da questão, implicando em tocar naquilo que se transformou num ‘calcanhar de Aquiles’ sempre denunciado mas nunca equacionado: a dicotomia entre Bacharelado e Licenciatura.

Mas, o extremo oposto, ou seja, diluir as duas formações em uma só, como propõem explicitamente alguns cursos que oferecem dupla titulação (bacharelado + licenciatura), também não parece ser a solução. O trecho seguinte foi retirado do projeto pedagógico da Universidade Estadual de Santa Catarina:

O Departamento de Artes Cênicas sempre teve claro que a divisão da formação em bacharelado e licenciatura era contraproducente. [...] Optamos pela licenciatura, mas não podíamos admitir um enfraquecimento da formação artística do professor, tanto em termos teóricos como práticos. A solução encontrada foi a formação dupla que estamos propondo. Olhando para o curso que oferecemos, vemos que nada deixa a desejar em relação a bacharelados de outras universidades. Ele dá conta em termos de carga horária e dos conteúdos propostos das exigências pela legislação vigente para um bacharelado em teatro (UDESC, 2007, p. 5).

O que parece ficar diluída em toda esta questão é a *especificidade da atuação docente*, que acaba indo de roldão na atração magnética da *atuação artística*. Com certeza, influem nesse estado de coisas, por um lado, a crescente valorização social do ator, especialmente por conta da celebridade televisiva; por outro lado, a também crescente desvalorização da figura do professor na sociedade brasileira. Desse modo, as licenciaturas parecem sentir-se obrigadas a fornecer uma possibilidade de atuação artística aos seus professores, como se a carreira docente, *per si*, não bastasse.

Ao mesmo tempo, a licenciatura aparece também como uma garantia futura contra eventuais fracassos na carreira artística. *Dar umas aulinhas* é um recurso bastante empregado para manter o orçamento doméstico de artistas que, em princípio, não têm qualquer vocação ou interesse pelas questões pedagógicas.

De todo modo, é necessária uma correta distinção da dimensão própria de cada uma dessas profissões. A formação adequada do artista teatral, segundo as Diretrizes Curriculares,

envolve uma “sólida formação técnica, artística, ética e cultural, com aptidão para construir novas formas de expressão e de linguagem corporal e de propostas estéticas”. Por sua vez, a atuação do profissional do ensino em Arte é definida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais desta maneira:

A produção de um conhecimento vivo e significativo de arte para professores e alunos requer intervenções educativas que orientem o trabalho dos estudantes para a percepção, análise e solução de questões artísticas e estéticas e uma intervenção em que o professor é consciente de seus objetivos, conteúdos, métodos e modos de avaliação. A intervenção do professor abarca, portanto, diferentes aspectos da ação pedagógica e se caracteriza como atividade criadora, tendo como princípio que ele é antes de mais nada um educador que intencionalmente cria, sente, pensa e transforma (BRASIL, 1998, p. 96).

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu quero ficar perto
De tudo que acho certo
Até o dia em que eu
Mudar de opinião
A minha experiência
Meu pacto com a ciência
Meu conhecimento
É minha distração...

[...]
Coisas que eu sei
As noites ficam claras
No raiar do dia
Coisas que eu sei
São coisas que antes
Eu somente não sabia...

Agora eu sei...

Dudu Falcão (2008)

Recapitulando

A premissa adotada no início deste trabalho afirmava a imperiosa necessidade de a Educação e o Teatro dedicarem-se, prioritariamente, ao desenvolvimento do *espírito crítico* na sociedade. Tanto Adorno quanto Brecht, entre outros, vão postular essa forma de pensar como a única via possível para a emancipação plena dos indivíduos, o que, por sua vez, será condição *sine qua non* para a efetiva democratização da sociedade.

Logo, a Educação e o Teatro têm um importante papel social a desempenhar, intimamente ligado à contestação e à resistência ao *status quo*. Isto quer dizer que cabe a eles a tarefa de se constituírem como foros dedicados à formulação e à experimentação de novas realidades, indo além da reprodução mecânica do existente ou da mera adaptação a ele. É nesse sentido que afirmamos que a função do Teatro e da Educação é transgressora. Ou deveria ser.

Em decorrência, propusemos a existência de um *princípio de transgressão*, que deveria permear os processos criativos educacionais e teatrais, possibilitando o desenvolvimento do tal pensamento crítico. Mais especificamente, postulamos que essa atitude transgressora deveria estar presente, já, na raiz desses processos, ou seja, no momento de formação dos profissionais das duas áreas, no caso, o artista teatral e o professor de teatro para a escola básica.

Resumindo tudo isso: se quisermos uma sociedade mais democrática, precisamos de indivíduos emancipados. Se quisermos indivíduos emancipados, precisamos dotá-los de espírito crítico. Se quisermos dotar os indivíduos de espírito crítico, precisamos de uma Educação, e de um Teatro, transgressores. E, se quisermos uma Educação e um Teatro transgressores, precisamos começar pela formação destes profissionais⁴¹. Afinal, do nada, nada virá. *De nihilo nihilum*.

Desse modo, salta aos olhos a questão primordial: essa dimensão transgressora da atividade teatral e educacional está devidamente contemplada nos processos de formação superior do artista e do professor de teatro no Brasil?

⁴¹ É importante, neste contexto, o conceito de *simetria invertida*, proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Escola Básica.

Baseando-se, então, na Teoria do Currículo de Ivor Goodson, a investigação se propôs a analisar as condições de criação dos cursos superiores de Teatro no país, visando identificar as forças sociais atuantes no processo, e verificar as reais possibilidades de manifestação do princípio transgressor no contexto assinalado.

A hipótese formulada inicialmente supunha a provável - e lamentável - ausência de quaisquer tendências transgressoras no âmbito do Ensino Superior de Teatro no Brasil.

Para orientar a pesquisa, foram formuladas duas hipóteses adicionais. A primeira estabeleceu uma subdivisão da história da cultura nacional moderna em três períodos, que nortearam a elaboração geral do trabalho (Moderno Conservador, Técnico e Líquido).

A segunda, por sua vez, propôs um quadro geral das principais tendências estético-ideológicas seguidas pelo teatro moderno brasileiro (Cômico-musicada, Experimental, Conservadora, Crítica e Comportamental), visando facilitar a visualização do processo histórico vivenciado pela cena nacional.

Resta agora a tarefa de confirmarmos, ou não, estas hipóteses.

Da periodização

Quanto à periodização adotada, acreditamos que esteja plenamente afiançada pelo raciocínio desenvolvido ao longo do trabalho. As condições sociais, políticas e econômicas - bem como as implicações destas nas práticas artísticas e educacionais - evidenciaram-se de modo claro e coeso em cada período proposto, justificando, portanto, esse procedimento.

Há que se considerar, entretanto, o risco sempre presente da generalização excessiva. Fazer as histórias todas - caóticas, contraditórias, complexas - se enquadrarem na moldura de uma História única, organizada e coerente, é sempre um ato de violência. Aquilo que não se encaixa acaba varrido para debaixo do tapete; aquilo outro se acomoda à força...

De todo modo, dadas as características horizontais deste trabalho, que procura abarcar um fenômeno amplo, tanto geográfica quanto temporalmente, consideramos que o artifício da periodização tenha contribuído para a identificação e interpretação das forças sociais atuantes no desenvolvimento histórico brasileiro.

Das tendências estético-ideológicas

Em relação a esta hipótese, é cabível o questionamento quanto à aplicabilidade do quadro proposto inicialmente aos movimentos mais recentes da cena nacional, posto que sua formulação remete ao final dos anos 1960. A conclusão do relato é que as cinco tendências expostas inicialmente dão conta, plenamente, da prática teatral moderna até os dias de hoje. Senão, vejamos:

A *tendência cômico-musicada*, como já visto, é introduzida em 1838 por Martins Pena, atingindo seu primeiro ápice com Artur Azevedo e o Teatro de Revista. Nos anos 1930, com a ascensão burguesa, a tendência é desclassificada pelo seu caráter “antigo” e “popular”, mantendo-se discretamente no horizonte – especialmente nos tensos anos 1960 e 1970 - até seu retorno triunfal na década de 1980, com o besteirol e as novas comédias de costumes aburguesadas. A partir dos anos 1990, a influência norte-americana se faz sentir fortemente, com a afirmação dos musicais e das *stand-up comedies*, que dominam os palcos nacionais hoje em dia.

A *tendência experimental* vai nascer exatos cem anos depois da tendência anterior, em 1938, com a estreia do Teatro do Estudante do Brasil, de Paschoal Carlos Magno. Além deste, tiveram atuação destacada nesses primeiros tempos modernos Os Comediantes, o Grupo Universitário de Teatro e o Grupo de Teatro Experimental, todos amadores e dependentes de apoio oficial, como o do SNT. Com a profissionalização do teatro moderno, em 1948, a tendência vai ficar restrita – durante os anos 1950 e 1960 - à proliferação de teatros universitários e amadores por todo o território nacional. A partir da década de 1970, começam a surgir novos grupos experimentais no país, culminando com o movimento paulista de teatros de grupo no final dos anos 1990 que, salvo as honrosas – e, pelo jeito, temporárias⁴² - exceções dos *fomentados*, pautam-se por uma prática experimental amadora em todos os níveis.

⁴² É a crônica de uma morte anunciada, pois, após o fim da gestão petista no Município, os governos seguintes têm-se empenhado em criar obstáculos de todo tipo para a correta aplicação dos mecanismos previstos pela Lei de Fomento, buscando, evidentemente, descaracterizá-la.

A *tendência conservadora* é fundada em 1948, junto com as primeiras companhias modernas profissionais: o Teatro Brasileiro de Comédia, de Franco Zampari, e o Teatro Popular de Arte, de Maria Della Costa. A diáspora do TBC, ao longo dos anos 1950, dará origem a diversas outras companhias similares, capitaneadas por estrelas do palco e – cada vez mais – da televisão. Com a valorização da figura do empresário, nos anos 1970, e do encenador, nos 1980, a estrutura de companhia estável desaparece, permanecendo, porém, a condição de dependência da celebridade do protagonista para o sucesso dos empreendimentos isolados. Esse é o modelo seguido até hoje pela velha guarda remanescente do TBC e pelas novas gerações que alcançam fama nacional na TV e “investem”, eventualmente, em grandes espetáculos teatrais patrocinados por grandes empresas.

A *tendência crítica* é instituída pelo Teatro de Arena em 1958, em oposição explícita ao ideário capitalista burguês característico da tendência anterior, e vai desempenhar um importante papel na sociedade brasileira dos anos 1960 e 1970, no contexto da luta contra a Ditadura Militar. Com o esvaziamento ideológico dos anos 1980 e, principalmente, com o descrédito atual das utopias socialistas, relacionado com a globalização econômica neoliberal, a tendência tende a enfraquecer, mas permanece viva na atuação de grupos de resistência radical, ligados a movimentos sociais e comunidades periféricas dos grandes centros. É oportuno lembrar também a atuação mundial do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, uma vertente importante desta tendência.

Por fim, a *tendência comportamental* é consagrada pela montagem de *Roda Viva*, em 1968, trazendo para o palco brasileiro os movimentos de libertação da juventude dos anos 1960, que via no *sexo, drogas e rock and roll* o caminho para uma vida menos artificial e ordinária. Essa diluição das fronteiras entre Vida e Arte, mais a superação do realismo como linguagem hegemônica, sob influência direta das poéticas radicais de Artaud e Grotowski, vão finalmente trazer a (pós-?) modernidade ao teatro brasileiro. A partir da influência inaugural de Zé Celso, sucessivas gerações da cena nacional vão contribuir, com diferentes formulações, para a preservação da tendência: Rubens Corrêa, Gerald Thomas, Antônio Araújo, Georgette Fadel...

Correndo novamente o risco das generalizações, consideramos que a síntese realizada pelo modelo apresentado torna a complexa realidade teatral brasileira legível e compreensível aos olhos deste estudo.

Da transgressão

De uma ideia geral, inicial, de *transgressão*, quase abstrata, nos deparamos ao longo da narrativa com três diferentes dimensões de ação transgressora objetiva, associadas à prática teatral brasileira: a transgressão sociopolítica, a cultural-comportamental e a estética. De modos diferentes, cada uma delas irá se debruçar sobre as contradições entre o *existente* e o *possível*, em busca de novas proposições para a sociedade de sua época.

Verifiquemos, então, em que medida estão contempladas, no Ensino Superior de Teatro no Brasil, estas três dimensões de ação transgressora.

Em relação à transgressão sociopolítica, consideramos que o relato histórico efetuado, por si, tenha evidenciado cabalmente a impossibilidade de sua manifestação no Ensino Superior de Teatro no Brasil, devido à estreita filiação ideológica, deste último, aos parâmetros do capitalismo burguês. Em qualquer dos três períodos históricos analisados, pode-se constatar um alto grau de impermeabilidade do Ensino Superior - em geral -, e do Teatro - em particular -, aos questionamentos sociopolíticos.

No primeiro período, Moderno Conservador, o que se viu foi justamente a implantação desse ideário burguês em todos os níveis da sociedade brasileira, incluindo a Universidade, o Teatro e o seu ensino. Quando surge a mais leve ameaça de um rearranjo social, no período Moderno Técnico, essa Universidade burguesa se enrijece, tornando-se burocrática e tecnicista, eliminando qualquer possibilidade de ação transgressora. Finalmente, no período Moderno Líquido, o próprio mercado de consumo, travestido de provedor de fama e riqueza, se encarregará de anular o espírito transgressor.

Quanto à transgressão cultural-comportamental, receamos que a investigação levada a cabo não tenha fornecido subsídios suficientes para uma correta avaliação do fenômeno, dada a sua abordagem horizontal e generalista. À primeira vista, pode parecer evidente que a repressão sociopolítica se estenda, de modo automático, à esfera comportamental. Mas, talvez, as coisas não se deem desta maneira tão linear.

Portanto, para se verificar adequadamente como os cursos superiores de Teatro lidam com esta questão, de caráter mais particular e individualizado, é preciso desenvolver outra abordagem metodológica, que seja capaz de enxergar o fenômeno no grau de detalhamento necessário. Acreditamos que isso envolva uma pesquisa de campo ampla e aprofundada, que seja capaz de levantar as condições de trabalho em sala de aula, as relações estabelecidas

entre professores e alunos, bem como a influência dos pressupostos pedagógicos e epistemológicos adotados pelos cursos.

E, por fim, a transgressão estética, que se revelou, também, praticamente inexistente no âmbito do Ensino Superior de Teatro no Brasil. Senão, vejamos.

Quando a elite burguesa dos anos 1920-1930 propôs um movimento de modernização da Cultura brasileira, estava propondo uma transgressão estética. Almejava romper com os modos tradicionais da Arte e Cultura brasileiras, remanescentes do século XIX, e instituir um novo modo moderno. Transgressão, portanto. No mundo do teatro, esse movimento será representado pela atuação dos *dilettanti*, que ousam violar as normas do velho ramerrão de Procópio e Jaime Costa. Neste sentido, a fundação da EAD por Alfredo Mesquita, em 1948, é profundamente transgressora, pois se dedica a formar atores para um teatro que ainda nem existe de fato, o teatro moderno brasileiro.

Porém, essa “transgressão” é bastante relativa e limitada, pois, como vimos, o que se convencionou chamar de *moderno* em nosso teatro é o antigo realismo burguês, que será adotado hegemonicamente pelas companhias profissionais modernas brasileiras. Desse modo, quando esse movimento “moderno” der origem, nos anos 1960, aos primeiros cursos superiores de Teatro, não restará, evidentemente, nenhum resquício de transgressão estética no modelo implantado. E, de lá para cá, com a única exceção visível da Unicamp, todos os cursos superiores instituídos rezam pela mesma cartilha do teatro realista burguês.

Essa condição, antigamente, não se configurava especialmente problemática, visto que o mesmo ideário emoldurava a Universidade em seu todo. Ou seja, a *Universidade burguesa* visava preparar *atores burgueses* para atuação em um *teatro burguês*. Nenhum problema à vista. A questão atual é que a expansão do ensino superior brasileiro nos anos 1990-2000 massificou significativamente esse nível de ensino, diversificando o público atingido por esses cursos e incluindo classes sociais anteriormente ausentes do sistema, especialmente no setor privado e nas Federais (que, no caso do ensino de Teatro, representam 81,5% da oferta desses cursos). Desse modo, a *Universidade* (ainda) *burguesa* está se dedicando, cada vez mais, a preparar *atores não-burgueses* para um *teatro* (ainda) *burguês*. Problemas estéticos e ideológicos à vista.

Do Fim

Chegamos, assim, ao fim desta jornada. Fim provisório, ansioso pelo porvir, mas, fim. Foram narrados aqui 80 anos de história, com ênfase no desenvolvimento do teatro nacional moderno e de seu ensino. Implicitamente, portanto, foram também narrados os 20 anos da minha história particular, neste teatro e neste ensino. Como diria Constantino Kavafis, uma bela viagem deu-me Ítaca, repleta de aventuras, repleta de saber. E arremata o poeta: “Mais do que isso, não lhe cumpre dar-te”.

De cacos, de buracos
De hiatos e de vácuos
De elipses, psius
Faz-se, desfaz-se, faz-se
Uma incorpórea face,
Resumo de existido
(Carlos Drummond de Andrade:
(In) Memória)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

OBRAS GERAIS

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BOAL, Augusto. *O arco-íris do desejo: o método Boal de teatro e terapia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

_____. *Jogos para atores e não-atores*. 14. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

BRECHT, Bertolt. *Estudos sobre teatro*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

CHAUI, Marilena. *Convite à Filosofia*. 13. ed. São Paulo: Ática, 2006.

DECLARAÇÃO de Bolonha. Declaração conjunta dos Ministros da Educação europeus reunidos em Bolonha a 19 de Junho de 1999. Disponível em: <<http://www.aauab.pt/bolonha/declaracaobolonha.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2011.

DICIONÁRIO do teatro brasileiro: temas, formas e conceitos. São Paulo: Perspectiva; SESC, 2006.

DUBAR, C. Construção e crises da identidade pessoal. In: DUBAR, C. *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. Porto: Afrontamento, 2006.

ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Teatro. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_teatro/index.cfm>. Acesso em: 23 jan. 2011.

FRIEDMAN, Thomas L. *O mundo é plano: uma breve história do século XXI*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

HOBBSAWN, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. 2. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2008.

HOUAISS, Antonio. *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

LOWENTHAL, D. Como conhecemos o passado. In: *Projeto história: revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*, n.17, 1998.

MAFFESOLI, Michel. *A parte do diabo*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MARTIN, Hans-Peter; Schumann, Harald. *A armadilha da globalização*. 3. ed. São Paulo: Globo, 1998.

MAY, Rollo. *O homem à procura de si mesmo*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1973.

MORGAN, Gareth. *Imagens da organização*. São Paulo: Atlas, 2006.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

REGO, Teresa C. Aula 7: memórias e narrativas (auto)biográficas: aspectos teóricos e metodológicos. In: CICLOS DE VIDA, NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS E TENSÕES DA CONTEMPORANEIDADE, PPG-FE-USP, 2008, São Paulo. Mimeo.

ROUBINE, Jean-Jacques. *A linguagem da encenação teatral: 1880-1980*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

HISTÓRIA DO BRASIL (sociedade, economia e cultura)

BRUM, Argemiro J. *O desenvolvimento econômico brasileiro*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Ijuí, RS: FIDENE, 1986.

BUENO, Eduardo. *Brasil: uma história*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2003.

CALABRE, Lia. Desafios à construção de políticas culturais: balanço da gestão Gilberto Gil. *Revista Proa*, Campinas, n. 1, v. 1, p. 293-302, 2009. Disponível em: <[http://www.ifch.unicamp.br/proa/pdfs/Lia Calabre - 17.pdf](http://www.ifch.unicamp.br/proa/pdfs/Lia%20Calabre%20-%2017.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2011.

CHAUI, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

ESTEVAM, Carlos. Brasil 1889-1975 – desenvolvimento histórico. *Dionysos*, Brasília, n. 25, p. 11-19, 1980.

FAVARETTO, Celso. *Tropicália, alegoria, alegria*. 4. ed. Cotia, SP: Ateliê, 2007.

LOPEZ, Adriana; MOTA, Carlos G. *História do Brasil: uma interpretação*. São Paulo: Senac, 2008.

PRADO JUNIOR, Caio. *História econômica do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1967.

RAFFAINI, Patrícia Tavares. *Esculpindo a cultura na forma Brasil: o Departamento de Cultura de São Paulo (1935-1938)*. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2001.

RAMOS, Fernão (Org.). *História do cinema brasileiro*. São Paulo: Art, 1990.

SEVERIANO, Jairo; MELLO, Zuza Homem de. *A canção no tempo: 85 anos de músicas brasileiras*, vol. 1: 1901-1957. São Paulo: 34, 1997.

_____. *A canção no tempo: 85 anos de músicas brasileiras*, vol. 2: 1958-1985. São Paulo: 34, 1998.

SODRÉ, Nelson Werneck. *Síntese de história da cultura brasileira*. 20. ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2003.

UMA NOITE em 67. Direção: Renato Terra e Ricardo Calil. [S.l.]: VídeoFilmes; Record Entretenimento, 2010. DVD.

FILOSOFIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2010.

BUARQUE, Cristovam. Universidade ligada. In: MORHY, Lauro (Org.). *Universidade em questão*. Brasília: UnB, 2003.

CAFARDO, Renata. ‘É preconceito’, diz especialista. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 10 jun. 2008. Vida&, Caderno A, p. 14.

CANDAU, Vera M. F. (Coord.). *Novos rumos da licenciatura*. Brasília: INEP; Rio de Janeiro: PUC-RJ, 1987.

CASTRO, Amélia Domingues. A licenciatura no Brasil. *Revista de História*, São Paulo, v.50, n.100, p. 627-652, out./dez. 1974.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas*. 3. ed. São Paulo: UNESP, 2007a.

_____. *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. 3. ed. São Paulo: UNESP, 2007b.

_____. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2007c.

FERNANDES, Florestan. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

FIGUEIREDO, Talita. Conselho veta aluno formado em curso a distância. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 10 jun. 2008. Vida&, Caderno A, p. 14.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *Filosofia e história da educação brasileira*. Barueri, SP: Manole, 2003.

LIMA, L.C.; AZEVEDO, M.L.N.; CATANI, A.M. O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Revista Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar.2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a02v13n1.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2011.

MANDELLI, Mariana. Curso a distância de Biologia tem validade para registro profissional. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 10 fev. 2010. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticia_imp.php?req=not_imp508886,0.php>. Acesso em 12 jan. 2011.

MARTINS, Carlos B. O novo ensino superior privado no Brasil (1964-1980). In: MARTINS, C. B. (org.). *Ensino superior brasileiro: transformações e perspectiva*. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 11-48.

_____. O ensino superior brasileiro nos anos 90. *São Paulo em Perspectiva: Revista da Fundação SEADE*, v. 14, n. 1, p. 41-60, jan./mar. 2000.

MINTO, Lalo Watanabe. *As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

RIBEIRO, Maria das Graças M. Crise do capital, neoconservadorismo e educação superior. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., set. 2000, Caxambu, MG. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1112T.PDF>>. Acesso em: 15 mai. 2010.

RIOS, Terezinha A. *Ética e competência*. São Paulo, Cortez, 2000.

RISTOFF, D.; GIOLO, J. Introdução: A educação superior no Brasil: panorama geral. In: _____. (Org.). *Educação superior brasileira 1991- 2004*. Brasília, DF: INEP, 2006.

RONCA, Antonio Carlos C. PUC-SP: de que crise estamos falando? *Revista PUCVIVA*, São Paulo, n. 26, abr./jun. 2006. Disponível em: <http://www.apropucsp.org.br/revista/r26_r03.htm>. Acesso em: 15 jan. 2011.

SAMPAIO, Helena. *Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990*. Documento de trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

_____. *Ensino superior no Brasil: o setor privado*. São Paulo: Hucitec; FAPESP, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SEGENREICH, Stella C. D.; CASTANHEIRA, Antonio M. Expansão, privatização e diferenciação da educação superior no Brasil pós-LDBEN/96: evidências e tendências. *Ensaio: aval. pol. públ. educ*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 55-86, jan./mar. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a04v1762.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2011.

SIQUEIRA, Angela C. Organismos internacionais, gastos sociais e reforma universitária do governo Lula. In: NEVES, Lúcia M. W. (Org.) *Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate*. São Paulo, Xamã, 2004. p. 47-71.

SUCUPIRA, Newton. Da Faculdade de Filosofia à Faculdade de Educação. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 51, n. 114, p. 260-276, abr./jun. 1969.

HISTÓRIA DO TEATRO BRASILEIRO

ARRABAL, José. Anos 70: momentos decisivos da arrancada. *ANOS 70*, Rio de Janeiro, v. 3, p. 7-40, 1979-1980.

ANTUNES FILHO. Ser e não ser, eis a solução. *Prêt-à-porter*, Centro de Pesquisa Teatral do SESC São Paulo, [1998]. Programa do espetáculo.

BRANDÃO, Tania. A estática da palavra. *Ensaio/ Teatro*, Rio de Janeiro, n. 5, p. 13-20, 1983.

_____. Um teatro se improvisa: a cena carioca de 1943 a 1968. In: KAZ, Leonel (Ed.). *Brasil, palco e paixão*. Rio de Janeiro: Aprazível, 2004/2005.

_____. *Uma empresa e seus segredos: Companhia Maria Della Costa*. São Paulo: Perspectiva; Rio de Janeiro: Petrobrás, 2009.

CÉSAR, Guilhermino. O teatro declamado no século XX. In: DAMASCENO, Athos et al. *O Teatro São Pedro na vida cultural do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: DAC-SEC, 1975.

CORREIA, José Celso Martinez. S.O.S. *Dionysos*, Brasília, n. 26, p. 196-211, 1982.

COSTA, Iná Camargo. *A hora do teatro épico no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

COSTA, Iná Camargo; CARVALHO, Dorberto. *A luta dos grupos teatrais de São Paulo por políticas públicas para a cultura: os cinco primeiros anos da lei de fomento ao teatro*. São Paulo: Cooperativa Paulista de Teatro, 2008.

COSTA, Marcelo F. *História do teatro cearense*. Fortaleza: Imprensa Universitária da UFCE, 1972.

DORIA, Gustavo A. *Moderno teatro brasileiro: crônica de suas raízes*. Rio de Janeiro: Serviço Nacional de Teatro, 1975.

FERRAZ, Leidson (Org.). *Memórias da cena pernambucana*. Recife: L. Ferraz, 2007. 4 v.

FERREIRA, Procópio. Depoimento ao SNT a 23 de outubro de 1974. *Depoimentos*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 89-111, 1976.

FONSECA, Maria Augusta. *Por que ler Oswald de Andrade*. São Paulo: Globo, 2008.

FUNDAÇÃO CULTURAL DO PARÁ TANCREDO NEVES. Disponível em: <<http://www.fcptn.pa.gov.br/espacos/teatroWH.asp>>. Acesso em: 06 jan. 2011.

GUINSBURG, J.; SILVA, Armando S. A linguagem teatral do Oficina. In: SILVA, Armando Sérgio. *Oficina: do teatro ao te-ato*. São Paulo: Perspectiva, 1981.

GUZIK, Alberto. *TBC: crônica de um sonho: o Teatro Brasileiro de Comédia – 1948-1964*. São Paulo: Perspectiva, 1986.

HESSEL, Lothar. *Teatro no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

LEITE, Aldo. *Memória do teatro maranhense*. São Luis: EdFunc, 2007.

LIMA, Mariângela A.; VARGAS, Maria Thereza. Teatro operário em São Paulo. In: PRADO, Antonio A. (Org.) *Libertários no Brasil: memória; lutas; cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

LIMA, Mariângela Alves de. História das idéias. *Dionysos*, Brasília, n. 24, p. 30-63, 1978.

_____. Quem faz o teatro. *ANOS 70*, Rio de Janeiro, v. 3, p. 43-74, 1979-1980.

_____. Teatro brasileiro moderno – uma reflexão. *Dionysos*, Brasília, n. 25, p. 21-29, 1980.

_____. O caos é muito grande. *Ensaio/ Teatro*, Rio de Janeiro, n. 5, p. 7-12, 1983.

LUIZ, Macksen. Poucas idéias de muitos autores confusos. *Ensaio/ Teatro*, Rio de Janeiro, n. 5, p. 31-33, 1983.

MARINHO, Flávio. Trinta anos de paixão: dos idos de 1969 ao ano 2000. In: KAZ, Leonel (Ed.). *Brasil, palco e paixão*. Rio de Janeiro: Aprazível, 2004/2005.

MICHALSKI, Yan. *O palco amordaçado: 15 anos de censura teatral no Brasil*. Rio de Janeiro: Avenir, 1979.

_____. *O teatro sob pressão: uma frente de resistência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____. O repertório adulto: ecumênico e conservador. *Dionysos*, Brasília, n. 27, p. 69-72, 1986.

MILARÉ, Sebastião. Apresentação do teatro brasileiro. In: SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Cultura. *Navegar é preciso...: Portugal – Brasil - África: o teatro dos sete povos lusófonos*. São Paulo, 1998.

PACHECO, Tânia. O teatro e o poder. *ANOS 70*, Rio de Janeiro, v. 3, p. 75-109, 1979-1980.

PARAÍBA. Secretaria da Educação e Cultura. *História da Paraíba em fascículos*. [João Pessoa, 1997?]. v. 26: Sobre o teatro paraibano.

PEIXOTO, Fernando (Org.). *Vianinha: teatro, televisão, política*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. *Um teatro fora do eixo: Porto Alegre: 1953-1963*. São Paulo: Hucitec, 1993.

PRADO, Décio de Almeida. *História concisa do teatro brasileiro*. São Paulo: Edusp, 1999.

_____. *O teatro brasileiro moderno*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

RAULINO, Berenice. *Ruggero Jacobbi: presença italiana no teatro brasileiro*. São Paulo: Perspectiva; FAPESP, 2002.

ROSENFELD, Anatol. *Prismas do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

SILVA, Armando Sérgio. *Oficina: do teatro ao te-ato*. São Paulo: Perspectiva, 1981.

TROTTA, Rosyane. O teatro brasileiro: décadas de 1920-30. In: NUÑEZ, Carlinda F. P. et al. *O teatro através da história: o teatro brasileiro*. Rio de Janeiro: CCBB; Entourage, c1994.

VIOTTI, Sérgio. *Dulcina e o teatro de seu tempo*. Rio de Janeiro: Lacerda, 2000.

ENSINO DO TEATRO NO BRASIL

CARVALHO, Enio. *História e formação do ator*. São Paulo: Ática, 1989.

DELDIME, Roger. Formar o espectador infanto-juvenil para ver e fazer teatro. *Sala Preta – Revista de Artes Cênicas*, São Paulo, n. 2, p. 229, 2002.

FERNANDES, Sílvia. Formação interdisciplinar do intérprete: uma experiência brasileira. In: FERNANDES, S. *Teatralidades contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva: Fapesp, 2010.

FREITAS, Luis Paulo de. *Tornar-se ator: uma análise do ensino de teatro no Brasil*. Campinas, SP: UNICAMP, 1998.

GARCIA, Clovis. Problemas do ensino de teatro. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE ESTRUTURA DE ENSINO EM COMUNICAÇÃO, ABEPEC, out. 1975, Águas de São Pedro, SP. Mimeo.

GÓES, Marta. *Alfredo Mesquita: um grã-fino na contramão*. São Paulo: Terceiro Nome; Loquii; Albatroz, 2007.

HELIODORA, Barbara. Entrevista a Ângela Leite Lopes. *Ensaio/Teatro*, Rio de Janeiro, n. 3, p. 79-84, 1980.

HORA, Mário. Breve história do Conservatório Nacional de Teatro. *Dionysos*, Rio de Janeiro, n. 6, p. 169-180, 1955.

KOUDELA, Ingrid D. A nova proposta de ensino de teatro. *Sala Preta – Revista de Artes Cênicas*, São Paulo, n. 2, p. 233-239, 2002.

LEÃO, Raimundo Matos de. *Abertura para outra cena: o moderno teatro da Bahia*. Salvador: Fundação Gregório de Mattos: EDUFBA, 2006.

LIMA, Mariângela Alves de. A formação do ator. *Dionysos*, Brasília, n. 29, p. 79-85, 1989.

LOPES, Ângela Leite. De curso prático a escola de teatro: quarenta anos de improvisação. *Ensaio/Teatro*, Rio de Janeiro, n. 3, p. 56-59, 1980.

MACHADO, Maria Clara. O ensino dramático. *Cadernos de teatro*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 6, mar. 1963.

MILARÉ, Sebastião. O grande sonho do guerreiro da quimera: teatro-escola como um ideal. *Olhares*, São Paulo, n. 1, p. 108-117, 2009.

MERCADO, Antonio. Para estudar teatro no Brasil: opções profissionalizantes. *Setepalcos – Revista da Cena Lusófona*, Coimbra, n. 3, p. 66-75, set.1998.

OSCAR, Henrique. O ensino dramático deve também ser reestruturado. *Cadernos de teatro*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 5, mar. 1963.

PAIVA, B. De. O ensino do teatro no Brasil (depoimento). *Dionysos*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 68-78, 1970/1.

PESQUISA e realidade do Curso Prático de Teatro. *Dionysos*, Rio de Janeiro, n. 3, p. 135, set. 1952.

RABÊLLO, Roberto S. Ensino de Arte e necessidades educacionais especiais. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 3., GT-03, 2004. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.3/GT3_7_2004.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2011.

SANTA ROSA JR., Tomás; LISBOA, José C. Conservatório Nacional do Teatro. In: PRIMEIRO CONGRESSO BRASILEIRO DO TEATRO, 1951. Rio de Janeiro. *Anais*. Rio de Janeiro: ABCT, 1951.

SANTANA, Arão Paranaguá. *Teatro e formação de professores*. São Luis: EDUFMA, 2000.

SAUTHIER, Helio. Resgate da memória: construindo a trajetória histórica do bacharelado em Artes Cênicas da FAP. *O Mosaico*, Curitiba, n. 1, p. 1-14, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos2009/Pesquisa/Omosaico/06_artigo_Helio_Sauthier.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2010.

SPRITZER, Mirna. *A formação do ator: um diálogo de ações*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

UDESC. Departamento de Artes Cênicas. *Reforma curricular da licenciatura em teatro e implementação da licenciatura e bacharelado em teatro*. Florianópolis, 2007. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/dae_novo/arquivos/ppc_artes-cenicas.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2010.

UFPA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Projeto político pedagógico do curso de licenciatura plena em teatro*. Belém, 2008. Disponível em: <http://www.ica.ufpa.br/images/download/cursosdegraduacao/ppc_teatro.PDF>. Acesso em: 17 jan. 2011.

USP. Escola de Comunicações Culturais. *Guia 1967 II*. São Paulo, 1967.

USP. Escola de Comunicações e Artes. *Relação de arquivo morto*. São Paulo, [2009]. Mimeo.

USP. Escola de Comunicações e Artes. *Estrutura curricular*: curso de teatro. São Paulo, 1968-1983. Mimeo.

VARGAS, Maria Thereza. História da EAD. *Dionysos*, Brasília, n. 29, p. 46-67, 1989.

VASCONCELLOS, Luiz Paulo. Departamento de Arte Dramática: 17 anos de atividades. *Cadernos de Cultura Gaúcha*, Porto Alegre, p. 48-103, [1976].

WEBSITES

E-MEC. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 25 abr. 2010.

INEP/MEC. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 27 mai. 2009.

PROLEI. Programa de Legislação Educacional Integrada. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

SENADO FEDERAL. Portal Legislação. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legislacao/default.asp>>. Acesso em: 27 mai. 2009.

UFBA. Disponível em: <<http://www.teatro.ufba.br/>>. Acesso em: 01 mai. 2010.

UFRJ. Disponível em: <http://www.pr1.ufrj.br/index.php?option=com_content&task=view&id=102&Itemid=206>. Acesso em: 05 jan. 2011.

UFRN. Disponível em: <http://www.sigaa.ufrn.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?id=2000158&lc=pt_BR>. Acesso em: 17 jan. 2011.

UFSM. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/prograd/not.php?PPCs=Cursos>>. Acesso em: 06 jan. 2011.

UFU. Disponível em: <<http://www.demac.ufu.br/demac/?center=teatro/graduact.php&op=t>>. Acesso em: 17 jan. 2011.

UnB. Disponível em: <http://www.unb.br/aluno_de_graduacao/cursos_a_distancia>. Acesso em: 05 jan. 2011.

USC. Disponível em: <<http://www.usc.br/graduacao/curso.php?codigo=32&topico=profissao>>. Acesso em: 17 jan. 2011.

USP. Disponível em: <<http://poseca.iv.org.br/portal/cenicas/organizacao/apresentacao-hist/>>. Acesso em: 08 mai. 2010.

ANEXOS

LEGISLAÇÃO

1. Decreto-Lei nº 92, de 21 de dezembro de 1937
Cria o Serviço Nacional de Teatro (SNT).
2. Decreto-Lei nº 7.958, de 17 de setembro de 1945
Institui o Conservatório Nacional de Teatro (CNT).
3. Lei nº 4.641, de 27 de maio de 1965
Dispõe sobre os cursos de teatro e regulamenta as categorias profissionais correspondentes.
4. Resolução CFE nº 23, de 23 de outubro de 1973
Dispõe sobre os cursos de licenciatura em Educação Artística.
5. Resolução CFE nº 32, de 9 de agosto de 1974
Dispõe sobre os cursos de bacharelado em Artes Cênicas.
6. Lei nº 6.533, de 24 de maio de 1978
Dispõe sobre a regulamentação das profissões de artistas e técnicos em espetáculos de diversões.
7. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002
Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.
8. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002
Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura.
9. Resolução CNE/CES nº 4, de 8 de março de 2004
Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro.

Senado Federal
Subsecretaria de Informações

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial.

DECRETO-LEI N. 92, DE 21 DE DEZEMBRO DE 1937

Cria o Serviço Nacional de Teatro

O Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil, usando da atribuição que lhe confere o art. 180 da Constituição,

decreta:

Art. 1º O teatro é considerado como uma das expressões da cultura nacional, e a sua finalidade é, essencialmente, a elevação e a edificação espiritual do povo.

Art. 2º Para os efeitos do artigo anterior, fica criado, no Ministério da Educação e Saúde, o Serviço Nacional de Teatro, destinado a animar o desenvolvimento e o aprimoramento do teatro brasileiro.

Art. 3º Compete ao Serviço Nacional de Teatro :

- a) promover ou estimular a construção de teatros em todo o país;
- b) organizar ou amparar companhias de teatro declamatório, lírico, musicado e coreográfico;
- c) orientar e auxiliar, nos estabelecimentos de ensino, nas fábricas e outros centros de trabalho, nos clubes e outras associações. ou ainda isoladamente, a organização de grupos de amadores de todos os gêneros;
- d) incentivar o teatro para crianças e adolescentes, nas escolas e fora delas;
- e) promover a seleção dos espíritos dotados de real vocação para o teatro, facilitando-lhes a educação profissional no país ou no estrangeiro;
- f) estimular, no país, por todos os meios, a produção de obras de teatro de todos os gêneros;
- p) fazer o inventário da produção brasileira e portuguesa em matéria do teatro, publicando as melhores obras existentes;
- h) providenciar a tradução e a publicação das grandes obras de teatro escritas em idioma estrangeiro.

Art. 4º O Serviço Nacional de Teatro será superintendido por um diretor, nomeado em comissão, com vencimentos equivalentes ao padrão "M",

Art. 5º O pessoal técnico e administrativo do Serviço Nacional de Teatro, salvo o diretor, será admitido na forma do decreto n. 871, de 1 de junho de 1936.

Art. 6º A organização do Serviço Nacional de Teatro constará de regulamento, a ser baixado pelo Poder Executivo.

Art. 7º Fica extinta a Comissão de Teatro Nacional, criada pela lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937.

Art. 8º Esta lei entrará em vigor no dia 1 de janeiro de 1938.

Art. 9º Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 21 de dezembro de 1937, 116º da Independência e 49º da República.

GETULIO VARGAS.

Gustavo Capanema.

Senado Federal
Subsecretaria de Informações

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial.

DECRETO-LEI N. 7.958, DE 17 DE SETEMBRO DE 1945

Institui o Conservatório Normal de Teatro

O Presidente da República usando da atribuição que lhe confere o artigo 180 da Constituição,
decreta:

Art. 1º Fica criado, na Universidade do Brasil, com sede no Distrito Federal, o Conservatório Nacional de Teatro.

Art. 2º Compete ao Conservatório Nacional de Teatro:

1. Promover estudos sobre o problema do teatro e realizar experiências destinadas à renovação da arte dramática e da arte coreográfica no país.
2. Formar, mediante ensino sistematizado, artistas de comédia e de dança, e bem assim o pessoal técnico apto a ensaiar e dirigir as representações dramáticas e coreográficas de todo o gênero.

Art. 3º O Conservatório Nacional de Teatro ministrará os seguintes cursos seriados:

1. Curso de arte dramática.
2. Curso de arte coreográfica.

Art. 4º O Conservatório Nacional de Teatro promoverá, ainda a realização de trabalhos escolares destinados à preparação de técnicos de direção dramática e de direção coreográfica.

Art. 5º A organização, administrativa e didática, do Conservatório Nacional de Teatro constará do respectivo regimento e regulamento.

Art. 6º Este Decreto-lei entrará em vigor a partir da data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 17 de setembro de 1945, 124º da Independência e 57º da República.

GETULIO VARGAS

Gustavo Capanema

Senado Federal
Subsecretaria de Informações

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial.

LEI Nº 4.641, DE 27 DE MAIO DE 1965

Dispõe sobre os cursos de teatro e regulamenta as categorias profissionais correspondentes.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, faço saber que o CONGRESSO NACIONAL decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Para todos os efeitos legais, são categorias definidas:

1. Diretor de Teatro.
2. Cenógrafo.
3. Professor de Arte Dramática.
4. Ator.
5. Contra-regra.
6. Cenotécnico.
7. Sonoplasta.

Art. 2º O Diretor de Teatro, o Cenógrafo e o Professor de Arte Dramática serão formados em cursos de nível superior, com duração e currículo mínimo fixados pelo Conselho Federal de Educação.

Art. 3º O Ator, o Contra-regra, o Cenotécnico e o Sonoplasta serão formados em cursos únicos de nível médio, organizados de acordo com o parágrafo único do art. 47 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Art. 4º São atribuições do Diretor de Teatro: ser o responsável pela transposição cênica, em termos de espetáculo, de um texto dramático, determinando a interpretação de papéis, planejamentos e execução de ensaios, até a unificação final de todos os elementos artísticos e técnicos, que constituem esse espetáculo.

Art. 5º São atribuições de Cenógrafo: criar os elementos próprios da arquitetura e da decoração cênicas, essenciais à caracterização da peça, inclusive iluminação e indumentária. É o responsável pelo setor visual, estático, do espetáculo.

Art. 6º São atribuições do Professor de Arte Dramática: lecionar nos cursos de nível médio disciplinas de arte dramática.

Art. 7º São atribuições do Ator: interpretar no palco, no rádio, em filmes ou em televisão, personagens que compõem o elenco de um texto dramático.

Art. 8º São atribuições do Contra-regra: ser responsável pela exata execução do espetáculo nos seus mínimos detalhes, em cada apresentação, tanto do ponto de vista técnico, como do ponto de vista disciplinar.

Art. 9º São atribuições do Cenotécnico: executar os projetos criados pelo cenógrafo.

Art. 10. São atribuições do Sonoplasta: executar e coordenar os projetos criados pelo Diretor de Teatro relacionados com o som.

Art. 11 Para que tenham efeito legal os diplomas dos cursos referidos nesta lei deverão ser registrados no órgão competente do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 12 Os atuais portadores de diplomas de Diretor de Teatro e de Cenógrafo expedidos após a conclusão de cursos regulares, de 3 (três) anos de duração mínima, terão direito ao registro referido no artigo anterior, desde que o requeiram dentro do prazo de 1 (um) ano, a contar da publicação desta lei.

Art. 13. Os atuais cursos de Diretor Teatral e de Cenografia deverão adaptar-se às exigências desta lei no prazo de 1 (um) ano após a sua publicação.

Parágrafo único. Ao aluno matriculado anteriormente à adaptação fica assegurado o direito de concluir o respectivo curso no regime em que se matriculou bem como o de receber diploma válido para o registro referido no art. 11 desta lei.

Art. 14 Deverão requerer registro profissional no prazo de 1 (um) ano, a partir da publicação desta lei, os atores, diretores, cenógrafos, contra-regras, cenotécnicos e sonoplastas que há mais de dois anos, exercem suas profissões, sendo-lhes impedido o exercício na falta de registro.

Art. 15 O Ministério da Educação e Cultura e do Trabalho e Previdência Social, no prazo de 60 (sessenta) dias após a publicação desta lei, expedirão instruções para sua fiel execução.

Art. 16 Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 27 de maio de 1965; 144º da Independência e 77º da República.

H. CASTELLO BRANCO

Flávio Lacerda

Arnaldo Sussekind

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO Nº 23, DE 23 DE OUTUBRO DE 1973

O **PRESIDENTE DO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO**, na forma do que dispõe o Artigo 26 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, combinado com os Artigos 29 e 30 da Lei número 1.284-73, homologado pelo Exmo. Sr. Ministro da Educação e Cultura, os quais a esta se incorporam,

RESOLVE:

Art. 1º O curso de licenciatura em Educação Artística, a que se refere a conclusão 1.4 da Indicação número 23-73, terá por objetivo formar professores para as atividades, áreas de estudo e disciplinas do ensino de 1º e 2º graus relacionadas com o setor da Arte.

Art. 2º O curso de Educação Artística será estruturado como licenciatura de 1º grau, de curta duração, ou como licenciatura plena, ou abrangendo simultaneamente ambas as modalidades de duração, de acordo com os planos das instituições que o ministrem.

Parágrafo único. A licenciatura de 1º grau proporcionará habilitação geral em Educação Artística e a licenciatura plena, além dessa habilitação específicas em Artes Plásticas, Artes Ciências, Música e Desenho, sem exclusão de outras que sejam acrescentadas por este Conselho ou pelas instituições de ensino superior, na forma da conclusão 6.3 da Indicação nº 22-73.

Art. 3º O currículo mínimo do Curso terá uma parte comum a todas as habilitações, suficiente em termos de conteúdo para a habilitação geral e uma parte diversificada em função de habilitações específicas, ambas suscetíveis de acréscimos a nível de currículo pleno.

§ 1º O currículo mínimo do curso de Educação Artística abrangerá as seguintes matérias:

1. Na Parte Comum:

- 1.1 – Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas,
- 1.2 – Estética e História da Arte,
- 1.3 – Folclore Brasileiro,
- 1.4 – Formas de Expressão e Comunicação Artística.

2. Na Parte Diversificada:

- 2.1 – Habilitação em Artes Plásticas
 - 2.1.1 – Evolução das Artes Visuais,
 - 2.1.2 – Fundamentos da Linguagem Visual,
 - 2.1.3 – Análise e Exercício de Técnicas e Materiais Expressivos,
 - 2.1.4 – Técnicas de Expressão e Comunicação Visuais;
- 2.2 – Habilitação em Artes Cênicas:
 - 2.2.1 – Evolução do Teatro e da Dança,
 - 2.2.2 – Expressão Corporal e Vocal,
 - 2.2.3 – Encenação,
 - 2.2.4 – Cenografia,
 - 2.2.5 – Técnicas de Teatro e Dança;
- 2.3 – Habilitação em Música:
 - 2.3.1 – Evolução da Música,
 - 2.3.2 – Linguagem e Estruturação Musicais,
 - 2.3.3 – Técnicas de Expressão Vocal,
 - 2.3.4 – Práticas Instrumentais,
 - 2.3.5 – Regência;

- 2.4 – Habilitação em Desenho;
- 2.4.1 – Evolução das Técnicas de Representação Gráfica,
- 2.4.2 – Linguagem Instrumental das Técnicas de Representação Gráfica (Desenho Geométrico, Geometria Descritiva e Perspectivas),
- 2.4.3 – Técnicas de Representação Gráfica (Desenho Mecânico, Topográfico, Arquitetônico e de Interiores),
- Técnicas Industriais,
- Introdução ao Desenho Industrial.

§ 2º A matéria “Formas de Expressão e Comunicação Artística”, incluída na parte comum, compreenderá pelo menos os setores relativos às habilitações específicas já previstas e, desdobrada ou não, será ministrada com uma visão integrada do fenômeno artístico.

§ 3º Além das matérias previstas nos parágrafos anteriores, será obrigatória a formação pedagógica prescrita na Resolução deste Conselho que disciplina o assunto.

Art. 4º Observados os mínimos prescritos no artigo 3º desta Resolução, às instituições que ministrem o curso de Educação Artística em duração plena será facultado:

- a) prolongar em qualquer das habilitações específicas o estudo de matérias da parte comum, com o caráter de aprofundamento;
- b) admitir que matérias prescritas para uma habilitação específica sejam estudadas em outras, a título de enriquecimento.

Art. 5º O curso de Educação Artística terá com duração mínima:

- a) na modalidade de licenciatura de 1º grau, mil e quinhentas (1550) horas a serem integralizadas em tempo-total variável de um e meio a quatro anos letivos, com o termo-médio de dois anos;
- b) na modalidade de licenciatura plena, duas mil e quinhentas (2.500) horas a serem integralizadas em tempo-total variável de três a sete anos letivos, com o termo-médio de quatro anos.

Art. 6º As instituições que ministrem o curso de Educação Artística em duração plena será lícito oferecer uma ou mais habilitações específicas, não podendo o aluno seguir mais de uma habilitação de cada vez.

Art. 7º O diploma do curso de Educação Artística, ministrado em duração curta ou plena, conterá no anverso, o título do curso, o que corresponderá à habilitação geral e no verso as habilitações específicas: a inicial e, quando for o caso, as que sejam obtidas por acréscimo.

Art. 8º Respeitado o que se prescreva como habilitação específica na Resolução correspondente à formação pedagógica das licenciaturas, para cumprimento do disposto no Art. 30 da Lei nº 5.692-71, o diploma do curso de Educação Artística dará direito a exercício do magistério;

- a) nas atividades de Educação Artística do ensino de 1º grau, incluindo sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, quando obtido em duração curta ou plena;
- b) nas atividades de Educação Artística e nas disciplinas de formação especial em Artes, do ensino de 2º grau, quando obtido em duração plena.

Art. 9º A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, DF., 23 de outubro de 1973.

Roberto Figueira Santos.

Publicado no DOU de 09.11.1973

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO Nº 32, DE 9 DE AGOSTO DE 1974

O CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, na forma do que dispõe o Artigo 26, da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, combinado com os Artigos 29 e 30 da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, e tendo em vista o Parecer nº 2.331-74, que a este se incorpora, homologado pelo Senhor Ministro da Educação e Cultura,

RESOLVE:

Art. 1º O curso de bacharelado em Artes Cênicas, a que se refere o Parecer nº 2.331-74, terá por objetivo preparar pessoal para as atividades relacionadas com os setores de teatro, cinema, rádio e televisão.

Art. 2º O curso de bacharelado em Artes Cênicas será estruturado com quatro habilitações, a saber: Direção Teatral, Cenografia, Interpretação Teatral e Teoria do Teatro.

Art. 3º O currículo mínimo do curso terá uma parte comum a todas as habilitações, suficiente em termos de conteúdo para o bacharelado e uma parte diversificada em função de habilitação específica.

§ 1º O currículo mínimo do curso de Artes Cênicas abrangerá as seguintes matérias:

Na Parte Comum

1. Fundamentos de Expressão e Comunicação Humanas.
2. Psicologia
3. Ética
4. Folclore Brasileiro
5. Estética e História das Artes
6. Direção
7. Interpretação
8. Cenografia
9. Indumentária
10. História do Teatro
11. Literatura Dramática

Na Parte Diversificada

1. Direção Teatral
 - 1.1. Música e Ritmo
 - 1.2. Expressão Vocal para o Teatro
 - 1.3. Legislação e Produção Teatral
2. Cenografia
 - 2.1. Desenho
 - 2.2. Legislação e Produção Teatral
3. Interpretação Teatral
 - 3.1. Música e Ritmo
 - 3.2. Expressão Vocal para o Teatro.
4. Teoria do Teatro
 - 4.1. Crítica Teatral.

Art. 4º A formação de professores para as Artes Cênicas será feita transitoriamente com a duração plena do curso respectivo.

Art. 5º O curso de bacharelado em Artes Cênicas terá a duração mínima de 2.145 horas e a máxima de 3.456 integralizáveis em tempo variável de três anos e meio a sete anos letivos, com termo médio de quatro anos.

Art. 6º A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrario.

P. José Vieira de Vasconcellos
Presidente.

Publicado no DOU 30.10.1974

Senado Federal
Subsecretaria de Informações

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial.

LEI Nº 6.533, DE 24 DE MAIO DE 1978

Dispõe sobre a regulamentação das profissões de Artistas e de técnico em Espetáculos de Diversões, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o CONGRESSO NACIONAL decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - O exercício das profissões de Artista e de Técnico em Espetáculos de Diversões é regulado pela presente Lei.

Art. 2º - Para os efeitos desta lei, é considerado:

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

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

Parágrafo único - As denominações e descrições das funções em que se desdobram as atividades de Artista e de Técnico em Espetáculos de Diversões constarão do regulamento desta lei.

Art. 3º - Aplicam-se as disposições desta lei às pessoas físicas ou jurídicas que tiverem a seu serviço os profissionais definidos no artigo anterior, para realização de espetáculos, programas, produções ou mensagens publicitárias.

Parágrafo único - Aplicam-se, igualmente, as disposições desta Lei às pessoas físicas ou jurídicas que aliciem colocação de mão-de-obra de profissionais definidos no artigo anterior.

Art. 4º - As pessoas físicas ou jurídicas de que trata o artigo anterior deverão ser previamente inscritas no Ministério do Trabalho.

Art. 5º - Não se incluem no disposto nesta Lei os Técnicos em Espetáculos de Diversões que prestam serviços a empresa de radiodifusão.

Art. 6º - O exercício das profissões de Artista e de Técnico em Espetáculos de Diversões requer prévio registro na Delegacia Regional do Trabalho do Ministério do Trabalho, o qual terá validade em todo o território nacional.

Art. 7º - Para registro do Artista ou do Técnico em Espetáculos de Diversões, é necessário a apresentação de:

I - diploma de curso superior de Diretor de Teatro, Coreógrafo, Professor de Arte Dramática, ou outros cursos semelhantes, reconhecidos na forma da Lei; ou

II - diploma ou certificado correspondentes às habilitações profissionais de 2º Grau de Ator, Contra-regra, Cenotécnico, Sonoplasta, ou outras semelhantes, reconhecidas na forma da Lei; ou

III - atestado de capacitação profissional fornecido pelo Sindicato representativo das categorias profissionais e, subsidiariamente, pela Federação respectiva.

§ 1º - A entidade sindical deverá conceder ou negar o atestado mencionado no item III, no prazo de 3 (três) dias úteis, podendo ser concedido o registro, ainda que provisório, se faltar manifestação da entidade sindical, nesse prazo.

§ 2º - Da decisão da entidade sindical que negar a concessão do atestado mencionado no item III deste artigo, caberá recurso para o Ministério do Trabalho, até 30 (trinta) dias, a contar da ciência.

Art. 8º - O registro de que trata o artigo anterior poderá ser concedido a título provisório, pelo prazo máximo de 1 (um) ano, com dispensa do atestado a que se refere o item III do mesmo artigo, mediante indicação conjunta dos Sindicatos de empregadores e de empregados.

Art. 9º - O exercício das profissões de que trata esta Lei exige contrato de trabalho padronizado, nos termos de instruções a serem expedidas pelo Ministério do trabalho.

§ 1º - O contrato de trabalho será visado pelo Sindicato representativo da categoria profissional e, subsidiariamente, pela Federação respectiva, como condição para registro no Ministério do Trabalho, até a véspera da sua vigência.

§ 2º - A entidade sindical deverá visar ou não o contrato, no prazo máximo de 2 (dois) dias úteis, findos os quais ele poderá ser registrado no Ministério do Trabalho, se faltar a manifestação sindical.

§ 3º - Da decisão da entidade sindical que negar o visto, caberá recurso para o Ministério do Trabalho.

Art. 10 - O contrato de trabalho conterá, obrigatoriamente:

I - qualificação das partes contratantes;

II - prazo de vigência;

III - natureza da função profissional, com definição das obrigações respectivas;

IV - título do programa, espetáculo ou produção, ainda que provisório, com indicação do personagem nos casos de contrato por tempo determinado;

V - locais onde atuará o contratado, inclusive os opcionais;

VI - jornada de trabalho, com especificação do horário e intervalo de repouso;

VII - remuneração e sua forma de pagamento;

VIII - disposição sobre eventual inclusão do nome do contratado no crédito de apresentação, cartazes, impressos e programas;

IX - dia de folga semanal;

X - ajuste sobre viagens e deslocamentos;

XI - período de realização de trabalhos complementares, inclusive dublagem, quando posteriores a execução do trabalho de interpretação objeto do contrato;

XII - número da Carteira de Trabalho e Previdência Social.

Parágrafo único - Nos contratos de trabalho por tempo indeterminado deverá constar, ainda, cláusula relativa ao pagamento de adicional, devido em caso de deslocamento para prestação de serviço fora da cidade ajustada no contrato de trabalho.

Art. 11 - A cláusula de exclusividade não impedirá o Artista ou Técnico em Espetáculos de Diversões de prestar serviços a outro empregador em atividade diversa da ajustada no contrato de trabalho, desde que em outro meio de comunicação, e sem que se caracterize prejuízo para o contratante com o qual foi assinada a cláusula de exclusividade.

Art. 12 - O empregador poderá utilizar trabalho de profissional, mediante nota contratual, para substituição de Artista ou de Técnico em Espetáculos de Diversões, ou para prestação de serviço caracteristicamente eventual, por prazo não superior a 7 (sete) dias consecutivos, vedada a utilização desse mesmo profissional, nos 60 (sessenta) dias subseqüentes, por essa forma, pelo mesmo empregador.

Parágrafo único - O Ministério do Trabalho expedirá instruções sobre a utilização da nota contratual e aprovará seu modelo.

Art. 13 - Não será permitida a cessão ou promessa de cessão de direitos autorais e conexos decorrentes da prestação de serviços profissionais.

Parágrafo único - Os direitos autorais e conexos dos profissionais serão devidos em decorrência de cada exibição da obra.

Art. 14 - Nas mensagens publicitárias, feitas para cinema, televisão ou para serem divulgadas por outros veículos, constará do contrato de trabalho, obrigatoriamente:

I - o nome do produtor, do anunciante e, se houver, da agência de publicidade para quem a mensagem é produzida;

II - o tempo de exploração comercial da mensagem;

III - o produto a ser promovido;

IV - os veículos através dos quais a mensagem será exibida;

V - as praças onde a mensagem será veiculada;

VI o tempo de duração da mensagem e suas características.

Art. 15 - O contrato de trabalho e a nota contratual serão emitidos com numeração sucessiva e em ordem cronológica.

Parágrafo único - Os documentos de que trata este artigo serão firmados pelo menos em duas vias pelo contratado, ficando uma delas em seu poder.

Art. 16 - O profissional não poderá recusar-se à auto dublagem, quando couber.

Parágrafo único - Se o empregador ou tomador de serviços preferir a dublagem por terceiros, ela só poderá ser feita com autorização, por escrito, do profissional, salvo se for realizada em língua estrangeira.

Art. 17 - A utilização de profissional contratado por agência de locação de mão-de-obra, obrigará o tomador de serviço solidariamente pelo cumprimento das obrigações legais e contratuais, se se caracterizar a tentativa, pelo tomador de serviço, de utilizar a agência para fugir às responsabilidades e obrigações decorrentes desta Lei ou de contrato.

Art. 18 - O comparecimento do profissional na hora e no lugar da convocação implica a percepção integral do salário, mesmo que o trabalho não se realize por motivo independente de sua vontade.

Art. 19 - O profissional contratado por prazo determinado não poderá rescindir o contrato de trabalho sem justa causa, sob pena de ser obrigado a indenizar o empregador dos prejuízos que desse fato lhe resultarem.

Parágrafo único - A indenização de que trata este artigo não poderá exceder àquela a que teria direito o empregado em idênticas condições.

Art. 20 Na rescisão sem justa causa, no distrato e na cessação do contrato de trabalho, o empregado poderá ser assistido pelo Sindicato representativo da categoria e, subsidiariamente, pela Federação respectiva, respeitado o disposto no artigo 477 da Consolidação das Leis do Trabalho.

Art. 21 A jornada normal de trabalho dos profissionais de que trata esta Lei, terá nos setores e atividades respectivos, as seguintes durações:

I - Radiodifusão, fotografia e gravação: 6 (seis) horas diárias, com limitação de 30 (trinta) horas semanais;

II - Cinema, inclusive publicitário, quando em estúdio: 6 (seis) horas diárias;

III - Teatro: a partir de estréia do espetáculo terá a duração das sessões, com 8 (oito) sessões semanais;

IV - Circo e variedades: 6 (seis) horas diárias, com limitação de 36 (trinta e seis) horas semanais;

V - Dublagem: 6 (seis) horas diárias, com limitação de 40 (quarenta) horas semanais.

§ 1º - O trabalho prestado além das limitações diárias ou das sessões semanais previstas neste artigo será considerado extraordinário, aplicando-se-lhe o disposto nos artigos 59 a 61 da Consolidação das Leis do Trabalho.

§ 2º - A jornada normal será dividida em 2 (dois) turnos, nenhum dos quais poderá exceder de 4 (quatro) horas, respeitado o intervalo previsto na Consolidação das Leis do Trabalho.

§ 3º - Nos espetáculos teatrais e circenses, desde que sua natureza ou tradição o exijam, o intervalo poderá, em benefício do rendimento artístico, ser superior a 2 (duas) horas.

§ 4º - Será computado como trabalho efetivo o tempo em que o empregado estiver à disposição do empregador, a contar de sua apresentação no local de trabalho, inclusive o período destinado a ensaios, gravações, dublagem, fotografias, caracterização, e todo àquele que exija a presença do Artista, assim como o destinado a preparação do ambiente, em termos de cenografia, iluminação e montagem de equipamento.

§ 5º - Para o Artista, integrante de elenco teatral, a jornada de trabalho poderá ser de 8 (oito) horas, durante o período de ensaio, respeitado o intervalo previsto na Consolidação das Leis do Trabalho.

Art. 22 - Na hipótese de exercício concomitante de funções dentro de uma mesma atividade, será assegurado ao profissional um adicional mínimo de 40% (quarenta por cento), pela função acumulada, tomando-se por base a função melhor remunerada.

Parágrafo único - E vedada a acumulação de mais de duas funções em decorrência do mesmo contrato de trabalho.

Art. 23 - Na hipótese de trabalho executado fora do local constante do contrato de trabalho, correrão à conta do empregador, além do salário, as despesas de transporte e de alimentação e hospedagem, até o respectivo retorno.

Art. 24 - É livre a criação interpretativa do Artista e do Técnico em Espetáculos de Diversões, respeitado o texto da obra.

Art. 25 - Para contratação de estrangeiro domiciliado no exterior, exigir-se-á prévio recolhimento de importância equivalente a 10% (dez por cento) do valor total do ajuste à Caixa Econômica Federal em nome da entidade sindical da categoria profissional.

Art. 26 - O fornecimento de guarda-roupa e demais recursos indispensáveis ao cumprimento das tarefas contratuais será de responsabilidade do empregador.

Art. 27 - Nenhum Artista ou Técnico em Espetáculos de Diversões será obrigado a interpretar ou participar de trabalho possível de pôr em risco sua integridade física ou moral.

Art. 28 - A contratação de figurante não qualificado profissionalmente, para atuação esporádica, determinada pela necessidade de características artísticas da obra, poderá ser feita pela forma da indicação prevista no artigo 8º.

Art. 29 - Os filhos dos profissionais de que trata esta Lei, cuja atividade seja itinerante, terão assegurada a transferência da matrícula e conseqüente vaga nas escolas públicas locais de 1º e 2º Graus, e autorizada nas escolas particulares desses níveis, mediante apresentação de certificado da escola de origem.

Art. 30 - Os textos destinados à memorização, juntamente com o roteiro de gravação ou plano de trabalho, deverão ser entregues ao profissional com antecedência mínima de 72 (setenta e duas) horas, em relação ao início dos trabalhos.

Art. 31 - Os profissionais de que trata esta Lei têm penhor legal sobre o equipamento e todo o material de propriedade do empregador, utilizado na realização de programa, espetáculo ou produção, pelo valor das obrigações não cumpridas pelo empregador.

Art. 32 - É assegurado o direito ao atestado de que trata o item III do artigo 7º ao Artista ou Técnico em Espetáculos de Diversões que, até a data da publicação desta Lei tenha exercido, comprovadamente, a respectiva profissão.

Art. 33 - As infrações ao disposto nesta Lei serão punidas com multa de 2 (duas) a 20 (vinte) vezes o maior valor de referência previsto no artigo 2º, parágrafo único da Lei nº 6.205, de 29 de abril de 1975, calculada à razão de um valor de referência por empregado em situação irregular.

Parágrafo único - Em caso de reincidência, embaraço ou resistência à fiscalização, emprego de artifício ou simulação com o objetivo de fraudar a Lei, a multa será aplicada em seu valor máximo.

Art. 34 - O empregador punido na forma do artigo anterior, enquanto não regularizar a situação que deu causa à autuação, e não recolher, multa aplicada, após esgotados os recursos cabíveis, não poderá:

I - receber qualquer benefício, incentivo ou subvenção concedidos por órgãos públicos;

II - obter liberação para exibição de programa, espetáculo, ou produção, pelo órgão ou autoridade competente.

Art. 35 - Aplicam-se aos Artistas e Técnicos em Espetáculos de Diversões as normas da legislação do trabalho, exceto naquilo que for regulado de forma diferente nesta Lei.

Art. 36 - O Poder Executivo regulamentará esta Lei no prazo de 60 (sessenta) dias a contar da data de sua publicação.

Art. 37 - Esta Lei entrará em vigor no dia 19 de agosto de 1978, revogadas as disposições em contrário, especialmente o art. 35, o § 2º do art. 480, o Parágrafo único do art. 507 e o art. 509 da Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-lei nº 5.452, de 1943, a Lei nº 101, de 1947, e a Lei nº 301, de 1948.

Brasília, em 24 de maio de 1978; 157º da Independência e 90º da República.

ERNESTO GEISEL

Armando Falcão

Ney Braga

Arnaldo Prieto

Euclides Quandt de Oliveira

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002 (*)

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no Art. 9º, § 2º, alínea "c" da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, peças indispensáveis do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologados pelo Senhor Ministro da Educação em 17 de janeiro de 2002, resolve:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

- I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
- II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:
 - a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;
 - b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;
 - c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;
 - d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.
- III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

- I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;

II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;

II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;

III - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;

IV - os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;

V - a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.

Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;

III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

§ 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.

§ 2º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

I - cultura geral e profissional;

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;

IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;

V - conhecimento pedagógico;

VI - conhecimento advindo da experiência.

Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

I - a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;

II - será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas;

III - as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;

IV - as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados;

V - a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação;

VI - as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação;

VII - serão adotadas iniciativas que garantam parcerias para a promoção de atividades culturais destinadas aos formadores e futuros professores;

VIII - nas instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária serão criados Institutos Superiores de Educação, para congregar os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subsequentes da educação básica.

Art. 8º As competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes Diretrizes, devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos, sendo estas:

I - periódicas e sistemáticas, com procedimentos e processos diversificados, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme o caso;

II - feitas por procedimentos internos e externos, que permitam a identificação das diferentes dimensões daquilo que for avaliado;

III - incidentes sobre processos e resultados.

Art. 9º A autorização de funcionamento e o reconhecimento de cursos de formação e o credenciamento da instituição decorrerão de avaliação externa realizada no locus institucional, por corpo de especialistas direta ou indiretamente ligados à formação ou ao exercício profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais de que trata esta Resolução e as normas aplicáveis à matéria.

Art. 10. A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores.

Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:

I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;

II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;

III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;

IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica;

V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;

VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Parágrafo único. Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

Art. 14. Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

§ 1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional.

§ 2º Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.

Art. 15. Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução, no prazo de dois anos.

§ 1º Nenhum novo curso será autorizado, a partir da vigência destas normas, sem que o seu projeto seja organizado nos termos das mesmas.

§ 2º Os projetos em tramitação deverão ser restituídos aos requerentes para a devida adequação.

Art. 16. O Ministério da Educação, em conformidade com § 1º Art. 8º da Lei 9.394, coordenará e articulará em regime de colaboração com o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes de Conselhos Municipais de Educação e das associações profissionais e científicas, a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica.

Art. 17. As dúvidas eventualmente surgidas, quanto a estas disposições, serão dirimidas pelo Conselho Nacional de Educação, nos termos do Art. 90 da Lei 9.394.

Art. 18. O parecer e a resolução referentes à carga horária, previstos no Artigo 12 desta resolução, serão elaborados por comissão bicameral, a qual terá cinquenta dias de prazo para submeter suas propostas ao Conselho Pleno.

Art. 19. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET

Nota: Republicada por ter saído com incorreção do original no Diário Oficial da União de 4 de março de 2002, Seção 1, p. 8.

(Of. El. nº CNE59-2002)

Publicada no Diário Oficial da União de 9 de abril de 2002

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002. (*)

Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no Art. 7º § 1º, alínea “f”, da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, com fundamento no Art. 12 da Resolução CNE/CP 1/2002, e no Parecer CNE/CP 28/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 17 de janeiro de 2002,

Resolve:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos.

Art. 3º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º Revogam-se o § 2º e o § 5º do Art. 6º, o § 2º do Art. 7º e o § 2º do Art. 9º da Resolução CNE/CP 1/99.

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET
Presidente do Conselho Nacional de Educação

(*) CNE. Resolução CNE/CP 2/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

RESOLUÇÃO Nº 4, DE 8 DE MARÇO DE 2004

*Aprova as Diretrizes Curriculares
Nacionais do Curso de Graduação em
Teatro e dá outras providências.*

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional De Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CNE/CES nºs. 776/97, de 3/12/97 e 583/2001, de 4/4/2001, e as Diretrizes Curriculares Nacionais elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Teatro, propostas ao CNE pela SESu/ MEC, considerando o que consta dos Pareceres CNE/CES 67/2003 de 11/3/2003, e 195/2003, de 5/8/2003, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, respectivamente, em 2 de junho de 2003 e 12 de fevereiro de 2004, resolve:

Art. 1º O curso de graduação em Teatro observará as Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas nos termos desta Resolução.

Art. 2º A organização do curso de que trata esta Resolução se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, a monografia, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade, como trabalho de conclusão de curso - TCC, componente opcional da instituição, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

§ 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de graduação em Teatro, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

I - objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;

II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;

III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;

IV - formas de realização da interdisciplinaridade;

V - modos de integração entre teoria e prática;

VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;

VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;

VIII - cursos de pós-graduação lato sensu, nas modalidades especialização integrada e/ou subsequente à graduação, de acordo com o surgimento das diferentes manifestações teórico-práticas e tecnológicas aplicadas à área da graduação, e de aperfeiçoamento, de acordo com as efetivas demandas do desempenho

IX - incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;

X - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento;

XI - concepção e composição das atividades complementares;

XII - inclusão opcional de trabalho de conclusão de curso sob as modalidades monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em área teórico-prática ou de formação profissional, na forma como estabelecer o regulamento próprio.

§ 2º Os Projetos Pedagógicos do curso de graduação em Teatro poderão admitir modalidades e linhas de formação específica.

Art. 3º O curso de graduação em Teatro deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação para a apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística, compreendendo sólida formação técnica, artística, ética e cultural, com aptidão para construir novas formas de expressão e de linguagem corporal e de propostas estéticas, inclusive como elemento de valorização humana e da autoestima, visando a integrar o indivíduo na sociedade e tornando-o participativo de suas múltiplas manifestações culturais.

Art. 4º O curso de graduação em Teatro deve possibilitar a formação profissional que revele competências e habilidades para:

I - conhecimento da linguagem teatral, suas especificidades e seus desdobramentos, inclusive conceitos e métodos fundamentais à reflexão crítica dos diferentes elementos da linguagem teatral;

II - conhecimento da história do teatro, da dramaturgia e da literatura dramática;

III - domínio de códigos e convenções próprios da linguagem cênica na concepção da encenação e da criação do espetáculo teatral;

IV - domínio técnico e expressivo do corpo visando a interpretação teatral;

V - domínio técnico construtivo na composição dos elementos visuais da cena teatral;

VI - conhecimento de princípios gerais de educação e dos processos pedagógicos referentes à aprendizagem e ao desenvolvimento do ser humano como subsídio para o trabalho educacional direcionado para o teatro e suas diversas manifestações;

VII - capacidade de coordenar o processo educacional de conhecimentos teóricos e práticos sob as linguagens cênica e teatral, no exercício do ensino de Teatro, tanto no âmbito formal como em práticas não-formais de ensino;

VIII - capacidade de auto aprendizado contínuo, exercitando procedimentos de investigação, análise e crítica dos diversos elementos e processos estéticos da arte teatral.

Art. 5º O curso de graduação em Teatro deve assegurar o perfil do profissional desejado, a partir de conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

I - conteúdos Básicos: estudos relacionados com as Artes Cênicas, a Música, a Cultura e a Literatura, sob as diferentes manifestações da vida e de seus valores, bem assim com a História do Espetáculo Teatral, a Dramaturgia, a Encenação, a Interpretação Teatral e com a Ética Profissional;

II - conteúdos Específicos: estudos relacionados com a História da Arte, com a Estética, com a Teoria e o Ensino do Teatro, além de outros relacionados com as diferentes formas de expressão musical e corporal, adequadas à Expressão Teatral e às formas de Comunicação Humana;

III - conteúdos Teórico-Práticos: domínios de técnicas integradas aos princípios informadores da formação teatral e sua integração com atividades relacionadas com Espaços Cênicos, Estéticos, Cenográficos, além de domínios específicos em produção teatral, como expressão da Arte, da Cultura e da Vida.

Art. 6º A organização curricular do curso de graduação em Teatro estabelecerá expressamente as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular, de acordo com os seguintes regimes acadêmicos que as instituições de ensino superior adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção e pré-requisito, atendido o disposto nesta Resolução.

Art. 7º O Estágio Supervisionado é um componente curricular direcionado à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada Instituição, por seus colegiados superiores acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento de estágio, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º O estágio de que trata este artigo poderá ser realizado na própria Instituição de ensino superior, mediante laboratórios que congreguem as diversas ordens correspondentes às diferentes técnicas de produção coreográficas das Artes Cênicas, do Espetáculo Teatral, da Dramaturgia, da Encenação e Interpretação Teatral, do domínio dos princípios cinesiológicos, revelando performance, expressão e linguagem corporal, com a atuação em espaços cênicos e com a execução de outras atividades inerentes à área do Teatro.

§ 2º As atividades de estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, até que os responsáveis pelo acompanhamento, supervisão e

avaliação do estágio curricular possam considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício da profissão.

§ 3º Optando a Instituição por incluir, no currículo do curso de graduação em Teatro, o estágio supervisionado de que trata este artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, observado o disposto no parágrafo precedente.

Art. 8º As Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as diferentes manifestações e expressões culturais e artísticas, com as inovações tecnológicas, incluindo ações de extensão junto à comunidade.

Parágrafo único. As Atividades Complementares se constituem componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando, sem que se confundam com estágio curricular supervisionado.

Art. 9º O Trabalho de Conclusão de Curso-TCC é um componente curricular opcional da Instituição de ensino superior que, se o adotar, poderá ser desenvolvido nas modalidades de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centradas em áreas teórico-práticas e de formação profissional relacionadas com o curso, na forma disposta em regulamentação específica.

Parágrafo único. Optando a Instituição por incluir, no currículo do curso de graduação em Teatro, Trabalho de Conclusão de Curso-TCC, nas modalidades referidas no caput deste artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovado pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

Art. 10. As instituições de ensino superior deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação, internas e externas, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contenham no processo do curso, observados em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando.

Parágrafo único. Os planos de ensino, a serem fornecidos aos alunos antes do início do período letivo, deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, a metodologia do processo ensino-aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e bibliografia básica.

Art. 11. A duração do curso de graduação em Teatro será estabelecida em Resolução específica da Câmara de Educação Superior.

Art. 12. Os cursos de graduação em Teatro para formação de docentes, licenciatura plena, deverão observar as normas específicas relacionadas com essa modalidade de oferta.

Art. 13. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ÉFREM DE AGUIAR MARANHÃO

Publicada no D O U em 15 de março de 2004