



**Universidade de Brasília**  
INSTITUTO DE ARTES  
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

ANTONIO DO CARMO BRASIL

**Ecos e reflexos da graduação em Teatro EaD/UnB na prática e no cotidiano dos professores licenciados em Tarauacá-Acre**

BRASÍLIA

2022

ANTONIO DO CARMO BRASIL

**Ecos e reflexos da graduação em Teatro EaD/UnB na prática e no cotidiano dos professores licenciados em Tarauacá-Acre**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas/PPGCEN do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Mestre na linha de pesquisa Cultura e Saberes em Artes Cênicas.

Orientador: Prof. Dr. Jorge das Graças Veloso.

BRASÍLIA

2022

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

BB823e Brasil, Antonio do Carmo Ecos e reflexos da graduação em Teatro EaD/UnB na prática e no cotidiano dos professores licenciados em Tarauacá-Acre / Antonio do Carmo Brasil; orientador Jorge das Graças Veloso. -- Brasília, 2022. 116 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Artes Cênicas) - Universidade de Brasília, 2022.

1. Educação a distância. 2. Teatro. 3. UAB-UnB. 4. Formação docente. 5. Tarauacá. I. Veloso, Jorge das Graças, orient. II. Título.

ANTONIO DO CARMO BRASIL

**Ecos e reflexos da graduação em Teatro EaD/UnB na prática e no cotidiano  
dos professores licenciados em Tarauacá-Acre**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas/PPGCEN do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Mestre na linha de pesquisa Cultura e Saberes em Artes Cênicas.

Aprovada em 09 de setembro 2022.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Professor Dr. Jorge das Graças Veloso (Orientador)**

Universidade de Brasília-UnB

---

**Profa. Dra. Elisabeth Silva Lopes (Examinadora Externa)**

Universidade de São Paulo - USP

---

**Profa. Dra. Luzirene do Rego Leite (Examinadora externa)**

Secretaria de Estado de Educação - SEED-DF

---

**Profa. Dra. Alice Stefânia Curi (Suplente)**

Universidade de Brasília - UnB

Dedico esta dissertação à minha mãe **Maria das Graças Pereira do Carmo Brasil** (*in memoriam*), razão da minha existência, meu orgulho de vida, a melhor mãe do mundo, meu Amor.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por permitir mais esta realização na minha vida.

Ao meu orientador, professor Jorge das Graças Veloso, pela colaboração, compartilhamento, parceria, paciência durante o desenvolvimento desta pesquisa e incentivo em todos os momentos de interações. Uma pessoa com sensibilidade incrível. Que honra ser seu orientando!

À professora Beth Lopes, uma simpatia, pelas aulas sempre alegres, flexíveis, pela disposição em ajudar e compartilhar conhecimento.

À professora Rita de Cassia, pelos conhecimentos técnicos tão necessários ao desenvolvimento desta pesquisa, pela disponibilidade em compartilhar conhecimento.

Ao professor Marcos Mota, pelas aulas interativas, pelo conhecimento compartilhado e disposição em ajudar.

À minha família, razão da minha existência, meu pai Francisco Dantas Brasil (Pedro), meus irmãos José, Cristiane, Sandra, Domingos, Elisomildo, João, Cristina, Maivo, Mariana, Leidiane, Thiago e Lucas, pelo apoio de sempre e por apostarem em mim.

Aos meus sobrinhos, minha avó, tios e primos, pela torcida.

Ao Everson, pela parceira, pelo incentivo e apoio de sempre.

Aos meus amigos Douglas Filgueira, Pedro Paiva, Elton Randerson e Luiz Junior, pela parceira, pela amizade, pela torcida otimista e por acreditarem em mim.

À minha colega de trabalho Gabriela Tavares, pela torcida, incentivo e apoio.

A todos os participantes das entrevistas, pelas contribuições significativas.

Aos meus colegas do curso de mestrado, pelos momentos que passamos “juntos”, pelas interações, pelas trocas e compartilhamento de conhecimentos.

À Luzirene Leite, pelas contribuições e compartilhamento de conhecimento.

À coordenadora do PPGCEN Alice Stefânia, pelo apoio, disponibilidade e atenção conosco.

À Universidade de Brasília – UnB, por viabilizar a realização deste Mestrado.

A todos, gratidão, meu muito obrigado!

*“A função da arte não é a de passar por portas abertas, mas a de abrir portas fechadas”.*

*(Ernst Fischer)*

## RESUMO

O processo de democratização, expansão e interiorização do ensino superior por meio da educação a distância, levanta reflexões sobre sua relevância inclusiva de norte a sul do Brasil. Este trabalho tem como enfoque analisar os ecos e reflexos da graduação em Teatro EaD/UnB na prática e no cotidiano dos professores licenciados na cidade de Tarauacá-Acre. Para tanto, os referenciais teóricos e metodológicos desta dissertação situam-se em pesquisa de campo qualitativa, através da técnica de entrevista semiestruturada em rodas de bate-papo com professores-alunos e estudantes de escolas locais. Discute ainda, diferentes contribuições voltadas ao entendimento do panorama da educação a distância no Brasil nos últimos anos, e ao processo de formação de professores em Teatro por meio da EaD. Neste contexto, destaca-se ainda, a atuação da Universidade de Brasília-UnB no pioneirismo a ofertar cursos superiores, que a princípio, só eram oferecidos presencialmente, considerando as especificidades, na modalidade a distância, nas mais diversas localidades do país. Constata-se ainda que, entre os aspectos dimensionais analisados nesta pesquisa, surge uma nova percepção sobre a educação a distância, no que se refere à formação docente e sua relevância da interiorização às culturas locais. Nesse sentido, os resultados dessa pesquisa evidenciam contribuições éticas, estética e econômicas do curso de Teatro à prática pedagógica e no cotidiano pessoal e profissional dos professores formados, refletindo no cotidiano dos alunos desses docentes.

**Palavras-chave:** Educação a distância; Teatro; UAB-UnB; Formação docente; Tarauacá.

## ABSTRACT

The process of democratization, expansion and interiorization of higher education through distance education raises reflections on its inclusive relevance from north to south of Brazil. This work focuses on analyzing the echoes and reflexes of the graduation in Theater EaD/UnB in the practice and in the daily life of licensed teachers in the city of Tarauacá-Acre. For that, the theoretical and methodological references of this dissertation are situated in qualitative field research, through the technique of semi-structured interview in chat circles with professors-students and students from local schools. It also discusses different contributions aimed at understanding the panorama of distance education in Brazil in recent years, and the process of training teachers in Theater through distance education. In this context, we also highlight the role of the University of Brasília-UnB in the pioneering spirit of offering higher education courses, which at first were only offered in person, considering the specificities, in the distance modality, in the most diverse locations of the country. It is also noted that, among the dimensional aspects analyzed in this research, a new perception arises about distance education, with regard to teacher training and its relevance of internalization to local cultures. In this sense, the results of this research show ethical, aesthetic and economic contributions of the Theater course to the pedagogical practice and in the personal and professional daily life of the trained teachers, reflecting on the daily life of the students of these teachers.

**Keywords:** Distance education; Theater; UAB-UnB; Teacher training; Tarauaca.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Número de Matrículas em Cursos de Graduação, por Modalidade de Ensino – Brasil – 2018-2020.....	29
Figura 2 – Número de Matrículas em Cursos de Graduação EaD, por Categoria Administrativa – Brasil – 2018-2020.....	30
Figura 3 – Fluxograma das Unidades Operacionais.....	37
Figura 4 – Mapa de localização Tarauacá, Acre, Brasil .....	51
Figura 5 – Fluxograma Núcleos de estudo .....	57
Figura 6 – Fluxograma do Curso Licenciatura em Teatro UnB/UAB 2013.....	58
Figura 7 – Primeira edição do Fetem 2010 .....	77
Figura 8 – Jurados primeira edição do Fetem 2010 .....	77
Figura 9 – Fetem 2016 .....	78

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Vagas Pró-Licenciatura em Teatro – 2007.....	36
Tabela 2 – Vagas do curso Licenciatura em Teatro UAB/UnB – 2007.....	55
Tabela 3 – Distribuição da carga horária e integralização curricular Licenciatura em Teatro UAB/UnB 2013.....	60
Tabela 4 – Componentes curriculares optativos Licenciatura em Teatro UAB/UnB 2013 .....	60

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Gerações da evolução da EaD no Brasil .....	23
Quadro 2 - Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância.....	44

## LISTA DE SIGLAS

ABT	Associação Brasileira de Tele-educação
AC	Acre
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CES	Câmara de Educação Superior
CESPE	Centro de Seleção e de Promoção de Eventos
CNE	Conselho Nacional de Educação
DF	Distrito Federal
EAD	Ensino a Distância
ES	Estágio Supervisionado
EUA	Estados Unidos da América
FEPLAM	Fundação Padre Landell de Moura
FETEM	Festival de Teatro do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNTEVÊ	Centro Brasileiro de TV Educativa
GTARTES	Grupo de Trabalho das Licenciaturas em Artes Visuais, Música e Teatro
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMBIO	Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade
IDA	Instituto de Artes

IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MEB	Movimento de Educação de Base
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Prática de Ensino
PEFPEB	Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica
PIB	Produto Interno Bruto
PPGCEN	Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONTEL	Programa Nacional de Tele-educação
RN	Rio Grande do Norte
SEB	Secretarias de Educação Básica
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SEMA	Secretaria de Meio Ambiente
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESC	Serviço Social do Comércio
SESU	Secretaria de Educação Superior
SP	São Paulo
TA	Trabalho Acadêmico
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

TCEs	Tecnologias Contemporâneas na Escola
TCIs	Tecnologias da Informação e Comunicação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNB	Universidade de Brasília
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNIREDE	Rede de Educação Superior a Distância
UNO	Unidades Operacionais

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>1 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM TEATRO</b> .....	21
1.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL .....	21
1.2 SURGIMENTO DA EAD PELA PERSPECTIVA DA ARTE - TEATRO .....	31
1.3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM TEATRO NA EAD .....	38
<b>2 TARAUCÁ E A RELAÇÃO COM A UAB/UNB EAD EM TETARO</b> .....	50
2.1 PANORAMA DE TARAUCÁ .....	50
2.2 EAD EM TEATRO NA CIDADE DE TARAUCÁ PELA UAB/UNB .....	52
2.3 ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE TEATRO UAB/UNB .....	57
2.4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE TEATRO NA CIDADE .....	61
<b>2.4.1 A formação do professor de teatro antes da UAB/UnB</b> .....	61
<b>2.4.2 A formação do professor de teatro após a UAB/UnB</b> .....	65
2.5 O ENSINO DE TEATRO NA CIDADE ANTES E APÓS A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PELA UAB/UNB.....	68
<b>2.5.1 O ensino de teatro antes</b> .....	68
<b>2.5.2 O ensino de teatro após</b> .....	74
<b>3 CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE TEATRO EAD/UNB NA PRÁTICA PEDAGÓGICA E NO COTIDIANO DOS PROFESSORES FORMADOS E DE ESTUDANTES EM TARAUCÁ</b> .....	80
3.1. CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE TEATRO NA PRÁTICA E NO COTIDIANO DOS PROFESSORES .....	80
3.2. CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE TEATRO NO COTIDIANO DOS ESTUDANTES .....	90
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	97

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	101
<b>APÊNDICES</b> .....	107
APÊNDICE A - Entrevista Semiestruturada para Professores .....	107
APÊNDICE B – Entrevista Semiestruturada para Estudantes .....	108
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....	109
APÊNDICE D - Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa .....	111
<b>ANEXO</b> .....	112
ANEXO A - Autorização para realização da pesquisa pelo Comitê de Ética da UnB .....	112

## INTRODUÇÃO

As transformações tecnológicas que vem ocorrendo temporalmente, causa uma série de mudanças no cotidiano da vida das pessoas e da sociedade, através de diferentes recursos relacionados às tecnologias da informação e comunicação (TICs). O que significa dizer, que tudo está em processo de constantes mudanças, de formulações de conceitos, de ressignificados, de (des) construção, dos novos modos de como fazemos até as pequenas coisas, as rotinas do dia a dia.

No cenário atual, vemos, em tela maximizada, as alterações que as tecnologias da informação e comunicação trouxeram à sociedade nos eixos sociais, econômicos e fortemente, no educacional, alterando a forma de interação e de relacionamento das pessoas, abrindo espaço para a expansão do conhecimento, da escolarização.

Ao voltarmos os olhares à educação, é notável que esta precisa de forma contínua ser repensada e se faz necessário buscar formas, metodologias alternativas que contribuam para o crescimento profissional do professor e desperte o interesse e engajamento do aluno ou do professor-aluno. Para tanto, as TICs têm um papel primordial nesse processo de transformações na educação, ao abrir espaço para inserção de mudanças na abordagem pedagógica, possibilitando aos sujeitos do processo de ensino aprendizagem, atividades criativas, críticas e colaborativas na troca de conhecimento e de formação.

Desse modo, é necessário um olhar mais atento sobre as tecnologias da informação e comunicação, e sobre seus desdobramentos inseridos no contexto de realidade da educação a distância brasileira.

Nesse sentido, a educação a distância (EaD) no Brasil, nos últimos anos, tem-se mostrado cada vez mais presente no cenário educacional superior contemporâneo. A utilização dessa modalidade para democratizar e interiorizar o ensino superior no país, tem sido discutida por pesquisadores afetos aos mais diversos temas educacionais.

A tendência de crescimento da EaD se confirma a cada ano, na educação superior do Brasil. O número de matrículas na modalidade a distância atingiu mais de 3 milhões em 2020, representando 35,8% do total de matrículas de graduação, conforme revelam os dados do Censo da Educação Superior 2020, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pelo Ministério da Educação (MEC), em fevereiro de 2022 (BRASIL, 2022).

Em 2006, visando democratizar e interiorizar o acesso à educação superior no país, por meio da EaD, o MEC criou o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que visa a oferta de cursos para formação de professores em efetivo exercício na educação básica, sem graduação, além de formação para quem deseja ingressar como docente. Esse Sistema opera por meio das parcerias firmadas entre as Instituições de Ensino Superior e a União. A UAB é um programa educacional que apresenta diversos benefícios para seus participantes, entre os quais se encontram a flexibilidade e os fatores tempo e espaço. É o ensino sem fronteiras.

Nesse mesmo período (2006), deu-se início a implantação do curso de Licenciatura em Teatro na modalidade de educação a distância da Universidade de Brasília, concomitante com outras graduações EaD que integravam o mesmo projeto aprovado para ofertar graduação no Sistema Universidade Aberta do Brasil. Em 2007, a UnB lança o primeiro vestibular visando selecionar candidatos para ingresso no curso de Licenciatura em Teatro, em oito polos localizados no Estado do Acre e, dois em São Paulo.

Dessa forma, propõe-se nesta dissertação analisar como a graduação em Teatro EaD, ofertada pela UnB influenciou na prática pedagógica e no cotidiano dos professores licenciados e de estudantes na cidade de Tarauacá.

O caminho para a realização da investigação ocorreu através da minha atuação como docente, e ainda como estudante desse curso de Teatro nessa cidade acriana, campo de estudo da pesquisa.

Para registro de cronologia, cabe ressaltar que até meados de 2012, essa cidade não possuía nenhum docente formado em Teatro ou até mesmo em outras linguagens artísticas. As aulas eram ministradas por profissionais formados em outras áreas de conhecimento. Essa é uma realidade que transcende a cidade de Tarauacá e se faz presente na maioria das cidades do interior do estado do Acre. Esse fator acaba contribuindo negativamente para o processo de ensino aprendizagem. Isso porque esses docentes não possuem a formação e conseqüentemente, as competências necessárias para o ensino de Teatro, que requer inovação, criatividade e novas metodologias de ensino.

Sou um exemplo dessa realidade. Falo exemplo em dose dupla. Primeiro porque cursei todo o meu ensino fundamental e médio na cidade de Tarauacá, e no papel de aluno, fui

submetido ao processo de ensino aprendizagem com professores formados em diversas áreas, menos em Arte. Depois, porque me tornei professor de Arte e passei a lecionar esta disciplina em algumas escolas locais. Nessa época, eu ainda não tinha nem prestado o vestibular para ingresso no curso superior de Teatro, que só aconteceria dois anos depois. Na época em que iniciei a carreira profissional como professor, eu estava cursando outro curso superior, bacharelado em Economia, minha primeira formação acadêmica.

No decorrer da minha experiência profissional, exercendo o papel de professor da rede pública de ensino das disciplinas de Arte e Língua portuguesa, até o ano de 2011, foi nítido observar as dificuldades encontradas pelos docentes que lecionavam a disciplina de Arte nas escolas de Tarauacá. Menciona-se a Arte de forma abrangente, referindo-se às linguagens Teatro, Artes Visuais, Música e Dança.

Essas dificuldades podem ser atribuídas a diversos fatores, dentre eles: falta de formação acadêmica dos educadores na área, concepção que a disciplina não é tão relevante quanto as demais, ausência de novas metodologias educacionais, dificuldades de reconhecer culturas locais como molas propulsoras de conhecimento, fuga dos conteúdos previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais e falta de maior acompanhamento pedagógico. Além disso, da escassez de estudos que permitam realizar análises teórico-metodológicas, práticas comparativas da pedagogia teatral na sala de aula, recorrendo aos múltiplos saberes teatrais. Santana (2009), vai além e acrescenta outros fatores:

Na grande maioria dos Estados brasileiros são raras as redes de ensino dotadas de professores devidamente preparados e, até mesmo nas escolas públicas das capitais, a realidade insiste em ofuscar o brilho das conquistas. Dentre os fatores que sobrevivem como fantasmas atormentando o ensino de Arte, sobressaem-se: turmas abarrotadas de alunos; espaço inadequado para a prática teatral; tempo insuficiente para preparação e desenvolvimento das aulas; má qualidade do material didático; diálogo truncado e falta de parcerias, mesmo entre docentes; inexistência ou descontinuidade no aperfeiçoamento profissional; mentalidade servil e avessa à ousadia; e baixa remuneração dos trabalhadores da educação (SANTANA, 2009, p. 33).

Nas instituições de ensino tarauacaenses, a Arte é trabalhada de forma polivalente, um único professor leciona Artes Visuais, Música, Dança e Teatro. Isso exige muito desse profissional, que precisa realmente dominar todas essas áreas para poder despertar o interesse dos alunos pela disciplina. O professor precisa ser multiprofissional, o que, por vezes, pode deixar a desejar.

A discussão ora levantada se faz necessária pelo fato de a comunidade científica contribuir para ampliar a compreensão da pedagogia teatral na escola como área de

conhecimento e desenvolvimento de capacidades críticas, criativas e reflexivas de alunos e professores.

Este estudo se justifica pela importância em buscar entender e contextualizar, a partir de uma investigação teórica e prática, os reflexos da formação dos professores em Teatro nesse município. Ademais, pelas minhas inquietações em buscar contribuir com informações de cunho científico que possibilite a rede educacional acriana, realizar análises e questionamentos a respeito de ações efetivas no município e no estado ligadas à formação de professores, e a busca por novas oportunidades e vagas em cursos superiores de Teatro. Além de contribuir com as Instituições de Ensino Superior em suas políticas e projetos de ofertas de cursos de graduações nos interiores do Brasil.

Desse modo, essas inquietações ganharam novos contornos, quando realizei meus Estágios Supervisionados da graduação de Licenciatura em Teatro, em uma escola dessa cidade. Felizmente, o Teatro tem conquistado espaço e importância no contexto educacional brasileiro. Assim, os alunos que aparecem como protagonistas do seu próprio conhecimento, demonstram que conseguem desenvolver excelentes trabalhos na área do teatro. Bastando apenas que os educadores façam a intervenção com mecanismos pedagógicos apropriados, propondo atividades bem articuladas com conteúdos diversos e temas transversais dos PCN, considerando as diversidades regionais, culturais, políticas e sociais do Brasil.

Assim, esta investigação naturalmente se justifica por estar gerando conhecimento sobre um tema pouco explorado na região. O estudo tem um cunho estratégico e apresenta características inéditas, visto que o município não possui informações aprofundadas no assunto, sem deixar de mencionar o caráter atual e instigante do problema, com toda sua originalidade, relevância e viabilidade, para o trabalho de pesquisa e também para a sociedade. Além dos resultados, poderem ser utilizados para outras cidades do estado do Acre e como pesquisa para definição de políticas educacionais que visem a democratização e interiorização da educação brasileira, e ainda, como subsídio de conhecimento analisado pela ótica do professor-aluno para a UnB, ofertante da formação dos professores à época.

Para a concretização da investigação elaborou-se de forma criteriosa o objetivo geral da pesquisa que é: analisar os ecos e reflexos da graduação em Teatro EaD/UnB na prática e no cotidiano dos professores licenciados na cidade de Tarauacá.

Para auxiliar nas análises, elaboraram-se os seguintes objetivos específicos: (a) relatar o ensino de teatro na escola antes do curso de Teatro na cidade de Tarauacá; (b) identificar

possível “ensino” de teatro em grupos existentes na cidade; (c) evidenciar quais materiais eram utilizados pelos professores de Arte para o processo de ensino de teatro antes do curso UAB/UnB; (d) descrever como as pessoas passaram a apreender teatro após a entrada do curso na cidade; (e) identificar os materiais que os professores passaram a ter acesso e oferecer aos alunos depois que o curso passou pelo município; (f) relatar a dimensão ética, estética e econômica de contribuições do curso na prática e no cotidiano dos professores e alunos.

A metodologia utilizada para se alcançar os objetivos propostos, baseou-se em pesquisa de campo qualitativa, por meio da técnica de entrevista semiestruturada em rodas de bate-papo. Os dados foram obtidos em vários momentos. A amostra é formada por alunos que estudaram/estudam antes e após o curso de Teatro na cidade e professores-alunos da graduação em Teatro UnB/UAB que se formaram a partir de 2012.

Aliada a essa prática, a fundamentação teórica analisou contribuições de diferentes publicações referentes ao objeto de pesquisa, se utilizando do pensamento de diversos autores dessa linha de conhecimento, e assim, traçou um quadro teórico permitindo a estruturação conceitual que sustentou o desenvolvimento desta investigação.

A pesquisa está estruturada em três capítulos, e cada um apresenta contexto distinto, desenvolvidos na seguinte ordem:

O primeiro capítulo apresenta a compreensão de um contexto conceitual. Retrata a educação a distância em Teatro, estabelecendo um breve panorama da EaD no Brasil, bem como, discorre sobre o surgimento da EaD pela perspectiva da Arte – Teatro e ainda, sobre a formação do professor em Teatro nessa modalidade de ensino.

O segundo capítulo versa sobre a discussão de um conceito, concepção geográfica da EaD na relação com Tarauacá. Apresenta abordagens sobre a relação de Tarauacá com a UAB-EaD em Teatro; panorama da cidade; estrutura curricular do curso de Teatro UAB/UnB; formação do professor de Teatro na cidade, além do ensino de teatro antes e após a formação dos professores.

O terceiro capítulo apresenta um conceito humano, contemplando a repercussão da graduação em Teatro na prática e no cotidiano dos professores-alunos e alunos desses professores por meio da apresentação dos resultados e discussões da pesquisa.

## **1 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM TEATRO**

Para uma compreensão conceitual da educação a distância no campo do Teatro, este capítulo introduz com um breve histórico dessa modalidade de ensino no Brasil, a partir de acontecimentos marcantes que influenciaram o percurso da EaD no nosso país. Reflexão acerca do surgimento da educação a distância pela perspectiva da Arte, especificamente, o Teatro, é apresentada nesse momento da pesquisa, no intuito de contextualizar a democratização do ensino de Arte no Brasil, bem como discute sobre o processo da formação do professor em Teatro nessa modalidade.

### **1.1 Breve histórico da educação a distância no Brasil**

Conforme o dicionário brasileiro da Língua portuguesa, Michaelis (2021), o termo a distância, se refere a “a) de longe; de um local ou de um tempo distante; b) ao longe; em um local ou em um tempo distante. ” A partir deste entendimento, de pontos distantes que se separam por tempo e espaço, considerando que não é necessário se fazerem presentes no mesmo ambiente físico e tampouco, em simultâneo, é que encontramos o ensino a distância ao longo dos marcos históricos.

Os primeiros registros de utilização de EaD que se tem relato, ocorreram no século XVIII, especificamente no ano de 1728, na cidade de Boston (EUA), através de um curso de taquigrafia por correspondência, o qual usava como principais meios de comunicação, materiais de estudos impressos que eram transportados pelos correios até seu destino, os alunos. Esse processo se deu através do anúncio do curso do professor Caleb Phillips, tido como precursor dessa modalidade, em um jornal da cidade, que logo após, se expandiu mundo afora (ALVES, 2009, apud SANTOS; MENEGASSI, 2018). Penso na complexidade que era para cumprir essa jornada de formação, abrir as correspondências, ler, devolver caso fossem preciso, e concluir todo o processo.

A partir desse fato, estabelece-se um panorama da modalidade de educação a distância no Brasil. Conforme Leite (2014), a história da EaD no país teve sua primeira experiência de atividade com uma ação do Jornal do Brasil, que começou a oferecer um curso voltado para

datilógrafos por correspondências. Essa evidência contribuiu para que a prática logo se tornasse conhecida entre as matérias que eram notícias nos jornais do século XIX.

A partir desse registro é possível observar vários outros fatores que nos remetem ao início do ensino a distância. O marco oficial no Brasil, só ocorreu em 1904, com a instalação das Escolas Internacionais. Os cursos destas escolas “[...] eram por correspondência, destinados a quem pretendia se empregar no comércio ou setor de serviços. Os materiais didáticos eram enviados pelos correios e usavam principalmente as ferrovias para o transporte” (CASTRO, 2015, p. 3).

Com esta facilidade no processo de ensino, tida como inovadora à época, parte significativa da população se inscrevia nos cursos que eram ofertados de modo a se capacitar em profissões ligadas diretamente à indústria.

No Brasil, os registros apontam que as primeiras experiências tidas como educação a distância foram realizadas inicialmente pelo Instituto Monitor<sup>1</sup>, que inaugurou suas atividades em 1939, e posteriormente, pelo Instituto Universal Brasileiro<sup>2</sup>, que passou a atuar em 1941. Nesses períodos, todo o processo de ensino aprendizagem ainda se dava por intermédio de correspondências. A partir de então, a EaD abre espaço para o ingresso de um novo aliado, o rádio.

Do ponto de vista histórico, Costa (2014, p. 12) citando Saraiva (1996), fala que: “considera como marco inicial da EAD no Brasil a criação, por Roquete-Pinto, entre 1922 e 1925, da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro e de um plano sistemático de utilização educacional da radiodifusão para ampliar o acesso à educação.” Ainda de acordo com Costa (2014, p. 12):

Para além da iniciativa de Roquette-Pinto destacam-se, na história da educação a distância no Brasil, duas instituições que, embora criadas no final da década de 1930 e início da década de 1940, são comumente citadas como exemplos de pioneirismo de EaD: o Instituto Rádio Monitor e o Instituto Universal Brasileiro.

A partir da década de 1920, momento em que o Brasil passa por uma iminente evolução econômica e tecnológica, em simultâneo, em que acelera seu processo de industrialização, as emissoras de rádio passam a ser uma ferramenta importante no ensino a distância.

---

<sup>1</sup> O Instituto Monitor é a escola pioneira no Brasil a desenvolver a Educação a Distância (EaD) como modalidade de estudo. O primeiro curso ofertado por ele foi o de radiotécnico, considerado a primeira iniciativa bem-sucedida de educação a distância no Brasil.

<sup>2</sup> O Instituto Universal Brasileiro também é tido como um dos pioneiros do Ensino a Distância no Brasil.

Nas décadas posteriores, especificamente entre 1960 e 1970, com o intuito de alavancar a EaD, o governo brasileiro criou o Código Brasileiro de Telecomunicações, que tinha como premissa, obrigar as emissoras de televisão privadas a incluir em suas transmissões programas voltados para fins educativos, a exemplo da TV Cultura e da TV Escola.

O desenvolvimento tecnológico aplicado ao campo da comunicação e da informação, provocou mudanças significativas no processo evolutivo da educação a distância, conceituadas como gerações, as quais são classificadas em cinco, cada uma com suas particularidades de tecnologia ao longo dos marcos históricos. O quadro 1 abaixo, resume o processo evolutivo da educação a distância no Brasil.

**Quadro 1** - Gerações da evolução da EaD no Brasil

<b>Geração</b>	<b>Formas de comunicação</b>	<b>Particularidade</b>
Primeira	Correspondência	Estudo que tinha como forma metodológica as correspondências, mídia impressa produzida e enviada aos alunos localizados em lugares distintos geograficamente. Esses materiais eram autoexplicativos, o que permitia ao aluno estudar sozinho.
Segunda	Rádio e TV	Modelo de estudo caracterizado pela multimídia, como o rádio, televisão, fitas de áudio, conferências via telefone. Com os avanços das tecnologias, houve melhorias no processo de interatividade, ocasionando uma flexibilização de tempo e local de estudo, mas em alguns casos, o método ainda era delimitador.
Terceira	Áudio, vídeo e videoconferências	No que lhe concerne, esta geração é baseada no uso de ambientes virtuais de aprendizagem, interativos, que também pode ser chamada de geração digital, dado que nessa modalidade a usabilidade da internet e videoconferência se sobressai no processo de comunicação.
Quarta	Teleconferências por áudio, vídeo e computador.	Já na quarta geração, tem-se como característica a teleconferência interativa com áudio e vídeo, onde o aluno interage diretamente com os atores da aprendizagem, aluno e professor ou aluno e aluno. O processo torna-se colaborativo.
Quinta	Internet e redes de computadores	Na quinta geração, a aprendizagem ocorre através do uso da internet e das redes de computadores. Tem-se a proliferação de programas EaD, além da presença dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Aqui o aluno tem maior autonomia para organizar seus estudos por si só.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Torres; Fialho (2009).

Para além dessa expansão, constata-se que a educação a distância brasileira, foi impulsionada pelos avanços tecnológicos que ocorreram temporalmente. As tecnologias de comunicação mais tradicionais, das quais fazem parte as correspondências impressas, o rádio e a televisão, foram determinantes para que esta modalidade de ensino se perpetuasse sem fronteiras geográficas, e assim, proporcionar a democratização do acesso à educação, onde

tempo e espaço deixam de ser obstáculos e os intervenientes do processo de ensino aprendizagem, assumem maior autonomia em sua formação.

Continuando, “hoje, é possível dar aulas ou mesmo levar informações, em sua casa, para estudantes que se encontrem em qualquer lugar do planeta ou fora dele. Pode-se interagir com estudantes e, com auxílio de uma câmera Web, ver e ser visto por eles” (TORRES; FIALHO, 2009, p. 458).

Todas essas gerações, desempenharam papel importantíssimo à expansão da educação a distância no cenário brasileiro, o que veio a proporcionar oportunidade do próprio aluno de organizar seu currículo de aprendizagem e desenvolver as atividades educacionais conforme ritmo próprio de estudo, não seria demais falar que, de forma personalizada. Desde práticas que usavam recursos tidos como mais tradicionais como o rádio e a televisão, até os mais atuais, que utilizam recursos audiovisuais, por meio da *internet* e da rede de computadores, os cursos foram se adaptando ao tempo de cada aluno.

Sobre essa progressão da EaD no Brasil, Santos; Megassi (2018, p. 214), citando Costa (2013), acrescentam que:

O avanço ocorrido no final do milênio se deve a aprovação em 1996 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), que reconheceu a Educação a Distância no Brasil e trouxe reivindicações de políticas e estratégias para que as Instituições de Ensino Superior (IES) do país executassem e estabelecessem o ensino a distância.

É cabível ressaltar que a educação a distância no Brasil não, é algo novo, que possa se tido como moderno. Contudo, os fatores que diferenciam o método EaD presenciado e praticado na atualidade daquele usado há algumas décadas, no decorrer dos marcos históricos, são os meios de comunicação disponibilizados em cada geração, nos diferentes momentos de transformações e aperfeiçoamentos dos recursos de comunicação usados para disseminação do ensino.

A seguir, são apresentadas as ocorrências relevantes que marcaram a história da EaD no Brasil, conforme Maia e Mattar (2017); Marconcin (2010); Rodrigues (2010); Santos (2010, apud ALVES, 2011) e ainda, Litto e Formiga (2009 apud LEITE, 2014):

1904 – Primeiro anúncio que oferece curso profissionalizante por correspondência, via correio, para datilógrafo é publicado no Jornal do Brasil;

1923 – Criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro por um grupo liderado por Henrique Morize e Edgard Roquette-Pinto, para fins educativos. Tem início nesse momento, a EaD pelo rádio brasileiro;

1934 – Edgard Roquette-Pinto instala a Rádio-Escola Municipal no Rio. Nesse período, os alunos tinham acesso prévio a folhetos e esquemas de aulas, e o contato com os alunos era realizado por correspondência;

1937 – Iniciava-se a Rádio MEC, serviço de Radiodifusão Educativa, que usava o rádio como meio para promover aprendizagem por intermédio de diversos programas;

1939 – É inaugurada, em São Paulo, o Instituto Monitor, primeira escola brasileira de EaD a oferecer sistematicamente cursos profissionalizantes por correspondência. Nesta mesma época, a Escola de Guerra Naval começa também a utilizar o ensino por correspondência;

1941 – Surgimento do Instituto Universal Brasileiro, segundo instituto brasileiro a oferecer também cursos profissionalizantes sistematicamente. Nesse mesmo ano, surge ainda a primeira Universidade do Ar, que durou até 1944;

1947 – Surge a nova Universidade do Ar, patrocinada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC) e emissoras associadas. O objetivo desta era oferecer cursos comerciais radiofônicos. Os alunos estudavam nas apostilas e corrigiam exercícios com o auxílio dos monitores;

1959 – Início das escolas radiofônicas, criadas pela Diocese de Natal/RN, dando origem ao Movimento de Educação de Base (MEB), marco na Educação a Distância não formal no Brasil. O MEB, envolvendo a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e o Governo Federal utilizou-se inicialmente de um sistema rádio-educativo para a democratização do acesso à educação, promovendo o letramento de jovens e adultos;

1967 – O Instituto Brasileiro de Administração Municipal inicia suas atividades na área de educação pública, utilizando-se de metodologia de ensino por correspondência. Ainda neste ano, a Fundação Padre Landell de Moura – FEPLAM, instituição sem fins lucrativos criou seu núcleo de EaD, utilizando como recurso de ensino correspondência e rádio;

1970 – Início, em cadeia nacional, do Projeto Minerva, um convênio entre o MEC, a Fundação Padre Landell de Moura e a Fundação Padre Anchieta, cuja meta era o uso do rádio para a educação e a inclusão social de adultos. O Minerva foi mantido até o início da década de 1980;

1971 – Fundada a ABT – Associação Brasileira de Tele-educação. Essa instituição reuniu brasileiros e estrangeiros que atuavam na área de tecnologias aplicadas à educação e que propuseram uma série de seminários brasileiros de tecnologia educacional;

1972 – Criação do Prontel – Programa Nacional de Tele-educação, passageiro, sendo logo substituído pelo Centro Brasileiro de TV Educativa (Funtevê), ligado ao Departamento de Aplicações Tecnológicas do Ministério da Educação e Cultura;

1974 – Surgimento do Instituto Padre Reus e a TV Ceará começa a gerar tele aulas para os cursos do Ensino Fundamental, com material televisivo, impresso e monitores;

1979 – A Universidade de Brasília, pioneira no uso da Educação a Distância, no ensino superior no Brasil, cria cursos veiculados por jornais e revistas, e realiza a primeira tentativa de implementar, no país, um sistema de EaD semelhante ao existente na *Open University*, na Inglaterra;

1981 – Foi criado o Telecurso de 1º grau, da Fundação Roberto Marinho, para preparar alunos para cursos supletivos, hoje Telecurso 2000;

1991 – Tem início “Um Salto para o Futuro”, programa para a formação continuada e aperfeiçoamento de professores, concebido pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (MEC), produzido e veiculado pela Fundação Roquette Pinto;

1992 – Criação da Universidade Aberta de Brasília, acontecimento relevante na Educação a Distância do Brasil;

1995 – É criado o Centro Nacional de Educação a Distância. Ainda nesse ano, é criado pelo Ministério da Educação, a Secretaria de Educação a Distância, que estreou o canal de TV Escola;

1996 – Criação da Secretaria de Educação a Distância – SEED, pelo MEC, dentro de uma política que privilegia a democratização e a qualidade da educação brasileira. Nesse mesmo ano, a EaD surge oficialmente no Brasil, por meio das bases legais estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, embora regulamentada somente em 20 de dezembro de 2005 pelo Decreto nº 5.622 (BRASIL, 2005);

2000 – Formação da UniRede, Rede de Educação Superior à Distância, consórcio que reúne atualmente 82 instituições públicas do Brasil, com o objetivo de democratizar o acesso à

educação de qualidade, por meio da Educação a Distância, oferecendo cursos de graduação, pós-graduação e extensão;

2004 – Foram implantados vários programas para a formação inicial e continuada de professores da rede pública, por meio da EaD, pelo MEC. Dentre os quais se destacam o Pro-letramento e o Mídias na Educação.

O Pró-Licenciatura teve início em 2004, caracterizando a primeira fase, Pró-Licenciatura Fase I, com a publicação do primeiro edital, a chamada pública MEC/SEED – Nº 01/2004, em 2005, através da Resolução/CD/FNDE/n.º 34, de agosto de 2005, configurou-se a fase II do programa por meio de nova seleção (BRASIL, 2014).

2006 – Ocorre a criação da Universidade Aberta do Brasil UAB, uma parceria entre o MEC, estados e municípios, integrando cursos, pesquisas e programas de educação superior à distância, com prioridade para formação de professores. Neste ano, foi entra em vigor o Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, incluindo os da modalidade a distância (BRASIL, 2006);

2009 – Entra em vigor a Portaria n.º 10, de 02 julho de 2009, que passou a fixar critérios para a dispensa de avaliação *in loco* e deu outras providências para a Educação a Distância no Ensino Superior no Brasil (BRASIL, 2009);

2011 – É extinta a Secretaria de Educação a Distância, e os programas de EaD são recebidos pelas CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior;

2012 – São formados os primeiros estudantes a distância da UnB dos Programas Pró-licenciatura e UAB, dos cursos de licenciatura em Artes Visuais, Teatro, Música e Pedagogia;

2017 – Entrou em vigor o Decreto N.º 9.057/2017, de 26 de maio de 2017, cujo objetivo é atualizar a legislação que regulamenta a EaD no Brasil, definindo, que a oferta de pós-graduação *lato sensu* EaD, está autorizada para as instituições de ensino superior que obtêm o credenciamento de educação a distância, sem necessidade de credenciamento específico. As mudanças visam a ampliação da oferta e do acesso aos cursos superiores, além de garantir a qualidade do ensino (BRASIL, 2017).

Contudo, em 2020, a pandemia global do novo Coronavírus Covid-19, que começou a ganhar escala a partir de fevereiro deste mesmo ano, foi responsável pelo fechamento de escolas

no mundo inteiro, e a única saída encontrada para amenizar e/ou solucionar esse problema foi a introdução em escala nacional, da educação remota na rotina dos estudantes. Para isso, o MEC realizou alterações na regulamentação do ensino presencial e EaD do Brasil. A seguir, são apresentadas as principais alterações.

Cabe ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em seu teor, permite que os sistemas de ensino dos estados e municípios, coordenados pelas Secretarias de Educação e pelos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, podem em caráter de situações tidas como emergências, autorizar a realização de atividades de ensino a distância, nos níveis de ensino fundamental, médio, educação profissional técnica de nível médio, educação de jovens e adultos, e educação especial (BRASIL, 2020a). Ação esta que se fez necessária ser adotada por escolas da rede pública e privada, e instituições de nível superior em todo o Brasil.

A primeira alteração anunciada pelo Ministério da Educação, ocorreu por meio da publicação das Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020 e nº 345, de 19 de março de 2020 que autorizou, em caráter emergencial, que instituições de educação superior integrante do sistema federal de ensino público e privado substituam disciplinas presenciais por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação pelo período de trinta dias, em cursos que já se encontram em andamento. A medida permite ser prorrogada, caso necessário (BRASIL, 2020b).

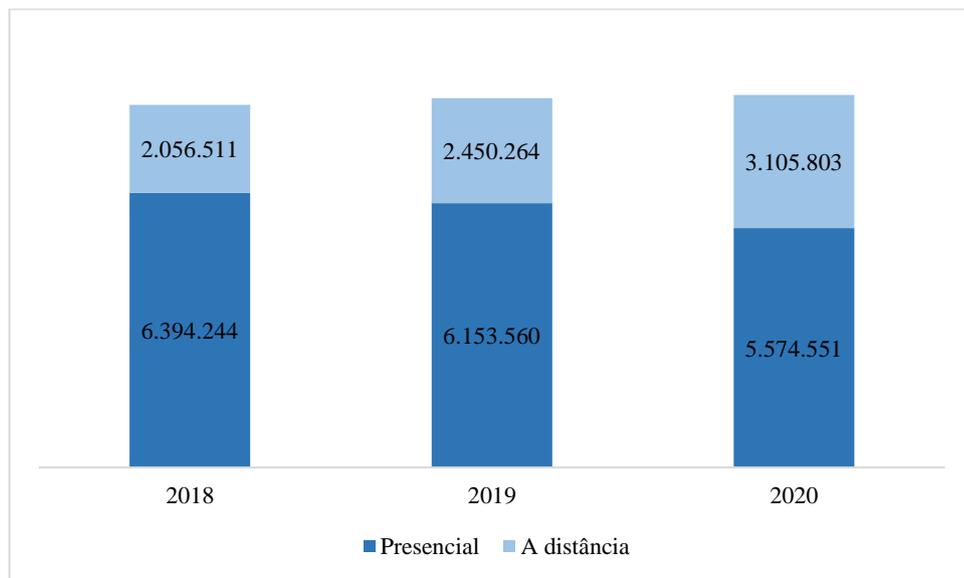
Após expirar o prazo de validade das duas primeiras portarias, o Ministério da Educação, prorroga o prazo anterior por mais trintas dias, através da Portaria MEC nº 473, de 12 de maio de 2020 (BRASIL, 2020c).

Em complemento a esse ciclo de regulamentações do ensino durante o atual momento, O MEC, editou e publicou a Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, que prorrogou até 31 de dezembro de 2020, a autorização para aulas por meios digitais no ensino superior público e privado no país. A nova regulamentação ainda revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020 (BRASIL, 2020d).

Segundo o Censo da Educação Superior, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, que reúne informações detalhadas relacionadas a situação das instituições de ensino superior presencial e a distância, o ensino a distância se confirma como tendência no setor educacional brasileiro.

Conforme o Censo da Educação Superior, realizado pelo MEC em 2020, a EaD no Brasil apresenta crescimento significativo. Para visualizar esse crescimento, é tomado como referência o período de 2018 a 2020, no gráfico 1 seguinte:

**Figura 1** - Número de Matrículas em Cursos de Graduação, por Modalidade de Ensino – Brasil – 2018 - 2020



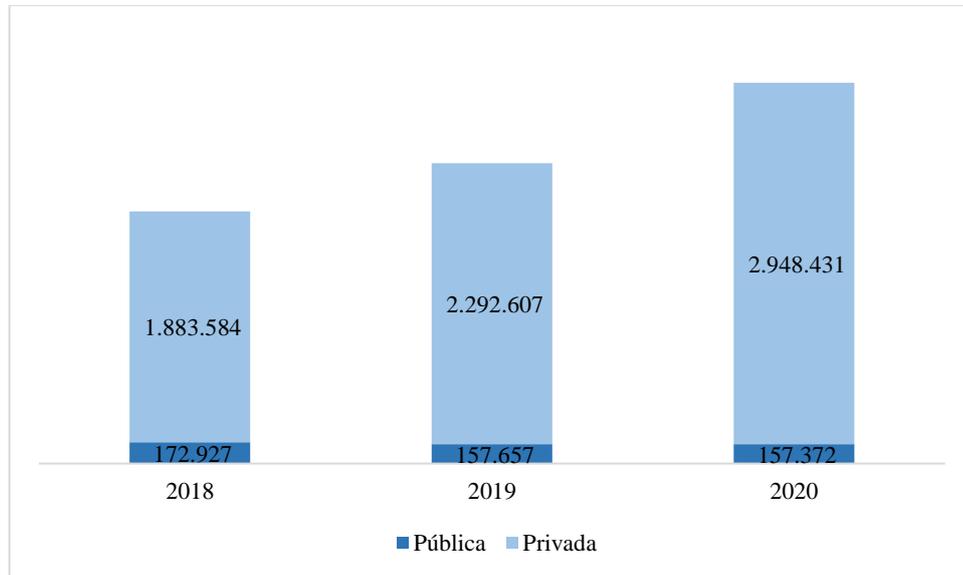
Fonte: Elaborado pelo autor, com base no Censo da Educação Superior 2018 - 2020.

O gráfico apresenta que houve uma redução de 3,8% do número de matrículas em cursos de graduação presencial entre 2018 e 2019 e de 9,4% entre 2019 e 2020. Ao comparar 2018 com 2020, o percentual de redução é maior ainda, 12,8%. O que demonstra a diminuição por buscas de cursos superiores, nessa modalidade.

Os dados confirmam que na educação a distância, nesses mesmos períodos, ocorreu o oposto. Houve um aumento significativo do número de matrículas de 16% entre 2018 e 2019 e de 21% nos anos de 2019 a 2020. Indo além, ao analisar os números entre 2018 e 2020, constata-se uma elevação de 33,8%, corroborando o crescimento expressivo no cenário da EaD no país.

Ampliando a análise, baseando-se no número de matrículas por categoria administrativa, outros dados que aparecem expressivos divulgados pelo MEC/INEP, são do crescimento da educação superior privada sobre a pública relacionada à modalidade EaD, como mostra o gráfico 2 a seguir.

**Figura 2** - Número de Matrículas em Cursos de Graduação EaD, por Categoria Administrativa – Brasil – 2018 - 2020



Fonte: Elaborado pelo autor, com base no Censo da Educação Superior 2018 - 2020.

Considerando os dados constantes no gráfico acima, no tocante a segmentação, público e privado na oferta de matrículas em cursos de graduação superior, infere-se que no período de três anos 2018-2020, ocorreu um decréscimo na participação das instituições públicas em relação às privadas, na EaD.

Os dados mostram que as matrículas em instituições públicas nos períodos avaliados sofreram redução de 8,8% entre 2018-2019 e de 0,18% comparando 2019-2020. Ao comparar 2018-2020, a redução chega a 8,1%. Já a esfera privada, apresenta forte expansão nos mesmos períodos analisados. Em relação aos dois primeiros anos, o aumento chegou a 17,8%, e no ano seguinte, o crescimento atingiu 22%, tomando por base o período de 2019-2020. Considerando as informações presentes no primeiro e no último ano, percebe-se que o crescimento saltou para 36,1%, representando forte contribuição à manutenção da tendência EaD nos próximos anos. Ainda conforme o Censo da Educação Superior 2020, “Entre 2010 e 2020, as matrículas de cursos de graduação a distância aumentaram 233,9%, enquanto na modalidade presencial o crescimento foi apenas de 2,3% nesse mesmo período” (BRASIL, 2022, p. 24).

É certo que, com a velocidade cada vez mais acelerada da tecnologia e dos meios de comunicação, estamos praticamente nos acostumando a fazer quase todas as coisas, sem exagero, por meio digital. Fato que se expandiu sem pedir licença em todos os setores da sociedade, impulsionado pelo momento pandêmico que estamos vivendo e sobrevivendo,

principalmente o setor educacional, que de um dia para o outro, passou a ser completamente a distância, visto que as aulas presenciais foram suspensas em escala nacional.

Contudo, no cenário atual, dificilmente conseguimos pensar a vida sem essas tecnologias cheias de praticidade e comodidades para o dia a dia dos estudantes. É perfeitamente cabível afirmar com precisão, que todas essas inovações digitais, tecnológicas tem contribuído fortemente às revoluções e tendências que ocorreram ao longo dos marcos históricos na educação a distância no Brasil. A EaD virou tendência no país, e é uma realidade que se expande cada vez mais nas instituições de ensino superior, públicas e principalmente, privadas.

## **1.2 Surgimento da EaD pela perspectiva da Arte – Teatro**

Após conhecer o processo da evolução e os marcos históricos da educação a distância, bem como, a familiarização com os recursos tecnológicos e de comunicação usados na forma de atuação dessa modalidade, é chegada a hora de compreender como a EaD surgiu no campo de conhecimento da Arte, com foco no Teatro.

Inicialmente, cabe explicitar que o ensino a distância no Brasil, foi regulamentado há algumas décadas, através do Decreto n.º 5.622 de dezembro de 2005, do Ministério da Educação, que em seu teor, caracteriza a EaD como:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005, p. 01).

A partir de então, é visível o crescimento do número de instituições de ensino superior, credenciadas pelo MEC, aptas a oferecer graduação a distância, de norte a sul do país, como estratégia de democratizar o acesso à educação, sem fronteiras. No rol dos cursos ofertados nessa modalidade, está presente a graduação em Teatro.

Decerto, o teatro abarca todas as categorias de formas de arte que é possível desenvolver a um público que busca conhecimento através do campo artístico, seja ele metodológico, ético ou poético, onde o corpo é usado como técnica de comunicação direta com os intervenientes do processo de ensino aprendizagem.

Conforme Gomes (2021), em seu estudo sobre ensino remoto e mediação teatral, existe registro de práticas da pedagogia teatral realizada na modalidade EaD, desde 1950, quando o jornal Correio da Manhã emitiu nota noticiando um curso de teatro infantil a distância, que tinha como público alvo, educadoras do magistério.

No entanto, o Teatro é tido como um curso novo no segmento a distância, e não há diferenciação entre a metodologia de ensino utilizada por ela daquela usada pelas instituições presenciais. O que muda são a tecnologia e os meios de comunicação usados para transmitir conhecimento e gerar interações entre alunos e professores, envolvidos no processo de graduação.

Ainda que seja tema de diversos artigos publicados e trabalhos acadêmicos, a graduação em Teatro a distância constitui-se como área de conhecimento pouco estudada, do ponto de vista de sua relevância na educação brasileira. Ao aprofundarmos mais, no intuito de conhecer os marcos históricos do surgimento da EaD, pela ótica do Teatro, percebe-se que os estudos são ainda mais escassos. Há uma enorme carência de pesquisa nessa área.

Nesse sentido, para auxiliar no desenvolvimento desta pesquisa, será usada como fundamentação teórica o material didático do Pró-Licenciatura em Teatro, dado que este é considerado o material mais consistente à educação a distância do curso de Teatro.

Conforme Silva (2012), o Pró-Licenciatura em Teatro é considerado um marco histórico no percurso do ensino de teatro no contexto da educação superior brasileira. Isso porque ele é tido como a primeira proposta de formação inicial de professores nesse campo de conhecimento, na modalidade EaD, resistindo as implicações políticas e econômicas que rodeiam esta modalidade de ensino no nosso país. Como bem pontua Veloso (2008, p. 6–7, apud Silva, 2012):

Quanto às tecnologias aplicadas ao espetáculo, a própria existência desse curso pode servir como referencial para as possibilidades do novo. Novas dramaturgias, inclusive as relacionadas a exercícios cotidianos das virtualidades, cenotécnicas e iluminações, também virtuais, são outros caminhos que se apresentam (novas tecnologias, principalmente aquelas aplicadas às manifestações artísticas).

Assim, a Resolução nº 34 de 9 de agosto de 2005, apresenta os critérios e procedimentos para o planejamento e organização de cursos de licenciatura destinados à formação de professores em exercício no sistema público, na modalidade EaD. Em seu Anexo III, denominado Proposta Conceituais e Metodológicas, o Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio – Pró-Licenciatura, elenca esses critérios nos seguintes eixos:

1. a formação consistente e contextualizada do educador nos conteúdos de sua área de atuação;
2. a formação teórica, sólida e consistente sobre educação e os princípios políticos e éticos pertinentes à profissão docente;
3. a compreensão do educador como sujeito capaz de propor e efetivar as transformações político-pedagógicas que se impõem à escola;
4. a compreensão da escola como espaço social, sensível à história e à cultura locais;
5. a ação afirmativa de inclusão digital, viabilizando a apropriação pelos educadores das tecnologias de comunicação e informação e seus códigos;
6. o estímulo à construção de redes de educadores para intercâmbio de experiências, comunicação e produção coletiva de conhecimento (BRASIL, 2005).

Esses eixos norteadores justificam o objetivo principal do Pró-Licenciatura que teve sua base construída e voltada à oferta de cursos de licenciatura na modalidade a distância, criados e disponibilizados pelas instituições de ensino superior público no Brasil. Através de parcerias estabelecidas, em um modelo de gestão compartilhada ainda entre o Ministério da Educação e os governos estaduais e municipais, o que nos leva a fazer uma analogia mais próxima com o eixo 4 acima, escola como espaço social, valorizando a cultura local a qual está inserida.

Constam na resolução nº 34 de 2005, nove anexos que fixam os parâmetros de atribuições e responsabilidades para que uma instituição de ensino superior possa ser caracterizada como público alvo a participar do Pró-Licenciatura, conforme segue:

Anexo I – dispõe sobre a elegibilidade dos participantes, pontuando que para participar das seleções, as instituições de Ensino Superior deveriam ser públicas, comunitárias ou confessionais, organizada em parcerias.

Anexo II – estabelece as especificações técnicas do projeto do curso, em que as Instituições de Ensino Superior deverão elaborar suas propostas de curso que pretendem ofertar em consonância com o Anexo III do Pró-Licenciatura, respeitando as condições estabelecidas na presente resolução.

Anexo III – contém as propostas conceituais e metodológicas do programa Pró-Licenciatura, considerado um dos Anexos mais relevantes, pois cita, os critérios do projeto pedagógico, conforme já citado anteriormente.

Anexo IV – discorre sobre o processo seletivo do curso, detalhando as duas etapas necessárias a ser realizar à oferta de curso: a primeira etapa se refere a elegibilidades das IES e a segunda, trata-se da seleção dos projetos.

Anexo V – detalha os critérios para análise e pontuação dos projetos, exigindo-se um total de cinco: critério de admissibilidade, etapas de análise e pontuação, cálculo da pontuação do projeto de curso, critérios de desempate e quadro resumo da pontuação.

Anexo VI – explicita a tabela para pontuação do corpo docente.

Anexo VII – detalha a respeito do modo de apresentação das propostas pelas Instituições de Ensino Superior.

Anexo VIII – apresenta o calendário para recepção de propostas pelas IES.

Anexo IX – Referir-se a minuta da declaração de compromisso que deveria ser assumida pelas IES, manifestando seu interesse em participar do Pró-Licenciatura.

Apesar de a regulamentação da educação a distância no Brasil ter ocorrido somente em dezembro de 2005, de acordo com Leite (2014), antes desse período, especificamente em 2003, ocorreu a implantação da EaD no Instituto de Artes – IdA, da Universidade de Brasília. Utilizando como ponto de partida, a proposta de formação continuada de professores que objetivava a elaboração de projetos de ensino aprendizagem que pudessem ser desenvolvidos no contexto educacional da escola, no segmento de arte, através de tecnologias de informação e comunicação. Inicialmente programado para ser ofertado como curso de extensão, denominado Arteduca, mas ainda no decorrer do oferecimento da primeira edição, foi elevado ao grau de especialização, momento em que era realizada a formação dos tutores que atuavam nas edições subsequentes que estavam previstas, conforme planejado.

O Arteduca, um curso totalmente a distância, foi desenvolvido como dissertação de mestrado no IdA por Sheila Maria Conde Rocha Campelo, em 2001. Campelo (2013), relata que ao desenvolver o projeto do Arteduca, propôs que fosse um curso que formasse professores com base na aprendizagem construtivista, que usasse um ambiente de aprendizagem que fosse em simultâneo, digital e amigável, na pretensão de aproveitar as tecnologias da informação e comunicação à educação em Arte.

O Arteduca passou por duas edições. De acordo com Cunha (2006), a primeira, em janeiro de 2004, previa formar tutores através de um curso de extensão, que tinha 24 semanas, basicamente 1 semestre, e uma carga horária de 360 horas. O curso tinha um cunho estratégico, a formação de tutores que seriam mediadores pedagógicos do curso de pós-graduação previsto a ser ofertado pelo Instituto de Artes da UnB, a partir do 2º semestre desse mesmo ano. No decorrer do curso, a proposta inicial passou por alteração e esse curso de extensão, transformou-se em pós-graduação *lato sensu* em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas, formando os primeiros tutores que integrariam o quadro docente do Arteduca.

Sua segunda edição, foi apresentada um ano depois, em 2005, e recebeu um quantitativo de cerca de seiscentos profissionais formados nas mais diversas áreas, do país inteiro. Desse total, 416 foram aprovados por meio da seleção de análise de currículos e tiveram seus cadastros efetuados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para iniciar o curso (LEITE, 2014).

Ao falar sobre a contribuição desse curso à proposta das licenciaturas em Artes Visuais, Música e Teatro, Leite (2013, p. 49), discorre que:

A experiência desenvolvida nas duas primeiras edições do curso (em 2004 e 2005) serviu como base para a proposição das Licenciaturas em Artes Visuais, Música e Teatro, planejadas para atender ao edital do Programa Pró-licenciatura, lançado pelo MEC, por meio das Secretarias de Educação Básica (SEB), da Secretaria de Educação a Distância (SEED) e da Secretaria de Educação Superior (SESU), para formação inicial de professores em exercício nos anos/séries finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, dos sistemas públicos de ensino que não tinham a habilitação legal exigida para a docência (licenciatura), conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96. Os projetos dessas licenciaturas, por sua vez, fundamentaram a proposição dos cursos do IdA para a Proposta da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio – Pró-Licenciatura, teve seu início em 2004, e era voltado principalmente à formação do professor, elaborado para funcionar na modalidade de educação a distância.

De acordo com Campelo (2007), visando atender o edital CD/FNDE/Nº 34/2005 do Pró-Licenciatura, o Instituto de Artes da Universidade de Brasília, instituiu um grupo de trabalho que teve a responsabilidade de elaborar o projeto das licenciaturas em Artes Visuais, Música e Teatro, liderado pelos professores vinculados a Universidade de Brasília e um grupo de professores integrantes das Instituições de Educação Superior parceiras do programa. E assim, o projeto apresentado foi aprovado, e posteriormente passou por readequação para atender às exigências de um novo edital que estava sendo lançado, o da Universidade Aberta do Brasil, também destinado a formar novos professores, através das licenciaturas em Artes Visuais, Música e Teatro. Na readaptação, o IdA/UnB, elegeu como público alvo para participação no programa, professores que exerciam a docência nessas três áreas, que ainda não eram graduados e, alunos oriundos da educação básica, que tinham interesse, na prática docente em Artes Visuais, Música e Teatro. Campelo (2007, p. 1147), acrescenta que:

O propósito do edital lançado pelo MEC já apresenta uma sintonia com as idéias do grupo que se dispôs a trabalhar nesse projeto. A formação dos professores que atuam nos sistemas públicos, no ensino de arte e não possuem a habilitação legal para esse exercício é, por si só, uma proposta extremamente relevante. Ela adquire maior importância, ao constatarmos que a demanda por essa formação, em nosso país, é bem maior do que se imagina. Outro ponto a favor da proposta refere-se ao investimento feito na experiência pedagógica prévia desse professor/aluno do curso, bem como nas características da cultura dos locais aonde o projeto será desenvolvido. Estamos certos

que a arte poderá desempenhar um papel primordial, na articulação de projetos interdisciplinares fundamentados em propostas curriculares.

Para Campelo (2013), na tentativa de garantir a aprovação desse projeto inovador, nessas linguagens artísticas ainda tão carente de exploração, foi elaborada e apresentada uma proposta com estrutura curricular semelhante para as três áreas, Artes Visuais, Música e Teatro, o que se concretizou de fato, e os projetos foram aprovados.

Conforme Leite (2014), após o programa Pró-Licenciatura em Teatro ter sido aprovado, em 2006, iniciou-se a etapa de realização do processo seletivo destinado à clientela público-alvo, o qual estava previsto no projeto apresentado. Porém, o início do curso precisou ser adiado após o vestibular, por questões administrativas e financeiras, tardando seu início, que somente veio a ocorrer logo no começo do segundo semestre de 2008. No que se refere ao perfil do curso de Teatro, o edital do vestibular discorreu:

O público-alvo será constituído por professores em exercício nas redes públicas de ensino nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e ou no Ensino Médio, sem licenciatura na disciplina em que estejam exercendo a docência, classificados em processo seletivo específico. Os professores-alunos selecionados para realização dos cursos deverão estar trabalhando há pelo menos um ano na função docente em rede pública (CESPE-UnB, 2007, p. 8).

O edital do vestibular para ingresso no curso Pró-Licenciatura em Teatro foi publicado no dia 02 de julho de 2007, pela Universidade de Brasília, e visava selecionar candidatos para ingressar em cursos de licenciatura na modalidade EaD. Além do curso de Teatro, o edital ofertava vagas para outros cursos que faziam parte da grade do Pró-Licenciatura II. Conforme o edital, as vagas para o curso de Teatro foram distribuídas da forma constante na tabela 1, seguinte:

**Tabela 1 - Vagas Pró-Licenciatura em Teatro – 2007**

**2.3.2 Teatro: serão ofertadas 251 vagas, distribuídas como indicado na tabela abaixo.**

TEATRO	UnB* - DF	UFMA** - Maranhão	UNIR - Rondônia	Total
N.º de pólos	2	3	1	6
Pólo/vagas	Ceilândia - 63 Planaltina - 63	São Luís - 25 Pinheiro - 25 Imperatriz - 25	Porto Velho - 50	251

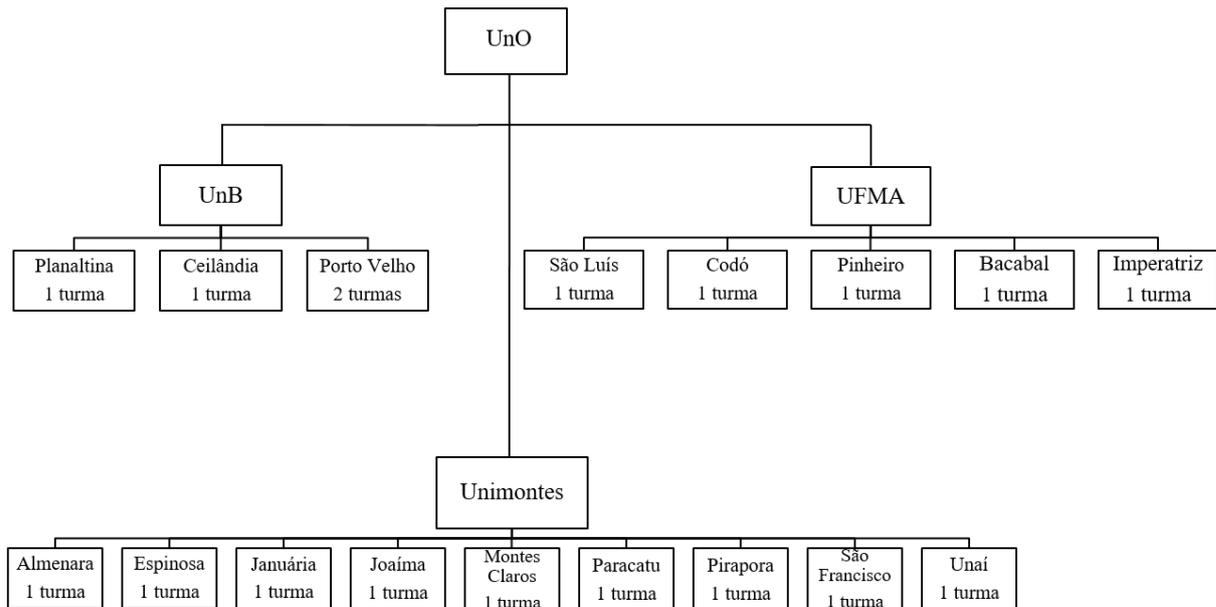
\* A UnB certificará os alunos dos pólos de Ceilândia e Planaltina, pertencentes ao Distrito Federal e os alunos do pólo da UNIR com sede em Porto Velho, Estado de Rondônia.

\*\* A UFMA certificará os alunos dos pólos de São Luís, Pinheiro e Imperatriz, pertencentes ao estado do Maranhão.

Fonte: Edital nº1 CESPE-UnB (2007).

Para o início do curso de Teatro, as Instituições de Ensino Superior, parceiras do programa, escolheram como campo de atuação territorial, localidades no interior de suas regiões, denominadas, Unidades Operacionais (UnO) (SILVA, 2012). A figura 3 a seguir, mostra essas Unidades.

**Figura 3** - Fluxograma das Unidades Operacionais



Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Silva (2012).

Assim, a Universidade de Brasília contou com três polos para oferta do curso de Teatro. A Universidade Federal do Maranhão, enfrentou dificuldade em manter os cinco polos propostos no projeto, por uma série de problemas relacionados a questões operacionais de convênios com prefeituras locais, além da falta de estrutura física adequada à oferta do curso, e por este motivo, permaneceu somente com três polos, São Luís, Pinheiro e Imperatriz. A Universidade Estadual de Montes Claros, ofertou o curso em nove polos (SILVA, 2012).

Na UnB, o Pró-Licenciatura em Teatro foi coordenado inicialmente pelo professor Dr. José Mauro Ribeiro, e partir de 2008 até o final do curso, em 2012, pelo Professor Dr. Jorge das Graças Veloso. A elaboração do material didático do curso foi desenvolvida conjuntamente com a coordenação do curso de Artes Visuais, que em parceria, construíram os módulos desses dois cursos. Foi um trabalho colaborativo que contribuiu significativamente para a composição das equipes de trabalho dos dois cursos, além de ajudar na padronização das produções que estavam sendo desenvolvidas no IdA/UnB (LEITE, 2014).

Toda a formatação do Pró-Licenciatura foi utilizada na formatação do curso de Teatro da UAB/UnB, conforme veremos no capítulo 2 desta dissertação.

### **1.3 A formação do professor em Teatro na EaD**

Diante das constantes mudanças e demandas que ocorrem no cenário da educação, faz-se necessário, termos professores qualificados para compor esse processo de transformações no ensino aprendizagem, que exige uma preparação pedagógica urgente e necessária, frente aos novos desafios educacionais que estão se expandindo.

É fato que a educação sempre esteve presente nas diversas discussões políticas em torno desse tema no Brasil, porém, ainda se faz necessário, mudanças significativas visando melhor promoção do ensino. Assim, proporcionar a formação de professores é medida essencial para que se possa alcançar o aprimoramento e a expansão da educação brasileira.

Atualmente, tem se presenciado que uma das estratégias adotada para a formação de professores refere-se a oferta de cursos na modalidade de educação a distância. A EaD ganhou espaço e aparece como alternativa dentre as preferências dos programas educacionais de governo que objetivam formar professores.

Conforme Leite (2014), é possível visualizar que o país vem exercendo intervenção na jornada do professor, por meio das políticas públicas voltadas à educação, em decorrência das novas necessidades que passaram a surgir, a partir dos avanços tecnológicos. As ações refletem a adoção de novos métodos que objetivam acompanhar a globalização atual, diferente daquela presenciada no século XX.

Nesse cenário, a EaD, desempenha uma dobradinha, ao contribuir com as políticas educacionais de governo, na formação de professores e de oferecer oportunidades de qualificação aos brasileiros que garantidamente, não podem ingressar em uma graduação presencial, por vários motivos. Nas palavras de Alves (2011, p. 2):

Somando-se a isso, a metodologia da Educação a Distância possui uma relevância social muito importante, pois permite o acesso ao sistema àqueles que vêm sendo excluídos do processo educacional superior público por morarem longe das universidades ou por indisponibilidade de tempo nos horários tradicionais de aula, uma vez que a modalidade de Educação a Distância contribui para a formação de profissionais sem deslocá-los de seus municípios.

Nesse sentido, Leite (2014), acrescenta que o Brasil, que tem como característica as dimensões continentais, carrega em seu escopo de ensino, índices elevados de déficits educacionais, que requerem soluções práticas e, ao mesmo tempo, inovadoras que possam garantir ações de melhorias e a universalização da educação básica no país. Ainda de acordo com Leite (2014, p. 107):

Os sistemas educacionais vêm enfrentando o desafio de proporcionar o acesso universal à educação superior, principalmente nos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Neste contexto, a EAD vem assumindo um papel expressivo, às vezes, como principal meio de atender essas necessidades educativas, inclusive viabilizando a formação de professores da educação básica.

Assim, a educação a distância há algumas décadas, e ainda mais forte atualmente, vem se apresentando como uma aliada nessas novas formas de melhorias para formação continuada de professores que se faz tão necessária no processo de ensino.

A formação de professores na modalidade a distância contribui para sua atuação profissional, sem prejuízo de abdicar do saber docente, do significado da aprendizagem. Pelo contrário, abre possibilidades de adotar novas metodologias de ensino aprendizagem, de autonomia, do fazer pedagógico, do desenvolvimento de capacidades metodológicas utilizadas na educação.

Por ser um agente de transformação, o docente tem sua prática de atuação voltada diretamente para o crescimento dos alunos. A EaD, cria possibilidades para que o professor assuma um comportamento mais ativo, de maior controle no aprendizado, considerando a flexibilidade de tempo e espaço. As novas tecnologias de informação e comunicação acelera a expansão do ensino a distância, influenciando o ofício do professor que agora, observa a necessidade de buscar mudanças.

É fundamental entender as novas formas de diálogo com os alunos, aprender a se adaptar e ingressar a essas novas particularidades tão presentes na formação continuada dos professores, que dispõem de mais autonomia e ritmo de aprendizagem educacional.

O docente formado na EaD, adquire novas características não presentes na modalidade presencial, como no caso do manuseio das tecnologias, possibilidades de realizar leituras dinâmicas utilizando recursos tecnológicos, habilidades e domínios de conteúdo específicos para fomentar a construção do conhecimento colaborativo. São papéis que já nascem na própria formação nessa modalidade, e que automaticamente se estendem às salas de aulas no momento que esses professores passarem a exercer suas profissões com seus alunos.

As experiências adquiridas nessa modalidade de formação, contribuem para mudar e aperfeiçoar práticas educacionais do professor, permitindo novas formas de construção de conhecimento com seus alunos, de aumentar a interação no processo de ensinar e aprender. Na abordagem de Leite (2014, p 109):

Nessa perspectiva, a formação de professores por meio da EAD, com a utilização das TICs, pode ser visto como um valor agregado à sua formação, pois além de promover o desenvolvimento de competências para compreender a lógica das mídias e suas linguagens, poderá utilizá-las para mediar os processos educativos baseados na aprendizagem ativa e reflexiva, construindo uma relação dialógica, crítica e participativa. É nesse ambiente de intensa interação que os alunos desenvolvem a sua capacidade de aprender e ser autores de sua aprendizagem.

Assim, o professor assume diferentes papéis que vão desde a colaboração para o desenvolvimento das interações ao oferecimento de propostas de ensino inovadoras capazes de facilitar as relações interpessoais entre os participantes do processo de ensino, de modo a proporcionar mudanças no compartilhamento de conhecimento entre alunos e professores.

É óbvio que o cenário de formação da EaD, ainda não se encontra totalmente pronto, e passa por uma formatação de atualização permanente, pois, o processo de ensino aprendizagem é dinâmico. As estruturas pedagógicas requerem atualizações constantes, não basta somente qualificar e formar docentes, é preciso proporcionar lhes métodos novos que se adéquem as diversas realidades vivenciadas país afora.

Mesmo com essas perspectivas, não é unânime a EaD no Brasil. Questionando a eficiência da formação de professores na educação a distância, Giolo (2008, p. 1228), argumenta que:

Os intercâmbios virtuais são, sem dúvida, importantes, assim como o aprendizado (aquisição de conhecimentos) orientado a distância pode ser bem sucedido e é importante. Contudo, o que está em pauta, quando se trata de cursos de formação de professores a distância, não é exatamente a formação de professores para a docência a distância, mas para a docência presencial. Os pedagogos irão enfrentar uma turma de alunos, vivos e presentes, reunidos numa escola, e, nesse ambiente, não serão exigidos apenas os conhecimentos adquiridos, mas um conjunto de saberes e habilidades (método adequado, equilíbrio emocional, comportamento ético, estratégias de domínio de classe, desinibição, liderança, paciência etc.), coisas que se aprendem nos livros e, principalmente, na prática da convivência, na experimentação, nas cobranças mútuas, nos laboratórios, nos seminários, nas palestras, nos debates temáticos, nas apresentações culturais, nos estágios supervisionados, nas falas de sala de aula, dos corredores, do restaurante universitário etc.

O autor faz uma leitura de que o espaço, a vivência acadêmica, a presença, corpo a corpo são determinantes à formação do professor no processo de ensinar e aprender. Nas palavras de Giolo (2008), o lugar onde as coisas acontecem e as relações construídas não devem ser tidas

como neutras, mas práticas essenciais e integrantes do processo de formação dos docentes, na prática educativa.

Na abordagem do autor, é perceptível a sua defesa em prol da formação presencial. Para ele, é no espaço de convivência presencial que a formação do docente se concretiza de fato, dado que se permite estreitar interações e compartilhar experiências entre os intervenientes. O que nos leva a pensar que esses mesmos fatores mencionados não se fazem presentes na formação a distância, incapacitando as tecnologias de informação e comunicação no processo de qualificação e formação do docente. Não me parece demasiado, resumir essa sua concepção a expressão popular “cada um, no seu quadrado”, ou diria melhor, cada um, na sua modalidade.

A formação de pedagogos a distância deveria, talvez, se restringir à formação de pessoas interessadas em se preparar para ensinar a distância. Professores para o ensino presencial deveriam ser formados em cursos presenciais, salvo os casos em que se tratar de professores em serviço e não havendo formas presenciais ou mistas possíveis de serem oferecida (GIOLO, 2008, p.1229).

De forma crítica a esta abordagem de Giolo, de que o professor formado na modalidade a distância deveria ensinar somente pessoas a distância e vice-versa, com o presencial, Ferreira (2018), é enfática em afirmar que se trata de uma incoerência do autor, visto que sua fala julga competências, dificulta a aprendizagem ao estabelecer barreiras, limites e distinções entre o professor que se forma na modalidade presencial e o ambiente de educação a distância. O que nos leva a refletir a prática educacional voltada ao processo de ensino aprendizagem, considerando que independente da modalidade de formação, é explícito que diversos professores apresentam dificuldades em entender as transformações que vem ocorrendo com frequência e rapidez, da atual realidade educacional no país.

A conquista de uma educação inovadora, de qualidade, que não julgue qual a melhor ou pior modalidade de formação e qualificação do professor é essencial em um país como o Brasil, em que as desigualdades sociais e geográficas são tão distintas entre suas regiões.

A educação, presencial ou a distância ainda é um grande desafio num mundo globalizado. Indubitavelmente ambos os modelos necessitam de um aperfeiçoamento diante de realidades tão distintas, onde, de um lado há pessoas com tantas habilidade, recursos e competências, de outro lado, carência de habilidade e desenvolvimento de potenciais ainda não evidenciados. Não se pode afirmar que as dificuldades se concentram somente no modelo de educação na qual o professor foi formado. É necessário considerar as especificidades de cada aluno, pois se o mesmo não for considerado o centro do processo de ensino aprendizagem, a discussão em qual modalidade foi formado não chegará a nenhum resultado. A falta de “*cultura elaborada*”, ao qual refere-se Giolo, está presente em ambas as modalidades. Ao observar o perfil de egressos nos diversos cursos, conclui-se que a deficiência está no processo e não no modelo (FERREIRA, 2018, p. 9).

Nesse sentido, a autora acrescenta que ainda há um longo caminho a ser percorrido em relação à legislação, metodologia, e principalmente, uma preocupação maior ainda referente ao desenvolvimento cultural dos professores em especial aqueles que se formaram através de metodologias instituídas no século passado. Para tanto, se faz necessário que o docente reaprenda a compartilhar, mediar, disseminar o conhecimento diante desse novo processo de ensino aprendizagem que surge, e não ser somente reprodutores de conteúdos e recursos. A ideia é formar pensadores críticos que irão protagonizar o campo educacional (FERREIRA, 2018).

Para Pimenta (2008), é necessário que os cursos de formação de professores despertem uma atitude investigativa, empenhada na ressignificação dos processos de formação por meio dos saberes necessários à docência, em que prática pedagógica e professor, tornam-se objetos de análises.

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que *forme* o professor. Ou que colabore para sua *formação*. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes fazeres docentes a partir de necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 2008. p. 17-18).

Todavia, o professor na EaD é aquele que assume o papel de colaborador do desenvolvimento das interações e das relações interpessoais educativas entre os promotores do processo de ensino, proporcionando a troca de experiências e o compartilhamento de conhecimento na reconfiguração de novas práticas pedagógicas entre professor e aluno.

Leite (2014), citando Sousa (2004), ao se referir sobre a importância do estudante da EaD adotar autonomia para melhor desenvolver o processo de ensino aprendizagem, argumenta que independente da modalidade de ensino, seja ele presencial ou a distância, em seus diversos níveis, todo docente alimenta o sonho de possuir estudantes autônomos. Que individualmente, conseguissem planejar e organizar seus métodos de estudos e descobrissem novas formas de melhor apreender. Mas esta é uma preparação que precisa de tempo por parte do estudante, pois, ser autônomo na aprendizagem é um projeto que necessita de orientação.

Assim, é de suma importância que os docentes que tenham como desejo e compromisso formar cidadãos críticos socialmente, contribuam bastante com esse projeto. Na educação a distância, esse sonho se aplica perfeitamente, no entanto, ele necessariamente precisa ser uma

meta de mão dupla, partilhada entre professor e estudante, este último, também precisa despertar o mesmo desejo. Ao demonstrar desejo em apreender, abre-se espaço para criar as estratégias mais propícias para a aprendizagem de modo mais produtivo, mesmo que sozinho, a distância, sem a presença física do professor (SOUSA, apud LEITE, 2014).

Nesse sentido, com os avanços tecnológicos que presenciamos constantemente, a educação a distância alcançará sua total eficiência quando o foco principal do processo de ensino aprendizagem estiver voltado totalmente ao estudante, ao professor-aluno, tornando-os atores da construção do conhecimento, por intermédio dos recursos tecnológicos somados as experiências e habilidades intelectuais construídas ao longo do processo formativo e qualificativo desses participantes. Para tanto, consideramos que as transformações tecnológicas são provocadas pela criatividade e também pelas necessidades oriundas das relações que se estabelecem no processo educativo.

Nos últimos anos, vimos um crescimento incontestável da expansão da educação a distância no Brasil. Segundo os dados do Censo da Educação Superior de 2019, 43,8 dos estudantes que ingressaram para realizar graduação, neste mesmo ano, escolheram estudar na modalidade EaD. Esse percentual representa um aumento de 378,9% quando comparado com o período de 2009, evidenciando o salto da preferência pela modalidade (BRASIL, 2019).

Ainda referenciando essa expansão, dados da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), apontam para um aumento de 30% na demanda por graduação na modalidade a distância, durante a pandemia do (Covid-19) (ABED, 2021).

Os dados corroboram para o papel relevante da educação a distância no país, e isso reflete diretamente na formação e qualificação do professor, que precisa ter uma sólida base de conhecimento para garantir a qualidade na educação superior.

Neste contexto, em 2007, a Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED) apresentou um documento denominado, Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, cujo objetivo é propiciar debates e reflexões acerca da garantia da qualidade na educação superior nessa modalidade. Muitos desses referenciais estão na avaliação qualitativa dos cursos da modalidade a distância. O quadro 2 abaixo, resume esses referenciais.

**Quadro 2** - Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância

Tópico	Qualidade
D) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem	É chamada a atenção para o projeto político pedagógico que deve apresentar de forma clara e objetiva sua opção epistemológica de educação, de organização do currículo, de ensino, de aprendizagem, do perfil do estudante que pretende formar; estabelecer como serão desenvolvidos os processos de produção do material didático, de tutoria, de comunicação e de avaliação, estabelecendo ainda, os princípios e diretrizes que embasarão o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.
II) Sistemas de Comunicação	Nesse item, os referenciais referem-se à democratização do acesso às tecnologias de informação e comunicação, que permita aos alunos interagir no processo de ensino aprendizagem, garantindo lhes oportunidades para o desenvolvimento de projetos compartilhados, que permitirá construir conhecimento. Além disso, explicita sobre a relevância de ter o estudante como centro do processo educacional, e de garantir a qualidade da interatividade entre professores, tutores e estudantes e assim, garantir a qualidade da formação.
III) Material didático	O Material Didático, tanto do ponto de vista da abordagem do conteúdo, quanto da forma, deve ser produzido conforme os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos explicitados no projeto pedagógico, com a vista a facilitar a construção do conhecimento e mediar a interlocução entre estudante e professor, devendo passar por rigoroso processo de avaliação prévia (pré-teste), com o intuito de identificar possíveis necessidades de ajustes, com a finalidade de seu aperfeiçoamento.
IV) Avaliação	As diretrizes sugerem que dois fatores estejam contemplados no projeto de educação a distância: a avaliação do processo da aprendizagem e a avaliação do processo institucional. O modelo de avaliação da aprendizagem deve ajudar o estudante a desenvolver graus mais complexos de competências cognitivas, habilidades e atitudes, possibilitando-lhe alcançar os objetivos propostos. Já o modelo de avaliação institucional, devem produzir melhorias de qualidade nas condições de oferta dos cursos e no processo pedagógico, de forma permanente e para seu sucesso, faz se necessário envolver os diversos atores: estudantes, professores, tutores, e quadro técnico-administrativo.
V) Equipe multidisciplinar	Na EaD, existem várias configurações, mas independente de qual seja a opção estabelecida, é exigido que os recursos humanos devem configurar uma equipe multidisciplinar com funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos a distância, formado por um combo de três categorias profissionais, que devem estar em constante qualificação, para se manter uma oferta de qualidade: docentes; tutores; e pessoal técnico-administrativo.
VI) Infraestrutura de apoio	Um curso na modalidade a distância exige infra-estrutura material proporcional ao número de estudantes, aos recursos tecnológicos envolvidos e à extensão de território a ser alcançada, representando um significativo investimento para a instituição.
VII) Gestão Acadêmico-Administrativa	Os referenciais registram que a gestão acadêmica de um projeto de curso EaD deve estar integrada aos demais processos da instituição, ou seja, é de fundamental importância que o estudante de um curso a distância tenha as mesmas condições e suporte que o presencial, e o sistema acadêmico deve priorizar isso, no sentido de oferecer ao estudante, geograficamente distante, o acesso aos mesmos serviços disponíveis para ensino tradicional, como: matrícula, inscrições, requisições, acesso às informações institucionais, secretaria, tesouraria, etc.
VIII) Sustentabilidade financeira	Em um curso de EaD, inicialmente, não há uma adequada relação entre custo e benefício, só sendo viável levando-se em consideração a amortização do investimento inicial a médio prazo. A graduação a distância de qualidade envolve uma série de investimentos iniciais elevados.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em MEC (2007).

Nesse sentido, para garantir a qualidade da educação a distância, e conseqüentemente, a formação dos professores, é de extrema necessidade que as instituições que ofertam cursos de graduação nessa modalidade, elaborem seus Projetos Pedagógicos embasados nos Referenciais

de Qualidade para a Educação a Distância, considerando que eles servem de guia que orienta a EaD no Brasil. Devido à importância desse documento, faz-se necessário uma atualização emergencial, pois, sua última revisão/atualização ocorreu há mais de uma década, em 2007.

Ainda em relação à qualificação do professor para atuar na educação a distância, vislumbra-se que é um engano pensar que cursos a distância minimizam o trabalho e a mediação do docente. Ao contrário dessa ideia, nos cursos de graduação EaD, os professores veem suas funções aumentarem, o que exige que sejam altamente qualificados. Os professores que ministram cursos de graduação na EaD, devem ter capazes de: a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto; b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas; c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes; d) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares; e) elaborar o material didático para programas a distância; f) realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes e g) avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância (MEC, 2007).

Como participante desse cenário, o professor de Teatro do presente e do futuro terá que pautar sua formação e qualificação em um conjunto de competências conectadas às mudanças tecnológicas de informação e comunicação que surgem com frequência no campo da educação a distância. Conexões que promovam a partilha, o diálogo, a reflexão, a formação do estudante em um ser crítico socialmente, permitindo a ampliação da sua maneira de realizar leituras estéticas e cognitivas do lugar em que vive, em que se forma.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Graduação em Teatro, inseridas no Parecer CNE/CES 0195/2003, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, lista os oito eixos para os quais o futuro professor de Teatro deve revelar competências e habilidades, conforme segue:

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 (BRASIL, 2003, p. 24-25).

Em contribuição a essas especificidades na formação do futuro professor em Teatro, e ao considerar a inserção das tecnologias atuais na educação a distância, Ayres (2013), destaca que ainda existem desafios a serem superados e trabalhados constantemente para ser possível de fato, formar docente em Teatro em seu contexto total e integrado a essas competências e habilidades, citando como um dos maiores, a prática artística. A autora acrescenta que na modalidade EaD, esta prática tende a se tornar mais difícil de ser executada, ao considerar que os recursos disponíveis, entre eles, fórum, *chat*, glossário, dicionários, etc. presentes no AVA, apesar de fornecer o suporte necessário à demanda teórica dos conteúdos, não é suficiente para alcançar as atividades práticas. Esses recursos não permitem ir além, extrapolar a linguagem escrita à expressão teatral.

Ao falar sobre especificidades de educação *online* como um fenômeno da cibercultura, Santos, E. (2009, p. 5665), dialoga com Ayres, quando fala que:

Nas práticas convencionais de EAD, temos a auto-aprendizagem como característica fundante, ou seja, o cursista recebe o material do curso com instruções que envolvem conteúdos e atividades, elabora sua produção individual retornando-a, via canais de feedback, ao professor tutor. Assim a aprendizagem é construída e mediada pelo material didático produzido à luz de um desenho instrucional. A instrução unidirecional é o centro do processo. O sujeito aprende solitário e no seu tempo e o material didático estático tem um papel muito importante.

Nesse sentido, Santos, E. (2009) apresenta a educação *online* para além da EaD no processo formativo docente e, na prática educacional. No questionamento sobre quais mudanças são observadas com a educação *online*, a autora discorre que:

Além da auto-aprendizagem, as interfaces dos AVAs permitem a interatividade e a aprendizagem colaborativa. O cursista aprende com o material didático e na dialógica com outros sujeitos envolvidos – professores, tutores e outros cursistas, através de processos de comunicação síncronos e assíncronos. A cibercultura se constitui de novas possibilidades de socialização e aprendizagem mediadas pelo ciberespaço e no caso específico da educação formal pelos AVAs (SANTOS, E. 2009, p. 5665).

Ainda de acordo com Ayres (2013), é preciso e, ao mesmo tempo, relevante, focar na formação de professores de Teatro, visando fixar o olhar à prática teatral, ao desenvolvimento de processos criativos. Além do mais, para a adoção dos recursos tecnológicos e da capacidade técnica para ocupar o ciberespaço, tirando o máximo de proveito da construção colaborativa dos saberes disponíveis, de modo a se descobrir novas formas de comunicação, de produzir

arte, considerando as especificidades dos sujeitos que o produzem e, ao mesmo tempo, compartilham conhecimento artístico.

O processo de (trans) formação do professor de teatro, que passa pela compreensão dos modos de como os sujeitos participantes constroem e aperfeiçoam os conhecimentos necessários à docência, de acordo com Araújo (2005), deve desenvolver habilidade e competências, tais como:

- Compreender as especificidades do fazer teatral frente a outras manifestações artísticas e culturais, sabendo articular e refletir acerca dos elementos teóricos e metodológicos que constituem este fazer.
- Reconhecer diferentes tipos de manifestações espetaculares no espaço sócio-cultural em que atua, identificando os diferentes elementos de sua teatralidade;
- Compreender as diferenças culturais presentes nos diferentes espaços de atuação do professor e que caracterizam a heterogeneidade e diversidade de seus alunos, o que torna imprescindível o diálogo pedagógico, numa construção coletiva e articulada entre os conteúdos e estratégias de ensino e a cultura prevalente dos sujeitos da educação.
- Ser capaz de pensar e organizar metodologicamente um processo de ensino, refletindo consistentemente sobre os problemas de aprendizagem e construção de conhecimento em teatro, articulando conhecimentos tanto na área específica do teatro, como também, na área das ciências da educação.
- Ser capaz de desenvolver diferentes tipos de registro de suas experiências. Seja no trabalho de estudo e investigação, seja na criação, sistematização e apresentação de um processo de construção da experiência teatral;
- Articular diferentes áreas do conhecimento nos processos de investigação de temas (tematizações) que serão objeto de representações teatrais;
- Conhecer diferentes recursos para a criação e elaboração dos códigos e convenções que irão compor uma encenação teatral (ARAÚJO, 2005, p. 29-30).

Nesse sentido, essas habilidades e competências, se encaixam perfeitamente na formação do professor da EaD, pois, permite ao docente avaliar sua prática de ensino, e abre espaço para trabalhar o desenvolvimento global do sujeito no processo de ensino aprendizagem por meio das tecnologias de informação e comunicação.

Para Araújo (2005), essas especificidades direcionam para uma intensa mobilização de ações políticas e pedagógicas na implantação de projetos voltados à formação destes professores, visando minimizar os desafios enfrentados por docentes durante seu processo formativo. Ainda nessa linha de raciocínio, o autor acrescenta que:

Neste contexto, cresce cada vez mais a importância da formação de professores de teatro, aumentando a responsabilidade das instituições que oferecem cursos de graduação em teatro, no sentido de que a habilitação de professores/profissionais de teatro precisa ser profundamente repensada, de maneira a permitir que possam ser desenvolvidas junto aos alunos destes cursos, as habilidades e competências necessárias a condução de processos artístico-pedagógicos, de modo que as ações dos educadores e educandos em teatro possam refletir também uma problematização dos temas oriundos de suas realidades (ARAÚJO, 2005, p. 34-35).

A formação do professor em Artes cênicas na EaD, se insere numa rede de reflexão tecida por diferentes campos, não é somente uma perspectiva histórica, é uma perspectiva política, de representação de quanto isso significa politicamente para a democratização do ensino de Arte.

É uma temática de discussão ampla, ético-histórica do fato. Eticamente pegando o Acre como referência, quando o primeiro curso em licenciatura em Teatro foi levado para este estado, (polos de Acrelândia, Brasiléia, Cruzeiro do Sul, Rio Branco, Feijó, Sena Madureira, Tarauacá e Xapuri), em 2007, por meio da parceria entre Universidade Aberta do Brasil, Universidade de Brasília e Governo estadual, com oferta de 20 vagas para cada polo, o Acre inteiro não possuía nenhum professor formado em nível superior que pudesse lecionar Teatro nas escolas locais.

Conforme informações hospedadas em *site* da Universidade Federal do Acre (UFAC), o primeiro curso de Artes Cênicas – Teatro, cujo objetivo principal era a formação de professores nessa área de conhecimento, iniciou-se somente no começo do segundo semestre de 2006, no estado do Acre. A primeira turma de graduação em Artes Cênicas no estado ocorreu em fevereiro de 2011, formando um total de sete profissionais (UFAC, 2011). Esses profissionais formados localizavam-se na capital, Rio Branco, não alcançando os municípios interioranos.

O primeiro edital da UAB, em Licenciatura em Teatro lançado em 2007, ofertou 20 vagas, em cada um dos polos abertos, totalizando 160 vagas para o Acre. Essa democratização da graduação a distância foi ofertada pela Universidade de Brasília. As primeiras turmas de formação desses professores em Teatro, ocorreram a partir de 2012.

A graduação em Teatro surge no contexto da EaD no Brasil, nesse momento em que se pensa em uma democratização do ensino de Arte no país inteiro. Quando pensamos nessa perspectiva, do quanto isso é democrático, posso citar o exemplo do estado do Acre, parte integrante desse processo formativo. Não se trata de uma perspectiva meramente histórica, mas muito mais trajetiva, de relação de como o estado se relacionava com a formação em Arte até então. O que significou isso não somente para o Acre, mas na regionalização, na interiorização do ensino de Arte pela UAB nesse nosso imenso país. Outro exemplo, é Rondônia, que possuía somente um professor formado em Arte para o estado inteiro quando foi implantada a EaD/UnB.

Apesar dos desafios característicos da região, tais como baixa densidade demográfica no estado, grandes distâncias entre as cidades, dificuldades tecnológicas para conexão do sinal de *internet*, o Acre rompeu as barreiras geográficas de formação de professores em Teatro, e isso só foi possível, por meio dessa interiorização e democratização da educação na EaD.

É certo que as novas tecnologias de informação e comunicação impõem desafios para os profissionais que atuam na docência de cursos à distância. No entanto, ao professor de Teatro da EaD, cabe apropriar-se das potencialidades das ferramentas tecnológicas, e assim, criar condições para ressignificar suas metodologias de ensino, de aprender, de colaborar, de partilhar o conhecimento necessário para o protagonismo de seus alunos. E assim, criar um espaço de diversidade, do exercício do pensamento, da problemática e transformação da teoria que embasa os currículos dessa modalidade.

## 2 TARAUCÁ E A RELAÇÃO COM A UAB-EAD EM TEATRO

O presente capítulo introduz elementos que envolvem a relação de Tarauacá com a UAB/UnB em Teatro. Questões e contextos que abarcam a Licenciatura em Teatro na cidade pela Universidade de Brasília, através do Sistema Universidade Aberta do Brasil, conhecimento da estrutura curricular do curso de Teatro, formação do professor de Teatro na cidade, além do ensino de teatro no município antes e após a formação dos professores, são apresentadas nesse momento da pesquisa a fim de contextualizar os aspectos práticos que serão abordados no último capítulo.

### 2.1 Panorama de Tarauacá

O ano era 1877,

Neste período, a região era habitada por duas etnias indígenas, Kaxinawá e Jaminawá, ambas localizadas às margens dos Rios Tarauacá e Murú. Por conta da emigração dos nordestinos para o Acre, a partir desse mesmo ano, tornou-se mais intenso o processo de exploração das terras do município. Em 1889, um grupo formado por imigrantes chega a confluência do Rio Tarauacá com o Murú, fundam o seringal Foz do Murú que cresceu rapidamente transformando-se em povoado, em razão de ser esse lugar o ponto de partida às explorações dos altos rios (IBGE, 2022).

Com a celebração do Tratado de Petrópolis<sup>3</sup>, em 17 de novembro de 1903, em Petrópolis, as terras do município passam a integrar o território brasileiro (IBGE, 2022).

Avante, 1907,

Em 1º de outubro deste ano, o povoado passou por uma nova categorização, foi transformado em vila e recebeu o nome de “Seabra”, homenageando o Ministro da Justiça da época, dr. José Joaquim Seabra. Somente quatro anos depois, por meio do Decreto federal

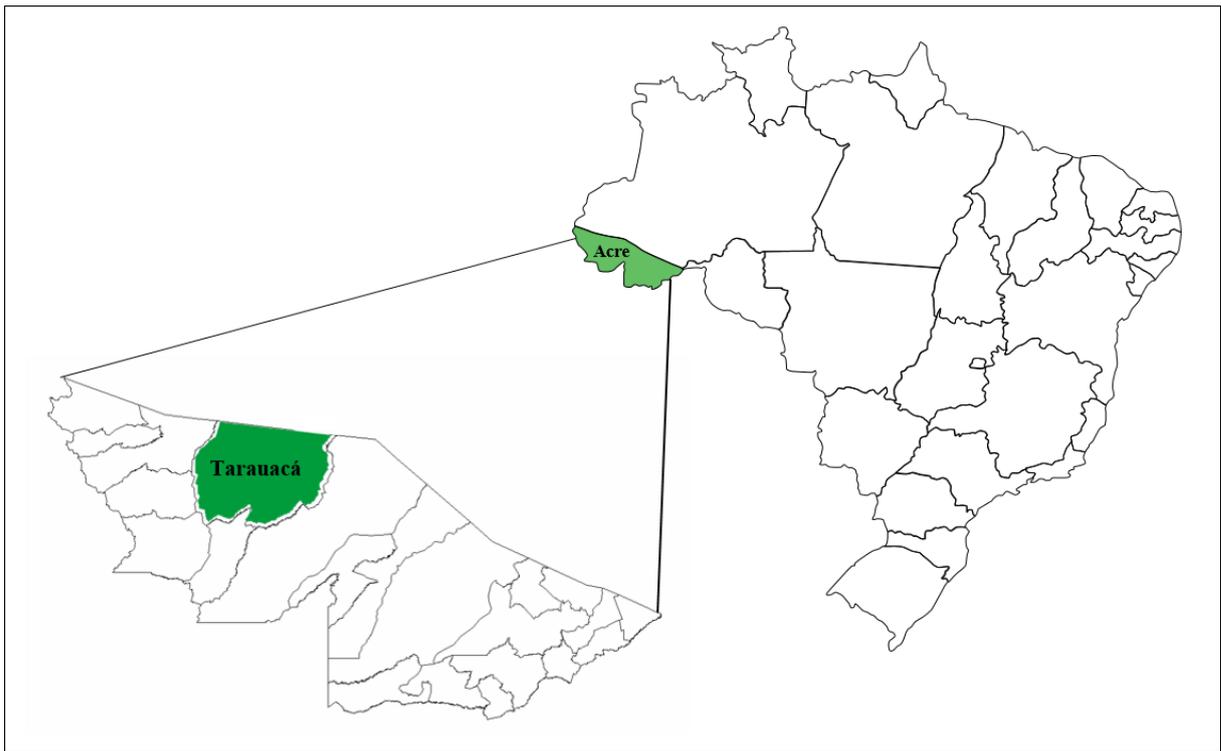
---

<sup>3</sup> Tratado de permuta de territórios e outras compensações, celebrado em 17 de novembro de 1903, entre o Brasil e a Bolívia, na cidade de Petrópolis, Rio de Janeiro, aprovado pelo Congresso Nacional em 12 de fevereiro de 1904, sancionado em 18 de fevereiro deste mesmo ano, pelo presidente Rodrigues Alves, pelo qual se estabelecia os limites entre Brasil e Bolívia e a incorporação do Acre ao território brasileiro (BRASIL, 1904).

9.831, de 23 de outubro de 1912, ocorreu sua autonomia, tornando-se município e alterando o nome para Tarauacá, em homenagem ao rio de mesmo nome que banha a cidade. Tarauacá, é uma palavra de origem indígena que significa “rios dos paus ou das tronqueiras” (ICMBIO, 2020).

Tarauacá está localizado no noroeste do Acre, ocupa o terceiro lugar entre os municípios do estado em extensão territorial, com uma área de 20.169,485 km<sup>2</sup>, e uma população em 2021, estimada de 43.730 habitantes, o que a coloca na posição de 4<sup>a</sup> mais populosa de seu estado (IBGE, 2020). Geograficamente, limita-se ao norte com o estado do Amazonas, ao sul, com o município de Jordão, a leste, com Feijó, a oeste, com Porto Walter e Cruzeiro do Sul e a sudoeste, com o município de Marechal Thaumaturgo (ICMBIO, 2020).

**Figura 4** - Mapa de localização Tarauacá, Acre, Brasil



Fonte: Elaborado pelo autor.

A cidade está localizada no Vale do Juruá<sup>4</sup>, distante 400 km da capital Rio Branco. O acesso terrestre se dá via BR-364, desde Rio Branco até Cruzeiro do Sul. Tarauacá é conhecida

---

<sup>4</sup> O Território Vale Do Juruá - AC está localizado na região Norte e é composto por 5 municípios: Cruzeiro do Sul, Mâncio Lima, Marechal Thaumaturgo, Porto Walter e Rodrigues Alves.

como a “terra do abacaxi grande”, esse fruto chega a pesar cerca de 15 kg, fato que pode provocar admiração aos visitantes, mas comum na cidade.

A cidade de Tarauacá possui a base de sua economia fundamentada na agricultura, pecuária, pesca e no extrativismo da borracha e madeira, mas o componente mais presente da base da economia ainda é o funcionalismo público. Conforme dados do IBGE (2019), o salário médio mensal do trabalhador tarauacaense em 2019, era de 2,1 salários mínimos e o Produto Interno Bruto (PIB) per capita é de R\$ 11.362,96.

Corta para educação,

Tarauacá oferta, com o Estado, ensino Fundamental e Médio, englobando creches e Educação de Jovens e Adultos. Os registros apontam que o ensino superior só chegou na cidade no de 2000, por meio da parceria formada entre a Universidade Federal do Acre – UFAC e o governo do estado, com a oferta de curso superior que visava a formação de professores de Tarauacá (SEMA, 2010c, apud ICMBIO, 2020).

Os dados da pesquisa do IBGE, registram que, em 2020, no município, existiam um total de 132 estabelecimentos de ensino, sendo 32 infantil, 82 fundamental e 18 médio. Já o número de matrículas no ensino infantil foi de 1.805, no fundamental 10.554, e no médio, um total de 2.087. Os docentes que atuavam eram 127 no ensino infantil, 392 no fundamental, e 127 no médio (IBGE, 2020).

Levantamento realizado pelo Catho, em 2021, sobre a remuneração média oferecida aos educadores, por estado, revelou que o Acre paga em média ao professor R\$ 3.386,51, ocupando a 16ª posição no ranking nacional. O Distrito Federal oferece a maior remuneração média mensal, cerca de R\$ 5.167,64 (ECONOMIA G1, 2021).

## **2.2 EaD em Teatro na cidade de Tarauacá pela UAB/UnB**

Inicialmente destaca-se o Pró-Licenciatura como pioneiro na formação de licenciados em Teatro na modalidade de educação a distância no Brasil, substituído posteriormente, pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil, que juntos, movimentaram o contexto da educação superior EaD. O modelo utilizado pela UAB foi praticamente o replicado do Pró-Licenciatura.

No Pró-Licenciatura, o curso de Teatro, previa um período de no mínimo quatro anos para formação dos professores, podendo ser estender até seis anos. No intuito de manter uma

clientela ativa na formação e evitar possíveis evasões, a partir de dificuldades que poderiam surgir no decorrer do curso, foi disponibilizado um curso inicial aos ingressantes, chamado de Módulo de Acesso, que tinha como propósito, gerar habilidades necessárias para estudar na modalidade EaD, Leite (2014). Esse curso inicial era necessário, pois, o espaço para estudo, e desenvolvimento da metodologia de todo o curso ocorre no AVA, através de plataforma de acesso conhecida como *Moodle*. Esse curso e a mesma plataforma foram utilizados pela UAB e UnB para acesso aos cursos EaD que foram ofertados a partir de 2006, dentre eles, a licenciatura em Teatro.

Falando sobre a organização curricular do curso, Campelo (2007), discorre que as disciplinas foram planejadas para serem estudadas de maneira ordenada durante todo o curso. O professor-aluno poderia realizar as atividades previstas nas disciplinas no decorrer do semestre, o que refletirá no avanço de cumprimento das disciplinas programáticas do curso, e nesse percurso, ele estará sempre acompanhado a distância, por um tutor integrante do ambiente e também presencialmente, por um tutor que permanecerá disponível no polo ao qual o aluno está vinculado, apoiando os ingressantes no desenvolvimento dos estudos e atividades propostas em cada disciplina ao longo do curso.

No que se refere ao material didático, Leite (2014), cita que para cumprir requisito obrigatório do edital do Pró-Licenciatura, foi criado o Grupo de Trabalho das licenciaturas em Artes visuais, Música e Teatro – GTArtes, composto pelo Grupo Arteduca e pelos professores das Instituições de Ensino Superior, parceiras pertencentes a estas três linguagens artísticas. O primeiro encontro ocorreu no IdA/UnB, em dezembro de 2006, momento em que se deu a formalização do grupo para produção do material didático.

Após a formação do grupo, deu-se início a produção do material didático usado em cada módulo proposto na estrutura curricular do Projeto Político Pedagógico do curso, sob a responsabilidade de professores integrantes dos quadros das IES parceiras, especialistas da área de Artes, Teatro e áreas afins, sob coordenação de um docente da Universidade de Brasília. A produção dos módulos de Artes Visuais foi coordenada pelas professoras, Sheila Campelo da UnB e por Leda Guimarães da UFG, enquanto os módulos de Teatro foram coordenados pelos professores Jorge Graças Veloso da UnB e Arão Paranaguá da UFMA (LEITE, 2014). Assim, o Pró-Licenciatura seguia como estava programado.

No entanto, ao visualizar o cenário brasileiro educacional dessa época em que estava ocorrendo o Pró-Licenciatura, entre 2005 a 2006, percebe-se que estava sendo desenhado um

novo programa destinado à formação de professores, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Neste mesmo período, a Universidade de Brasília também direciona seu olhar para esse novo programa e inicia seus primeiros passos rumo ao Sistema UAB na Universidade (BARRERA, 2018).

O Sistema UAB foi instituído oficialmente, pelo decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de graduação no Brasil (BRASIL, 2006). De acordo com este decreto, a UAB tem como objetivos:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006).

O funcionamento do Sistema UAB, ocorre através de parcerias firmadas entre as Instituições de Ensino Superior e a União, nas esferas, federal, estadual e municipal. A partir do momento da publicação do edital pelo MEC, que estabelece as regras e critérios de seleção para o Sistema UAB, as IES que atendem os pré-requisitos podem iniciar o processo de parceria para a oferta de cursos de graduação via UAB, com polos presenciais para apoio às atividades administrativas e pedagógicas dos cursos ofertados nessas localidades pelas Instituições de Ensino Superior, parceiras.

Com a instituição da UAB, em 2006, o Pró-Licenciatura começou seu processo de migração para este Sistema, e isso durou até abril de 2009, momento em que foi declarado o fim do Pró-Licenciatura pelo MEC. Em agosto de 2009, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 803, de 19 de agosto de 2009, que dispõe sobre a implementação do Sistema UAB, com polos presenciais de apoio às atividades, originados do Pró-Licenciatura, distribuídos em 28 municípios do Brasil. Com isso, na UnB, os cursos que integravam ao Pró-Licenciatura, passaram a fazer parte de uma gestão compartilhada com a nova estrutura da UAB que estava sendo implementada na instituição (BARRERA, 2018).

A partir do segundo semestre de 2007, foi realizado o primeiro vestibular visando selecionar candidatos para ingresso nos cursos de licenciatura na modalidade a distância pelo Sistema UAB/UnB. Nesse processo de seleção, foram ofertadas um quantitativo de 1.080

vagas, distribuídas em seis cursos (Artes Visuais, Música, Teatro, Letras/português, Pedagogia e Educação Física). Concomitante a esse primeiro processo seletivo, ainda no segundo semestre desde mesmo período, foi realizado outro vestibular para cursos de graduação EaD de Artes Visuais, Teatro, Biologia e Educação Física, pertencentes ao Pró-Licenciatura, ofertado pela UnB, disponibilizando um total de 1.311 vagas, destinadas à formação de professores do ensino fundamental e médio, conforme previa o programa Pró-Licenciatura (LEITE, 2014).

As vagas ofertadas à licenciatura em Teatro via UAB, nesse primeiro processo seletivo, foram destinadas aos polos aprovados no Estado do Acre, pioneiro na implementação do curso. Os polos acrianos beneficiados com o curso, foram: Rio Branco, Acrelândia, Brasiléia, Cruzeiro do Sul, Feijó, Sena Madureira, Xapuri e Tarauacá (LEITE, 2014). Estado que eu tenho o maior orgulho em citar, por ser meu chão, meu lugar, minha terra natal.

No geral, foram disponibilizadas um total de 220 vagas para o curso de licenciatura em Teatro, distribuídas para cada um dos dez municípios participantes, conforme apresentado na tabela 2, que segue:

**Tabela 2** - Vagas do curso Licenciatura em Teatro UAB/UnB – 2007

<b>Polo/Estado</b>	<b>Curso</b>	<b>Vagas - demanda social</b>	<b>Vagas - professores em exercício da rede pública de ensino</b>
Acrelândia - AC	Teatro	7	8
Brasiléia - AC	Teatro	7	8
Cruzeiro do Sul - AC	Teatro	7	8
Feijó - AC	Teatro	7	8
Rio Branco - AC	Teatro	7	8
Sena Madureira - AC	Teatro	7	8
Tarauacá - AC	Teatro	7	8
Xapuri -AC	Teatro	7	8
Barretos - SP	Teatro	25	25
Itapetininga - SP	Teatro	25	25
<b>Total de vagas</b>		<b>106</b>	<b>114</b>

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no Edital n.º 1 – UnB/UAB (2007).

Conforme consta na tabela acima, dentre o total de vagas ofertadas ao Acre, Tarauacá foi beneficiado com a disponibilização de 15 vagas para a licenciatura em Teatro. Já nesse primeiro vestibular publicado pela UnB/UAB, em 2007, o curso de Teatro chega a essa cidade,

episódio este que confirma o objetivo do curso: “Licenciar, em nível de graduação, professores de Teatro nas regiões interioranas brasileiras” (PPP TEATRO, 2013, p. 5).

A oferta dessa graduação chegou na cidade em um momento oportuno, frente à demanda de formação específica de docentes nessa linguagem artística e ainda, da forte carência de oferta de cursos de graduação de licenciatura em Teatro nessa região interiorana brasileira. Levar esse tipo de formação a essa localidade é antes de tudo, possibilitar expandir e democratizar o ensino. Até o lançamento do edital do primeiro vestibular, nunca se pensaria que pudesse ser ofertada uma graduação de Teatro em Tarauacá, considerando sua localização geográfica e problemas educacionais.

Os objetivos específicos da licenciatura em Teatro UAB/UnB, contemplam os mais diversos tipos de saberes locais e faz todo sentido, ao considerar os contextos das realidades vivenciadas pelo público-alvo da formação nessa interiorização do ensino país afora. O Projeto Político Pedagógico do curso apresenta esses objetivos:

- Nortear a concepção, criação e produção dos materiais didáticos, de forma a que contemplem e integrem os tipos de saberes hoje reconhecidos como essenciais às sociedades do Século XXI.
- Promover permanente instrumentalização dos recursos humanos envolvidos no domínio dos códigos de informação e comunicação, bem como suas respectivas tecnologias, além de estimular o desenvolvimento do pensamento autônomo, da curiosidade e da criatividade.
- Selecionar temas e conteúdos que reflitam, prioritariamente, os contextos das realidades vividas pelos públicos beneficiados, nos diferentes espaços de trabalho e também nas esferas local e regional.
- Adotar um enfoque pluralista no tratamento dos temas e conteúdos, transformando posicionamentos unilaterais, normativos ou doutrinários. Nortear as atividades avaliativas da aprendizagem, para estimular e orientar a autoavaliação.
- Desenvolver o uso educacional e integrado dos meios de comunicação, buscando formas didáticas apropriadas às peculiaridades e à linguagem de cada um.
- Buscar a disponibilidade de sistemas de comunicação interpessoal que apoiem o trabalho dos públicos beneficiados sobre os materiais adotados.
- Desenvolver linhas de pesquisa e avaliação planejadas e integradas, que permitam apreciar consistentemente todas as dimensões educacionais implicadas no curso.
- Promover o diálogo entre modalidades (presencial e a distância) (PPP TEATRO, 2013, p. 10-11).

Nesse sentido, a oferta desse curso de licenciatura em Teatro pela Universidade de Brasília, foi de uma relevância enorme para a comunidade educacional de Tarauacá, dada a contribuição para a sistematização de diferentes abordagens do processo de ensino aprendizagem nessa linguagem artística, a partir da formação de professores.

### 2.3 Estrutura curricular do curso de Teatro UAB/UnB

Para melhor compreensão da estrutura curricular proposta para o curso de licenciatura em Teatro da Universidade de Brasília pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil, cumpre, de partida, apresentar sua arquitetura geral: trata-se de um modelo dividido em quatro núcleos principais. A saber: Núcleo de Acesso, Núcleo de Fundamentação Pedagógica, Núcleo de Aprofundamento e Formação Específica em Teatro e Núcleos de Conclusão do Curso, conforme demonstrado na figura 5, que segue:

**Figura 5** - Fluxograma Núcleos de estudo



Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Silva (2012).

No Núcleo de Acesso, os professores-alunos recebem capacitação inicial necessária para ingresso, navegação ao uso dos recursos do ambiente de aprendizagem, além de conhecimento sobre os fundamentos do curso. O Núcleo de Fundamentação Pedagógica apresenta abordagens teóricas que visam auxiliar na utilização dos recursos de Tecnologias e Comunicação presentes no processo educacional, abordagens do uso pedagógico da tecnologia na Arte-educação, Processo de aprendizagem e o desenvolvimento Psicológico do aluno, Panorama histórico e teórico da Antropologia, Teoria da Arte e Discussão sobre diferentes manifestações do conceito de cultura popular. Já o Núcleo de Aprofundamento e Formação Específica em Teatro,

apresenta os métodos de pesquisa em artes para elaboração do Pré-projeto, estudos a respeito da arte-educação no Brasil, Estágios de observação e análise etnográfica, de regência no ensino fundamental e médio e de prática de ensino de teatro ensino formal. Além de estudo teórico/prático das correntes da pedagogia do teatro e do uso das tecnologias contemporâneas para o processo de criação teatral. No Núcleo de Conclusão de Curso apresenta abordagem sobre o desenvolvimento de projeto de conclusão de curso (TCC) (PPP TEATRO, 2013). Cabe ressaltar a presença das tecnologias da informação e comunicação em todos os núcleos. A junção desses quatro núcleos, formam o fluxograma original do curso Pró-Licenciatura em Teatro.

A grade curricular inclui um conjunto de disciplinas, distribuídas ao longo de 8 semestres, liberadas para cumprimento de créditos necessários à formação e podem ser cursadas pelo aluno de modo flexível, garantindo maior autonomia no seu processo formativo. O curso apresenta a oferta de disciplinas a serem cumpridas dentro de um período mínimo de 8 semestres e máximo de 14 semestres, prazo que o estudante terá para concluir a formação (PPP TEATRO, 2013).

O fluxograma a seguir (figura 7), permite a visualização do percurso que o estudante seguirá durante sua formação na graduação em Teatro, a distribuição da carga horária e obtenção de créditos.

**Figura 6** - Fluxograma do Curso Licenciatura em Teatro UnB/UAB 2013

Grade de Disciplinas e Créditos Teatro – Obrigatórios					
semestre	Módulo	Disciplina	Conteúdo Curricular	Carga Horária	Créditos
Módulo de Acesso	1	Fundamentos do Curso - Encontro Presencial Inaugural	TA	45	3
	2	Estratégias de Ensino e Aprendizagem a distância	PE	90	6
1º	3	Leitura e Produção de Texto	TA	60	4
	4	Laboratório de Teatro 1 - Introdução a Linguagem Cênica	TA	90	6
	5	Informática Básica	TA	60	4
2º	7	Laboratório de Teatro 2 - Movimento e Voz	TA	90	6
	8	Tecnologias Contemporâneas na Escola 1	PE	90	6

Continua

Figura 6 - Fluxograma do Curso Licenciatura em Teatro UnB/UAB 2013

Grade de Disciplinas e Créditos Teatro – Obrigatórios					
3°	9	Laboratório de Teatro 3 - Introdução a Interpretação	TA	90	6
	10	História da Arte-Educação 1	TA	60	4
	11	Suportes Cênicos	TA	90	6
	12	Tecnologias Contemporâneas na Escola 2	PE	90	6
	13	A Psicologia e a Construção do Conhecimento	TA	90	6
4°	14	Laboratório de Teatro 4 - Teatro de Formas Animadas	TA	90	6
	15	Estágio Curricular Supervisionado em Teatro 1 (ES)	ES	90	6
	16	Pedagogia do Teatro 1	PE	90	6
5°	17	Estágio Curricular Supervisionado em Teatro 2	ES	90	6
	18	História do Teatro no Brasil	TA	90	6
	19	Pedagogia do Teatro 2	PE	90	6
6°	20	Processos de Encenação	TA	90	6
	21	Arte e Cultura Popular	TA	60	4
	22	Estágio Curricular Supervisionado em Teatro 3	ES	105	7
7°	23	Linguagem Brasileira de Sinais – LIBRAS	TA	60	4
	24	Estágio Curricular Supervisionado em Teatro 4	ES	120	8
	25	Trabalho de Conclusão do Curso de Teatro 1	TA	90	6
8°	26	Trabalho de Conclusão do Curso de Teatro 2 –	TA	90	6
Total de horas/créditos obrigatórios			TA+PE +ES	2100	140

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso Licenciatura em Teatro UnB/UAB 2013.

A estrutura curricular do curso de Teatro no Sistema Universidade Aberta do Brasil ofertado pela Universidade de Brasília, se refere à organização sistemática de todas as disciplinas às quais os estudantes serão submetidos ao longo da graduação de Teatro e como construirá conhecimento.

As tabelas 3 e 4 abaixo, apresentam a distribuição da carga horária e integralização curricular conforme os critérios e exigências da Resolução CNE/CP 02/2015 e ainda, conforme as normas da Universidade de Brasília:

**Tabela 3** - Distribuição da carga horária e integralização curricular Licenciatura em Teatro UAB/UnB 2013

Conteúdos Curriculares	Carga Horária	Créditos
Trabalho Acadêmico (OB/OP)	1.845 horas	123 créditos
Prática de Ensino (OB)	450 horas	30 créditos
Estágio Supervisionado (OB)	405 horas	27 créditos
Enriquecimento (OP/MD)	300 horas	20 créditos
<b>TOTAL</b>	<b>3000 horas</b>	<b>200 créditos</b>

Forma de Oferta	Carga Horária	Créditos
Disciplinas Obrigatórias	2.100 horas	140 créditos
Disciplinas Optativas	900 horas	60 créditos
<b>TOTAL</b>	<b>3000 horas</b>	<b>200 créditos</b>

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso Licenciatura em Teatro UnB/UAB 2013.

São considerados componentes curriculares de natureza optativa, no âmbito do currículo da Licenciatura em Teatro da Universidade de Brasília via Universidade Aberta do Brasil: As disciplinas optativas e as Atividades Complementares/Módulo Livre, conforme demonstrado na tabela que segue:

**Tabela 4** - Componentes curriculares optativos Licenciatura em Teatro UAB/UnB 2013

Forma de Oferta Optativa	Carga Horária	Créditos
Disciplinas Optativas/TA	600 horas	40 créditos
Atividades Complementares/Módulo Livre	300 horas	20 créditos
<b>TOTAL</b>	<b>900 horas</b>	<b>60 créditos</b>

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso Licenciatura em Teatro UnB/UAB 2013.

Conforme o Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura em Teatro (2013), os créditos referentes às 300 horas destinadas às Atividades Complementares Livre, do componente optativas, podem ser adquiridos pelo estudante de duas formas. Quais sejam: ao cursar as disciplinas consideradas optativas durante o andamento do curso e ainda, por meio da participação em atividades acadêmicas consideradas como complementares, conforme previsto no regulamento de concessão de crédito do Departamento de Artes Cênicas da UnB. Dentre as atividades, são aceitas: Atividades Complementares acadêmicas, Atividades Complementares Científicas e Atividades Complementares Culturais.

No âmbito do currículo da licenciatura em Teatro da UnB/UAB, serão consideradas disciplinas livres quaisquer componentes curriculares não-obrigatórios e não-optativos cursados à escolha pelo egresso em outros cursos ou unidades de ensino da Universidade de Brasília, ou disciplinas optativas cursadas com carga horária extra, a escolha do aluno, oportunizando a ampliação e diversificação de conhecimento e a flexibilidade presente na EaD para seu processo formativo.

## **2.4 A formação do professor de Teatro na cidade**

### **2.4.1 A formação do professor de Teatro antes da UAB/UnB**

O contexto educacional do Acre sempre esteve longe de ser considerado padrão, haja vista os diversos problemas apresentados nos diferentes níveis de ensino. Ao direcionarmos o foco para a formação profissional dos professores, tinha-se uma situação que podia ser considerada crítica. Fato este que se justificava pela forma de como se dava a montagem dos quadros de docentes das escolas estaduais e municipais. Geralmente eram formados por professores que não tinham graduação. As políticas públicas voltadas à formação de professores eram reduzidas, gerando assim, uma escassez de professores licenciados.

Com o passar do tempo, esse cenário foi se transformado com a implementação de políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada de professores que não possuíam graduações, mas que se encontravam atuando em sala de aula. Em 2000, a Secretaria de Estado de Educação lançou as primeiras ações estratégicas educacionais que visavam reverter a carência de formação docente no estado. No ano seguinte, (2001), foi lançado no estado um dos maiores programas de formação docente, o Programa Especial de Formação de Professores para

a Educação Básica (PEFPEB). Foram ofertadas licenciaturas em Pedagogia, Biologia, Geografia, História, Educação Física, Matemática e Letras, em nove municípios, incluindo Tarauacá.

Dentre as licenciaturas ofertadas nesses programas, observa-se que a área de conhecimento de Arte não compôs o rol das graduações ofertadas. Isso nos remete de imediato a pensar que essa disciplina continuaria sendo lecionada nas escolas por professores sem formação específica em linguagem artística.

Nas escolas tarauacaenses, todos os professores que atuavam no ensino de Arte não tinham formação adequada nessa disciplina e tampouco, na linguagem artística de teatro. Eram docentes graduados em outras áreas, e em alguns casos, não possuíam nem licenciatura, eram formados no ensino médio ou no magistério.

A formação desses professores de Arte/Teatro era totalmente empírica, quem dava aula de teatro na rede regular de ensino se baseava em um saber por meio das experiências, da observação que surgiam, um saber que esses docentes iam atrás. Era uma autoformação, um autodidatismo, que geralmente se fazia necessário frente a necessidade de ofertar a disciplina nas escolas locais. Este era um dado que se repetia ano a ano, a falta de professores com formação adequada.

Os professores ensinavam, frequentemente conteúdos em que não eram especializados. Isso acarreta prejuízos que refletiam diretamente naqueles que são responsáveis pela obtenção de resultados satisfatórios nos índices educacionais, os alunos. Além disso, para o professor, gera uma situação complexa, pois, a princípio ele precisaria dominar conteúdos aos quais ele não conhece, não teve formação, e isso o levava a estudar, se “formar” da maneira que ele achava mais conveniente para poder se “virar” na sala de aula. No final das contas, o prejuízo maior recaía sob os alunos, considerando que, em um cenário educacional tido como ideal, a disciplina de Arte deveria ser ensinada por profissionais com formação adequada nessa área, dotado de competências, técnicas, habilidades e repertórios metodológicos requeridos nessa linguagem artística.

Um dos grandes problemas em relação à formação empírica para atuação na disciplina de Arte, é que não se tinha padronização do ensino nas escolas, cada professor se preparava, se “formava” para enfrentar a sala de aula a sua maneira, de acordo com aquilo que acreditavam, que julgavam ser mais interessante, mais fácil de ensinar.

O perfil do professor para atuar em disciplinas e conteúdos de áreas afins à sua formação, não pode ser referenciado tão somente como aquele com notório conhecimento empírico reconhecido pelas instituições de ensino. Vai além dessa concepção. Como que uma escola reconhece essa dotação de saberes nos profissionais? A justificativa torna-se complexa, ou simplesmente fica sem resposta, considerando que esses ambientes escolares não dispõem de equipes pedagógicas com formação na área de Arte que pudessem orientar, propor e contribuir com o planejamento dos professores afins.

Considerando que o ensino de Teatro possibilita a produção de conhecimento, de compartilhamento de experiências, de pensamento sobre a sociedade, estaria um docente com formação em outra área “capacitado”, apto a desenvolver nos seus alunos a capacidade de interação e de compreensão de todas as linguagens e expressões artísticas contidas na polivalência estudada nas escolas? O que esse docente que se dispõe a encarar esse desafio conseguiria ensinar aos alunos, enquanto promotor de conhecimento? Quem vive essa realidade, sabe bem o quanto é desafiador protagonizar como intermediador o processo de ensino aprendizagem, nestas circunstâncias.

Nesse sentido, qual o prejuízo de ter um professor de Pedagogia, Química, Matemática ensinando Teatro? Ou um bacharel em Educação Física que não fez uma licenciatura atuando como professor de Arte? A resposta a estes questionamentos, é lógica, a formação e atuação inadequada causa impacto direto na qualidade do ensino aprendizagem.

À medida que o professor formado em outra área é submetido a ministrar aulas de teatro no ensino formal, ele assume direta ou indiretamente a responsabilização individual de aquisição de habilidades e competências necessárias ao desenvolvimento educativo de seus alunos.

Adquirir um repertório de habilidades e competências artísticas que possam refletir nos deflagradores do ensino não é tarefa fácil, pelo contrário, é bastante difícil, exige muito do professor que não possui a formação específica e irá encarar esse desafio nos mais variados ambientes de escolarização. Quando nos reportamos a essa realidade vivenciada pelos interiores brasileiros, tem-se a ideia que seja ainda mais complexo ter e manter uma formação que possa ser vista como adequada. Esse é um cenário em que Tarauacá se encaixava perfeitamente, pois, mesmo a formação empírica dos professores que atuavam no ensino de Arte/Teatro, enfrentava diversos problemas, desafios que precisavam ser contornados constantemente.

Na cidade, era comum preparar todo um plano de aula, apresentá-lo a uma coordenação pedagógica da escola, que mesmo sem formação em nenhuma das linguagens artísticas, se esforçavam para colaborar de alguma forma com o professor que iria ministrar a disciplina de Arte. Porém, sabemos que somente a boa vontade em colaborar não é suficiente para promover o saber artístico tão necessário aos agentes da educação. Por vezes, esses planejamentos tornavam-se frustrados, precisavam ser adaptados no momento de ingresso em sala de aula, considerando as especificidades locais da escola e dos alunos. Estes últimos, em diversos momentos não se interessavam pelas aulas de Arte/Teatro.

Assim, como um professor sem a formação específica lida com uma situação como essa? Nesse caso, o trabalho desse docente se torna mais complexo, em determinados momentos até angustiante. A ação de improvisar para quem tem formação em Teatro é uma técnica conhecida e até fácil, agora para quem tem formação afim, é trabalho redobrado, e às vezes, com grau de dificuldade elevado.

Diante disso, praticar o ensino de Teatro na escolarização formal não é tarefa que possa ser tida como fácil. O professor com formação empírica enfrenta diversos problemas e incidentes inesperados em sala de aula, tais como, trabalhar Arte uma vez por semana ou a cada duas semanas, com duas ou até três turmas ao mesmo, momento que ocorria quando faltava um professor de outra disciplina, característica esta que se fazia presente em algumas escolas tarauacaenses, salas cheias, espaços inadequados, desinteresse de alunos, dentre tantos outros. Manter uma linha de trabalho nessas situações requer muito “jogo de cintura” docente. Esses episódios podem levar o ensino aprendizagem para um lado que particularmente chamo de “mais fácil”, de faz de conta, simplesmente de preenchimento de carga horária.

Inicialmente enquanto aluno, e posteriormente atuando como professor, percebi as dificuldades enfrentadas pelos professores que lecionavam a disciplina de Arte em produzir aulas que mantivessem o interesse integral da sala de aula, de relacionar teoria e prática e de transpor os conteúdos presentes no currículo da disciplina em metodologias interessantes, diferentes, que de alguma forma contribuíssem para manter o engajamento dos seus alunos nessa linguagem artística.

Diante dessa conjuntura vivenciada na cidade, fica a dúvida se os professores que atuavam em sala de aula no ensino de teatro apresentavam satisfação, prazer pela ação de ensinar, mesmo sem formação específica nas linguagens artísticas, ou se o praticavam somente porque já estavam a bastante tempo na escola, já conheciam boa parte dos alunos, ou ainda se

viam o ensino como algo mais fácil de ensinar, sem tantas cobranças pedagógicas, ou ainda por simples indicação pela equipe gestora das escolas, considerando que o professor já fazia parte do quadro de docentes e precisavam preencher a lacuna da disciplina de Arte, sob risco de enfrentar problemas de currículo e fechamento do semestre letivo.

Não desejo fazer aqui uma crítica direta aos agentes envolvidos no processo de ensino aprendizagem, quais sejam, alunos, professores, coordenações pedagógicas e equipes gestoras vai, além disso, a crítica é direcionada à falta de políticas públicas voltadas à formação de professores nas linguagens artísticas da polivalência (Teatro, Artes Visuais, Dança e Música), que conforme mencionado anteriormente, dentre tantas outras áreas ofertadas pelo Acre por meio do Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica, não foi dada importância e prioridade à Arte.

#### **2.4.2 A formação do professor de Teatro após a UAB/UnB**

A conquista de formação de professores em cursos superiores, de qualidade é essencial em um país que está constantemente em busca de desenvolvimento educacional como o Brasil. Quando nos reportamos para os interiores brasileiros, percebemos que este desejo é mais forte e necessário ainda, como no caso de Tarauacá. Diante de tamanho desafio, o cenário educacional há alguns anos e também na contemporaneidade tem exigido do professor de Teatro, não somente conhecimentos inerentes a didática, mas também técnicas metodológicas diferenciadas, ações que contribuam para à formação social, política e ética dos alunos. Além de ferramentas que levem à busca para uma atuação reflexiva, crítica e consciente, exigindo desse profissional, mudanças necessárias que permitam refletir sobre a prática pedagógica e os resultados que se pretendem alcançar para o progresso do ensino nessa linguagem artística.

Para repensar em mudanças benéficas e necessárias ao ensino de qualidade de Teatro na escolarização, é preciso considerar prioritariamente a formação do profissional que intermediará o conhecimento em sala de aula, pois, esse docente será confrontado o tempo todo pelas especificidades e adversidades inerentes a sala de aula, e assim, poderá estar mais consciente de que no processo de ensino aprendizagem o foco são os alunos como protagonistas da sua jornada de construção de conhecimento e de desenvolvimento de saberes gerais e locais.

Durante muito tempo, Tarauacá enfrentou e teve que lidar com a carência de professores com perfil necessário para atuação no ensino de Teatro nos ambientes escolares, profissionais

dotados de conhecimentos que dominassem técnicas metodológicas e pedagógicas que pudessem ser aplicadas no cotidiano de sua prática na sala de aula.

Penso que políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada de professores de Teatro e também de outras áreas afins, deveriam ser permanentes e não tão somente como programa provisório para suprir parte das demandas que são enormes, país afora, como é o caso dos interiores do Acre, incluindo aqui, Tarauacá. A formação docente em Teatro prepara o profissional para ensinar e lidar com as adversidades cotidianas dos ambientes escolares e ainda o impulsionará a buscar por novos métodos, técnicas de adquirir conhecimento e escolher a melhor forma de transmitir a seus alunos para se alcançar o ensino eficiente.

Diante da realidade da enorme demanda de formação de professores acompanhada da carência do oferecimento de cursos de graduação de Licenciatura em Teatro nos interiores de algumas regiões do Brasil, como foi o caso de alguns municípios do Acre, incluindo nesse rol, Tarauacá, surgiu o projeto Licenciatura em Teatro do programa, Universidade Aberta do Brasil da Universidade de Brasília, que se apresenta como uma ação de grande relevância para o desenvolvimento sociocultural destas regiões (PPP TEATRO, 2013).

Antes, as únicas referências que a cidade tinha, como já mencionado anteriormente, é que a formação dos professores que atuavam na disciplina de Arte/Teatro se dava através de um saber empírico, que geralmente é comum ocorrer nas localidades onde não se tem professores com formação específica nessa área. Com a chegada da UAB/UnB na cidade, esse conhecimento de alguma maneira foi sistematizado, institucionalizado, regulado, passou a ser uma formação acadêmica, com referenciais.

Isso faz todo sentido, ao considerarmos que esse processo de formação docente foi parametrizado no eixo epistemológico da cultura e das tecnologias contemporâneas, e com isso, a UnB visava contribuir com a concretização de uma reconfiguração do cenário educacional, em que o Teatro possibilitaria desempenhar um papel relevante na articulação de projetos interdisciplinares fundamentados em propostas curriculares contemporâneas nessas localidades em que a licenciatura estava sendo ofertada (PPP TEATRO, 2013).

Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura em Teatro UAB/UnB apresenta em seu escopo, o perfil desejado do egresso, do aluno à graduação:

O perfil desejado para o licenciado em Artes Cênicas espera que ele seja apto a desempenhar o papel de condutor do processo educativo em todas as suas dimensões, não se restringindo a um mero transmissor de conteúdos. Um profissional atento às relações éticas e epistemológicas que compõem o processo educacional. Ele deve ser

capaz de estabelecer um diálogo entre a sua área e as demais áreas do conhecimento que compõem a formação dos alunos da educação básica, proporcionando a estas condições para estabelecerem relações entre os saberes e o contexto em que estão inseridos. Tal graduado certamente irá interagir com outros profissionais da educação, estendendo sua prática na sala de aula ao conjunto de atividades que formam o contexto escolar em que está inserido; exercendo a interdisciplinaridade proposta tanto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e Temas Transversais, como por nossos novos currículos (PPP TEATRO, 2013, p. 8).

Trabalhar o Teatro em sala de aula sempre foi um desafio, ainda mais quando se permite desenvolvê-lo de modo livre, de tal maneira que permita ao aluno o desenvolvimento de produção de conhecimento próprio, a partir de sua vivência, cotidiano e cultura. Para tanto, há necessidade de formar docentes nessa linguagem artística para poderem atuar nos variados contextos, encarregando-se de promover mudanças na escolarização e fazer acontecer um ensino de qualidade. Nessa troca de saberes entre professor e alunos, todos ganham e contribuem para o alcance de resultados educacionais positivos.

O professor que passou por essa graduação de licenciatura em Teatro, adquiriu um perfil robusto de habilidades e competências capazes de sistematizar o ensino em seu ambiente de atuação e ainda, de contribuir diretamente para uma construção de linguagens artísticas que permita potencializar o olhar crítico, compartilhar conhecimento e criar expectativas de transformações das salas de aula em espaço autônomo de produção e desenvolvimento de saberes.

Esse professor adquire um novo olhar sobre sua prática educacional e o modo de explorar o potencial individual e coletivo de seus alunos por meio do teatro, aproveitando a bagagem de conhecimento gerado cotidianamente na sala de aula, e isso levará para à construção coletiva do processo de ensino aprendizagem, do desenvolvimento e aproveitamento de culturas locais.

Para o desenvolvimento de um trabalho consistente na escolarização, especificamente no caso do ensino de teatro, a formação do professor é essencial, pois, as vivências experimentadas durante o processo formativo desse profissional, são de tamanha relevância para o tipo de ensino aprendizagem que este professor pretende desenvolver durante sua atuação junto aos seus alunos.

Durante a graduação, nós egressos do curso fomos orientados e apreendemos que a busca por conhecimento deve ser um objetivo a ser perseguido de forma contínua, pois, para lidar com os sujeitos na sala de aula, é preciso estar preparado para administrar as adversidades que poderão surgir a todo momento, tendo em vista a heterogeneidade do público estudantil.

Esta preparação só é possível através de uma formação superior de qualidade, que considera o professor-aluno como um agente promotor de mudanças educacionais. Estas são características presentes na graduação de licenciatura em Teatro, ofertada pela UnB.

Assim, a formação dos professores, alinhada com a busca pela atualização constante de conhecimento, com metodologias inovadoras, ou aperfeiçoadas a partir das existentes, contribuirá eficientemente para melhorar a educação na linguagem artística de Teatro ou de Arte, tendo em vista que a polivalência ainda prevalece em grande proporção nos ambientes escolares.

O projeto de formação de professores em licenciatura em Teatro foi considerado inovador na cidade de Tarauacá. Antes do lançamento do edital, quando que poderíamos imaginar que em algum momento seria ofertada graduação em Teatro na cidade. Era uma realidade longínqua para aquela localidade. Mas por meio do processo de interiorização e democratização do ensino, a UnB chegou na cidade, com a missão de ofertar o curso de graduação com a mesma qualidade do ensino presencial em todos os polos participantes do programa, ultrapassando a barreira de distância, tempo e espaço.

A oferta do curso de graduação na cidade democratizou o ensino de Arte em relação as demais disciplinas ofertadas no currículo das escolas, gerando mão de obra docente específica que antes era tão inexistente. Os professores formados apresentam diferencial, pois, durante seu processo formativo, fizeram uso e estudaram sobre tecnologias contemporâneas, o que de cara já é um grande facilitador à constante busca de sua requalificação, além de estarem preparados para lidar com esse novo momento educacional, onde o digital se faz presente de forma cada vez mais extensiva.

## **2.5 O ensino de Teatro na cidade antes e após a formação dos professores UAB/UnB**

### **2.5.1 O ensino de Teatro antes**

Conhecer o processo de ensino de teatro nas escolas é essencial para entender a construção dos saberes temporalmente nessa linguagem artística, permitindo refletir o ensino na atualidade e contribuir para o avanço do conhecimento atual e das novas gerações.

Assim, não se pode negar a busca incessante de estudos que procuram entender e dissertar sobre o papel do teatro como polarizador do desenvolvimento educacional, trazendo à tona questionamentos sobre trajetória, avanços e desafios que ainda se fazem necessário atualmente. Conforme inquietações de Degranes (2018, p. 22 23):

[...]. As sempre provisórias respostas a essas questões, tanto no âmbito dos operadores analíticos utilizados para tratar o assunto, quanto nos modos práticos de engendrar soluções, Pedagogia do teatro: prática, teoria e trajetórias de formação docente podem nos auxiliar a pensar acerca de algumas questões análogas, que se fazem como desdobramentos da primeira: por que ensinar teatro hoje? Por que propor processos teatrais em perspectiva educacional? Que desejos e necessidades movem (ou poderiam mover) as propostas de aprendizagem teatral nos dias que correm? Como definir os procedimentos pedagógicos a serem propostos em processos de aprendizagem teatral?

De acordo com Sales (2019), no ensino de teatro, os processos desenvolvidos por alunos e professores em sala de aula precisam estar presentes no desencadeamento das propostas que buscam ratificar com o caminho que desejamos percorrer no ensino de Arte/Teatro na contemporaneidade. Somente formar professores em Teatro já não é mais suficiente. Os futuros docentes precisam vivenciar em suas práticas cotidianas em sala de aula, tudo aquilo que foi descoberto durante sua graduação. Praticar educação no cenário atual, requer o pensamento voltado a uma educação contínua que considere os saberes de alunos e professores. Desse modo:

Ao ensinar teatro na escola, deseja-se que o sujeito possa ser capaz de dialogar com o universo teatral de modo que consiga contextualizar, fruir e produzir, vislumbrando a sua formação enquanto indivíduo, que tenha acesso aos bens da cultura de seu povo, a consciência de si e do outro, a vivência grupal e indiscutivelmente saber Arte/Teatro (SALES, 2019, p. 174).

Assim, as propostas pedagógicas ou pedagogia teatral, estudadas por diversos autores, que se preocupam em explicar o ensino de teatro nas escolas, tem influenciado as diversas abordagens que o teatro tem assumido no contexto educacional brasileiro. Hartmann (2014, p. 516), enfatiza que: “[...] somente a partir do estabelecimento de uma base em relação aos conceitos é que poderemos avançar no debate e implementar propostas mais afinadas com as reflexões que vem sendo produzidas na Arte-Educação contemporânea”.

De fato, as aulas de teatro na escola quando bem direcionadas, com assuntos que se inter-relacionam, com a ajuda de professores preocupados com a melhoria da educação apresentam resultados significativos na formação dos alunos, estimulando-os a envolverem-se em movimentos educacionais de transformação com a ajuda de práticas criativas, assim como as demais áreas de conhecimento que compõem a matriz curricular das escolas.

Durante muito tempo, o ensino de Arte/Teatro nas escolas de Tarauacá adotou um modelo divergente daqueles presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, onde os alunos eram submetidos a pensar e entender a disciplina de Artes Visuais simplesmente como a prática de desenhar e o teatro, como ato de decorar um texto e em seguida encená-lo.

Nesse sentido, Hartmann (2014, p. 516), ao abordar sobre a relação entre Teatro e Arte-Educação no cenário brasileiro, enfatiza que:

O ensino de Artes no Brasil esteve pautado, em grande medida, numa produção relacionada às Artes Plásticas (desenho, pintura, escultura, etc.). A própria ideia de polivalência trazida pelos cursos de Educação Artística, implementados a partir de 1971, resultou numa proposta dificilmente aplicável, que teve como consequência prática a priorização, por parte dos professores, do ensino de Artes Plásticas. Como esta é uma área que tem uma longa e sólida tradição de ensino e pesquisa, é natural que acabasse se estabelecendo como referência para as demais linguagens artísticas.

Dito isso, Ferreira (2017, p. 107), argumenta que, no Brasil, existe explicitamente uma separação, que ela chama de “dissociação radical” entre as práticas em arte e educação desenvolvidas por aqueles professores que possuem formação específica em teatro e aqueles sem a formação específica nessa linguagem artística, os leigos. Os docentes com formação, recorrem a metodologias com foco principal nos processos e nos jogos, sem considerar desejável ou necessária, em primeiro plano a etapa da performance dos alunos. Enquanto os docentes leigos, geralmente tendem a focar suas experiências com os alunos em si mesmo, de forma mais específica, naqueles teatrinhos com falas decoradas, já pré-estabelecidas pelos seus propositores.

Ainda em relação a essa desigualdade entre as práticas em arte e educação, Ferreira (2017, p. 107), enfatiza que:

Percebemos, portanto, que a discrepância entre experiências na educação básica brasileira é significativa, todas elas coexistindo, no imenso universo do qual tratamos. Em linhas gerais, podemos afirmar, através da observação empírica de décadas de convivência na área, que essas são as duas linhas extremas de atuação, sendo que no entremeio podemos encontrar professores desenvolvendo as mais nuançadas experiências pedagógicas tanto em teatro como em dança, tendo ainda a presença do circo e da performance-arte em algumas escolas do país. De um lado, estão os professores leigos, pedagogos ou com formação em outras disciplinas, porém interessados em desenvolver atividades e projetos em artes cênicas nas escolas. Esse docente tem pouco ou nenhum acesso à formação prática na área, escassa bibliografia de cunho pedagógico formativo à disposição, raríssimas oportunidades de formação continuada em artes cênicas. A tendência é que reproduza o que está em vigor, ou seja, que monte com os alunos espetáculos didáticos sem grandes processos criativos envolvidos, focando sua atenção na existência de um produto, sem dominar as ferramentas artísticas e metodológicas que possibilitariam que os meios e o princípio fossem etapas de construção de conhecimento em artes da cena.

O ensino de teatro nas escolas deve proporcionar aos alunos o conhecimento de conceitos, noções, teoria, prática, criatividade, desenvolvendo assim as múltiplas habilidades

que os estudantes possuem. Além de despertar para a possibilidade de torná-los verdadeiros pesquisadores e construtores do próprio conhecimento, e não tão somente, reprodutores de informações e conceitos.

No entanto, nas instituições de ensino de Tarauacá, a disciplina de Arte era trabalhada de forma polivalente. Porém, cabe esclarecer, que até mesmo a polivalência prevalecia pouco, considerando que as aulas eram voltadas quase sempre para metodologias direcionadas às Artes Visuais. O ensino era totalmente empírico, pois, quem lecionava as poucas aulas de teatro, não possuía formação nessa área de conhecimento.

Embora o teatro, que tem como um de seus objetivos a liberdade de criação, faça parte dos conteúdos de Arte presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais da educação, no contexto das escolas tarauacaenses, o ensino de Teatro ocupava o menor espaço dentro dessa polivalência e no planejamento pedagógico aparecia em segundo plano, ou seja, não era trabalhado com a mesma frequência e proporção que as demais áreas de conhecimento. Quase toda a carga horária destinada ao ensino de Arte era voltada às Artes Visuais. Até o artesanato tinha mais espaço que o teatro dentro desta disciplina, pois, era comum os professores adotarem a prática de confeccionar artesanato como forma de ensino de Arte.

Fazendo uma reflexão sobre essa prática do artesanato, lembro nos mínimos detalhes como esse fato ocorria nas escolas. Na época em que estudei meu ensino fundamental, na disciplina de Arte, produzi mais artesanato do que qualquer outra forma de fazer arte. A exemplo, lembro que em todas as séries, fazíamos porta-joias confeccionados com palito de picolé e cola para isopor, era prática comum em todas as escolas. Fazíamos tanto que se esgotavam os palitos e as colas nas papelarias da cidade.

Essas produções artesanais que eram produzidas pareciam não fazer sentido algum, não levavam os alunos à reflexão sobre o processo criativo, ao ensino aprendizagem, uma vez que essa prática era engessada, calculada, fazia lembrar até aqueles manuais de móveis, eletrodomésticos, de tão mecânicas que eram. Após o processo de conclusão da “arte”, era simplesmente avaliada com uma nota, de acordo com a estética, aquelas caixinhas mais bonitas, elegantes, recebiam uma nota superior. Depois cada aluno guardava ou jogava essa “arte” no lixo, pois para muitos não fazia sentido algum, era tido somente como um gasto de dinheiro. Os objetivos dessa prática não eram explicitados, pareceria mais o cumprimento de carga horária da disciplina.

A prática de realizar colagens e pinturas, era realizada praticamente o ano letivo inteiro. Realizei muitas pinturas de quadros, de folhagens em papéis. Não desejo aqui invalidar ou reduzir a importância desses elementos artísticos na Arte, mas sim, ressaltar a pouca ou nenhuma importância dada ao ensino do teatro. Quando cursei meu primeiro ano do ensino médio, tínhamos aula de Arte uma vez na semana, e o recurso metodológico utilizado pelo professor foi único, recebíamos uma folha A4 em branco e em seguida, era solicitado que realizássemos um desenho pré-estabelecido pelo professor. No final, aqueles que apresentassem os traços, as linhas mais bonitas aos olhos, eram avaliados com a maior média. Toda semana repetia-se o mesmo ritual. Durante a semana, eu inclusive, ficava treinando alguns desenhos para tentar me sair bem nos desenhos das Aulas de Arte.

Na elaboração do calendário letivo e nas montagens dos cronogramas das disciplinas ofertadas durante a semana, geralmente definia-se um horário nas sextas-feiras para o ensino de Arte. Funcionava como uma forma de recompensa aos alunos que passavam a semana toda estudando outras disciplinas, como, por exemplo, Língua portuguesa e Matemática, e assim, em determinado horário das sextas-feiras, eram realizadas essas aulas tidas como “diferentes”, “divertidas”, termos estes utilizados por vários professores. Em outras palavras, para melhor entendimento, nesse dia do ensino de Arte, era dia de sair da rotina semanal escolar.

Partindo dessas constatações, logo surge a inquietação: em que momento ocorria o ensino de teatro? Esta é uma questão que lateja. Durante todo o ano letivo, eram poucas as horas destinadas para o ensino dessa linguagem artística. Em algumas escolas não ocorriam o ensino de teatro durante o ano inteiro, era como se não existisse no currículo escolar e no projeto político pedagógico desses ambientes educacionais.

Na escola a qual cursei meu ensino fundamental, para ser bem específico, da 2ª série inicial até a 8ª, que na época era o último ano do ensino fundamental, tive aulas de teatro somente no 4º ano, momento em que passamos cerca de quatro sextas-feiras ensaiando uma peça teatral para demonstração aos demais colegas da turma. Esse fato foi tão marcante, que ainda lembro até hoje o nome da peça, “Os bolinhos da mamãe”. Era impressionante como os alunos gostavam de teatro, mesmo sem ter experiência alguma, sem conhecer nenhuma técnica. O esforço, a colaboração, o processo criativo, saltava aos olhos, era explícito. Era uma animação total, um envolvimento que tomava conta da turma. Ficávamos pedindo aos professores mais, aulas de teatro, ou diria melhor, mais textos para decorarmos e apresentarmos, isso porque não ocorria nenhum processo de ensino aprendizagem de teatro nas salas de aulas. Os professores alegavam que não tinha tempo para fazer mais aulas com teatro, pois, levava

horas, o que soava como um gasto de tempo, de carga horária. Se destinassem mais horários ao ensino do teatro, as demais disciplinas arriscavam ficarem prejudicadas, como se o ensino dessa linguagem não fosse relevante à formação do aluno.

O outro momento em que tive aulas de teatro foi na 7ª série, apesar de estar cursando uma fase mais avançada do ensino fundamental, a metodologia utilizada, foi a mesma da 4ª série, mudando somente o texto e o público para apresentação, que passara a ser para alunos de outras turmas (5ª a 8ª séries). As melhores apresentações, ganhavam uma nota superior, geralmente aquele esperado 10. Os critérios utilizados para a escolha das melhores apresentações eram vagos. Como alguém julga ou avalia uma apresentação sem ter nenhum conhecimento sobre as técnicas do processo criativo, colaborativo que formam essas apresentações? As médias maiores eram recebidas pelos grupos que apresentavam algo mais estético aos olhos, mais engraçado e que arrancavam sorrisos e gargalhadas dos alunos e professores telespectadores.

No ensino médio regular, na época, até meados de 2012, só existia uma escola na cidade que oferecia esse nível de ensino, alguns professores até eram empenhados, se esforçavam bastante para incluir e dar mais visibilidade ao teatro na disciplina de Arte, entre uma aula e outra, estudávamos alguns conceitos teóricos, de forma muito breve, mas já seria uma contribuição positiva ao processo de ensino aprendizagem.

Geralmente, o ensino de teatro era lecionado tão somente como sinônimo de festividades, como, por exemplo, Dias das mães, dos pais, Inconfidência Mineira, Aniversário das escolas. Em datas como estas, era comum os alunos serem submetidos a escolher textos, realizar ensaios das peças teatrais e montar apresentações que seriam vivenciadas nessas datas, e isso ocorria de uma forma compulsória, tendo em vista que valia uma nota que influenciaria diretamente na aprovação dos alunos na disciplina de Arte. Quem não participava de alguma forma, seja na apresentação do espetáculo ou nos bastidores, ficava sem média e corria sério risco de reprovação.

Não atribuo essa escassez do ensino de teatro a determinados professores que lecionavam a disciplina de Arte, visto que era um fato comum nas escolas tarauacaenses. Parece-me mais um problema relacionado a currículo escolar, ao projeto político pedagógico e ausência de conhecimento sobre os inúmeros benefícios do teatro à formação educativa, colaborativa, reflexiva e crítica dos alunos. Além disso, ao processo de transformação da educação por meio dessa linguagem artística tão necessária na escolarização.

A partir desse contexto, observa-se que o ensino de teatro nas escolas de Tarauacá, enfrentou obstáculos, não existia um currículo próprio, uma preocupação pedagógica voltada para esta área de conhecimento. Era visto como uma área menos relevante que as demais. Esses fatores negativavam o processo educacional dos alunos comprometendo a formação completa e inovadora desses cidadãos, limitando-os de outras formas de conhecimento.

### **2.5.2 O ensino de teatro após**

O ensino de Teatro nos ambientes escolares de Tarauacá, quase sempre foi permeado pela visão e abrangência de que essa linguagem artística não era tão importante ao processo formativo dos alunos em relação as demais disciplinas da estrutura curricular das escolas.

No que se refere a disciplina de Arte, essa foi introduzida no contexto da educação acriana, como área de conhecimento obrigatória, a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A implementação se deu no ano seguinte, em 1997, com a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, que apresenta as primeiras informações para os professores ministrarem a disciplina. Após um período de três anos, em 2000, surge no estado, os primeiros cursos de formação específica de professores para atuar nas linguagens artísticas. Com a publicação das Orientações Curriculares do Estado do Acre, em 2010, os docentes de Arte receberam orientações para construção do planejamento de suas aulas, na maior parte das linguagens artísticas presentes na polivalência (ACRE, [2017?]).

O surgimento dos cursos superiores voltados à formação docente para o ensino das linguagens artísticas ficou centrado na capital do estado, Rio Branco. Os interiores continuaram sem o oferecimento dessas graduações. Realidade vivenciada pela cidade de Tarauacá, que não possui campos de universidades até os dias atuais. Naquele período (2000), existia um Núcleo de cursos superiores vinculado a Universidade Federal do Acre que ofertava cursos em outras áreas, dentro das quais o curso de Arte não estava incluído.

A partir de 2007, esse fato muda e se inicia um novo cenário no contexto educacional local, com a sistematização do ensino de teatro na cidade com a chegada da licenciatura em Teatro pela UAB/UnB, formando nos anos seguintes, 12 professores nessa linguagem artística.

Esse advento visou a formação de professores de teatro, baseada em uma fundamentação que considera a construção do pensamento crítico interligado com a formação humana dos agentes promotores do sistema educacional local.

Faz-se necessário destacar que a chegada da licenciatura em Teatro em Tarauacá, significou mais que a implementação de uma graduação, foi um marco que assumiu uma função social, reverberando a importância do teatro para a educação, considerando que no cenário contemporâneo o foco está em oferecer formação aos alunos em toda a sua integridade.

O oferecimento da graduação em Teatro pela Universidade de Brasília, através do sistema, Universidade aberta do Brasil, sistematizou o ensino de teatro na cidade, que antes, era totalmente empírico. Os professores formados adquiriram competências metodológicas, éticas, sociais, políticas e artísticas para atuarem no ensino de teatro nas escolas formais do município e/ou em outros contextos educacionais, culturais e informais. Nós, profissionais formados nessa licenciatura, aqui eu me incluo, saímos cheios de aptidão para fomentar o ensino de teatro nos ambientes escolares, com visão de promover mudanças na forma de ensinar, compartilhar e interagir com as diversas manifestações artísticas e culturais locais, regionais e nacionais.

As primeiras mudanças, manifestações no ensino de teatro nas escolas começaram a acontecer ainda durante a formação dos professores na licenciatura em Teatro, especificamente durante a realização dos Estágios Supervisionados. No Estágio Supervisionado I, tivemos o primeiro contato com a sala de aula por meio da observação e análises de práticas pedagógicas de teatro nos contextos de ensino fundamental e médio local. Os professores-alunos realizaram esse momento do estágio em diferentes escolas, e isso evidenciou a presença da graduação em Teatro na cidade. A partir desse momento, o ambiente de escolarização passara a conhecer de fato que estavam sendo formados profissionais para a prática docente voltada a essa linguagem artística.

Nesses momentos dos Estágios Supervisionados, os professores-alunos ficaram distribuídos em diferentes escolas e níveis de ensino, e isso colaborou para podermos levar um pouco das experiências adquiridas durante o curso para os laboratórios de conhecimentos, salas de aulas. Isso faz todo sentido, uma vez que estávamos sendo preparados para dominar a linguagem teatral no tocante ao fazer artístico e ao processo de ensino aprendizagem nos ambientes formais e também informais. Assim como ministrar oficinas, jogos teatrais nas escolas, contribuindo para a formação teórica e prática dos conteúdos pedagógicos e procedimentos didáticos referentes ao ensino de teatro.

Nos Estágios Supervisionados, no ensino fundamental e médio, os professores-alunos animaram a construção de projetos criativos e de ensino aprendizagem nas escolas da cidade, mobilizando os participantes do processo de ensino para o desenvolvimento de experiências pedagógicas diferentes daquelas até então, praticadas em sala de aula.

Dentre os processos de experimentação de procedimentos da criação artística em teatro, tem-se aquele que considero um dos maiores em relação ao ensino de teatro, o Festival de Teatro do Ensino Médio – Fetem. Quando realizei meus Estágios curriculares na única escola de ensino médio regular, observei que as poucas aulas destinadas ao ensino de teatro não relacionavam teoria e prática. Dificilmente falava-se em processos criativos, percepções artísticas práticas que possibilitassem aos alunos saírem daquela zona de conforto, de experimentar outras formas de ensino dessa linguagem artística.

A partir desse momento, surgiu a ideia de expandir o ensino de teatro na escola, aproveitando o trabalho desenvolvido pelos professores, tornando em algo mais amplo que pudesse ser visto na escola como uma nova metodologia pedagógica de ensino, o Festival de Teatro do Ensino Médio. (BRASIL, A. 2012). O Fetem, é um projeto que desenvolvi no período em que eu trabalhava como professor, e:

[...] tem como objetivo destacar a importância da atividade teatral como meio facilitador para o aprendizado na disciplina de Arte relacionando teoria e prática, possibilitando um maior conhecimento nessa área tão importante na formação educacional dos alunos. Dentre os objetivos específicos do projeto encontra-se: Exercitar a memória e a inteligência; dar margem ao desenvolvimento da linguagem (sendo o diálogo a principal contribuição); organizar ideias e pensamentos; proporcionar liberdade de auto-expressão; proporcionar horas de recreação educativa; ampliar o vocabulário; desenvolver a imaginação; enriquecer experiências; oferecer oportunidades para a boa formação de caráter; desenvolver o espírito criador; criar hábitos sociais; possibilitar aos alunos à descoberta e a prática de seus talentos teatrais e desenvolver o senso de responsabilidade (BRASIL, A. 2012, p. 22).

Dito isso, propus o projeto na escola como uma metodologia de ensino que promove a aprendizagem de forma descontraída e inovadora e pode ser trabalhada como atividades curriculares e extracurriculares, mas que não visa formar atores em teatro, porém, proporciona aos alunos a possibilidade de relacionar teoria e prática, aproveitando os conhecimentos prévios dos alunos para o desenvolvimento do ensino aprendizagem e experiências com novas práticas artísticas, considerando as diversidades sociais e culturais locais. (BRASIL, A. 2012).

A implantação do Fetem ocorreu em 2010, e foi um advento na escola e, abriu espaço para que os alunos saíssem das rotinas teóricas das aulas de Arte e causou euforia no ambiente escolar. Os alunos passaram a pesquisar sobre textos teatrais, cenários, figurino, iluminação, compartilharam ideias sobre os detalhes das apresentações teatrais que pretendiam desenvolver,

e isso permitiu a descoberta de técnicas próprias de estudo, de buscar e compartilhar conhecimento artístico (BRASIL, A. 2012). Nas figuras 7, 8 e 9, seguem registros de momentos de realização do Fetem.

**Figura 7** - Primeira edição do Fetem 2010



Fonte: <http://ensinomediotk.blogspot.com/>

**Figura 8** - Jurados primeira edição do Fetem 2010



Fonte: <http://ensinomediotk.blogspot.com/>

Na imagem acima, professores-alunos do curso de licenciatura em Teatro UAB-UnB que foram convidados a participar como jurados das apresentações teatrais na primeira edição do Fetem (2010), na escola de ensino médio local. Os jurados avaliaram os elementos cênicos: cenografia, figurino, maquiagem, sonoplastia, iluminação, objetos cênicos e textos, que caracterizam a peça e as personagens. Esses elementos foram trabalhados com os alunos durante as aulas de Teatro, antes da apresentação final nesse festival.

**Figura 9** - Fetem 2016



Fonte: <http://ensinomediotk.blogspot.com/>

A licenciatura em Teatro pela UAB/UnB proporcionou aos professores-alunos não somente conhecimentos técnicos inerentes ao curso, mas também subsídios importantes para produção de conhecimento e formação humana nas dimensões: sociais, políticas, ética e sensíveis. São aspectos essenciais que contribuem para o desenvolvimento desses docentes no contexto de ensino, e isso reflete diretamente no processo de ensino aprendizagem dos alunos.

O ensino de teatro em Tarauacá, que antes era empírico, com a chegada da Universidade de Brasília, foi transformado em experiência de objeto de estudo, sistematizado. Isso significa desconstruir e construir as práticas educativas dessa linguagem artística, promovendo transformações nos currículos, nas práticas pedagógicas, nos métodos de ensino e nos agentes envolvidos no processo. Nessa dinâmica os sujeitos envolvidos já não serão os mesmos.

Nesse sentido, a sistematização contribuiu com os processos de transformar os conhecimentos em capacidades que colaborem para novas ações educativas. Em uma

perspectiva metodológica, que permita relacionar teoria e prática, favorecendo a promoção do ensino de teatro na escolarização.

Além dessa sistematização, em 2017, a partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular, todos os estados e o Distrito Federal tiveram que criar comissões para criação ou revisão dos currículos da educação desses estados. No estado do Acre, a criação do currículo de Arte foi elaborada em parceria firmada entre a Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes e a Universidade Federal do Acre (UFAC). A etapa de revisão foi realizada por um grupo de docentes das redes estadual e municipal e da UFAC, que detinham formação e atuação nas linguagens artísticas Artes Visuais, Teatro, Dança e Música (ACRE, [2017?]).

Nesse processo de revisão do currículo, foram criados quadros complementares para os anos iniciais do ensino fundamental de teatro e houve uma organização dos conteúdos, rearranjados por ano de ensino, visando contribuir com a facilitação do planejamento, considerando as especificidades de cada ano e das linguagens artísticas (ACRE, [2017?]).

Esse currículo sugere que “o professor deve se envolver, em cada município, com as manifestações locais e regionais, valorizando-as como produção de cultura” (ACRE, [2017?] p. 46).

O currículo de Arte do Estado do Acre propõe que cada uma das Dimensões de Conhecimento seja desenvolvida, sem perder de vista a especificidade regional do Estado, que está inserido na maior floresta tropical do mundo, cuja população é constituída pelas mais diversas origens, desde os povos ameríndios, passando pelas ondas de migrações dos ciclos da borracha. Estes ciclos trouxeram grande influência da cultura nordestina para a região, chegando aos fluxos migratórios mais recentes, trazendo uma grande população do sul e sudeste do Brasil. (ACRE, [2017?] p. 46).

Em Tarauacá, antes da criação e revisão do Currículo de Referência Única do Acre, no ensino fundamental, era comum as escolares elaborarem seus currículos utilizando os mesmos conteúdos em todas as séries do ensino fundamental. Era uma repetição de conteúdos sem fim, não havia progressão dos conteúdos e sistematização das linguagens artísticas.

### **3 CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE TEATRO EAD/UNB NA PRÁTICA PEDAGÓGICA E NO COTIDIANO DOS PROFESSORES FORMADOS E DE ESTUDANTES EM TARAUCÁ**

Com o propósito de atender ao objetivo geral, este capítulo consiste na descrição, interpretação e análise dos dados coletados para consecução desta pesquisa e objetiva conhecer os sujeitos participantes desse estudo, bem como, apresentar os impactos do curso de Teatro no cotidiano desses participantes. O presente capítulo está estruturado em duas seções:

A primeira seção apresenta a abordagem dos impactos e percepções do curso de Teatro na prática e no cotidiano dos professores licenciados. A segunda retrata os impactos e percepções do curso no cotidiano de estudantes de escolas locais.

#### **3.1. Contribuições do curso de Teatro na prática e no cotidiano dos professores licenciados**

A partir dos dados coletados, busquei compreender os impactos e percepções da formação do curso de Teatro da Universidade de Brasília através da Universidade Aberta do Brasil na prática e no cotidiano dos professores-alunos da cidade de Tarauacá, no estado do Acre, que se formaram no período de 2013 a 2014, estendendo essa compreensão à vida dos alunos desses docentes, abordada pela perspectiva desses professores formados.

Selecionar os sujeitos participantes dessa pesquisa, professores-alunos, inicialmente, parecia ser tarefa fácil, considerando que eu conhecia a todos, afinal, fomos colegas e nos formamos como docentes na mesma turma. A ideia inicial era entrevistar todos os formados no curso de Teatro naquela comunidade, presencialmente ou de forma virtual.

No entanto, em 2020, a pandemia global do novo coronavírus Covid-19, que começou a ganhar escala a partir de fevereiro daquele mesmo ano, foi responsável pelo distanciamento social, ainda necessário atualmente, em 2022, conforme as recomendações de infectologistas do mundo inteiro e pela Organização Mundial da Saúde – OMS, visando reduzir a transmissão do vírus e de outras variantes que estão surgindo, sendo altamente transmissíveis, e vem causando impactos sociais e econômicos no mundo. Diante desse contexto pandêmico, fez-se necessário readaptar o quantitativo do público-alvo participante.

O primeiro grupo selecionado para fazer parte desta pesquisa foi formado por professores-alunos do curso de Teatro UAB/UnB da turma de 2009, ofertada em Tarauacá. Nessa turma foram formados 12 docentes. Como mencionado anteriormente, a ideia inicial era incluir todo esse quantitativo formado, para tanto, foram enviados convites a todos através de *chats* privados em suas redes sociais e no aplicativo *WhatsApp*, para alguns, mas não foi possível manter contatos com todos. A amostra da pesquisa foi constituída por 04 professores-alunos que concluíram a licenciatura em Teatro.

Na presente investigação, o procedimento técnico utilizado para coletas de dados foi a entrevista semiestruturada, voltada diretamente para as pessoas, tendo um contato mais direto, buscando saber a opinião delas sobre o objeto de pesquisa desta dissertação. O roteiro da entrevista foi estruturado em 07 questões e encontra-se no Apêndice A.

As entrevistas com os dois grupos de sujeitos participantes ocorreram no mês de julho de 2022, de forma virtual, por meio da plataforma *Microsoft Teams* e aparelho celular, no formato roda de bate-papo. Os bate-papos foram gravados em áudio e vídeo, e transcritos posteriormente.

Logo no início das entrevistas, os sujeitos participantes foram avisados sobre as gravações de áudio e vídeo sendo solicitado que autorizassem as gravações oralmente. Além de aceitar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Apêndice C, e o Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz – Apêndice D.

Todos os participantes se identificaram durante os bate-papos e permitiram o estudo de seus diálogos para esta dissertação, porém, por tratar-se de pesquisa que preserva o anonimato dos sujeitos participantes, seus nomes não serão apresentados nos dados, os trechos de entrevistas apresentados nessa seção terão somente codinomes – Professora-aluna A, Professora-aluna B, Professor-aluno C e Professora-aluna D.

No que tange à base operacional e técnica de investigação, optei pela entrevista semiestruturada por ela permitir maior flexibilidade na coleta de dados para esta pesquisa. Nesse tipo de entrevista não há uma rigidez de roteiro, permitindo ao investigador explorar de forma ampla algumas questões para obtenção de dados e proporcionar maior liberdade para desenvolver a entrevista na direção mais apropriada, geralmente, com perguntas abertas (PRODANOV e FREITAS, 2013).

Esta pesquisa segue os trâmites éticos, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP da instituição proponente, sob número de CAAE: 57145722.9.0000.5540, Anexo A.

A entrevista semiestruturada com o primeiro grupo contou com 07 questões abertas relativas ao objeto de estudo da dissertação. As indagações foram realizadas com o propósito de identificar as contribuições, impactos e percepções do curso de Teatro na prática e no cotidiano dos professores-alunos e no cotidiano dos alunos desses professores. Os dados foram interpretados por meio da análise de conteúdo. A seguir, são apresentadas as análises dos dados obtidos a partir das entrevistas realizadas.

A parte inicial da entrevista buscou identificar informações sobre o perfil dos professores-alunos, tais como: gênero 3 mulheres e 1 homem, idade entre 32 e 42 anos, estado civil foi constatado 2 casados e 2 solteiros.

Na sequência da entrevista, foram incluídas questões referentes a formação docente em Teatro. Primeiro indaguei os professores-alunos, como era o ensino de Teatro nas escolas locais antes da implementação do curso de licenciatura em Teatro UAB/UnB, as respostas levam à validação de um fato já conhecido empiricamente nos contextos das escolas localizadas nos interiores do estado do Acre, da ausência do ensino de Teatro na sala de aula. Em Tarauacá, havia praticamente uma escassez dessa linguagem artística, conforme depoimentos dos docentes abaixo:

*Eu não conseguia nem ver o ensino de Teatro, de Artes Cênicas nas escolas, não conseguia ter essa visão porque eu não sabia nem o que que era, aí depois que eu formei, que me especializei foi que eu comecei a ver o teatro realmente incluído na Arte, que há um distanciamento, eu percebo como professora que quando a gente fala de Arte, os alunos acham que Arte é só pintar, fazer um desenho e pintar [...] só identifiquei o Teatro como Arte, estudando e trabalhando como professora.*

*Hoje por exemplo, eu chego na sala de aula, no primeiro dia de aula eu pergunto, você sabe o que é Arte, cite pelo menos três tipos de Arte, e os alunos não sabem citar três tipos de Arte, a única coisa que eles sabem falar é desenho, pintura entendeu, e são assim, coisas básicas que os alunos não sabem, eles não sabem identificar o Teatro como uma Arte. Isso anos finais do ensino fundamental do 6º ao 9º. (PROFESSOR-ALUNO B).*

*Na verdade, o Teatro em si, só ele dentro da educação não existia, só o professor de Teatro não existia, sei que existem as linguagens, Teatro, Artes Visuais, Música, Dança, mas professores para organizar, ministrar todas essas linguagens não tinham, está entendendo. Era a polivalência no caso, né (PROFESSOR-ALUNO C).*

*[...] eu estudava Arte, na nossa cidade de Tarauacá é Arte né, que a gente estudava, não tinha as quatro linguagens na época em que eu estudava. [...] Era uma coisa assim meia vaga, por quê? Porque tinha só umas brincadeiras aqui outras acolá [...]* (PROFESSORA-ALUNA D).

Um fato que chama atenção a partir dos relatos, é a ausência até mesmo da polivalência no ensino de Arte das escolas tarauacaenses e a presença mais intensificada de Artes Visuais como única linguagem artística a ocupar as aulas destinadas à disciplina de Arte.

Em tese, à escola cumpre criar condições de oportunizar aos estudantes um contato com as múltiplas formas de manifestação artísticas, e ao restringir o conhecimento somente a uma linguagem, ou em alguns casos, sendo pior ainda, em nenhuma linguagem, tem-se a perda da apropriação de culturas locais e de aprendizagem de expressões artísticas tão importantes para o desenvolvimento educacional, intelectual e social dos alunos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Arte, ao abordar sobre as práticas nas escolas brasileiras, registram que:

As práticas de ensino de Arte apresentam níveis de qualidade tão diversificados no Brasil que em muitas escolas ainda se utiliza, por exemplo, modelos estereotipados para serem repetidos ou apreciados, empobrecendo o universo cultural do aluno. Em outras, ainda se trabalha apenas com a auto-expressão, sem introduzir outros saberes de arte. A polivalência ainda se mantém em muitas regiões [...] (BRASIL, 1997, p. 29).

A Arte na escola vai além de aulas de desenhos, de pinturas e de recreação, e faz necessária ser explorada em todas as linguagens artísticas pelo professor e pela escola no processo de construção do conhecimento educacional dos sujeitos.

Seguindo com a entrevista, a próxima questão objetivava descobrir como era realizado o “ensino” de teatro dentro dos grupos existentes nas escolas ou na cidade, 3 pessoas afirmaram conhecer grupos antes e durante a graduação de licenciatura em Teatro e 1 pessoa afirmou desconhecer. Os resultados estão expostos nas falas seguintes:

*Lembro que tinha o teatro lá né [...], eu não lembro o nome dos grupos, mas tinha uns dois, três grupos, que eu costumava ir ao teatro para assistir, mas eu não sabia nem identificar se aquilo ali era uma arte, eu só passei a identificar quando comecei a fazer a faculdade, lá em Tarauacá, aí eu comecei a definir os tipos de arte, definir teatro como uma arte [...]. Há uma transformação em todos os aspectos, hoje eu sei disso, eu tenho esse conhecimento, antes eu não sabia (PROFESSORA-ALUNA B).*

*Quando a gente estava fazendo o curso de Teatro, nas escolas não tinha. Tinham uns grupos fora que não estudavam, eles mesmo criavam os grupos e apresentavam no teatro da cidade. Aí quando eu estava fazendo a faculdade eu ganhei uma bolsa para ser oficinaira no Ponto de Cultura<sup>5</sup>, e eu participei no ensino médio, que foi quando eu comecei a levar o teatro para dentro da instituição para apresentar pra eles (PROFESSORA-ALUNA D).*

*No Ponto de Cultura, eu também tive a oportunidade de participar, fui oficinairo. As pessoas participantes tinham o ensino de teatro na prática, questão da atuação, o curso básico na atuação. Aí quando nós fomos trabalhar com eles, alguns oficinairos,*

---

<sup>5</sup> Os Pontos de Cultura são entidades reconhecidas e apoiadas financeira e institucionalmente pelo Ministério da Cultura para desenvolverem ações socioculturais em suas comunidades [...] um local para a prática, o aprendizado e a vivência da cultura (SEBRAE, 2013).

*implementaram a questão didática, de organização dos jogos teatrais, falaram da implementação, da importância dos jogos. E era assim, que existiam grupos de teatro formados, que participavam, que iam visitando as escolas, pois a maioria do público que participava seria das escolas, uma forma de fomentar também o ensino do teatro. Aí noutro momento, eu também pude participar, organizar um evento que se chama Festival de Teatro [...]. A gente mobilizou as escolas a formarem grupos, tinha uma premiação em dinheiro. Os jurados eram colegas da nossa turma de formação em Teatro e outras pessoas que já conhecia um pouco sobre Arte. [...] (PROFESSOR-ALUNO D).*

Percebe-se a partir dessas abordagens, que existiam grupos de teatros na cidade, os chamados grupos informais, porém, esses grupos não chegavam até as escolas, as apresentações ocorriam no Teatro Municipal, somente com o surgimento da graduação de Teatro foi possível pensar e desenvolver o ensino de teatro dentro desses grupos locais, expandindo-os às escolas, por meio de oficinas ministradas pelos egressos da licenciatura em Teatro e posteriormente, pelos alunos participantes das oficinas através de apresentações desenvolvidas no contexto escolar.

Frisa-se que a participação de alguns egressos do curso como oficinairos, deu-se por bolsas ofertadas pelo projeto Ponto de Cultura, destinado à realização de ações culturais locais, ou seja, foi o primeiro contato de trabalho remunerado que esses sujeitos passaram a ter como benefício e valorização da graduação em andamento na ocasião.

Desse modo, é possível notar contribuições da graduação em Teatro no processo de ensino aprendizagem das escolas, antes mesmo da formação dos professores-alunos, em um primeiro momento, considerando o fato dos futuros docentes levarem para essas oficinas e grupos teatrais os conhecimentos e experiências adquiridas durante seu processo formativo.

Prosseguindo a análise das entrevistas, busquei descobrir como as pessoas passaram a apreender teatro após a entrada do curso superior na cidade. Abaixo, segue os depoimentos dos professores-alunos sobre essa questão:

*Eu acho assim, com o curso abriu mais a mente da população, porque antes quando a gente falava sobre nosso curso, era muito discriminado, comentários do tipo, ah, porque o teatro nunca vai chegar na escola, as pessoas diziam que não tinha como a gente trabalhar com teatro, que era só perda de tempo [...]. A partir do curso, a gente teve outra visão de aprender, ensinar, de fazer mais e trabalhar as quatro modalidades: Teatro, Música, Artes Visuais, Dança. A gente tem trabalhado mais persistente depois da universidade, no caso, a UnB, ela veio para Tarauacá e eu acho que melhorou muito, muito mesmo depois que houve a questão do curso, a visão é outra, o teatro foi incluído dentro da grade curricular. (PROFESSORA-ALUNA A).*

*[...] logo que me formei eu vim embora da cidade, [...] eu ainda vejo um distanciamento do ensino da Arte, um distanciamento do fazer teatral em sala de aula, porque a gente não tem ferramentas disponíveis, a questão do tempo também, eu sou professora estadual, e vejo no plano de curso anual que a gente não tem brecha para executar de fato o Teatro na sala de aula, o ambiente, o espaço não permite que a gente possa fazer uma peça, ter tempo, espaço para apresentar um evento teatral, não*

*tem, fica mais na teoria. Eu tenho uma hora semanal em cada turma e mensal são 4 horas, aí lá no plano de curso é um conteúdo extenso, [...] e o tempo oh, reduzido (PROFESSORA-ALUNA B).*

*Então, quando a gente entrou formado, como professor, já entramos com a metodologia de dizer para nossos alunos que o ensino que eles aprendiam em anos anteriores, era um ensino errado né, que era só o desenho, só artesanato que a gente desenvolvia, vai além. [...] recentemente estávamos reclamando que a escola não tem espaço adequado para a gente apresentar teatro. Às vezes, eu estava organizando a turma, falando das metodologias dos jogos teatrais, aí de repente, outro professor estava batendo na porta avisando que o horário acabou. Às vezes, com o horário de uma hora não se consegue aplicar a ideia de um jogo teatral, de uma contação de história que a gente cria cenas com os alunos para desenvolvermos a prática [...]. Precisamos plantar uma sementinha no coração de cada aluno de que o ensino de teatro pode desenvolver aspectos na vida social e educacional. Nós estamos formando cidadãos, formando pessoas, formando mentes, e a Arte tem esse papel também, de formar mentes, [...] (PROFESSOR-ALUNO C).*

*Estudei Arte de uma forma errada, a nossa professora não era formada na área, e às vezes, a Arte era implementada, as pessoas, tipo assim, tinham boa vontade de querer desenvolver, mas uma faculdade te dar desenvolvimento, metodologias, te dar prática educacional que às vezes, não se tem no dia a dia [...] (PROFESSORA-ALUNA D).*

Percebe-se que os professores compartilham algumas queixas em comum, a principal diz respeito ao pouco tempo destinado às aulas de Teatro/Arte, na carga horária das escolas, geralmente reduzido em uma hora semanal, o que é um grande dificultador do ensino dessa linguagem artística na sala de aula. Quando se imagina salas lotadas de alunos, como no caso de algumas escolas dessa localidade, o professor, por vezes, mal consegue dar início a um conteúdo, a uma prática e o tempo já se esgota, causando a interrupção do processo de ensino aprendizagem.

Ademais, é possível compreender que com a passagem da graduação em Teatro pela cidade, houve maior conscientização da importância dessa linguagem artística na grade curricular das escolas, abrindo espaço para o diálogo e contribuindo diretamente à construção do conhecimento no cenário educacional local. São novas formas de apreender e ensinar que refletem direto na formação dos sujeitos envolvidos na construção do conhecimento.

Diante disso, ressalta que, a partir da formação dos professores, pode-se pensar em diferentes maneiras do docente trabalhar a disciplina na escola e múltiplas possibilidades de aprender os conhecimentos pelos alunos, criando uma relação de proximidade com a mudança que se pretende desenvolver no cenário educacional e na capacidade crítica e reflexiva dos alunos.

Nessa perspectiva, considerando que o material didático pedagógico é fundamental e constitui parte indispensável no ensino de Teatro, de Arte, exercendo papel impulsionador na construção de conhecimento para os alunos, perguntei sobre que materiais didáticos passaram

a oferecer aos seus alunos depois que o curso passou pela cidade. Nas interações, os professores-alunos expuseram que:

*O material que eu tenho disponível que o estado disponibilizou é o livro, que já vem todo no plano de curso que a gente vai passar anualmente, e são poucas aulas que realmente falam do teatro, da arte teatral, e é pedido que a gente faça na prática, então é difícil, porque não tem uma disponibilidade de material adequado para as aulas de teatro, tem para as aulas de arte no contexto geral. A Arte é trabalhada de forma polivalente, agora existe assim uma divisão certinha, são 4 bimestres, o primeiro estuda-se, por exemplo, Teatro, o segundo Artes Visuais, o terceiro Música e assim, vai (PROFESSORA-ALUNA B).*

*Temos muitas dificuldades de materiais didáticos e de apoio. E isso impede a construção de ideias [...]. Quando eu comecei a trabalhar a questão prática, aperfeiçoou até nossas relações interpessoais com os alunos. A gente percebia que eles eram rebeldes, comecei a trabalhar colocando meu jeitinho, envolvendo eles [...], aí com o passar do tempo, meu Deus! Os alunos já queriam mais [...]. Eles gostam da questão prática. Ainda sobre os materiais-didáticos, a gente tem que se desdobrar, não existe nada pronto, tem que construir tudo mesmo. E assim, a gente vai oferecendo os materiais que são possíveis (PROFESSOR-ALUNO C).*

*Sobre a questão dos recursos, dos materiais-didáticos que a gente utiliza no ensino, [...], aprendi a utilizar o que a gente tinha. Quando eu fazia uma apresentação que não tinham roupas para os personagens, a gente utilizava o que tinha na escola, como o TNT para enrolar o corpo. [...]. Uso o papelão para fazer chapéu e outros materiais. Então assim, eu uso com os alunos o que tem e tento aproveitar, mesmo sendo uma situação precária onde não temos materiais didáticos adequados que a gente procura para abrilhantar mais nosso trabalho de professor (PROFESSORA-ALUNA D).*

Nas abordagens dos docentes é perceptível que eles possuem o desejo de ofertar material didático adequado às aulas de teatro, mas esbarram-se na escassez desses recursos, primeiro pela negligência dos agentes responsáveis pelas políticas públicas educacionais que permitem essas lacunas que levam ao empobrecimento do ensino de Teatro, depois, pela dificuldade de encontrar esses materiais em níveis de conhecimento regionais e locais. Conforme

É fato que o material didático pedagógico é um componente de enorme importância para que os alunos demonstrem maior interesse pelas aulas de Arte, de forma a contribuir mais para o processo de construção de conhecimento artístico. Falando sobre isso, Loyola (2016, p. 13) compartilha que:

*O material didático para o ensino-aprendizagem em Arte é um componente indispensável. Considerando que o ensino-aprendizagem não acontece de forma linear e os recursos didático-pedagógicos não funcionam como numa receita pronta, passo a passo, em Arte é fundamental o respeito às subjetividades dos alunos, o jeito próprio de cada um perceber o mundo e de se expressar no mundo e com o mundo.*

Diante disso, conforme pontuado pelos professores-alunos, o material didático pedagógico oferecido aos estudantes se apresentam de formas variadas, dependendo do contexto escolar ao qual as aulas estão sendo ministradas, e ainda, nas possibilidades e limitações desses professores em encontrar formas e métodos que sirvam de apoio para um

melhor desempenho das aulas de Teatro nos ambientes escolares do ensino público da cidade. “O Professor é a pessoa mais indicada a pensar, pesquisar e produzir o material didático-pedagógico, articulando-o de acordo com o contexto dos alunos e do lugar, e é sua tarefa, também, elaborar a melhor metodologia para desenvolver suas aulas e projetos” (Loyola, 2016, p. 14).

Sendo assim, ao considerar que a pesquisa é uma grande aliada ao processo de ensino aprendizagem, busquei evidenciar como os professores-alunos passaram a pesquisar para ensinar. As falas representativas sobre essa questão, estão discriminadas abaixo:

*Tenho usado muito as pesquisas tecnológicas, ligadas a internet, porque atualmente, o que chama muita atenção dos adolescentes e jovens são os meios de comunicação, então levo muito para essa área, de fazer dos meus alunos, estudantes pesquisadores, de irem além da sala de aula, isso eu gosto demais. [...]. Eu sempre peço que eles façam pesquisa na internet, mas eu já vou direcionando quais fontes eles vão buscar, é vídeo aula, é aulas gravadas de outros professores, porque senão, fica muito cansativo para o professor e o aluno hoje, não quer mais somente ficar prestando atenção no professor que fica só falando, explicando, copiando no quadro [...]. A aceitação das aulas de Teatro pelos alunos é maravilhosa! Eles agem como se fossem algo assim, que eles pudessem brincar, se libertar, sair da rotina, algo novo. Na escola eles me chamam de quebra tabu (risos). [...]* (PROFESSORA-ALUNA B).

*Eu sempre recorro ao nosso polo da UnB, àqueles materiais que a gente usou na nossa faculdade, CDs, alguns livros didáticos, porque existe muita precariedade, principalmente quando falo na linguagem teatral, de material didático, por exemplo. Recentemente, entrou na grade curricular sobre grupos de teatro no Acre e, se você soubesse como é difícil achar materiais que falem sobre os grupos de teatro, que falem da trajetória acriana é imensa. A gente utiliza pouca coisa do livro didático, utilizamos mais informações da internet, de alguns sites de professores, porque a gente aqui do Acre, é bem carente desse negócio do fazer artístico, do fazer teatral* (PROFESSOR-ALUNO C).

Evidencia-se nos comentários, que os professores-alunos de certa forma, apoiam seu processo de ensino pedagógico em pesquisas realizadas no polo UAB-UnB de Tarauacá, visto que esses docentes fazem uso contínuo do material didático existente no polo, disponibilizados na ocasião da oferta da licenciatura em Teatro. O acervo é usado como método, fonte de pesquisa e elaboração de material didático pedagógico para o desenvolvimento de aulas nas escolas locais.

Além disso, todos os professores se mostram engajados na busca de conhecimento por através de recursos digitais. O acesso às novas formas de produções artísticas educacionais que servirão de insumos para a construção e desenvolvimento do ensino das linguagens artísticas tem sido facilitado pelas tecnologias digitais contemporâneas, e foi fortemente intensificado a partir da pandemia Covid-19. Essas tecnologias somadas às discussões geradas em sala de aula, torna-se um importante instrumento para desenvolver a reflexão, o censo crítico e mobilizar os estudantes ajudando a construir novos saberes.

Na sequência, busquei descobrir se os sujeitos entrevistados estão atuando como professor de Teatro e caso não estejam, qual o motivo, foi constatado que 2 professores-alunos estão lecionando a disciplina, 1 está atuando em disciplina diferente e outro está trabalhando em área administrativa de ensino.

Se os professores estão atuando em outras disciplinas, será que está acontecendo de outros professores de outras áreas estarem ensinando Teatro?

Na tentativa de entender a relevância da Licenciatura em Teatro UAB/UnB, os professores-alunos foram questionados sobre como a graduação interferiu, influenciou em sua vida pessoal e na vida de seus alunos. Os depoimentos seguem expostos abaixo:

*Quando falamos em Teatro em Tarauacá, nossa turma de formação foi bem desafiadora, sofremos ali com a questão de internet, onde não tinha internet, o sinal era difícil, não tinha computador, parte dos acadêmicos tinham dificuldades em acessar as tecnologias necessárias para desenvolver as tarefas, mas vencemos. Quando entramos numa universidade, principalmente quando a universidade é pública, vejo que temos muito a apreender, na minha, no caso, a UnB, o curso de Teatro foi fundamental para que eu começasse a ter outra visão. É outro patamar. Apreendemos ali, a direcionar nossos alunos para que eles possam ter um ensino aprendizagem de qualidade, de forma ética, profissional. Abriu-se um novo horizonte, através do teatro a gente tem um olhar mais adiante, um olhar de quero chegar mais longe, de querer ir mais além, eu me espelhava nos professores do curso, tivemos professores de excelência.*

*O curso de Teatro influenciou diretamente minha vida financeira, meu bem-estar, mesmo antes de eu me formar. Quando eu ainda estava no último ano, em 2013, eu fui convidada né, a ingressar na escola para dar aulas e aí, foi quando abriu novos horizontes, a minha questão financeira melhorou bastante, e hoje, eu sou concursada né, efetiva da Prefeitura, Graças a Deus, eu sou professora! Para mim foi assim, excelente mesmo sabe, eu agradeço muito por essa conquista, porque se não fosse a graduação em Teatro, eu não tinha conseguido o meu primeiro contrato provisório pelo Estado né, e hoje talvez eu não estaria onde eu estou (risos). Eu agradeço muito o curso de Teatro ofertado pela UnB, porque foi a porta de entrada para meu trabalho, para eu melhorar de vida, e eu posso dizer que hoje eu tô no patamar que estou assim, devido a essa faculdade. Fomos valorizados pelo poder público. [...]. Meu depoimento é para agradecer mesmo a UnB (PROFESSORA-ALUNA A).*

*Eu vejo a minha formação em Teatro, como se fosse uma formação de libertação sabe, porque o teatro liberta a gente de várias situações, ele abre um mundo diferente. A partir do momento que se começa a praticar a arte teatral, ela transforma o modo de se relacionar, falar, conversar, aprender em todos os aspectos. O curso de Teatro interferiu muito na minha vida na parte ética, na questão até de entender o universo do outro, as diferenças pessoais. Eu acho que o teatro ele mostra muito isso, sobre a questão também de se liberar a conhecer as pessoas, o novo, porque às vezes, a gente fica muito condicionado a uma coisa, uma cultura, um conceito, uma religião e o teatro, te dar essa liberdade né, de conhecer o diferente, de conhecer outra situação além daquela que você vivencia culturalmente, familiar, em todos os aspectos o teatro ajuda e tem um papel importante.*

*Economicamente, o curso de Teatro influenciou em tudo, em tudo mesmo (risos), porque foi através da faculdade de Teatro que eu descobri que eu podia chegar aonde eu quisesse, e foi dali, que as portas do mundo se abriram para mim, não é exagero de jeito nenhum, foi daí que eu comecei a crescer entendeu, intelectualmente e financeiramente em todos os aspectos da minha vida [...]. O emprego efetivo de*

*professor que eu tenho hoje é graças ao curso de Teatro, fiz o concurso do estado e fui aprovada (risos) (PROFESSORA-ALUNA B).*

*Quando eu comecei o curso de Teatro, teve certos momentos eu pensei até em desistir, mas ele foi me conquistando, foi me trazendo. Sendo sincero, não era a formação que eu queria, mas a oportunidade surgiu, e também foi algo que eu precisava naquele momento, precisava ter uma formação. [...] A arte, o teatro foi uma forma de eu me redescobrir como ser humano e hoje, como profissional. Profissionalmente falando, hoje sou professor efetivo e trabalho na educação, para mim é um privilégio, colegas meus que deram aulas para mim, hoje são meus colegas de trabalho, tá entendendo, é maravilhoso né.*

*Quando eu iniciei minha docência em 2019, tinha todo um preconceito quando íamos falar em Arte, teatro na educação, e eu fui criando expectativas, sonhos, claro que eu tive bastante entraves, mas fui informando e formando uma consciência dentro da educação. A gente precisa semear essa semente a cada dia, não somente dentro do ambiente escolar, mas para as crianças que estão sendo inseridas dentro do processo educacional. Para mim, foi mágico esses momentos assim. Nossa formação nos formou para sermos profissionais dedicados profissionalmente.*

*De forma econômica, a graduação em Teatro influenciou totalmente na minha vida. Eu não tinha profissão, eu trabalhava provisoriamente com assessoria de políticos, e essa formação, esse concurso de professor deu sentido para minha vida e ajudou a construir minha própria história. Professor no Brasil não ganha bem, mas eu gosto de ser professor, tenho carinho. O meu trabalho como professor é o que mantém eu e minha família [...] o que eu recebo hoje como remuneração, para mim é gratificante. Esse curso só contribuiu, trouxe fatos positivos para minha vida, para mim é privilégio. Já consegui fazer até uma Pós-Graduação (PROFESSOR-ALUNO C).*

*O curso de Teatro transformou minha vida. Abriu as portas da minha vida para eu conhecer novos horizontes e oportunidades também, porque na época da inscrição para iniciar o curso eu era apenas uma funcionária que ganhava pouco. Após eu começar a fazer o curso, tive muitas dificuldades, no caso, foram quatro anos de estudo, eu tinha crianças pequenas e era eu quem cuidava dos meus filhos, sozinha. Mas com o curso eu fui tendo oportunidades de me conhecer e apresentar também o que eu aprendia, e eu pude ajudar na criação dos meus filhos, principalmente na parte financeira. Sou uma mãe de família e hoje, eu vejo meus filhos criados, se formando, com a ajuda da minha formação nesse primeiro curso que passou pelo município de Tarauacá.*

*O curso de Teatro permitiu que hoje eu seja uma professora, foi minha primeira porta de mudança de vida, de verdade, eu dou valor e tenho orgulho desse curso que eu fiz. O curso me permitiu buscar conhecimento e levar esses conhecimentos para a sala de aula. Com ele, tive a oportunidade de conseguir um trabalho profissionalmente e ganhar melhor, além de permitir que a gente possa estar buscando mais e mais conhecimento (PROFESSORA-ALUNA D).*

Nos depoimentos dos professores-alunos, evidencia-se que a licenciatura em Teatro trouxe diversas contribuições positivas às vidas pessoais e profissionais desses sujeitos, estendendo-se até a vida escolar dos seus alunos. Em um primeiro momento, visualizam-se interferências éticas-estéticas que contribuíram diretamente para a produção do conhecimento científico pedagógico, essencial ao fortalecimento de ações pedagógicas para o direcionamento dos alunos à construção do ensino aprendizagem de qualidade nas escolas locais. Além disso, foi fundamental para a promoção do desenvolvimento da autonomia, da autoestima, da autovalorização profissional durante e após a formação dos professores.

A análise das falas dos professores-alunos, permite identificar que a graduação em Teatro trouxe enorme contribuição econômica ao cotidiano dos professores e de suas famílias, pois, para a maioria, foi o primeiro contato com o mercado de trabalho, o primeiro emprego efetivo, o meio pelo qual obtém os recursos necessários para o sustento das famílias, para a formação de seus filhos, para manter-se de forma digna na sociedade. Os trechos seguintes, retirados dos depoimentos dos docentes reforçam essas interferências: “*O curso de Teatro influenciou diretamente minha vida financeira, meu bem-estar[...]*”; “*O meu trabalho como professor é o que mantém eu e minha família [...]*”; “*eu pude ajudar na criação dos meus filhos, principalmente na parte financeira [...]*”; “*O emprego efetivo de professor que eu tenho hoje é graças ao curso de Teatro [...]*.”

Ademais, os relatos apresentam sentimentos de gratidão, de agradecimentos e de reconhecimentos à Universidade de Brasília (UnB) pela oferta da licenciatura em Teatro na cidade de Tarauacá, conforme evidenciado em trechos dos depoimentos dos professores-alunos: “*Eu agradeço muito o curso de Teatro ofertado pela UnB [...]*”; “*Esse curso só contribuiu, trouxe fatos positivos para minha vida [...]*”; “*eu dou valor e tenho orgulho desse meu curso que eu fiz [...]*”.

### **3.2. Contribuições do curso de Teatro no cotidiano dos estudantes**

A partir dos dados coletados, busquei compreender os impactos e percepções da formação do curso de Teatro da Universidade de Brasília por meio da Universidade Aberta do Brasil no cotidiano escolar dos alunos que estudaram/estudam com os professores formados no período de 2013 a 2014, da cidade de Tarauacá, no estado do Acre, abordada pela perspectiva desses alunos.

O segundo grupo selecionado para fazer parte desta pesquisa foi formado por alunos de escolas que estudaram/estudam antes e depois da implantação do curso de Teatro ofertado em Tarauacá. Os convites para participação nas entrevistas foram enviados através de *chats* privados em suas redes sociais, no aplicativo *WhatsApp* e presencialmente para alguns. A amostra da pesquisa foi constituída por 10 pessoas da comunidade.

No que tange à base operacional e técnica de investigação, nesse grupo de sujeitos participantes, também optei pela entrevista semiestruturada, sendo 08 de forma virtual, por

meio da plataforma *Microsoft Teams*, no formato roda de bate-papo e 02 presenciais via aparelho celular. Os bate-papos foram gravados em áudio e vídeo, e transcritos posteriormente.

Nesse grupo também é preservado o anonimato dos sujeitos participantes, seus nomes não serão apresentados nos dados, os trechos de entrevistas relatados nessa seção, são referenciados como alunos 01 a 10.

A entrevista semiestruturada contou com 05 questões abertas relativas ao objeto de estudo da dissertação (Apêndice B). As indagações foram realizadas com dois propósitos: 1) entender o contexto do ensino de Teatro de estudantes que estudaram antes da chegada do curso de Teatro na cidade e; 2) identificar as contribuições, impactos e percepções do curso de Teatro na vida dos alunos que estudaram/estudam com os professores formados. Os dados foram interpretados por meio da análise de conteúdo. A seguir, são apresentadas as análises dos dados obtidos a partir das entrevistas realizadas.

A parte introdutória da entrevista com esse segundo grupo também buscou identificar informações sobre o perfil dos alunos, tais como: gênero 6 homens e 4 mulheres, idade entre 16 e 36 anos, período de formação 5 concluíram ensino médio entre 2000 e 2012, 4 entre 2013 a 2020 e 01 continua estudando.

Na sequência da entrevista, foram incluídas questões referentes ao ensino de Teatro nas escolas. Inicialmente indaguei os sujeitos participantes sobre como eles aprendiam/aprendem teatro na sua época de estudante, buscando identificar possíveis mudanças no ensino após a passagem do curso de Teatro pela cidade. Na análise, ficam evidenciados dois momentos distintos de aprendizagem pelos estudantes.

O primeiro abrange os alunos que estudaram antes da chegada da licenciatura em Teatro naquela localidade, que consoante os relatos, o ensino dessa linguagem era praticamente escasso, quatro estudantes dentre os cinco que estudaram naquela época, afirmam que nunca foi ensinado teatro em sala de aula, é uma linguagem totalmente desconhecida. Chegaram a ter aulas de Arte voltadas às Artes Visuais, basicamente resumidas em desenhos, pinturas e colagens com grãos, por vezes, confundidas como artesanato. Os sujeitos, na sua maioria, recorrentemente, tecem algumas críticas a essas aulas de Arte, definindo-as como superficiais e desestimulantes. Seguem abaixo, alguns depoimentos dos entrevistados:

*Eu não tive aulas de Arte no ensino médio, tive da 5ª a 8ª série e era apenas Arte, não tinha a questão de Teatro, nada disso. As aulas eram algo assim, bem superficial mesmo, questão de fazer bonecos de isopor, fazer algum tipo de bijuteria com palito de picolé, era limitado mesmo, desestimulante (ALUNO 01).*

*Na época, a gente não tinha nem noção de como que fazia as coisas de Arte, mas era algo bem prático e eu sempre fui curioso de querer fazer. Os professores eram bons, a gente aprendia, queria fazer, queria participar de tudo, então tudo era uma diversão, era algo novo que a gente nunca tinha conhecido (ALUNO 03).*

Somente o Aluno 05, relatou ter exercitado alguma experiência de teatro no decorrer de seu processo formativo, ainda que em momentos específicos, como datas comemorativas.

*Aulas de Arte que vem nas minhas lembranças, é tipo às vezes, tinha alguma palestra na escola, alguma coisa na escola que envolvia todos os alunos, e os professores treinavam a gente né, a gente ensaiava para fazer tipo teatro, para apresentar alguma peça, alguma coisa do tipo para a escola toda. Isso era mais em datas comemorativas (ALUNO 05).*

O segundo momento dá-se com alunos que estudaram após a passagem do curso de Teatro, com a formação de professores que, teoricamente, seriam responsáveis pelo processo de mudança do ensino dessa linguagem artística no cenário educacional local. Com o advento da graduação e conseqüentemente a formação dos docentes, percebem-se avanços na forma do ensino de teatro, da maneira como os estudantes passaram a apreender em sala de aula, conforme explicitado nos relatos seguintes:

*Eu aprendia por meio [...] do Fetem, que era o festival de teatro que os alunos criavam uma peça né, eles mesmo eram os atores da peça, treinavam e chegava um tempo que eles apresentavam a peça lá, tipo concorrendo, para decidir qual seria a melhor, a campeã, valia também uma parte da pontuação da disciplina de Arte para quem participasse (ALUNO 06).*

*Aprendemos com algumas participações, como por exemplo, montamos grupos [...], e com fantoches (ALUNO 10).*

Nesse momento, já se identifica práticas voltadas ao teatro, como montagens de apresentações e até mesmo festival de teatro escolar. Por outro lado, é perceptível na polivalência praticada, que o ensino ainda se volta praticamente às Artes Virtuais, conforme relatam os estudantes. A formação dos professores não garantiu de forma integral o ensino de teatro em todas as escolas, considerando que alguns alunos mencionam que não tiveram aulas dessa linguagem durante seu processo formativo, e outros somente de formas esporádicas, levando a interpretação de que o ensino de teatro ainda não é acessado por todos.

Nas falas dos estudantes, observa-se uma heterogeneidade do ensino de teatro no cenário educacional local, transparecendo que as escolas e os professores recorriam/recorrem a metodologias e materiais didáticos diferentes, próprios, diversificando a forma do ensino de Arte, Teatro, às vezes, na mesma escola, e isso reflete diretamente no processo de construção do conhecimento.

Uma metodologia de ensino adequada é essencial para as escolas, dado que fornece as ferramentas necessárias para que os professores possam transmitir os seus conhecimentos aos

estudantes na sala de aula. É o que direciona o plano de ensino, o modo como os alunos aprendem.

Prosseguindo a análise das entrevistas e considerando que a forma como o docente ensina faz toda diferença na formação dos cidadãos, busquei descobrir como os professores ensinavam/ensinam Teatro na época em que os sujeitos participantes estudavam/estudam. Considerando a estatística presente na questão anterior, de que 07 entre os 10 entrevistados não tiveram contato com o ensino de teatro, a análise dessa questão fica prejudicada quanto a sua amplitude. Abaixo, seguem trechos de depoimentos dos estudantes que tiveram aulas de teatro durante períodos do seu ensino fundamental e médio:

*[...] A prática teatral que tivemos foi somente o Fetem, no primeiro ano do ensino médio, os professores ensinavam mais teoria voltada para o campo visual (ALUNO 06).*

*Os professores ensinavam através de histórias. Na verdade, montava-se uma história, nós tínhamos que interpretar e apresentar. Não era nada muito difícil, era muito fácil entendeu? Tudo simples mesmo. Todo mundo passava e tirava 10 (ALUNO 08).*

Esses fatos levam a interpretação da inexistência até mesmo da polivalência no processo educacional. Nesse cenário explicitado, parece-nos que o professor não se amparava em grade curricular, mas em escolhas de métodos que ele dominasse ou que fossem mais fáceis para ele ministrar as aulas de Arte/Teatro.

Outro ponto que chama a atenção, são os relatos de que os professores que lecionavam a disciplina de Arte não eram formados em nenhuma linguagem artística, porém, em outras áreas de conhecimento, como Pedagogia, Matemática, Geografia. Magistério. Infelizmente, essa não é uma realidade exclusiva de Tarauacá, mas que se estende a outras cidades do interior do Acre. Seguem alguns depoimentos dos sujeitos participantes que evidenciam tal fato:

*Nunca tive nenhuma aula de Teatro, nada. Nas aulas de Arte, a sensação que se tinha é que parecia que os próprios professores estavam ali quebrando um galho, “meus Deus, a gente tem que ministrar essa disciplina e não tem ninguém com uma formação específica, ninguém preparado”, aí pegou essa aqui, essa ali “ministra essa disciplina pelas caridades, tem que ter, tá no currículo, faz um curso rápido aqui e ministra”, e era isso (ALUNO 01.)*

*Nós não estudávamos Teatro. A professora XXX, era bem dinâmica, ela não tinha tanta teoria, basicamente ela já colocava a gente na prática, [...]. Ela não era especializada na área de Artes Cênicas e tal (ALUNO 02).*

Diante disso, perguntei sobre que materiais eram utilizados para o processo de ensino de Teatro. Nas respostas, os estudantes falaram que:

*Para as aulas de Arte na minha época, os professores levavam vídeos mostrando realmente como é o teatro, mostrando peças de teatro, porque aqui na nossa cidade*

*sempre foi muito limitado a isso né, [...]. Então, antes pra gente saber o que era teatro, a gente via pela televisão [...]* (ALUNO 04).

*Muitas apostilas ou o próprio trabalho que eles querem passar, por exemplo, se eles querem passar algo de teatro, eles levam por exemplo, um fantoche para explicar mais ou menos como seria o teatro ou os objetos usados no teatro. Temos livros* (ALUNO 10).

Nas abordagens dos estudantes que tiveram em algum momento de sua formação, aulas de teatro, visualizam-se poucos materiais didáticos, a exemplo de vídeos sobre apresentações teatrais, história do teatro e bonecos de fantoche. É fato que para o atingimento do processo de construção do conhecimento do aluno, os materiais didáticos assumem um papel relevante nas salas de aulas.

A estatística de 07 alunos entre os 10 para os quais não houve a disponibilização do ensino aprendizagem de teatro, justifica a ausência do apontamento de materiais voltados ao ensino dessa linguagem artística. Esses estudantes relatam o uso de materiais didáticos direcionado em parte para Artes Visuais e na maioria das vezes, à prática de produção de artesanato, conforme elucidado em trechos das falas, abaixo:

*Isopor, palitos de picolé, cola, era basicamente isso, desenhos, fazíamos bastante desenhos. Era artesanato, artesanato mesmo. E foi sempre assim as aulas de Arte* (ALUNO 01).

*O estudo na época era bem simples, com milho, com folhas, com tinta, palitos de picolé, era coisas que realmente as nossas condições financeiras permitiam. A gente saía para a rua para procurar palitos de picolé, juntar tampinhas de garrafas de vidros e plásticos. A aula de Arte na época, era assim* (ALUNO 04).

*Eu me lembro muito [...] do desenho que já vinha pronto que o professor trazia. Arroz, feijão eu me lembro muito também. Já no ensino médio, eu lembro de pesquisas na internet, [...]* (ALUNO 05)

*É, imagens, cartolinas, naquele tempo não tinha muito data show né. A teoria era escrita ao quadro, a professora XXX imprimia as imagens, levava, discutia, aí já no terceiro ano do ensino médio eu lembro que foi desenvolvendo mais as partes de slides [...]* (ALUNO 06).

Dentre os materiais usados nas aulas de Arte, percebe-se algo em comum, o uso intensificado de desenhos, pinturas, grãos e “palito de picolé”, item mais citado pelos alunos e destinado à confecção de porta retratos e porta-joias. Esses palitos eram adquiridos por meio da compra em lojas ou reciclados nas ruas, considerando que a cidade possui diversas sorveterias e a venda dos picolés se dão tanto nesses estabelecimentos comerciais e mais ainda, de forma ambulante em carrinhos e os palitos desse produto são geralmente descartados nas ruas e avenidas. Será que o uso de materiais recicláveis era praticado por conta da condição financeira dos alunos, que não poderiam comprar os materiais ou, porque o professor não era formado na

área e não detinha todos os conhecimentos que a disciplina de Arte exigia, e optava por métodos que julgava poder atender a si mesmo e a classe estudantil?

Seguindo, a próxima questão dessa seção, objetivava descobrir se existiam grupos de teatro nas escolas dos estudantes participantes, 03 pessoas afirmaram conhecer algum grupo organizado por alunos no ensino médio e 07 disseram não ter conhecimento de nenhum grupo. Segue abaixo, o depoimento de um estudante sobre a presença de grupo de teatro na escola:

*Eu lembro de um grupo de teatro que basicamente, era mobilizado por pessoas que estudavam lá mas não eram pelos os professores, era por alunos que já faziam teatro na cidade e aí incentivavam os outros e tal [...] (ALUNO 02).*

O trecho do depoimento de um estudante que afirmou não conhecer nenhum grupo de teatro durante a formação escolar, corrobora para a necessidade de grupos e da prática teatral na escola:

*Eu acho que fez muita falta a questão de não ter grupos e não ter estudado teatro na época em que eu estudava, para se expressar, para falar, principalmente quando eu cheguei na universidade, eu tive muita dificuldade de falar em público, de se expressar, questões de gestos entendeu, acho que teria feito a diferença desde o ensino fundamental, desde o básico, tivesse tido essa disciplina de Teatro (ALUNO 01).*

Um ponto que chama a atenção é que todos os sujeitos participantes que estudaram/estudam Arte/Teatro após a formação dos professores em Teatro, fazem parte do conjunto que afirmou não conhecer grupos de teatro na escola. Isso se mostra como fator preocupante e nos leva a questionar o porquê dessa ausência.

Com o propósito de entender mais esses impactos à vida escolar dos estudantes, fiz uma última pergunta aos sujeitos sobre como se dava a prática teatral na escola. Os relatos evidenciaram que 06 estudantes não tiveram nenhuma prática durante o período formativo, 03 em momentos específicos de festividades participaram de alguma e 01 relata que o contato com o teatro se deu uma única vez, porém, na disciplina de Língua portuguesa. Dentre o público que nunca teve contato ou conhecimento com prática teatral, aparecem sujeitos que concluíram sua formação após a passagem da licenciatura em Teatro naquela localidade. Na sequência, apresento alguns depoimentos sobre esse questionamento:

*Na minha época os professores davam tipo um texto, uma história, a gente montava, ensaiava, aí tinha o dia na sala de aula para a gente apresentar ou quando tinha alguma festividade a gente apresentava no pátio da escola. Era uma historinha como a Branca de Neve [...] (ALUNO 04).*

*A única prática de teatro que tinha era o Fetem, no primeiro ano do ensino médio. Aí quem participava em alguma peça teatral recebia X pontuação de avaliação na disciplina de Arte (ALUNO 06).*

*A única peça teatral que eu fiz na vida não foi do professor de Arte, foi de um professor de Português que eu tive que fazer, inclusive ele até atribuiu uma nota para a gente fazer essa peça teatral e ela tinha que ser apresentada para a escola inteira [...]. Eu tinha que decidir roteiro, decidir vestimenta e tal, mas assim, foi uma única vez e o curioso que foi para uma professora de Português (ALUNO 09).*

*A gente se organizava em grupos, dividia cada parte para um aluno, do que ele iria fazer ou falar e era assim, apresentada em datas comemorativas para todos os alunos das escolas (ALUNO 10).*

Por fim, ao analisar esses relatos dos estudantes, é possível observar que as práticas teatrais, davam-se em períodos específicos, geralmente voltados às datas comemorativas ou alguma festividade na escola, tais como Dia das Mães, Dia dos Pais, Dia dos Professores e no festival de teatro, que acontecia em uma escola de ensino médio, e que nem sempre estavam atreladas à disciplina de Arte/Teatro. Ainda que, o teatro represente um relevante instrumento pedagógico, observei a partir desses relatos, que é ainda é pouco usado no espaço escolar local.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa, permitiram-me tecer algumas considerações. Para tanto, retomo ao objetivo geral: analisar os ecos e reflexos da graduação em Teatro EaD/UnB na prática e no cotidiano dos professores licenciados na cidade de Tarauacá.

Para a realização desta pesquisa, agora concluída, busquei subsídios na análise da fundamentação teórica sobre a educação a distância em Teatro no Brasil; nos documentos oficiais do curso de Teatro da Universidade de Brasília através do Sistema, Universidade Aberta do Brasil, imprescindível conhecer para se estabelecer a relação de Tarauacá com o curso de Teatro e na análise das influências da licenciatura em Teatro ofertada pela UAB/UnB na prática e no cotidiano dos professores que se formaram e de seus alunos.

Para se atingir uma compreensão do objetivo geral, foram definidos alguns objetivos específicos, alcançados durante a investigação.

Primeiramente, cabe mencionar que conhecer a forma de como era o ensino de Teatro nas escolas locais antes da chegada do curso de Teatro UAB/UnB, não foi difícil, pois, eu pesquisador, vivenciei todas as etapas de ensino na cidade, na posição de estudante e após concluir meu ensino médio, atuando como professor de Arte. Porém, durante as entrevistas, mantive-me tão somente como observador, para não influenciar nas interações e análises dos dados.

A partir de então, constatei total ausência do ensino dessa linguagem artística nas salas de aula até a presença do curso naquela localidade, infelizmente. Esse é um fato que durante muito tempo permeou no cenário educacional das escolas do Acre, especialmente àquelas localizadas no interior. A partir das falas, observei a ausência até mesmo da polivalência, como se ela fosse um mal menor nessas situações, e a presença de conteúdos e práticas voltadas totalmente às Artes Visuais, como única forma de ensinar a disciplina de Arte. O resultado aqui disposto se assemelha às minhas vivências relatadas no capítulo 2 desta pesquisa.

Após conhecer a forma de ensino de antes, surgiu a necessidade de saber como era realizado o “ensino” de teatro dentro dos grupos existentes nas escolas ou na cidade e ficou evidenciado que a maioria dos sujeitos entrevistados do primeiro grupamento, formados pelos professores-alunos conheciam algum grupo, porém, o ensino de teatro dentro desses grupos se iniciou somente com a entrada da graduação na cidade, através de oficinas ministradas pelos

egressos do curso. No entanto, 7 dos 10 participantes do segundo grupamento, composto pelos estudantes, afirmaram não ter conhecimento de qualquer grupo de teatro nas escolas as quais estudaram/estudam e tampouco, de ensino. Esse é um fator de atenção, pois, todos os estudantes que se formaram ou estão em processo de formação após a formação dos docentes no curso de Teatro fazem parte dessa estatística da inexistência.

Nas interações, constatei que após a passagem da licenciatura em Teatro pela cidade, ocorreram mudanças no modo de ensinar e aprender Teatro no contexto escolar. Dentre elas, destaca-se a conscientização da relevância dessa linguagem artística no currículo escolar local, influenciando positivamente o processo de ensino aprendizagem dos atores responsáveis pela construção do conhecimento. São mudanças praticadas e vivenciadas por aqueles que ensinam – professores e pelos sujeitos que aprendem – alunos. No entanto, embora seja possível identificar práticas relacionadas ao Teatro no processo de formação dos estudantes na polivalência ainda instaurada, as Artes Visuais continuam a protagonizar a disciplina de Arte. A formação dos docentes ainda não garantiu a presença do ensino de Teatro em todas as escolas.

No que tange aos materiais didáticos utilizados pelos professores para ensinar Teatro na sala de aula, reporta-se dois momentos, antes e após a formação dos professores no curso de Teatro. Tratando-se de material didático pedagógico para as aulas de Arte, as possibilidades são infinitas, porém, se tornam restritas em cidades interioranas do Acre.

No primeiro momento, evidencia-se que a resposta a esse questionamento fica em parte prejudicada, ao consideramos que para os estudantes desse período não foi oportunizado o conhecimento referente a essa linguagem artística como já relatado em outros momentos desta pesquisa. Esses sujeitos citam alguns materiais usados na disciplina de Arte, voltados totalmente para Artes Visuais e em outros momentos para o artesanato. Cabe informar, que esses mesmos estudantes em diversos momentos ao abordar sobre os materiais usados para as aulas de Arte, tecem comentários afirmando ser prática comum os professores usarem métodos e prática de artesanato para ensinar a disciplina de Arte.

No segundo momento, percebeu-se que, mesmo após a formação dos professores não houve uma diversificação tão significativa de materiais didáticos usados nas aulas de Teatro, os estudantes continuam alegando a falta de materiais adequados que contribuam para a obtenção de conhecimento nessa área, fato corroborado pelos próprios docentes formados que estão em sala de aula, ao afirmarem que almejam oferecer materiais didáticos pedagógicos que contribuam positivamente à formação de seus alunos, porém, se esbarram na escassez desses

recursos nas escolas, e geralmente, recorrem ao que é possível, o que acaba por restringir o conhecimento dos alunos. Mesmo assim, visualizam-se mudanças positivas, ainda que em velocidade lenta.

Com isso, a primeira hipótese do trabalho se confirma, ou seja: houve uma mudança nas práticas pedagógicas do ensino de Teatro no estado do Acre, com foco para Tarauacá. O ensino de teatro na cidade que antes era totalmente empírico, com a chegada da Universidade de Brasília, foi transformado em experiência de objeto de estudo, sistematizado. Isso significa desconstruir e construir as práticas educativas dessa linguagem artística, promovendo transformações nos currículos, nas práticas pedagógicas, nos métodos de ensino e nos agentes envolvidos no processo. Nessa dinâmica os sujeitos envolvidos já não serão os mesmos.

Sendo assim, retoma-se o problema que guiou essa investigação, como a graduação EaD em Teatro ofertada pela UAB/UnB influenciou a prática pedagógica e o cotidiano dos alunos egressos do curso de formação e de seus alunos no contexto da cidade de Tarauacá? Ao analisar os dados e ouvir os sujeitos participantes, a resposta a que se pode chegar nesse momento da pesquisa é, sim, o curso influenciou tanto a prática pedagógica como o cotidiano dos docentes. Observa-se a partir dos depoimentos, que a graduação em Teatro proporcionou grandes e significativas contribuições, interferências ao cotidiano pessoal e profissional dos professores-alunos de forma ética, estética e econômica, refletindo no cotidiano escolar dos alunos desses professores. Houve fortalecimento dessa linguagem artística nas escolas dos municípios em que esses docentes estão atuando como disseminadores de conhecimento, além de troca de saberes entre os envolvidos no espaço escolar. Essa graduação transformou a vida dos professores egressos e de suas famílias, principalmente pelo viés econômico, pois, foi a porta de entrada para o primeiro emprego e para a expressão mais usada por eles durante as entrevistas “mudança de patamar”.

No entanto, dado o número reduzido de somente 2 professores formados em Teatro que estão atuando nessa área de conhecimento nas escolas locais, é fato que se mais docentes com essa habilitação específica, estivessem em sala de aula, os impactos e resultados positivos poderiam ser ainda maiores.

A partir dos resultados encontrados com o desenvolvimento da pesquisa, levantam-se alguns questionamentos que podem servir de indicações para a realização de futuras pesquisas relacionadas à problemática deste estudo, como, por exemplo, por que os professores formados em licenciatura em Teatro não estão atuando nas escolas locais? Quem são os sujeitos que estão

atuando como professores de Arte/Teatro nas escolas? Por que as escolas ainda não oferecem práticas teatrais no processo de ensino aprendizagem? Por que professores e escolas ainda priorizam Artes Visuais como única linguagem artística no currículo de Arte?

Por fim, esta pesquisa visa ser inovadora na medida em que gera conhecimento sobre um tema pouco explorado na região. O estudo tem um cunho estratégico e apresenta características inéditas, visto que Tarauacá não possui informações aprofundadas no assunto, sem deixar de mencionar o caráter atual e instigante do problema para o trabalho de pesquisa e à sociedade. Além disso, os resultados podem ser utilizados como subsídios para definição de políticas educacionais que visem a democratização e interiorização da educação brasileira.

## REFERÊNCIAS

- ACRE. **Currículo de Referência Único do Estado do Acre**. Rio Branco, Ac. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes, [2017]. Disponível em: <https://www.educ.see.ac.gov.br/pagina/curriculo-referencia-unico>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, SP, v.10, p.87-90, mai. 2011. Disponível em: [http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista\\_PDF\\_Doc/2011/Artigo\\_07.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf). Acessado em: 10 dez. 2021.
- ARAÚJO, José Sávio Oliveira de. **A cena ensina: uma proposta pedagógica para formação de professores de teatro**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005. Disponível em: [https://hosting.iar.unicamp.br/lab/luz/ld/C%EAAnica/Pesquisa/A\\_Cena\\_Ensina\\_\\_ARAUJO\\_S%E1vio.pdf](https://hosting.iar.unicamp.br/lab/luz/ld/C%EAAnica/Pesquisa/A_Cena_Ensina__ARAUJO_S%E1vio.pdf). Acesso em: 14 jan. 2022.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Procura por EAD cresce 30% durante a pandemia**. São Paulo, SP, ABED, 2021. Disponível em: [http://www.abed.org.br/site/pt/midioteca/clipping\\_abed/1977/procura\\_por\\_ead\\_cresce\\_30\\_durante\\_a\\_pandemia](http://www.abed.org.br/site/pt/midioteca/clipping_abed/1977/procura_por_ead_cresce_30_durante_a_pandemia). Acesso em: 11 jan. 2022.
- AYRES, Amanda Aguiar. **Processo criativo e atuação em telepresença na formação de professores de teatro**. 2013. 173 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/13999>. Acesso em: 20 dez. 2021.
- BARRERA, Débora Furtado. **O Sistema UAB na UnB: possibilidades, contradições e desafios para a institucionalização da EaD no ensino de graduação**. 2018. xi, 133 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/32472>. Acesso em: 17 jan. 2022.
- BRASIL. Antonio do Carmo. **Trajetórias e Perspectivas: O teatro na escola Dr. Djalma da Cunha Batista**. 2012, 55 f., Monografia (Graduação em Artes) – Universidade de Brasília, Tarauacá, Ac, 2012.
- BRASIL. **Censo da Educação Superior 2020: Tabelas de Divulgação**. Brasília, DF. Ministério da Educação e Cultura - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em 09 jul. 2022.
- BRASIL. **Censo da Educação Superior 2019: Tabelas de Divulgação**. Brasília, DF. Ministério da Educação e Cultura - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em 14 dez. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação esclarece principais dúvidas sobre o ensino no país durante pandemia do coronavírus. **Ministério da educação**, 2020a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/87161-conselho-nacional-de-educacao-esclarece-principais-duvidas-sobre-o-ensino-no-pais-durante-pandemia-do-coronavirus>. Acesso em: 13 dez.2021.

BRASIL. Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**. Seção 1, Brasília, DF, ano 2020b, Edição 53, p. 39, 18 mar. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 13 dez. 2021.

BRASIL. Portaria MEC nº 345, de 19 de março de 2020. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020b. **Diário Oficial da União**. Seção 1, Brasília, DF, ano 2020, n. 54-D, p. 1, 19 mar. 2020. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=603&pagina=1&data=19/03/2020&totalArquivos=1>. Acesso em: 13dez. 2021.

BRASIL. Portaria MEC nº 473, de 12 de maio de 2020. Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. **Diário Oficial da União**. Seção 1, Brasília, DF, ano 2020c, Edição 90, p. 55, 13 maio 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-473-de-12-de-maio-de-2020-256531507>. Acesso em: 13 dez. 2021.

BRASIL. Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. **Diário Oficial da União**. Seção 1, Brasília, DF, ano 2020d, Edição 114, p. 62, 17 jun. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 13 dez. 2021.

BRASIL. DECRETO Nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Seção 1, Brasília, DF, ano 2017, n. 100, p. 3-4, 26 maio. 2017. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=65251-decreto9057-pdf&category\\_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=65251-decreto9057-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 dez. 2021.

BRASIL. Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância. **Ministério da Educação - Secretaria de Educação a Distância**, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **DECRETO Nº 5.800, DE 8 DE JUNHO DE 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm). Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 34, de 9 de agosto de 2005**. Estabelece os critérios e os procedimentos para a apresentação, seleção e execução de projetos de cursos de licenciatura para professores em exercício nas redes públicas nos anos/séries finais do ensino fundamental e/ou no ensino médio, na modalidade de educação a distância. Brasília, DF, Ministério da Educação - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2005. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4185-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-34,-de-9-de-agosto-de-2005>. Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. **PARECER N.º: CNE/CES 0195/2003**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design. Brasília, DF, Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação, 2003. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces195\\_03.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces195_03.pdf). Acesso em 13 jan. 2022.

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: 10 jul. 2022.

BRASIL. **DECRETO Nº 5.161, DE 10 DE MARÇO DE 1904**. Manda executar o Tratado de permuta de territórios e outras compensações, celebrado em 17 de novembro de 1903, entre o Brasil e a Bolívia. Rio Branco: Presidência da República, 1904. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1900-1909/D05161.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1900-1909/D05161.html). Acesso em: 30 jan. 2022.

CAMPELLO, Sheila Maria Conde Rocha. **Arteduca: uma abordagem transdisciplinar para o ensino da arte em rede**. 2013. 315 f., il. Tese (Doutorado em Artes) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/16045>. Acesso em: 15 jan. 2022.

CAMPELO, Sheila Maria Conde Rocha. Licenciatura em Artes Visuais a distância no Instituto de Artes da Universidade de Brasília. In ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ARTES PLÁSTICAS DINÂMICAS EPISTEMOLÓGICAS EM ARTES VISUAIS, 16º, 2007, Florianópolis – SC. **Anais**, pag. 1145-1155. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/115.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

CASTRO, Fernanda Carla de. Marcos históricos da EaD no Brasil e os novos paradigmas da prática educativa. **Revista científica do Claretiano - Centro Universitário**, Batatais, SP, v.5, n.2, p.43-54, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://claretiano.edu.br/revista/educacao-a-distancia/605b3f643a94ed8a25334f0c>. Acessado em: 18 dez. 2021.

CESPE. **Edital nº 1-UnB/Pró-Licenciatura, de 2 de julho de 2007**. Brasília: UnB. Disponível em: [http://www.cespe.unb.br/vestibular/PROLICENCIATURA2007/arquivos/ED\\_1\\_2007\\_UNB\\_PRO\\_LICENCIATURAS\\_ABT.PDF](http://www.cespe.unb.br/vestibular/PROLICENCIATURA2007/arquivos/ED_1_2007_UNB_PRO_LICENCIATURAS_ABT.PDF). Acesso em: 20 jan. 2022.

CESPE. **Edital nº. 1 – UnB/UAB, de 2 de julho de 2007**. Brasília: UnB. Disponível em: [http://www.cespe.unb.br/vestibular/UAB2007/arquivos/ED\\_1\\_2007\\_UNB\\_UAB\\_ABT.PDF](http://www.cespe.unb.br/vestibular/UAB2007/arquivos/ED_1_2007_UNB_UAB_ABT.PDF). Acesso em: 20 jan. 2022.

COSTA, M. L. F. Educação a distância no Brasil: Perspectiva Histórica. In COSTA, M. L. F.; ZANATTA, R. M. (Org.). **Educação a distância no Brasil: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos**. 3. Ed. Maringá: Eduem, 2014. p. 12. Disponível em: <http://old.periodicos.uem.br/~eduem/novapagina/?q=node/277>. Acessado em: 14 dez. 2021.

CUNHA, Ana Maria de Jesus Sousa da. **Arte-educação a distância: uma análise da formação continuada on-line na Universidade de Brasília**. 2006. 143 f. Dissertação (Mestrado em Arte) - Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/2066>. Acesso em: 20 jan. 2022.

DEGRANES, Flavio. Processos de criação teatral e processos de aprendizagem: interfaces possíveis. In: CONTIERO, Lucinéia; SANTOS, Fernando Freitas dos; FERNANDES, Matheus Vinícius de S. (org.). **Pedagogia do Teatro**. Natal: EDUFRN, 2018. p. 22-23. Disponível em: [file:///C:/Users/BRASIL/Downloads/Pedagogia%20do%20Teatro%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/BRASIL/Downloads/Pedagogia%20do%20Teatro%20(1).pdf). Acesso em: 03 fev. 2022.

Dia dos professores: veja ranking com média salarial oferecida em cada estado. **Economia G1**, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/10/15/dia-dos-professores-veja-ranking-com-media-salarial-oferecida-em-cada-estado.ghtml>. Acesso em: 29 jan. 2022.

FERREIRA, Luciete Araújo. A Modalidade EAD e a Formação de Professores. **Revista Especialize On-line IPOG**, Goiânia - Ano 10, Edição nº 17 Vol. 01, jul. 2019. Disponível em: <https://ipog.edu.br/wp-content/uploads/2020/12/luciete-araujo-ferreira-31011913.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2022.

FERREIRA, Taís. Professores/as de teatro e dança brasileiros/as como espectadores. 2017. Tese (Doutorado em Artes Cênicas). 301f – Universidade Federal da Bahia – Escola de Teatro, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Bahia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/22094>. Acesso em: 05 mai. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2022.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/yQbgDvpr5BmJPwJRqfdvDQb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 jan. 2022.

GOMES, Sidmar Silveira. Entre arte e pedagogia em tempos de pandemia: ensino remoto e mediação teatral. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, p. 01-20, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index>. Acesso em: 02 jan. 2021.

HARTMANN, Luciana. Interfaces entre a Pedagogia do Teatro e os Estudos da Performance. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 3, p. 515-528, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/reeducacao/article/view/13816>. Acessado em: 03 fev. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2020**. Rio de Janeiro, RJ, IBGE, 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ac/tarauaca/pesquisa/13/78117>. Acesso em: 28 jan. 2022.

INSTITUTO CHICO MENDES DE CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE. **Plano de Manejo da Reserva Extrativista do Alto Tarauacá - Diagnóstico - volume 1**. Brasília, DF, ICMBIO, 2020. Disponível em: [https://www.icmbio.gov.br/portal/images/stories/plano-de-manejo/plano\\_de\\_manejo\\_resex\\_do\\_alto\\_tarauaca\\_volume1.pdf](https://www.icmbio.gov.br/portal/images/stories/plano-de-manejo/plano_de_manejo_resex_do_alto_tarauaca_volume1.pdf). Acesso em: 28 jan. 2022.

LEITE, Luzirene do Rego. **A formação do professor de teatro na educação a distância: um estudo da licenciatura em teatro do programa pró-licenciatura na Universidade de Brasília**. 2014. xx, 353 f., il. Tese (Doutorado em Artes) -Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/18925>. Acessado em: 19 out. 2020.

LOYOLA, Geraldo Freire. **Professor-Artista-Professor: Materiais didático-pedagógicos e ensino-aprendizagem em Arte**. 2016. 116 fl. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes, MG, 2016. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/EBAC-A9GJ98/1/professor\\_artista\\_professor\\_\\_materiais\\_did\\_tico\\_pedag\\_gicos\\_e\\_\\_ensino\\_aprendizagem\\_em\\_arte.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/EBAC-A9GJ98/1/professor_artista_professor__materiais_did_tico_pedag_gicos_e__ensino_aprendizagem_em_arte.pdf). Acessado em: 16 jul. 2022.

MICHAELIS: **moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acessado em: 04 dez. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34). Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4404301/mod\\_resource/content/3/Texto-%20Pimenta-%201999-FP-%20ID%20%20e%20SD.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4404301/mod_resource/content/3/Texto-%20Pimenta-%201999-FP-%20ID%20%20e%20SD.pdf). Acesso em: 10 jan. 2022.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: método e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul: Feevale, 2013. Disponível em: [https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/291348/mod\\_resource/content/3/2.1-E-book-Metodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf](https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/291348/mod_resource/content/3/2.1-E-book-Metodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf). Acesso em: 01 jul. 2022.

Quem somos. **Instituto Monitor**. Disponível em: <https://www.institutomonitor.com.br/quemsomos>. Acessado em: 18 dez. 2021.

Quem somos. **Instituto Universal brasileiro**. Disponível em: <https://www.institutouniversal.com.br/institucional/quem-somos>. Acesso em: 18 dez. 2021.

SALES, Jonas. Vivenciar as metodologias: caminhos de formação de docentes de teatro na contemporaneidade. In: CORREA, Antenor Ferreira; NARITA, Flávia Motoyama. (Org.). **Ensino e Pesquisa em Artes: experiências no âmbito do ProfArtes**. 1ed. Goiania: Gráfica UFG, 2019, v. 1, p. 173-186. Disponível em: [https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id\\_cpmenu/9373/2019\\_E\\_BOOK\\_Correa\\_\\_Narita\\_\\_ProfArtes\\_Ensino\\_e\\_Pesquisa\\_em\\_Artes\\_15922514493642\\_9373.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/9373/2019_E_BOOK_Correa__Narita__ProfArtes_Ensino_e_Pesquisa_em_Artes_15922514493642_9373.pdf). Acessado em: 07 mai. 2022.

SANTOS, Edméa. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. **Anais do Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2009, p. 5658-5671. Disponível em: <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t12/t12c427.pdf>. Acessado em: 30 jun. 2022.

SANTOS, Larissa Costa dos; MENEGASSI, Cláudia Herrero Martins. A história e a expansão da Educação a Distância: um estudo de caso da Unicesumar. **Revista Gual**, Florianópolis, v. 11, nº 1, p. 208-228, jan. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2018v11n1p208>. Acessado em: 05 dez. 2021.

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICROS E PEQUENAS EMPRESAS. **Pontos de Cultura: saiba como funcionam**. Brasília, DF, SEBRAE, 2013. Disponível em: <https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/pontos-de-cultura-saiba-como-funcionam,443d7b008b103410VgnVCM100000b272010aRCRD>. Acesso em: 10 jul. 2022.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5562413/mod\\_resource/content/1/Metodologia-Do-Trabalho-Cientifico-23%C2%AA-Edicao-Severino-EBOOK-Escolhido.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5562413/mod_resource/content/1/Metodologia-Do-Trabalho-Cientifico-23%C2%AA-Edicao-Severino-EBOOK-Escolhido.pdf). Acessado em: 01 jul. 2022.

SILVA, Marineide Câmara. **As relações entre teatro, tecnologia e educação no Pró-Licenciatura em Teatro da UFMA e UnB**. 2012. Dissertação (Mestrado Cultura e Sociedade) Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2012. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/36#preview-link0>. Acesso em: 10 jan. 2022.

TORRES, P. L; FIALHO, F. A. P. Educação a distância: passado, presente e futuro. In LITTO, F. M; FORMIGA, M. M. M. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 256 a 258. Disponível em: [http://www.abed.org.br/arquivos/Estado\\_da\\_Arte\\_1.pdf](http://www.abed.org.br/arquivos/Estado_da_Arte_1.pdf). Acessado em: 19 dez. 2021.

UNIVERSADIDADE FEDERAL DO ACRE. **Ufac forma primeira turma de Artes Cênicas**. Rio Branco, AC, UFAC, 2011. Disponível em: <http://www2.ufac.br/site/news/ufac-forma-primeira-turma-de-artes-cenicas>. Acesso em: 13 jan. 2022.

UNIVERSADIDA DE BRASÍLIA. CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Projeto Político Pedagógico UAB/UnB/2013 Teatro**. Brasília, DF, UnB, 2013. Disponível em: [https://www.cead.unb.br/images/cursos/ppc\\_teatro.pdf](https://www.cead.unb.br/images/cursos/ppc_teatro.pdf). Acesso em: 25 fev. 2022.

## **APÊNDICE A - Entrevista Semiestruturada para Professores**

### **Roteiro base**

Participantes: Professores que lecionavam Arte/Teatro sem formação específica e professores que se formaram na Licenciatura em Teatro UAB/UnB.

1. Como era o ensino de Teatro nas escolas locais antes da implementação do curso de licenciatura em Teatro UAB/UnB?
2. Como era realizado o “ensino” de teatro dentro dos grupos de teatro existentes nas escolas e ou na cidade?
3. Como as pessoas passaram a apreender teatro após a entrada do curso superior na cidade?
4. Que materiais didáticos passaram a oferecer aos alunos depois que o curso passou pela cidade?
5. Como passaram a pesquisar para ensinar?
6. Estão atuando como professor de Teatro? Caso não esteja, qual o motivo?
7. Como o curso de Teatro interferiu na sua vida e na vida de seus alunos?

## **APÊNDICE B - Entrevista Semiestruturada para Alunos**

### **Roteiro base**

Participantes: Estudantes que estudaram/estudam Arte/Teatro com professores sem formação específica e com professores que se formaram na Licenciatura em Teatro UAB/UnB.

1. Como você aprendia teatro na escola na sua época de estudante?
2. Como os professores da época ensinavam teatro?
3. Quais materiais eram utilizados para o processo de ensino?
4. Existiam grupos de teatro na escola?
5. Como se dava a prática teatral?

## APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa Formação Docente EAD: Ecos e Reflexos da Licenciatura em Teatro UAB/UnB na prática e na vida dos professores (as) e seus alunos (as) no contexto de Tarauacá, de responsabilidade de Antonio do Carmo Brasil, estudante de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é analisar a graduação EAD em Teatro ofertado pela UAB/UnB e seus ecos e reflexos na vida dos professores e seus alunos na cidade de Tarauacá-Acre. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como entrevistas, áudios e ou vídeos gravados, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio da técnica de entrevista virtual em rodadas de bate papo com alunos e professores fora do ambiente escolar. Para gravação das entrevistas serão utilizados aparelhos celulares e a plataforma *Microsoft Teams* em data (a definir) para sua realização. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar.

Sua participação na pesquisa poderá envolver riscos/danos possíveis como: desconforto, aborrecimento, exposição da imagem do participante em vídeos (gravados ou não) que possam resultar na sua identificação. No entanto, serão adotadas medidas minimizadoras, a saber: Garantir o sigilo em relação as suas respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos; garantir o acesso em um ambiente que proporcione privacidade durante a coleta de dados, uma abordagem humanizada, optando-se pela escuta atenta e pelo acolhimento do participante, obtenção de informações, apenas no que diz respeito àquelas necessárias para a pesquisa.

Espera-se com esta pesquisa contribuir para a análise e contextualização dos reflexos da formação dos professores em Teatro pela UAB/UnB nesse município.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a

qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 99969-7305 ou pelo *e-mail* [brasiltk@hotmail.com](mailto:brasiltk@hotmail.com).

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de publicação do estudo na Universidade de Brasília, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: [cep\\_chs@unb.br](mailto:cep_chs@unb.br) ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

---

Assinatura do/da participante

---

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**APÊNDICE D - Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa**

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado/a no projeto de pesquisa intitulado Formação Docente EAD: Ecos e Reflexos da Licenciatura em Teatro UAB/UnB na prática e na vida dos professores (as) e seus alunos (as) no contexto de Tarauacá, sob responsabilidade de Antonio do Carmo Brasil vinculado ao Departamento de Artes Cênicas e programa de pós-graduação da Universidade de Brasília.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para [análise por parte do pesquisador e equipe de pesquisa, extração de dados para os fins necessários desta pesquisa e apresentações dos dados coletados à pesquisa.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade do/da pesquisador/a responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

---

Assinatura do/da participante

---

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## ANEXO A – Autorização para realização da pesquisa pelo Comitê de Ética da UnB

INSTITUTO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS DA  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -  
UNB



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** FORMAÇÃO DOCENTE EAD: ECOS E REFLEXOS DA LICENCIATURA EM TEATRO UAB/UNB NA VIDA DOS PROFESSORES (AS) E SEUS ALUNOS (AS) NO CONTEXTO DE TARAUCÁ-AC

**Pesquisador:** antonio do carmo brasil

**Área Temática:**

**Versão:** 4

**CAAE:** 57145722.9.0000.5540

**Instituição Proponente:** Instituto de Artes

**Patrocinador Principal:** FUNDACAO UNIVERSIDADE DE BRASILIA

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.505.958

#### Apresentação do Projeto:

Foi apresentada as pendências do parecer 5.471.485, relacionado ao projeto de pesquisa "FORMAÇÃO DOCENTE EAD: ECOS E REFLEXOS DA LICENCIATURA EM TEATRO UAB/UNB NA VIDA DOS PROFESSORES (AS) E SEUS ALUNOS (AS) NO CONTEXTO DE TARAUCÁ-AC", de autoria do aluno de mestrado da UnB, Antônio do Carmo Brasil.

#### Objetivo da Pesquisa:

**Objetivo Primário:**

analisar a graduação EAD em Teatro ofertado pela UAB/UnB e seus ecos e reflexos na vida dos professores e seus alunos na cidade de Tarauacá- Acre.

**Objetivo Secundário:**

- (a) relatar o ensino de teatro na escola antes do curso de teatro na cidade de Tarauacá;
- (b) identificar possível "ensino" de teatro dentro de grupos de teatro existentes na cidade;
- (c) evidenciar quais materiais eram utilizados pelos professores de Artes para o processo de ensino de teatro antes do curso UAB/UnB;

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram devidamente apresentados, nos documentos da submissão.

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS DA  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -  
UNB**



Continuação do Parecer: 5.505.956

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa está em acordo com as resoluções 466/2012 e 510/2016 e suas complementares.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos de apresentação obrigatória foram todos apresentados.

**Recomendações:**

Entregar o relatório parcial e relatório final conforme o cronograma de execução do projeto.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1911326.pdf	20/06/2022 18:44:47		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Mestrado_Artes_Cenicas4.docx	20/06/2022 18:43:56	antonio do carmo brasil	Aceito
Outros	Termo_de_autorizacao_para_utilizacao_de_imagem_e_som_de_voz.doc	20/06/2022 18:42:14	antonio do carmo brasil	Aceito
Outros	Termo_de_aceite_institucional.pdf	20/06/2022 18:41:24	antonio do carmo brasil	Aceito
Cronograma	Cronograma4.docx	20/06/2022 18:39:03	antonio do carmo brasil	Aceito
Outros	Carta_de_encaminhamento3.doc	20/05/2022 21:44:32	antonio do carmo brasil	Aceito
Outros	Carta_Revisao_Etica3.doc	20/05/2022 21:43:33	antonio do carmo brasil	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido3.doc	20/05/2022 21:41:52	antonio do carmo brasil	Aceito
Outros	Instrumento_de_coleta_de_dados2.docx	30/04/2022 14:43:17	antonio do carmo brasil	Aceito
Outros	Curriculos_Lattes_Antonio_do_Carmo_Brasil.pdf	18/03/2022 14:52:29	antonio do carmo brasil	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	14/03/2022 16:12:50	antonio do carmo brasil	Aceito

INSTITUTO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS DA  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -  
UNB



Continuação do Parecer: 5.505.956

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BRASILIA, 03 de Julho de 2022

---

**Assinado por:**

**ANDRE VON BORRIES LOPES**  
**(Coordenador(a))**