UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CULTURA E SOCIEDADE

AS RELAÇÕES ENTRE TEATRO, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO NO PRÓ-LICENCIATURA EM TEATRO DA UFMA E UnB



São Luís
2012

MARINEIDE CÂMARA SILVA

AS RELAÇÕES ENTRE TEATRO, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO NO PRÓ-LICENCIATURA EM TEATRO DA UFMA E UnB

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Cultura e Sociedade, sob a orientação do Prof. Dr. Arão Nogueira Paranaguá de Santana.

São Luis

2012

Silva, Marineide Câmara

As relações entre teatro, tecnologia e educação no Pró-Licenciatura em Teatro da UFMA e UnB / Marineide Câmara Silva. – 2012.

Dissertação (Mestrado Cultura e Sociedade, Universidade Federal do Maranhão). Dissertação orientada por: Prof. Dr. Arão Paranaguá de Santana.

186 f.: il..

1. Teatro – Formação docente 2. Tecnologia 3. Educação I. Título

CDU 37.091.21:792

MARINEIDE CÂMARA SILVA

AS RELAÇÕES ENTRE TEATRO, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO NO PRÓ-LICENCIATURA EM TEATRO DA UFMA E UnB

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Cultura e Sociedade.

Aprovada em / /

BANCA EXAMINADORA:

_____

Prof. Dr. Arão Nogueira Paranaguá de Santana (Orientador)
Universidade Federal do Maranhão

_____

Prof. Dr. José Mauro Barbosa Ribeiro
Universidade de Brasília

_____

Prof. Dr. Alberto Pedrosa Dantas Filho
Universidade Federal do Maranhão

À minha pequena e fascinante Maria
Eduarda, luz da minha vida.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela minha existência e de todas as pessoas citadas neste agradecimento sem as quais não seria possível realizar tal empreitada.

Ao meu pai, minha mãe, minha irmã Dourian e meu cunhado Fernando César, que marcaram minha infância como meus primeiros mediadores nas artes da cena.

À minha irmã Dourivam, minha inspiração na trajetória pessoal e profissional.

Ao meu companheiro de vida Régis, pelo amor, paciência e incentivo.

À amiga Gisa Braga, que dividiu comigo as alegrias e angústias como colega do mestrado.

Ao meu orientador Prof. Dr. Arão Paranaguá pelas preciosas observações e contribuições na construção deste trabalho.

Aos membros da Banca de Qualificação, pelas contribuições para a melhoria deste trabalho transformando sensivelmente a estrutura desta pesquisa.

Às valiosas parcerias de Luzirene Rêgo, Amanda Ayres e Prof. Graça Veloso que generosamente acolheram minha pesquisa no Pró-Licenciatura em Teatro na UnB.

Às coordenadoras do Pró-Licenciatura em Teatro da UFMA, Tânia e Fernanda Areias, pelo apoio e paciência demonstrada com sua coordenadora pedagógica durante este período de estudo.

RESUMO

A referida pesquisa aborda as relações entre tecnologia, teatro e educação no processo de formação de professores no Programa Pró-Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Maranhão e da Universidade de Brasília. Para tal, desenvolveu-se um estudo de natureza qualitativa que visa contribuir para uma reflexão dos respectivos processos formativos no que concerne às possibilidades de utilização das tecnologias contemporâneas. A fim de fundamentar o estudo foram consideradas as propostas teóricas que caracterizam as relações entre tecnologia e teatro, formação de professor na perspectiva das TDICs e formação de professores de teatro na contemporaneidade principalmente para as questões pertinentes ao advento das tecnologias contemporâneas. Posteriormente à revisão da literatura, à análise dos documentos oficiais, do projeto político pedagógico e diretrizes curriculares para formação docente em teatro na contemporaneidade, inferiu-se que, o programa Pró-Licenciatura em Teatro, no caso da UFMA e da UnB, apesar do contexto de dificuldades na fase inicial do curso, contempla os pressupostos para o ensino do teatro na contemporaneidade, no sentido de valorizar a cultura local e considerar as possibilidades das TDICs em ampliar as possibilidades de leitura e produção das mais diversas formas teatrais.

PALAVRAS-CHAVE: tecnologia – teatro – educação –formação de professores.

ABSTRACT

This research addresses the relationship between technology, theater and education in the Pro-Degree in Theatre teacher training program from the Federal University of Maranhão and the University of Brasilia. To this end, we developed a qualitative study that aimed to contribute to a reflection of their formative processes in relation to the use possibilities of contemporary technologies. In order to substantiate the study were considered theoretical proposals that characterize the relationship between technology and theater, teacher training from the perspective of TDICs and teacher theater training in contemporary theater primarily to issues pertinent to the advent of contemporary technologies. Following the literature review, analysis of official documents, the political pedagogical project and curricular guidelines for teacher training in contemporary theater, we infer that the Pro-Degree in Theatre, in the case of UFMA and UnB, despite the context of difficulties in the initial phase of the course covers the requirements for teaching in contemporary theater, to appreciate the local culture and consider the possibilities of TDICs to expand the possibilities of reading and production of various theatrical forms.

KEY-WORDS: technology – theater – education – teacher training.
(Keywords: technology, theater and education.)

LISTA DE SIGLAS

ABT	Associação Brasileira de Teleducação
Arteduca	Arte-educação a Distância no Instituto de Artes
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BBC	British Broadcast Coorporation
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD-ROM	*Compact Disc Read-Only Memory*
CE	Comunidade Europeia
Cead	Centro de Educação Aberta e a Distância
CEMA	Centro Educativo do Maranhão
CETEB	Centro de Ensino Técnico de Brasília
CNE	Conselho Nacional de Educação
DVD	*Digital Versatile Disc*
EaD	Educação a Distância
e-ProInFo	Ambiente Colaborativo de Aprendizagem do Programa Nacional de Tecnologia Educacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FRM	Fundação Roberto Marinho
FUBRAE	Fundação Brasileira de Educação
GAPEDIA	Grupo de Apoio a Projetos em Educação a Distância
IDA	Instituto de Artes da Universidade de Brasília
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação

MidiaLab	Laboratório de Pesquisa em Arte Computacional
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOODLE	*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*
NEaD	Núcleo de Educação a Distância
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OU	Open University
PAPED	Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância
PC	*Personal Computer*
PCN´s	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
Prea	Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RO	Roraima
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEB	Secretaria de Ensino Básico
SEDUC-MA	Secretaria de Educação do Estado do Maranhão
SEED/MEC	Secretaria de Educação a Distância no Ministério da Educação
SESu/MEC	Secretaria de Educação Superior
TCE	Tecnologias Contemporâneas na Escola
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
THC	Teoria do Capital Humano
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unimontes	Universidade Estadual de Montes Claros

UNIR Universidade Federal de Rondônia

UNO Unidades Operacionais

LISTA DE FIGURAS

Capa Quartett, di Luca Francesconi – La Fura Dels Baus

Figura 1 Teatro de Epidauro..... 24

Figura 2 Máscara do tetro grego..... 25

Figura 3 Fosso de Caronte - Teatro de Eretria na Grécia..... 26

Figura 4 Periaktos..... 27

Figura 5 Ekiclemas..... 27

Figura 6 Uso da *deus ex machina*..... 28

Figura 7 Carro-palco..... 30

Figura 8 Boca do Inferno..... 30

Figura 9 Cenário em perspectiva do Teatro Olímpico de Vicenza..... 31

Figura 10 Aparelho para produzir luz colorida descrito por Sebastiano Serlio em *O segundo livro de arquitetura*..... 33

Figura 11 O paraíso que gira num circulo - Palco giratório criado por Leonardo da Vinci..... 34

Figura 12 Cenário múltiplo de Torelli 35

Figura 13 Maquinarias teatrais (Teatro Farnese)..... 36

Figura 14 Primeiro *dimme*r da iluminação cênica..... 36

Figura 15 *Os náufragos da Louca Esperança* – 2011..... 39

Figura 16 Bathhouse…….. 42

Figura 17 Projeto *Totaltheater* de Walter Gropius - 1927 …….. 43

Figura 18 Performance de Steve Paxton 45

Figura 19 Performance de Alex Hay..... 45

Figura 20 *Laterna magika* - Praga, 1979..... 47

Figura 21 Diapolyécran - A criação do mundo, encenação de Radok,1967 48

Figura 22 Salle annulaire mobile de Grenoble, 1968…… 49

Figura 23 *Global Rheingold, 2010 ……..* 52

Figura 24 *Global Rheingold, 2010*..... 52

Figura 25 *Ópera Crepúsculo dos deuses* (2012)..... 54

Figura 26 *Ópera Crepúsculo dos deuses* (2012)..... 54
Figura 27 *Ópera Crepúsculo dos deuses* (2012)..... 55
Figura 28 *Play on earth*, Phila 7 e *Station house opera*, 2008..... 57
Figura 29 Fluxograma do curso. Manual do aluno..... 101
Figura 30 Página principal do AVA do Pró-licenciatura em Teatro da UFMA..... 107
Figura 31 Página principal do AVA do Pró-licenciatura em Teatro da UnB..... 108
Figura 32 Estrutura do módulo no Ava..... 125
Figura 33 Exibição de vídeos (Polo Pinheiro)..... 126
Figura 34 Professores-estudantes experimentando a telepresença (Polo Pinheiro)..... 127
Figura 35 Experiência com teatro em telepresença..... 135
Figura 36 Experiência com teatro em telepresença..... 135
Figura 37 Página inicial do curso de extensão /UnB..... 137
Figura 38 Relação teatro, educação, tecnologia e telepresença..... 138
Figura 39 Debates sobre o texto..... 141
Figura 40 Experiências de elaboração de cena..... 142
Figura 41 Objetos para compor a cena..... 143
Figura 42 Público dentro do teatro observando os que chegam..... 145
Figura 43 Cena da grande mãe parindo/entrada do público..... 145
Figura 44 Grande mãe telepresente e parteira presencial..... 146
Figura 45 Contrações da Grande mãe..... 146
Figura 46 Grande mãe parindo o relógio..... 147
Figura 47 Entrada dos transeuntes..... 147
Figura 48 Platão Presente abraça a Artista Telepresente..... 148
Figura 49 Saída de Platão da presença para a telepresença..... 148
Figura 50 Platão telepresente e artista presente..... 149
Figura 51 Abraço de Platão e artista/ ambos telepresentes..... 149

LISTA DE QUADROS

Tabela 1 Projetos e programas de iniciativa governamental e privada... 75

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	**15**
1	**A PRESENÇA DA TECNOLOGIA NO TEATRO**	**19**
1.1	Breve consideração sobre o teatro dramático e pós-dramático e tecnologia	19
1.2	Da *deus ex-machine* aos dispositivos cênicos da Idade Média	23
1.3	A perspectiva renascentista e as máquinas ilusionistas barrocas	31
1.4	Da revolução tecnológica às tecnologias digitais	37
1.41	As propostas de Meyerhold e Piscator	41
1.42	O experimentalismo na década de 1960	43
1.43	Svoboda: a transformação por dentro	46
1.44	Jacques Poliere: a transformação por fora	48
1.45	Digitais e hipermidiáticos: *La fura dels Baus*, Robert Lepage e *Phila* 7	49
2	**A EAD E A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**	**59**
2.1	Panorama das TDICS na formação de professores no Brasil	60
2.2	Trajetória da EaD no contexto mundial	69
2.3	A educação a distância no Brasil	72
2.4	A proposta política pedagógica do Programa Pró-Licenciatura	80
3	**NOVAS POSSIBILIDADES NA PREPARAÇÃO DE PROFESSORES**	**84**
3.1	Outras concepções e alternativas	85
3.2	O quadro atual	88
3.21	O que dizem os documentos oficiais	91
3.3	O Programa Pró-Licenciatura - Teatro	94
3.31	As TDICs na perspectiva do ensino	96
4	**DESENHO METODOLÓGICO E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA**	**100**
4.1	Delimitando o *corpus*	100
4.2	Constatações e descobertas	104
4.21	O PPP e os contextos do Pró-Licenciatura em Teatro na UFMA e na UnB	104

4.22 Expectativas e experiências dos professores-estudantes..... 106
4.23 As pedras no caminho..... 110
4.24 Revirando o baú..... 118
5 PRODUÇÃO DE TEATRALIDADES POR MEO DAS TDICs..... 121
5.1 A experiência da UFMA com o Laboratório de Arte e Tecnologia..... 122
5.11 Sistematização e operacionalização do trabalho docente..... 124
5.12 Tecnologias utilizadas..... 128
5.13 Processo investigativo de criação teatral..... 130
5.2 A experiência da UnB com telepresença..... 135
5.21 A proposta extensionista..... 138
5.2 Resultados obtidos..... 140
CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 153
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 156
APÊNDICES..... 174
ANEXOS..... 177

INTRODUÇÃO

As manifestações cênicas da atualidade representam um grande desafio tanto para os artistas e demais pessoas envolvidas nesse processo, sobretudo para os professores de teatro da educação básica, principalmente pela inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no processo de criação. Tais tecnologias evocam o público à necessidade da experiência estética, uma vez que, os parâmetros da estética moderna já se tornaram insuficientes para a fruição das respectivas manifestações, que se tornam ainda mais complexas à medida que exigem outros saberes e redefinem tanto subjetividades como critérios de atuação.

Não somente as artes da cena contemporânea sofreram transformações influenciadas, entre outros fatores, pela evolução tecnológica, o contexto educacional brasileiro incorpora este processo de diversas maneiras, inclusive por meio da Lei n° 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). No que se refere ao ensino fundamental, este dispositivo estabelece a necessidade da compreensão da tecnologia e de suas implicações na sociedade e para o ensino médio, recomendado, no artigo 35, inciso IV. Para as modalidades de ensino, profissional e superior, a lei corrobora quanto ao uso e à disseminação dos conhecimentos científico-tecnológicos e suas implicações na sociedade.

Mediante tais demandas, a formação do professor de teatro, como de todas as áreas, requer um projeto político pedagógico que contemple esses novos modos de produção humana e, em específico, do fazer teatro, bem como a reflexão sobre como eles incidirão na prática pedagógica enquanto mediadores na relação entre os estudantes e as teatralidades hipermidiáticas.

Foi na trajetória profissional da pesquisadora que se deu o contato com um projeto político pedagógico que se aproxima das características citadas, fato que contribuiu para o desenvolvimento da presente pesquisa. Esse envolvimento com o tema data dos últimos sete anos, quando da inserção da pesquisadora no trabalho com a Educação a Distância (EaD), uma trajetória que se inicia como estudante do curso de *Especialização em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas*, oferecido pela Universidade de Brasília (UnB), em seguida tem continuidade como tutora presencial e, posteriormente, como coordenadora pedagógica do curso de

Licenciatura em Teatro na modalidade a distância junto ao Programa Pró-Licenciatura[1], oferecido pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

A relevância dessa aproximação deve-se ao crescimento da EaD como modalidade didática voltada ao atendimento da demanda de formação de professores que atuam no sistema público de ensino, sem a habilitação legal para o exercício da docência. Em decorrência disso, o acesso ao Projeto Político Pedagógico[2] e a operacionalização do curso nas duas IES foi favorecido no processo de pesquisa. Observa-se, nesse processo, que a proposta pedagógica implementada por várias IES em esquema de consórcio (UFMA, UnB, Unimontes) tem por foco um módulo com destaque para potencialidade artística, estética e pedagógica, a saber*: Laboratório de Arte e Tecnologia.*

No início da pesquisa, ocorreu uma modificação no fluxograma no curso da UnB, que retirou o módulo *Laboratório de Arte e Tecnologia*, desta forma a investigação direcionou-se para o curso de extensão *Processo criativo e atuação em telepresença*, desenvolvido 2011. No caso da UFMA, o módulo permaneceu na matriz curricular e foi desenvolvido em 2012.

O processo de conhecimento em EaD mencionado acima, além de outras experiências da pesquisadora com o fenômeno tecnológico, tanto no âmbito interno quanto externo ao ambiente virtual, delinearam as relações entre teatro, educação e tecnologia e assim deram margem para a definição do objeto da presente pesquisa.

Nesta perspectiva, o objetivo geral do estudo consistiu em investigar as relações entre teatro, educação e tecnologia no processo de formação de professores via Pró-Licenciatura em Teatro, de forma a contribuir para uma reflexão do respectivo processo formativo, bem como para o redimensionamento das possibilidades de utilização das tecnologias contemporâneas nas futuras ofertas.

Para tanto, foram delineados os seguintes objetivos específicos: abordar as inter-relações entre o teatro e as tecnologias ao longo do processo de evolução de ambos; identificar as implicações do advento das TDICs na formação de professores; analisar a experiência de formação de professores de teatro na contemporaneidade frente à relação entre teatro, educação e tecnologia.

---

[1] O Programa Pró-Licenciatura se constitui numa iniciativa do Ministério da Educação para incentivar a habilitação legal dos professores de Artes Visuais e de Teatro sem formação de nível superior, assunto que a seguir será tratado em detalhes.

[2] Para a elaboração do projeto do curso o grupo de trabalho, instituído pela UnB foi ampliado e passou a contar com a participação de professores vinculados às instituições parceiras.

Como campo de pesquisa, foram escolhidos a UnB e a UFMA, em virtude de manterem a parceira na oferta do Programa Pró-Licenciatura em Teatro e tendo em vista que pretendemos analisar a relação entre teatro, educação e tecnologias contemporâneas, a pesquisa se caracterizou pela abordagem qualitativa do problema.

A coleta de dados ocorreu no segundo semestre de 2011 a junho de 2012 a partir dos seguintes procedimentos metodológicos: observação sistemática e participante no ambiente virtual; análise de documentos (impressos e *on-line*); entrevista semiestruturada com docentes do Pró-licenciatura em Teatro da UFMA e da UnB. O registro dos dados foi sistematizado a partir dos seguintes instrumentos: roteiros de observação e roteiro de entrevista (Apêndices A e B).

A organização da pesquisa constitui-se pela introdução, cinco capítulos e considerações finais. No primeiro capítulo são abordados os conceitos e fenômenos das tecnologias contemporâneas a partir das referências básicas Levy (1999; 2004) e Castells (1999) e os processos históricos do teatro e das tecnologias empregadas no palco, de sua origem à atualidade, com base no referencial teórico concernente à história e as teorias do teatro, arquitetura, acústica, iluminação teatral e cenografia.

O segundo capítulo versa sobre as implicações e desdobramentos da inserção das TDICs na formação docente, o que pressupôs uma análise dos aspectos históricos, sociais e políticos da utilização das mesmas nos processo formativos docentes contemplando o desenvolvimento da Educação a Distância no Brasil afluindo para o Programa Pró- Licenciatura. Neste sentido, escolhemos como referencial teórico a literatura crítica de Havery (1992), Preti (1998), Keunzer (1998;1999), Frigotto (2002) e Maués (2003;2009) que discutem o neotecnicismo neoliberal que se redefini por meio das orientações e discursos dos organismos internacionais no que se refere à educação e tecnologia.

O terceiro capítulo contempla a discussão sobre a formação do professor de teatro na contemporaneidade a partir das diretrizes defendidas oficialmente e das concepções sobre formação do professor de teatro na atualidade à luz dos documentos oficiais e do pensamento de Florentino e Silva (2009) e Araújo (2005). Estas questões implicaram na necessidade de se abordar questões referentes as mudanças de ordem conceituais, epistemológicas e metodológicas que ocorreram no ensino do teatro a partir de Martins (2002), Ferreira;Hartmann (2010) e Koudela; Santana (2004) frente às transformações da cena na contemporaneidade e do

advento das TDICs e como estes incidiram na proposta do Programa Pró-Licenciatura em Teatro.

O quarto capítulo refere-se ao desenho metodológico, o desenvolvimento da pesquisa e análise dos dados, configurando-se como importante subsídio para o desenvolvimento do quinto capítulo concernente às experiências com o módulo de *Laboratório de Arte e Tecnologia*, no curso da UFMA e na prática extensionista do curso da UnB, bem como para as considerações finais nas quais se encontram as reflexões sobre os resultados analisados na pesquisa.

1 A PRESENÇA DA TECNOLOGIA NO TEATRO

A discussão do tema deste capítulo tem por objetivo abordar as relações entre o teatro e as tecnologias ao longo do processo de evolução de ambos. Para tanto, partiu-se das formas teatrais dramáticas e pós-dramáticas, bem como da apresentação das concepções teóricas sobre a influência do fenômeno tecnológico na sociedade. Em seguida, apresentamos os contextos significativos concernentes ao avanço das tecnologias: da *deus ex-machine* aos dispositivos cênicos da Idade Média, perpassando pela perspectiva renascentista às máquinas ilusionistas barrocas até a revolução tecnológica às tecnologias digitais.

1.1 Breves considerações sobre o teatro dramático e pós-dramático e tecnologia

O teatro ocidental apresenta como principal característica a estrutura dramática ou o teatro dramático instituído pelo teatro grego. Neste sentido, Lehmann (2007) considera que esta forma teatral tinha por como características a presença do texto, da mimese, o caráter ilusionista, a totalidade e a representação do mundo, base constitutiva da estrutura dramática.

O processo de relaboração que atravessou as tendências históricas do teatro ocidental contribuiu para redução da hegemonia da estética do teatro dramático mediante a abertura do teatro para outras linguagens e a crescente importância das mídias tecnológicas (PRIMAVESI, 2004). A perda gradual de espaço da estrutura dramática se intensificou no século XX, reconfigurando as características do teatro na atualidade.

Nessa perspectiva, dois conceitos estão presentes nos debates teóricos sobre o teatro contemporâneo: os teatros pós-moderno e pós-dramático. A preocupação com a politização na era pós-moderna leva Jamenson (2000) a conceber o teatro deste período como estilo de encenação e como um teatro imerso nos propósitos pós- moderno de dominação cultural. Enquanto estilo, o teatro pós-moderno está diretamente vinculado à ideia de superação das vanguardas modernistas, contrário às totalidades e as narrativas mestras e, portanto, marcado pela coexistência de diferentes formas teatrais, opções estéticas, espaço e espectadores.

Em sua segunda acepção o autor apresenta uma visão crítica da pós-modernidade, como um retorno dos neoconservadores que tentam disseminar a despolitização social perpassando pelos meios de produção cultural. Corrobora com essa ideia Valença (2010), ao compreender o teatro mergulhado neste processo de despolitização, marcado pela faceta mercantil. Ou seja, para Valença (2010), o teatro que está imbuído da despolitização não necessariamente se faz sob a estética pós-moderna apresentada por Jamenson, mas sim o teatro comercial que se relaciona com os interesses do ideário da pós-modernidade.

Mediante os pontos de vista apresentados, verifica-se a necessidade de refletir o fazer teatral da contemporaneidade sobre várias perspectivas que permitam compreender, senão todas, pelo menos em parte, as dimensões do processo de transformação no campo teatral contemporâneo. Neste sentido, abordaremos o segundo conceito, teatro pós- dramático, como mais um ângulo de análise sobre o teatro contemporâneo.

No que compete ao teatro pós-dramático, Lehmann (2007) procura não descrever suas características específicas, e tão pouco categorizar matrizes teatrais, antes delineia traços estilísticos dentro das múltiplas teatralidades da contemporaneidade, tais como: perfomatividade, des-hierarquização dos recursos teatrais, simultaneidade de signos, dramaturgia visual em detrimento da dramaturgia do texto, corporeidade, irrupção do real, dentre outros aspetos que divergem da estrutura do teatro por ele considerado como dramático. Nas palavras do autor, o teatro pós-dramático é:

> [...] um teatro que se vê impelido a operar para além do drama, em um tempo ‘após’ a configuração do paradigma do drama no teatro. Ele não quer dizer negação abstrata, mero desvio do olhar em relação à tradição do drama. ‘Após’ o drama significa que este continua a existir como estrutura – mesmo que enfraquecida, falida - do teatro ‘normal’. (LEHMANN, 2007, p. 33).

Assim, verifica-se que na atualidade, mediante a pluralidade e fragmentação das formas teatrais, torna-se inviável buscar uma característica objetiva, generalizante, e este pensamento corrobora como a opinião de Picon- Vallin (2001), a saber: “considero hoje que o teatro existe sob formas múltiplas; atualmente, sua característica essencial é de ser completamente estilhaçado, de ser uma paisagem que está totalmente à *procura*’’ (s/p, grifo original). Ressaltamos que a mencionada

procura muitas vezes está apoiada por outros aspectos independentes do dramático ou literário, como: imagética e tecnologias que trazem em seu bojo a capacidade de redimensionamento estético e ampliação das possibilidades cênicas.

Mediante a exposição das características que delineiam as formas teatrais, faz-se necessário discorrer sobre aspectos das tecnologias que implicarão diretamente nas análises pertinentes ao presente capítulo, no que se refere à influência do fenômeno tecnológico na sociedade a luz do pensamento de Levy (1999) e de Castells (1999). Os respectivos autores apresentam abordagens diferentes no que tange às tecnologias, o primeiro cria um enfoque mais subjetivo e o segundo uma concepção utilitarista. No entanto, compartilham uma concepção interacionista a respeito da relação entre sociedade e tecnologias, uma vez que as concebem como constructos inseparáveis, pois, a primeira não pode ser compreendida sem as ferramentas da segunda.

Para Castells (1999) ocorre um processo de retroalimentação entre a tecnologia e a sociedade, de forma que ambas não se configuram como determinantes, assim, se as tecnologias não determinam a sociedade, elas estão sujeitas a incorporação das transformações sociais, portanto, são condicionantes. Na visão de Levy (1999) as tecnologias são produtos da sociedade, que estabelecem uma a relação simbiótica entre o mundo humano e mundo técnico, portanto, são simultaneamente condicionantes e integrantes da cultura.

Cabe deduzir, a partir das ideias dos autores acima citados, que as tecnologias integram a cultura e condicionam as demais atividades humanas, dentre elas a manifestação teatral que teve como território[3] os rituais das culturas orais, *Ur-drama* ou drama primal (KIRBY, 1975), cuja natureza mágica e simbólica aproxima-se da técnica, pois ambas propõem interferir no curso da natureza e modificar o mundo. A explicação sobre a origem e evolução da técnica é sintetizada nas palavras de Vargas (1994, p.19):

> Todas as técnicas tiveram origem mágica. Desde o arado que penetrava a mãe terra para fecundá-la e que, portanto, tinha a forma de um falo, até a

[3] Neste trabalho adotamos os conceitos de território, territorialização, desterritorialização e reterritorialização a partir da ótica de Deleuze e Guatarri. Ou seja, território é concebido como controle dos processos que ocorrem no núcleo das fronteiras que de acordo com o contexto podem ser físicas, sociais, simbólicas, culturais, subjetivas. Desterritorializar,corresponde à saída de um território para outro, o que implica em reterritorialização, ou seja, o território, sistema fechado e fixo é abandonado, mas não anulado, mantendo vínculo com o novo território caracterizado pela acessibilidade, mobilidade, descontinuidade e flexibilidade. (DELEUZE e GUATTARI, 2001).

> medicina grega originária do deus Asclépio – que curava os doentes durante o seu sono – passando pela forjaria e a tempera dos aços das espadas árabes – em que os cavaleiros arrebatavam as espadas das forjas, e as temperavam e brandiam-nas contra o vento combatendo espíritos. […] A transmissão dos conhecimentos técnicos de geração a geração foi também inicialmente feita como segredos revelados pelos deuses e, portanto, a uma corporação. De uma forma positiva, entretanto, pode-se pensar a invenção das técnicas e a sua transmissão de geração a geração como baseado num instinto esclarecedor inato ao homem – a partir, talvez, do inconsciente.

A compreensão de Vargas associa a origem e a transmissão das técnicas ao instinto, algo inerente à natureza humana, e tal pensamento se coaduna tanto com a classificação da técnica de Abbagnano (2000) – que situa os ritos como técnicas mágicas e religiosas –, quanto com o conceito de ecologias cognitivas de Lévy (2004), o qual sinaliza que nos rituais ocorria a confirmação do mito por meio da representação de suas narrativas, estes se configuram também, como modos de codificação da oralidade[4].

No processo de codificação das histórias do mito, estes se valeram da convergência de outros elementos potencializadores da ideia do *religare*, ou seja, da religação do homem com o divino, conforme assinala a seguinte descrição a respeito da cenografia e dos efeitos especiais:

> No que se refere à cenografia e aos efeitos especiais, pode-se dizer que o xamã, a partir da intuição da necessidade de uma simbólica arquitetura, utiliza a clareira na floresta, a tenda escura, a noite ao redor da fogueira, a noite de lua cheia, a tenda mal iluminada: esses são os seus edifícios teatrais. Seus efeitos especiais são paredes enfumaçadas, o buraco no teto para filtrar um raio de sol, a indumentária insólita, os adereços e os objetos de cena decorados, o fogo, atmosfera, o uso de bonecas simbólicas, pena e unhas de aves de rapina. Cria a sonoplastia: o ruído das sementes chacoalhadas, o guizo ameaçador das cascavéis, o chiar da água fria sobre as brasas, os tambores, címbalos e outros instrumentos de percussão, além de entonação e impostação da voz para os indecifráveis monólogos e diálogos – com quem? (NERO, 2009, p.113)

Mediante tais considerações infere-se que o caráter híbrido da teatralidade dos ritos, assim como o mito, se reterritorializaram nas formas teatrais elaboradas, o que pode justificar a capacidade destas de incorporação das mais variadas técnicas e tecnologias. Por esta razão, o presente capítulo propõe-se a revisitar obras e teóricos que possam auxiliar na compreensão das implicações da utilização dos

[4] As estratégias mnemônicas das sociedades orais são identificadas por Lévy (2004) como uma das ecologias cognitivas.

aparatos tecnológicos ao longo do processo histórico do teatro até o advento dos meios digitais na narrativa teatral.

Contudo, para não estender o estudo, o primeiro capítulo foi sistematizado a partir dos recursos tecnológicos utilizados no teatro em períodos históricos, em movimentos teatrais, encenadores e grupos, desta forma, partimos das máquinas teatrais, perpassando pelo advento da tecnologia da imagem e suas implicações no teatro, finalizando com a influência do fenômeno tecnológico nas produções teatrais contemporâneas.

1.2 Da *deus ex machine* aos dispositivos cênicos da Idade Média

Em todas as narrativas sobre o nascimento do teatro grego, a figura de Téspis e, mais especificamente, de sua evidência dentro do ritual dionisíaco, é reconhecida como divisor de águas entre o teatro ritualístico e o teatro elaborado, conforme nos aponta Nero (2009, p. 114):

> O primeiro palco foi criado por xamãs e deve ser o mesmo que em lugares públicos instintivamente se forma até hoje. [...] Note o circulo instintivo ao redor, desenhado pelos pés de todos os que se sentem magnetizados, esperando o poder que virá de quem tomou a palavra para convencê-los. Esse círculo foi e sempre será o palco instintivo, primitivo, natural e igualitário de todos. Diante de uma ação poderosa, um círculo se forma pelo público como os que são gerados por uma pedra jogada na superfície da água. O espaço do palco nasceu de um impulso, de uma compulsão coletiva. Foi nas eiras onde os bois marcavam um círculo enquanto moíam os grãos e também nas encostas das montanhas que nasceu o teatro grego.

Tal fato consiste na forma como Téspis se sobressaiu dos demais participantes em meio ao entusiasmo movido pela música e pela dança, subindo à mesa de sacrifício chamou a atenção dos demais participantes ao se passar pelo deus Dioniso. Na visão de Veiga (1999, p. 31),

> [...] quando isso ocorreu, os fiéis deixaram de participar integralmente do ritual para contemplar outro homem. Neste instante o coro ditirâmbico cindiu-se entre os que assistiam e os que executavam a ação, assim surgia a plateia e o palco.

Foi o *gesto tespisiano,* somado aos interesses da aristocracia grega que instituíram a disjunção palco/plateia, influenciando na espacialidade cênica. Uma das primeiras tecnologias desenvolvidas para o espetáculo e que resiste até os dias

atuais diz respeito à adaptação de degraus nas encostas das montanhas, formação denominada de *cavea*, diante de uma arena, denominada de *orkhestra,* como mostra a Figura 1.



Figura 1 - Teatro de Epidauro
Fonte: *Lab for Ultrasonic* NDE*,* 2007

A condição *sine qua non* para a construção destas estruturas era a garantia de que o público deveria ver e ouvir bem, uma vez que aprenderiam com as cenas que seriam representadas. Assim, os *architektôns,* arquitetos gregos, desenvolveram e aperfeiçoaram o *theatron,* ou lugar onde se vê. Este legado constitui-se das primeiras noções de acústica arquitetural e criação de um espaço sinestésico, onde a visão e a audição foram os sentidos determinantes para a escolha do local, do formato, dos materiais e da montagem destes espaços, como argumenta Shafer (1991).

Além das condições naturais que proporcionaram uma boa acústica, também foram utilizados os recursos dos vasos de bronze, dispostos de forma estratégica para produzir a reverberação do som. Tal processo é explicado por Ratto (1999, p. 490) ao fazer referência ao trabalho de Asllan:

> [...] a disposição dos vasos de bronze fará com que a voz chegue ao palco como de um centro e se espalhe em círculo, bata nas cavidades dos vasos e seja mais clara e amplificada, segundo as consonâncias e a relação que o seu movimento terá com alguns dos vasos [...].

Foi no palco, ou *proskênion,* que surgiram as possibilidades tecnológicas disponíveis na época para criar efeitos e soluções cênicas, conforme as exigências dramatúrgicas. Dentre as soluções cênicas já conhecidas nos rituais a máscara continua recorrente também nos dias atuais.

Segundo Pavis (1999) a máscara no contexto dramático tem como função *desrealizar* a personagem, bem como, reforço acústico ao ser confeccionada com uma abertura afunilada da boca (Figura 2), recurso criado “para aproveitar a emissão lateral do sistema fonador refletindo e encaminhando-a para frente, reforçando com isso, a chegada do som”, segundo (SILVA DE MARCO, 2009, p. 19).



Figura 2 - Máscara do teatro grego
Fonte: ArtAncient, 2010

O palco grego não se desvinculou da religiosidade refletida na representação de níveis sociais que expressavam a relação entre homens e deuses. De acordo com Nero (2009), o terraço, na parte superior do *proskhênio,* indicava o mundo superior, o Olimpo; o piso do palco era o mundo dos mortais; e, o submundo correspondia a um alçapão denominado de *anamapiesmata*, o reino de Hades.

Esta divisão, como reconhece Berthold (2001), exigiu dispositivos que proporcionassem soluções para as mais arrebatadoras façanhas dos deuses e heróis. Para tanto, os dramaturgos contavam com os *mechanopoios,* nome com o qual identificavam tanto os engenheiros especializados que desenharam e construíram máquinas, como também os técnicos que operavam a sonoplastia e os acessórios móveis, vinculados diretamente à cenografia. Alguns destes recursos

migraram da tecnologia naval grega, tais como: roldana, alavanca e parafuso da roda dentada, que formavam engrenagens como as gruas, um das especialidades de aparelhos de levantamento da época.

Mediante a necessidade de representação do surgimento de seres do submundo, os cenógrafos recorriam para as escadas ou degraus de *Caronte* (Figura 3), um acesso subterrâneo que remetia à figura mitológica do barqueiro dos mortos e que se encerrava no centro da *orchêstra* (URSSI, 2006). Já no plano terrestre, os recursos utilizados eram o *periakto* (Figura 4) e o *ekiclema* (Figura 5). O primeiro consistia em prismas cenográficos que giravam em torno de um eixo, ou que poderiam ser manipulados pelo *mechanopoioi,* era composto de três lados onde expunham pinturas de cenários com possibilidades de troca de painéis na mudança de atos. O segundo correspondia a um estrado rolante, de plano superior ao *proskhênio,* cuja movimentação trazia aos olhos do público "[...] as atrocidades que foram perpetradas por trás da cena: o assassinato de uma mãe, irmão ou criança". (BERTHOLD, 2001, p. 117).



Figura 3- Fosso de Caronte - Teatro de Eretria na Grécia
Fonte: The Ancient Theatre Archive, 2011

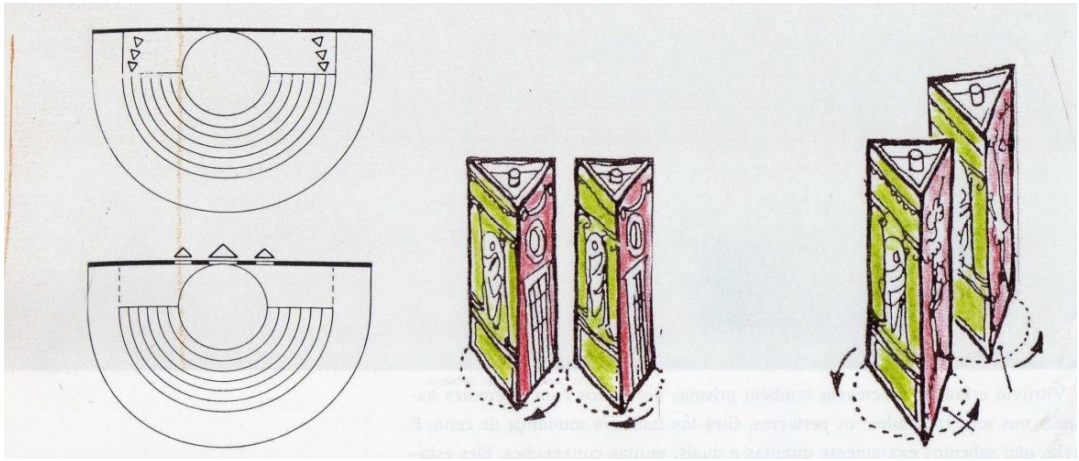


Figura 4 – *Periaktos*
Fonte: NERO, 2009, p.136.

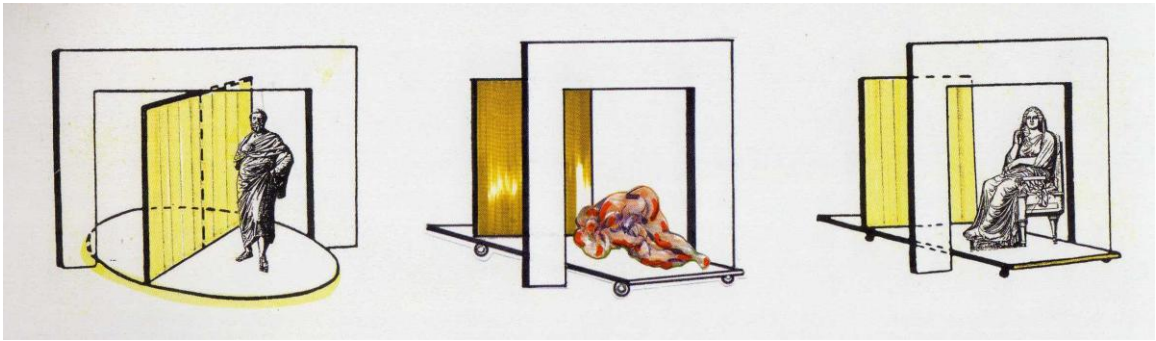


Figura 5 – *Ekiclemas*
Fonte: NERO, 2009, p. 134.

O Olimpo, no teatro grego, era representado pelo *Theologueion*[5]*,* e diante de uma situação de impasse no qual os mortais não poderiam resolver, recorria-se a presença de um deus que trouxesse solução para a causa, usava-se então, o recurso da *deus-ex-machina* (Figura 6), o deus surgido da máquina. A divindade em questão aparece na cena suspensa por uma grua, a *mêchanê*, que a aterrizava de forma espetacular entre os mortais desesperançados (PAVIS, 1999).

[5] Terraço acima do *proskhênio* representando o Olimpo ou Parnaso com suas divindades.

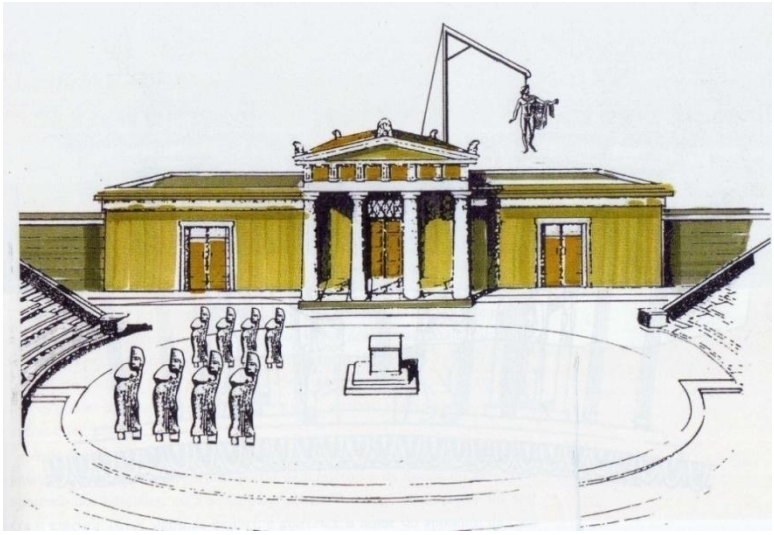


Figura 6- Uso da *deus ex machine*
Fonte: NERO, 2009, p.139.

Em sua obra, *Ars poetica*, Aristóteles (2003) critica a utilização desta *mêchanê*, apenas quando ela contribui para a resolução do impasse, uma vez que para ele o desenlace devesse emergir da própria ação dramática e não de uma máquina.

Estudos mais recentes apresentam razões que motivaram a utilização deste recurso, bem como, a análise de críticos modernos, a respeito desse recurso cênico, a exemplo de Rebelo (1995, p. 171):

> Muitas têm sido as razões apontadas pelos críticos modernos para a utilização do *deus ex machina:* desde a provocação de espectaculares efeitos cénicos a exigências de ordem dramática ou a reminiscências de tradições religiosas, relacionadas com os festivais e cultos em que as representações se integravam. Outros sustentam uma opinião depreciativa, como é o caso de Kitto, que considera o *deus ex machina* um artifício convencional utilizado por Eurípides para finalizar as peças que não queria ou era incapaz de concluir.

Apesar das opiniões contrárias, a aproximação entre as tecnologias e o teatro se deu num crescente, a própria *mêchanê* se perpetuou nos movimentos estéticos teatrais posteriores tomando formas diferentes, seja apavorante, seja cômica ou irônica[6] “e hoje derrisória, do princípio do maravilhoso (voar, deslocar-se e desaparecer)” (PAVIS, 1999, p.92), como pode ser visto no universo do s*how business* e dos musicais do século XXI.

A tecnologia acústica dos gregos influenciou as construções dos anfiteatros romanos, assim como as inovações da engenharia advindas dos povos conquistados. A tecnologia desenvolvida (importada, incorporada, adaptada) pelos

[6] Formas utilizadas por Molière e Brecht para por em xeque a solução divina. (PAVIS, 1999).

romanos e que fora aplicada ao teatro, se direcionou mais para as questões estruturais com o intuito de adaptar tais espaços para jogos, lutas e *shows* de variedades, e menos para a estética teatral.

Com a decadência do Império Romano e ascensão do Cristianismo, configurando o que se conhece como período medieval, as manifestações teatrais populares europeias, entre elas o mimo, a pantomima e a farsa, foram subjulgados e consideradas como gênero profano. Pois, o Cristianismo instituiu os gêneros sagrados, como forma de doutrinação e afirmação do poder diante de povos iletrados. Assim, os anfiteatros[7] foram fechamento e substituídos pelo interior das igrejas que serviam de palco para as formas dramáticas dos mistérios, reconstituições de passagens bíblicas, os milagres, representação da vida dos santos. Logo a teatralização da religião saiu dos limites das paredes das igrejas e invadiu o entorno, dando origem às moralidades, embate das alegorias do bem e do mal.

O gênero sagrado apresentou exigências dramáticas de caráter pedagógico e edificante como discorre Pavis (1999), proporcionadas por dispositivos cênicos, ou seja, por cenários em transformação durante o espetáculo, cujo funcionamento dependia da tecnologia das máquinas. A perícia técnica já alcançada naquela época é destacada na manifestação de Bornheim (1991, p. 40, grifos originais):

> [...] os artifícios criados pelos técnicos medievais - os *maîtres dês secrets, maîtres de jeux, maîtres de feux* - já são bem mais conhecidos por nós que os dos gregos, e estes homens surpreendem por seu incrível manejo de máquinas altamente complicadas. Havia um em Rouen, no século XIV, que se tornou famoso por mostrar São Pedro caminhando sobre as águas.

Foram as representações dos mistérios e, por conseguinte as moralidades, que exigiram aparato técnico que proporcionasse o maior realismo às cenas. Cada parte do interior da igreja destinava-se a uma representação, surgindo os cenários simultâneos denominados mansões, as quais representavam o céu, a cidade, o inferno, o limbo, o templo e até o mar.

Mediante estes cenários de grandes proporções o gênero religioso saiu da igreja e concentrou-se em seu entorno. A multiplicidade da cena demandou o uso de carros-palcos e palcos-plataformas (Figura 7), além dos efeitos espetaculares como alegoria da 'Verdade' descendo em uma nuvem, herança da *mêchanê* grega.

[7] Em 410 d.c o bárbaro Alarico saqueou Roma e fechou todos os teatros (NERO, 2009).

A representação da ‘Boca do Inferno’ (Figura 8) faz alusão ao mostro Leviatã do livro de Jó, cujos recursos cênicos consistiam da manipulação da mandíbula e de efeitos pirotécnicos[8] capazes de impactar o público, conforme relata Quiríco (2007, p. 06):

> Em encenações teatrais do fim da Idade Média, em que se deveria representar o Inferno, em não poucos casos eram utilizados “efeitos especiais”, que tiravam partido de técnicas de pirotecnia, de modo a se produzirem chamas reais que muitas vezes representavam os grandes fogos infernais – descritos continuamente nas diversas visões do além tão populares em todo o período medieval – através do uso de lentes e outros dispositivos. [...] Esse tipo de efeito atrairia enormemente a atenção do público que assistiria à peça, sem dúvida, e criaria uma memória da cena – que se tornava desse modo muito mais realista – que seria possivelmente recordada quando esse mesmo espectador se pusesse diante de uma obra representando o Inferno com suas chamas e caldeirões.



Figura 7 - Carro-palco
Fonte: Heckman Digital Archive, 2009

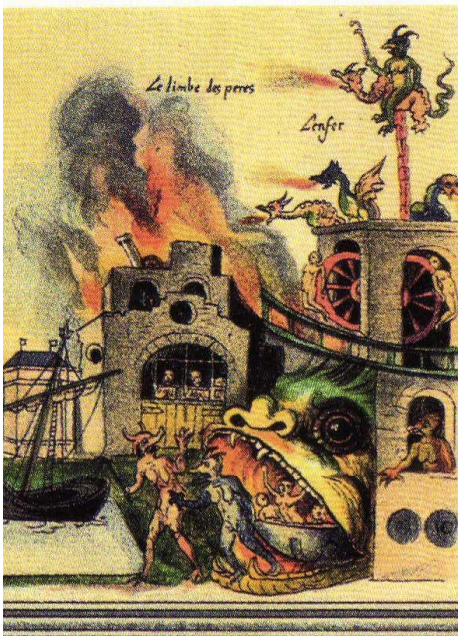


Figura 8- Boca do inferno
Fonte: MARCHAND, 1995, p. 7.

Mediante do exposto pode-se reconhecer que a religiosidade teatralizada da Idade Média se serviu de uma estrutura tecnológica, incorporada, aperfeiçoada e recriada pelas formas teatrais posteriores, conforme interesses e concepções estéticas predominantes em cada momento histórico, como observaremos na sessão seguinte.

[8] A pirotecnia a qual se refere a autora foi o resultado do uso artificial de líquidos inflamáveis.

1.3 A perspectiva renascentista e as máquinas ilusionistas barrocas

No contexto de transformações culturais do Renascimento italiano e das descobertas dos escritos de Vitrúvio, o teatro adentra os palácios sob o patronato dos nobres e das sociedades eruditas revisitando não somente a dramaturgia clássica como a arquitetura do espaço cênico (CARLSON, 1993).

Concomitante à valorização do texto no teatro humanista surgiu a preocupação com a estrutura da cena, fato que pode ser constatado pelos profissionais como, arquitetos, cenógrafos e aparelhadores de cena que dedicaram seus conhecimentos a serviço das tecnologias da cena, principalmente no que se refere ao uso da perspectiva e da luz artificial.

A inovação técnica da perspectiva, desenvolvida na geometria e aplicada à arquitetura e à pintura, segundo Berthold (2001), permitiu criar o efeito de tridimensionalidade em superfícies planas (Figura 9) redimensionando os modestos telões pintados, surgidos na primeira Renascença em cenários mais realista.



Figura 9 - Cenário em perspectiva do Teatro Olímpico de Vicenza- Itália
Fonte: Pbase, 2010

Para Urssi (2006, p. 32), as possibilidades do efeito da perspectiva resultaram na ampliação das dimensões do palco “por linhas convergentes a um único ponto situado nos centro do cenário com edifícios, ruas, bosques e campos[9]”. Sobre o

[9] A ênfase na representação destes espaços (edifícios, ruas, bosques e campos) na cena, está relacionada à grande influência das leituras dos escritos de Vitruvio pelo teórico da construção teatral do século XVI Sérlio, principalmente no que se refere as três formas do teatro da antiguidade Greco-

impacto visual proporcionado por tais cenários Berthold (2001, p. 284) esclarece que:

> Para a representação em Roma, promovida por Bibbiena em 1518, perante o Papa Leão X, Baldassare Peruzzi, criou um cenário tão bem-feito, como relata Vasari, que parecia não ser faz-de-conta, mas tão verdadeiros quanto possível, e a praça não uma coisa pintada e pequena, mas real e muito ampla.

A descoberta da perspectiva, no olhar de Ratto (1999), não somente trouxe inovações ao cenário, mas exigiu uma nova estrutura técnica do palco e da plateia. Ou seja, provocou mudanças na arquitetura para atender à estética ilusionista[10] e à hierarquia dos espectadores, configurando-se no tradicional edifício teatral italiano[11], cujo modelo foi copiado e adaptado em várias partes do mundo.

Toda iluminação dos teatros renascentistas vinha de fontes como velas e lâmpadas alimentadas com azeite de baleia, que associada a outros materiais como, espelho, metais polidos, vidros de diversos formatos e cores, proporcionava efeitos especiais (SIMÕES, 2008) (Figura 10). Desta forma, arquitetos e dramaturgos–encenadores[12] do Renascimento italiano contribuíram para as possibilidades da luz no espaço tanto como instrumento de visibilidade, como para potencializar o efeito da perspectiva, proporcionar efeitos especiais e transformar a relação palco/plateia.

---

romana, este concebe três padrões de cenários: cena trágica, cenário em perspectiva de um palácio; cena cômica, representado por uma rua em perspectiva; cena satírica, cenário de uma paisagem bucólica. (SIMÕES, 2008)

[10]Estética que prima pela técnica para confundir e iludir o público, em uma mistura de ficção criada no palco com a realidade, onde todas as máquinas usadas para obter o efeito de ilusão se mantinham ocultas aos olhos do público e mantida segredo na caixa cênica (PAVIS, 1999).

[11] Os primeiros teatros permanentes construídos com a referida estrutura foram, o Teatro Olímpico de Vicenza por Palladio, o Teatro Olímpico de Sabionetta por Scamozzi (DANCKWARDT, 2001) e o Teatro Farnese em Parma, por Aletotti (URSSI, 2006).

[12] Profissionais como Sebastiano Serlio, Jacopo Barozzi da Vignola, Leone de'Sommi e Ângelo Iggeggneri (SIMÕES, 2008).



Figura 10 – Réplica de aparelho para produzir luz colorida descrito por Sebastiano Serlio em *O segundo livro de arquitetura.*
Fonte: *History 18 th century: Innovations in Stage Lighting*, 2010

No que tange aos mecanismos cênicos, estes derivaram da tecnologia náutica cujas funções e nomenclaturas foram adaptadas para o teatro como "[...] deck, mastro, brigantina, vela de flecha, joanete, volante, gávea fixa, traquete e outros termos foram transpostos para a 'nau teatral' como carretilha, contra peso, corda, cunha, entelado, esticadores, escoras, gornes, etc". (URSSI, 2006. p, 37)

Tais instrumentos permitiam tanto a movimentação de mudança de cenário com planos deslizantes[13], como das máquinas que promoviam ilusões, nuvens cinéticas, navios sob ondas, terremotos, vendavais entre outros. Estes recursos extrapolaram os limites físicos do edifício teatral, chegando até os locais abertos dos festivais da corte, somando-se a novos engenhosos mecanismos, como o primeiro palco giratório (Figura 11) criado por Leonardo da Vinci para a Festa *del Paradiso* no Paço de Milão, em 1490, que expressava o paraíso com os sete planetas girando em um círculo. (BERTHOLD, 2001).

[13] Sistema cuja invenção deve-se à Aleotti (SIMÕES, 2008) e que foi superado pelo sistema de alavancas e contra peso de Torelli (URSSI, 2006).

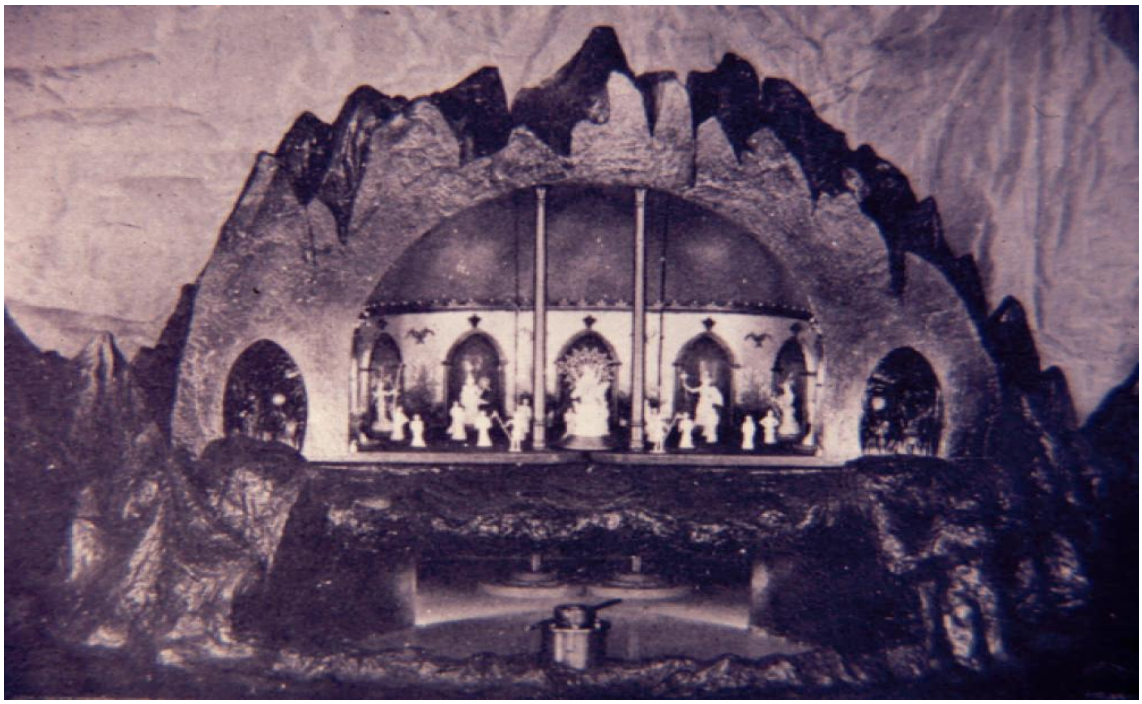


Figura 11- O paraíso que gira num circulo - Maquete do palco giratório criado por Leonardo da Vinci.
Fonte: *Heckman library*, 2010

Tecnologia como a apresentada na Figura 9 foi incorporada pela caixa cênica italiana e explorada em proporções bem maiores no teatro barroco, caracterizado pela expansão da ilusão, da monumentalidade e do virtuosismo cenográfico.

De acordo com Nero (2010), o período barroco se insere no contexto das reações da igreja católica aos movimentos da Reforma e da Contrarreforma, como estratégia para fazer retornar o homem ao seio das catedrais e, assim, reestabelecer seu poder, abalado pela Reforma Protestante e pelo conflito espiritual entre o cristianismo medieval e o racionalismo renascentista.

Neste sentido, a igreja católica recorreu à arte como a mídia ideal para atrair os fiéis com suas formas exuberantes e dramáticas em detrimento da teoria e dos modelos renascentistas, como afirma Wolfflin (1989). No campo do teatro, floresceram as óperas e os cenários apoteóticos graças às possibilidades da maquinaria cênica, conforme descreve Berthold (2001, p. 325):

> Lançava-se a ópera em sua marcha triunfante, com toda a luxuosa extravagância cênica da arte da transformação cênica no palco no início do barroco. Seus cenógrafos e encenadores mostraram-se incansáveis na invenção de mecanismos sempre novos, de puxar, voar e deslizar para movimentar a multidão de figuras alegóricas que sufocavam o verdadeiro tema da ópera.

A contratação de cenógrafos se dava conforme as suas habilidades na produção de efeitos, muitos aperfeiçoavam e criavam novas formas de explorar a caixa cênica, seja pelo dinamismo na cena, pelo uso da verticalidade no palco, pelas paisagens com profundidade infinitas ou pela utilização de complexas escadarias, balcões, sacadas e arcos (Figura 12).

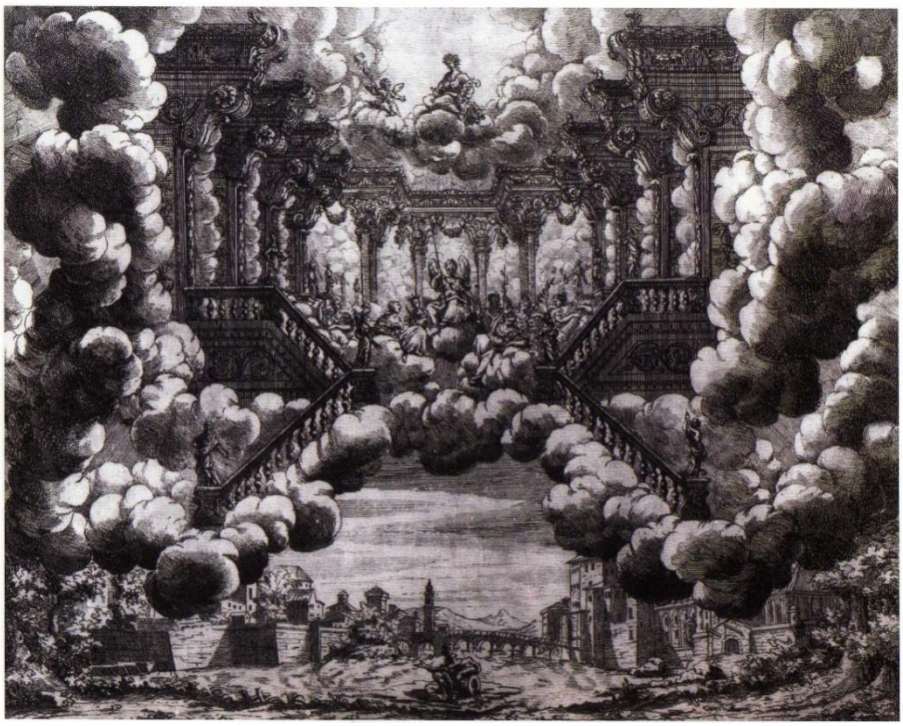


Figura 12 - Cenário múltiplo de Torelli
Fonte: NERO, 2009, p. 198.

Entre estes magos da cena Urssi (2006) destaca: Bérain, Vigarini, Detone, Bernini, Furttenbach e os mestres do neo-barroco, os Galli-Bibiena, os quais inspiraram-se nas invenções descritas na obra *Prática di fabricari scene e Machine nei' Teatri* do maquinista[14] Nicola Sabbattini em 1638. Utilizando de seus conhecimentos de matemático e engenheiro, Sabbattini demonstrou toda a maquinaria teatral (Figura 13) nos efeitos da cena, bem como invenções que compuseram e anteciparam a tecnologia operacional da iluminação cênica do século XX.

[14] Profissional cujo conhecimento técnico e criativo, permitia a realização de espetáculos que exigiam a criação de máquinas especiais.

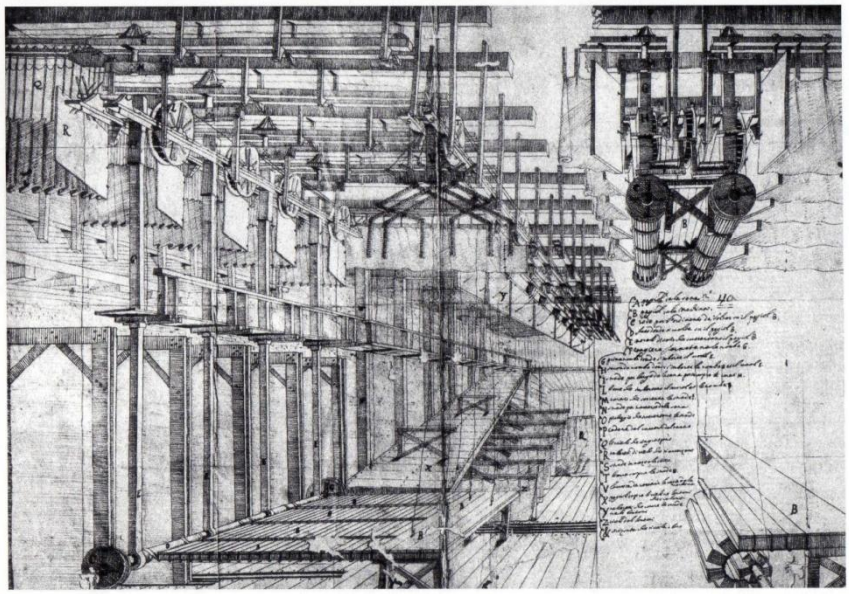


Figura 13- Gravura de maquinarias teatrais (Teatro Farnese)
Fonte**:** RATTO, 1999, p. 87.

Entre os contributos de Sabbattini, Simões (2008) faz referência aos refletores, controladores de intensidade de luz[15] (Figura 14), além de suas teorias contrárias à utilização das luzes da ribalta, o uso de lanternas mágicas para projetar espectros na cena, e assim desenvolveu as bases para o que configurou o ciclorama do palco italiano.



Figura 14 – Réplica do primeiro *dimme*r da iluminação cênica
Fonte: History 18th Century Footlight Lamp. 2010

As várias possibilidades tecnológicas da época colocadas à disposição da caixa cênica trouxe como consequência a gratuidade da grandiloquência visual, o mágico pelo mágico, que se perpetuou nos teatros burgueses do romantismo do

[15] Considerado o primeiro *dimme*r da iluminação cênica. Dispositivos com cilindro de metal que descem e sobem sobre as velas. (SIMÕES, 2008)

século XVIII. Porém, há de se reconhecer que o instrumental tecnológico do teatro barroco deixou um legado de transformações no processo de criação de cenários, fato que contribuiu para a viabilização do cinema objeto de nossa abordagem na próxima seção.

1.4 Da revolução tecnológica à tecnologia digital

Até o início do século XIX as tecnologias propiciaram condições para o surgimento de novas possibilidades no campo teatral. Com a revolução tecnológica esta relação se intensificou provocando transformações significativas, de caráter técnico-artístico, rumo à configuração do teatro moderno. Como situa Roubine (1998, p.190, grifos originais):

> Nos últimos anos do século XIX ocorreram dois fenômenos ambos resultantes da revolução tecnológica, de uma importância decisiva para a evolução do espetáculo teatral, na medida em que contribuíram para aquilo que designamos como *surgimento do encenador.*

O momento em que ocorre o fenômeno sinalizado por Roubine, é também palco da revolução dos meios de comunicação e transportes, que permitiram a difusão e o intercâmbio entre países de teorias e práticas teatrais diferentes, rompendo assim o paradigma do teatro nacionalista do movimento romântico, fato que contribuiu para o fortalecimento das bases do teatro naturalista.

Para o autor, a estética do teatro naturalista, concebida por Emile Zóla e Andre Antoine[16] na França, caracterizou-se como anti-ilusionista e antiburguesa, pautada na teatralidade do real[17], cujos pressupostos foram teorizados por Antoine e aplicados à cena, fato que lhe rendeu o mérito de primeiro encenador da era moderna. Entre as mudanças propostas encontra-se a postura do diretor teatral, que antes se dedicava à regência do ator, e, a partir de então, deveria assumir o papel de articulador de todos os elementos que compõem a encenação, como: texto, espaço cênico, ator, espectador e o cenário, proporcionando unidade à cena. Este redimensionamento de função, somado às concepções naturalistas influenciaram o

[16] Estes dois profissionais do teatro se inspiram nos Meiningen, companhia teatral do duque George II ou Duque de Meiningen, que montava peças históricas utilizando o máximo de realismo (ROUBINE, 1998)

[17] Rompimento com o ilusionismo teatral e a busca por uma representação *mais verdadeira* no palco. (ROUBINE, 1998).

teatro europeu[18] que logo seria beneficiado por outra revolução tecnológica: a iluminação elétrica.

Antoine presenciou as primeiras lâmpadas elétricas iluminarem as salas de espetáculo, e imbuído dos ideais naturalistas fez esta tecnologia trabalhar a favor destes, acentuando o efeito do real, a iluminação atmosférica. Na contramão do mimetismo naturalista, membros da elite cultural da época, fatigados pelas cenas da 'vida real' ansiavam pelo retorno da arte, com implicações no desenvolvimento de formas mais simbólicas de representação na cena. Desta insatisfação surgiu o simbolismo no teatro, que utilizou a iluminação elétrica para atingir seu objetivo na cena: a representação simbólica do inconsciente humano suscitando uma participação imaginária do espectador. (ROUBINE, 1998).

As descobertas dos recursos da luz elétrica na cena, a exemplo da bailarina norte-americana Loier Füller, que inovou com uma coreografia utilizando um jogo de luzes que mudavam de cor e a ideia de obra de arte total[19], de Richard Wagner, influenciaram os encenadores simbolistas Appia e Craig. Cada um ao seu modo, porém mantendo diálogos teóricos e conceituais como *"*a síntese dinâmica dos elementos de representação*"* (PAVIS, 2003, p. 46), conceberam a luz no teatro como linguagem, cuja evolução na cena possibilitou a estes encenadores retomar à proposta de Richard Wagner acrescida de suas aspirações e experiências artísticas.

Craig buscou a cena móvel a partir da cinestesia proporcionada pela luz, e para tal desenvolveu os *screens*, que consistiram em biombos móveis giratórios, que ao serem acionados se misturavam à luz e à movimentação dos atores, resignificando a cena conforme as necessidades do encenador. Com Appia se estabeleceu a tridimensionalidade no cenário, recurso que possibilitou que os cenários pintados, não compatíveis à figura humana tridimensional, fossem substituídos por cenários construídos, desprovido do caráter decorativo, pois as projeções luminosas apresentavam-se mais expressivas que os objetos de cena.

As reflexões teóricas registradas até aqui revelam um movimento simbiótico entre a inovação do teatro e a tecnologia. Nesta relação em que ambos se

[18] Otto Braham no *Feie Bühne* de Berlim (1889) e por Constantin Stanislaviski e Vladimir Nemirovitch - Danchenko, fundadores do Teatro de Arte de Moscou. (ROUBINE, 1998).

[19] Consistia na união de todas as linguagens artísticas para produzir um espetáculo que apelasse a todos os sentidos.

influenciam foram criadas as condições que impulsionaram o ideário revolucionário que incluiu os modos de produção teatral no século XX. Compreende-se que este percurso caracteriza-se como um processo de desprendimento da materialidade cênica intensificado pelas possibilidades do recurso do cinema e da mídia digital, as quais desencadearam o teatro hipermidiático do século XXI.

As propostas de reformulação do teatro aliadas ao contexto de transformações econômicas, políticas e sociais do século XX, contribuíram para o caleidoscópio de estilos e tendências, inaugurando na produção cênica a era das experimentações, marcada entre outros pelo: antiteatro, teatro político, teatro pobre, teatro laboratório, teatro de imagens. Ao lado dos discursos sobre a crise do drama, constatou-se uma expressiva vivacidade que se contrapunha a cristalização de formas e conteúdos em prol da reinvenção de teatralidades, a partir da intensificação de práticas inter e multidisciplinares. Tais práticas se ampliaram com incorporação das técnicas do cinema e com advento das TDICs.

Em 2011 a companhia francesa *Théâtre du Soleil* montou o espetáculo teatral *Os naufrágos da louca esperança* (Figura 15), encenado por Ariane Mnouchkine, que abordou entre outros temas o fascínio do cinematógrafo, influenciado mutuamente pelo cinema e pelo teatro. Neste espetáculo destacam-se os efeitos de ventania, neve entre outras técnicas de efeitos tipicamente teatrais e o recurso cinematográfico das projeções de textos na cena, ou seja, a inserção da imagem tecnológica na composição teatral.



Figura 15 - *Os náufragos da Louca Esperança*
Fonte: Jornal Zero Hora, 2011

No entanto, como lembra Picon-Vallin, a prática de projeções não é privilégio apenas das formas teatrais contemporâneas:

> Em verdade, já existe uma longa história da projeção da cena [...], no século XVIII, já se utilizava as lanternas mágicas, recurso muito usado por Nicolas Sabbatini quando se tratava de inventar processos destinados a mostrar espectros cena.
> [...] No século XIX John Pepper Henry promovia aparições luminosas com o efeito que levava seu nome, Pepperghost [...] criando um furor na indústria do espetáculo. [...] Mesmo o teatro dos jesuítas teve relações com imagens projetadas. (PICON-VALLIN 1998, p, 14, tradução nossa)[20]

O registro da autora remete-nos à trajetória do cinetismo, proporcionado pela projeção de luzes que compôs a estética teatral do final do século XIX. Verifica-se, assim, a inevitável incorporação das técnicas advindas do cinema pelos encenadores de vanguarda no século XX, inseridos em um contexto caracterizado pelo "individualismo teórico e pulverização de modelos" (ROUBINE, 2003, pág.139). Esses profissionais aproveitaram as possibilidades que este novo momento engendrou e realizaram experimentações com os recursos da mídia emergente, perspectivando uma expansão dos limites da encenação. Em Picon-Vallin encontra-se a referência as técnicas do cinema exploradas na produção teatral das mais variadas formas:

> [...] noções de montagem, de enquadramento e, mais recentemente, pela noção de movimentos de aparelhos, o close se tornou uma das questões-chave da encenação de teatro, que levou em conta também, no tratamento do dispositivo, da luz, dos objetos e da atuação, as exigências do olho do *olhador*, segundo a expressão de Marcel Duchamp, acarretadas pela riqueza composicional das imagens fílmicas. (PICON-VALLIN, 2006, p. 98 grifos originais)

De fato, tais técnicas modificaram as encenações interferindo nos elementos que a compõem: expansão da cena e explosão da caixa cênica, resignificação dramatúrgica, na interpretação do ator diante da possibilidade de interação com imagens e na recepção, exigindo novas posturas do público diante da cena.

---

[20] En fait, il ya déjà une longue histoire de la projection de la scène [...] au XVIIIe siècle, il a été utilisé les lanternes magiques, disposent largement utilisé par Nicolas Sabbatini quand il est venu à inventer des procédés pour la scène spectres montrent.
[...] Au XIXe siècle, John Henry Pepper promu apparitions lumineuses avec l'effet qui porte son nom, Pepperghost [...] la création d'un tollé dans l'industrie du spectacle. [...] Même le théâtre des Jésuites eu des relations avec des images projetées

Nesta perspectiva, destaca-se, a experiência, relatada por Bellows; Mcdougall; Berg (2001), referente às projeções de seis sequências filmadas e intercaladas à cena na peça *Matusalém*[21]*,* do surrealista Yvan Goll em 1926, somadas a outras que se constituíram momentos relevantes do teatro do século XX. Esse destaque deve-se também ao fato de tais propostas terem marcado a aproximação entre a cena teatral e as tecnologias da imagem de forma significativa, a exemplo das propostas de Meyerhold e Piscator entre as décadas de 1930 e 1940; os trabalhos de artistas experimentais da década de 1960; as cenas tecnológicas surgidas no final da década de 1960 perdurando até a década de 1980, com Josef Svoboda e Jacques Poliére; as teatralidades digitais e hipermidiáticas da transição do século XX para o XXI, como: *La fura dels Baus*, Robert Lepage e *Phila* 7.

1.4.1 As propostas de Meyerhold e Piscator

Meyerhold concebeu o teatro como uma forma de educação revolucionária das massas para manifestar-se criticamente contra os regimes políticos vigentes na Rússia e discutir os rumos políticos e culturais daquele país. Ele encontrou na estética cinematográfica de Eisenstein[22], o caminho para romper com a linearidade da representação na tentativa de desestabilizar a recepção do público, para instigá-lo a uma atividade mental de ruptura com a passividade e despertá-lo para uma atitude política. Para tanto, Meyerhold utilizou técnicas de montagem cinematográfica, sobretudo a montagem de atrações, que consiste em um jogo dialético de fragmentos de imagens (PAVIS, 2005).

Posteriormente, Meyerhold, vislumbrou um espaço cênico vivo (Figura16) que atendeu à proposta de um teatro pautado no estímulo à imaginação criativa do público, com o máximo de incitações rítmicas, mas com a objetividade visual do construtivismo, o que implicou na possibilidade de adoção de imagens tecnológicas, como cita Pincon-Vallin (2009, p. 69):

[21] Informação encontrada na entrevista realizada com o cinegrafista Painlève, responsável pelas imagens utilizadas na peça. Bellows; Mcdougall; Berg (2001).

[22] O cineasta Sergei Eisenstein compunha um cinema de influência do construtivismo russo e também foi influenciado pela atuação biomecânica de Meyerhold, de quem foi aluno. Estes aspectos propiciaram a Eisenstein o desenvolvimento de uma nova estética contrária à hegemonia da narrativa lógica do cinema da época.

> Se Meyerhold não pôde ir mais longe, tal como ele gostaria, na utilização das tecnologias contemporâneas (ele sonha, às vezes, com a América para dispor dos meios técnicos que deseja), as plantas do teatro por ele concebido, a partir do final dos anos vinte, revelam a previsão de múltiplas superfícies de projeção nas paredes e no teto, remetendo, por vezes, às plantas de Gropius e de Piscator, a alguns dispositivos de Jacques Polieri e, mesmo mais perto de nós, ao espaço de ensaio e de apresentação *La Caserne*, construído por Robert Lepage, no Canadá.

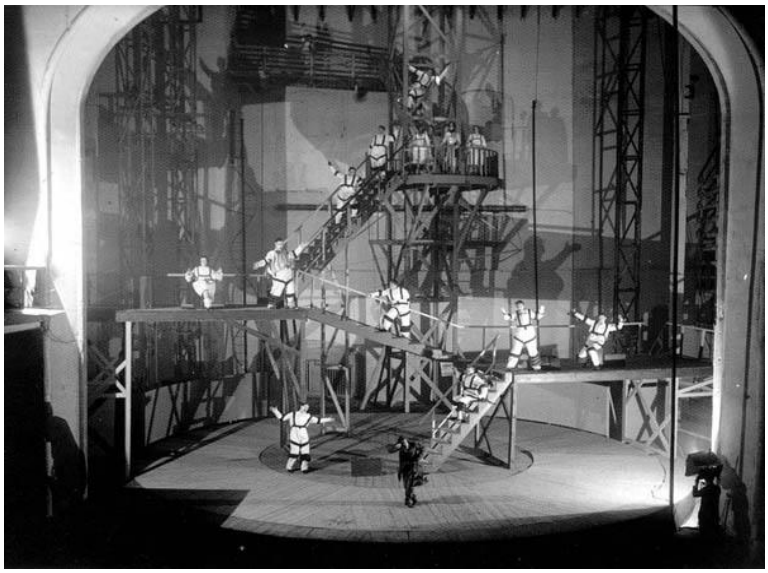


Figura 16 - *Bathhouse*
Fonte: *Vtheatre, 2009*

Na Alemanha, o encenador Erwin Piscator, imbuído dos ideais de uma sociedade igualitária e livre do Estado, desenvolveu um teatro proletário de militância política. Anterior ao engajamento político Piscator desenvolveu uma formação artística multidisciplinar, participou dos movimentos dadá e expressionista.

De tais experiências surgiram os manifestos, forma como o encenador denominava suas produções para evitar associação de seu teatro com o entretenimento burguês, são exemplos de manifestos, *Fahnen* e *Revue Roter Rummel,* peças na quais fez uso de projeções de textos e fotos. O uso do filme em suas encenações apresentou um caráter didático, como na montagem da peça antiburguesa *Hoppla, wir leben* em 1927 (BERTHOLD, 2006).

Neste sentido, Piscator lançou mão de todos os recursos extrateatrais da época. Segundo relata Teixeira (2003, p. 66):

> Piscator faz uso de elementos fortemente épicos como o cinema, visando relacionar claramente a ação que se passa no palco e o acontecimento histórico. Orienta-se, portanto pela ideia de drama documentário, introduzindo em cena o comentário cinematográfico no lugar do narrador,

> seguindo orientações do que Meyerhold já vinha fazendo na Rússia e reconfigurando-as ao seu estilo de encenar. Traz o fundo do palco, através da tela do cinema, para o primeiro plano; o ator precisa, então, estabelecer uma nova relação com as projeções, com as imagens que se movimentam; trabalha com o palco giratório, com esteiras rolantes; quer atingir o público, quer fazê-lo assumir decisões políticas práticas.

Naquela e em outras experiências Piscator agregou à encenação valores potencias da tecnologia da cena, cujos desdobramentos levaram ao projeto visionário do *Totaltheater* (Figura 17), em parceria com Walter Gropius, diretor da *Bauhaus*. O projeto tratava-se de um edifício teatral multifuncional e multimidiático, com uma gama de dispositivos cênicos tais como passarelas laterais e palco giratório com várias formas de mobilidade. As limitações técnicas da época inviabilizaram a construção do *Totaltheater*, porém seu projeto conferiu grande influência nas construções de teatros contemporâneos.

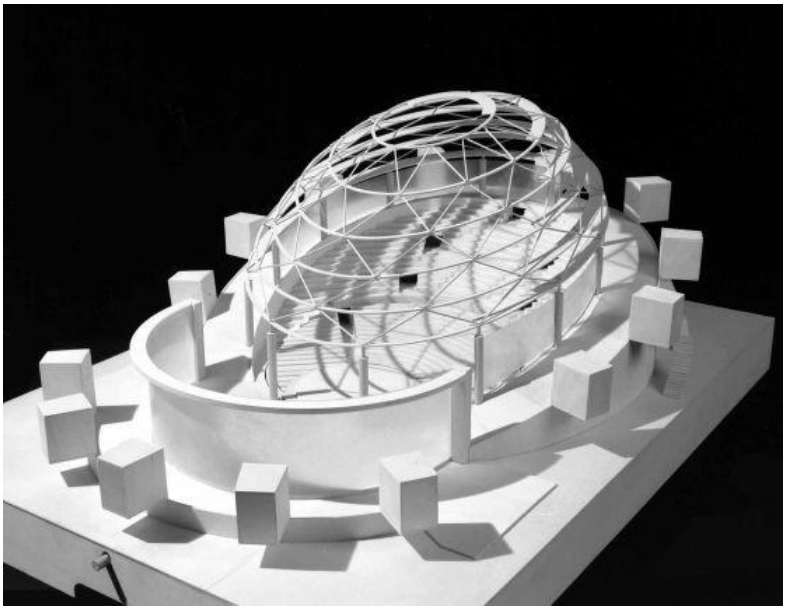


Figura 17 - Projeto *Totaltheater* de Walter Gropius, 1927
Fonte: TACE, 2011

1.4.2 O experimentalismo na década de 1960

As vanguardas artísticas norte-americanas que eclodiram na década de 1960 foram concebidas a partir do movimento de fusão das artes, tão preconizada no século XIX e, finalmente, experimentada na segunda metade do século XX, a exemplo do *Evento sem título*[23] promovido por Jonh Cage. Além dessas influências, destaca-se, também, a *action paint* de Jacson Polock e as *assemblages* e *environments* de Allan Kaprow, consideradas as experiências que deram origem ao *Happening,* compreendido como fenômeno artístico catalisador de outras linguagens.

Esse movimento foi caracterizado pela não utilização de um texto definido, cujas ações são realizadas pelo artista e pelo público participante, nele o acaso é adotado como o impulso para as ações. Dos desdobramentos do *Happening* nasceu a *Performance art*, entendida por Cohen (2011, p. 27) como arte de fronteira:

> [...] que rompe convenções, formas e estéticas, num movimento que é ao mesmo tempo de quebra e de aglutinação, permite analisar, sob outro enfoque, numa confrontação com o teatro, questões com a representação, do uso da convenção, do processo de criação etc., questões que são extensíveis à arte em geral.

Além do caráter híbrido e interdisciplinar, essas linguagens tentaram suplantar a linearidade da representação, envolveram o público na criação e enfatizaram o processo de criação em detrimento do resultado. Tais características propiciaram experiências com as tecnologias da época que influenciaram as formas teatrais surgidas no século XXI. Um dos marcos relevantes das referidas experimentações, foi a mostra *9 Evenings: Theatre and Engineering* [24] (Figura 18 e 19) que ocorreu no *69th Regiment Armory* em Nova York, entre 13 e 23 de outubro de 1967.

Segundo Gonzáles (2008), a mostra congregou a culminância do empreendimento de dez artistas experimentais que se uniram ao engenheiro Billy Kluver e a uma equipe de 30 técnicos e cientistas do *Bell Laboratories* para explorar, no período de dez meses, o máximo de relações possíveis entre teatro e tecnologia.

---

[23] Evento proposto pelo músico Jonh Cage, com o objetivo de fundir as cinco artes: teatro, poesia, pintura, musica e dança na perspectiva de criação de uma sexta linguagem (GLUSBERG, 2009).

[24] O Professor de Literatura Comparada na Universidade de Santiago de Compostela e pesquisador na área de Literatura Eletrônica, Anxo Abuín González, descreve resumidamente em seu artigo *Teatro y Nuevas Tecnologías: conceptos básicos* a participação de cada artista que pode ser conferida também no registro audiovisual realizado na época por Alfons Schilling.



Figura 18 - Performance de Steve Paxton
Fonte: Fondation Langlois, 2009

.



Figura 19 - Performance de Alex Hay
Fonte: Fondation Langlois, 2009

Muitos conceitos presentes na relação entre teatro e tecnologias foram expressos na mostra, porém a intermidialidade e a interação foram os dois conceitos

que evidenciaram e que impulsionaram novos experimentos no final do século XX, sendo posteriormente teorizados no século XXI.

1.4.3 Svoboda: a transformação do teatro por dentro

A cena em movimento e o espaço cênico vivo, como visionaram respectivamente Craig e Meyerhold, se concretizou com Joseph Svoboda, cenógrafo tcheco que trabalhou, em meados da década de 1960. Graças à sua formação com base nos ideais das vanguardas modernistas, principalmente o construtivismo, e suas pesquisas sobre tecnologia no Teatro Nacional de Praga, desenvolveu cenários virtuais que coexistiram com as estruturas convencionais da caixa cênica italiana. A virtualização na cena de Svoboda é compreendida por Machado (2006, p.10) como:

> [...] aquilo que é suscetível de se realizar, que potencia o que chamo aqui de cenografia virtual**,** é o fenômeno que é despertado na percepção do observador e que é aceito por ele, de alguma forma, dentro do espaço ficcional do drama. Ela surge da soma do que é dado pelo objeto artístico (som, imagem, palavra) com o instrumental psíquico e físico do espectador: sua percepção sensorial, sua percepção intuitiva, suas vivências e experiências, sua memória, seu imaginário e sua referência do real. Não é de hoje que a virtualidade da cenografia, de modos diversos, ocorre no teatro. O espaço teatral ficcional, com sua cenografia virtual sendo criada pelo gesto, pelo movimento, pela ação, pela palavra do ator e pelas convenções teatrais que surgem daí e que funcionam na medida em que contam com a aceitação do espectador existem há muito no teatro, como na Commedia dell'Arte, em Shakespeare ou nos espetáculos orientais, por exemplo.

A viabilização de tais cenários contou com os conhecimentos técnicos da fisiologia da percepção humana, cuja aproximação permitiu a criação do espetáculo multimídia *Lanterna magika* (1957) (Figura 20) que consistiu na materialização do projeto antes utópico do *teatro total*, como se verifica na descrição de Picon-Vallin (2010, p.327)

> Svoboda cria um teatro total e multimídia que conserva a magia do vazio misterioso que a cena italiana lhe evoca, cena essa que ele continua a apreciar. Ele utiliza a fotografia projetada e o vídeo, o filme, toma posse do laser em 1970 e das tecnologias digitais em 1999. Ele faz variar ao infinito as telas (planas, esféricas, inclinadas, opacas, transparentes, móveis), as texturas, projetando as imagens sobre objetos, tecidos, cortinas de corda ou de tule metálico, fabricando ele mesmo seus dispositivos coloridos, superpondo-os.

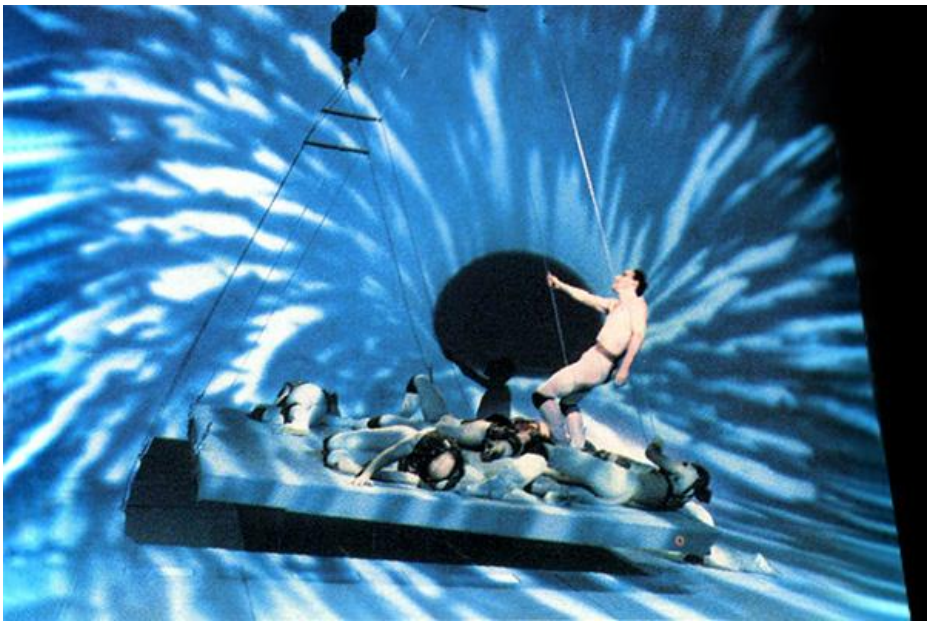


Figura 20 - *Laterna magika* - Praga, 1979.
Fonte: Pragia in coming agency, 2008

Em seu processo criativo, o respectivo cenógrafo hibridizou todos os recursos e linguagens resultando em uma colagem multimidiática que mesmo não rompendo com palco italiano deixa um legado de técnicas e de novos conceitos de projeções de imagens como o *Diapolyécran* e o *Polyvision,* “sistemas para projetar imagens de maneira complexa e que uniam representação e representação gravada” (NERO, 2010, p. 269) (Figura 21). As telas múltiplas com imagens sincronizadas foram muito difundidas em óperas, utilizados na atualidade em cenários de shows, desfiles de moda e programas de televisão.

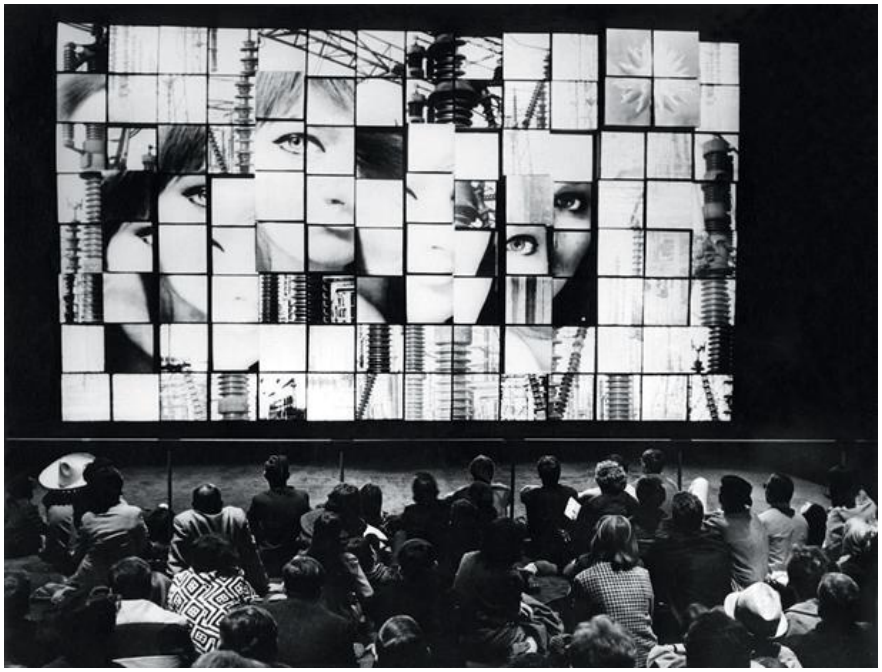


Figura 21 – *Diapolyécran: A criação do mundo*, encenação de E. Radok,1967
Fonte: Mediaartnet

1.4.4 Jacques Poliere: transformando o teatro por fora

O cenógrafo francês Jacques Poliere, influenciado pelos movimentos de vanguarda, apresentou em sua trajetória artística uma habilidade para reunir diversos campos tecnológicos em seus trabalhos que não se limitaram ao universo teatral, com o desenvolvimento das tecnologias digitais expandiu seus projetos para produção de shows multimidiáticos na década de 80.

Apesar de viverem contextos diferentes, Svoboda e Jacques Poliere dialogaram pela avidez de tecnologia na cena, porém este último não se contentou com o palco italiano considerado limitado para a realização de um “teatro do movimento total” (PICON-VALLIN, 2008, p. 100) para tal projetou salas de espetáculos (Figura 21) que permitissem a cena interativa, localizando a cena em uma esfera onde o público distribuído em plataformas móveis circunda toda a estrutura revelando que múltiplas possibilidades de desenvolvimento da cena e da relação palco e plateia.

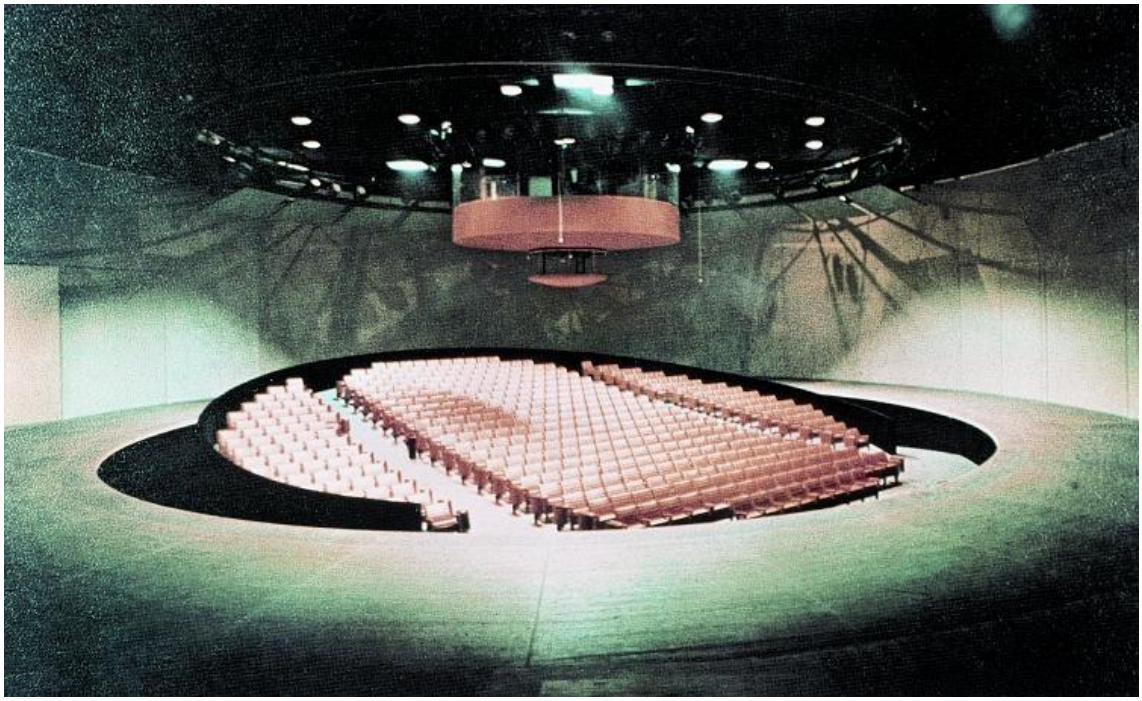


Figura 22 - *Salle annulaire mobile de Grenoble*, 1968.
Fonte: Jacques Polieri, 2009

1.4.5 Teatralidades digitais e hipermidiáticas: *La fura dels Baus*, *Robert Lepage* e Phila 7

O advento do computador e principalmente o avanço da *internet* ampliaram as formas de comunicação e as relações interpessoais no mundo contemporâneo. Neste novo contexto surgiram as possibilidades de acesso à informação e de transferência de dados por meio de uma rede mundial de computadores interligados e das técnicas de digitalização de mídias, cuja manipulação de textos, sons e imagens, tornaram-se realidade em tempo real.

As possibilidades descritas são nomeadas por Santaella (2008, p. 60) de *convergência de mídias*, interações digitais que se tornaram práticas comuns e irreversíveis no cotidiano de inúmeros indivíduos, alterando as formas de relacionamento, percepção e intervenção na realidade.

Esta dinâmica foi possibilitada pela *web* 2.0, com seus recursos de compartilhamento e interconexão que viabilizaram criações e construções coletivas nos *websites* colaborando para a disseminação das redes sociais que emergem no *ciberespaço* compreendido por Lévy (1999) como um espaço paralelo e imaterial originado da interconexão de redes de comunicação e informação.

Estas transformações vêm desencadeando reflexões, principalmente no que tange à redefinição da noção de presença, uma vez que, o ciberespaço viabiliza outros modos de presença, onde o usuário não se encontra isolado no espaço, mas se percebe enquanto sujeito dentro de um contexto no qual interage cognitivamente com seus pares.

A extensividade do sujeito, por meio de seus sentidos, justifica a proliferação das comunidades virtuais interativas e tal capilaridade revela como a *internet* se estrutura na forma de um rizoma[25], o que na visão de Deleuze e Guatarri (2007, p. 32).

> diferentemente das árvores ou de suas raízes conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza, ele põe em jogo regimes muito diferentes, inclusive estados de não signos.

A vida e a dinamicidade da estrutura rizomática da internet depende da capacidade de interação de seus usuários e dos fenômenos decorrentes desta, a exemplo da ocultação da identidade do usuário por meio da criação de outras identidades, dando vazão à projeção de subjetividades do eu, impossibilitadas de manifestação no mundo real, regido por normas sociais e morais. A possibilidade da aquisição de múltiplas faces no ciberespaço corrobora com as características do sujeito pós-moderno[26], com a(s) sua(s) identidade(s), que na concepção de Hall[27] (1999, p.13):

> A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam [...] à medida que os sistemas de significação se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiantes possíveis.

Hall (1999) desconsidera a concepção essencialista de identidade, baseada na narrativa do eu, característica do conceito de identidade iluminista e sociológica,

---

[25] Termo retirado da botânica que se refere a uma estrutura sem núcleo, formada por pequenas raízes espalhadas na superfície, estendendo-se em várias direções subvertendo a ordem de ampliação vertical. Gilles Deleuze e Guatarri em sua obra “Os platôs” utilizam este conceito como uma metáfora sobre o pensamento humano, concebendo este com como rizoma que se faz múltiplo, com diferentes formas, que suplanta o uno da multiplicidade a ser construída.

[26] Pós-modernidade para Hall (l999) são as transformações ocorridas e o consequente modo de vida, principalmente a partir da segunda metade do século XX.

[27] Professor da *Open University* e teórico da área de estudos sociais na contemporaneidade, cujas obras trazem profundas reflexões sobre a cultura e os meios de comunicação na pós-modernidade.

e confere ao contexto pós-moderno a contribuição para a desestabilização identitária e formação de novas identidades: contraditórias, plurais e fragmentadas.

Este novo momento, na visão de Morin (2000, p. 84), caracteriza-se como "uma época de mudanças em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado". Reflexões epistemológicas como esta se propõem a analisar os contextos culturais contemporâneos, a partir da compreensão do atual panorama de incertezas, onde não há lugar para as dicotomias entre conhecimento científico e não científico, bem como a visão disciplinar das formas de conhecer.

Neste sentido, um novo paradigma surge diante da necessidade de métodos de conhecimento plurais e transdisciplinares, compreendido como conhecimento do paradigma emergente, caracterizado por Santos como um conhecimento que:

> [...] tende assim a ser um conhecimento não dualista, um conhecimento que se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até há pouco considerávamos insubstituíveis, tais como natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjectivo/objectivo, colectivo/individual, animal/pessoa. (SANTOS, 1986, p.14).

Nesta perspectiva, o teatro como uma linguagem constitui-se uma área do conhecimento humano. Portanto, sujeito às implicações do paradigma emergente, que no campo das artes da cena começam a se delinear no final século XX e início do XXI. As vanguardas da década de 1960 configuraram o fenômeno do experimentalismo e, tentaram romper com o drama e a representação, disseminaram múltiplas formas[28], enfatizaram o teor crítico e a incorporaram de tecnologias.

O diferencial, no que se refere ao teatro contemporâneo é o contexto, que se transforma constantemente acompanhando o ritmo acelerado da informação e das tecnologias. Mediante esta conjuntura de fluxo constante, o teatro, assim como outras linguagens artísticas, desenvolve mecanismos para resistir, saber viver, sobre tudo sem perder sua essência, em uma era de desconstruções de tempo, espaço e presença, e à fusão entre realidade e simulacro.

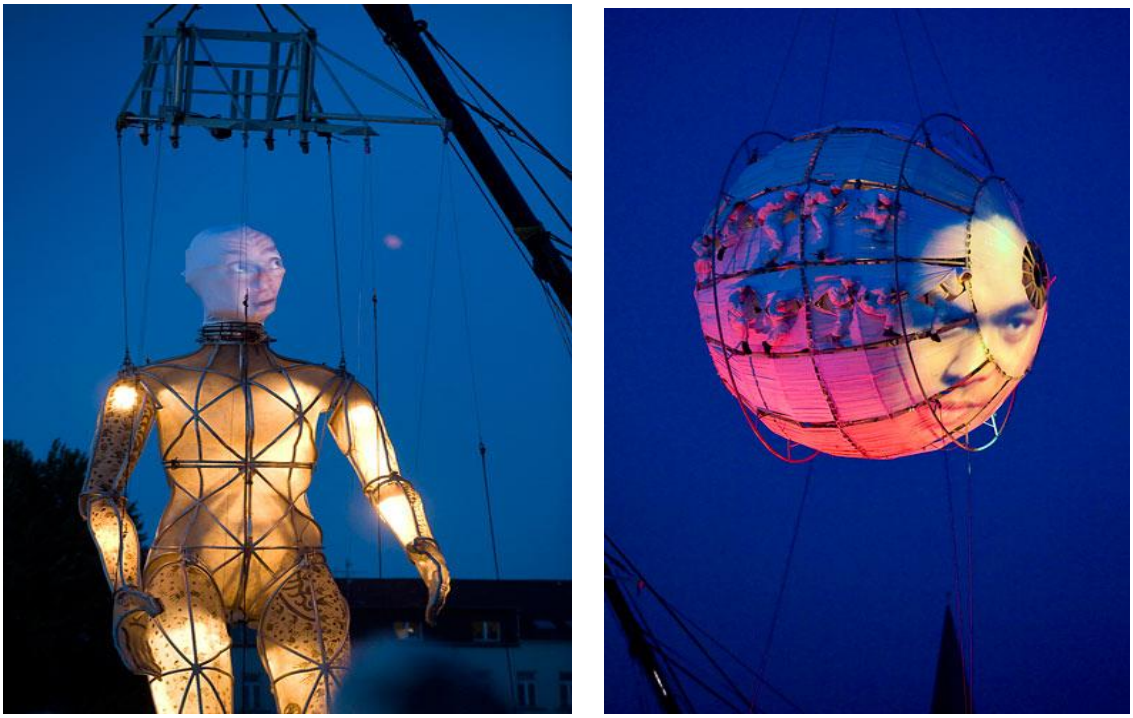
Entende-se que nesta nova perspectiva cultural, a hibridização concebida por Garcia Canclini (1997, p. 19) como "processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas

[28] Teatro performático, teatro físico, teatro essencial, teatro colaborativo, teatro digital;

estruturas, objetos e práticas", configura uma das vias de resistência dos modos de produção teatral em toda a sua trajetória histórica e de sobremaneira na era digital.

O arcabouço teórico que tenta compreender os fenômenos da contemporaneidade – frutos da relação entre o ser humano e o mundo – possibilita reflexões sobre os dialogismos das teatralidades com as tecnologias digitais, cada vez mais presentes nos trabalhos de companhias teatrais e de encenadores que serão contemplados a seguir a guisa de exemplificação.

Criado em 1979 em Barcelona, o *La fura dels Baus*, originou-se como *troupe* de teatro de rua voltado para técnicas circenses, porém a seguir deu-se o desenvolvimento da estética que marca este grupo catalão, hoje reverenciado em todo o mundo. Sua estética denominada de *linguaje fureros*, criada com a estreia de *Accions*, em 1983, amadureceu nos trabalhos, seguintes, *Suz/O/Suz*, de 1985, e *Tier Mon*, de 1988, tornando-se a assinatura do grupo que caracterizou-se pelos seguintes aspectos: utilização de locais incomuns para as apresentações; transgressões verbais e textuais; movimentação constante em cena; envolvimento do público proporcionado uma criação coletiva; emprego materiais orgânicos e industriais em seus figurinos; cenários gigantescos e complexos; incorporação de tecnologias digitais, como mostram as Figuras 23 e 24.



Figuras 23 e 24 - *Global Rheingold, 2010*
Fonte: Lafura , 2009

No que se refere à tecnologia digital, em de seus trabalhos o *La fura*, desterriotraliza a perfomance do mundo material e a reterritorializa no espaço virtual, como no *"Work in Progress 97"*, performance *on-line* que congregou artistas simultaneamente de vários locais. Na montagem do espetáculo *ØBS*, de 2000, baseado na obra *"Macbeth"*, de Shakespeare, o grupo empregou imagens em 3D e videoconferência. A partir destes trabalhos, o grupo espanhol consolidou o gênero como um teatro digital por meio do manifesto binário[29]:

> Teatro digital é a soma entre atores e bits 0 e 1, movendo-se na rede. Atores no teatro digital podem interagir a partir de tempos e lugares diversos… As ações de dois atores em dois tempos e lugares diversos correspondem na rede a infinitos tempos e espaços virtuais. No século 21, a concepção genética do teatro (da geração ao nascimento da cena) será substituída por uma organização de atividades interativas e interculturais. Teatro digital se refere a uma linguagem binária conectando o orgânico com o inorgânico, o material com o virtual, o ator de carne e osso com o avatar, a audiência presente com os usuários da internet, o palco físico com o ciberespaço. [...] A cultura digital não significa mais uma tecnologia de reprodução, mas a produção imediata. Enquanto no passado a fotografia dizia "era assim", congelando um instante, a imagem digital diz no presente "é assim", unindo o ato real, o teatro, o aqui e agora. O teatro digital permite que a imagem se altere de uma configuração para outra, atual e virtual, deixando-a em diversos planos: um ícone da síntese que sempre será HUMANO. (*LA FURA DELS BAUS*, 2008, s/p*)*

Além da definição de teatro digital pela óptica dos *fureros* existe a definição baseada na pesquisa da Masura[30] (2002, s/p) que se refere ao teatro digital como "[...] aquele que incorpora a tecnologia digital enquanto não secundariza ou exclui o elemento humano/teatral". Verifica-se que embora as duas definições sejam legitimadas no plano de outra realidade a essência do teatro ainda permanece, uma vez que possibilita trazer o público de volta a participar da autoria do que está sendo produzido, caracterizando a presença da mediação humana, como assevera Kerckhove (2003, p, 22)

> [...] Porque os gregos inventaram o teatro? Para expulsar o espectador do espetáculo. A interatividade leva o interator, o usuário de volta ao processo. De fato o, a interatividade evita que o usuário se mantenha a distância, aquela distância que é a distancia de julgamento, da postura crítica, da distância intelectual. Assim, a interatividade pode talvez anunciar o fim da teoria e da dissociação teórica entre o conhecedor e o objeto conhecido.

[29] O texto do Manifesto Binário pode ser encontrado na integra nos anexos deste trabalho.
[30] Professora da Universidade de Maryland, nos Estados Unidos.

A partir das definições apresentadas verifica-se que outros trabalhos no campo do teatro compartilham das mesmas premissas no que tange ao teatro digital, como as montagens do encenador Robert Lepage.

Diretor da companhia *Ex Machina*, criada em 1994, o franco canadense Robert Lepage[31], influenciado pelo teatro de Bob Wilson e pela coreografa Pina Bauhs, desenvolve com o seu grupo um trabalho coletivo multidisciplinar: atores, escritores, cenógrafos, técnicos, cantores de ópera, manipuladores de marionetes, designers de computação gráfica, os artistas de vídeo, contorcionistas e músicos. Com tantos profissionais reunidos criou o centro de pesquisas multidisciplinares *La caserne,* juntos romperam desde limites geográficos a limites das linguagens artísticas, em um processo de hibridização que implica na aplicação de técnicas de construção narrativa próprias do cinema, com componentes cenográficos e tecnologia digital (Figuras 24, 25 e 26).

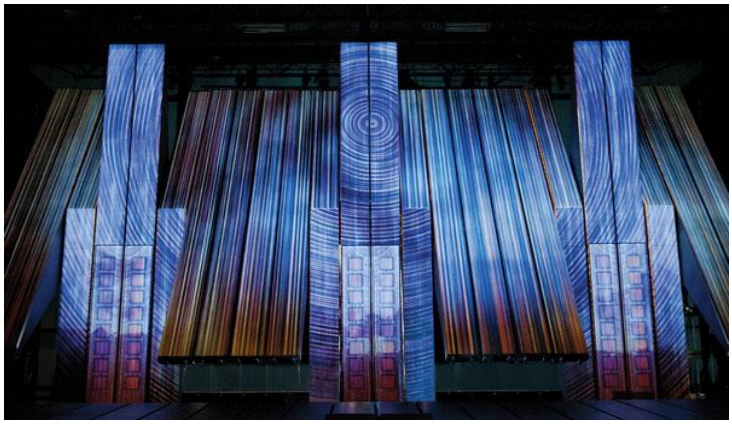


Figura 25 - Ópera Crepúsculo dos deuses
Fonte: Fanáticos da ópera, 2012



Figura 26 - Ópera Crepúsculo dos deuses
Fonte: Fanáticos da ópera, 2012

[31] Lepage já produz desde 1986, a obra Vinci, neste mesmo ano foi seu primeiro espetáculo solo.



Figura 27 - Ópera Crepúsculo dos deuses
Fonte: Fanáticos da ópera, 2012

A explicação sobre a operacionalização das produções de Lepage e o *Le caserne* encontramos na seguinte descrição de Garcez (2011, s/p):

> Em Lepage, a tecnologia está envolta num processo lúdico que pode se estabelecer desde os ensaios, ao lidar com projetores multimídia de alta definição, HDTV, efeitos digitais, web, chegando até mesmo a utilizar satélites para ensaios à distância. Lepage crê que o uso da tecnologia atrai sua plateia para o palco, já que as plateias de hoje estão totalmente imersas no vocabulário tecnológico e que sem a mesma sofisticação na cena, essas plateias ficariam alheias a seus espetáculos. É preciso ver a técnica em cena para acompanhar o mítico que ele espera apresentar a seu público. Em busca de uma possível síntese poética de Lepage, ele próprio salienta a existência de uma forma multimídia de escrita cênica que em alguns pontos lembra o barroco de uma maneira "teatral-televisiva-cinematográfica-videoclíptica-internética". Essa mistura tecnológica está a serviço de novos pontos de vista para se narrar história, gerando uma forma híbrida de dramaturgia, onde o efeito *zapping,* de surfar por entre centenas de canais de informação, estrutura uma nova montagem e, portanto, uma nova narratividade a partir de fragmentos aparentemente díspares. Pode-se ter um corte abrupto, um *flasback*, ou um parêntese entre estes fragmentos, mas o reconhecimento de certa forma é sempre mantido para que o público possa seguir a trajetória proposta por Lepage.

Deste modo, as produções de Lepage, *do Ex Machina* e do *Le Caserne* apontam prováveis caminhos para novas formas, gêneros e linguagens que ainda estão por vim resultante da fusão contínua dos avanços tecnológicos com a sensibilidade inerente ao conceito universal de teatro, dando vazão à construção de subjetividades e de novos critérios de atuação.

No Brasil, algumas experiências se destacam no que se refere ao diálogo entre as artes cênicas e as tecnologias contemporâneas, a exemplo da companhia *Phila 7*, formada pelo encenador Rubens Velloso, diversos atores e a produtora *Light*

design. Em seu primeiro trabalho, a montagem da obra *Galileu Gallilei* de Bertold Brecht em 2005, a companhia colocou em prática as propostas da pesquisa realizada com as projeções de imagens dos atores em ação, transmitidas dos bastidores da tela em tempo real simultaneamente às projeções de imagens em alta definição transmitidas pelo telescópio Hubble.

O tamanho dos atores era modificado mediante os recursos utilizados, proporcionando uma metáfora do ser humano imerso na infinitude do universo. A respectiva experiência configurou-se como um ensaio com as tecnologias para as produções futuras.

Posteriormente, a companhia desenvolveu uma estética na qual a interação palco/plateia ocorre em uma nova arena que é o ciberespaço. Esta relação é vista com desconfiança por teatrólogos neoludistas que conferem às tecnologias contemporâneas uma possível descaracterização das artes cênicas imersas nas linguagens binárias, uma vez que compreendem o teatro como uma arte da presença, no sentido estritamente físico.

No entanto, o que ocorre tanto no trabalho do *Phila 7* quanto no de muitos outros artífices desta área é a relativização da presença, classificada pela própria companhia como presença carbônica e presença sílica, ou seja, a primeira se refere à comunicação direta do corpo do ator com o corpo do espectador e a segunda ocorre quando este corpo se transforma em imagem binária projetada na tela de um ambiente virtual.

Esta última pertence ao campo de estudo e aplicação da telemática que desenvolveu a telepresença, presença mediada pela informática através de meios de comunicação e que vem apresentado grande capilaridade no vasto contexto das poéticas da cena contemporânea, como esclarece Cohen (2004, p. 04):

> Estas experiências consistem na investigação sobre os novos estatutos da comunicação e da performação no âmbito das redes telemáticas e das novas mídias de interação. Estão em causa o estudo da telepresença e os diversos agenciamentos do corpo e da presença nas passagens da interface orgânica para a virtual. São nomeadas tipologias de interação que incluem as categorias do corpo extenso, corpo híbrido, hipermídia, criação de ambientes, Interferências e *performances* em tempo real.

Neste sentido, o *Phila* 7 tem enfatizado em suas produções tanto a criação como a apresentação de espetáculos com emprego do programa *streaming*

suportado por uma *internet* com banda larga, como a participação em uma das produções mais relevantes nesse sentido: a série *Play on Earth* (Figura 27).

Play on Earth é um projeto iniciado pela companhia inglesa *Station House Opera* que reuniu em tempo real, três elencos e públicos de diferentes centros culturais: *Phila 7* (São Paulo), *Station House Opera* (Inglaterra) e *Cia Theatreworks* (Cingapura). Para compreender como a experiência ocorreu, trouxemos uma breve descrição do processo apresentado por Araújo [32] (2010, pp. 25-26).

> Embora não tenha sido o principal ponto desenvolvido pelos três grupos, a dramaturgia de *Play on Earth* baseou-se no conflito de um casal que sofria interferência de um terceiro personagem. Havia dois personagens iguais em cada país e um que era particular de cada localidade. Neste sentido, construiu-se uma circularidade, em que o singular relacionava-se com o comum por meio das telas. Além disso, cada local poderia direcionar-se para caminho diverso, uma vez que uma 'terceira pessoa' estava livre para seguir uma trajetória própria. Este, no entanto, foi o grau mais profundo de encadeamento entre as localidades pela via narrativa. No mais o que se pode verificar foi uma peça com alguns momentos de convergência cênica na rede, com um efeito eminentemente visual.



Figura 28 - *Play on earth*, *Phila* 7 e *Station house opera*
Fonte: Cubo mágico, 2008

[32] Rodolfo Gonçalves Araújo, pesquisador da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / PUC-SP da área de novas possibilidades na cena contemporânea.

A experiência teve sua continuidade com *What´s wrong with the world*, dois anos após a primeira, porém não contava com o público e os atores de Cingapura, e visava um aprofundamento de conteúdo e de forma em relação ao primeiro espetáculo com apuramento na utilização das tecnologias digitais.

Assim como as produções do *Phila 7*, coexistem diversas outras formas teatrais, que seguem vertentes alternativas, numa estreita relação entre teatro e tecnologias. Por razões de delimitação do objeto deste trabalho, não é possível contemplar todos os artífices que desenvolvem pesquisas na área.

Portanto, no respectivo capítulo priorizou-se por uma abordagem panorâmica das transformações da cena teatral articulada às tecnologias e de algumas experiências que, a meu ver são representativas de como as tecnologias auxiliam na expansão dos horizontes da arte teatral e corroboram com a perspectiva interacionista da tecnologia e sociedade, apresentada na introdução deste trabalho. Tais reflexões podem contribuir para o ensino do teatro na contemporaneidade implicando no processo de formação do professor, objeto de análise dos próximos capítulos.

2 A EAD E A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Apesar da ênfase na relação entre teatro e tecnologia, apresentada no capítulo anterior, observa-se nos meandros dessa relação que a educação se insere nesse processo, uma vez que a manifestação teatral ao proporcionar a auto-observação, a reflexão sobre a complexidade das relações humanas e a construção de significados constitui-se também como fenômeno educativo. Como afirma Ferreira (2006, p.15):

> Teatro é educação, é "pedagogia cultural" que veicula sentidos e discursos, que exercita, primordialmente, a imaginação, tanto em atores e diretores quanto nos espectadores, em todos que lançam seus esforços para realização do fazer teatral. O conceito de "pedagogia cultural", do qual faço uso [...] é o trazido por Steinberg e Kincheloe (2001), que toma as mais variadas instâncias culturais como espaços eminentemente pedagógicos, nos quais as subjetividades e identidades são constituídas, afirmadas e contestadas. (Grifos da autora)

Sob esta ótica e sobre o que foi apresentado no capítulo anterior, cumpre notar que historicamente as categorias aqui analisadas: tecnologia, teatro e educação, apesar das interfaces que resguardam suas especificidades, estas mantêm uma inter-relação que se intensifica, na contemporaneidade, com o desenvolvimento das TDICs. Tal convergência se configura em um campo epistemológico interdisciplinar que incide diretamente na formação de professores de teatro, demandando pesquisa teórica, renovação de práticas e perspectiva crítica. A relevância da dimensão crítica na inter-relação das TDICs e a formação docente em teatro são assinaladas por Santana (2012, p.3):

> Sabe-se que a era digital exige dos sujeitos conhecimentos e habilidades em diferentes linguagens e tecnologias, mas, sobretudo discernimento quanto a um pensamento crítico que permita ultrapassar a mera conectividade, o simples acúmulo de informações, seja numa navegação *web* ou nos assuntos da vida cotidiana. Isso implica numa responsabilidade imensa que hoje é atribuída aos professores, sobressaindo-se, assim, a necessidade de um debate sério em torno de suas formações, posto que, da preparação à profissionalização, e desta à formação continuada, o que importa para um exercício consciente do magistério são conhecimentos e experiências que possam apresentar-se enquanto possibilidade de decifrar e modificar esteticamente o mundo que se tem.

Corrobora-se com o autor, no que se refere à necessidade da formação docente em teatro se aproximar do debate sobre como as TDICs de fato, podem

contribuir no processo ensino-aprendizagem da linguagem teatral superando o tecnicismo que se encontra no bojo histórico da relação entre tecnologias e educação.

É nesta perspectiva que o presente capítulo abordará, dentro do vasto campo que compreende as tecnologias na educação, a formação de professores no contexto das TDICs, na tentativa de compreender as implicações das políticas educacionais[33] contemporâneas nesse processo que resultou no advento da EaD apoiada nas TDICs e no surgimento do programa Pró-Licenciatura.

2. 1 Panorama das TDICs na formação de professores no Brasil

Constantemente nos deparamos com discursos que associam as TDICs à qualidade na educação, apontando-a como solução para desde os mais triviais problemas como a superação das velhas e pouco interessantes tecnologias até os mais complexos: a democratização do acesso à educação. Para além da superfície acima delineada, as questões que envolvem as tecnologias contemporâneas na educação perpassam pelo contexto de surgimento destas e pelas formas como estas foram concebidas nos processos formativos.

Como mencionado no capítulo anterior, o surgimento das TDICs no cenário mundial está relacionado ao desenvolvimento da informática e dos sistemas de transmissão na década de 1970, marcando o contexto contemporâneo, denominado por diversos autores como pós-modernidade. Seu advento originou a sociedade da informação cuja concepção ocorreu paralelamente aos movimentos da Reforma do Estado em 1980 que em sua efetivação na década de 1990, impulsionou as reformas educacionais.

Compreendemos que, se o contexto das TDICs apresenta estreitas relações com ambas as reformas, torna-se necessário incorrer a uma análise contextualizada deste panorama, à luz da literatura crítica que não tem como objetivo se opor as potencialidades e à presença das tecnologias na educação, mas refletir sobre outro

[33] Entende-se por políticas educacionais, as decisões e medidas governamentais que implicam diretamente no ambiente escolar enquanto *locus* do ensino-aprendizagem. Entre estas mediadas estão desde as demandas de espaços fiscos, perpassando pelas questões atinentes à docência, até a gestão escolar (Oliveira, 2010).

lado do discurso das TDICs como paradigma pedagógico e suas implicações na formação de professores no Brasil.

A palavra formação ganha sentidos e significados diversos, dependendo dos projetos de sociedade e de homem, desenvolvidos e em desenvolvimento em tempos e espaços diferentes. Assim, no Brasil, os processos formativos de professores, foram construídos historicamente e marcados pela influência metodológica estrangeira e por interesses políticos e econômicos das potências mundiais, como afirmam Vieira e Gomide (2008, p. 3847):

> Assim como o modelo escolar moderno teve sua origem na Europa, também a formação dos professores aí encontrou seu respaldo teórico. Dos jesuítas ao positivismo, chegou-se ao pós 2ª Guerra Mundial, quando a influência do Banco Mundial e de outros organismos internacionais como a UNESCO já estavam embrionariamente constituídos. A gênese da formação docente está entrelaçada com vários outros componentes da cultura escolar, que nem sempre estão visíveis nos registros oficiais, mas se tornam perceptíveis pelo estudo do momento histórico em que ocorreram.
> No campo da formação de professores, nos dias de hoje, grande parte das medidas implantadas fundamenta-se em orientações emanadas de organismos internacionais que colaboram em seu financiamento.

O quadro apresentado por Vieira e Gomide refere-se principalmente à reforma do Estado e às reformas educacionais consolidadas em 1990 nos países da América Latina.

A reforma estrutural do Estado foi provocada pelas corporações transnacionais como forma de salvar os países latinos com déficit econômico e, consequentemente, em situação de crise. As diretrizes para superação da crise e a busca pelo crescimento foram traçadas por economistas latino-americanos funcionários do governo dos EUA e de organismos internacionais, no Consenso de Washington[34], em 1989.

Segundo Yanaguita (2011, p. 2) tais diretrizes, de cunho neoliberal, configuram-se na reforma que redefiniu o papel do Estado, cujo poder de intervenção foi reduzido transformando-se em Estado mínimo e cujos encargos e compromissos foram imputados ao setor privado permitindo assim a interferência de organismos internacionais nas políticas públicas destes países.

No ponto de vista de Paiva e Araújo (2008), a respectiva reformulação teve como base a perspectiva produtivista do neoliberalismo que ao redefinir a Teoria do

[34] Conferência do *International Institute for Economy* (IEE).

Capital Humano (TCH)[35] coloca a educação no centro do processo produtivo na economia de mercado, o que justifica a ênfase nas mudanças do setor educacional, uma vez que a mesma passou a ser um fator estratégico no desenvolvimento do capitalismo (SANTOS, 2004).

Ainda na baila das estratégias de expansão do capitalismo vigente, ressaltamos que a educação não esteve sozinha no epicentro da lógica neoliberal, ela dividiu espaço com as tecnologias contemporâneas, que foram incorporadas ao processo educacional, principalmente por este se desenvolver em uma sociedade interligada política, social e economicamente a partir das TDICs.

É fato que as relações entre as tecnologias e a educação são antigas, no entanto o advento da *internet* e da *web* 2.0 transformaram e redimensionaram muitos aspectos cotidianos possibilitando troca de informações, agregando valores e gerando conhecimento, porém seu caráter transformador não é somente positivo, muito menos neutro. Assim como as inovações tecnológicas anteriores, as TDICs estão sujeitas as relações de poder, valores e interesses nem sempre favoráveis ao indivíduo e à sociedade (SANCHO; HERNÁNDEZ, 2006).

As TDICs, por meio da *internet*, têm proporcionado espaços para além dos limites físicos e geográficos nos quais a informação circula com intensa velocidade corroborando para o processo de globalização. Portanto, se tais tecnologias também funcionam como meio para dominação cultural, elas, assim como, a educação estão no centro da ideologia neoliberal, que difunde a democratização do acesso as TDICs e a inclusão digital frente às demandas da sociedade da informação concebida por Preti (1998, p.21) como:

> [...] a sociedade do futuro, onde haverá uma economia baseada no conhecimento e na informação [...] que causará um impacto maior do que a revolução industrial [...] Relatórios do Banco Mundial indicam que a disponibilidade de uma infra-estrutura de informação apropriada e o uso eficiente das tecnologias e serviços de informação e de comunicação é um catalisador de desenvolvimento sustentado em países pobres.

Mediante a conjuntura política e econômica onde são construídas as novas relações das TDICs com a educação, a atenção recai sobre o professor como

[35] Teoria do capital humano, desenvolvida por Teodoro W. Schultz, como um dos fundamentos da disciplina Economia da educação, nos Estados Unidos e foi amplamente difundida a década de 1950. A teoria concebe o “fator humano” como gerador de ganhos de produtividade que podem ser ampliados quando ocorre a qualificação por meio da educação (Frigotto,1993).

agente principal na formação de indivíduos para vida profissional e tecnológica, fato que reflete diretamente na redefinição da formação docente. À guisa de compreensão do processo de remodelagem da função docente e, consequentemente, de sua formação profissional, serão abordadas questões relativas ao cenário das reformas no campo educacional no âmbito mundial, sem a pretensão de uma revisão vasta e aprofundada sobre o assunto.

O período do pós-guerra foi marcado pelo grande desenvolvimento econômico do capitalismo, cujas teorias constituíram o paradigma industrial. Estas teorias basearam-se na estrutura vertical e hierarquizada do trabalho humano no modo produção fabril, cujo objetivo era a produção de bens de consumo em larga escala. Sobre a essência desta forma organizacional de divisão social e técnica do trabalho, denominada taylorismo/fordismo, Keunzer (1998, p.01) aborda que:

> A organização da produção em linha expressa o principio taylorista da divisão do processo produtivo em pequenas partes, onde os tempos e movimentos são padronizados e rigorosamente controlados por inspetores de qualidade e as ações de planejamento são separadas da produção. A mediação entre execução e planejamento é feita por supervisores, profissionais da administração de recursos humanos, que gerenciam pessoas por meio da utilização de metodologias que combinam os princípios da administração cientifica (Taylor e Fayol) ao da administração comportamentalista que se utiliza de categorias psicossociais, tais como liderança, motivação, satisfação no trabalho, para conseguir a adesão dos trabalhadores ao projeto empresarial.

O modelo apresentado por Keunzer enfatiza a separação entre pensamento e ação, entre ações intelectuais e instrumentais, esta dicotomia inerente ao capitalismo, entre os que pensam e os que apenas executam, ultrapassou os limites das fábricas e infiltrou-se em outros setores sociais e entre estes, a educação.

Neste sentido, a educação formal destacou os conteúdos e à execução de atividades, privilegiando a memorização e desconsiderando o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas (KEUNZER,1999). Desta forma, a herança positivista da escola foi reforçada pelo tecnicismo que a transformou no *locus* de formação de mão de obra, expandindo sua oferta, o que significou a universalização do ensino fundamental e depois o secundário e implementou estratégias como:

grandes unidades, planejamento centralizado, otimização de recursos e utilização de tecnologias[36] (BELLONI, 2001).

Na década de 1980, as formas rígidas do modo de produção e o modelo tecnicista se tornaram ineficientes em decorrência das transformações no campo científico/tecnológico, a tecnologia microeletrônica despontou em detrimento da eletroeletrônica, legitimando o paradigma informacional, ou seja, à tecnologia aplicada à informação. Para Keunzer (1998, p. 3) a transição do paradigma industrial pelo informacional implicou em uma reconfiguração do mundo do trabalho:

> Em decorrência, as velhas formas de organização taylorista/fordistas não têm mais lugar. A linha vai sendo substituída pelas células de produção, o supervisor desaparece, o engenheiro desce ao chão de fabrica, o antigo processo de qualidade dá lugar ao controle internalizado, feito pelo próprio trabalhador. Na nova organização, o universo passa a ser invadido pelos novos procedimentos de gerenciamento e passa-se a falar de Kan Ban, Just in Time, Kizen, CCQ, Controle Estatístico de Processo e do Produto. As palavras de ordem são qualidade e competitividade.

Esta nova organização tem suas bases no toyotismo, modelo de produção japonês que ao contrário da concepção taylorista/fordista de produção em massa para um público pouco diversificado, adotou a produção diversificada, porém em número reduzido atendendo às demandas específicas, esta por sua vez determina a quantidade produzida. Assim o capitalismo, ora de acumulação rígida, caracterizado pela rigidez de mercado de investimentos, nos contratos de trabalho e até mesmo nas formas de organizar e gerir o processo de trabalho (KEUNZER, 2007), reinventa-se ao sabor da ideologia da exclusividade, do poder de escolha do cliente, da flexibilização do consumo, tornando-se capitalismo de acumulação flexível (HARVEY, 1992).

A nova ordem capitalista impunha às empresas investimentos na qualidade, sinônimo de satisfação do cliente, e no aumento da competitividade. Estes fatores estabeleceram uma reorganização do trabalho e adequação do trabalhador ao novo modelo: ênfase no trabalho de equipe, em detrimento do trabalho isolado e repetitivo do fordismo, o que exigiu um operário flexível, para lidar com as mudanças e

[36]Enquanto nas fábricas utilizavam aliavam a ação humana à tecnologia eletroeletrônica para ampliar a produção, na educação, desenvolve-se a tecnologia educacional, refrente a elaboração de um programa instrucional com ênfase na objetividade da instrução – método *mathetics* – além de inovações teóricas e práticas. Neste sentido, Oliveira Netto (2005) reconhece que inicialmente a tecnologia foi associada à inovação do processo educacional por meio das novas teorias e técnicas, uma transposição dos modelos industriais para os processos educacionais.

imprevistos no processo de produção, principalmente no que se refere à capacidade para acompanhar as mudanças tecnológicas; polivalente, tendo em vista, a remoção de função de acordo com a demanda; e imbuído da noção de empregabilidade, associada à constante atualização de suas competências. O caráter de flexibilidade envolve toda a conjuntura de produção e consumo desestabilizando o mundo do trabalho, como nos aponta Harvey (1992, p.141):

> Entendida a acumulação flexível como o regime que, confrontando-se com a rigidez do fordismo, se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e dos padrões de consumo, tendo em vista assegurar a acumulação, tornam-se necessárias novas formas de disciplinamento da força de trabalho, sobre a qual recaem os resultados do acelerado processo de destruição e reconstrução de habilidades, os níveis crescentes de desemprego estrutural, a redução dos salários e a desmobilização sindical.

Tais modificações e demandas implicaram em críticas à escola e ao professor: a escola foi considerada defasada em relação ao mundo do trabalho, o professor e seu processo formativo foram responsabilizados pelo baixo desempenho dos alunos, evasão e reprovação.

A formação profissional do professor foi questionada pelos organismos internacionais, Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que atribuíram o quadro de fracasso à ênfase na racionalidade técnica, caracterizada pela dicotomia entre teoria e prática e pelo seu distanciamento das novas exigências de qualificação profissional em uma sociedade mais competitiva em consonância com o mercado (MAUÉS,2003). Segundo Keunzer (2007, p.1169) educação teve que se adequar a tais exigências e coube a ela:

> [...] assegurar o domínio dos conhecimentos que fundamentam as práticas sociais e a capacidade de trabalhar com eles, por meio do desenvolvimento de competências que permitam aprender ao longo da vida, categoria central na pedagogia da acumulação flexível. Se o trabalhador transitará, ao longo de sua trajetória laboral, por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional, não há razão para investir em formação profissional especializada; a integração entre as trajetórias de escolaridade e laboral resultará na articulação entre teoria e prática, resgatando-se, desta forma, a unidade rompida pela clássica forma de divisão técnica do trabalho, que atribuía a uns o trabalho operacional, simplificado, e a outros o trabalho intelectual, complexo.

É nesta perspectiva, apesar de nada homogênea, que os órgãos financiadores e os de cooperação técnica[37], de âmbito internacional, impulsionaram reformas educacionais nos países da América Latina, controlando os investimentos na educação e deliberando referenciais de qualidade, pautadas na noção de competência.

O conceito de competência foi construído histórico e socialmente pela ideologia neoliberal, que ao ser reestruturado à nova demanda do mercando tornou-se complexo proporcionando um amplo debate em torno de sua concepção e de seus diferentes usos.

A definição de competência entendia como sinônimo de habilidade ou aptidão não condizia mais com a complexa relação do ser humano com trabalho provocadas pelas novas demandas de mercado e pelo acelerado desenvolvimento das tecnologias da cada vez mais frequentes no campo de trabalho exigindo maior compromisso e participação do trabalhador, para se adaptar rapidamente e ser proativo para saber lidar com os imprevistos.

Para atender à nova realidade, Zafiran (1996), afirma que a definição de competência precisava ser ampliada para mais algumas capacidades no sentido desenvolverem atitude reflexiva em relação ao trabalho; assumir a responsabilidade e riscos pelo trabalho e disposição para aprender. Esse passou a ser o modelo de competência empresarial[38] reproduzido e adaptado para outros setores sociais, como a educação. No entanto, optamos pelo fito político e ideológico do referido conceito, expresso nas reflexões de Bourdieu (1998, p.59):

> [...] convém muito bem para justificar uma oposição que se assemelha um pouco à dos senhores e dos escravos: de um lado, os cidadãos de primeira classe, que possuem capacidades e atividades muito raras e regiamente pagas, que podem escolher o seu empregador (enquanto os outros são escolhidos por seu empregador, no melhor dos casos), que estão em condições de obter altos salários no mercado internacional, que são super-ocupados homens e mulheres [...], e depois, do outro lado, uma massa de pessoas destinadas aos empregos precários ou ao desemprego.

[37] Organização dos Estados Americanos / OEA, Banco Interamericano de Desenvolvimento / BID, Banco Mundial / BM, Comunidade Européia – /CE, Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico / OCDE, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento / PNUD, Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe / Prea (MAUÈS, 2003).

[38] Este modelo surgiu do discurso empresarial francês que na visão e corresponde à lógica pós-taylorista reproduzido pela classe empresarial que adotou esta concepção de competência para defender e implementar mudanças na organização do trabalho. Hirata (1996)

Esta dicotomia social e a precarização do trabalho pertencem à face oculta inerente à noção de competência na proposta capitalista de acúmulo flexível, mesmo quando esta é aplicada no campo educacional. Estes aspectos foram ofuscados por uma produção literária na área da educação que apresentou um relativo consenso sobre a definição de competência, com base nos princípios da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, mais especificamente no Relatório Jacques Delors para a UNESCO.

A proposta de Delors assenta-se no novo paradigma educacional constituído de saberes necessários à adaptação dos indivíduos ao mundo contemporâneo:

- saber aprender, ou o aprender a aprender, voltado para o exercício de memória, atenção e pensamento;
- saber-fazer: saberes relacionados ao saber técnico, a experiência referente às habilidades.
- saber-ser : concernente às qualidades pessoais e sócio-comunicativas;
- saber-conviver: reconhecimento do outro e saber trabalhar coletivamente. (DELORS, 2000).

O novo paradigma norteou as políticas públicas brasileiras por meio da reforma na educação, cujo marco institucional consistiu na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN 9.394/96. Aprioristicamente as interferências e alterações realizadas na lei se concentraram na reestruturação da educação básica e posteriormente, na redefinição do papel docente perpassando pelos processos formativos.

Nesta etapa, a reconstrução do perfil docente resultou nas propostas de diretrizes para a formação Inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior/ MEC, concluído e publicado em maio do ano de 2000. A proposta tem por base a concepção de competências proveniente do discurso empresarial, que foi adaptada para a formação de professores.

Além dos pressupostos da noção de competências, o documento contemplou os respectivos indicadores: universitarização/profissionalização, ênfase na formação prática e aproveitamento das experiências. (MAUÉS, 2003)

No que tange à universitarização/profissionalização, a LDBEN/96 enfatizou a necessidade de ampliar o grau de formação de professores para que os mesmos

tivessem nível superior, assim estabeleceu-se um prazo para que o país tivesse o maior número de docentes diplomados, como inscrito no Artigo 87, parágrafo 4 º das Disposições Transitórias:

> Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano após a publicação desta Lei.
> Parágrafo 4º – Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

A denominada Década da Educação corresponderia ao período de um ano após a promulgação da nova lei, ou seja, de 1997 a 2007. Um dos objetivos previstos era a formação em nível superior dos professores do ensino fundamental e médio que não tinham curso superior completo, mas que já atuavam nas redes municipais e estaduais. A interpretação do que preconiza tal parágrafo da lei alavancou a busca por formação e gerou polêmicas em relação ao ingresso no campo profissional da educação instigando o Conselho Nacional de Educação (CNE) a elaborar o Parecer nº 01/2003, no qual solicitou a anulação da obrigatoriedade da formação até o ano de 2007.

Em 2003, o então Ministro da Educação Cristóvam Buarque revogou o parágrafo 4º por meio da Resolução do CNE/CEB nº 01/2003 de 20/08/2003, assegurando a acessibilidade e permanência de professores formados pelo curso médio normal à prática docente. Mesmo assim, a ênfase na formação continuada de docentes em exercício do magistério, bem como, a reformulação dos cursos iniciais de formação de professores permaneceram na LDBEN/96, estimulando outras modalidades de formação como, a educação à distância (EaD) por meio das TICs, conforme os incisos 1, 2 e 3 do artigo 62:

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.
> § 1º A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.
> § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

> § 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

Verifica-se que o reconhecimento da EaD como modalidade de educação favoreceu a expansão da educação superior no Brasil com menor custo, iniciada pelos processos formativos de docentes, realidade atual das Instituições de Ensino Superior (IES). Preti (1998, p. 23) corrobora com esta ideia ao destacar que este reconhecimento relaciona-se diretamente à:

> [...] crise estrutural, a conjuntura política e tecnológica tornou-se favorável à implementação da EAD. Ela passou a ocupar uma posição instrumental estratégica para satisfazer as amplas e diversificadas necessidades de qualificação das pessoas adultas, para a contenção de gastos nas áreas de serviços educacionais e, no nível ideológico, traduz a crença de que o conhecimento está disponível a quem quiser.

Mediante o contexto de intencionalidade do Estado na implantação da EaD mediada pelas TDICs n Brasil, buscou-se compreender a partir dos próximos tópicos, as dimensões políticas e culturais implicadas na sua construção histórica no contexto mundial.

2.2. Trajetória da EaD no contexto mundial

Inicia-se a discussão referente à EaD na realidade brasileira seguindo as trilhas de seu processo histórico de desenvolvimento, primeiramente no cenário mundial para depois centrar no seu advento e implicações no Brasil.

Na atualidade as TDICs se tornaram condição *sine qua non* para o desenvolvimento da EaD, porém revisitando seu processo histórico verifica-se que a as TICs marcam apenas um dos momentos desta modalidade. Moore e Kearsley (2007) mencionam pelo menos cinco gerações da EaD caracterizadas pelo emprego de diferentes tecnologias no processo ensino-aprendizagem, são elas: método por correspondência, instrução e estudo transmitidos pelo rádio e televisão, universidade aberta , cursos por teleconferência e videoconferência, via telefone, satélite, cabo e redes de computadores, e na atualidade a internet, mais precisamente, a *web* 2.0.

Na divisão didática da trajetória da EaD, delineada por Moore e Kearsley (2007), o ensino[39] por correspondência iniciado em 1880, foi a primeira geração da EaD. Os materiais de apoio, as orientações do instrutor[40] e as dúvidas dos alunos eram enviadas pelo correio, como podemos constatar os apontamentos de Nunes (2009, p. 2 e 3):

> Provavelmente a primeira notícia que se registrou da introdução desse novo método de ensinar a distância foi o anúncio das aulas das aulas por correspondência ministradas por Caleb Philips (20 de março de 1728, na *Gazette* de Boston, EUA) que enviava suas lições todas as semanas para os alunos inscritos. Depois em 1840, na Grã–Bretanha, Isaac Pitman ofereceu um curso de taquigrafia por correspondência [...]. Em meados do século passado, as universidades de Oxford e Cambridge, na Grã-Bretanha, ofereceram cursos de extensão. Depois, vieram a Universidade de Chicago e de Wisconsin, nos EUA. Em 194, Fritz Reinhardt cria a Escola Alemã por Correspondência de Negócios (Bytwert e Diehl, 1989). Em 1910, a Universidade de Queesnland, na Austrália, inicia o programa de ensino por correspondência.

As escolas pioneiras nesta modalidade eram de caráter privado, tinham fins lucrativos, contemplavam um público excluído da educação formal pela carência de cursos profissionalizantes presenciais em suas localidades (MENDES et al, 2010).

Apesar do aumento de cursos ofertados por correspondência, chegando até mesmo ao ensino superior, havia uma limitação pedagógica proporcionada pelo caráter essencialmente assíncrono deste tipo de ensino e pela lentidão dos sistemas postais, que inviabilizavam uma comunicação mais efetiva entre os pares envolvidos no processo, mesmo assim a EaD mediada por correspondência só veio a desaparecer na década de 1990. (PALHARES, 2009).

O século XX presenciou o apogeu da segunda geração da EaD impulsionada pela Segunda Guerra e pelas tecnologias de transmissão em massa, como o rádio e televisão. Sobre a influência destes fatores na EaD, Nunes (2009, p.7) afirma que:

> A Segunda Guerra acelerou programas de treinamento que usavam técnicas de EaD e outras tecnologias que promovessem processos de capacitação

[39] Para Landim (1997) o que diferencia ensino e educação, é que o primeiro está direcionado às atividades de treinamento, adestramento, instrução. Já o segundo, diz respeito á pratica educativa e ao processo de ensino - aprendizagem.

[40] Esta denominação correspondia aos profissionais que atendiam os alunos, elaboravam e avaliavam as atividades. Eram assim chamados, porque geralmente não egresso de cursos superior voltado para o magistério. Poderiam ter curso superior ou fundamental e o critério para contratação era atuação profissional no mercado de trabalho e domínio técnico dos cursos ofertados (PALHARES, 2009).

> em tempo mais curto. Depois da Segunda Guerra, esses procedimentos foram utilizados na Europa e Japão, ainda com a base tecnológica do impresso articulado com o rádio, mas já ganhando formas que, depois, serão dominantes no campo da tecnologia educacional nos programas de educação audiovisual.

A televisão, concebida inicialmente como entretenimento, se tornou uma tecnologia consolidada no meio educacional nos Estados Unidos, cujas experiências influenciaram o surgimento de televisões educativas em várias partes do mundo. Na década de 1960 foi aprovada uma lei norte-americana de incentivo a EaD, o que permitiu em seguida a implantação de um projeto[41] de educação através de microondas. Faria (2003, p.73) descreve sobre como ocorreu este processo:

> Neste projeto havia uma cooperação entre escolas superiores isoladas e universidades com a utilização comum de instalações de televisão em circuito fechado por meio de microondas O projeto abrangeu a Universidade do Texas e mais nove instituições superiores daquele Estado. O resultado desta experiência foi a utilização comum mediante emprego de videotapes, de mais de 12 cursos regulares e ministrados em sala de aula.

Os resultados da experiência americana, abriram caminhos para a revolução que ocorreu na chamada terceira geração da EaD. Situada entre 1960 e 1970, a terceira geração foi significativa em termos de tecnologias vigentes com base na evolução das telecomunicações que viabilizaram a comunicação síncrona. Para Moore e Kearsley (2007) a EaD ganhou uma nova dimensão e, portanto, um novo conceito de educação que culminou no surgimento das universidades abertas. Tais instituições disponibilizavam de uma estrutura diferenciada, com capacidade para atender uma grande demanda de alunos, a exemplo da *Open University*, no Reino Unido.

Nos anos de 1980, foi deflagrada a quarta geração, dispondo das seguintes tecnologias: teleconferência por áudio, vídeo e computador. Convém destacar que as possibilidades da transmissão via satélite das teleconferências possibilitaram a interação em tempo real, mesmo que professor e alunos estivessem em localidades diferentes. (MENDES *et al*, 2010).

No que concerne à quinta geração, esta provocou uma mudança paradigmática na EaD, com a ampliação das redes de telecomunicação e a internet, mais especificamente, a *web* 2.0. As possibilidades oportunizadas pelas TDICs

[41] The Texas Education Microwave Project - TEMP (Faria, 2003)

foram desde a eficácia da comunicação síncrona e assíncrona entre os agentes do processo, perpassando por criações e construções coletivas que abriram margem para a aprendizagem em rede e para o surgimento de salas de aulas virtuais (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Realizado este percurso, não se pode perder de vista a intensificação de dois grandes entraves da educação nesta modalidade: o caráter tecnicista e as intencionalidades ideológicas que permearam o desenvolvimento, fortalecimento e expansão da EaD. Pois se as primeiras experiências educativas a distância semearam a possibilidade de promover a acesso à educação a quem não tinham oportunidade de frequentar a educação formal presencial, por outro lado, também apresentavam o caráter mercadológico desta atividade, haja vista que visavam fins lucrativos.

Assim, a face lucro/benefício, realçada na EaD, ganha uma nova dimensão quando esta é assumida pelo sistema político e econômico na segunda metade do século XX. A crescente industrialização, ao exigir a qualificação e especialização de mão de obra em um espaço curto de tempo, fortaleceu a expansão da modalidade e contribuiu também para nociva divisão do trabalho.

No final do século XX, a evolução das mediações midiáticas pela TDICs contribuiu para a institucionalização da EaD via políticas públicas de vários países, sustentada no discurso de universalização e democratização da educação por meio das TDICs, fato que vem se firmando no século XXI a exemplo do Brasil, cuja trajetória será abordada no próximo tópico.

2.3 Trajetória da EaD no Brasil

No Brasil, as primeiras experiências educativas à distância alternaram-se entre o ensino por correspondência e radiofônica até o desenvolvimento da metodologia de ensino que integrou os respectivos meios no processo ensino-aprendizagem.

Segundo estudos realizados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), antes de 1900, alguns jornais já anunciavam cursos de datilografia por correspondência, iniciativa de professoras particulares. Somente em 1904, é que o ensino por correspondência foi formalizado no Brasil, por meio da instalação das Escolas Internacionais, estabelecimentos de ensino oriundos de uma organização norte-americana, voltados para o comércio e serviços (ALVES, 2009).

No que diz respeito à educação via rádio, o marco inicial foi a fundação Rádio Sociedade do Rio de Janeiro,[42] em 1923, ao contemplar programas educativos como descrito por Faria e Salvadori (2010, p. 20):

> Com a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923, sua principal função era de possibilitar educação popular pelo então moderno sistema de difusão em curso no Brasil e no mundo. Primeiramente, a rádio funcionou em uma escola superior mantida pelo poder público, mas que depois foram colocadas exigências de difícil cumprimento já que não se tinha fins comerciais. Esta iniciativa teve pleno êxito, mas despertou preocupação para os governantes, já que podiam ser transmitidos programas considerados subversivos. Sem saída, os instituidores tiveram que doar a emissora para o Ministério da Educação e da Saúde em 1936.

Uma vez controlada pelo Estado, a emissora esteve submetida ao Serviço de Radiodifusão Educativa, criado em 1937, de onde surgiram programas de cunho cristão e educativo, como a Escola Rádio-Postal e a Voz da Profecia. Posteriormente, em 1939, surgiu o primeiro curso de caráter profissionalizante por correspondência, articulado às transmissões radiofônicas, promovido pelo Instituto Rádio Técnico Monitor, em São Paulo, que influenciou mais tarde, já no final da década de 1950, o surgimento de programas educativos de radiofusão: as escolas radiofônicas por iniciativa da Igreja Católica em Natal, no Rio Grande do Norte, com o Movimento de Educação de Base[43] (MEB) e os projetos da Fundação Padre Landell de Moura, no Rio Grande do Sul este último atendeu o Projeto Minerva[44], no que diz respeito à produção de aulas radiofônicas (ALVES, 2009).

Na EaD por correspondência, Guarezi (2009) ressalta a importância da fundação do Instituto Universal, fundado em 1941, reconhecido como uma das primeiras experiências em EAD no Brasil, visando a formação profissional por meio de material impresso e mediação por cartas entre o aluno e o instrutor.

Este e outros projetos foram avaliados negativamente nas primeiras pesquisas de avaliação da eficácia da educação via rádio, em 1970, abrangendo

[42] Grande parte dos estudiosos do rádio atribui a fundação da primeira emissora brasileira a Roquette Pinto (Zuculoto, 2004) .

[43] Segundo Bianco (2009), o MEB apresentava uma concepção pedagógica humanista, fundamentada na pedagogia libertadora de Paulo Freire.

[44] O Projeto Minerva também era vinculado à Fundação Padre Anchieta (FPA- SP) e destacou-se no ensino supletivo para adolescentes e adultos em várias regiões do país, no entanto, o forte caráter regional - eixo sul e sudeste - não respeitava a diversidades culturais e nem as demandas de necessidade e interesse de cada região que o programa cobria (BIANCO,2009).

aspectos estruturais, institucionais e pedagógicos elencados por Bianco (2009, p. 59) com base nos dados do Ipea como:

> [...] inadequação dos materiais didáticos, falta de atendimento sistematizado aos alunos e de sistemas de avaliação da formação oferecida, além de desconsideração das diferenças regionais no caso de transmissão obrigatória de caráter nacional.

Para o autor, o resultado destas pesquisas contribuiu para o encerramento dos programas e o início de um novo modelo de rádio educativo no Brasil, a partir da década de 1980, com as rádios livres ou rádios populares controladas por organizações não governamentais populares que se utilizaram de uma linguagem e um formato mais próximo da realidade local na produção de programas educativos.

Ainda de acordo com Bianco, a educação via rádio na contemporaneidade, oferecida tanto por emissoras governamentais quanto não governamentais, tentaram romper com o caráter instrucional[45] e proporcionar a reflexão sobre saúde cidadã e políticas pública visando mobilização social, por meio dos programas: Saúde no ar (1994-2000); A caminho da escola (1997-2000); Rede de comunicadores pela a saúde (1998-) e Escola Brasil (1998-).

No tocante à televisão como suporte à EaD, Martins (2006) destaca ,em 1979, a iniciativa da UnB, que em convênio com a renomada *Open University* (OU), tornou- se a primeira universidade a ofertar cursos de extensão na modalidade a distância. A princípio a instituição tentou adequar-se ao modelo inglês, cujo sistema de ensino se utilizou da cadeia estatal de rádio e televisão a *British Broadcast Coorporation* (BBC).

A UnB não contou com um sistema de telecomunicação semelhante à Universidade Aberta inglesa principalmente porque a utilização destes sistemas, não estava prevista para a educação superior no documento resultante da Reforma Educacional de 1968. Além, disso a coleção de filmes do acervo da OU adquirida pela UnB não foram utilizadas como recurso didático devido às dificuldades técnicas e a inadequação cultural dos conteúdos, mas serviram como referência no que se refere ao formato de programas e filmes para a modalidade a distância.

[45] Esta tendência não instrucional dos programas educativos na rádio pode ser atribuída à influência do pensamento de Mario Kaplún, educador uruguaio cuja abordagem teórica vai ao encontro das possibilidades do rádio como instrumento educativo, sugerindo “uma linguagem sugestiva, objetiva, direta e agradável” (BIANCO, 2009, p. 61).

Desta forma, a instituição encontrou alternativa nos direitos de tradução e publicação do material didático fornecido pela OU, assim os cursos ofertados desenvolveram sua metodologia a partir de textos impressos.

Vale lembrar que na tentativa de utilizar a televisão na EaD, a UnB associou-se à Fundação Roberto Marinho (FRM) para produção de programas audiovisuais destinados à EaD e contava com os investimentos do BID. No entanto, a operacionalização da parceria foi interrompida principalmente pela resistência do Ministério da Educação em relação à EaD na educação superior e ao alto investimento destinado à produção audiovisual. Quanto aos recursos audiovisuais Martins (2006, p.68) afirma que:

> O Convênio firmado com a *Open University* disponibilizava, além do material impresso, um acervo de filmes e materiais audiovisuais educacionais. O acordo não gerava obrigações de uso desse material. Uma coleção de filmes produzidos pela *Open University* foi adquirida pela UnB a título de demonstração dos recursos audiovisuais existentes. Nenhum desses filmes chegou sequer a ser traduzido ou foi utilizado com recurso didático nos cursos a distância. A partir de depoimentos dos entrevistados podemos afirmar que as dificuldades técnicas, os altos custos dos equipamentos e a inadequação cultural dos conteúdos foram obstáculos que impediram a utilização da linguagem audiovisual como recurso didático nos cursos de extensão da UnB.

Em 1989 a UnB criou o Centro de Educação Aberta e a Distância (Cead) com o intuito de estabelecer políticas de EaD e a partir deste centro a UnB ganhou experiência, respaldo marcando a evolução da EaD na educação superior no Brasil.

Os projetos, programas e canais educativos de iniciativa governamental e privada (ALVES, 2009), ou da parceria entre ambas, na década de 70 (KENSKI,2002) foram impulsionados pela criação da Associação Brasileira de Teleducação (ABT) em 1971. No quadro a seguir, sintetizamos os programas, seus mantenedores e o público alvo:

Programas/TV	Mantenedores	Público alvo
Projeto Logos (1977)	Centro de Ensino Técnico de Brasília-CETEB, unidade da Fundação Brasileira de Educação – FUBRAE.	Professores leigos que exerciam a docência.
Telecursos (1978)	Parceira entre Fundação Roberto Marinho e a Fundação Padre Anchieta, cujo direito de transmissão foi concedido à Rede Globo.	Telecursos do 1º e 2º graus (1981) contemplando o 2º grau, hoje, ensino médio e o 1º grau, que corresponde ao ensino fundamental da educação básica e destinavam-se a um público com o ensino fundamental ou o

		médio incompleto e o Telecurso 2000 (1995), ofertando cursos profissionalizantes.
TVs Educativas e o CEMA Em 1965 ocorreu a reserva de canais para o funcionamento de TVs educativas.	Como surgiram nove emissoras de TV Educativa, não havia uma única fonte mantenedora para todas. No caso do Maranhão foi criado em 1969, o Centro Educativo do Maranhão (CEMA) que transmitia a programação da TV Educativa) e teve como razão social e vinculação a Fundação Pública e Secretaria de educação do Maranhão. (SEDUC- Ma)	Alunos das 5ª e 8ª séries.
Movimento Brasileiro de Alfabetização MOBRAL (1979)	Governo federal durante a ditadura militar.	Jovens e adultos acima da idade escolar convencional que precisavam ser alfabetizados.
TV Escola (1996) Destaque para o programa Um salto para o futuro	Poder público federal.	Professores do ensino fundamental e médio.
Canal Futura (1997)	Fundação Roberto Marinho e Rede Globo em parceria com quinze empresas privadas.	As classes B, C e D, formado por trabalhadores, dona s de casa e professores.

Tabela 1: Projetos e programas de iniciativa governamental e privada
Fontes: Bianchini (2011); Forestis (2001)

Um aspecto que chama atenção no quadro acima diz respeito ao público alvo, apontando a EaD, por meio das telecomunicações, como a modalidade dos excluídos, em decorrência das determinações de ordem política e econômica norteadoras dos projetos de educação via rádio ou televisão. Neste sentido, torna-se imperioso salientar o pensamento de Belloni (2002, p. 125) ao retomar o termo chão social com base em Santos (1991), entendido como contexto social, político e micropolítico, no qual estas ações foram inseridas:

> As condições concretas de implementação das políticas propostas, aí incluídos os interesses políticos em jogo, não apenas prejudicam sua efetividade como obnubilam a compreensão do processo de inovação tecnológica na educação, mascaram as avaliações, escondendo fracassos e canalizando os eventuais sucessos da ação educacional como dividendos para interesses políticos eleitorais.

Tal consideração permite refletir sobre as incongruências políticas e tecnocratas que alimentaram de sobremaneira as resistências e pré-conceitos em torno da EaD e que por vezes obscurecem a gênese dos problemas que geralmente

são imputados somente aos aspectos técnicos ou pedagógicos das experiências educativas com tecnologias.

Na contramão do preconceito, que também perpassa pela origem da EaD como modalidade informal e sua migração para a educação formal, será abordardo o contexto histórico e cultural da conduta da EaD no Brasil frente às mudanças paradigmáticas de “recapitalização do capitalismo” (CASTELLS, 1999, p. 87). Pois, assim como Biachini (2011, p. 18) compreendemos que:

> [...] somente pelo próprio movimento histórico é que as significações sociais construídas acerca da modalidade de EaD poderão ser novamente (re)significadas, uma vez que o movimento se faz na dinâmica da realidade existente e a partir das suas contradições.

Acompanhando o movimento histórico da EaD no Brasil, nas últimas décadas do século XX, o pleno desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) modificou as relações de aprendizagem provocado pelo reordenamento do capitalismo. Com este fito, as políticas públicas brasileiras retomam as discussões sobre a EaD em uma sequência de iniciativas governamentais citadas por Barreto et al (2006) tais como:

> a) A criação Secretaria de Educação a Distância no Ministério da Educação (SEED/ MEC) em 1995;
>
> b) O reconhecimento, em 1996, da EaD como modalidade de educação e com ofertas regulares na ocasião da reformulação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB de nº 9394/96, no entanto sua estruturação se deu a partir do ano 2000, até então pelas instituições publicas e na sequência em 2002, pelas instituições privadas;
>
> c) O início das atividades da TV Escola em 1996;
>
> d) O surgimento do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) em 1997;
>
> e) A instituição do Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância (PAPED), em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e com a UNESCO.

Estas ações prepararam as bases para o reconhecimento da EaD como modalidade de educação, com oferta regular, na ocasião da reformulação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB de nº 9394/96. No entanto, sua estruturação se deu a partir do ano 2000, até então pelas instituições publicas, e em 2002 pelas instituições privadas. Na avaliação de Giolo (2008, p. 1211) a conduta destas últimas em relação à EaD caracterizou-se pela:

> [...] participação agressiva do setor privado que, em pouco tempo, lhe conferiu um perfil completamente diferente daquele imaginado pela legislação e, mesmo, daquele praticado pelas instituições públicas: de uma atividade complementar e subsidiária à educação presencial, tornou-se um objeto importante na disputa do mercado educacional. As atenções não se voltaram para o conjunto do sistema ("todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada"), como pretendia a LDB, mas se fixaram prioritariamente no ensino de graduação e, neste, nos cursos de fácil oferta: Pedagogia e Normal Superior, em primeiro lugar; Administração e cursos superiores de Tecnologia em Gestão, em segundo lugar.

A situação descrita ganhou reforço principalmente quando o foco da EaD se direcionou para a formação docente, face ao cumprimento do artigo 87 , inciso 4º, da nova lei, abordada no tópico 2 deste trabalho, o qual se refere à obrigatoriedade da diplomação dos professores sem habilitação até 2007, artigo revogado em 2003.

Mesmo com o fim da obrigatoriedade da diplomação em 2007, o Censo de Profissionais do Magistério de 2003, apresentou carência de professores no ensino médio e nas 5ª e 6ª séries déficit de professores com formação específica. Com base nestes dados e na experiência com formação de professores na modalidade a distância de algumas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), como a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)[46], o edital 001/2004 do MEC, solicitou a oferta de cursos de licenciatura, na modalidade a distância, em Pedagogia, Física, Química, Biologia e Matemática pelas universidades públicas[47] (PEREIRA, 2011).

As IES interessadas em ofertar tais cursos se organizaram em sistema de consórcio[48], buscaram parcerias entre universidades e convênios com os governos

[46] A UFMT foi pioneira em ofertar cursos de licenciatura por meio da EAD no país, buscou convênios e parceiras junto ao Sindicato dos Trabalhadores de Educação, o Sistema Público de Ensino do Estado e as Universidades (Federal e Estadual). Os cursos destinavam–se a formar professores das séries iniciais, da 5ª a 8ª séries, porém a IES ofertou também curso de pós-graduação a distância (MARTINS,2006).

[47] Dos oito consórcios selecionados, em um total de trinta e nove IES, saiu a oferta de dezenove cursos em todas as regiões do país para atender a demanda de 17. 585 alunos (GATTI, 2009).

[48] De acordo com Lampert e Teixeira (2002), o consórcio é uma aliança estratégica entre empresas para permanecerem no mercado cada vez mais competitivo, portanto uma prática peculiar ao mundo

estaduais e municipais com o objetivo de implantar e viabilizar os cursos a distância. A experiência das IES consorciadas impulsionou à SEED a promover em 2005, a socialização das experiências entre as IES consorciadas e na ocasião foi apresentado o Pró-Licenciatura, programa do MEC e proposto pela Secretaria de Ensino Básico (SEB) e SEED.

Depreendemos deste trajeto, que a EaD por meio das TDICs no contexto brasileiro enfatizou os processos formativos docentes a partir dos seguintes propósitos: levar programas de formação de professores a locais onde não há formação na modalidade presencial e reduzir gastos com educação superior.

Neste sentido, o estudo sobre o potencial das TDICs como pressuposto metodológico e a fundamentação teórica das ações pedagógicas se constituíram aspectos desconsiderados nas bases de implantação dos cursos relacionados. Tais questões são objeto de discussão nos estudos de Bianchini (2011, p. 24 e 25):

> [...] no que se refere ao contexto pedagógico, temos vivenciado uma realidade em que a discussão sobre à fundamentação pedagógica, embasando os programas dos cursos na modalidade de EaD, é praticamente inexistente. Tem-se repetido na EaD, no que tange à fundamentação pedagógica, a mesma experiência histórica da Informática na Educação, em que a discussão pedagógica foi iniciada após os programas educativos já terem sido inseridos na escola, sendo motivada pelo avanço tecnológico e não por iniciativa do setor educacional (VALENTE, 2007). [...] Do nosso processo de experiência com a EaD, conforme referimos na seção anterior, também observamos a questão da fragilidade na fundamentação pedagógica dos cursos, sendo deflagrada por haver uma preocupação maior com as questões de racionalidade técnica e instrumental.

Além do caráter neotecnicista, Bianchini também destaca que a maioria dos trabalhos que avaliam o processo de ensino e aprendizagem na EaD se aproxima do referencial teórico construtivista. Esta tendência também é reconhecida por Belloni (2008, p.6) ao afirmar:

> [...] Existe já neste campo todo um conhecimento acumulado na EAD sobre a especificidade pedagógica e didática da aprendizagem de adultos, as formas de mediatização do ensino e das estruturas de tutoria e aconselhamento fundamentadas em uma concepção da educação como um processo de autoaprendizagem, centrada no sujeito aprendente, considerado como um indivíduo autônomo, capaz de gerir seu próprio processo de aprendizagem.

---

dos negócios. Para os autores, este fenômeno atraiu o interesse das IES como uma forma de cooperação interinstitucional que lhes fortaleceria frente aos organismos nacionais e internacionais interessados na operacionalização da EaD no Brasil, bem como, garantir interesses educacionais.

A tendência explicitada mascara o processo e desqualificação e precarização do professor, no que se refere à tutoria e ao professor-formador, além de criar um conflito no professor-estudante que vindo de uma cultura presencial sedimentada se vê inserido em uma formação (continuada ou inicial) que em um curto espaço de tempo deve desenvolver autonomia, autoestudo, autodisciplina e autogestão.

Esta questão, bem como os pressupostos teórico-metodológicos sobre utilização das TDICs, será contemplada na abordagem da proposta político-pedagógica do Programa Pró-Licenciatura.

2.4 A proposta política pedagógica do Programa Pró-Licenciatura

Conforme apresentado anteriormente o edital 001/2004 do MEC, deu origem ao Programa Inicial de Formação de Professores, o Pró-Licenciatura I. A implementação do programa se deu via parcerias formadas entre sistemas de ensino público ou comunitário e IES, com apoio técnico e financeiro da SEED. Da primeira chamada pública concorreram 21 projetos, totalizando 17.565 vagas para os cursos superiores na modalidade a distância.

O Pró-Licenciatura II, referente ao edital de 2005 e resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) Nº34/2005, foi destinado à formação de professores das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e iniciou suas atividades em 2006, voltado aos professores que atuam na rede pública, mas que não possuem nível superior ou quando atuam em uma área diferente de sua formação inicial.

Apesar de o referido programa ser desenvolvido pela IES com apoio do MEC, predominou o sistema de parceria e consórcio. Uma das condições para que as IES interessadas no programa pudessem associar-se era comprovar a existência de um curso de licenciatura presencial regular, autorizado e reconhecido pela Secretaria de Educação Superior (SESu/ MEC), com turmas já diplomadas na modalidade presencial (BARROS, 2012) . O programa atribui às IES consorciadas as seguintes responsabilidades:

a) Elaboração de projetos de curso e a implantação;

b) Produção de material didático;

c) Organização da estrutura operacional: na seleção e formação específica em EAD para os professores que atuarão

no projeto, como formadores e tutores.

O Pró-Licenciatura esteve subordinado à SEED/MEC e, a partir de sua extinção em 2009, foi incorporado pelo Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Segundo Costa (2012, p. 286) a UAB surgiu em 2006 com o propósito de "expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país mediante a oferta de cursos e programas a distância por instituições públicas de ensino superior, em articulação com os polos de apoio presencial". No que concerne à supervisão da EaD, essa tarefa foi atribuída a CAPES recentemente, por meio de uma diretoria e quatro coordenações.

No que concerne à proposta conceitual e metodológica, presente no Anexo III da Resolução nº 34, intitulado como *Pró-licenciatura: propostas conceituais e metodológicas,* o Pró-Licenciatura apresenta uma organização para a formação de professores em exercício na escola pública, na modalidade a distância, segundo os eixos definidos na apresentação da referida proposta[49], os quais relacionamos a seguir:

> 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. (MEC/INEP/SEED, 2005, p. 3)

Desacatamos o quarto eixo por preconizar o respeito à cultural regional e a realidade social e cultural dos discentes, aspecto desconsiderado em programas anteriores de formação à distância.

No que tange ao item 3.2 do citado documento, que trata sobre "O professor que queremos", chama atenção o subitem 5 pela recomendação aos professores quanto à necessidade de: "domínio das tecnologias de informação e comunicação"

[49] O Anexo III da Resolução nº 34, intitulado *Pró-Licenciatura: propostas conceituais e metodológicas constitui-se* como referencial que traz diretrizes teóricas, políticas e metodológicas para a construção de todos os Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP) dos cursos de licenciatura a distância. (Carvalho, 2009)

(MEC/INEP/SEED,2005, p. 8). Neste sentido, não verificamos as possibilidades de associar o potencial tecnológico como desafio didático ou como pressuposto metodológico, e sim sua redução ao domínio técnico, que nos remete mais uma vez à concepção tecnicista.

São as diretrizes metodológicas e pedagógicas desse documento que apresentam a ênfase na tendência da racionalidade prática e na concepção de professor reflexivo quando, no item 3, prevê: " a experiência dos professores deve ser ponto de partida para a reflexão sobre a prática pedagógica." (MEC/INEP/SEED, 2005). A articulação entre a racionalidade técnica e a epistemologia da prática é encontrada em Rodrigues (2005, p. 136), a saber:

> A concepção de formação, assentada na formação reflexiva de professores e na construção de competências profissionais, sob o enfoque da nova epistemologia da prática, localiza-se originariamente nos estudos sobre educação profissional, realizados por Donald Schön, que desenvolve o conceito de formação de profissionais reflexivos a partir da crítica ao modelo de racionalidade técnica de tradição positivista, adotado nos currículos das escolas profissionais de seu país.

Depreende-se que a formação de professor na modalidade EaD foi orientada pelos três pilares conceituais apresentados pela autora. Uma vez discutido no item 2 deste trabalho a noção de competência adotada nos processos formativos na contemporaneidade, discutiremos aqui sobre o professor reflexivo e sua relação com a noção de competência.

A dimensão explorada na proposta do professo reflexivo corresponde ao que Schön (2000) denominou de zonas indeterminadas da prática, situações-problema que nenhuma técnica pode solucionar, pois estão para além do procedimento-padrão. Ainda sob esta ótica, o autor propõe um ensino prático e reflexivo fundamentado no conhecimento-na-ação e reflexão-na-ação, caracterizado como o que acontece no "aprender fazendo, na instrução e no diálogo de reflexão-na-ação entre instrutor e estudante" (RODRIGUES, 2009, p. 137).

Esta vertente do professor reflexivo está diretamente relacionada à noção de competência, quando Schön (2000) se refere ao talento artístico como um tipo de competência demonstrada em uma situação prática imprevista e complexa. Nesta ciranda do agir –refletir – conhecer – fazer, está a concepção construtivista do conhecimento como suporte teórico do processo ensino- aprendizagem na formação docente na EaD, no qual as TDICs ainda aparecem como aspecto instrumental e

técnico que deve ser dominado pelo professor em formação em uma perspectiva de autoaprendizagem.

Com o destaque e a análise das diretrizes metodológicas e pedagógicas e como estas implicam na forma como as TDICs são utilizadas em seu contexto, encerramos o panorama formação do professor no contexto das tecnologias contemporâneas buscando refletir sobre a aproximação do cenário econômico e político com o advento das TDICs na formação docente incorrendo no histórico da modalidade de EaD, mais especificamente ao Programa Pró-Licenciatura.

Vale ressaltar que apesar da preocupação em realizar uma análise mais crítica desse processo, reconhecemos o potencial que o ensino/aprendizagem pode alcançar na EaD quando centrado na perspectiva do desenvolvimento humano. Esta acepção coaduna como o pensamento Frigotto (2002, p. 61) sobre a EaD "a educação a distância, quando gratuita e como meio de ampliação e reforço do processo de ensino/aprendizagem, é recurso importante e irrecusável".

Neste sentido, considera-se pertinente analisar as experiências do Pró-Licenciatura em Teatro frente às relações entre teatro, educação e as TDICs. No entanto, torna-se necessário iniciar esta análise compreendendo as concepções de formação docente em teatro na contemporaneidade, como base para as questões que serão analisadas no Pró-Licenciatura em Teatro.

3 NOVAS POSSIBILIDADES NA PREPARAÇÃO DE PROFESSORES

No primeiro capítulo verificou-se que o teatro na contemporaneidade caracteriza-se pela multiplicidade de formas, pela interdiscursividade com outras linguagens artísticas e pelas implicações das tecnologias digitais na cena dramática e performativa.

Tais características, associadas às mudanças no contexto da educacional de redefinição do papel do professor e suas implicações nos processos formativos de professores configuram um quadro de desafios à formação docente em teatro, do qual emergem as seguintes questões: que outras concepções sobre o professor, sua formação e seu trabalho são apresentadas pelas comunidades de especialistas, além da proposta defendida oficialmente? Como estas concepções incidem na formação do professor de teatro hoje? Quais mudanças de ordem conceituais, epistemológicas e metodológicas ocorreram no ensino do teatro frente às transformações da cena na contemporaneidade? Quais as propostas e referenciais de formação de professores em teatro coadunam com as concepções de ensino-aprendizagem da linguagem teatral na perspectiva contemporânea? Como estes referenciais se posicionam em relação às TDICs? De que forma estas impulsionaram o surgimento de um processo formativo em teatro na modalidade à distância, como o Pró- Licenciatura em Teatro? Como o projeto político pedagógico (PPP) do referido programa de formação prever a utilização das TDICs no ensino-aprendizagem de teatro?

Trazer à tona estas questões nos proporcionou esboçar um percurso de fundamentações teórico-metodológicas como subsídios necessários para aborda cada uma das interrogações, visando compreender qual o viés que a formação docente em teatro se direciona na cultura tecnológica contemporânea.

Viu-se no primeiro capítulo que no que tange à utilização das TDICs, as produções teatrais da contemporaneidade sinalizam para ampliação das experiências estéticas. Entretanto, no segundo capítulo observou-se que a tendência do contexto educativo atual aponta para o neotecnicismo, ao menos na visão oficial. Desta forma, coube ao presente capítulo apresentar propostas que apontem direções a seguir pelo programa Pró-Licenciatura em Teatro, tendo em vista os processos formativos em teatro e a utilização das TDICs no ensino-aprendizagem da linguagem teatral.

3.1. Outras concepções e alternativas

Nota-se que a proposta de formação do professor, defendida oficialmente, não coaduna com a perspectiva do professor como um intelectual, um pesquisador envolvido com a produção e difusão do conhecimento, um profissional em construção de domínios fundamentais à expressão e compreensão de diferentes visões de mundo.

A formação do professor, nessa direção, necessita apoiar-se em uma concepção de formação como processo educativo intencional, sistematizado, com a finalidade de potencializar a apropriação das formas mais elaboradas do saber objetivo produzido historicamente pelo gênero humano, como defendem Saviani (2003) e Duarte (2003).

Na acepção de Facci (2004), a formação do professor deve garantir a apropriação dos fundamentos filosóficos, dos conhecimentos científicos, do saber clássico, para que desenvolvam cada vez mais aquilo que ele tem de mais verdadeiramente humano. Nesse sentido, destaca-se a relevância atribuída à formação inicial por Mattar (2011, p. 2), pois compreende que:

> A formação docente se dá continuamente ao longo de toda a vida profissional e não se resume à época da graduação, entretanto, a fase inicial da docência é determinante para a profissionalização do professor, posto que, nela, ele enfrenta as primeiras dificuldades da profissão e dela seguirá para as fases seguintes.

Se faz uso desta acepção com base em dois pressupostos básicos: o primeiro apoia-se na compreensão de que, formar professor é conceber este profissional como sujeito histórico compromissado com seu processo de construção humana e profissional, e por isso mesmo, se dispõe ao desconforto de vencer os limites e bloqueios inerentes ao processo de criação, como nos alerta Grotowski (1992); o segundo é consequência do primeiro.

A ideia do professor como sujeito histórico, que age em função de objetivos, em função das escolhas que faz com base no que acredita e defende, se associa ao entendimento de sua atividade profissional como trabalho docente[50], sinalizada nos estudos de Jesus (2011, pp. 148-149):

[50] A compreensão da atividade profissional do professor como trabalho docente vincula-se teoricamente ao pensamento de Marx (2008) ao referir-se ao trabalho como um processo de

> [...] é o trabalho realizado pelo professor e consiste em pensar, organizar, realizar e avaliar o processo de ensino e aprendizagem. É o esforço sistemático e fundamentado, desprendido pelo professor, no sentido de ajudar o discente a apropriar-se da cultura de forma crítica, criativa, e objetivar-se em seu processo de formação. Esse trabalho envolve as dimensões, humana, técnica e política, bem como um processo contínuo de estudo, pesquisa, planejamento, e de diálogo com os discentes, com os pares e com a comunidade.

Nesta perspectiva, enfatiza-se a concepção de professor como ser histórico, um intelectual capaz de organizar seu trabalho docente, por melhor expressar a identidade profissional docente, destacando a relevância e a singularidade de seu papel no contexto atual. Julgamos ainda que este entendimento a respeito do professor e de sua atividade profissional pode incidir nos processos formativos docente da linguagem teatral colaborando para a desconstrução do *habitus*, termo com o qual Bourdieu (1998) se refere à reprodução social e à resistência a mudanças. Aqui reporta-se ao *habitus* professoral constatado em algumas práticas pedagógicas no ensino do teatro, segundo descrição de Cabral (2008, p. 40):

> Como professora da disciplina Teatro na Escola – Estágio I (CEART/ UDESC), que inclui 20 horas-aula de observação em escolas e posterior seminários para a discussão dos problemas, possibilidades e potencial das metodologias focalizadas durante o restante do semestre, reuni uma série de exemplos que considero possam apontar para o *habitus* no contexto do ensino do teatro: aquecimento sem relação com a aula propriamente dita, improvisação sem contextualização, atividades que não introduzem conhecimentos específicos em teatro (dinâmicas de grupo que tendem a se constituir como a aula em si), tarefas ou trabalhos em grupos sem *input* do professor, falta de concepção cênica que direcione o processo, aulas baseadas em 'uma novidade para cada encontro' – o jogo do dia, baixas expectativas quanto ao trabalho a ser desenvolvido, barateamento dos resultados - aceitação dos produtos apresentados, sejam eles quais forem.

Neste sentido, a busca pela direção contrária a este *habitus,* consubstanciado na reprodução de práticas docentes individualistas, fragmentadas, promotoras da cópia, da reprodução, do silêncio e do ativismo, que desqualificam o ensino em geral e, em particular, o ensino de teatro, têm se configurado como um dos desafios enfrentados pelos processos formativos na área na transformação desta realidade. Cumpre lembrar que tal transformação não depende exclusivamente da formação do

---

apropriação dos recursos da natureza pelo homem, algo que depende diretamente da ação do homem, do seu agir na e com a natureza, uma ação de reciprocidade da qual ambos saem modificados, neste processo se explicita a dinâmica da invenção e reinvenção de si próprio e de sua realidade.

professor e de seu trabalho docente, mas da conjuntura das políticas públicas educacionais, enfim todos estes aspectos tem sua parcela de responsabilidade com o processo ensino-aprendizagem.

Outro aspecto que se destaca como desafio à referida formação trata das formas multifacetadas e polissêmicas das teatralidades contemporâneas e suas implicações na formação. Também em Pupo (2010, p. 2) há uma manifesta preocupação sobre este tema, a saber:

> De que modo a cena vem reagindo às profundas transformações das sociedades, ao esgarçamento das utopias, ao avanço tecnológico, às mutações que vêm caracterizando a comunicação entre os homens? Seria pertinente pensar e fazer teatro hoje tomando como referência categorias que o configuravam no Ocidente em um passado recente, como os meados do século XX, por exemplo? Temos estado suficientemente alertas a essas mutações quando nos propomos a habilitar docentes?

Das observações de Cabral e Pupo pode-se extrair dois fatores que merecem atenção pela relação direta desses com o processo de formação:

a) Como a formação pode contribuir para o processo de construção da identidade do professor de teatro como ser histórico e um intelectual capaz de organizar seu trabalho docente, no qual se deparará com a necessidade de se contrapor, muitas vezes, ao que está posto, ao que foi recomendado oficialmente.
b) As transformações da cena na contemporaneidade e suas relações com as mudanças de ordem conceituais, epistemológicas e metodológicas ocorreram no ensino do teatro com repercussões na formação docente.

Será abordado sobre estes aspectos, não necessariamente na ordem apresentada, a partir de diferentes olhares, mas que comungam a ideia de que o professor de teatro tem como responsabilidade básica a produção do conhecimento, como intelectual, pesquisador e articulador de processos de construção de conhecimento artístico.

3.2 O quadro atual

Caracterizar a formação de professores de teatro na contemporaneidade no Brasil requer uma breve retrospectiva histórica desse processo que apresenta como marco histórico a regulamentação do ensino superior de teatro, em 1965, seguida por importantes conquistas do ponto de vista das políticas públicas educacionais, do campo epistemológico e das pesquisas sobre teatro e formação de professores.

Na perspectiva das políticas educacionais estão as leis de diretrizes e bases da educação nacional de 1971 (lei n. 5692) e 1996 (lei n. 9394). A primeira traz em seu bojo a obrigatoriedade da Educação Artística nos níveis de ensino do 1º e 2º graus, que apesar da perspectiva de ensino de arte polivalente, demandou mais processos formativos na área, ampliando a oferta de cursos de nível superior e em decorrência instigou o interesse em pesquisas sobre o ensinar e aprender no âmbito da arte/educação.

A segunda lei representou um avanço, uma vez que, a obrigatoriedade da presença do ensino de arte no currículo escolar se estendeu a todos os níveis da educação, assim os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), propostos à educação básica brasileira, reconhecem em seus pressupostos a linguagem teatral como área do conhecimento que passa a integrar o programa de linguagens, códigos e suas tecnologias.

Os ganhos de natureza epistemológica são sinalizados na retrospectiva histórica dos fundamentos do teatro na educação por Koudela e Santana (2004, p.147):

> Do ponto de vista epistemológico, há algum tempo, os fundamentos do teatro na educação eram pensados a partir de questões dirigidas ou formuladas pela psicologia e educação, indicando o caminho a orientar. Hoje a história e a estética do teatro fornecem conteúdos e metodologias norteadoras para a teoria e prática educacional. Podemos dizer que a situação se inverteu, sendo que especialistas de várias áreas e em vários níveis de ensino – da educação infantil ao ensino superior – buscam a contribuição única que a área de teatro pode trazer para a educação.

Inferi-se da observação desses autores que no caso do ensino do teatro são os conteúdos e metodologias específicas desta área que devem nortear a reflexão e prática teatral no contexto escolar. Esta acepção corroborou para um decurso de

mudanças conceituais e de maneiras de perceber a relação ensino-aprendizagem em Teatro, conforme destacam Ferreira e Hartmann (2010):

> a) Mudança da denominação educação artística para arte;
>
> b) A transição da condição de atividade educativa para a institucionalização da linguagem teatral como disciplina;
>
> c) A resignificação do binômio teatro/educação em uma nova terminologia, a pedagogia do teatro, termo que será discutido na sequência.

No que se refere às pesquisas sobre teatro e formação de professores houve uma crescente produção da literatura específica nestas áreas, percurso que Santana (2010, p. 2) dividiu em três fases distintas:

> (i) nos anos 1971-1985, o foco dos estudos voltava-se para a afirmação do teatro no próprio campo da educação artística e também frente às demais disciplinas; (ii) os anos 1986-1995 evidenciaram a necessidade de sistematização e organização desta área de conhecimento em torno de suas linhas investigativas; (iii) no século atual, verifica-se uma forte tendência situando o teatro como processo de educação estética e leitura de mundo, o que remete, necessariamente, a uma formação artística de qualidade dos docentes, em paralelo à preparação didático pedagógica.

Ao caracterizar o campo investigativo atual, o autor ressalta a importância da formação docente na qual os conhecimentos teatrais e as experiências estéticas estejam organizados em processos de ensino, por meio da aproximação entre os objetivos de um fazer teatral e suas potencialidades pedagógicas.

As conquistas e avanços acima delineados afluíram para uma nova abordagem do teatro na educação, denominada pedagogia do teatro, que diferencia-se das demais abordagens pelo fato de não dissociar os aspectos pedagógicos do fenômeno teatral, mas enfatizar que a linguagem teatral é essencialmente pedagógica, pelo seu caráter formador e construtor.

Compreende-se que tal abordagem está para além da mera mudança de nomenclatura, uma vez que além de contemplar as questões de ordem teórico-metodológicas, ela abrange os fenômenos das teorias do teatro que se multiplicam na contemporaneidade como afirma Cabral (2010, p. 35):

> O ensino do teatro, na escola e na comunidade, reflete as formas teatrais contemporâneas ao mesmo tempo em que responde aos avanços das teorias da educação.

> A partir dos anos 60, o teatro experimental enfatiza as noções de presença e a interação ator-espectador, e estas constituem a base para pensar o teatro como processo em sala de aula. Nos últimos dez anos, outras influências das práticas teatrais contemporâneas estão presentes na pedagogia do teatro – fragmentação, abordagem não linear e descontínua ao argumento, releitura e apropriação dos temas e textos clássicos, constante mudança de perspectivas.

Estas influências citadas pela autora se aliam às nuances multiculturais e polissêmicas presentes na pedagogia do teatro resultando em uma multiplicidade de propostas metodológicas e teóricas[51]. Dentro da abrangência de metodologias, pesquisas e teorias, destacamos a concepção do artista-docente por suas implicações diretas na formação dos professores de teatro na contemporaneidade.

A nomenclatura artista-docente, não tem a função de reforçar o desmembramento histórico do fruir, produzir e ensinar arte, mas indica à complementaridade dos termos, antes amalgamados, e que foram diluídos e separados para justificar a presença da arte no meio escolar. Este isolamento representou uma forma de controlar as "transgressões da arte" por meio das ações do artista. Este último para ganhar o respeito e a aceitação da comunidade escolar teve acrescido à sua denominação o termo professor, evidentemente à frente da condição de artista derivando o professor de artes.

As consequências desta dicotomia ultrapassam as questões de nomenclatura, mesmo reconhecendo a influência desta, na minimização e polarização dos ofícios, ser docente e ser artista, e interferem no ensino-aprendizagem da arte e na identidade profissional, uma vez que a dimensão pedagógica se sobrepunha à dimensão artística contribuindo para que o professor se afastasse das vivências artísticas, deixando de pensar como artista.

Esta concepção se difundiu na escola e nos processos formativos dos profissionais da área, com as Licenciaturas em Educação Artística. Porém, na atualidade, com o ensino de arte na perspectiva da especificidade das linguagens artísticas, refutando a tendência dicotômica, o ensino da linguagem teatral traz em seu bojo estudos e pesquisas[52] que retomam a atenção para os encenadores do

[51] Jogos de improvisação, jogo dramático, jogo teatral, drama como método de ensino, peça didática, pedagogia do oprimido, concepção do artista-docente; recepção teatral, teatro como ação cultural, etnocenologia, antropologia teatral e estudos da performance.

[52] Entre estes os autores estão, Picon-Valin, Cruciani, Barba e Borie. No Brasil o destaque neste sentido é para Eugenio Kusnet, Dulcina de Morais, Maria Clara Machado, Alfredo Mesquita e Hermilo Borba Filho. Os grupos que coadunam com esta perspectiva são Centro de Pesquisa Teatral, grupo Ói Nós Aqui Traveiz, Lume, Teatro-Escola Piolin entre outros. (Martins, 2002).

século XX, Stanislavski e Meyerhold, enfocando a dimensão pedagógica de seus processos criativos, fato que lhes caracterizou como mestres-encenadores, como afirma Martins (2002, p. 241):

> Em suas práticas, podemos encontrar não só a procura pelo aprendizado de uma técnica do *ator,* como também a busca de um novo *ser humano* num teatro e sociedade diferentes e renovados; portanto, busca de um modo de trabalho que não vise somente o êxito dos espetáculos, mas que possa estar conectado com uma investigação de diferentes aspectos da linguagem e com as *tensões culturais* que o teatro pode provocar (Cruciani, 1995, p. 26). A pedagogia, entendida não só como a *comunicação de uma experiência e de um saber,* mas também como uma *investigação coletiva sobre o homem e o teatro,* permite o aprofundamento da relação entre os atores e o encenador e projeta novas expectativas de relação com o público. [...] Desse ponto de vista, as verdadeiras experiências teatrais que subsistirão no futuro e irão influenciar o teatro estão ligadas a processos pedagógicos. (grifos originais)

Para o autor, a presente concepção se afina com a perspectiva freireana no sentido de propor a interdiscursividade com a realidade e o cotidiano do grupo no qual se desenvolve um trabalho com Teatro. Assim, como coaduna com as poéticas dos encenadores, Brecht e Peter Brook, principalmente no que se refere ao desenvolvimento da atitude de pesquisa em todos os envolvidos no processo de criação, tanto o aluno como o mestre.

Nesta perspectiva, Martins (2002) ressalta que os processos formativos de docentes em teatro possam encontrar no viés do mestre-encenador ou artista-docente (STRAZZACAPPA, 2008; TELLES, 2008) uma opção para a formação de um profissional que além de dominar uma linguagem teatral, saiba fruir, produzir e ensinar teatro em consonância com o trabalho coletivo e o respeito ao grupo.

Centramos atenção na pedagogia do teatro e na concepção de artista-docente como cernes das conquistas e transformações ocorridas no ensino do teatro e frutos de pesquisas e estudos na área, cujas acepções foram de maneira direta ou indireta abalizadas pelo signo das múltiplas formas das teatralidades contemporâneas. Neste sentido, cabe esboçar sobre as propostas e referenciais para a formação de professor de teatro que se afinam com as concepções de ensino-aprendizagem da linguagem teatral na perspectiva contemporânea.

3.2.1 O que dizem os documentos oficiais

Para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Teatro arroladas no parecer n.º: CNE/CES 0195/2003, as competências e habilidades para a formação do perfil docente em Teatro são:

> I - conhecimento da linguagem teatral, suas especificidades e seus desdobramentos, inclusive conceitos e métodos fundamentais à reflexão críticas 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.

Sob a ótica de Florentino e Silva (2009), as competências e habilidades elencadas nas diretrizes oficiais não contemplam o potencial crítico do pensamento prático dos professores de teatro, desta forma os autores propõem competências de caráter mais abrangente, porém imprescindíveis no processo de formação inicial do professor de teatro.

> 01. Domínio dos conhecimentos teatrais a partir de uma perspectiva estética e de seu conhecimento como um eixo fundamental do processo de ensino-aprendizagem.
> 02. Domínio da organização curricular dos conhecimentos teatrais.
> 03. Capacidade para a análise, interpretação e avaliação dos conhecimentos teatrais dos estudantes através do conjunto de suas práticas, saberes e produções cênico-dramatúrgicas.
> 04. Capacidade de gestão dos conteúdos teatrais no processo de aula.

Neste sentido, os autores propõe que os objetivos dos processos dos formativos oportunizem o desenvolvimento das dimensões: teórica, praticas e estéticas articuladas com o processo de sistematização de seu trabalho na sala de aula. Em relação a tais competências e à especificidade do saber teatral, os autores

apontam que se deve considerar, as situações do cotidiano, a interdisciplinaridade dos campos artísticos e a utilização de novos recursos tecnológicos nos processos de ensino-aprendizagem do teatro.

As proposições dos autores pressupõem a constituição de um “chão” dentro das Licenciaturas em Teatro que possa receber e levar a cabo tais orientações. O “chão” ao qual nos referimos, diz respeito à reunião de condições favoráveis para o desenvolvimento dos processos formativos do professor de teatro como delineado nos estudos de Araújo (2005):

> a) À compreensão das especificidades do fazer teatral frente a outras manifestações artísticas e culturais, de forma a garantir a articulação entre os elementos teóricos e metodológicos que constituem este fazer;
>
> b) Ao reconhecimento dos diferentes tipos de manifestações espetaculares no espaço sociocultural em que atua, identificando os diferentes elementos de sua teatralidade;
>
> c) A compreensão das diferenças culturais presentes nos diferentes espaços de atuação do professor, as quais caracterizam a heterogeneidade e diversidade de seus alunos, o que torna imprescindível o diálogo pedagógico numa construção coletiva e articulada entre os conteúdos, estratégias de ensino e a cultura prevalente dos sujeitos da educação;
>
> d) Ao desenvolvimento da capacidade de pensar e organizar metodologicamente um processo de ensino, a partir de uma reflexão consistente sobre os problemas de ensino-aprendizagem e construção de conhecimento em teatro, na qual articule os conhecimentos específicos com os conhecimentos de outras áreas;
>
> e) A aprendizagem relativa à sistematização do processo ensino-aprendizagem, dos diferentes tipos de registro de suas experiências, tanto na fase de estudo e investigação, quanto na fase de criação e apresentação de um processo de construção da experiência teatral;

f) À articulação de diferentes áreas do conhecimento nos processos de investigação de temas objeto de representações teatrais;

g) Ao conhecimento dos diversos recursos necessários à criação e elaboração dos códigos e convenções que irão compor uma encenação teatral.

O conjunto de conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais, arrolados acima como necessários à formação do professor de Teatro, não se esgotam em uma etapa de formação qualquer que seja ela. A apropriação e objetivação desses conhecimentos ocorrerão nas diversas fases e possibilidades de formação vividas pelo professor, ou ainda, nos processos de formação (inicial e continuado), como afirmou Araújo (2005).

As tendências, abordagens, referenciais oficiais e não oficiais abordados até momento contribuíram para caracterizar as demandas referentes a formação de professor de teatro na contemporaneidade, cujo discurso polifônico apontam para a questão mais emergente: que a formação nesta área seja um processo marcado pela interdiscursividade das dimensões: estética, artística, pedagógica no ensino-aprendizagem. No entanto, destaca-se o desenvolvimento da habilidade para utilizar novos recursos tecnológicos nos processos de ensino-aprendizagem do teatro, defendido por Florentino e Silva (2009), sinaliza as TDICs como mais uma dimensão a ser considerada nos processos formativos da área de teatro no contexto contemporâneo.

Neste sentido, cabe investigar processos que se utilizam desta tecnologia para fruir, produzir e ensinar a linguagem teatral, no caso deste trabalho, o foco são as primeiras Licenciaturas em Teatro na modalidade EaD, centro de nossa discussão em torno do programa do Pró-Licenciatura em Teatro que será abordada no próximo tópico.

3.3 O Programa Pró-Licenciatura - Teatro

Foi apresentado no Capítulo 1, que a inter-relação entre o teatro e tecnologia é remota e a evolução dinâmica desta última marca a atualidade com as TDICs que se configuram como uma característica das relações sociais contemporâneas incidindo no campo da linguagem teatral, potencializando a cena ou proporcionando novas experiências estéticas. Também abordou-se, no segundo capítulo, o contexto político e econômico da inserção das TDICs na formação inicial e continuada de professores e em tópicos anteriores apresentamos a inter-relação entre o teatro, como uma manifestação que traz em seu bojo as tecnologias, e a educação, na perspectiva da pedagogia do teatro, especificamente, na formação de professores da área.

Esboçou-se assim, uma lógica que aflui nas teatralidades hipermidiáticas, que mesmo valendo-se de toda tecnologia digital resguardam o potencial pedagógico inerente ao teatro. Desta forma, a pedagogia do teatro na contemporaneidade, contempla estas formas teatrais das quais emergem questões ainda em processo de estudo principalmente no que se refere à inserção da cultura tecnológica no ensino-aprendizagem do teatro perpassando pela formação do professor.

Neste sentido, inferiu-se que o Programa Pró-Licenciatura em Teatro configura-se como um marco histórico na trajetória do ensino do teatro na educação superior no Brasil, uma vez que, se constitui como a primeira proposta de formação inicial docente na área na modalidade a distância, mesmo com as implicações políticas e econômicas que cercam esta modalidade de ensino. Como sinaliza Veloso (2008, pp. 6- 7):

> Quanto às tecnologias aplicadas ao espetáculo, a própria existência deste 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).

Como mencionado anteriormente, o Pró-Licenciatura é um programa de formação de professores das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio ofertado a professores que atuam na rede pública, mas que não possuem nível superior ou quando exercem a docência em teatro sem a licenciatura na área.

Segundo Campello (2007), a iniciativa para elaboração da proposta que cumprisse com as normas e expectativas do edital CD/FNDE/Nº 34/2005[53], partiu dos professores do Instituto de Artes da Universidade de Brasília (IdA/UnB), que reuniram um grupo de docentes[54] das IEs parceiras do programa que contribuíram na elaboração do Projeto Político Pedagógico das Pró-Licenciaturas em Artes Visuais, Música e Teatro. Sobre esta iniciativa Campello (2007, p.1147) assinala 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 atuais.

Em decorrência da aprovação do projeto, o programa foi implantado em 2008 pelo consórcio das IES: Universidade de Brasília-UnB, a Universidade Federal de Goiás-UFG, a Universidade Federal do Maranhão-UFMA, a Universidade Federal de Rondônia-UNIR e a Universidade Estadual de Montes Claros-Unimontes.

3.3.1 As TDICs na perspectiva do ensino

Com base no referido projeto que discorreremos sobre a utilização e o tipo de apropriação das TDICs no programa buscando subsídios para a análise das dimensões do fruir, produzir e ensinar teatro na perspectiva das tecnologias contemporâneas e para tal destacamos questões atinentes ao projeto que implicam diretamente no objetivo de nossa análise, como: abrangência territorial, o princípio

---

[53] Edital para a chamada pública do Programa Pró-licenciatura do Ministério da Educação referente à propostas de programas de formação inicial para professores em exercício no ensino fundamental e no ensino médio.

[54] A equipe multidisciplinar que elaborou o referido projeto foi composta pelos professores: Ana Carolina de Souza Silva Dantas Mendes – UnB, José Mauro Barbosa Ribeiro – UnB, Leda Maria de Barros Guimarães – UFG, Raquel Helena de Mendonça e Paula – Unimontes, Sheila Maria Conde Rocha Campello - UnB; Suzete Venturelli- UnB e Terezinha Maria Losada Moreira – UnB. (CD/FNDE/Nº 34/2005, p.2)

do curso, ações previstas relacionadas às TDICs, proposta metodológica com base na educação em rede, os módulos que estão mais diretamente relacionados às TDICs e nos recursos materiais, tecnológicos e de infraestrutura do polo

As IES parceiras do programa apresentaram como área de abrangência territorial localidades no interior de suas respectivas regiões. Desta forma, a UnB abrangeria três unidades operacionais (UnO): dois nas cidades-satélites de Planaltina e Ceilândia, e um em Porto Velho (RO), constituindo três turmas do referido curso. A UFMA, no projeto, compreendia cinco UnOs: São Luis, Codó, Pinheiro, Bacabal e Imperatriz, porém por problemas relacionados à operacionalização de convênios com prefeituras, assim como estrutura física inadequadas para receberem o curso, somente permaneceram como UnO, São Luis, Pinheiro e Imperatriz. No caso da Unimontes, foram previstos nove UnOs: Almenara, Espinosa, Januária, Joaíma, Montes Claros, Paracatu, Pirapora, São Francisco e Unaí.

Delineada a área de abrangência geográfica, cumpre destacar o princípio que rege o curso e sua expectativa em relação à utilização das tecnologias e recursos multimidiáticos pelos professores-estudantes, expresso na chamada pública que originou o programa:

> [...] a formação ampla e aprofundada sobre arte-educação e sobre os aspectos políticos e éticos pertinentes à profissão de professor no Brasil. Em função do método escolhido para os cursos, com a utilização de recursos tecnológicos computacionais e outros instrumentos, como o vídeo e a multimídia, os alunos terão no decorrer dos cursos o domínio das tecnologias de informação e comunicação, digitais e analógicas, que são imprescindíveis para a educação atual. (CD/FNDE/Nº 34/2005, p 13)

Cumpre notar que a associação do domínio das TDICs às demandas da educação atual nos remete ao panorama exposto no Capítulo 2, no que se refere ao neotecnicismo. No entanto, é a partir da designação de ações previstas para serem implantadas no programa dos cursos, que encontramos duas ações que se referem mais diretamente aos modos de uso das TDICs, sendo que a segunda ação apresenta-se como uma das vias para humanizar o processo e superar a tendência tecnicista.

> - ação afirmativa de inclusão digital dos professores de arte a fim de prepará-los para o uso das tecnologias de comunicação e informação e seus códigos/linguagens;

> • ação de estímulo ao trabalho colaborativo e à construção de redes interconectadas de educadores em arte e demais educadores, para intercâmbio de experiências, comunicação e produção coletiva de conhecimento. (CD/FNDE/Nº 34/2005, p.15)

A segunda ação apresenta-se na perspectiva das TIDCs como propulsora de uma educação em rede. Na concepção de Campello (2009, p.1149) a educação em rede se estrutura em três pilares, a saber:

> Os estudos realizados por meio da educação a distância em rede se apóiam em três pilares importantes: no primeiro encontramos os *conhecimentos que integram o programa de curso*; o segundo é representado pelos *conhecimentos que os aprendizes trazem de experiências anteriores* e o terceiro é *resultado das interações ocorridas no ambiente virtual de aprendizagem*, nas quais os aprendizes têm contato com os conteúdos, confrontam-nos com seus conhecimentos prévios, processam-nos, intercambiam idéias com os demais participantes do curso e, produzem sínteses dialéticas que resultam em novos conhecimentos reformulados. (grifos originais)

Sob esta ótica, o Pró-Licenciatura[55] em Teatro apresenta como proposta metodológica o trabalho colaborativo e em rede, mas além deste aspecto, o projeto político pedagógico do curso (2005) faz referência em sua proposta metodológica, à autoaprendizagem, interdisciplinaridade e articulação de estudos teóricos com o as práticas profissionais dos professores-aluno. O espaço para o compartilhamento destas ações e desenvolvimento da metodologia é o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), cuja plataforma de acesso é o *moodle.*

No que se refere à estrutura curricular o projeto apresenta um fluxograma dividido em quatro núcleos: *Núcleo de Acesso ao Curso*, *Núcleo de Fundamentação, Núcleo de Aprofundamento* e *Formação Específica em Teatro e Núcleo de Conclusão do Curso*. Verificamos que cada núcleo, contempla um ou mais módulos que se relacionam diretamente com o uso das TDICs. Vale lembrar que no Núcleo de Conclusão do Curso, o professor-aluno deve realizar o Trabalho de Conclusão de Curso-TCC e desenvolver uma das opções exigidas pelo projeto, como *uma atividade prática artística ou material didático utilizando recursos tecnológicos, tais como vídeo, hipertexto, multimídia para CD-ROM ou DVD*. (CD/FNDE/Nº 34/2005, p, 33).

[55] Na época da elaboração do respectivo projeto contava com a plataforma de acesso e-ProInFo, da SEED/MEC, no entanto na implantação do curso, a plataforma utilizada foi o *moodle*.

O Núcleo de Acesso ao Curso se compôs pelos módulos: *Fundamentos do Curso e Fundamentos do Ensino* e *Aprendizagem a Distância*, visando a aprendizagem dos professores-alunos na utilização dos recursos da plataforma *moodle*, bem como realizarem pesquisas na internet, participarem de chats e se comunicarem via email, além de conhecerem os fundamentos da EaD.

No Núcleo de Fundamentação estão os módulos de *Tecnologias Contemporâneas na Escola* (TCEs), I, II e III. A primeira contempla o estudo das abordagens teóricas que fundamentam o uso das tecnologias contemporâneas na educação: instrucionismo[56] e construtivismo[57], bem como as abordagens ao uso pedagógico da informática na arte-educação. No que diz respeito à TCE II, este módulo pretende abordar o panorama dos programas governamentais[58] para a implementação e dinamização do uso das tecnologias nas escolas. E módulo de TCE III apresenta um caráter mais experimental, proporcionando o acesso à construção de princípios e práticas pedagógicas, mediante o estudo e intercâmbio de diferentes mídias, telefone, *fax*, TV, boletim impresso e computador em articulação com propostas interdisciplinares com as interfaces da arte.

Continuando com as possibilidades de uso das TDICs na matriz curricular do referido curso, especificamente no *Núcleo de Aprofundamento e Formação Específica em Teatro*, apresenta-se como possibilidade de ampliação das respectivas tecnologias os módulos de *Laboratório de Arte e Tecnologia*, que abordam as transformações técnicas instrumentais e tecnologias na história do Teatro, bem como processo de criação teatral por meio das tecnologias contemporâneas.

Para subsidiar esta e outras atividades futuras, o projeto prevê a utilização de uma UnO ou polo, que se constitui como espaço para realização de encontros presenciais semanais, o qual necessita de uma estrutura física com equipamentos básicos como: laboratório de informática com acesso à *internet*, aparelhos de multimídia e biblioteca. O projeto também visa a disponibilização de material

---

[56] Abordagem instrucionista no caso seria o uso do computador como meio para transmitir informações ao aluno. (NETTO, 2005).

[57] Abordagem construcionista concebe o uso do computador para a representação, a reflexão e a depuração de ideias, por meio da interatividade. (NETTO, 2005).

[58] Rádio Escola, TV Escola, Programa de Informática na educação (ProInfo) e Programa de Inclusão Digital e os Telecentros.

didático: impressos e em *CD-ROM*, videoconferência convencional ou pela *web* para palestras, reuniões e encontros presenciais.

Depreendemos do estudo sobre o Projeto Político Pedagógico do Pró-Licenciatura em Teatro, que a proposta de utilização das TDICs pelo programa centra-se no compartilhamento de informações e aprendizagem em rede e nas TDICs como recurso potencial para fruição e produção artística como parte do processo ensino aprendizagem em teatro. Tendo em vista que nosso objetivo não é descrever todo o projeto, recortarmos e evidenciarmos alguns pontos relevantes do documento para a análise dos contextos de aplicação deste, no caso UFMA e UnB e tratamento dos dados da pesquisa, ambos contemplados no último capítulo deste trabalho.

4 DESENHO METODOLÓGICO E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A presente investigação se configura como em um estudo sobre as experiências do Pró- Licenciatura em Teatro da UFMA e UnB no que se refere às inter-relações entre teatro, educação e tecnologias contemporâneas, mais especificamente nas formas de fruir e produzir na linguagem teatral com a utilização das TDICs.

Optou-se por uma abordagem qualitativa do problema, uma vez que, houve contato direto e prolongado com a situação investigada (TRIVIÑOS, 1987). Em função do objeto de estudo delimitamos o recorte temporal-espacial do fenômeno para demarcação dos limites do campo de investigação e, visando constatar como e com que frequência aquele dado fenômeno ocorreu, relacionando a outros (RAMPAZZO, 2005).

4.1 Delimitando o *corpus*

O trabalho empírico abordou a experiência de ensino-aprendizagem junto ao programa Pró-Licenciatura em Teatro das IEs consorciadas, UnB e UFMA, que integraram o programa juntas e que permanecem em parceria até o momento em que finalizamos a investigação.

Cabe esclarecer que a UnB foi a idealizadora do projeto, desenvolvido com três turmas em três polos, sendo dois nas cidades-satélites de Planaltina e Ceilândia (BR), e outro em Porto Velho (RO). No caso da UFMA, a responsabilidade administrativa e pedagógica do curso foi compartilhada pelo Departamento de Artes e pelo Núcleo de Educação a Distancia (NEaD), sendo formadas igualmente três turmas, distribuídas em três polos, localizados nos municípios de São Luís, Pinheiro e Imperatriz.

As duas IES parceiras compartilharam tanto o projeto político pedagógico[59] que norteia o desenvolvimento do curso quanto ao material didático impresso. No entanto, ao longo de seu desenvolvimento, o currículo passou por alterações para adequar-se à especificidade de cada IES, o que resultou na modificação do

[59] O PPP ao qual fazemos referência é o mesmo apresentado na chamada pública do FNDE/Nº 34/2005.

fluxograma. O fluxograma original, discriminado no PPP, era composto pelos módulos ou disciplinas explicitados na figura 28.

semestre		Módulo	Créditos	Carga Horária
Núcleo de Acesso	1	Fundamentos do curso - Encontro presencial inaugural (TA)	3	45 horas
	2	Fundamentos do Ensino e Aprendizagem a Distância (PE)	6	90 horas
1°	3	Leitura e produção de texto (TA)	6	90 horas
	4	Teorias da Educação (TA)	6	90 horas
	5	A Psicologia e a construção do conhecimento (TA)	6	90 horas
	6	Antropologia Cultural (TA)	6	90 horas
2°	7	Laboratório de Teatro 1 - Introdução à Linguagem Cênica (TA)	6	90 horas
	8	Teoria da Arte (TA)	6	90 horas
	9	História do Teatro 1 (TA)	6	90 horas
	10	Tecnologias contemporâneas na escola 1 (TA)	6	90 horas
3°	11	Laboratório de Teatro 2 - Movimento e Voz (TA)	6	90 horas
	12	Tecnologias contemporâneas na escola 2 (PE)	6	90 horas
	13	História do Teatro 2 (TA)	6	90 horas
	14	História da Arte-educação 1 (TA)	6	90 horas
4°	15	Laboratório de Teatro 3 - Introdução Interpretação (TA)	6	90 horas
	16	História da Arte-educação 2 (TA)	6	90 horas
	17	Estágio supervisionado 1 (ES)	6	90 horas
	18	Suporte Cênico (TA)	6	90 horas
	19	Tecnologias contemporâneas na escola 3 (PE)	6	90 horas
5°	20	Laboratório de Teatro 4 - Teatro de Formas Animadas (TA)	6	90 horas
	21	História do Teatro no Brasil (TA)	6	90 horas
	22	Laboratório de Arte e Tecnologia (TA)	6	90 horas
	23	Estágio supervisionado 2 (ES)	6	90 horas
6°	24	Laboratório de Poéticas Contemporâneas (TA)	6	90 horas
	25	Projeto interdisciplinar de ensino e aprendizagem 1 – Jogos Teatrais (PE)	6	90 horas
	26	Arte e Cultura Popular (TA)	6	90 horas
	27	Estágio supervisionado 3 (ES)	6	90 horas
7°	28	Laboratório de produção interdisciplinar – Metodologia no Ensino de Teatro (TA)	6	90 horas
	29	Projeto interdisciplinar de ensino e aprendizagem 2 (ES)	10	270 horas
	30	Processos de Encenação (TA)	4	60 horas
8°	31	Trabalho de conclusão do curso (PE)	10	270 horas
	32	Seminário presencial de conclusão do curso (TA)	3	45 horas



17

teatro - manual do estudante

Figura 29 – Fluxograma do Curso Pró-Licenciatura em Teatro
Fonte: Manual do aluno

O foco da pesquisa foram as produções teatrais que abordaram o uso das TIDCs, restringimos nossa análise ao módulo de “Laboratório de Arte e Tecnologia”, componente curricular do Pró-Licenciatura em Teatro da UFMA, e ao curso de extensão “Processo criativo e atuação em telepresença”, o qual substituiu o módulo de “Laboratório de Arte e tecnologia” no currículo da UnB.

Incidimos nossa análise nos módulos indicados pelo fato de terem se constituído momentos explícitos de ênfase na produção de teatralidades por meio da TDICs, no decorrer do processo formativo proporcionado pelo curso em estudo.

Sobre os participantes

Foi enviado o projeto de pesquisa às coordenações do curso nas duas IES envolvidas, acompanhado da solicitação de autorização para realização dos procedimentos de observação e entrevista.

Uma vez obtida a anuência de ambas as coordenações, contou-se com a participação direta dos dois professores formadores[60] que assumiram a regência dos módulos delimitados no item anterior, tanto na UFMA como na UnB. De forma indireta participaram os professores-formadores e os professores-estudantes, por meio de seus registros no ambiente virtual de aprendizagem - AVA, nas ferramentas, fóruns e diário de bordo, além dos relatórios das atividades práticas.

A coleta de dados iniciou-se em março de 2012, a partir da memória do processo anterior a este período[61], via dados disponibilizados no AVA, e se estendeu até setembro de 2012, levando em consideração os seguintes procedimentos metodológicos: observação sistemática e participante no ambiente virtual; análise de documentos (impressos e *on-line*); entrevista semiestruturada com professores-formadores. Os dados foram sistematizados por meio de um roteiro de observação e um roteiro de entrevista (Apêndice A e B).

A observação no AVA incidiu nos registros dos professores-formadores e dos professores-estudantes, postados nos fóruns de discussão (de conteúdo, de dúvidas, de orientação de atividades práticas), fórum de orientação e diário de bordo; as avaliações das atividades práticas e as atividades postadas, entre elas as discussões conceituais, as produções de teatralidades e a avaliação das atividades práticas. Além desses registros também foram objeto de análise os documentos relativos ao programa: projeto político pedagógico, materiais de apoio e planos das atividades docentes.

Os dados foram complementados com as entrevistas envolvendo os dois professores–formadores das duas IES, conforme definido anteriormente. O agendamento das entrevistas ocorreu após a autorização das coordenações do curso e da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.

---

[60] O Programa Pró-licenciatura utiliza a nomenclatura professor–formador para identificar o docente que desenvolve o módulo com os professores–estudantes, tanto no ambiente como presencialmente.

[61] Conforme será descrito adiante, na qualidade de Tutora e posteriormente de Coordenadora Pedagógica do PROLICEN-UFMA, a pesquisadora pôde acompanhar a discussão sobre o projeto de curso e também o seu desenvolvimento.

As entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade dos dois professores-formadores. Cabe ressaltar que o registro foi feito pro meio de gravações em áudio, de forma presencial, pela própria pesquisadora, ambas em São Luís. No caso do professor-formador que ministrou o curso de extensão *Processo criativo e atuação em telepresença*, do curso da UnB, aproveitamos o momento de sua participação na 64ª reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), realizada na UFMA em julho de 2012.

A fase de tratamento do material coletado consistiu da organização dos dados seguidos de análise, com base nas categorias, tecnologias contemporâneas e formação de professores, discutidas nos capítulos I, II e III respectivamente. Segundo orientação de Gil (1999, p.168) a análise teve por objetivo "[...] organizar, sumariar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de resposta ao problema proposto para a investigação".

Neste sentido, o caminho percorrido iniciou-se com a contextualização da implantação do curso nas duas IES, com destaques às condições objetivas e à operacionalização. Em seguida um mapeamento dos registros dos professores-estudantes da UFMA e da UnB no AVA, considerando suas expectativas, dificuldades iniciais no curso, suas experiências com a linguagem teatral, resultados e limites observados, o que nos permitiu apresentar as semelhanças e especificidades das duas realidades estudadas. Na sequência, organizou-se os dados das entrevistas com os professores formadores considerando os seguintes aspectos:

a) Formação acadêmica e experiência com a modalidade a distância;

b) Sistematização e operacionalização do desenvolvimento dos respectivos módulos de forma a obter uma articulação do ensino-aprendizagem em teatro com as TIDCs;

c) Os fundamentos que nortearam o processo de ensino-aprendizagem na direção escolhida;

d) As tecnologias utilizadas o motivo da escolha das mesmas;

e) Os principais resultados obtidos.

Ressalta-se que a análise da pesquisadora permeia a apresentação e análise destes aspectos, sistematizados separadamente por instituição, de forma a explicitar

as tecnologias utilizadas, os resultados obtidos em termos de produção de formas teatrais e os limites/ dificuldades evidenciadas.

4.2 Constatações e descobertas

A partir de agora será analisado os resultados da pesquisa tratando das constatações e descobertas referentes às inter-relações entre teatro, educação e tecnologias contemporâneas, no âmbito das experiências de produção da linguagem teatral, por meio das TDICs, no Pró-Licenciatura em Teatro da UFMA e UnB. Para tanto, inicialmente aborda-se o contexto de implantação do Pró-Licenciatura em Teatro na UFMA e na UnB, para em seguida, tratarmos da experiência com a produção de teatralidades por meio das TDICs nessas duas IES.

4.2.1 O PPP e os contextos do Pró-Licenciatura em Teatro na UFMA e na UnB

Tendo como base os registros no AVA, o programa Pró-Licenciatura em Teatro da UFMA e UnB apresenta semelhanças e distinções evidenciadas neste capítulo, com base nos registros no AVA, relacionadas às expectativas dos professores-estudantes em relação ao curso, suas vivências no âmbito do teatro e habilidades com as TDICs, bem como das informações adquiridas junto às secretarias do curso nas duas IES, e em produções acadêmicas sobre o respectivo programa.

Conforme abordado no Capítulo 2, a UnB desenvolve experiência com a modalidade de ensino a distância desde 1979. Seu Instituto de Artes-IdA iniciou em 2004 as primeiras experiências na modalidade com o Programa Arte-educação a Distância no Instituto de Artes (Arteduca)[62], oferecendo até o momento cursos de extensão e pós-graduação por meio de ambiente virtual colaborativo. Tais experiências conferiram subsídios para a arquitetura, planejamento e gestão do Pró-

---

Grupo de pesquisa inicialmente denominado Grupo de Apoio a Projetos em Educação a Distância (GAPEDIA), vinculado à linha de pesquisa Arte e Tecnologia e ao Laboratório de Pesquisa em Arte Computacional (MidiaLab) do Instituto de Artes da Universidade de Brasília. Posteriormente denominou-se Arteduca, passando a apoiar projetos relacionados com a oferta de cursos a distância no âmbito do IdA/UnB. O grupo coordenou o planejamento das Licenciaturas em Artes Visuais, Música e Teatro, para os programas Universidade Aberta do Brasil e Pró-licenciatura e é responsável, desde 2004, pela oferta do curso de pós-graduação *lato sensu* Arteduca: Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas (Campello, 2007).

Licenciatura em Teatro e em Artes Visuais na referida instituição, de onde partiu a proposição do Pró-Licenciatura em Teatro em parceira com outras IES.

Segundo o PPP (2005), caberia a UnB instalar dois polos, em Ceilândia e Planaltina, respectivamente, para atender as demandas do Distrito Federal e cidades do entorno, como Formosa e Luziânia. O terceiro polo surgiu da parceria com a UNIR, cabendo à UnB a responsabilidade administrativa e pedagógica do polo de Porto Velho. Desta forma, a oferta do Programa por esta IES totalizou 100 vagas para professores-estudantes nos três polos citados.

Como discorrido no Capítulo 3, a UFMA foi uma das IES consorciadas do programa Pró-Licenciatura em Teatro, apesar das controvérsias internas em relação à sua implantação. Como registra Barros (2011), o Programa foi implantado e contou com o aval dos representantes dos seguintes setores da UFMA:

> [...] como havia uma determinação prévia do MEC para a implantação do curso, com o aval do reitor Fernando Ramos, o chefe de Departamento de Artes Alberto Dantas e a professora Isabel Mota Costa, então coordenadora do curso presencial, assumiram inicialmente a responsabilidade pelo projeto. A partir de 2007, quando o projeto começou a ser desenvolvido concretamente, os responsáveis passaram a ser os professores, Arão Nogueira Paranaguá de Santana (Coordenador Geral de Teatro) e Isabel Mota Costa (Coordenadora Geral de Artes Visuais). (BARROS, 2011, p.88).

Cabe salientar que o curso de Licenciatura em Teatro da UFMA (modalidade regular) tem sua oferta restrita na capital, fato que incide na carência de professores formados na área para o exercício legal da docência em Teatro no interior do Estado. Neste sentido, o programa Pró-Licenciatura em Teatro caracterizou-se como a primeira possibilidade de interiorização desse processo formativo com a oferta descentralizada para três campi, por meio dos polos localizados nos municípios de São Luís, Imperatriz e Pinheiro, com o suporte tecnológico do Núcleo de Educação a Distância (NEaD-UFMA). As 75 vagas que constituíram a primeira oferta foram distribuídas entre os três polos, cabendo 25 vagas para cada polo.

O processo de seleção deveria acontecer por meio da participação dos interessados em um curso de extensão intitulado *Núcleo de Acesso*. Este núcleo era composto por dois módulos: módulo 1 – *Fundamentos da Licenciatura em Teatro*; módulo 2 – *Fundamentos da Aprendizagem a Distância,* com o objetivo de verificação e aquisição de habilidades relativas à realização de atividades e procedimentos necessários ao desenvolvimento de uma educação em rede. Porém,

não foi este o processo realizado. Por recomendação do MEC o processo seletivo ocorreu por meio de vestibular, realizado nas duas instituições pela UnB, como registra Barros (2011, p. 92):

> Embora este módulo de acesso tenha de fato ocorrido, não teve um caráter de seleção de estudantes, uma vez que o processo de seleção aconteceu através do edital nº 1 – UnB/Pró-Licenciatura, de 2 de julho de 2007, que previa um vestibular com prova objetiva de habilidades e conhecimentos, de caráter classificatório, e de prova de redação, de caráter eliminatório. O processo seletivo foi realizado sob a supervisão do Cespe/UnB e abrangeu na mesma ocasião os cursos de Artes Visuais, Biologia, Teatro e Educação Física do Programa Pró-Licenciatura – MEC, além da Secretaria de Educação Estadual do Acre - SEE/AC com a oferta do curso de Pedagogia.

O curso iniciou suas atividades letivas no segundo semestre de 2008, nas duas IES em estudo, logo após a realização de vestibular. Desta forma, o *Núcleo de acesso* não teve caráter eliminatório, constituindo-se como etapa de familiarização com o AVA e com a metodologia da EaD.

4.2.2 Expectativas e experiências dos professores-estudantes registradas nos AVA

Inseridos no AVA (Figuras 29 e 30) e inscritos no *Núcleo de Acesso*, os professores-estudantes foram orientados a registrar, nos fóruns e diários de bordo, suas expectativas em relação ao curso, suas experiências de iniciação com o teatro, bem como as primeiras e principais dificuldades encontradas nessas jornadas.

O fórum e o diário de bordo são algumas das ferramentas de comunicação assíncronas disponíveis na plataforma *moodle.* O fórum é destinado às discussões tanto de temáticas pertinentes ao conteúdo abordado nos módulos como de troca de opiniões, informações e expectativas dos discentes e seu objetivo é proporcionar a interação entre discentes e docentes, por meio de mensagens textuais, imagéticas e audiovisuais. Uma de suas características é o registro permanente de tais mensagens que ficam guardadas na memória da plataforma permitindo que sejam visualizadas, respondidas e comentadas pelos participantes.

O diário de bordo propicia o registro diário do discente no que tange ao seu percurso no processo formativo e constituindo-se assim, como um instrumento de avaliação e reflexão do grupo em relação ao processo de aprendizagem. Desta forma, tais ferramentas nos AVAs do Pró- Licenciatura da UFMA e UnB matem os

registros dos discentes e docentes guardando a memória de suas trajetórias no curso, configurando-se em dados que permitiram acompanhar o desenvolvimento dos discentes no percurso inicial de sua formação.

Lançamos mão deste acervo guardado no AVA, como fonte de dados, como referenciais necessários para análise das experiências posteriores de produção da linguagem teatral por meio das TDICs. Estes registros constam nos AVAs das duas IES como demonstram as figuras 29 e 30.



Figura 30 - Página principal do AVA do Pró-licenciatura em Teatro da UFMA.
Fonte: AVA do Pró-licenciatura em Teatro da UFMA



Figura 31 - Página principal do AVA do Pró-licenciatura em Teatro da UnB
Fonte: AVA do Pró-licenciatura em Teatro da UnB

Os depoimentos dos professores-estudantes como sujeitos indiretos da pesquisa, foram identificados no gênero masculino, com a nomenclatura professor-estudante acompanhada da numeração correspondente à sequência utilizada pela pesquisadora no tratamento dos dados, acrescida do polo ao qual o professor-estudante está vinculado, para preservar suas identidades. Visando a compreensão dos depoimentos, foi informado que estes sofreram alterações ortográficas no processo de transcrição do AVA para este trabalho.

No que concerne às expectativas dos professores-estudantes em relação à Licenciatura em Teatro da UFMA e da UnB, pode-se conferir diferentes opiniões e objetivos em relação ao curso:

> A - Espero com o curso de teatro conhecer e aprender a história e as diferentes formas de teatro para dinamizar as aulas no cotidiano escolar (Professor-estudante 1 de Pinheiro).
>
> B - Quero poder contribuir com a melhoria da vivência de muitos jovens na sociedade, e ainda com a permanência e fortificação do teatro em nosso meio, principalmente no meu município onde poucos acreditam no valor terapêutico do teatro. (Professor-estudante 2 de Imperatriz).
>
> C - A nossa expectativa em relação ao curso fundamenta-se na

> possibilidade da utilização das ferramentas ofertadas no mesmo, em ministração de treinamentos que envolvam concepções das áreas de Administração, Contábeis, Economia e Gestão de Negócios, com foco no empreendedorismo. (Professor-estudante 3 de São Luis).
>
> D - O curso de licenciatura em teatro é a possibilidade de formalizar e de adquirir uma série de conhecimentos, formais e informais. Estar dentro de um contexto acadêmico, onde pensamentos, reflexões e ações andam de mãos dadas é ao mesmo tempo enriquecedor e prazeroso. É a união destas características, a teoria e a prática, a academia e o popular e a busca por novos conhecimentos e experiências que me levaram a entrar no curso, além da reafirmação de alguns conhecimentos adquiridos de forma autodidata e de vivências na área teatral. (Professor-estudante 4 de Ceilândia)
>
> E - O crescimento profissional e pessoal são os principais objetivos que tenho para com o Curso de Teatro. Acredito que através deste Curso me tornarei um profissional melhor, pois, as minhas aulas que neste momento estão necessitando de uma boa injeção de ânimo. E acredito que o teatro pode melhorar a participação dos alunos e comunidade nas atividades escolares e só poderei contribuir mais com a comunidade escolar onde me encontro se estiver cada vez mais qualificado e preparado para desenvolver atividades com mais qualidade. (Professor-estudante 5 de Planaltina).

Percebe-se na diversidade de expectativas que estas apontam para várias direções, no entanto, considerou-se que as opiniões A, B e E, são do tipo resposta esperada, uma vez que, consistem em representações sociais que povoam o imaginário não somente destes professores-estudantes, mas, também, da comunidade escolar às quais estão vinculados. Tais representações apontam a compreensão de teatro como um meio, seja terapêutico, seja como dinamizador da prática do professor, e não como uma área de conhecimento.

Quanto ao depoimento C, compreende-se que o autor revela interesse por uma formação em outras áreas do conhecimento, tal posição deduz-se ser decorrente do desconhecimento e descompromisso do mesmo com o curso iniciado. Na expectativa do autor do depoimento D, há uma vivência teatral, diferencial que se reflete nas questões destacadas no depoimento sobre a união teoria e prática e os conhecimentos formais e informais, se aproximando dos objetivos do curso.

Compreendem-se os limites das expectativas A, B e E, em se tratando de início de relação com a área do curso, e ressalta-se a perspectiva evidenciada no registro D, por sinalizar condições essenciais, como a vivência no âmbito do teatro, para o ingresso e permanência no percurso do processo formativo de docentes em teatro. Aspecto essencial à formação do artista-docente, tal como defende Martins (2002).

.

4.2.3 As pedras no caminho

No fórum de dúvidas do *Núcleo de Acesso*, tanto da UFMA como da UnB, as questões mais presentes no AVA se constituíram desabafos no lugar de dúvidas, relacionados às dificuldades com a informática, com o acesso à *internet* e quanto ao tempo para se dedicar ao curso. Neste sentido, segue-se a descrição dessas dificuldades ou "pedras no caminho" relativas às questões do uso da informática, da conectividade, do tempo e dos espaços de vivência teatral por meio de registros no AVA.

A informática

Sabe-se que a utilização das TDICs se configura, na atualidade, como uma condição *sine qua non* para aqueles que pretendem realizar um curso a distância. No entanto, no Brasil, há uma tendência a considerar que os interessados nesta modalidade de ensino dominam as ferramentas tecnológicas. Tal pressuposto não se confirma na realidade estuda, mesmo em relação à capital do país, como explicitam os depoimentos a seguir:

> A - Estou encontrando muitas dificuldades com relação ao uso do computador, pois, ainda não tenho habilidades para dominar esse instrumento, creio que essa é a oportunidade que tenho para aprender a lidar com a tecnologia [...] Tenho procurado entrar na aula virtual pelo menos uma vez por dia, por enquanto estou usando o computador da escola nos horários de planejamento, pois ainda não tenho computador em casa, quando eu conseguir comprar um computador com certeza participarei mais das aulas. (Professor-estudante 6 de Ceilândia)
>
> B - Desculpa a demora, não tenho computador em casa e digito tudo muito lentamente. Fiz todas as tarefas a mão e tive uma ajuda da tutora para digitar meus trabalhos. (Professor-estudante 7 de Imperatriz).
> C - Tenho muita expectativa de aprender a fazer as minhas atividades, mas para que isso aconteça eu tenho que aprender informática. Estarei fazendo um curso para começar a digitar as minhas atividades, mas conto com a ajuda dos tutores nesta aprendizagem. (Professor- estudante 8 de Pinheiro).
>
> D - Não por mim, mas pelos colegas acho que deveria ter tido mais algumas aulas presenciais, pois muitos colegas tiveram dificuldades e até mesmo desistiram por não conseguirem entrar no AVA. Os tutores são muito bons, porém a falta de conhecimento em informática por parte de alguns colegas que dificultou os trabalhos. (Professor- estudante 9 de Imperatriz).

> E - Tive muita dificuldade com o computador no início, mas com ajuda da tutora consegui superar esta fase. (Professor-estudante 10 de São Luis).
>
> F - [...] apesar das dificuldades com o computador e o mundo virtual pretendo aprender a manusear as ferramentas tecnológicas para colocar em prática os meus talentos. (Professor-estudante 11 de Porto Velho)

Nessa direção, é possível Deduzir que tais dificuldades apresentadas pelos professores-estudantes no início do curso nas duas IES devem-se ao fato de que o edital de seleção não incluiu esta condição como pré-requisito do processo seletivo. Sobre as exigências para concorrer ao vestibular do referido curso, o edital nº 1 do MEC, de julho de 2007, determina que:

> Os candidatos aos cursos de Artes Visuais, Biologia, Teatro e Educação Física devem ser professores em exercício a, no mínimo, um ano no Ensino Fundamental/sériesfinais e/ou Ensino Médio dos sistemas públicos de ensino, que não tenham a habilitação legal exigida para o exercício da função (licenciatura).

.

As consequências desta determinação estão expressas nos registros dos professores-estudantes, ao manifestarem a expectativa de aprender informática no decorrer do curso, a saber:

> A - [...] apesar das dificuldades com o mundo virtual pretendo aprender a manusear as ferramentas tecnológicas para colocar em prática os meus talentos. (Professor-estudante 11 de Palnaltina)
>
> B - Estou encontrando muitas dificuldades com relação ao uso do computador, pois, ainda não tenho habilidades para dominar esse instrumento, creio que essa é a oportunidade que tenho para aprender a lidar com a tecnologia. (Professor-estudante12 de Ceilândia)
>
> C - Tenho muita expectativa de aprender a fazer as minhas atividades, mas para que isso aconteça eu tenho que aprender informática. Estarei fazendo um curso para começar a digitar as minhas atividades. (Professor-estudante 10 de São Luis)
>
> D - Desculpa a demora, estou sem computador em casa e digito tudo muito lentamente. Fiz todas as tarefas a mão e tive uma ajuda da professora para digitar meus trabalhos. (Professor-estudante 11 de Imperatriz).
>
> E - Não por mim, mas pelos colegas acho que deveria ter tido mais algumas aulas presenciais, pois muitos colegas tiveram dificuldades e até mesmo desistiram por não conseguirem entrar no AVA. Os professores são muito bons, porém a falta de conhecimento em informática por parte de alguns dificultou os trabalhos. (Professor- estudante 12 de Imperatriz).
>
> F - Tive muita dificuldade com o computador no início, mas com ajuda da tutora consegui superar esta fase. (Professor-estudante 13 de São Luis).

Destarte, ressalta-se que o PPP não contempla nenhum módulo sobre as noções básicas da informática, como preparatório para o desenvolvimento dos demais componentes curriculares. Isso gerou o problema mencionado nos depoimentos D, E e F, acima destacados, ou seja, a sobrecarga de trabalho para o tutor presencial, que além de orientar a exploração do AVA, bem como os processos metodológicos da modalidade EaD, foi exigido pelas circunstâncias a assumir as funções de professor de informática e digitador dos trabalhos dos professores-estudantes que apresentavam dificuldades em relação as noções básicas da informática, como digitação e utilização do *mouse*.

Esta dificuldade corroborou para comprometer a autonomia do professor-estudante, fortalecendo sua dependência em uma relação paternalista com sérias consequências para esta formação, repercutindo também em sobrecarrega do tutor presencial, com a extrapolação de suas funções previstas no PPP (2005, p.31). “Esclarecerá dúvidas dos alunos, dará suporte para a teoria e algumas práticas, auxiliará nos aspectos acadêmicos-administrativos e tecnológicos. Atuará também, nos momentos presenciais e as atividades práticas em seus plantões na sede da UnO.”

Outras consequências foram observadas, dentre elas: a) a minimização do papel do professor evidenciada na figura do tutor, agravada com o desvio de função acentuando o caráter tecnicista do trabalho em EaD; b) a vitimização do professor-estudante ao utilizar desta e de outras fragilidades técnicas e operacionais para obter mais prazos para suas tarefas, e simplificação das atividades propostas, emperrando o desenvolvimento dos módulos em tempo hábil; c) apesar de todo o esforço dos tutores essas dificuldades iniciais também concorreram para aumentar o índice de evasão. É possível reconhecer que estes aspectos merecem um estudo mais detalhado, para além dos limites deste trabalho.

Aliada à falta de conhecimentos básicos sobre informática há menção às dificuldades de acesso à *internet* relatada nas duas realidades em estudo. Esse fato pode ser comprovado com dados registrados na Proposta de emenda à Constituição, apresentada pelo Senador Rodrigo Rollemberg em 2011, ao afirmar que:

> [...] apesar dos grandes avanços verificados nos últimos anos em suas redes de telecomunicações, o Brasil ainda ocupava, em 2008, apenas a 69ª posição, entre 193, na lista da UIT (União Internacional de

> Telecomunicações) de países por percentagem da população com acesso à Internet (17,2%). Para se ter uma idéia, países como Austrália, Holanda, Suécia e Islândia têm entre 70% e 90% da sua população com acesso à Internet. Saliente-se que, mesmo na América do Sul, o Brasil não está bem posicionado, pois estamos atrás do Chile (28,9%), Uruguai (20,6%) e Argentina (17,8%).

Se o contexto nacional em relação ao acesso à *internet* é preocupante, mais grave ainda são os dados do Censo Demográfico 2010, divulgados pelo IBGE, ao situar o estado do Maranhão como o último colocado na lista das unidades federativas com computadores ligados à internet, onde 41,5% dos municípios maranhenses somente 2% de domicílios possuem computadores ligados à internet. Os reflexos desses dados na EaD, e no nosso caso em particular, são apontados na sequência dos depoimentos a seguir:

> A - Gostaria de explicar a minha situação com relação ao curso. Eu moro a 52km de onde tem internet .Trabalho de segunda a sexta, não tenho quase tempo de fazer as atividades, pra ir até Pinheiro só dia de sábado. (Professor- estudante 14 de Pinheiro)
>
> B - No módulo 1 demorei para acessar, houve problema, não conseguia colocar minha foto e escrever o meu perfil. Não reservei um tempo adequado para o curso, fazia nas horas vagas, quando tinha tempo. Já no módulo 2 a minha participação foi ruim, não fui à aula presencial, não pude participar do chat e não consegui enviar o trabalho no dia marcado. Eu não tinha computador e nem internet, usava o da escola no intervalo. A maior parte das atividades fazia no cyber, mas é ruim estudar num ambiente desses. (Professor-estudante 15 de São Luis)
>
> C - [...] Desculpem-me pela minha ausência. Minha net é via rádio e é muito lenta. Uso mais a do serviço. Quando tenho um tempinho é lógico. (Professor-estudante 14 de Planaltina)
>
> D - Estou começando o curso atrasada, mas tenho um pouco de dificuldade para lidar com o computador. Só tenho acesso com internet discada. Mas não quero abandonar esse sonho. Conto com vcs do polo para acessar e me auxiliar nesse inicio. (Professor-estudante 15 de Planaltina)
>
> E - Minha internet vive caindo e por enquanto terei que acessar o AVA de uma Lan House. É possível fazer este processo através de pen drive? (Professor-estudante 16 de Porto Velho)

A partir dessas informações pode-se compreender as declarações dos professores-estudantes dos estados que participam da experiência em análise. Verificamos que a dificuldade de acesso à internet, embora acentuada no norte e nordeste, ainda não está equacionada também na capital do país, onde o acesso está mais democratizado, mas a qualidade do sinal não está garantida.

Neste quadro de ausência de *internet* e de problemas de qualidade da

conexão, os registros dos professores-formadores e coordenadores no AVA das instituições em estudo, desde o início da experiência, revelam o esforço das equipes (docentes e coordenadores) na tentativa de superar tais entraves por meio da simplificação das atividades, flexibilização os prazos e cancelamento de chats, orientações via *skype* e reuniões por videoconferências, medidas que implicam de forma direta na qualidade da formação e no tempo de integralização do curso.

As alternativas implementadas pelas equipes pedagógicas em ambas as instituições, para contornar as dificuldades, são similares e exigiram mais dedicação e disciplina também dos professores-estudantes, como aponta a pesquisa realizada pela tutora do programa em à experiência do polo de Porto Velho:

> O grupo focal teve por objetivo fazer uma avaliação mais sistemática do curso em Porto Velho, compreender as razões que levaram parte dos estudantes a desistir da formação, identificar os pontos problemáticos e propor soluções [...]. Dentre as principais questões colocadas pelos estudantes no grupo focal, destacam-se: [...] problemas com a internet – é uma questão bastante comum no Norte do país, onde há constantes quedas de energia e diminuição da velocidade da conexão. Essa é uma questão que vai além do curso, da equipe do Pró-Licenciatura e/ou dos estudantes. É importante que a comunidade reivindique junto aos órgãos competentes a resolução dessas problemáticas. Enquanto essas não são solucionadas, a orientação é que os estudantes criem o hábito de acessar a disciplina, copiar as orientações das atividades e as postagens dos fóruns, desenvolver o processo *off line* e, posteriormente, acessar o ambiente para efetuar as postagens. Os materiais para leitura podem ser salvos no computador e/ou impressos para facilitar o estudo dos conteúdos. (AYRES, 2011. p, 05)

Os dados e depoimentos apresentados no item anterior constituem fatores que não coadunam com as propostas de democratização e inclusão digital, preconizadas nos documentos oficias, antes confirmam as expressivas desigualdades regionais que obstaculizam o desenvolvimento do Norte e Nordeste do país.

Quanto à referência ao tempo nos registros analisados, consideramos ser este um dos agravantes para a organização dos estudos dos professores-estudantes, desde o início do curso. Nos fóruns que instigaram reflexões sobre esta questão encontramos uma alegação recorrente a de falta de tempo para dedicar aos estudos, devido ao excesso de atividades que afirmam desenvolver:

> A - Nos módulos 1 e 2 não fui uma boa aluna, faltou mais participação e tempo para dedicação aos estudos, mas aprendi muito com meus tutores e colegas. (Professor-estudante 19 de Imperatriz).

> B - Como aluna, sei bem o meu papel, nas relações inter-pessoais, na participação presencial e não presencial, no chat, nos fóruns e no ambiente. Porém, ainda não consegui me adaptar nesta forma de aprendizagem por motivos vários como excesso de atividades na minha rotina, mas acredito que breve conseguirei. (Professor-estudante 20 do polo de São Luis)
>
> C - Queixo-me por não ter tanto tempo disponível para tal atividade. Sempre estou correndo e mal paro na frente do computador com uma folga considerável. Não sei se isso me prejudicará, referindo-me ao processo burocrático de avaliação e pontuação. Mas sempre que possível, estarei "*on line".* Ainda não consegui estipular um tempo "X" para a realização dos meus exercícios, mas não os deixarei de fazer (Professor-estudante 21 de Planaltina)
>
> D - Pretendo realizar este curso tomando de duas a três vezes por semana um tempo do meu sono, já que trabalho 8 horas por dia e além de ser professora, sou mãe, esposa e realizo tarefas em minha casa que também tomam um bom tempo e sou acadêmica cursando o 2º semestre de Pedagogia. Preciso programar bem o meu tempo para que consiga realizar meus planos sem que necessite abrir mão de nenhum deles. (Professor-estudante 22 de Ceilândia)
>
> E - Apesar de ter uma carga horário extensiva em 4 espaços de trabalho remunerado, dedicarei o período noturno e algumas horas diurnas, além de finais de semana para o estudos, me dispondo a participar dos encontros presenciais e laboratórios nos dias marcados. (Professor-estudante 23 de Porto Velho)

Pode-se perceber que por traz das alegações de falta de tempo há algo mais pernicioso para o processo educativo sistematizado, tanto presencial quanto a distância, e muito mais danoso na modalidade a distância, ou seja, a ausência de disciplina, autonomia e autogestão em relação ao processo de estudo por parte dos professores-estudantes, atitudes essas, sem as quais inviabiliza-se a aprendizagem na modalidade EaD. Também pode ser outro fator que concorreu para a evasão, uma vez que dos 75 professores-estudantes que ingressaram no curso, nos três polos da UFMA, somente 46 continuam matriculados regularmente[63], dos 100 ingressos no curso da UnB, 60 estão em fase de conclusão do o curso[64].

Nessa direção, se entende que autonomia, autogestão e autodisciplina, são atitudes construídas a médio e longo prazo, pois exigem vontade, dedicação e esforço orientado, o que por sua vez requer tempo de quem se propõe a esta construção. Foi verificado que tais condições não se aplicam aos participantes da pesquisa, não por falta de vontade ou de esforço orientado, mas inferiu-se que a dedicação é submergida pelas emergências da sobrevivência, pois trata-se de

[63] Dados informados pela secretaria do curso em junho de 2012.
[64] Dados informados pela Coordenação Pedagógica do curso em junho de2012.

professores da educação básica, muitos deles assumem uma carga de trabalho para além de três turnos, comprometendo inclusive o tempo necessário ao descanso e convívio familiar, necessário à sua qualidade de vida.

Como sinalizam vários estudos (ESTEVE, 1999; ANDRADE, 2001; JIMENEZ *et al*, 2002; CARLOTTO, 2005), o ser humano não consegue desenvolver qualquer atividade de modo sistemático e contínuo, com segurança e no melhor nível de qualidade, sem o devido repouso, tempo para dormir, ou participação em atividades de distração, essenciais para não entrarem em processo de irritação ou extenuação, e, por consequência, desenvolverem doenças psicossomáticas.

Assim, cabe reconhecer que a EaD, por meio de seus diferentes recursos de comunicação, propicia condições para o desenvolvimento do trabalho educativo, porém a formação de professores em exercício, seja inicial ou continuada, na modalidade a distância, precisa ser repensada a partir dos contextos em que os processos formativos são ofertados.

Em relação aos espaços da vivência teatral, observou-se que a realidade dos municípios que abrigam os polos do curso da UFMA, no que se refere aos espaços e momentos de recepção teatral, é também diferenciada: os municípios de São Luís e Imperatriz dispõem de grupos de teatro profissionais e amadores com uma relativa produção, teatros municipais que recebem produções locais e de outros estados, além de festivais, mostras teatrais e manifestações culturais diversas.

O município de Pinheiro contrasta com a realidade de São Luís e Imperatriz, pois não possui edifício teatral, não conta com a presença efetiva de grupos teatrais nem de realização de eventos na área, o contato com o teatro acontece por meio das manifestações culturais da localidade, como se pode conferir no depoimento do professor-estudante 24 de Pinheiro:

> Não há registros de trabalhos teatrais contundentes. Pode-se afirmar que um dos grupos mais conhecidos da cidade que atua na área apresenta-se mais precisamente no período da Paixão de Cristo, nome este dado ao mesmo anteriormente, hoje substituído por “Grupo de Teatro Eustáquio” em homenagem a um dos seus fundadores, que também era ator. Outras atuações são realizadas de forma aleatória. Não existe um teatro, em se tratando de estrutura na cidade de Pinheiro. O palco mais utilizado para atuações é o Auditório do Colégio Pinheirense.

Neste caso, os professores-estudantes do município de Pinheiro que concluírem a formação docente em Teatro, representarão a área na cidade e

redondezas, disponibilizarão de um território carente, porém fértil para fomentar a produção teatral e formar espectadores, independente de edifícios teatrais.

Já nas cidades que sediam os polos do Pró-Licenciatura em Teatro da UnB, os depoimentos dos professores-estudantes destacam a variedade de formas espetaculares, desde os espaços alternativos e inusitados onde acontece o fenômeno teatral contemporâneo à sua multiplicidade de formas. Nesses registros observamos que há também aqueles que restringem as possibilidades de contato com a arte teatral ao circuito do Plano Piloto, não atentando para as possibilidades de seu entorno, os espaços culturais variados e as manifestações culturais do Goiás, tão presentes na cidade de Brasília.

> A - [...] eu entendo do mercado da produção cultural no DF é que está em processo de formação, ainda não está consolidado como em outros eixos: Rio, São Paulo, BH, Curitiba. Mas já apresenta vida própria em alguns segmentos artísticos como 1- Cultura Popular: Bumba- meu- boi do Mestre Teodoro em Sobradinho, concentração de Grupos de Repentistas/Poetas Cordelistas em Ceilândia (dada ao contingente de nordestinos na região), Os Bonequeiros (profissionais que confeccionam e realizam espetáculos de teatro de bonecos) do Gama. 2- Teatro: A Paixão de Cristo em Planaltina que já é uma tradição. 2.1- Grupos de Teatro como o Mapati (tem escola, e presta serviços atendendo demandas de empresas, tem um caminhão-teatro de itinerância); o Circo Teatro Udi-Grudi; Os Melhores do Mundo; Teatro Contemporâneo representado em espaços alternativos e inovadores (Professor–estudante 25 de Planaltina)

> B - Arte no Plano Piloto é cara, os locais de difícil acesso para o morador comum, ou seja, a arte em minha cidade é elitista. É verdade que a cidade oferece uma variedade enorme de espetáculos teatrais, exposições, dança, etc. Pode parecer até contraditório, no entanto, essa oferta, em sua maioria, é fruto de um esforço gigantesco dos amantes da arte e da cultura. (Professor-estudante 2 de Ceilândia)

> C - Além do Grupo Êxodo, Porto Velho dispõe de aproximadamente 15 grupos de teatro. Grupos como “Raízes do Porto”, “O Imaginário”, “Abstractus”, “Cia Peripécias” formado por acadêmicos de vários cursos da UNIR, “Evolução”, “Sentidos”, “Grupo de Estudos do SESC” e vários outros possuem bons trabalhos, alguns deles reconhecidos e premiados em vários festivais de teatro pelo Brasil, bem como responsáveis por parcelas importantes em prêmios disponibilizados pelo Ministério da Cultura, através da FUNART, com patrocínio da PETROBRAS. (Professor-estudante 26 de Porto Velho)

Neste último depoimento, sobre a realidade de Porto Velho, frisa-se a presença dos grupos teatrais e suas produções. Mas, soma-se a tudo isso o fato da cidade dispor do Teatro Municipal Banzeiros, do Teatro UM do SESC/Esplanada, da cidade cenográfica onde se encena a Paixão de Cristo durante a Semana Santa,

reconhecida como a Jerusalém da Amazônia, do boi bumbá dentre outras manifestações culturais da região.

Os depoimentos destacados neste item nos permitiram perceber as formas e possibilidades de recepção da linguagem teatral nos contextos de aplicação do programa Pró-Licenciatura em Teatro. Este aspecto incide diretamente na construção do repertório dos professores-estudantes, pois quanto mais abrangente e diversificado for este repertório em termos de teatralidades, mais amplas as formas de leitura e produção teatral.

4.2.4 Revirando o baú

Considera-se que os professores-estudantes, por meio dos registros nos fóruns, abriram seus baús onde guardam entre outras vivências, a experiência teatral. Para alguns são reminiscências longínquas ou sutis, para outros é presença pulsante:

> A - Desde a adolescência tenho admiração pelo teatro. Como já falei em minha apresentação, estudei em um colégio de freiras que oferecia essa disciplina. Apresentávamos as peças em francês, pois era o idioma ensinado na intuição. É claro que naquela época a intenção das peças teatrais era proporcionar interação e harmonia entre os alunos. Éramos verdadeiros amadores, mas além de ter me divertido bastante, pois éramos péssimos, também serviu para cultivar uma vontade imensa de um dia fazer este curso. (Professor-estudante 25 de Planaltina)
>
> B - Sendo um oficineiro da arte teatral, estive em vários grupos, escolas e comunidades, sempre fui solicitado para este trabalho como arte-educador; além de lecionar Língua Portuguesa, leciono também aulas e oficinas de arte.(Professor-estudante 26 de Ceilândia)
>
> C - Comecei a representar ainda criança, incentivada pela minha querida mãe que era meu baluarte. Sempre nos dias de festas, na igreja, nós sempre participávamos das atividades em comemorações aos santos padroeiros da cidade. Com o passar do tempo fui sendo contagiada pela arte de representar. Constantemente eu era convidada pelo grupo de jovens da igreja onde fazíamos parte, para apresentarmos nas comunidades onde nós éramos chamados (Professor-estudante 27 de Porto Velho)
>
> D - Sou ator e diretor teatral, faço teatro há mais ou menos sete anos, a minha visão sobre o teatro é que todo ator necessita de um espaço seja onde for, mais antes de tudo precisa de respeito (Professor-estudante 28 de São Luís)
>
> E - Eu também tive experiência em teatro na igreja, eram dias de muita alegria, eu fazia de tudo para desempenhar o meu trabalho tanto individual, quanto coletivo da melhor forma possível, ensaiava com muita animação, quando não tinha ensaio na igreja, ensaiava com a minha mãe..., nos

> momentos de brincadeiras com meus amiguinhos, também brincava de teatro, criava uma história e já levávamos para a dramatização, era o "máximo". (Professor-estudante de 29 de Imperatriz)
>
> F - Lembro-me da primeira vez que vi uma apresentação de teatro na escola, nossa me encantei com essa arte era uma comedia os atores jogavam tão bem que a plateia faltava morrer de sorrir. Desde então busquei conhecer ainda mais sobre essa arte de interpretar. (Professor-estudante de 30 de Pinheiro)

Em relação à prática teatral dos 75 professores-estudantes que ingressaram no curso da UFMA, 8% vinculam-se à produção teatral local, os demais não se consideraram praticantes de teatro, mas os que tiveram experiência com a linguagem na formação escolar e em grupos de igreja declararam em fóruns de convivência.

Na UnB, cumpre notar que, 60% dos 100 professores-estudantes que ingressaram no curso desenvolviam atividades teatrais paralelas à nova etapa de formação, 30% apresentou alguma experiência prática com a linguagem teatral, seja na formação escolar, centros comunitários ou grupos de igreja, e 10 % apenas se consideraram apreciadores.

Observou-se que as experiências vivenciadas em teatros de escola e igrejas contribuíram para a representação social do ensino do teatro, uma vez que, se utilizaram do teatro para atingir objetivos externos à própria linguagem. Por outro lado, segundo os depoimentos coletado, foram experiências positivas que, de certa forma, contribuíram para que estas pessoas buscassem o Pró-Licenciatura em Teatro.

Inferiu-se, que um dos fatores reveladores de diferenças no contexto de aplicação do programa Pró-Licenciatura em Teatro, diz respeito à relação dos professores com a prática teatral. No caso do curso na UNB, o número de professores estudantes envolvidos com prática teatrais é maior que no contexto da UFMA. Outro dado, que permitiu constatar uma diferença, foi a carência de espaços e manifestações teatrais no município de Pinheiro, tanto em relação à realidade do curso na UnB, quanto em relação aos demais polos da UFMA.

Os dados apresentados até aqui possibilitou-nos uma cartografia com os fatores referentes à implantação do curso e às habilidades iniciais dos professores-estudantes em relação às TDICs, bem como suas vivências e conhecimentos prévios em sobre o ensinar e aprender Teatro. Este desenho, associado ao

referencial teórico abordado nos capítulos anteriores, subsidiarão a análise das experiências de produção teatral por meio das TDICs nos próximos capítulos.

5 PRODUÇÃO DE TEATRALIDADES POR MEIOS DAS TDICs

Discutir a produção de teatralidades no âmbito do Pró-Licenciatura em Teatro implica, necessariamente, em pensar em como têm sido desenvolvido esse eixo basilar da formação docente em teatro, na perspectiva do artista-docente em um processo formativo mediado pelas TDICs.

Para tanto, partiu-se da compreensão conceitual de produção e do papel das TDICs, no contexto do ensino do Teatro, de forma a afluir para as experiências que envolveram tal relação no curso das instituições UFMA e UnB.

Tratar sobre produção de teatralidades no ensino do Teatro nos remete, à abordagem triangular do ensino de arte, concebida por Barbosa (2010), base teórica que configurou a proposta dos PCNs de Arte - Teatro[65], pautada na leitura de imagens, contextualização e fazer artístico. No tocante a linguagem teatral, encontramos outras formas de denominar estes pilares, embora com a mesma intencionalidade, como explicam Hartmann e Ferreira (2010, p. 70):

> A articulação entre experienciar a linguagem a partir da prática teatral, formar esteticamente através do contato com artefatos teatrais e instrumentalizar a partir de conhecimentos teóricos e históricos da linguagem, a fim de possibilitar a contextualização e a significação críticas destes artefatos.

Neste trabalho optou-se por designar produção direcionada para o fazer artístico, como ação interligada a outras duas ações (recepção e contextualização), conforme propõe Barbosa (2010), e não como organização burocrática de um espetáculo.

Sem pretender esgotar a questão do fazer artístico neste trabalho, posto que isso demandaria outra pesquisa, consideramos necessário compreender como a licenciatura em estudo, mediada pelas TDICs, pode favorecer a dimensão do fazer artístico e sua articulação com os demais vértices da proposta triangular.

Conforme discorremos no Capítulo 1, na contemporaneidade convivem paralelamente o teatro em sua forma convencional com as pluralidades fragmentadas e híbridas da cena contemporânea, denominadas de teatralidades.

[65] Parâmetros Curriculares Nacionais direcionados para as séries do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nos quais as diretrizes para o ensino da arte estão abalizadas pela abordagem triangular.

Entre elas identificamos as teatralidades em rede digital, colonizadas ou humanizadas pelas TDICs, processo pelo qual elas se inscrevem “no cotidiano com novas funções artístico-estéticas, utilitárias, comerciais, de entretenimento, etc”, como assevera Santana (2009, p. 3).

Nesta perspectiva, as TIDCs são concebidas como mediadoras na relação do espectador com as diversas formas teatrais, e na educação em rede proposta no PPP do Pró-Licenciatura em Teatro. Assim, os estímulos à experimentação em rede digital no curso, a partir das descobertas das potencialidades das TDICs, possibilitaram aos professores-estudantes aproximarem-se das teatralidades contemporâneas de forma intencional. Aspecto observado tanto nos registros das experiências envolvendo produções disponibilizadas no AVA das duas instituições pesquisadas e em outros espaços da *web*, como nos dados das entrevistas com os professores-formadores.

Na continuidade do texto será feito referência às experiências cuja produção esteve em evidência, conforme justificado anteriormente, por meio dos dados das entrevistas. Para tanto, foi utilizado a nomenclatura professor-formador “X” para destacar os depoimentos do professor participante da UFMA e professor-formador “Y” para o professor participante da UnB, em respeito à preservação da identidade dos participantes da pesquisa, conforme se segue.

5.1 A experiência da UFMA com o Laboratório de Arte e Tecnologia

O módulo de *Laboratório de Arte e Tecnologia* iniciou no dia 06 de junho de 2012, com uma carga horária de 90 horas, aproximadamente três meses e conforme a ementa apresentada no PPP (2005, p. 28), o módulo contemplaria as “transformações técnicas, instrumentais equipamentos e Tecnologias na História do Teatro. Processos de criação teatral por meio de tecnologias contemporâneas.”

A partir destas orientações, o professor formador “X” elaborou uma nova ementa, sem desconsiderar os conteúdos elencados no ementário do módulo no PPP, porém detalhando aspectos do conteúdo, acrescentando os objetivos, proposta metodológica e critérios de avaliação, como mostra a ementa nos anexos.

A equipe docente para a realização do respectivo módulo foi composta por um professor-formador, três tutores a distância[66] e três tutores presenciais, para atender os três polos de São Luís, Imperatriz e Pinheiro.

O processo de seleção do professor-formador ocorreu por meio da análise de currículos enviados ao curso para preenchimento de vagas de tutores e professores. A falta de candidatos com formação em teatro e com experiência com programas de animação e ferramentas tecnológicas para a produção artística no estado[67] levou a coordenação pedagógica do curso a optar pelo professor-formador "X", licenciado em Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas e especialista *em Artes Visuais: cultura e criação*, com experiência comprovada na produção artística por meio das TDICs. Destacou-se que o curso no momento da seleção passava pelo problema de escassez de recursos junto aos órgãos de fomento, fato que impediu a contratação de profissionais de outros estados para ministrarem o módulo.

Analisando as postagens no AVA, são os seguintes fundamentos basilares para o desenvolvimento do módulo de *Laboratório de Arte e Tecnologia*, na perspectiva do professor-formador "X":

> [...] As teorias sobre cibercultura na perspectiva de Pierre Lèvy e a abordagem triangular do ensino de Arte. E, mais especificamente, as propostas de produção artística com as TDICS, cujos fundamentos vieram das convergências de mídias possibilitadas pelas tecnologias digitais de Santaella, perfomance em telepresença de Yara Guasque e Bia Medeiros. E sobre teatro contemporâneo minhas referências foram Lehmann e Sílvia Fernandes. A proposta era aliar a cibercultura com uma das linhas do teatro contemporâneo que se refere ao processo colaborativo, e a abordagem triangular, principalmente na produção com telepresença.

Foi identificado na metodologia desenvolvida para este módulo, que a cibercultura foi evidenciada no processo de interação e na publicação e compartilhamento tanto das animações com *stop motion*, como das produções de teatralidades em telepresença na *web* por meio do *YouTube.*

---

[66] Os tutores a distância que atuaram neste módulo eram egresso do curso de *Formação de Tutores para Pedagogia do Teatro em Rede,* idealizado pela UFMA e UnB com o apoio do Projeto Arte na Escola/ UFMA.

[67] No momento da seleção o curso vivia o problema de escassez de recursos junto aos órgãos de fomento, fato que impossibilitou a contratação de profissionais de outros estados para ministrarem o módulo.

Em relação aos processos colaborativos, salientou-se evidências nas criações coletivas, uma tendência apresentada por grupos teatrais desde a década de 70, ao diluírem a hierarquia em graus diferentes de participação no processo criativo. Na atualidade algumas companhias teatrais retomaram esta tendência, considerada por Abreu (2003, p. 04) como:

> [...] um processo de criação que busca a horizontalidade nas relações entre criadores do espetáculo teatral [...] Todos esses criadores e todos os outros mais colocam experiência, conhecimento e talento a serviço da construção do espetáculo de tal forma que se tornam imprecisos os limites e o alcance da atuação de cada um.

O processo colaborativo citado pelo professor formador "X" como caminho metodológico para trabalhar o conteúdo sobre telepresença foi observado na organização de grupos de discussão, nos fóruns criados para planejarem coletivamente a criação de cenas em telepresença, bem como sua execução. Para ele a abordagem triangular, pautada na dimensão da criação, recepção e contextualização da linguagem teatral, permeou sua escolha metodológica para o desenvolvimento do módulo, ao orientar a articulação entre o processo colaborativo, construção e compartilhamento das produções em rede, processo que deu visibilidade às relações das tecnologias digitais com as formas de criação cênica no ensino de teatro.

5.1.1 Sistematização e operacionalização do trabalho docente.

O planejamento do módulo foi realizado com os tutores a distância, a tutoria presencial do polo São Luís e a coordenação pedagógica. Os tutores presenciais de Pinheiro e Imperatriz participaram via *skype.*[68]

O professor-formador "X" apresentou a ementa do módulo e socializou a minuta da proposta do trabalho docente. Em seguida teve início a discussão considerando os aspectos: a estrutura do módulo no AVA, as tecnologias e programas utilizados, as formas de acompanhamento, a avaliação e previsão das dificuldades a partir das peculiaridades de cada polo, manifestadas nos módulos anteriores.

---

[68] Programa gratuito de comunicação síncrona em áudio e vídeo por meio de computadores interligados pela internet.

Destes aspectos chamou atenção os que nos afetam diretamente neste estudo, ou seja: a estrutura do módulo no AVA; os objetivos, o conteúdo; a metodologia; os recursos tecnológicos e a avaliação.

Destacou-se a preocupação em articular a criação artística e a tecnologia de forma explícita nos oito objetivos propostos para este módulo: 1) Conhecer as ferramentas e procedimentos para a criação de uma animação com a técnica do *stop motion*; 2) Fazer leituras de vídeos de *stop motion*; 3) Estabelecer formas de utilizar o *stop motion* nas aulas de teatro; 4) Produzir uma animação com *stop motion* a partir de uma cena de uma dramaturgia trabalhada no curso; 5) Analisar o conceito de teatro em telepresença; 6) Fazer leituras de vídeos de performances em telepresença; 7) Discutir sobre como explorar os recursos da telepresença nas aulas de teatro; 8) Realizar um experimento cênico em telepresença.

O conteúdo desenvolvido no módulo envolveu a produção de animação com a técnica do *stop motion* e de teatralidades em telepresença apresentando a seguinte estrutura no AVA:

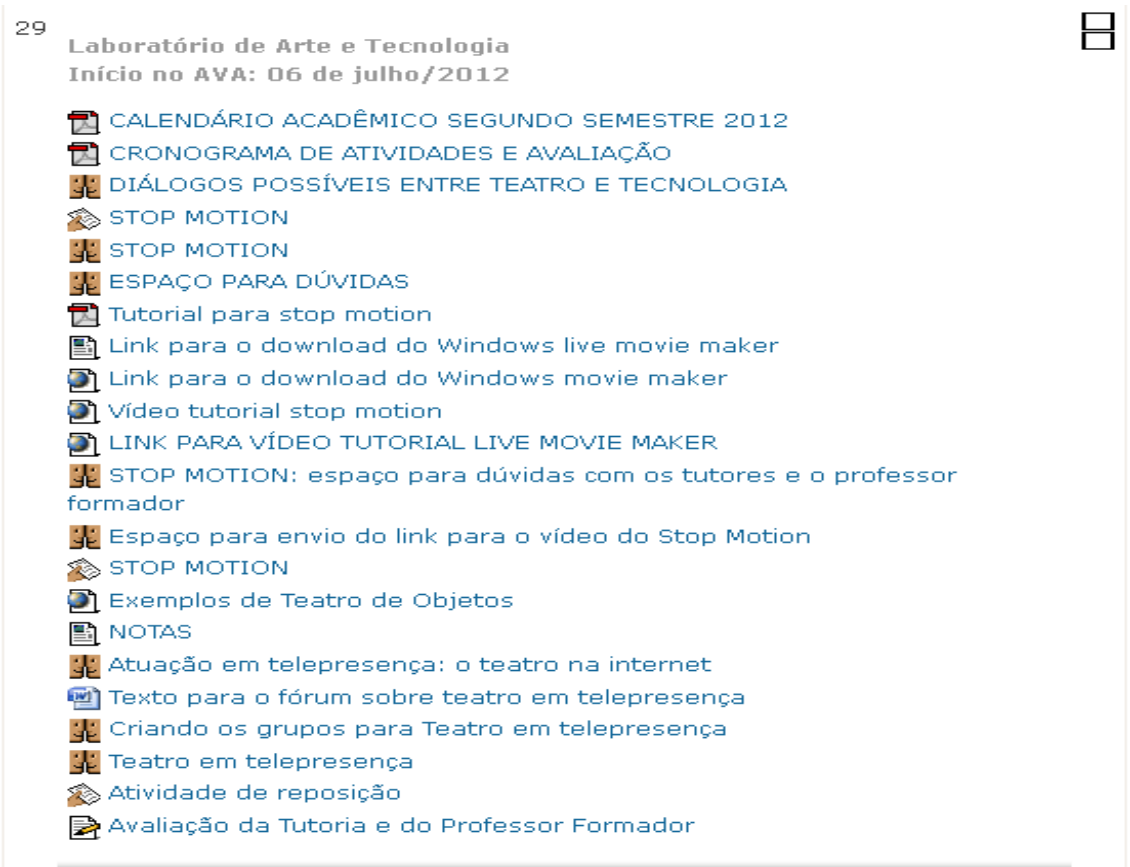


Figura 32 - Estrutura do módulo no AVA
Fonte: AVA do Pró- Licenciatura em Teatro/UFMA

O caminho metodológico escolhido para alcançar os objetivos propostos compreendeu os seguintes procedimentos: aula laboratorial (encontro presencial); leitura de vídeos e de artigos acadêmicos; discussão de conteúdo no fórum; produção artística individual e em grupo.

A aula laboratorial consistiu no encontro presencial de 15 horas, divido em três momentos. No primeiro, o professor-formador X apresentou o conteúdo e ementa do módulo e fez uma abordagem sobre as transformações técnicas e as tecnologias na história do teatro, com ênfase no processo de criação teatral por meio das TDICs.

O segundo momento se constituiu da continuidade da discussão da temática com projeção de vídeos (figura 31) sobre criações utilizando a técnica do *stop motion* e de perfomance em telepresença. No terceiro momento foi apresentado o programa *movie maker* para *stop motion* e as primeiras experiências dos professores-estudantes com telepresença (figura 32). Para encerrar o encontro, houve um debate sobre as possibilidades de utilização destas técnicas e tecnologias para criações cênicas na educação formal e informal.



Foto 33 - Exibição de vídeos. (Polo Pinheiro)
Fonte: Arquivo do curso.



Foto 34 - Professores-estudantes experimentando a telepresença. (Polo Pinheiro)
Fonte: Arquivo do curso.

Como o módulo consistia de um laboratório, o professor-formador “X” trabalhou com as propostas de *stop motiom* e de teatralidades em telepresença no encontro presencial e nos fóruns de orientação da produção. Os tutores a distância se responsabilizaram pelas discussões nos fóruns de conteúdo e a tutoria presencial deu suporte na elaboração das produções.

Depois da aula laboratorial os professores-estudantes receberam suporte técnico e pedagógico em cada polo sob a orientação dos tutores presenciais, e por meio dos fóruns de orientação no AVA sob a mediação do professo–formador “X”. A leitura de vídeos e artigos acadêmicos embasou a discussão teórica nos fóruns, a exemplo do que registrou o professor-formador “X” no fórum “Atuação em telepresença”*:*

> A telepresença é a presença mediada pela tecnologia. Diversos grupos têm apresentado obras cênicas no espaço telemático (CIBERESPAÇO), tais como: Phila 7, Poética Tecnológica na Dança, Grupo Erro, Corpos Informáticos, etc [...] A atuação é filmada (geralmente por webcam) e transmitida para a internet. O tempo da fruição (do espectador) é o mesmo tempo de quem faz a ação (quase ao mesmo tempo, pois há um atraso na transmissão). Para fazer esta transmissão ao mesmo tempo da atuação, utilizam-se softwares de videoconferência. A videoconferência transmite as imagens/sons a partir da tecnologia streaming (é um tipo rápido de processamento de dados que possibilita a transmissão em tempo real). Vejam os links dos vídeos. Escolham pelo menos uma das obras para comentar. Depois, a partir dos textos e links de vídeos, discutam sobre a telepresença e os elementos estéticos desta proposta.

A escolha metodológica possibilitou uma aproximação com a abordagem triangular do ensino de arte, porém, no que tange à leitura de vídeos a orientação restringiu o foco de observação aos elementos estéticos que, apesar de importantes,

são apenas um das dimensões que podem ser exploradas na leitura de imagem no ensino de Arte.

Os fóruns de conteúdos foram propostos pelos tutores a distância, cuja temática e objetivo, concebidos coletivamente no planejamento, conforme podemos conferir na orientação a seguir:

> Caros cursistas! Sejam bem vindos ao módulo de Laboratório de Arte e Tecnologia. Para iniciarmos o nosso trabalho, exploraremos nesse fórum os possíveis diálogos entre Teatro e Tecnologia. Para tanto recorreremos aos seguintes textos: “Teatro e Mídias” de Hans Thies Lehmann (Livro *Teatro Pós-Dramático*) e “Meios de comunicação e o teatro” de Patrice Pavis (*Dicionário do Teatro* p.236-238) - os mesmos estão disponíveis para cópia nos polos. A partir da leitura vocês irão apontar as questões centrais de cada autor, articular pontos de contato entre os autores e expor seu próprio ponto de vista.

Os fóruns de conteúdo se constituíram espaços de instrumentalização teórica, no sentido de apropriação dos elementos da história, da estética e ética do teatro, necessária à contextualização dos acontecimentos teatrais. Tanto os vídeos quanto os textos escolhidos focaram as produções e teatralidades contemporâneas e desta forma, a aprendizagem referente à contextualização destas manifestações pode ser percebida nas contribuições dos professores-estudantes nesses fóruns, bem como na condução da discussão pela tutoria a distância.

5.1.2 Tecnologias utilizadas

Foi tratado no Capítulo 1, como as tecnologias digitais possibilitaram novas experimentações no campo da arte, rompendo paradigmas que consideravam a fruição e criação artística, a presencialidade física e a imagem, como algo fixo e imutável. Neste sentido, as técnicas e tecnologias digitais utilizadas no módulo de *Laboratório de Arte e Tecnologias,* operaram a resignificação da imagem e a configuração de um novo espaço de presença – a telepresença. No módulo de *Laboratório de Arte e Tecnologia* entre as tecnologias utilizadas destacamos: máquina fotográfica digital; computador com programa de edição de vídeo e áudio, *Windows Movie Maker*. Nos subitens a seguir será discutido mais detalhadamente sobre o *stop motion* e a telepresença.

Stop motion

A tradução direta de *stop motion* é ‘movimento parado’, uma técnica de animação artística que consiste na movimentação de uma sequência de fotografias de um objeto, pessoas ou desenhos, registrando quadro a quadro (*frames*) as pequenas alterações de gestos e posições sofridas pelo objeto/pessoa/desenhos. Tais registros ao serem inseridos em programa de edição de vídeo se fundem gerando a ideia de movimento. (CORDEIRO, 2011).

Telepresença

De acordo com Santaella (2003) a telepresença é uma forma de comunicação caracterizada pela possibilidade de estar presente em diversos locais de forma simultânea. Este princípio, segundo Ferreira (2010), é conhecido como ubiquidade, ele redefine as noções de tempo/espaço e se tornou possível com o advento da telemática[69], tecnologia surgida na década de 80 pela convergência e fusão dos sistemas computacionais e das telecomunicações.

Existem várias formas de telepresença, como as de voz (telefone e rádio) e as de imagem são capturadas em circuito fechado de TV. A telepresença a qual fazemos referência é a de circuito aberto, viabilizada por meio de videoconferência e *softwares* que transmitem em tempo real imagem e áudio, permitindo a interação entre pessoas telepresentes. Na visão de Medeiros (2006) esta tecnologia multiplica as possibilidades no campo das criações artísticas, inclusive com a participação e coautoria do público, como os acontecimentos performáticos.

Entretanto, a utilização da telepresença não se limita apenas a esta forma espetacular, outros experimentos no campo do teatro podem ser concebidos como os hiperpalcos e hiperdramas[70]. Com a popularização do recurso da videoconferência e a gratuidade de programas disponíveis na rede como *skype* e *mensseger, ustream*[71]*,* a telepresença pode ser mediada tanto por computador pessoal fixo como por tecnologias móveis, como *Ipad* e *Iphone*

[69] Termo cunhado por Simon Nora e Alain Minc, citados por Ferreira (2010).

[70] Espaço criado no ciberespaço para narrativa dramática audiovisual a ser explorado na mídia digital (hiperdrama). Originou do conceito de hipertexto e hipermídia. No texto hiperdramático o autor nunca está só, precisa de outro receptor para completar sua obra. (OLIVEIRA, 2006).

[71] Este recurso será abordado na experiência do curso na UnB.

No caso da experiência do Pró-Licenciatura em Teatro na UFMA, foi utilizada a videoconferência via *skype* e *mensseger,* em função da familiaridade dos professores-estudantes com estes programas. Para a divulgação e apreciação dos trabalhos foi utilizado o *YouTube*, na perspectiva de compartilhamento das produções no ciberespaço. Outras tecnologias foram necessárias para a criação cênica em telepresença, como: *WeBcam, p*rojetor multimídia, *Notebook* ou *PC* e Microfone.

Tendo em vista que as tecnologias não são neutras, mas sujeitas à intencionalidade de quem operá-las, compreende-se que elas podem ser direcionas para desenvolver atividades de cunho estético-pedagógico, ou seja, como possibilidade de gerar outras formas de criar, sentir, se relacionar com a cena teatral, bem como de elaboração de outros modos de ensino-aprendizagem do teatro.

5.1.3 Processo investigativo de criação teatral

No debate proposto no encerramento do encontro presencial, cujo tema foi a utilização das técnicas e tecnologias apresentadas para criações cênicas na educação formal e informal, o professo-formador X percebeu que apesar da participação dos professores-estudantes em módulos que trabalharam as dimensões teóricas e práticas das tecnologias como nos módulos de *Tecnologias Contemporâneas na escola I, II* e *III*, vários deles ainda apresentavam dificuldades com a relação entre TDICs e ensino do teatro:

> No encontro presencial percebi que os alunos cursistas tinham dificuldade em estabelecer uma relação entre TDICS e ensino de Teatro. Por isso, procurou-se diminuir essa fronteira esclarecendo que ensino de Teatro não é só encenar peças, mas também, registrar, criar e utilizar recursos visuais. E nisso, sem dúvida nenhuma, as TDICS tem um papel facilitador do processo ensino-aprendizagem. (professor-formador “X”)

A partir desta percepção referente à realidade dos três polos maranhenses, o professor-formador “X” e os tutores elaboraram as propostas de criação teatral por meio das tecnologias digitais. Para proceder a análise destas propostas organizou-se os dados em duas frentes: a primeira se refere à criação com o recurso do *stop motion;* e a segunda relaciona-se com a cena em telepresença.

Como as propostas estão registradas no AVA, destacou-se o enunciado da atividade prática com orientada pelo professor- formador “X”:

> Caros cursistas, neste momento do módulo realizaremos uma atividade prática empregando a técnica do Stop Motion. Para tanto, principiem escolhendo uma dramaturgia trabalhada durante o curso e selecionem apenas uma cena para a realização do vídeo. A cena deverá ser montada a partir da proposta do teatro de objetos (alguns personagens serão representados por objetos escolhidos a partir de uma relação metafórica – identifiquem no personagem um comportamento ou um traço característico que possa corresponder a um determinado objeto). Caso queiram, vocês poderão participar diretamente do vídeo representando um dos personagens e contracenando com os objetos escolhidos, garantindo assim um efeito mais interessante. Não esqueçam de criar um roteiro para garantir que o vídeo alcance os objetivos traçados. Ao concluírem o vídeo, deverão enviá-lo para a internet hospedando-o no *Youtube* e disponibilizando o *link* no fórum. Aproveitem para apreciar os trabalhos dos colegas e comentá-los no fórum.

Observa-se no enunciado que o professor-formador “X” se inclui no processo ao utilizar o verbo realizar na primeira pessoa do plural. É possível deduzir deste fato a sua coparticipação na produção. Mas, ao observar o módulo no AVA, verifica-se que sua participação se restringiu às orientações por meio de *feedbacks* nos fóruns.

Cumpre notar que houve uma preocupação em redimensionar as possibilidades de leitura de uma dramaturgia, utilizando o *stop motion,* como meio de expressar o entendimento sobre o texto teatral escolhido, aspecto mais presente na maioria das dúvidas dos professores-estudantes:

> A - Para a produção do primeiro trabalho podemos criar uma cena sobre um tema atual, ou tem que ser uma cena de uma peça? (Professor-estudante 31 de São Luis).
>
> B - Eu posso trabalhar com um tema livre ou tem que necessariamente ser uma peça teatral que já lemos no curso? (Professor-estudante 32 de Imperatriz).

Na tentativa de esclarecer os objetivos desta atividade, o professor-formador “X” apresentou o seguinte *feedback*:

> Como o módulo é voltado para o curso de licenciatura em Teatro, a atividade deve dialogar com a linguagem teatral. Caso a atividade fique com tema livre, muitos trabalhos podem fugir das especificidades do teatro. A intenção é verificar que novos sentidos podem surgir desta nova experiência com uma cena já lida e explorada em outras atividades.

O esclarecimento feito pelo professor-formador “X” se refere ao critério estabelecido em relação à criação da cena com base em um ato ou cena de uma dramaturgia lida durante o curso. Observa-se que as possibilidades de explorar uma cena ou texto teatral são infinitas, e, por mais que os professores-estudantes tenham trabalhado com esta dramaturgia em outros módulos, esta nova maneira de expressá-la produz novos sentidos, novos significados, aproximando-se do objetivo da criação artística.

Considerando os objetivos do módulo, no que dizem respeito às aquisições dos professores-estudantes, os dados analisados nos levam a inferir que alguns foram alcançados, a exemplo do primeiro, “conhecer as ferramentas e procedimentos para a criação de uma animação com a técnica do *stop motion*”*.* Em relação ao objetivo “fazer leituras de vídeos de *stop motion*”*,* constatamos que os vídeos foram exibidos, mas a leitura dos mesmos foi comprometida pela limitação do direcionamento da atividade.

O atendimento do objetivo voltado para “produzir uma animação com *stop motion* a partir de uma cena de uma dramaturgia trabalhada no curso”, pode ser confirmado com a indicação da entrega da criação em tempo hábil pelos professores-estudantes, mesmo que a avaliação tenha apontado ressalvas aos aspectos técnicos, didáticos e estéticos. O primeiro diz respeito à alguns trabalhos o tempo de cada foto ficou lento, retardando o efeito de movimento. O segundo se refere às criações que não atenderam ao critério de escolha da dramaturgia e o terceiro é em relação aos objetos que foram substituídos por bonecos, perdendo o caráter simbólico exigido pela atividade.

Nesse sentido, é possível inferir deste processo que os módulos que tratam da criação teatral precisam ser revistos do ponto de vista operacional e técnico. Na experiência analisada os momentos presenciais se revelaram essenciais para o acompanhamento das etapas de criação pelo professor-formador. Fato ao qual atribuímos a superação da carência técnica e de repertório teatral observadas nas criações analisadas.

O segundo momento do módulo de *Laboratório de Arte e Tecnologia* foi dedicado à produção de uma cena em telepresença. A proposta visou contemplar o trabalho colaborativo e para tal foram criados grupos que discutiram o processo de criação no ambiente, por meio de um fórum mediado pelo o professor formador “X”.

Como parte da proposta, os professores-estudantes participaram de fóruns para discussão teórica e para a leitura dos vídeos relacionados à performance em telepresença como registrado pelo professor-formador “X”:

> Caros cursistas, chegamos a etapa final do nosso módulo. Como última atividade, desenvolveremos uma cena em telepresença. Todo o trabalho de planejamento e execução deve ser discutido nos fóruns dos respectivos grupos. Esse espaço também deverá ser utilizado para as dúvidas que por ventura surjam durante o processo criativo. Após o registro e a edição da cena em telepresença, o vídeo deverá ser postado para a internet e o link disponibilizado nesse fórum. Não esqueçam de registrar o trabalho de todos os integrantes do grupo na montagem da estrutura para a prática do teatro em telepresença (além da identificação das funções de cada integrante nos créditos do vídeo).

Um aspecto que merece ser destacado na proposta foi a mudança no processo de criação no que concerne à transmissão simultânea da cena em telepresença de cada grupo, devido a baixa conectividade do município de Pinheiro. A respectiva situação inviabilizou a socialização do trabalho em tempo real e para que este polo não fosse excluído do experimento o professor formador X sugeriu que todos os três polos realizassem a cena utilizando a telepresença e que a mesma fosse registrada em vídeo que seria disponibilizado no *YouTub*e e *o link* postado no AVA para acesso e apreciação dos demais. A sugestão foi aceita pelos professores-estudantes dos polos de São Luis e Imperatriz em solidariedade aos colegas de Pinheiro.

Mesmo com a relativa descaracterização da atividade, mediante a situação de Pinheiro, o trabalho coletivo ficou evidente nos relatos no fórum, bem como a superação das dificuldades técnicas:

> É colegas depois de um dia de trabalho, de conecta e desconecta, de ensaios e filmagens percebemos o quanto é dificultoso o trabalho com teatro em telepresença, porém é gratificante vermos os resultados e sabermos que nosso aluno pode desenvolver esse trabalho em sala de aula. (Professor-estudante 33 de Imperatriz)
>
> Além de tudo o que foi citado, gostaria de acrescentar uma de nossas dificuldades, foi que a sala escolhida para a nossa apresentação não tinha cabo de internet. Tivemos que procurar um pé de cabra, emprestado com os pedreiros e acabamos por abrir uma fresta na madeira da parede de uma sala para outra, para a passagem do cabo de internet. Daí percebemos o quanto é valioso um trabalho de equipe, pois são várias cabeças pensantes, e tudo acaba dando certo. (Professor-estudante 34 de São Luis).
>
> Como foi trabalhoso em montar data-show, telão, notebook, correr atrás de extensão no supermercado, a organização do cenário e figurino. Foi surpreendente a participação de todas. (Professor-estudante 35 de Pinheiro)

Pelos relatos, a atividade consistiu em um empenho coletivo em relação ao fazer artístico com uso das TDICs, não somente em relação à operacionalização da técnica, que de fato ficou mais complexa em relação à primeira proposta com *stop motion*, mas ao processo colaborativo que implica na estética da cena, desconstruído vaidades individuais e revelando o seu caráter pedagógico.

As relações estabelecidas no processo de criação coletiva apresentam momentos de exposição de diferentes pontos de vistas, neste sentido possibilitam a percepção do outro e das várias visões de mundo que levam esta aprendizagem ao desenvolvimento da alteridade. Desta forma, podemos inferir que a intencionalidade dos acontecimentos teatrais por meio das TDICs é a utilização da máquina para o desenvolvimento humano, residindo aí a sua dimensão pedagógica.

No que se refere aos objetivos propostos na respectiva atividade, verificou-se que o primeiro destes foi alcançado, posto que os professores-estudantes conseguiram produzir cenas em telepresença, demonstrando propriedade em relação ao conceito de teatro em telepresença.

Sobre o segundo objetivo de fazer leituras de vídeos de performances em telepresença, reiteramos a análise realizada na atividade do *stop motion,* na qual as formas de explorar a leitura dos mesmos ficaram comprometidas pela limitação do direcionamento da atividade. Quanto ao terceiro objetivo concernente ao debate sobre a utilização da telepresença nas aulas de teatro, a discussão restringiu-se à proposta do professor formador “X”, fato que desnorteou a proposta prevista no planejamento.

Consideramos que o último objetivo direcionado ao experimento cênico em telepresença, foi atingindo. Porém, a análise sobre suas possibilidades no ensino do teatro foi escassa, deixando professor-estudante a mercê da reflexão do próprio experimento, correndo o risco de reproduzi-lo em sua sala de aula sem amadurecimento que vem das análises teóricas e metodológicas de sua aplicação.

Não podemos deixar de destacar o estímulo e empenho dos professores-estudantes no segundo momento do módulo motivados por novas experiências no campo do teatro e das tecnologias digitais, como podemos conferir no depoimento e nas imagens relativas às experiências com telepresença abaixo:

> Estamos de parabéns conseguimos fazer uso de mais um aparato tecnológico no teatro a todas as equipes o trabalho ficou muito bom, fico

feliz em fazer parte de uma turma tão inovadora que abraça mesmo um desafio e consegue galgar êxitos. (Professor-estudante 36 de São Luis)



Figura 35 - Experiência com teatro em telepresença
Fonte: *YouTube*

:



Figura 36 - Experiência com teatro em telepresença
Fonte: *YouTube*

5.2 A experiência da UnB com telepresença

Antes de abordar sobre o curso *de extensão Processo criativo e atuação em telepresença*, cabe explicar o motivo pelo qual o módulo de *Laboratório de Arte e Tecnologia,* permaneceu no fluxograma da UFMA e foi retirado do programa na UnB, haja visto que esta questão está relacionado com o curso de extensão.

Em 2011, as coordenações gerais do Pró-Licenciatura em Tetro da UFMA e UnB em consenso com sua equipe docente, reformularam o fluxograma no PPP com o propósito de atualizar o processo de formação frente às necessidades reveladas no processo de formação de cada IES. Neste sentido, o módulo de *Laboratório de Arte e Tecnologia*, permaneceu no fluxograma atual da UFMA, uma vez, que esta apresentava um conteúdo ainda não abordado no curso: a relação entre arte e tecnologia.

A situação do curso na UnB diferenciava-se da UFMA no que tange ao módulo de *Laboratório de Arte e Tecnologia,* principalmente por que o corpo docente ofertou oficinas envolvendo teatro e tecnologias desenvolvidas paralelamente aos módulos de *Tecnologias Contemporânea na Escola I, II e III*. O que não ocorreu na UFMA principalmente pela falta de profissionais habilitados no estado para realizar oficinas desta natureza.

Como a temática do teatro em telepresença não havia sido abordada nas oficinas ofertadas pelo curso na UnB, o professor-formador “Y”, a partir da experiência anterior ao módulo de e *Tecnologias Contemporânea na Escola 2,* sentiu a necessidade em desenvolver o curso de extensão *Processo criativo e atuação em telepresença* para os professores-estudantes da UnB.

Desta forma, o programa do módulo de *Laboratório de Arte e Tecnologia,* foi atualizado para atender mais as demandas específicas do teatro, uma vez que seu programa original tendia muito para o campo das Artes Visuais. Assim, o novo programa compreendeu parte do conteúdo do programa original e parte do programa do referido curso de extensão da UnB. Em ambos os casos, os colegiados aprovaram a alteração no fluxograma que posteriormente foram reconhecidos pela IES dos dois cursos.

Dados os esclarecimentos de tais questões avançaremos para o desenvolvimento do respectivo curso de extensão, realizado na modalidade a distância compartilhando do o mesmo AVA do Pró-Licenciatura em Teatro da UnB (figura 37) e suas atividades compreenderam o período de 11 de setembro a 03 de dezembro de 2011, totalizando 80 horas.



Figura 37 - Página inicial do curso de extensão /UnB
Fonte: AVA do Arteduca

O professor-formador “Y” tem graduação em Educação Artística pelo Departamento de Artes Cênicas da UnB, especialização em Educação a Distância pela Faculdade de Educação da UnB e integra o corpo discente do Mestrado em Educação, no Eixo de interesse, *Aprendizagem Colaborativa Online e Interfaces Estéticas Virtuais de Colaboração*, pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. O respectivo professor contou com a colaboração e participação de dois professores e tutores do Programa Pró-Licenciatura em Teatro de UnB.

Para o professor-formador “Y”, a opção por trabalhar no curso com a telepresença, reside no fato desta, enquanto meio de comunicação pode ser concebida como ponto de contato, de diálogo entre a educação, a tecnologia e o teatro, conforme propõe na figura 38:

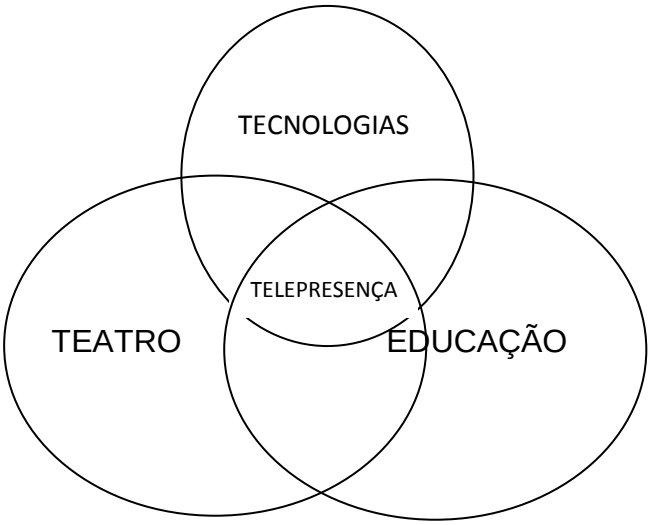


Figura 38: Representação das relações entre teatro, educação, tecnologia e telepresença
Fonte: Entrevista da pesquisa com o professor “Y”

Quando questionado sobre os fundamentos que sustentavam este modo particular de conceber tais relações, o professor formador “Y” cita os conceito e autores que dispôs, “a intercessão que proponho vem de dois conceitos inteligências coletivas de Pierre Lèvy e da convergência de mídia da Santaella. Porém, pode-se reconhecer a colaboração das produções artísticas em telepresença (performance em telepresença) de Bia Medeiros”.

Convém analisar que os conceitos destes autores dialogam entre si, pois tratam respectivamente de produção de conhecimento, mídias e linguagem artística que se caracterizam pelo caráter coletivo, colaborativo e convergente.

Tais características coadunam com uma das ações previstas o PPP (2005) do Pró-Licenciatura em Teatro “ação de estímulo ao trabalho colaborativo, e à construção de redes interconectadas de educadores em arte e demais educadores, para intercâmbio de experiência, comunicação e produção coletiva de conhecimento”. A partir desta perspectiva teórica, evidencia-se que o curso de extensão corrobora para o desenvolvimento desta ação e de outras ações apresentadas no PPP do curso.

5.2.1 A proposta extensionista

O foco do curso de extensão foi o processo criativo nas artes cênicas na era das redes telemáticas, proporcionada pelos computadores interconectados, no qual os conceitos de cibercultura e imagem e telemática foram explorados, como

ampliação da sua práxis na linguagem cênica. E seus objetivos se propunham a "realizar um experimento cênico em telepresença, incitar a colaboração à distância e incentivar a realização de pesquisas que se deem na interdisciplinaridade entre artes cênicas e tecnologia". [72]

Neste sentido, os objetivos proposto, dizem respeito diretamente às metas do curso, sem apontar os objetivos que devem ser alcançados pelos professores-estudantes. Em relação ao conteúdo programático o curso abordou com temas o conceito de *tekhnè*, a cibercultura e as possibilidades da rede telemática, a imagem seu conceito e noções de composição, modos de telepresença e intensificação da presença, ferramentas tecnológicas, composição em hiperpalco e obras de telepresença em âmbito nacional e internacional.

Segundo o professor formador "Y", o conteúdo escolhido representou um suporte teórico e visual para as criações e sobre a metodologia desenvolvida, conforme depreendemos de seu depoimento:

> Devido à sobrecarga de leituras dos módulos que estavam ocorrendo paralelamente ao curso de extensão, optamos por uma metodologia que enfatizou a prática, o experimento. Não descartamos as leituras que consideramos essenciais para compreender o que estavam fazendo, mas este aspecto foi reduzido em relação à pratica.

A declaração chamou atenção para a necessidade de reflexão sobre as dimensões da extensão e da pesquisa nos processo formativos de professores na EaD, uma vez que estas atividades, tais quais as de ensino, requisitam tempo e dedicação dos envolvidos para empreitá-las. Então, como desenvolvê-las frente a sobrecarga de atividades profissionais dos professores-estudantes apontada com empecilho para a qualidade da formação docente em exercício?

A presente experiência extensionista nos remeteu a esta questão cuja investigação demanda outra pesquisa, no entanto, a própria experiência apresenta-se como uma das possibilidades para a realização de cursos de extensão para professores em formação na modalidade a distância, sinalizando as dificuldades relacionadas às condições de estudo dos professores no que diz respeito ao tempo e dedicação destes para as atividades de sua formação.

Tecnologias utilizadas

[72] Objetivos presentes na ementa do curso de extensão *Processo criativo e atuação em telepresença*.

Entre outras tecnologias utilizadas na realização da proposta com telepresença, como câmeras, aparelhos de capitação de áudio e projetores, também foi usado o recurso do *streaming,* software que recebe dados em fluxo constante, permitindo a transmissão mais leve e rápida de imagem e áudio em tempo real (ALVAREZ, 2010). Desta forma, se torna viável que pessoas presentes em diferentes locais possam transmitir em tempo real suas ações para várias pessoas, esta possibilidade permite a realização de práticas teatrais no contexto da EaD.

5.2.2 Resultados obtidos

O referido curso de extensão foi desenvolvido em doze etapas, a primeira consistiu na disponibilização da ementa e dos textos, sobre telepresença e a obra *O banquete* de Platão, para que os professores-estudantes realizassem as leituras, pré - requisto para o momento seguinte.

Na segunda etapa, houve debate sobre as leituras anteriores como parte do processo de criação de um primeiro experimento: a construção de cena congelada, ou síntese da cena e paralelamente, a elaboração de um texto a partir das seguintes orientações:

> Construir um pequeno texto que justifique as escolhas de vocês. Quais elementos presentes no texto “O Banquete” inspiraram a construção da cena? Por quê? Sugerimos que vocês trabalhem com o conceito de “Hipertexto”, onde determinadas palavras podem levar o leitor a outros lugares. Vocês não vão construir um “Hipertexto” propriamente dito, vão apenas se inspirar nessa ideia, sublinhar as palavras que podem ser inspiradoras de outras ideias que não estão necessariamente presente no texto. (Professor-formador “Y”)

As primeiras dificuldades em relação ao processo de criação foi o entendimento do texto *O banquete* de Platão. Tais constatações se encontram nos depoimentos a seguir:

> [...] estou lendo o texto, mas é muito difícil! (Professor-estudante 37 de Porto Velho)

> [...] estou lendo e como lhe disse é tanto chatinho, no sentido de que é uma leitura curta, mas acaba sendo demorada pois precisamos ir parando pra entender certas questões lanças no texto, com o roteiro que

> disponibilizaram pode ser que ajude um pouco (Professor-estudante 38 de Planaltina)
>
> [...] pode ser da nossa compreensão do texto, eu estou avançando muito lentamente também, tá difícil criar, pois o texto não me estimula, mas é um desafio como disse. (Professor estudante 39 de Planaltina)
> Comprei o livro, comecei a ler..., vamos ver se encontramos alguma coisa interessante (coisa rara naquilo, não é?) (Professor estudante 40 de Porto Velho).

Mediante tais dificuldades o professor-formador “Y” disponibilizou um roteiro para a leitura da obra, destacando os pontos os quais suscitariam a imaginação e elaboração de imagens para a criação da pequena cena. Desta forma, as primeiras ideias fluíram dando forma a cenas experimentais que foram desenvolvidas em um encontro presencial para discussão do texto (figura 39) e para a elaboração da cena (Figura 40).



Figura 39 - Debates sobre o texto
Fonte: Arquivo do *Blog* Processo criativo e atuação em telepresença



Figura 40: experiências de elaboração de cena
Fonte: Arquivo do *Blog* Processo criativo e atuação em telepresença

Na terceira etapa houve a definição dos temas detectados no texto, que foram aprofundados na etapa anterior, bem como pesquisa de imagens, sons e textos que se relacionaram com os temas escolhidos pelo grupo. Esta etapa foi finalizada com a escolha dos três objetos que compunham a cena desenvolvida na tela (Figura 41).

Na quarta etapa os professores-estudantes editaram o texto produzido pelo grupo, sublinhando as palavras que precisariam aprofundar na pesquisa e, relacionaram com o texto *O banquete*. Discutiram em grupo também sobre os novos elementos a serem incorporados na cena. Conforme, os depoimentos do grupo a seguir:

> Nossa primeira cena, retrada Eros seja duplo (pág.: 53 último parágrafo), onde os opostos representam tal duplicidade, utilizamos objetos para fazer com que cada espectador presente tivesse, individualmente, sua experiência e criasse sua ideia sobre o que lhes era apresentado, uns tendo contato, outros observando a reação de quem participava. Sendo uma cena que tinha como objetivo a reflexão sobre a relação do que se vê, sente, pensa e o que de fato estava acontecendo.
> Os objetos como: xícara de chá e uma xícara de café, o sal e o açúcar, água e óleo, e o questionamento feitos aos espectadores, vem a trabalhar a percepção e os sentidos de quem está presente.
> A segunda cena tinha o mesmo objetivo, trabalhar a dualidade de Eros, usamos do simbolismo para tentar ir lá do mundo dos sentidos e conseguir chegar no mundo das ideias, induzindo a quebra de paradigmas, colocando o branco como mal e o preto para representar o bem, e utiliza do limão e a laranja, a faca e o pincel e o leite em pó e polvilho, como ferramentas que viessem a projetar essa ideia de troca de valores, e do que realmente aquilo representava. (Professor-estudante 41 de Planaltina)



Figura 41- Objetos para compor a cena
Fonte: Arquivo do *Blog* Processo criativo e atuação em telepresença

Verificou-se que os professores estudantes foram estabelecendo relações com os objetos e o texto mediante as leituras, os debates e a orientação do professor formador. Desta forma o processo de criação cênica em telepresença envolve quase todos os aspectos da criação de uma cena presencial, diferenciando-se pela mediação das TDICs, o que exige uma habilidade a mais na construção da cena, bem como o trabalho colaborativo da equipe como obsevado nas etapas a seguintes.

Durante a quinta etapa cada professor-estudante assistiu a um vídeo intitulado *Possibilidades de uso da câmera*, em seguida cada grupo gravou um vídeo experimental utilizando um ou mais recursos apresentados no vídeo, pensando na sequencia de ações. Depois os vídeos foram para o *YouTube* e os *links* disponibilizados no AVA. A participação no fórum *Pensando a Montagem* consistiu na descrição dos recursos utilizados no experimento e possibilidades sobre de como utilizá-los na cena do grupo. Esta atividade possibilitou que os professores compreendessem a atividade teatral como um trabalho de grupo trabalhando colaborativamente, como aponta o depoimento do professor estudante:

> Gente, pra quem não foi ao presencial passado ficou acordado que a partir de agora partiremos pra montagem da peça com as ideias que já temos, mas o grupo que quiser continuar a desenvolver sua cena pode. Essa etapa de formarmos "um só grupo" é importante e motivadora, pois todos poderemos opinar e ajudar a desenvolver o processo criativo em conjunto, já sabemos que várias cabeças pensam melhor que uma só rsrsrs..

> Experimentamos várias possibilidades de encenação com câmera fixa. (Professor estudante 42 de Planaltina)

A opção do *YouTube* como o meio que permite a apreciação dos trabalhos de cada grupo também possibilita que estas experiências sejam socializadas para qualquer pessoa interessada em processos de telepresença, aspecto característicos da cibercultura.

Na sexta etapa, o grupo definiu todas as ações desenvolvidas na cena por meio de uma partitura teatral construída no fórum, descriminando cada elemento utilizado na cena (cenário, figurino, técnica) e pelo nome dos componentes do grupo responsável por estes elementos que foram experimentados na sétima etapa, onde ocorreram os ensaios de forma presencial.

A nona etapa, conferiu a participação de todos no fórum *Costura final* e a inserção da partitura da cena por meio da ferramenta *wiki, Passo a passo do Espetáculo.* Nessa etapa, os dois professores que colaboraram e participaram do curso de extensão junto com o professor "Y", auxiliaram na operacionalização das tecnologias utilizada na telepresença. Encontramos os principais resultados deste processo nas etapas 10,11 e 12, que envolveram a realização da cena, a aplicação e a realização de um portfólio pelo professor estudante.

No que tange a realização da cena, constatou-se em todo o processo que a ênfase foi no trabalho e criação coleta e colaborativa, aspecto presente desde as atividades no AVA como nos encontros presenciais. As ações colaborativas evidenciaram-se nas discussões dos textos, a elaboração de partitura teatral em detrimento à imposição ou dependência de cena de um texto dramático e a escolha dos elementos para composição da cena: figurino, objeto de cena, iluminação, maquiagem e áudio. Tais ações também foram pontuadas nos momentos presenciais, principalmente nos ensaios e exercícios cênicos.

A cena: A Grande Mãe

Para a montagem e ensaios da cena foi realizado um roteiro de ações que destacamos a fito de compreensão das sequências de cenas que compunham o experimento:

A Grande Mãe entra no espaço cênico com o público, observa tudo, está calma e se relaciona com o público. Sente a primeira contração e se dirige para acama do parto. Entra trabalho de parto e pede para o público sair.
A parteira presencial entra e retira o público que é conduzido para a sala de espetáculo onde irá assistir ao parto o*n line* e a parteira presencial acompanha o público. A Grande Mãe dá a luz aos objetos: despertador (tempo), balões (leveza), Uva que se transforma em vinho (amor carnal), buquê de flores que murcha (amor romântico), vibrador que se transforma em maçã (sexo) andrógenos e computador. Durante a cena, o que o público assiste são as mãos da parteira online retirando os objetos e a parteira presencial. Os "bebês" serão jogados no lixo, menos o computador. A parteira desliga o cabo do computador e a tela é iluminada, os andrógenos fazem sua performance. (http://www.arteduca.unb.br/ava)



Figura 42 - Público dentro do teatro observando os que chegam.
Fonte: Arquivo do *blog* Processo criativo e atuação em telepresença



Figura 43 - Cena da grande mãe parindo/entrada do público
Fonte: Arquivo *blog* Processo criativo e atuação em telepresença



Figura 44 - Grande mãe telepresente e parteira presencial
Fonte: Arquivo do *blog* Processo criativo e atuação em telepresença



Figura 45- Contrações da Grande mãe
Fonte: Arquivo do *blog* Processo criativo e atuação em telepresença



Figura 46 - Grande mãe parindo o relógio
Fonte: Arquivo do *blog* Processo criativo e atuação em telepresença



Figura 47 - entrada dos transeuntes
Fonte: Arquivo do *blog* Processo criativo e atuação em telepresença



Figura 48 - Platão Presente abraça a Artista Telepresente
Fonte: Arquivo do *blog* Processo criativo e atuação em telepresença



Figura 49 - Saída de Platão da presença para a telepresença
Fonte: Arquivo do *blog* Processo criativo e atuação em telepresença



Figura 50 - Platão telepresente e artista presente
Fonte: Arquivo do *blog* Processo criativo e atuação em telepresença



Figura 51- Abraço de Platão e artista/ ambos telepresentes
Fonte: Arquivo do *blog* Processo criativo e atuação em telepresença

Avaliação

Mediante a realização da cena os professores-estudantes tiveram a oportunidade de suas avaliarem o processo e resultado que ficaram registrados no AVA e em seus portfólios, este último correspondendo à ùltima etapa do curso. Os depoimentos foram positivos segundo o ponto de vista dos professores-estudantes:

> [...] achei o processo criativo geral do trabalho muito bom. Destrinchando detalhes, momentos, cenas, talvez não teria firmeza e sinceridade lá dentro de mim para tal afirmação, devido a própria natureza do projeto, e a dureza do dia a dia de cada um dos participantes/atores. (Professor-estudante 44 de Porto Velho)
>
> Por ser um projeto inovador, muita coisa nova..., que envolve tecnologias, além de complexidade nas cenas, e PRINCIPALMENTE pelo pequeno tempo para preparação, e num período típico de stres de todos ali, pois são professores em final de bimestre, semestre, ANO LETIVO..., caracterizaram como negativos, e não tão legal assim. (Professor-estudante 45 de Planaltina)
>
> Acredito que o fator tempo foi o principal problema encontrado. A indefinição e as constantes mudanças de rumo de roteiro do espetáculo, mesmo sendo características de um processo criativo desgastou o grupo. E também natureza do curso à distância em que submetemos nos levou a uma dimensão meio limitada, sei lá. k, e quando nos vimos comprometidos quase que presencialmente..., foi um verdadeiro susto e SURTO também. Mas foi sucesso certo, como previmos. (Professor-estudante 47 de Planaltina)
>
> Acredito que o envolvimento no processo enquanto grupo foi fundamental para o sucesso do nosso trabalho. Propomos um desafio muito grande e conseguimos ter um resultado que superou as expectativas. Apesar das dificuldades foi possível apresentar um espetáculo amarrado, bonito, utilizando elementos inovadores em um processo criativo construído coletivamente em um espaço de tempo muito curto. Acho que temos muitos motivos para nos orgulharmos!!! Vocês não acham?
> Avalio que o esforço para fazer o processo acontecer foi muito grande, e por esse motivo também tivemos vários desgastes para conseguir contemplar a tod@s, criar consensos, fazer o espetáculo acontecer com um grupo tão grande e diverso. O momento de final de curso e ano letivo acabou gerando uma sobrecarga em tod@s nós e conciliar todas as atividades propostas nesse momento foi realmente cansativo. Contudo as dificuldades não nos desanimaram, muito menos impediram que construíssemos o processo com muito fôlego e animação.
> Vamos dar continuidade ao trabalho, só que agora vinculados a um grupo de pesquisa da Universidade. Muito chique, né? Então a sugestão é que a gente mantenha esse grupo, aprofunde a pesquisa a respeito da utilização das tecnologias contemporâneas para a cena e torne esse espetáculo ainda melhor! Podemos profissionalizar o trabalho, conseguir recursos e inovar ainda mais nesse campo que ainda tem muito para ser desbravado (Professor-estudante 48 de Planaltina)

Constatou-se que os professores-estudantes saíram motivados depois da experiência do curso reconhecendo as possibilidades e limitações que envolvem uma produção cênica desta natureza um aspecto importante que precisa ser vivenciado pelo professor para que saiba conduzir uma experiência que envolva telepresença na sua escola ou comunidade.

Outro aspecto a ser ressaltado são as amplas possibilidades de conhecimentos interligados nesta experiência de cunho interdisciplinar entre eles: a pesquisa, o trabalho colaborativo, montagem e produção cênica, utilização de

tecnologia na cena e performance. Neste sentido, cabe destacar a importância que as TIDCs têm no ensino-aprendizagem em teatro principalmente como meio de possibilitar o redimensionamento do fazer, do ler e do contextualizar no ensino da linguagem teatral e que atividades desta natureza sejam oportunizadas em mais momentos do curso abrangendo todos os professores-estudantes, posto que, a experiência extensionista, por não fazer parte da grade curricular de módulos, não contemplou todos os discentes, mas apenas os que demonstraram interesse.

Finalizando as discussões tecidas ao longo deste capítulo, destaca-se que o processo de produção de teatralidades por meio das TDICs resignifica os aspectos que consolidaram a noção de teatro, no que concerne ao paradigma da presencialidade física (ator/público/espaço/tempo) como um dos aspectos que de fato permite o fenômeno teatral.

Compreender o teatro a partir de tal paradigma é percebê-lo como uma forma de comunicação de estrutura rígida e não como linguagem, mídia e antes de tudo cultura passível de constantes transformações e com a capacidade de não somente de atrair outras mídias e linguagens, mas de se inserir nos espaços destas também em uma contínua reinvenção.

Neste sentido, foi utilizado a denominação teatralidades ou formas teatrais para não caracterizar de forma fechada as produções realizadas nas experiências do módulo de Laboratório de Arte e Tecnologia na UFMA e no curso de extensão da UnB, por concebermos que o processo de ensino-aprendizagem da linguagem teatral na perspectiva interdisciplinar, permitindo compreender que não existe uma única forma da linguagem teatral se manifestar, mas uma diversidade de modos adquiridos pelas mesclas culturais, bem como pela inter-relação com outras artes (dança, canto, música, literatura, artes visuais, etc) que reelaboram as formas de sentir e produzi tal linguagem.

Desta forma, as TDICs como elementos da cultura são absorvidos pelas formas teatrais contemporâneas como novo suporte, para a produção, recepção e compartilhamento da linguagem teatral. Assim, os processos formativos de docentes em Teatro, seja na modalidade presencial ou a distância devem repensar seus currículos no sentido de propiciarem uma formação na qual as TDICs estejam presentes não somente como *modus operandi*, mas como forma de redimensionar o processo de ensino aprendizagem em teatro ampliando as possibilidades de produção, recepção e contextualização das mais variadas formas teatrais.

As experiências analisadas neste trabalho são exemplos da ampliação destas possibilidades com resultados relevantes, o que merece atenção no sentido de repensar o currículo, seja de processos formativos docentes presenciais ou a distancia, para que mais experiências como esta, sejam desenvolvidas dentro das disciplinas ou módulos aproximando os discentes das TDICs não apenas como usuários, mas como leitores, produtores, coautores e interatores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou compreender as inter-relações entre teatro, tecnologia e educação no programa Pró-Licenciatura em Teatro na UFMA e na UnB, por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa.

A pesquisa realizada confirmou que as formas teatrais em sua trajetória histórica configuraram-se em uma linguagem eminentemente tecnológica, educativa e pedagógica. Estas relações se intensificam e se evidenciam na contemporaneidade frente às diversas formas de sentir e fazer teatro, por meio das tecnologias digitais e de pesquisas que fomentaram concepções e redefiniram a formação docente em teatro.

As transformações no âmbito das criações teatrais contemporâneas ocorrem de forma mais veloz e dinâmica que as mudanças no ensino do teatro. Pois, nesta instância, há uma série de questões que envolvem desde aprofundamento das pesquisas acadêmicas às mudanças na legislação e nas políticas públicas, com repercussão direta neste descompasso. No entanto, as produções atuais apontam para uma perspectiva que visa aproximar o ensino do teatro ao cotidiano, ao teatro aqui e agora, com respaldo de referências teatrais de todas as épocas e culturas, tanto ao reafirmar quanto ao negar estes referenciais, como no caso das teatralidades pós-dramáticas.

Observou-se que as concepções de pedagogia do teatro, artista-docente (MARTINS, 2002) e a abordagem triangula (BARBOSA, 2010), no ensino de teatro, são linhas que compõem o desenho da formação docente em teatro na contemporaneidade, ao favorecerem a aproximação com as manifestações cênicas da atualidade sem perder o elo com o passado, mas ampliando as formas de recepção e de produção. Desta forma, reafirma-se a perspectiva do uso das TDICs nas teatralidades contemporâneas como um dos meios que podem redimensionar o processo de ensino-aprendizagem de teatro (FLORENTINO; SILVA, 2009).

Nota-se, no entanto, que esta perspectiva nem sempre se coaduna com as recomendações oficiais, voltadas à construção da identidade do professor em geral e de teatro em particular, numa perspectiva que nega a condição de ser histórico um intelectual capaz de organizar seu trabalho e de se contrapor ao que está posto, ao que é recomendado oficialmente.

Atentou-se, nesse sentido, para tais questões mediante o contexto de formação docente na perspectiva das TDICs, tanto no âmbito mundial quanto no nacional, no qual se originou o programa Pró-Licenciatura para formação docente em exercício. A análise dos documentos oficiais e o estudo da literatura a qual se teve acesso, permitiu compreender que estas formações se coadunam com a orientação neoliberal, de cunho neotecnicista, que catapulta as TDICs à condição de novo suporte para a expansão, democratização e universalização do ensino superior, via modalidade a distância.

Ao olhar com mais atenção para o projeto político pedagógico do Pró-Licenciatura em Teatro, verificou-se que esta proposta contemporânea de formação docente, concebe as TDICs para além da perspectiva neotecnicista, uma vez que orientou um processo educativo sistematizado em rede (CAMPELLO, 2007), cuja ênfase incidia nos processos de criação teatral por meio das tecnologias contemporâneas.

Dois aspectos em particular chamaram atenção na pesquisa, o primeiro diz respeito à implantação e operacionalização na UFMA, percurso que revelou a presença de dissonâncias entre os pré-requisitos necessários ao ingresso dos professores-estudantes no curso e as dificuldades manifestadas por eles no início do processo formativo. Torna-se imperioso salientar que tais aspectos merecerem uma redefinição frente às possibilidades de novas ofertas.

O outro aspecto refere-se à superação das dificuldades iniciais dos professores-estudantes, mediante o trabalho redobrado de tutores, professores e coordenadores, nas duas IES em estudo, no sentido de redimensionar a utilização das TDICs para além das ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem e dos programas de leitura e escrita de textos e possibilitar experiências de recepção e criação de teatralidades por meio das TIDCs. No entanto, a ênfase nesta possibilidade não deve se restringir à um determinado módulo ou atividade de extensão mas ser ofertado e proposto em outros momentos do processo de formação.

Nesta perspectiva, é possível reconhecer qual proposta de trabalho por meio das TDICs assumida nas duas experiências em análise possibilitou a formação de professores de teatro em municípios brasileiros que não têm acesso ao ensino superior regular, contribuindo para a formação de professores de teatro, em alguns casos os primeiros com formação em nível superior.

Destarte, proporcionou aos professores-estudantes de municípios que contam somente com as manifestações culturais como vivência teatral, o acesso à outras formas espetaculares via ciberespaço, oportunizando a ampliação do acervo de experiências teatrais.

Cumpre destacar que em ambas as experiências com as TDICs, houve empenho dos professores-formadores e os tutores em sistematizar e intencionalizar o desenvolvimento das propostas, reforçando a importância de suas funções no processo-ensino aprendizagem.

Neste sentido, as experiências desenvolvidas no módulo de Laboratório de Arte e Tecnologia no caso da UFMA e no curso de extensão na UnB, no que se refere às inter-relações entre teatro, tecnologia e educação, se constituíram como possibilidades artísticas, estéticas e pedagógicas, revelando que existem formas e metodologias que podem suplantar as intencionalidades ideológicas do Estado e dos organismos internacionais em relação à processo formativos docentes na formação na EaD, e favorecendo o desenvolvimento humano.

Tais apontamentos não esgotam o repertório de desafios que os cursos de formação docente em teatro na modalidade a distância, ainda apresentam frente ao processo ensino-aprendizagem por meio das TDICs, mas que os resultados da investigação referentes às experiências analisadas, possam contribuir para instigar mais pesquisas no âmbito de processos formativos em teatro nesta modalidade de ensino, haja vista que são poucas as pesquisas e literatura nessa área no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ABREU, Luis Alberto**. Processo colaborativo** - relato e reflexão sobre uma experiência de criação. In: Cadernos da ELT, nº 0, mar. 2003.

ALVAREZ, Miguel Angel. ***O que é streaming*?** Descubra a tecnologia que nos aproxima para uma *internet* de rádio e televisão. 2004. Disponível em: <http://www.criarweb.com/artigos/214.php>. Acesso em: 20 out. 2010.

ALVES, João Roberto Moreira. A história da EaD no Brasil. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA Manuel Marcos Maciel (Orgs.). **A educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

ANTONELLO. Carla Medianeira; VELOSO, Jorge das Graças. **Fundamentos da licenciatura em teatro**. Brasília: Gráfica Brasil Editora & Marketing Ltda, 2008.

ARAÚJO, José Savio Oliveira de. **A cena ensina**: uma proposta pedagógica para professores de teatro. 2005.177 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós- Graduação em educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

ARAÚJO, Rodolfo Gonçalves. **Panorama da teatralidade remidiada**: uma reflexão a partir de *Play on Earth*. 2010. 199 f Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

ARISTÓTELES. **Arte poética**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

ARNOLD, Heinz Ludwig (Org.). ***Theater furs* 21**. Jahrhundert. Muchen: Edition Text+kritik, 2004.

AYRES, Amanda Aguiar. O programa pró-licenciatura em teatro: uma experiência de EaD e utilização das tecnologias contemporâneas na prática teatral. In: I ENCONTRO DE ARTE E TECNOLOGIA. **Anais...** Brasília: UnB, 2011, p.05.

BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. da. (Orgs.) **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARROS, Luciana Silvia Aguiar Mendes. **O ensino de arte na cibercultura:** um estudo dos cursos de formação de professores em artes visuais na modalidade a distancia no Brasil. 2012. 134 f.. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) Universidade Federal do Maranhão, São Luis.

BARRETO, R. G.; GUIMARÃES, G. C.; MAGALHÃES, L. K. C.; LEHER, E. M.T. As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação**, Vol. 11, n. 31, jan./abr. 2006.

BELONNI, Maria Luiza. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. In: **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 78, Abril/2002.

_____. **Educação a distância.Campinas/SP.** Autores Associados, 2001.

BERG, Brigitte; BELLOWS, Andy Masaki; MCDOUGALL, Marina. **Science is fiction:** The Films of Jean Painlevé. MIT: Press, 2001.

BERTHOLD, Margot. **História mundial do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BIANCO, Nara R. Del. Aprendizagem por rádio.In: LITTO F. M; FORMIGA, M. (Orgs.). **Educação à distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education, 2009.

BIANCHINI, Angelo Rodrigo. **Mediação midiática e teoria histórico-cultural**: aproximações pedagógicas. 2011, 225 f. Tese (Doutorado em Educação) UNESP**,** Marília, 2011.

BOURDIEU, P. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BORNHEIM, Gerd. Racionalidade e acaso. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Rede imaginária**: televisão e democracia. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 20 de dezembro.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*. Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Brasília, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. Brasília, 2000.

CARLSON, Marvin A. **Places of performance**: the semiotics of theatre architecture.New York: Cornell University, 1993.

CABRAL, Biange. **O professor-artista:** perspectivas teóricas e deslocamentos históricos. In: Revista de Pós-Graduação Urdimento da UDESC, 2010.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas hibridas**. São Paulo: Edusp, 1997.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **A era da informação:** economia, sociedade e cultura; Vol. 1. São Paulo, Paz e Terra, 1999.

CAMPELLO, Sheila Maria Conde Rocha. Licenciatura em artes visuais a distância no Instituto de Artes da Universidade de Brasília. In: 16° ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PESQUISADORES DE ARTES PLÁSTICAS DINÂMICAS E EPISTEMOLÓGICAS EM ARTES VISUAIS. **Anais...**Florianópolis, 2007.

COHEN, Renato. Performance e telepresença: comunicação interativa nas redes. In: **Concinnitas**. UFRJ. N. 6, pp. 157-166, 2004.

_____. **Performance como linguagem**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

COSTA, Maria Luisa Furlan. História e políticas públicas para o ensino superior a distância no Brasil: o programa Universidade Aberta do Brasil em questão. In: **Revista HISTEDBR On-line** Campinas, n.45, pp. 281-295, mar. 2012.

CORDEIRO, Iara Regina Demetrio Sydenstricker.Teledramaturgia de animação para roteiristas. In: V REUNIÃO CIENTÍFICA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA EM ARTES CÊNICAS.. **Anais...** ABRACE, Porto Alegre, 2011.

DANCKWARDT, Voltarie P. **O edifício teatral**: resultado edificado da relação palco-plateia. 2001. 244 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Arquitetura .Universidade Federal do Rio Grande do Sul., Porto Alegre.

DELORS, J. *et al*. **Educação**: um tesouro a descobrir. 4. ed, São Paulo/Brasília: Cortez/ MEC/UNESCO, 2000.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, v. 4, 2007.

DESGRANGES, Flávio. O espectador e a contemporaneidade*:* perspectivas pedagógicas*.* **Revista Sala Preta**, São Paulo, v. 2, n. 2, pp. 221-228, 2002. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/salapreta>. Acesso em: 04 abr. 2011.

_____. **A pedagogia do teatro**: provocação e dialogismo. São Paulo. Hucitec, 2006.

_____. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2010.

FACCI, M. G. D. *et al.* Reflexões sobre os caminhos e descaminhos de ser professor.: uma contribuição da psicologia. **Revista do Departamento de Psicologia da UFF**. 2004.

FARIA, Eliane Turk. **Educação a distância**: cartografias pulsantes em movimento.. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

FARIA, Adriano Antônio; SALVADORI, Angela. A educação a distância e seu movimento histórico no Brasil. **Revista das Faculdades Santa Cruz**, v. 8, n. 1, Curitiba: Gráfica UFPR, 2010.

FERREIRA, Taís. **A escola no teatro e o teatro na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

FORESTI, Joadir Antônio. **A complexidade da teleducação no canal futura.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

FLORENTINO, Adilson; SILVA, Luis Eduardo Marques da. Ensino de teatro e as políticas de formação docente. **O percevejo**. Rio de Janeiro. Vol. 1 Fascículo 2. 2009, p,4.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993..

_____. Da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento brasileiro**. Petrópoles: Vozes, 2002.

GATTI, Bernardete Angelina (Coord.). **Professores do Brasil***:* impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GARCEZ, Rodrigo**.** O teatro de imagens de Robert Lepage e os fluxos rizomáticos. In: IV REUNIÃO CIENTÍFICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS. **Anais...** ABRACE, Porto Alegre, 2011. Disponível em: < http://portalabrace.org/portal/> Acesso em 25 nov. 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed . São Paulo: Atlas, 1999.

GIOLO, J. A. Educação à distância e a formação de professores. **Educação & Sociedade.** v. 29, 2008, pp. 1211-1234.

GLUSBERG, Jorge. **A arte da performance**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

GONZÁLEZ, Anxo Abuín. Teatro y nuevas tecnologías: conceptos básicos. In: UNED. **Revista Signa 17**,2008, pp. 29-56
.
GUAREZI, R. C. M; MATOS, M. M. **Educação a distância sem segredos**. Curitiba: Ibpex, 2009.

GROTOWSKI, Jerzy. **Em busca de um teatro pobre**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HARTMANN, Luciana; FERREIRA, Taís. **História da arte-educação para licenciatura em teatro.** Brasília: Estação Gráfica LTDA, 2010.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola,1998.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo**: a lógica cultural do capitalismo tardio. São

Paulo: Ática, 2000.

JESUS, Dourivan Camara Silva de. **O programa mídias na educação**: relações de aproximação e distanciamento entre o trabalho docente e a mídia. 2011. 252 f Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. FFC-UNESP, Marília.

LA FURA DELS BAUS. Manifesto Binário. 2008. Disponível em: < http://www.lafura.com/entrada/eng/manifest.htm> Acesso em 08 jan. 2012.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

LÉVY, Pierre. **Ciberculturas**. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar**: políticas, estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

KERCKHOVE, Derrick de. A arquitetura da inteligência: interfaces do corpo, da mente e do mundo. In: DOMINGUES, Diana. (Org.). **Arte e vida no século XXI**: tecnologia, ciência e criatividade. São Paulo: Editora da UNESP, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. O desafio da educação a distância no Brasil. **Revista Educação em Foco.** Volume 7 n.1 Mar/Ago. 2002. Disponível em:**<**http://www.faced.ufjf.br/educacaoemfoco/integraartigo.asp?p=12,1>. Acesso em 11 ago .2012.

KEUNZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrante. **Revista Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, Dezembro/99. http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068.pdf. Acesso em: em 12 ago. 2011.

KIRBY, Ernest Theodore. **Ur-Drama**: The origins of theatre. Nova York: New York University,Press, 1975.

KOUDELA, Ingrid Dormien; SANTANA, Arão Paranaguá de. Abordagens metodológicas do teatro na educação. In CARREIRA, André et al. (Org.) **Metodologias de pesquisa em artes cênicas.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

MACHADO, João Carlos. Três paradigmas para a cenografia: Instrumentos para a cena contemporânea. In: **Revista Cena**, 2006.

MARTINS, Marcos Bulhões. O mestre-encenador e o ator como dramaturgo. **Revista Sala Preta.** Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. USP, vol. 2, n. 1, 2002.

_____. **Encenação em Jogo**. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. **Dramaturgia em jogo**: uma proposta de ensino e aprendizagem em teatro.. 2006. 155f. Tese (Doutorado em Comunicação e Artes) Escola de comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo. Disponível em: <htpp://www.pos.eca.usp.br/sites/default/files/Filedissertacoes/2006/2006-do-martinsmarcos.pdf> Acesso em: 19 fev. 2011.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. 25. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MARCO, Conrado Silva de. **Análise acústica de auditórios musicais depois de construídos**. , 2009. 115 f. Tese (Doutorado em Arquitetura) Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília. Braília.

MASURA, Nadja. **Explication of digital theatre**. 2002. Disponível em: http://www.digthet.com/about/paper.htm. Acesso em: 12 dez. 2011.

MATTAR, Sumaya. A deflagração de projetos criadores na arte e na educação: uma perspectiva dialógica, inventiva, experimental e investigativa na formação de professores de arte no âmbito da graduação e da pós-graduação. **Anais...** In: 20º REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ARTES PLÁSTICAS- ANPAP, Rio de Janeiro, 2011.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa Scielo**, n. 118, São Paulo, mar. 2003.

MEDEIROS, Maria Beartiz de. **Aisthesis**. Chapecó: Argos, 2005.

MENDES, Angelita de A. R. *et al* . A relação histórica da educação a distância com a Inclusão social e o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação**.**

In:I ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIR. **Anais...** Vol. 1, n. 1, 2010.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância:** uma visão integrada – Edição especial ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORIN, Edgar. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

MARTINS, Luiz Roberto Rodrigues. Educação superior a distância no Brasil: uma construção consorciada e em rede. In: **Revista** Ibict, v.2, n.1, mar. 2006, pp.71-85. Disponivel em: <http://www.ibict.br/liinc>. Acesso em: 12 ago. 2012.

NERO, Cyro del. **Máquina para os deuses**: anotações de um cenógrafo e o discurso da cenografia. São Paulo: SENAC, 2009.

NETTO, Oliveira. A. A. **Novas tecnologias e universidade**: da didática tradicionalista à inteligência artificial: desafios e armadilhas. Petropólis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

NUNES, Ivônio Barros. A história da EaD no mundo. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA Manuel Marcos Maciel (Orgs.). **A educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Políticas públicas educacionais**: conceito e contextualização numa perspectiva didática. Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas, organizado por Adão F. de Oliveira, Alex Pizzio e George França. Goiás: Editora da PUC , 2010.

OLIVEIRA NETTO, Alvim Antônio de. **Novas tecnologias e universidade**: da didática tradicionalista a inteligência artificial: desafios e armadilhas. Petrópolis: Vozes, 2005.

PALHARES, Roberto**. Aprendizagem por correspondência.** In: A educação a distância: o estado da arte. LITTO, Frederic Michael; FORMIGA Manuel Marcos Maciel (orgs.). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

PAIVA, Edil Vasconcellos; ARAÚJO, Flávia Monteiro de Barros. A política de formação de professores da UNESCO no projeto principal de educação para América Latina e Caribe. In: **Revista eletrônica Educação.** Vol. 31, n. 3 (2008) Disponível

em:<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/521>. Acesso em: 26 abr. 2012.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. **A análise dos espetáculos**: teatro, mímica, dança-teatro, cinema. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PEREIRA, Júlio Emilio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. In: **Revista Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dez. 2011.

PICON-VALLIN, Béatrice. **Les écrans sur la scène:** tentations et résistances de la scéne face aux images. Lausane. L'age d'homme, 1998.

_____. **A arte do teatro entre tradição e vanguarda**. Rio de Janeiro: Letra e Imagem, 2006.

_____. **A cena em ensaios**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. Os novos desafios da imagem e do som para o autor: em direção a um "super-ator"? In: **Revista Cena**, n. 7, 2009, pp. 66-75.

_____. Tradições e inovações nas artes da cena. In: **Revista Sala preta**, 2010, pp. 319-332.

_____. Teatro híbrido, estilhaçado e múltiplo: um enfoque pedagógico. In: **Revista Sala preta**, v. 11, 2011.

PRIMAVESI, Patrick. Orte und Strategien postdramatischer Theaterformen. In: ARNOLD, Heinz Ludwig (Org.). **Theater furs 21**. Jahrhundert. Muchen: Edition Text+kritik, 2004.

PRETI, Oreste. Educação a distância e globalização: desafios e tendências: In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 79, nº 191. Brasília, 1998, pp. 19-30.

PUPO, Maria Lucia de Souza Barros. Formação de formadores em cena. In: **Revista de Ensino de Teatro Lamparina do programa de Pós- Graduação em Artes Cênicas da EBA/UFMG**. Belo Horizonte, 2010.

QUÍRICO,Tamara. A iconografia do Inferno na tradição artística medieval. In: **I Encontro Internacional e II Nacional de História Antiga e Medieval do Maranhão**. UEMA, 2007.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica**. São Paulo: Loyola, 2005.

RATTO, Gianni. **Antitratado de cenografia**: variações sobre o mesmo tema. 2. ed. São Paulo: SENAC, 1999.

REBELO, Antonio M. R. O deus ex machina e o conceito de tyche na economia de ifigénia entre os tauros, à luz da teoria aristotélica. Humanitas**, n. 47, 165-186,**1995.

RODRIGUES, Tatiana Claro dos Santos. Saberes docentes na educação online. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Anais**... Foz do Iguaçu, 2010.

ROUBINE, Jean-Jacques. **A linguagem da encenação teatral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **Introdução às grandes teorias do teatro**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

SANCHO, Juana María; HERNÁNDEZ, Fernando *et al*. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Versão ampliada da Oração de Sapiência proferida na abertura solene das aulas na Universidade de Coimbra 1985/86. Disponível em:< http://pt.scribd.com/doc/16663995/Boaventura-de-Sousa-Santos-Um-Discurso-Sobre-as-Ciencias>. Acesso em: 10 jan. 2012.

SANTOS, Milton. **Por uma outra Globalização**: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2000.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano**. 3. ed. São Paulo: Paullus, 2008.

SANTANA, Arão Paranaguá de. **Teatro e formação de professores.** São Luís: UDUFMA, 2000.

_____. O conhecimento prático do arte-educador e os espaços de ensinar e aprender arte. In: **32ª Reunião da ANPED:** Caxambú, 2009.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática:** problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

_____. Os saberes escolares, a experiência estética e a questão da formação docente em artes. In: **Revista de ensino de Teatro Lamparina** – EBA/UFMG. Vol. 1 n. 1. 2010.
Disponível: <http://www.eba.ufmg.br/lamparina/index.php/revista/article/view/15/6>. Acesso em: 12 ago. 2012.

_____. A experiência estética com fundamento da preparação docente: um estudo de caso. VI CONGRESSO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS. **Anais...** ABRACE, 2010.

_____. Os saberes escolares, a experiência estética e a questão da formação docente em artes. In: **Revista de Ensino de Teatro Lamparina** do programa de Pós- Graduação em Artes Cênicas da EBA/UFMG. Belo Horizonte, 2010.

_____; VELOSO, Jorge das Graças. **História da arte-educação**. Brasília: ARTES GRÁFICAS E EDITORA PONTUAL LTDA, 2009.

SCHAFER, R. Murray. **A afinação do mundo**: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. São Paulo: Editora da UNES P, 1997.

SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo***:* um novo *design* para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed 2000.

SIMÕES, Cibele Forjaz. **Á luz da linguagem**. Iluminação cênica: de instrumento de visibilidade à *'scriptura do visível'*. 2008. 232 f Dissertação (Mestrado em Comunicação e Artes) Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Entre a arte e a docência**: a formação do artista da dança. Campinas (SP): Papirus, 2008.

TEIXEIRA, Francimara Nogueira. **Prazer e crítica**: o conceito de diversão no teatro de Bertold Brecht. São Paulo: Annablume, 2003.

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

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

URSSI, Nelson José. **A linguagem cenográfica**. 2006. 122 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Programa de Comunicações e Artes da Universidae de São Paulo. . São Paulo.

VALENÇA, Ernesto. Entre o teatro pós-moderno e o pós-dramático. In: **VI Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**, 2010.

VARGAS, Milton. **Para uma filosofia da tecnologia**. São Paulo: Alfa - Omega, 1994.

VEIGA, Luis Guilherme. **Teatro e teoria na Grécia Antiga.** Brasília: Thesauros, 1999.

VIEIRA Alboni Marisa Dudeque Pianovski; GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas. **Anais...** VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR (EDUCERE) III Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas Escolas (CIAVE). Curitiba. 2008.

WÖLFFLIN, Heinrich. **Renascença e barroco**. São Paulo: Perspectiva, 1989.

YANAGUITA, Adriana Inácio. As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990. 25 º SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Anais...** São Paulo, 2011.

ZAFIRAN, P.. A gestão da e pela competência. SEMINÁRIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, TRABALHO E COMPETÊNCIAS” Rio de Janeiro: CIET, 1996.

ZUCOLOTO, Valcir Regina Mousquer**.** As perspectivas do rádio na sociedade da informação: reflexões sobre a programação das emissoras públicas. **Anais...** IV Encontro de Núcleos de Pesquisas da Intercom, no XXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Porto Alegre, RS, de 30 de agosto 3 de setembro de 2004.

REFERÊNCIAS DAS FIGURAS

Capa – Quartett, di Luca Francesconi – La Fura Dels Baus
Disponível em: <http://www.lafura.com/web/cat/obras_ficha.php?o=190>.
Acesso em: 22 out. 2012.

Figura 1 – Teatro de Epidauro.
Disponível em:< http://www.me.gatech.edu/declercq/laboratory/research-topics/periodic-structures/archaeo-acoustics--epidaurus/index.php>. Acesso em: 10 nov. 2011.

Figura 2 – Máscara do tetro grego.
Disponível em: <http://www.artancient.com/greek-masksale-p-128.html>. Acesso em: 08 jan. 2012.

Figura 3 – Fosso de Caronte. Teatro de Eretria na Grécia.
Disponível em:< http://www.whitman.edu/theatre/theatretour/glossary/glossary.htm>.
Acesso em: 23 jan. 2012.

Figura 4 – Periaktos. In: NERO, Cyro del. **Máquina para os deuses**: anotações de um cenógrafo e o discurso da cenografia. São Paulo: SENAC, 2009, p. 136,

Figura 5 – Ekiclemas. In: NERO, Cyro del. **Máquina para os deuses**: anotações de um cenógrafo e o discurso da cenografia. São Paulo: SENAC, 2009, p. 134.

Figura 6 – Uso da *deus ex machina*. In: NERO, Cyro del. **Máquina para os deuses**: anotações de um cenógrafo e o discurso da cenografia. São Paulo: SENAC, 2009, p.139.

Figura 7 – Boca do inferno. In: MARCHAND, Pierre. **O teatro no mundo**. São Paulo: Melhoramentos, 1995, p. 7.

Figura 8 – Carro-palco. Disponível em:<: http://library.calvin.edu/hda/node/1342>.

Acesso em: 24 fev.2012.

Figura 9 – Cenário em perspectiva do Teatro Olímpico de Vicenza- Itália. Disponível em: <http://www.pbase.com/>.
Acesso em: 24 fev.2012.

Figura 10 – Aparelho para produzir luz colorida descrito por Sebastiano Serlio em *O Segundo Livro de Arquitetura.* Disponível em: < http://www.compulite.com >.
Acesso em: 03 fev. 2012.

Figura 11 – O paraíso que gira num círculo - Palco giratório criado por Leonardo da Vinci. Disponível em: <http://library.calvin.edu/hda/node/1407>. Acesso em: 10 abr. 2012.

Figura 12 – Cenário múltiplo de Torelli. In: NERO, Cyro del. **Máquina para os deuses**: anotações de um cenógrafo e o discurso da cenografia. São Paulo: SENAC, 2009, p.198.

Figura 13 – Maquinarias teatrais (Teatro Farnese). In: RATTO, Gianni. **Antitratado de cenografia**: variações sobre o mesmo tema. 2. ed. São Paulo: SENAC,, 1999, p.187.

Figura 14 – Primeiro *dimme*r da iluminação cênica Fonte: History 18th Century Footlight Lamp. Disponível em: <http://www.compulite.com/stagelight/html/history-3/18-cen.html>. Acesso em: 07 fev. 2012.

Figura 15 – *Os náufragos da Louca Esperança* – 2011. Disponível em: <http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/cultura-e-lazer/segundo-caderno/noticia/2011/04/porto-alegre-em-cena-divulga-atracoes-da-edicao-de-2011-3284097.html>. Acesso em: 26 jan. 2012.

Figura 16 – Bathhouse.. teatr.vtheatre.net.
Disponível em: < http://teatr.vtheatre.net/lul/0.html>.
Acesso em: 13 jan. 2012.

Figura 17 – Projeto *Totaltheater* de Walter Gropius. Projekt für ein Totaltheater, 1927 Modell: Katrin Draeger, Stefan. Disponível em: <http://www.theatre-architecture.eu/en/db/?theatreId=31>. Acesso em: 09 mar. 2012.

Figura 18 – Performance de Steve Paxton. Disponível em: <http://www.fondation-langlois.org/html/e/page.php?NumPage=1753>. Acesso em: 07 mar. 2012.

Figura 19 – Performance de Alex Hay. Disponível em: <http://www.fondation-langlois.org/html/e/page.php?NumPage=1753>. Acesso em: 07 mar. 2012.

Figura 20 – *Laterna magika* - Praga, 1979.
Disponível em: < http://www.pragia.cz/english-home/meetings-and-incentive/special-events/entertainment/>. Acesso em: 12 jan.2012.

Figura 21 – Diapolyécran - A Criação do mundo, encenação de E. Radok.1967
Disponível em: <http://www.mediaartnet.org/>. Acesso em: 09 mar. 2012.

Figura 22 – Salle annulaire mobile de Grenoble, 1968.
Disponível em: < http://www.jacques-polieri.com >. Acesso em: 05 mai. 2012.

Figura 23 – *Global Rheingold, 2010.*
Disponível em:< www.lafura.com/> .Acesso em*:* 14 mar. 2012*.*

Figura 24 – Ópera crepúsculo dos deuses (2012).
Disponível em: < http://fanaticosdaopera.blogspot.com.br/>. Acesso em: 26 jan. 2012.

Figura 25 – Ópera Crepúsculo dos deuses (2012).
Disponível em: < http://fanaticosdaopera.blogspot.com.br/>. Acesso em: 26 jan. 2012.

Figura 26 – *Ópera Crepúsculo dos deuses* (2012).
Disponível em: < http://fanaticosdaopera.blogspot.com.br/>. Acesso em: 26 jan. 2012.

Figura 27 – *Play on earth*, Phila 7 e *Station house opera*, 2008.
Disponível em: < cubomagicoblog.wordpress.com>. Acesso em: 03 abr. 2012.

Figura 28 – Fluxograma do curso. Manual do aluno.
Disponível em: <http://200.137.132.45/moodle/login/index.php>.
Acesso em: 15 abr. 2012.

Figura 29 – Página principal do AVA do Pró-licenciatura em Teatro da UFMA. Disponível em:< http://200.137.132.45/moodle/login/index.php>.
Acesso em: 15 abr. 2012.

Figura 30 – Página principal do AVA do Pró-licenciatura em Teatro da UnB.
Disponível em:< http://www.arteduca.unb.br/ava/>.
Acesso em: 15 abr. 2012.

Figura 31: Estrutura do módulo no AVA.
Fonte: AVA do Pró- Licenciatura em Teatro/UFMA
Acesso em: 15 abr. 2012.

Figura 32: Estrutura do módulo no AVA
Fonte: AVA do Pró- Licenciatura em Teatro/UFMA
Acesso em: 15 abr. 2012.

Figura 33: Exibição de vídeos. (Polo Pinheiro)
Fonte: Arquivo do curso.

Fonte 34: - Professores-estudantes experimentando a telepresença. (Polo Pinheiro)
Fonte: Arquivo do curso.

Figura 35 – experiência com teatro em telepresença.
Disponível em:< http://www.youtube.com>.
Acesso em: 12 set. 2012.

Figura 36 – experiência com teatro em telepresença.
Disponível em:< http://www.youtube.com>.
Acesso em 12 set. 2012.

Figura 37 – página inicial do curso de extensão /UnB.
Disponível em: <http://200.137.132.45/moodle/login/index.php>.
Acesso em 25 set. 2012.

Figura 38 – relação teatro, educação tecnologia e telepresença.
Disponível em: entrevista da pesquisa

Figura 39 – Debates sobre o texto.

Disponível em: <http://processocriativoetelepresenca.blogspot.com.br/>.
Acesso em: 07 out.2012.

Figura 40 – experiências de elaboração de cena.
Disponível em:< http://processocriativoetelepresenca.blogspot.com.br/>.
Acesso em 07 out. 2012.

Figura 41 – Figura 41: Objetos para compor a cena
Disponível em: <http://processocriativoetelepresenca.blogspot.com.br/>.
Acesso em: 07 out. 2012.

Figura 42 – público dentro do teatro observando os que chegam.
Disponível em: <http://processocriativoetelepresenca.blogspot.com.br/>.
Acesso em: 07 out. 2012.

Figura 43 – Cena da grande mãe parindo/entrada do público
Disponível em: <http://processocriativoetelepresenca.blogspot.com.br/>.
Acesso em: 07 out. 2012.

Figura 44 – Grande mãe telepresente e parteira presencial
Disponível em: <http://processocriativoetelepresenca.blogspot.com.br/>.
Acesso em: 07 out. 2012.

Figura 45 – Contrações da Grande mãe
Disponível em:< http://processocriativoetelepresenca.blogspot.com.br/>.
Acesso em: 07 out. 2012.

Figura 46 – Grande mãe parindo o relógio
Disponível em:< http://processocriativoetelepresenca.blogspot.com.br/>.
Acesso em: 07 out.2012.

Figura 47 – entrada dos transeuntes
Disponível em:< http://processocriativoetelepresenca.blogspot.com.br/>.
Acesso em: 07 out. 2012.

Figura 48 – Platão Presente abraça a Artista Telepresente
Disponível em:< http://processocriativoetelepresenca.blogspot.com.br/>.
Acesso em: 07 out. 2012.

Figura 49 – Saída de Platão da presença para a telepresença
Disponível em:< http://processocriativoetelepresenca.blogspot.com.br/>.

Acesso em: 07 out. 2012.

Figura 50 – Platão telepresente e artista presente
Disponível em: <http://processocriativoetelepresenca.blogspot.com.br/>.
Acesso em: 07 out. 2012.

Figura 51 – Abraço de Platão e artista/ ambos telepresentes
Disponível em:< http://processocriativoetelepresenca.blogspot.com.br/>.
Acesso em: 07 out. 2012.

APÊNDICES

Apêndice A - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS (**junto aos professores**)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA E SOCIEDADE
MESTRADO EM CULTURA E SOCIEDADE

Projeto de pesquisa:

AS RELAÇÕES ENTRE TECNOLOGIA, TEATRO E EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE TEATRO

Roteiro de entrevista

1 Dados pessoais e de formação:

a) Nome (ou anônimo).....

b) Qual a sua graduação? Especialização? Mestrado? Doutorado? Outros?.....

c) Há quanto tempo você atua como professor na área de teatro?.....

d) Com quais disciplinas/ módulos?.....

e) Como se estabeleceram as fronteiras entre ensino-aprendizagem em teatro e tecnologia no decorrer da sua formação como professor?

2 No(s) módulo(s) com os quais você trabalhou no Pró-Licenciatura em Teatro, como se estabeleceram as fronteiras entre ensino-aprendizagem em teatro e tecnologia no decorrer da **organização** e da **operacionalização** do módulo?

3 Quais tecnologias foram utilizadas na **organização** e na **operacionalização** do módulo?

4 Por quê foram estas as escolhidas?

5 Quais os fundamentos que nortearam seu trabalho na direção escolhida?

6 Quais os principais resultados obtidos?

Apêndice B - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS (**junto ao registro dos alunos e professores no AVA)**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA E SOCIEDADE
MESTRADO EM CULTURA E SOCIEDADE

Projeto de pesquisa:

AS RELAÇÕES ENTRE TECNOLOGIA, TEATRO E EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE TEATRO

Roteiro de observação

1 De quem é o registro (aluno ou professor?)

2 Os registros são referentes a qual módulo?

3 Em qual ferramenta está postado (fórum de conteúdo – fórum de dúvidas – fórum de orientação – diário de bordo – avaliação das atividades práticas)

4 Atividade realizada (comentário – solução de exercícios – discussão conceitual – proposta de tarefas - avaliação de tarefas)

5 Conteúdo conceitual explicitado

6 Tecnologias utilizadas

7 Resultados obtidos em termos de criação e recepção das formas teatrais

8 Limites/dificuldades evidenciadas

ANEXOS

Anexo A – MANIFESTO BINÁRIO

Manifesto Binário
Tradução livre: Lucas Pretti, dezembro/2009.

Teatro digital é a soma entre atores e bits 0 e 1, movendo-se na rede.
Atores no teatro digital podem interagir a partir de tempos e lugares diversos… As ações de dois atores em dois tempos e lugares diversos correspondem na rede a infinitos tempos e espaços virtuais.
No século 21, a concepção genética do teatro (da geração ao nascimento da cena) será substituída por uma organização de atividades interativas e interculturais.
Teatro digital se refere a uma linguagem binária conectando o orgânico com o inorgânico, o material com o virtual, o ator de carne e osso com o avatar, a audiência presente com os usuários da internet, o palco físico com o ciberespaço.
O teatro digital da La Fura dels Baus permite interações em palcos dentro e fora da rede, inventando novas interfaces hipermidiáticas. O hipertexto e seus protocolos criam um novo tipo de narrativa, mais próxima dos pensamentos ou sonhos, gerando um teatro interior em que sonhos se tornam realidade (virtual). A internet é a realização de um pensamento coletivo, orgânico e caótico, que foi desenvolvido sem hierarquia definida. O teatro digital se multiplica em milhares de representações, em que os espectadores podem colocar imagens de suas próprias subjetividades, por meio de mundos virtuais compartilhados.
Será que o teatro digital vai perpetuar a Pintocracia? Será que a Vaginocracia eventualmente vencerá? Ou será que ambas se juntarão em perfeita harmonia 0-1?
No teatro digital, a abstração absoluta coexiste com o retorno ao corpo, que pode ter uma dimensão sadomasoquista – tanto quanto uma dimensão sensual, angelical ou orgiástica; ou talvez uma mistura de todas elas.
Por definição, o ato teatral envolve um excesso, um excedente de performance. É o prazer de mostrar e ser mostrado. Uma sensação de identificação é estabelecida entre o ator e a plateia. Como essa identificação funciona no teatro digital? Como uma mão se encaixa numa luva? Como uma extensão de um ser? Pela integração na rede?

A tecnologia digital torna possível o antigo sonho de transcender o corpo humano. Assim, o ciberespaço pode ser habitado por corpos com um novo invólucro de representação, entre a subjetividade e a materialidade.

Temos que deixar nossa própria pele para chegar a uma referência comum de percepção. Os papéis do ator, do autor e da plateia tendem a se misturar.

A cultura digital não significa mais uma tecnologia de reprodução, mas a produção imediata. Enquanto no passado a fotografia dizia “era assim”, congelando um instante, a imagem digital diz no presente “é assim”, unindo o ato real, o teatro, o aqui e agora.

O teatro digital permite que a imagem se altere de uma configuração para outra, atual e virtual, deixando-a em diversos planos: um ícone da síntese que sempre será HUMANO.

Anexo B – Ementa do Curso de Extensão Processo Criativo e Atuação em Telepresença do Programa Pró-Licenciatura em Teatro / Universidade de Brasília.

Universidade de Brasília

Instituto de Artes

Programa Pró-Licenciatura em Teatro

Processo criativo e atuação em telepresença

Carga horária: 80h, sendo 28 horas presenciais e 52 horas virtuais (AVA)

Dias dos Encontros Presenciais/Local: Sábado, turno vespertino.

Professoras: Amanda Ayres e Larissa Ferreira

Ementa

O curso abordará o processo criativo nas artes cênicas na era das redes telemáticas, proporcionada pelos computadores interconectados. Explorará os conceitos de cibercultura, imagem e telemática, a fim ampliar sua práxis na linguagem cênica. A partir da tecnologia computacional e em rede (Internet) deverá ser proposto um processo criativo colaborativo, um experimento cênico que se realizará a partir da telepresença do elenco e cooperação à distância.

Objetivos

- realizar um experimento cênico em telepresença;
- incitar a colaboração à distância;
- incentivar a realização de pesquisas que se deem na interdisciplinaridade entre as artes cênicas e tecnologia;

Conteúdo programático

- o conceito de *tekhnè*;
- a cibercultura; as possibilidades da rede telemática;
- imagem: conceito e noções de composição;
-modos de telepresença e intensificação da presença;
-ferramentas tecnológicas;
- composição em hiper-palco;
- obras de telepresença em âmbito nacional e internacional;

Cronograma

11 de setembro a 3 de dezembro

1º Encontro Presencial (início do curso)

11/09 - apresentação do curso;

Semana 01- 11/09 a 19/09

Virtual (AVA):

- O conceito de telepresença;

- Processo Criativo (provocações “O Banquete”)

2º Encontro Presencial

17/09 - aprofundamento do Virtual (dúvidas, esclarecimentos e orientações)

Semana 02 - 19/09 a 26/09

Virtual (AVA):

- O conceito de imagem;

- Composição da Apresentação de Telepresença em circuito fechado no encontro presencial.

Semana 03 – 26/09 a 03/10

Virtual (AVA):

- Aspectos técnicos da imagem (Philippe Dubois)

- Composição da apresentação de telepresença em circuito fechado no encontro presencial

3º Encontro Presencial

01/10 - Apresentação individual;

- *Collage* (juntar em grupos a partir das apresentações individuais);

- Orientação aprofundando os conhecimentos técnicos da imagem e depois trabalhar no grupo.

Semana 04 - 03/10 a 10/10

Virtual (AVA):

- Diferenciações: interações x interatividade (Possibilidades de interação na Telepresença)

- Fórum (discutir os graus de interação entre vídeos citados)

- Rascunho de uma possível estratégia de interação em telepresença.

Semana 05 - 10/10 a 17/10

Virtual (AVA):

- Conceitos de atuação e performance em telepresença;

- Vídeos Corpos Informáticos.

4º Encontro Presencial

08/10 - Apresentação da interação em Telepresença

- Processo Criativo

Semana 06 – 24/10 a 31/10

Virtual (AVA):

- Composição da obra (discussão fórum)

Semana 07 – 31/10 a 07/11

Virtual (AVA):

- Composição da obra (discussão fórum)

5º Encontro Presencial

22/10 - Composição da obra

- Ensaio

-Teste dos procedimentos tecnológicos

Semana 08 – 07/11 a 14/11

Virtual (AVA):

- Composição da obra (discussão fórum)

Semana 09 - 14/11 a 21/11

Virtual (AVA):

- Composição da obra (discussão fórum)

6º Encontro Presencial

05/11- Composição da obra (discussão fórum)

- Ensaio

- Teste dos procedimentos tecnológicos

Semana 10 – 21/11 a 28/11

- Os encontros finais deverão ser acordados com o grupo a depender da necessidade de ensaios para a apresentação no Cometa Cenas (que ocorrerá nos dias: 08 a 18/12/11)

7º Encontro Presencial

19/11 - Ensaio Geral

8º Encontro Presencial

3/11 – Ensaio Geral (Finalização)

Referências Bibliográficas:

ARAUJO, Yara Rondon Guasque. *Telepresença: interação e interfaces*. São Paulo: EDUC/Fapesp, 2005.

COHEN, Renato. *Performance como linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

COUCHOT, Edmund. *A tecnologia na arte: da fotografia a realidade virtual*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

DUBOIS, Philippe. *Cinema, vídeo, Godard*. São Paulo: Cosac-Naif. São Paulo, 2004.

FERREIRA, Larissa. *AMC: Afecção mediada por computador em coletivos performáticos desterritorializados*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Arte, UnB. Brasília, Março, 2011.

MEDEIROS, Maria Beatriz de. *Performance em telepresença*. Artigo publicado em: <http://www.corpos.org>.

MEDEIROS, Maria Beartiz de. *Aisthesis*. Chapecó: Argos, 2005.

MOTA, M. *Luigi Pareyson e análise da experiência estética: do pensar o pensamento e pensar a fazer.* In: Anais do XIII Encontro Nacional da ANPAP. Brasília: Instituto de Artes – UnB, 2004. Disponível em www.marcusmota.com.br.

MOTA, Marcus. *Participação, observação e relato: redefinição do conceito de Teoria e implicações para metodologia de estudo de processos criativos.* Anais V reunião científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. São Paulo. 2009. Disponível em: <www.portalabrace.org.>.

LEHMANN, Hans-Thies. Teatro pós-dramático. São Paulo: Cosac-Naif, 2007.

LEMOS, André. *Cibercultura*. *Tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulinas, 2002.

LÈVY, Pierre*. O que é o virtual*. Rio de Janeiro: Ed.34, 1995.

PLATÃO. *O banquete*. Trad.D.Schuller. Cidade: LP&M, 2009.

Anexo C – Ementa do Módulo Laboratório de Arte e Tecnologia do Programa Pró-Licenciatura em Teatro / Universidade Federal do Maranhão.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

LABORATÓRIO DE ARTE E TECNOLOGIA
O módulo LABORATÓRIO DE ARTE E TECNOLOGIA visa promover o diálogo entre o ensino de Arte e as ferramentas tecnológicas, especificamente entre o teatro e as ferramentas de animação e telepresença, dessa forma o módulo LABORATÓRIO DE ARTE E TECNOLOGIA se constitui num importante elemento de formação do aluno nas novas configurações artísticas e estéticas contemporâneas relacionadas com os sistemas e mídias digitais. O curso capacitará o aluno para a atuação artística, técnica, reflexiva, analítica e crítica em duas tecnologias contemporâneas associadas ao teatro, o stop motion e o teatro em telepresença. Os componentes curriculares obrigatórios possibilitarão a sua fundamentação e capacitação técnica. A área de concentração em LABORATÓRIO DE ARTE E TECNOLOGIA apresenta como conteúdos e tecnologias previstos: • análise e síntese de conteúdos digitais e realização, direção e análise de projetos envolvendo mídia digital e arte; • editores de vídeo, direcionado especificamente para a edição de vídeos de animação com a técnica do Stop Motion; • produção de uma animação com o emprego da técnica do Stop Motion; • plataformas para web e videoconferência, direcionadas para a realização de projetos de teatro em telepresença; • produção de uma cena teatral em telepresença; • desenvolvimento e aplicabilidade de tecnologias de informação e comunicação (artes telemáticas - realizadas em espaços distintos geograficamente interligados por

rede de informação, 3G, tecnologia móvel); • multimídia para diversos suportes (videoarte, videoinstalação, videodança, vídeo para ipod, celular, Internet e TV digital etc.).	
CARGA HORÁRIA	
ATIVIDADES DO ENCONTRO PRESENCIAL	
• Discussão sobre o emprego das TDICs no ambiente escolar; • Oficina de Stop Motion; • Recursos empregados para o teatro em telepresença.	15 HORAS
ATIVIDADES DO AMBIENTE VIRTUAL	
• análise e síntese de conteúdos digitais e realização, direção e análise de projetos envolvendo mídia digital e arte;	5 HORAS
• editores de vídeo, direcionado especificamente para a edição de vídeos de animação com a técnica do Stop Motion;	10 HORAS
• produção de uma animação com o emprego da técnica do Stop Motion;	10 HORAS
• plataformas para web e videoconferência, direcionadas para a realização de projetos de teatro em telepresença;	10 HORAS
• produção de uma cena teatral em telepresença;	10 HORAS
• desenvolvimento e aplicabilidade de tecnologias de informação e comunicação (artes telemáticas - realizadas em espaços distintos geograficamente interligados por rede de informação, 3G, tecnologia móvel);	5 HORAS
• multimídia para diversos suportes (videoarte, videoinstalação, videodança, vídeo para ipod, celular, Internet e TV digital etc.).	5 HORAS
• Reposição	20 HORAS
• TOTAL	90 HORAS

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. da. (Orgs.) **Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

LÉVY, Pierre. **Ciberculturas**. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34, 2004.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano**. 3. ed. São Paulo: Paullus, 2008.

FERNANDES, Silva. **Teatralidades Contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2010.