

**UNIVERSIDADE TIRADENTES – UNIT
DIRETORIA DE PESQUISA EXTENSÃO – DPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPEd**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

SIMONE VARELA

**OLGA REVERBEL E A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO DO ENSINO DO TEATRO
NO BRASIL NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX**

ARACAJU – 2017

SIMONE VARELA

**OLGA REVERBEL E A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO DO ENSINO DO TEATRO
NO BRASIL NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX**

Tese apresentada como pré-requisito parcial para obtenção do título de doutora no Programa de Pós-graduação em Educação na linha Educação e Formação Docente – Universidade Tiradentes.

**ORIENTADORA: PROFA. DRA. RAYLANE ANDREZA DIAS NAVARRO
BARRETO**

ARACAJU – 2017

V293o Varela, Simone
Olga Reverbel e a constituição do campo do ensino do teatro no Brasil na segunda metade do século XX. / Simone Varela ; orientação [de] Prof^ª. Dr^ª. Raylane Andreza Dias Navarro Barreto. – Aracaju: UNIT, 2017.

228p. il.: 30 cm

Inclui bibliografia.
Tese (Doutorado em Educação)

1.Olga Reverbel. 2. Ensino do teatro. 3.Campo. I. Barreto, Raylane Andreza Dias Navarro. (orientate.). II. Universidade Tiradentes. III. Título.

CDU: 792:377.4

SIMONE VARELA

**OLGA REVERBEL E A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO DO ENSINO DO TEATRO
NO BRASIL NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX**

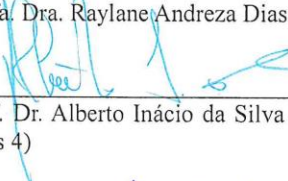
Tese apresentada como pré-requisito parcial
para obtenção do título de doutora no
Programa de Pós-graduação em Educação na
linha Educação e Formação Docente –
Universidade Tiradentes.

Aprovada em: 21.07.2017 por:

BANCA EXAMINADORA



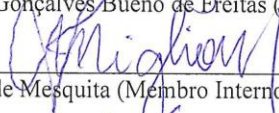
Prof. Dra. Raylane Andreza Dias Navarro Barreto (Orientadora)




Prof. Dr. Alberto Inácio da Silva (Membro Externo da Banca - *Université Paris-Sorbonne - Paris 4*)



Prof. Dra. Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas (Membro Externo da Banca - UFS)



Prof. Dra. Ilka Miglio de Mesquita (Membro Interno da Banca - UNIT)



Prof. Dr. Ronaldo Nunes Linhares (Membro Interno da Banca - UNIT)

Prof. Dra. Fabícia Teixeira Borges (Membro Externo Suplente da Banca- UNB)

Prof. Dra. Vera Maria dos Santos (Membro Interno Suplente da Banca- UNIT)

ARACAJU-2017

DEDICATÓRIA

Do ponto de vista estético já se foi o tempo de padrões clássicos nos quais “o belo” se configurava como a “[...] manifestação de ocultas leis da Natureza, que sem a aparição permaneceriam eternamente secretas” (STEINER, 1888, p. 11). Nele, filosoficamente a beleza esteve regida pela égide de códigos morais nos quais a perfeição fora o seu objetivo maior.

Tendências contemporâneas da Arte no campo erudito difundidas a partir da segunda metade do século XX, período chamado de Pós-modernismo, promoveram o questionamento dos referidos emolduramentos da beleza e, a partir delas o que se apreende na arte deixou de localizar-se em lugares estáticos, seguros e explicáveis. Assim, constituiu-se um salto estético a respeito do belo na arte. Nele, couberam prerrogativas da “imperfeição”, das “diferenças” e do “estranhamento”. Deste modo a beleza adquiriu asas e libertou-se podendo repercutir nos campos social, histórico, político e no artístico por meio de críticas contundentes aos modelos societários vigentes nos momentos históricos nos quais foram produzidos.

Defrontei-me com uma difusora “do belo” engajada na tendência pós-moderna da arte quando iniciei o curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Doutorado em Educação da Universidade Tiradentes/SE. Ela, portanto, supera os referidos padrões obsoletos perseguidores “da perfeição” e atinge a lancinante “beleza rara”, esta que abarca o exótico, o estrangeiro e o outro. Assim, destitui os estereótipos e os preconceitos. Beleza também observada por sua orientanda de mestrado Laísa Dias que assim proferiu “[...] a mais bonita [...]”. A este respeito, concordo e sigo adiante.

Além de sua inegável beleza exterior, concentro-me em sua beleza interior. Nela habita, do ponto de vista antropológico, o princípio da reciprocidade. Aquele dos nativos que aqui foram classificados como índios. Filosoficamente abrange as diferenças. Pedagogicamente, capta o potencial de seus alunos, orientandos e de pessoas em geral. Assim, concretiza o “*educare*” e o “*educere*”, o movimento de nutrir seus educandos para que estes possam brotar e, nestas circunstâncias, observa em seus alunos-sementes o potencial “floresta” que os habita.

Poderia aqui argumentar outros adjetivos à minha querida orientadora, mas compartilho da tese de que na relação entre a beleza e o sujeito careça da fruição. Um momento singelo, sem início e fim, no qual a admiração e gratidão se avolumam de maneira perene, neste caso, pela bela professora Doutora Raylane Andreza Dias Navarro Barreto, a quem dedico esta tese de doutorado.

AGRADECIMENTOS

À Marizete Lucini pelo acolhimento, aconselhamento, confiança e pelas infinitas oportunidades a mim dedicadas que me permitiram o recomeço pessoal, profissional e acadêmico em Aracaju/SE.

À Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas pelos ensinamentos, apoio, carinho, orientações e por me guiar até a minha orientadora.

À Raylane Andreza Dias Navarro Barreto por ter aceitado o desafio de me orientar mesmo ciente das minhas limitações emocionais.

Aos meus pais, Valmiré José Varela e Maria Aparecida Varela pela compreensão e apoio irrestrito em minhas escolhas mesmo sabendo que muitas delas estavam equivocadas; pelos ensinamentos humanitários, éticos e caridosos com os quais criaram a mim e à minha irmã.

À minha única e preferida irmã Thaís Varela (Tata) por seguir acreditando no possível, na vida e assim contagiando a todos com o seu amor pela família e amigos.

À Maria Helena Ramalho, amiga de todas as horas, meu exemplo de coragem, persistência e perseverança na arte de viver “[...] e não ter a vergonha de ser feliz”.

À Leandra Hilário Lima pela intensa companhia durante a nossa convivência em Aracaju.

À Mina Varela, minha fiel companheira de todos os tempos e espaços e que tem me ensinado as incontáveis linguagens na arte de amar.

À Olga Reverbel (*in memoriam*) por sua obstinação e dedicação ao teatro o que me possibilitou enveredar pelos caminhos da configuração do campo do ensino do teatro no Brasil.

Aos professores que participaram do exame de Qualificação e da Defesa, professores Alberto Silva, Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas, Ilka Miglio de Mesquita e Ronaldo Linhares.

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação da Universidade Tiradentes/SE com os quais pude aprofundar os conhecimentos ao cursar as disciplinas por eles ministradas no curso de Doutorado em Educação, professores Ronaldo Nunes Linhares, Ada Augusta Celestino Bezerra, Ilka Miglio de Mesquita, Dinamara Garcia Feldens, Simone Silveira Amorin, Vera Maria dos Santos e Andréa Karla Nunes.

Aos Colegas do Doutorado e do Mestrado que participaram indiretamente na concretização desta etapa em minha formação acadêmica, Luizine dos Santos, José Carneiro de Almeida Filho, Laísa Dias, Tâmara Regina Reis Sales e Alexandre Chagas Menezes.

À minha amiga mais que especial, professora Melina Sant'Anna Alcantara pela sutileza com a qual efetuou as correções e sugestões para a escrita da tese.

À outra amiga querida, Jane Lessa Monção pela correção das referências de acordo com a norma da ABNT NBR 6023.

À amiga Josevânia Rabelo pela solidariedade a mim dedicada no momento final da escrita da tese.

Aos ex-colegas de trabalho na UNIT/SE da equipe técnica da EAD que me socorreram nos momentos de aflição com a operacionalização do sumário e da paginação, Eronildes Pereira, Claudivan da Silva Santana.

À Carmen Lúcia Borges Teixeira Valenti, arquivista responsável pela organização do Arquivo Histórico do Instituto de Artes (AHIA) da UFRGS, que contribuiu de maneira decisiva para o sucesso da coleta de dados nos arquivos do AHIA e do Projeto Memória da FACED/UFRGS.

À Lucia de Fátima Royes Nunes pelas conversas no início da minha pesquisa e por me encaminhar a sua Dissertação de Mestrado “Álbum de família: história de vida de Olga Reverbel”.

Aos entrevistados E-01, E-02, E-03, Vera Potthoff, Liznei Fátima Dieguez Rodrigues e Cristiano Laerton Goldschmidt pela dedicação de tempo e paciência para a realização das entrevistas.

À Maria Regina Brandão (Gina) pela tradução do texto para o inglês.

Ao Rodrigo de Miranda pelo auxílio na coleta dos documentos nos arquivos do Projeto Memória da FACED/UFRGS.

Às energias sagradas que me protegem e me guiaram até aqui.

A história da educação é um dos meios mais eficazes para cultivar um saudável ceticismo, que evita a “agitação” e promove a “consciência crítica”. Não estou a falar de uma história cronológica, fechada no passado. Estou a falar de uma história que nasce nos problemas do presente e que sugere pontos de vista ancorados num estudo rigoroso do passado (NÓVOA, 2005, p. 10).

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LISTA DE QUADROS

RESUMO

ABSTRACT

1 INTRODUÇÃO	16
2 VIDA E A OBRA DE OLGA REVERBEL: EXPERIÊNCIAS PERCEBIDAS E PRETENDIDAS	37
2.1 POR UMA NARRATIVA QUE UNE LITERATURA E DOCUMENTAÇÃO.....	38
2.2 “JOGO DE ARMAR IMAGENS PRÉ-CONSTRUÍDAS SOB A REGÊNCIA DA MEMÓRIA”: O ROMANCE NARRA UMA HISTÓRIA	42
2.2.1 A Legislação para a formação de professores e o cotidiano escolar (1926-1946)	45
2.2.2 Encontros: o magistério, o casamento, Paris e o ensino do Teatro	51
3 POR ENTRE FORMAS, ALEGORIAS E DESEJOS: TÁTICAS NA CONSTITUIÇÃO DO CAMPO DO ENSINO DO TEATRO NO BRASIL.....	69
3.1 PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS QUE COMPUSERAM A CONSTRUÇÃO DO CAMPO DO ENSINO DO TEATRO NO BRASIL.....	70
3.2 UMA DISCIPLINA, UM CAMPO, UMA PROFISSÃO, VÁRIAS CENAS: PROFESSORA ESCRITORA.....	84
3.2.1 Uma tática e a perenidade das experiências: a produção bibliográfica	113
4 ILUSÃO, VEROSSIMILHANÇA, VERACIDADE? O ESPAÇO DO TEATRO INFANTIL NO CAMPO.....	119
4.1 DE VOLTA AO PASSADO: TÁTICAS EMPREENDIDAS NO IEGFC E SUAS RELAÇÕES COM A CONSOLIDAÇÃO DO CAMPO DO TEATRO INFANTIL NO BRASIL.....	120
4.2 A REPERCUSSÃO DO “PATRIMÔNIO DOS MAIS VELHOS” NA SOLIDIFICAÇÃO DOS FUNDAMENTOS DO MÉTODO.....	130
4.2.1 Princípios e finalidades do método	132
4.2.2 Alcance e apropriações do método.....	138
4.3 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL 9.394/96 E O ENSINO DO TEATRO	142

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
-------------------------------------	------------

REFERÊNCIAS	168
--------------------------	------------

APÊNDICES.....	182
-----------------------	------------

APÊNCIDE A – Roteiro das entrevistas.....	183
---	-----

APÊNDICE B- Foto da porta do Laboratório de Artes Cênicas “Sala Olga Reverbel”	186
--	-----

APÊNDICE C - Quadro 02: Localizações dos documentos coletados nos arquivos permanentes da Secretaria do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAP/UFRGS).	187
---	-----

APÊNDICE D - Quadro 03: Localizações dos documentos coletados no Arquivo Histórico do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (AHIA/UFRGS).....	188
---	-----

APÊNDICE E- Quadro 04: Localizações dos documentos coletados no Arquivo Histórico “Projeto Memória FACED” da UFRGS.....	190
---	-----

ANEXOS	192
---------------------	------------

ANEXO I: Fotografia de Olga Garcia Reverbel.	193
---	-----

ANEXO II: Fotografia do Instituto de Educação General Flores da Cunha.	194
---	-----

ANEXO III – Ata 40 de 1969 do Curso de Arte Dramática da Faculdade de Filosofia da UFRGS.	195
--	-----

ANEXO IV – Proposta de contratação de Olga Reverbel na UFRGS.	197
--	-----

ANEXO V – Contrato de Olga Reverbel como auxiliar de ensino do Curso de Arte Dramática da Faculdade de Filosofia da UFRGS.	198
---	-----

ANEXO VI – ATA da Prova de desempenho realizada por OLGA Garcia Reverbel na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.....	199
---	-----

ANEXO VII - Declaração de 15 de setembro de 1994 que informa a nota obtida por Olga Reverbel na Prova de desempenho realizada em 26 de abril de 1976.	201
--	-----

ANEXO VIII - Processo n.º 27.561/81 de aprovação de alteração de regime de trabalho de tempo integral para o de Dedicção Exclusiva.	202
--	-----

ANEXO IX – <i>Curriculum Vitae</i> de Olga Garcia Reverbel.	203
--	-----

ANEXO X – Capa do diário de classe da disciplina Improvisação do Curso de Diretor de Teatro da Faculdade de Filosofia da UFRGS.	217
--	-----

ANEXO XI - Listagem dos alunos matriculados na disciplina Improvisação do Curso de Diretor de Teatro da Faculdade de Filosofia da UFRGS.....	218
--	-----

ANEXO XII – Página três do primeiro livro de matrículas do Curso em Arte Dramática da Faculdade de Filosofia da UFRGS.....	219
--	-----

ANEXO XIV – Fotografia de alunos do 3.º ano do Curso Primário, criando um jogo dramático no desenvolvimento da Unidade de Trabalho “As Estações”	221
ANEXO XV – Fotografia de alunos do 3.º ano do Curso Primário, criando um “jogo dramático” no desenvolvimento da Unidade de Trabalho “A Pesca”.....	222
ANEXO XVI – Fotografia de alunas da 1ª série do curso ginásial, encenando a pantomima “Negrinho do Pastoreiro”.....	223
ANEXO XVII – Fotografia de crianças de diversas escolas assistindo a um espetáculo do TIPIE.	224
ANEXO XVIII – Fotografia do cartaz da apresentação do TIPIE da peça “A boneca Maricota”..	225
ANEXO XIX – Fotografia do grupo de normalistas do IEGFC apresentando “Pluft, o Fantasminha”, de Maria Clara Machado.....	226

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAPSM - Associação dos Artistas Plásticos de Santa Maria

ABM - Associação Brasileira de Musicoterapia

AHIA - Arquivo Histórico do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

APTIJ - Associação Paulista de Teatro para a Infância e Juventude

ASSITEJ - *Association Internationale de Théâtre pour l'Enfance et la Jeunesse*

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAD-UFRGS – Curso de Arte Dramática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

CAP – Colégio de Aplicação

CBTIJ - Centro Brasileiro de Teatro para a Infância e Juventude

CEA-Sapucaia – Centro de Estudos Ambientais- Sapucaia

CFE – Conselho Federal de Educação

CEPETIN - Centro de Pesquisa e Estudo do Teatro Infantil

CPT – Cooperativa Paulista de Teatro

CPT-SNT – Curso Prático de Teatro – Serviço Nacional do Teatro

DAD-UFRGS – Departamento de Arte Dramática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

EAD-USP – Escola de Arte Dramática da Universidade de São Paulo

ECA-USP – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo

FACED – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

FEEVALE - Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior em Novo Hamburgo

IEGFC – Instituto de Educação General Flores da Cunha

IHGRS-Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul

INSEA - Sociedade Internacional para a Educação Através da Arte

LDBEN – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PPGAC – Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

PREMEM - Programa de Expansão e Melhoria do Ensino

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

SENAC – Serviço Nacional de aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

TBC – Teatro Brasileiro de Comédia

TESP - Teatro-Escola de São Paulo

TIP – Teatro Infantil Permanente

TIPIE – Teatro Infantil Permanente do Instituto de Educação General Flores da Cunha

TPE – Teatro Paulista dos Estudantes

UFBA- Universidade Federal da Bahia

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

USP- Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

- Quadro 01 – Produções escritas por Olga Garcia Reverbel em ordem cronológica. p. 19
- Quadro 02: Localizações dos documentos coletados nos arquivos permanentes da Secretaria do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAP/UFRGS). p. 187
- Quadro 03: Localizações dos documentos coletados no Arquivo Histórico do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (AHIA/UFRGS). p. 188
- Quadro 04: Localizações dos documentos coletados no dia 13 de agosto de 2015, no Arquivo Histórico “Projeto Memória FACED” da UFRGS. p. 190
- Quadro 05: Cursos de aperfeiçoamento, seminários, cursos de extensão, congressos e simpósios em que Olga Garcia Reverbel foi aluna. p. 61
- Quadro 06: Cursos para formação de professores para o ensino do teatro na escola proferidos por Olga Reverbel antes de 1971. p. 77
- Quadro 07: Cursos para formação de professores para o ensino do teatro na escola proferidos por Olga Reverbel após 1971. p. 78
- Quadro 08: Atividades profissionais de Olga Reverbel na UFRGS. p. 81
- Quadro 09: Conteúdos da primeira série da disciplina de teatro para o curso de Formação de Professores Primários do IEGFC p. 88
- Quadro 10: Conteúdos da segunda série da disciplina de teatro para o curso de Formação de Professores Primários do IEGFC p. 88
- Quadro 11: Conteúdos da terceira série da disciplina de teatro para o curso de Formação de Professores Primários do IEGFC p. 88

RESUMO

Este estudo, a partir de uma abordagem sócio-histórica, traz análises e interpretações sobre a participação da professora e autora de livros Olga Garcia Reverbel, na trajetória da configuração do campo do ensino do teatro no Brasil, na segunda metade do século XX. Trata da análise das táticas empreendidas por ela e pelos diferentes atores em prol da formação do referido campo. O objetivo geral desta pesquisa consiste na compreensão, portanto, de como foi constituído o campo do ensino do teatro no Brasil a partir dos reflexos do trabalho desta autora, no ensino da Arte (modalidade teatro). Dentre os conceitos, noções e os respectivos autores utilizados nas análises desta pesquisa estão: campo de Pierre Bourdieu (2013); apropriação de Roger Chartier (1988); tática de Michel de Certeau (2005); disciplina escolar de André Chervel (1990) e código disciplinar de Viñao Frago (2008). O referencial metodológico desta tese é composto pela pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pela metodologia da história oral pensada por Verena Alberti (2005). Neste processo, distintas tipologias de fontes foram utilizadas: documentos escolares, legislações educacionais, obra literária, narrativas e a bibliografia pertinente ao objeto investigado. A problemática se configurou mediante o seguinte questionamento: em que medida a releitura das experiências de Olga Reverbel, referentes ao ensino do teatro, pode reconhecer os instrumentos protetores da inserção das diferentes linguagens da Arte, neste caso o teatro, no currículo da escola brasileira? Os referidos instrumentos, neste caso específico, estão localizados nas contradições instaladas na relação entre a escola e o teatro. Eles são resultado de concepções metodológicas antagônicas em defesa do ensino do teatro na escola e das incongruências entre os paradigmas contextualista e essencialista. Os códigos disciplinares vigentes também resultaram da defasagem entre a “realidade escolar” e a legislação educacional brasileira que, apesar de ter inserido de modo obrigatório o ensino arte no currículo escolar desde 1971, não dispôs de mecanismos que operacionalizassem o ensino das quatro linguagens artísticas, novamente asseguradas pela Lei n. 13.278/2016. A tese defendida a de que Olga Garcia Reverbel foi uma das personagens da história da educação brasileira que, por seu envolvimento e engajamento, seja ensinando através do teatro, seja formando professores a utilizar técnicas teatrais em suas práticas de ensinagem, seja escrevendo livros didáticos, ofereceu um arsenal teórico e metodológico para a configuração do campo do ensino do teatro no Brasil. Isto porque sua atuação esteve associada às distintas modalidades que enfatizam a presença do teatro na escola enquanto um recurso pedagógico (contextualista) ou uma área de conhecimento com linguagens e especificidades a serem apreendidas e que permitem a compreensão estética e assim contribuam para o desenvolvimento cultural do aluno (essencialista). A partir de suas experiências dentro do campo e de como a legislação educacional respondeu a demanda do teatro na escola ou da escola com o teatro, foi possível entender quão inconsistentes podem ser as reformas curriculares quando não se considera a constituição do campo nem os componentes do código disciplinar que configuram e organizam uma disciplina.

Palavras-chave: Olga Reverbel. Ensino do Teatro. Campo. Tática. Representação.

ABSTRACT

This study, based on a socio-historical approach, brings analyzes and interpretations about teacher and author Olga Garcia Reverbel participation in the trajectory of the configuration of theater teaching field in Brazil in the second half of the twentieth century. It deals with the analysis of the tactics undertaken by Reverbel and different actors in favour of the formation of the said field. The general objective of this research is to understand, therefore, how the field of theater teaching in Brazil was constituted from the reflections of this author work, in what concerns the teaching of art (theater modality). Among the concepts, notions and the respective authors used in the analyzes of this research are: Pierre Bourdieu's field (2013); Roger Chartier's appropriation (1988); Michel de Certeau's tactics (2005); André Chervel's school discipline (1990) and Viñao Frago's disciplinary code (2008). The methodological reference of this thesis is composed by bibliographical and documentary research and the methodology of oral history thought by Verena Alberti (2005). In this process, different typologies of sources were used: school documents, educational legislations, literary work, narratives and the bibliography pertinent to the investigated object. The problematic was configured by the following question: to what extent does the re-reading of Olga Reverbel's experiences regarding theater teaching recognize the deferring instruments of insertion of the different languages of Art, in this case theater, into the curriculum of the Brazilian school? These instruments, in this specific case, are located in the contradictions installed in the relationship between the school and the theater. They are the result of antagonistic methodological conceptions in defense of teaching theater in school and of the incongruities between contextualist and essentialist paradigms. The current disciplinary codes also resulted from the lag between "school reality" and Brazilian educational legislation, which, despite having compulsory insertion of art teaching in the school curriculum since 1971, did not dispose the mechanisms that would operationalize the teaching of the four artistic languages, once again ensured by Law no. 13,278 / 2016. The thesis defends that Olga Garcia Reverbel was one of the characters in Brazilian education history who, through her involvement and engagement, either teaching through theater, training teachers to use theatrical techniques in their teaching practices or writing textbooks, has offered a theoretical and methodological arsenal for the theater teaching field configuration in Brazil. This because her performance was associated to the different modalities that emphasize the presence of theater in school as a pedagogical resource (contextualist) or an area of knowledge with languages and specificities to be learnt and that allow aesthetic understanding and thus contribute to the cultural development of the Student (essentialist). From her experiences in this field and how the educational legislation responded to the demands of theater at school or the school demands towards theater, it was possible to understand how inconsistent curricular reforms can be when neither the constitution of this field nor the components of the Disciplinary code that configure and organize a discipline.

Keywords: Olga Reverbel. Theater Teaching. Field. Tactic. Representation.

1 INTRODUÇÃO

O mínimo que se exige de um historiador é que seja capaz de refletir sobre a história da sua disciplina, de interrogar os sentidos vários do trabalho histórico, de compreender as razões que conduziram à profissionalização de seu campo acadêmico. O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de sentir os desafios do tempo presente, de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do trabalho pedagógico, de participar criticamente de uma escola mais atenta às realidades dos diversos grupos sociais.

Terá o historiador a possibilidade de devolver toda a complexidade dos processos educativos, construindo uma narrativa que ajude a enfrentar os dilemas educativos atuais? Terá o educador a possibilidade de parar por um instante, olhando para o modo como o passado foi trazido até o presente para disciplinar e normalizar a sua ação? (NÓVOA, 1999, p. 14-15).

A reflexão em torno da presença das diferentes linguagens da arte (música, dança, teatro e artes visuais) no currículo da escola brasileira continua sendo um dilema aos profissionais da educação que se ocupam com esta temática na segunda década do século XXI. Neste sentido e a fim de avançar na discussão sobre a relação entre a escola e o teatro, este estudo analisa a participação de Olga Garcia Reverbel¹ na consolidação e legitimação do campo do ensino do teatro no Brasil na segunda metade do século XX. A estrutura da tese se constituiu a partir das relações entre a vida e a obra; da correspondência entre a obra e o campo; da configuração e da legitimação do próprio campo. A fim de realizar a mencionada análise foi necessário o conhecimento das experiências de vida e profissionais de Olga Garcia Reverbel e da trajetória do ensino do teatro no Brasil. Para tanto, utilizei diversas tipologias de fontes, inicialmente, os autores que escreveram sobre Olga e os livros escritos por ela. À medida que o *corpus* da pesquisa se constituía, outras fontes se somaram: atas de reuniões departamentais; diários escolares; cadernos de matrículas; legislações e normatizações sobre o ensino do teatro; documentos pessoais de Olga Garcia Reverbel e entrevistas com pessoas que trabalharam e que conviveram com ela. Deste modo, os Estudos Biográficos e a História do ensino do teatro na escola brasileira dão suporte teórico à temática investigada.

¹ Olga Garcia Reverbel nasceu em 19 de setembro de 1917 na cidade de São Borja - RS. Possuidora de uma vasta biblioteca pessoal continuou com as leituras sobre a arte e o teatro até o dia primeiro de dezembro de 2008, data de seu falecimento ocorrido na cidade de Santa Maria/RS, onde residia com sua filha Elizabeth Reverbel de Souza.

As inquietações que deram início a esta pesquisa ocorreram antes do seu desenvolvimento sistemático junto ao curso de Doutorado em Educação da Universidade Tiradentes (UNIT). Na pesquisa de Mestrado² em Educação concluída em 2004, na Universidade Estadual de Maringá, interpretei o alcance da lógica formal³ reforçada pelas três fases da Revolução Industrial em nossa experiência com o tempo a partir da análise do material didático utilizado nas aulas da disciplina de História, nos anos iniciais do ensino fundamental. A constatação foi que o modelo social instaurado, a partir das transformações ocorridas no processo produtivo, iniciadas na segunda metade do século XVIII, retirou do domínio dos homens, submetidos a este modelo de relação de trabalho, elementos essenciais para o desenvolvimento das capacidades intelectivas, como o controle do tempo, do espaço e do conhecimento do que ele próprio produzia. Além disso, na sociedade racionalista-capitalista as emoções e a Arte em suas diferentes linguagens cederam espaço à preparação racional para o mundo do trabalho. Embora tendo pesquisado no mestrado os mecanismos que transformaram a “racionalidade” em “racionalização” (MORIN, 2000, p. 23) ou que instauraram a lógica do tempo em sua formatação linear retilínea-progressiva, comecei a indagar sobre a necessidade de um currículo escolar que de fato propiciasse aos alunos o encontro com as diferentes manifestações da realidade e das subjetividades que a constituem.

A este respeito, Duarte Júnior (2011) acrescenta que na sociedade racionalista o lúdico, o brincar, o jogar e outras necessidades humanas também perdem seu espaço. Desta maneira, a dança, a festa, a arte, o ritual saem de cena e o trabalho utilitário, não criativo torna-se o centro das atenções. No referido contexto social a forma de expressar as emoções, por exemplo, aproxima-se da violência em função do distanciamento dos sujeitos da reflexão e, em alguns casos, da vivência de experiências sensíveis. Neste sentido, o processo de conhecimento necessita da articulação entre o vivido (sentido) e o simbolizado (pensado). Isto significa que a construção de conceitos, em sua maioria veiculada verbalmente e/ou com a utilização de recursos didáticos e midiáticos, não garante a vivência dos sentimentos em determinada situação cotidiana de conceitos científicos e/ou dependendo do nível de

² Dissertação de Mestrado, realizada sob a orientação do prof. Dr. João Luiz Gasparin, intitulada “A concepção de tempo no livro didático de História propagado(r) pela lógica do mercado”. Maringá: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, 2004. (Dissertação de Mestrado).

³ Lefebvre (1983) argumenta que na lógica característica do Método Positivista de análise da realidade, o movimento do conhecimento compreende dois momentos distintos: a redução do conteúdo (abstração) e o retorno para o concreto. Lefebvre (1983) afirma que a lógica formal, pode ser considerada como um sistema de redução do conteúdo, pois neste, o entendimento “[...] chega a formas sem conteúdo, a formas puras e rigorosas, nas quais o pensamento lida apenas consigo mesmo, isto é, com nada de substancial” (LEFEBVRE, 1983, p. 132). Originalmente a filosofia clássica legitimou esta contraposição entre concreto e abstrato, forma e conteúdo, bem e mal, antes e depois... Augusto Comte, ao edificar sua teoria de análise da realidade, incorporou a lógica ao Método Positivo de análise da realidade.

escolarização, de saberes escolares e conteúdos didáticos que poderia acrescentar ao processo de ensinagem⁴ distintas representações e expressões da experiência sensível. Neste sentido, a Estética⁵, que é uma área de conhecimento que se ocupa da Arte e de suas criações, atua na reaproximação dos homens e das mulheres ao sensível, ao criativo, à expressão do sentimento⁶. Desta maneira, inquietei-me com a necessidade da aproximação entre a Educação, a Estética e a Arte para uma melhor compreensão e relação com este elemento subjetivo, o sentimento, que permite aos educandos a oportunidade de ampliação das suas visões de mundo a partir das suas próprias percepções.

Paralelamente as mencionadas constatações e inquietações sobre a Arte e a Estética tive o primeiro contato com Olga Reverbel. Na ocasião fui membro da banca de um trabalho de conclusão do curso da Licenciatura em Pedagogia que me aproximou do trabalho de Olga referente ao ensino do teatro na escola. A partir do referido momento comecei as leituras sobre o currículo escolar com a perspectiva da reflexão sobre a vivência dos sentimentos e o

⁴ Para Anastasiou (2009) o processo de ensinagem compreende uma relação entre os sujeitos mediada pelo envolvimento e pela parceria entre ambos. Trata-se de superar a “[...] exposição tradicional como única forma de explicitar os conteúdos” [...] (ANASTASIOU, 2009, p. 20). A lógica que subsidia o processo de ensinagem considera o movimento e as contradições inerentes à visão inicial e sincrética dos alunos. Portanto, no processo de ensinagem deve-se “[...] considerar que o momento de chegada ao símbolo, etapa final do ensino baseado na lógica formal, se torna ponto intermediário do processo de apreensão pela lógica dialética” (ANASTASIOU, 2009, p. 28).

⁵ Steiner (1888, p.4) explica que a Estética é uma ciência relativamente nova. “Foi apresentada pela primeira vez, com plena consciência de se estar inaugurando uma nova disciplina científica, por Alexander Gottlieb Baumgarten no ano de 1750”.

⁶ A Arte é marcada pela subjetividade por ser uma produção humana de comunicação e de expressão dos sentimentos. A subjetividade inerente à arte também é a marca da concepção de beleza e da expressão artística. Portanto, os padrões sobre o belo são muito variados, tanto em se tratando dos diferentes contextos históricos nos quais as obras de arte são criadas e difundidas, como pela própria concepção das diferentes culturas num mesmo momento histórico que podem revelar diferentes concepções de beleza. Um dos principais atributos da arte é justamente a possibilidade de discutir as questões da sua época, do tempo histórico no qual está vinculada. Deste modo, será possível ao espectador perceber a expressão, os sentimentos, a crítica, a exemplo, da provocação do Galo Novo pintado Picasso em 1938, que revela a expressão dos sentimentos de inconformismo e raiva diante das atrocidades cometidas pelos partidários do general Francisco Franco durante a Guerra Civil Espanhola. Enquanto expressão estética, Steiner (1888) explica que a Arte foi compreendida até a primeira metade do século XX como o modo do artista externar o belo, observando o seu objeto de análise/interpretação/expressão, que na maioria das vezes é a própria realidade. Já a Arte produzida a partir da segunda metade do século XX, período chamado de Pós-modernismo não persegue o belo entendido como a construção e/ou reconstrução de formas puras, originais, universais (o salto entre a concepção do belo predominante até o início do século XIX e a concepção do belo inscrito na chamada Arte Pós-moderna deve-se ao fato de que a intenção, neste ponto da presente discussão, é a de evidenciar as extremidades de concepções sobre o belo inseridas na discussão da subjetividade da arte). A arte contemporânea lança mão de outros lugares (leiam-se objetos, realidades sociais, políticas, econômicas, conceitos, arquiteturas, etc.). A este respeito, Bausbaum (1995, p. 4 apud Nardin; Nita, 2010, p. 195) entende que “[...] o desafio de abordar a arte sem a segurança de uma categoria é ter de buscar sua razão de existência em outro lugar”. O grande muro de ‘Berlim’, portanto, a ser derrubado a fim de aproximar o espectador do autor e da obra por ele criada é o preconceito que necessariamente se constitui num obstáculo para a fruição de uma obra de Arte. “[...] as crianças pensam que as estrelas devem ter o formato estelar, embora naturalmente não o tenham. As pessoas que insistem em que, num quadro, o céu deve ser azul e a grama verde não diferem muito dessas crianças” (GOMBRICH, 2008, p. 29).

quanto isto poderia contribuir para a efetividade do processo de ensinagem que tem como um de seus princípios o compartilhamento com outras áreas do conhecimento, neste caso, o teatro.

Ao tomar como fonte o *Curriculum Vitae* de Olga Reverbel, pode-se entender que ela iniciou sua carreira como professora do ensino primário em 1936 no grupo escolar Clemente Pinto. Em 1956 passou a lecionar teatro na educação para alunos do Primário, do Ginásio e do Curso de Formação de Professores, do Instituto de Educação General Flores da Cunha (IEGFC). Em 15 de abril de 1969, ela ingressou no quadro de professores do Departamento de Arte Dramática (DAD) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Inserida no referido contexto sócio histórico, iniciou a publicação de onze livros⁷ e artigos em diferentes periódicos, sendo eles:

Quadro 01 – Produções escritas por Olga Garcia Reverbel em ordem cronológica.

Título/suporte	Ano da publicação e veículo ⁸	Síntese
Ensino do teatro na Escola Normal/artigo ⁹	“Cadernos de Teatro- produção de “O Tablado” e do Departamento de Assuntos Culturais do MEC, caderno 35 de março de 1966	Suporte não encontrado.
Nove artigos sequenciais sobre o teatro na educação/artigo ¹⁰	Caderno de Sábado do jornal Correio do Povo de Porto Alegre/RS; 1º semestre de 1973 a 17 de novembro de	Suporte não encontrado.

⁷ As datas de edição aqui mencionadas são das primeiras edições das obras publicadas por Olga Garcia Reverbel.

⁸ Datas das primeiras edições fornecidas pelo Itaú Cultural, em 2010, são: 1974 – “Técnicas dramáticas aplicadas à escola”; 1982 - O jogo dramático e o currículo por atividades. In: “Revista educação e realidade”; 1987 – “Teatro”: uma síntese em atos e cenas; 1989 – “Um caminho do teatro na escola”; 1989 – “Jogos teatrais na escola”: atividades globais de expressão; 1989 – “Vamos alfabetizar com jogos dramáticos”? Atividades básicas; 1990 – “Teatro: atividades na escola”: currículos; 1993 – “O texto no palco”; 1993 – “Oficina de teatro”; 1993 - Criação da oficina de teatro. In: “Revista do ensino”; 1995 - A chave perdida”; 1996 - Estética teatral. In: “Continente Sul Sur”: Revista do Instituto Estadual do Livro; 2001 – “Verdade inventada”. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa513967/olga-reverbel> . Acesso em 10 out. 2015. Além disso, embora o arquivo do Itaú Cultural (2010) não mencione, Olga Garcia Reverbel cita a produção de outras publicações em periódicos (jornais) como o “Correio do Povo” e a “Folha da Tarde”, respectivamente em 1973 e 1977, em seu *Curriculum Vitae*. Na atual fase da pesquisa não efetuei a consulta aos referidos periódicos.

⁹ Informações contidas no *Curriculum Vitae* de Olga Reverbel (198-). Este material não foi encontrado durante a pesquisa.

¹⁰ Informações contidas no *Curriculum Vitae* de Olga Reverbel (198-). Este material não foi encontrado durante a pesquisa.

	1973	
Técnicas dramáticas aplicadas à escola/livro	1974 - Editora do Brasil S. A.	Relatos das experiências como professora de Arte Dramática no Instituto de Educação General Flores da Cunha.
Seis artigos sequenciais sobre o teatro infantil/artigo ¹¹	Caderno suplemento “Mulher”. Jornal Folha da Tarde, de Porto Alegre/RS, de 27 de agosto de 1977 a 1º de outubro de 1977	Suporte não encontrado.
Teatro na sala de aula/livro	1978 - Editora Livraria José Olympio	Propostas de unidades de ensino de Arte Dramática e considerações sobre o professor, o aluno e o ambiente escolar.
O jogo dramático e o currículo por atividades/artigo	1982 - Revista educação e realidade	Consideração sobre o Currículo por atividades e o jogo dramático.
Teatro: uma síntese em atos e cenas/livro	1987 - Editora L&PM	Síntese do teatro da antiguidade clássica à contemporaneidade.
Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressão/livro	1989 – Editora Scipione	Coleção: Pensamento e ação no magistério. Atividades globais e laboratório de expressão.
Vamos alfabetizar com jogos dramáticos? Atividades básicas/livro	1989- Editora Kuarup	Série Alfabetização. Obra destinada a 1ª série do 1º grau.
Teatro: atividades na escola – currículos/livro	1989- Editora Kuarup	Série: Educação. Currículo para o ensino do teatro no ensino fundamental e médio.
Oficina de Teatro/livro	1993- Editora Kuarup	Série: Teatro e educação. Criação da Oficina de teatro.
O texto no palco/livro	1993- Editora Kuarup	Série: teatro e educação. Textos produzidos para a oficina.
Criação da oficina de teatro/artigo ¹²	Revista do ensino de Porto Alegre, vol. 27, n. 175, p. 36-37, jun./jul., 1993	Suporte não encontrado.
A chave perdida – e mais seis peças infanto-juvenis/ livro	1995- Editora L&PM	Coleção: a leitura é uma aventura. Peças de Olga.
Estética teatral/artigo	1996 – Revista do Instituto Estadual do Livro	Artigo sobre a estética teatral desde a Antiguidade Ocidental até autores do século XX.
Um caminho do teatro na escola/livro	1997 - Editora Scipione	Coleção: pensamento e ação no magistério. Categorização da pedagogia da expressão.
Verdade Inventada/livro	2001- Editora Olga Reverbel	Crônica e Romance.

¹¹ Informações contidas no *Curriculum Vitae* de Olga Reverbel. (198-). Este material não foi encontrado durante a pesquisa.

¹² Informações contidas no *Curriculum Vitae* de Olga Reverbel. (198-). Este material não foi encontrado durante a pesquisa.

No livro “Teatro na sala de aula” Reverbel (1978) enfatizou a necessidade de continuar relatando as suas experiências relacionadas ao ensino do teatro, aproveitando a reforma do ensino no Brasil (instituída com a Lei 5692/71) que inseriu o teatro como parte do currículo das escolas de 1º e 2º graus. Isto porque no momento inicial da obrigatoriedade do ensino da Arte, além da falta de professores, também eram escassos os materiais didáticos referentes à metodologia do ensino do teatro nas escolas bem como peças infantis escritas e adaptadas para esta função. Com a produção e circulação do livro, a autora pretendeu apresentar aos professores de Educação Artística as suas propostas para o ensino da Arte Dramática nas escolas de 1º e 2º graus.

Tais traços biobibliográficos e profissionais de Olga reverberam numa problemática que se insere no campo educacional e demonstram a sua participação e produção referente a relação entre o teatro e a escola e, ao mesmo tempo, despertaram as inquietações que norteiam esta pesquisa. Neste sentido, a interpretação das motivações que conduziram a configuração do campo do ensino do teatro, bem como a reflexão sobre os desafios impostos pelo “tempo presente” relacionados às continuidades e às mudanças do trabalho pedagógico com o teatro na escola, constituíram-se como componentes centrais das análises empreendidas nesta tese. As referidas continuidades e mudanças são evidenciadas pela legislação brasileira educacional que, até 02 de maio de 2016, não explicitava as diferentes linguagens que integram o campo da Arte. Com a aprovação da Lei n. 13.278, de dois de maio de 2016, o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 foi alterado incluindo a dança, a música, o teatro e as artes visuais como componentes curriculares da Arte. A promulgação da referida Lei evidenciou um hiato presente nos currículos das escolas brasileiras, se há, desde 1971, uma base curricular nacional por que a aprovação de leis, como a Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008, que obrigam o ensino da música na educação básica? Assim, a minha primeira inquietação configurou-se na seguinte problemática: em que medida a releitura das experiências de Olga Reverbel referentes ao ensino do teatro pode reconhecer os instrumentos protetadores da inserção das diferentes linguagens da Arte, neste caso o teatro, no currículo da escola brasileira? A partir dela, formulei questões norteadoras para cada uma das seções: quais foram as experiências percebidas e práticas escolares da sua formação acadêmica e atuação profissional que, de alguma forma, se relacionam ao ensino do teatro? Em que medida as táticas e as apropriações de Olga Reverbel repercutiram para a configuração do campo do ensino do teatro no Brasil? Qual o alcance da configuração do campo do ensino do teatro na legislação educacional brasileira vigente?

A tese que defendo é a de que Olga Garcia Reverbel foi uma das personagens da história da educação brasileira que, por seu envolvimento e engajamento, seja ensinando através do teatro, seja formando professores a utilizar técnicas teatrais em suas práticas de ensinagem, seja pela apropriação criativa dos fundamentos do método de Léon Chancerel para o ensino do teatro, seja escrevendo livros didáticos, ofereceu um arsenal teórico e metodológico para a configuração do campo do ensino do teatro no Brasil. Isto porque sua atuação esteve associada às distintas modalidades que enfatizam a presença do teatro na escola enquanto um recurso pedagógico (contextualista) ou uma área de conhecimento com linguagens e especificidades a serem apreendidas e que permitem a compreensão estética e assim contribuam para o desenvolvimento cultural do aluno (essencialista). A partir de suas experiências no campo e de como a legislação educacional respondeu a demanda do teatro na escola ou da escola com o teatro, foi possível entender quão inconsistentes podem ser as reformas curriculares quando não se considera a constituição do campo nem os componentes do código disciplinar que configuram e organizam uma disciplina. Fato que resulta na escassez de instrumentos legais operacionalizadores da presença das quatro linguagens artísticas no currículo escolar.

Neste sentido, o objetivo geral desta pesquisa de doutorado em educação consiste em compreender a constituição do campo do ensino do teatro no Brasil a partir dos reflexos do trabalho de Olga Garcia Reverbel no ensino da Arte (modalidade teatro). Para atingir o objetivo mencionado, a pesquisa como já sinalizado, foi estruturada em três eixos centrais. O primeiro, com o objetivo específico de identificar e analisar na trajetória de vida de Olga Garcia Reverbel os elementos de formação e atuação profissional reveladores das especificidades referentes ao ensino do teatro. A análise da correspondência entre a obra e o campo configura o segundo objetivo específico: mapear e analisar as formas e recursos utilizados e/ou propostos por Olga Garcia Reverbel, sobretudo na condição de autora de livros, que contribuíram para a constituição do campo do ensino do teatro no Brasil. Por fim, a discussão estará centrada no processo de configuração do próprio campo, cujo objetivo específico engloba analisar e interpretar o trabalho de Olga Garcia Reverbel e a consolidação e legitimação do campo do ensino do teatro no Brasil.

Os conceitos, as noções e os respectivos autores que subsidiarão as análises desta pesquisa são: campo, capital simbólico e *Habitus* de Pierre Bourdieu; representação e apropriação de Roger Chartier e prática e tática de Michel de Certeau; disciplina escolar de André Chervel e código disciplinar de Viñao Frago.

O primeiro deles, Bourdieu (2007), analisa o terreno das contradições e negociações e denomina de *illusio* o espaço do jogo, no qual a constituição do campo e das experiências nele decorrentes e vividas ocorrem, sobretudo a partir das relações entre os agentes do universo social.

O que está inscrito no mundo é um corpo para que possa existir um mundo, incluído no mundo, mas segundo um modo de inclusão irreduzível à simples inclusão do material e espacial. A *illusio* constitui essa maneira de *estar* no mundo, de estar ocupado pelo mundo fazendo com que o agente possa ser afetado por uma coisa bem distante, ou até ausente, embora participando do jogo no qual ele está empenhado. O corpo está ligado a um lugar por uma relação direta, de um contato que não é senão uma maneira entre outras de entrar em relação com o mundo (BOURDIEU, 2007, p. 165).

As diferentes maneiras de entrar em relação com o mundo repercutem os pensamentos, os sentimentos e as ações dos sujeitos que podem ser modificados pelo seu contato. Na visão de Bourdieu, os pensamentos e sentimentos constituem a nossa interação simbólica em sociedade que, por sua vez, se completa/materializa pela compreensão e, acrescento, pela falta dela também. Deste modo, os diferentes figurinos, que o corpo pode vestir-se ou despir-se em suas diferentes experiências e, em decorrência delas, encenam nas diferentes composições da sociedade.

Bourdieu, através do seu estruturalismo construtivista afirma “[...] que existem, no próprio mundo social e não apenas nos sistemas simbólicos – linguagem, mito, etc. -, estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes, as quais são capazes de orientar ou coagir suas práticas e representações” (BOURDIEU, 2004, p. 149). Deste modo, para ele há,

[...] de um lado, uma gênese social dos esquemas de percepção, pensamento e ação que são constitutivos do que chamo de *habitus* e, de outro, das estruturas sociais, em particular do que chamo de campos e grupos, e particularmente do que se costuma chamar de classes sociais (BOURDIEU, 2004, p. 149).

A forma de compreender como os indivíduos incorporam o *habitus* e a estrutura de uma sociedade ocorre num espaço simbólico na sociedade (o campo) onde diferentes grupos em confronto legitimam as suas estruturas de acordo com o campo de poder no qual se localizam. Assim,

Os grupos que se devem construir para objetivar as posições que eles ocupam escondem essas posições, e então, por exemplo, o capítulo do *La distinction* consagrado às frações da classe dominante é lido como uma descrição dos diferentes estilos de vida dessas frações, em vez de se verem ali posições no espaço das posições de poder - que chamo de campo do poder (BOURDIEU, 2004, p. 153).

Em meio à referida disputa em sociedade experienciada por diferentes grupos situados em diferentes campos do poder (religioso, político, intelectual, familiar, etc.), Bourdieu (2004, p. 154) explica que a concorrência dos diferentes grupos ocorre pela apropriação dos “bens raros” encontrados no universo social. Nesse momento, Bourdieu (2004, p. 154) apresenta o conceito de capital em suas diferentes manifestações (“capital econômico”, “capital cultural”, “capital simbólico”) e explica que a distribuição dos agentes no “espaço global” ocorre,

[...] na primeira dimensão de acordo com o volume global de capital que eles possuem sob diferentes espécies, e, na segunda dimensão, de acordo com a estrutura de seu capital, isto é, de acordo com o peso relativo das diferentes espécies de capital, econômico e cultural, no volume total de seu capital (BOURDIEU, 2004, p. 154).

No referido contexto social, este autor salienta que o aspecto simbólico das ações representa a possibilidade de igualar-se ou diferenciar-se uns dos outros, inseridos numa lógica de produção e de reprodução de um sistema de valores apreendidos em nossas experiências. O que equivale à distinção entre as pessoas numa dada sociedade, formando diferentes grupos em disputa pelo poder que, por sua vez, pode ocorrer de diferentes maneiras. Seja pelo *status* de determinado grupo, seja pelo “[...] refinamento, quer se trate de linguagem, de vestuário ou de todo o *habitus* em geral” (BOURDIEU, 2013, p. 22). Nesse sentido, o autor deixa claro, em sua análise a relevância das relações simbólicas tanto para a constituição do campo quanto para a formação do *habitus*, pois, a

[...] lógica das relações simbólicas impõe-se aos sujeitos como um sistema de regras absolutamente necessárias em sua ordem, irredutíveis tanto às regras do jogo propriamente econômico quanto às intenções particulares dos sujeitos: as relações sociais não são jamais redutíveis a relações entre subjetividades movidas pela busca de prestígio ou por qualquer outra “motivação” porque elas não passam de relações entre condições e posições sociais que se realizam segundo uma lógica propensa a exprimi-las e, por este motivo, estas relações sociais têm mais realidade do que os sujeitos que as praticam (BOURDIEU, 2013, p. 25).

Para o autor, são as relações simbólicas que ditam as regras do jogo e, inseridas nelas, as relações sociais correspondem à “realidade” pretendida a conhecer e praticada pelos sujeitos. As relações simbólicas, portanto, determinam também as representações dos sujeitos. Estas, por sua vez, mudam de acordo com as posições dos agentes e com o *habitus* por eles incorporados. Bourdieu (2004, p. 159) compreende o *habitus* “[...] como sistema de esquemas de percepção e apreciação, como estruturas cognitivas e avaliatórias que eles adquirem através da experiência durável de uma posição no mundo social [...]”; que está inserido no sistema de produção e circulação de bens simbólicos, caracterizado “[...] como o sistema de relações objetivas entre diferentes instâncias definidas pela função que cumprem na divisão do trabalho de produção, de reprodução e de difusão de bens simbólicos” (BOURDIEU, 2013, p. 105).

Para a análise das representações a noção de representação de Chartier (1988, p. 23) considerada por ele como “pedra angular” de uma abordagem historiográfica diante da problemática da História Cultural francesa dos anos 60 e 70 do século XX se revela potencializada. No referido período histórico, a historiografia oscilava entre a vertente das Mentalidades e a História serial quantitativa. Para ele a história das mentalidades aplicava “[...] a novos objetos os princípios de inteligibilidade utilizados na história das economias e das sociedades [...]”, o que significava:

[...] à investigação da cultura tida como popular; a confiança nos números e na quantificação; o gosto pela longa duração; a primazia atribuída a um tipo de divisão social que organizava imperativamente a classificação dos factos de mentalidade (CHARTIER, 1988, p. 15).

Em contraposição a essa História das Mentalidades, a História Cultural objetivou “[...] identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1988, p. 16). Por sua vez, esta é formada “[...] por esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço decifrado” (CHARTIER, 1988, p. 17). Assim, a reflexão do “tempo presente” proposta por Nóvoa (1999), possibilita ao historiador a elaboração de uma interpretação histórica que proponha alternativas para os dilemas educativos atuais, neste caso situados na relação entre a escola e o teatro. A partir da proposição de Chartier (1988), a representação passou a se configurar enquanto um “[...] instrumento de um conhecimento mediato que faz ver um objeto ausente através de sua

substituição por uma imagem capaz de reconstruir em memória e de o figurar tal como ele é” (CHARTIER, 1988, p. 20).

Na proposta historiográfica abraçada por Chartier (1988), a identificação e a análise das representações ocorrem a partir da noção de apropriação, por ele reformulada. Diferente de Michel Foucault que compreendia a apropriação social dos discursos enquanto instrumento que não permitia o acesso aos mesmos, Chartier (1988, p. 26) considerou a pluralidade possível na apropriação e atribuiu outro objetivo para ela. Para ele, a apropriação “[...] tem por objectivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem”. Assim, compreende a cultura enquanto prática e caracteriza as práticas discursivas “[...] como produtoras de ordenamento, de afirmação de distâncias, de divisões; daí o reconhecimento das práticas de apropriação cultural como formas diferenciadas de interpretação” (CHARTIER, 1988, p. 27-28).

Os conceitos difundidos por Bourdieu e a noção de representação de Chartier sustentam as análises das experiências de Olga Reverbel no campo do ensino do teatro mediadas pelas diferentes representações e apropriações por ela realizadas e por aquilo que a sua atuação profissional e sua produção bibliográfica representaram e foram apropriadas pelos sujeitos que ocuparam, com ela, diferentes posições no campo em discussão. Neste sentido, as noções de prática e tática de Michel de Certeau (2005) por permitirem a análise das diferentes “maneiras de fazer” constituem-se como o “[...] fundo noturno da atividade social” (CERTEAU, 2005, p. 37). Diferentes “[...] modos de operação ou esquemas de ação [...]” (CERTEAU, 2005, p. 38), realizados pelos sujeitos inseridos no campo em disputa que podem revelar certas astúcias que acabam por encobrir situações ocorridas na própria cultura.

Ao analisar a inserção do cotidiano a partir de suas artes de fazer, Certeau (2005, p. 38) em “A invenção do cotidiano – artes de fazer”, objetivou “[...] explicitar as combinatórias de operações que compõem também (sem ser exclusivamente) uma “cultura” [...]” (CERTEAU, 2005, p. 39). O autor discorda que a presença e a circulação de uma representação, a exemplo de códigos sociais e econômicos ensinados nas diferentes configurações sociais, possa indicar o que ela seja para as pessoas. Contrapõem-se a Michel de Foucault no que se refere à análise dos aparelhos que exercem o poder na sociedade. Se para Foucault, em “Vigiar e Punir”, existe um aparelho produtor de disciplina que resulta no processo repressor de vigilância generalizada; para Certeau (2005) as práticas cotidianas culturais produzem mecanismos diferenciados que vão de encontro aos micro mecanismos de controle sociais. Para ele,

Se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede da “vigilância”, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também “minúsculos” e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que “maneiras de fazer” formam a contrapartida do lado dos consumidores (ou “dominados?”), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política” (CERTEAU, 2005, p. 41)

As maneiras de fazer as ações, por sua vez, não ocorrem de um único modo e são articuladas em meio aos conflitos e tensões que ocorrem num determinado campo. Para Certeau (2005, p. 47), as “[...] táticas manifestam igualmente a que ponto a inteligência é indissociável dos combates e dos prazeres cotidianos que articula, ao passo que as estratégias escondem sob cálculos objetivos a sua relação com o poder que os sustenta [...]”. Portanto, a estratégia é caracterizada como o modo de fazer dos fortes, a exemplos da nacionalidade política, econômica ou científica. Já a tática precisa do outro para ocorrer, não tem autossuficiência. “Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em “ocasiões” (CERTEAU, 2005, p. 47).

Um outro campo que uma vez explorado dá suporte às análises apreendidas é o da História das Disciplinas Escolares e, inserida nele, a constituição do campo do ensino do teatro; na medida em que diferentes modos de fazer legitimaram a consolidação do campo da Arte no Brasil. Especificamente sobre a História das Disciplinas Escolares, Chervel (1990, p. 177) enfatizou a colaboração para a História da Educação, pois as pesquisas preocupadas com a História das disciplinas escolares partem do seguinte questionamento: “[...] a observação histórica permite resgatar as regras de funcionamento, ver um ou vários modelos disciplinares ideais, cujo conhecimento e exploração poderiam ser de alguma utilidade nos debates pedagógicos atuais ou do futuro?”

O questionamento de Chervel (1990) permite um passo maior na verticalização da problematização do objeto de pesquisa desta tese que também ganha forma pelo conceito de Cultura Escolar de Julia (2001, p. 09) compreendido “[...] como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”. Todavia, para que ela possa ser estudada é preciso considerá-la como um objeto histórico, ou seja, a partir das relações que ela mantém sejam elas pacíficas ou conflituosas. Assim, o conhecimento da historicidade das normas que regem a escola, a profissionalização de professores e as práticas escolares identificará o sentido mais amplo que abrange as

interferências de pensamentos difundidas em sociedade que também são produzidas por processos formais de escolarização.

A este respeito, Viñao Frago (2008) sinaliza para a adaptação que a instituição escolar faz ao transformar e produzir um pensamento e uma cultura própria. Deste modo, a história das disciplinas escolares se “[...] constituiria [...], o núcleo fundamental da cultura escolar, [...], que, [...] implicaria um olhar sobre a instituição escolar com (sic.) espaço não de reprodução ou de mera transposição de conhecimentos externos, mas de produção do saber” (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 188). O autor entende as disciplinas escolares como organismos vivos.

Não são, responde ele, entidades monolíticas, senão amálgamas sujeitos a mudanças de subgrupos [adversários] e tradições, que através da controvérsia e do compromisso, influem na direção dessa mudança (GOODSON & DOWBIGGIN, 2003, p. 87 e p. 97 apud VIÑAO FRAGO, 2008, p. 184).

O estudo das disciplinas escolares, sob esta perspectiva, permite o entendimento das relações que promovem ou que desqualificam esta ou aquela disciplina, bem como os argumentos de profissionais que as defendem; a sua valorização profissional e social; bem como o modelo social de alunos que buscam a sua inserção neste ou naquele referido grupo que, deste modo, passam a integrar este ou aquele subgrupo. Assim, elas passam a compor um campo de poder a ser disputado. “1. Fonte de poder social acadêmico: [...]. 2. Apropriações, por grupos de determinados professores, de espaços sociais e acadêmicos: [...]. 3. Fonte de exclusão social e acadêmica: [...]. 4. Instrumento de reconhecimento de saberes profissionais” (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 204).

Além dos conceitos e noções anteriormente reportados o referencial metodológico desta tese foi composto pela pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pela Metodologia da História Oral pensada por Verena Alberti (2005) e o critério de saturação proposto por Daniel Bertaux (1999). Neste processo, distintas tipologias de fontes foram utilizadas para esta pesquisa: documentos escolares, legislações educacionais, obra literária, narrativas, além da bibliografia pertinente ao objeto investigado.

Um aspecto essencial para a narrativa biográfica diz respeito à noção de trajetória. A este respeito, Bourdieu (2006, p. 189) observa a impossibilidade de tentativas que interpretem “[...] uma vida como uma série única e por si suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outro vínculo que não a associação a um “sujeito” cuja constância certamente não é senão aquela de um nome próprio [...]”. Neste caso, o pesquisador estaria realizando a “ilusão

biográfica”, fruto de um modelo de relatos de vida que acaba por ideologizar a própria vida narrada. Neste sentido, ao buscar responder qual a relação entre biografia e escrita da história, Avelar (2010, p. 162) passa por Carlo Ginzburg e o seu moleiro deixando claro ser a personagem escolhida a síntese de várias outras e por Duby que afirmou que só interessava a ele o particular quando este revelava o coletivo. Avelar conclui que:

Uma escrita biográfica revelar-se-ia, portanto, um lócus privilegiado, não mais para um acesso ao universal como imaginava Dilthey, mas para revalorização dos atores sociais, alargando nossa compreensão do passado sem tomá-lo como uma unidade dada e coerente, mas como um campo de conflitos e de construção de projetos de vida. (AVELAR, 2010, p. 170).

Além disso, é determinante que o pesquisador não enquadre, conforme analisa Avelar (2010, p. 162), as experiências de uma vida, presas a “[...] uma narração linear [...]”, pois desta maneira e pautado pela ideia de identidade, esgotará as necessárias e diferentes representações numa mão de via única que ocultará as irregularidades, as “bifurcações”, os “entroncamentos”, “cruzamentos”; os diferentes caminhos que outras fontes documentais não possibilitam dar acesso. É preciso reconhecer que os diferentes aspectos da vida de uma pessoa se entrelaçam; em outras palavras, para observar “[...] **os condicionamentos sociais** do biografado [...]”, o pesquisador precisa estar atento aos diferentes grupos com os quais ele se relacionava, às diferentes redes de relações pessoais (BORGES, 2015, p. 222, grifo do autor).

Assim as críticas direcionadas ao estudo biográfico, como a própria crítica de Bourdieu (2006), permitem a percepção de que pelo enfoque biográfico obtém-se,

[...] a perspectiva de um devir histórico aberto, [...]. Elas também ajudam a destacar as incertezas e desvios que predominam em toda relação social, na qual os atores não contam com guias normativos capazes de prever ou limitar sem ambivalência os efeitos de seus atos, já que nenhum sistema é suficientemente estruturado para eliminar todas as possibilidades de escolha, interpretação, manipulação e negociação das regras sociais (AVELAR, 2010, p. 170).

Nesse sentido, a fim de compreender a constituição do campo do ensino do teatro no Brasil, a partir dos reflexos do trabalho de Olga Garcia Reverbel no ensino da Arte (modalidade teatro), não pretendi narrar a sua biografia tendo em vista o alcance de tudo o que ela viveu, numa perspectiva totalizante. Ao contrário, a abordagem desta pesquisa compreende o enfoque biográfico como uma metodologia para a análise e interpretação do

impacto do seu trabalho para a consolidação e legitimação do campo em questão. Isto porque embora não seja ela a entrevistada para a compreensão de sua própria vida e sim seus pares e contemporâneos¹³, na metodologia da história oral a depender do objetivo da pesquisa “[...] pode ser conveniente a realização de entrevistas que acompanhem a trajetória de vida dos informantes, ou, ao contrário, concentrar as atenções em apenas um período específico de suas vidas” (ALBERTI, 2005, p. 21).

Além disso, a autora enfatiza que a metodologia da história oral pressupõe a narração e a comparação entre diferentes versões sobre a apreensão e a interpretação do passado. O que resulta no exercício de tornar objetiva a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu. Isto pressupõe a concepção de que a memória seja um “[...] *fato*, passível de ser objetivamente estudado” (ALBERTI, 2004, p. 40). Para tanto e, ao mesmo tempo, para não polarizar entre as “armadilhas da memória oficial”, ou uma visão simplificadora da própria memória, o pesquisador precisa compreender a existência de uma multiplicidade de memórias em disputa. Assim, ele poderá indagar sobre os motivos pelos quais os entrevistados podem divergir em seus depoimentos sobre um mesmo fato. Neste sentido, a memória coletiva sob esta perspectiva se constitui como fato, acontecimento e ação e ao pesquisador cabe investigar como os fatos sociais se tornam coisas. Isto é, antes de a memória coletiva ser positivamente dada, cumpre verificar como ela se tornou fato positivo.

A memória expressa pela fonte oral permite complementar explicações insuficientes, contraditórias, “[...] acontecimentos pouco esclarecidos ou nunca evocados, experiências pessoais, impressões particulares” [...] (ALBERTI, 2005, p. 22), em muitos casos não disponíveis em diferentes fontes (bibliografias, documentos e outras entrevistas) sobre o objeto pesquisado. Desta maneira, a Metodologia da História Oral constitui-se num terreno que permite o estudo da subjetividade e das representações do passado compreendido como objetivo pela historiografia positivista.

Ao abarcar a subjetividade, a história oral não compromete a objetividade que é a marca de uma pesquisa científica, isto porque a História narrada com a utilização de fontes documentais e bibliográficas, da mesma forma que a História Oral, não é a apreensão “[...] do real tal como ele é [...]”, como defenderam Charles-Victor Langlois e Charles Seignobos, em 1898, ao definirem as “[...] regras aplicáveis à disciplina [...]” inspirados na “teoria do reflexo” do alemão Leopold Von Ranke (BOURDÉ & MARTIN, 1983, p. 101-102). Desta maneira, a História Oral permite uma aproximação cada vez mais acurada do passado o que

¹³ Utilizei as entrevistas de Lúcia de Fátima Royes Nunes realizadas com Olga Reverbel no ano de 2002 autorizadas para divulgação e uso das citações a terceiros por Olga Reverbel, em 13 de fev. de 2003.

umenta qualitativa e quantitativamente o conhecimento do pesquisador sobre ele. Assim, a objetividade “das histórias” orais, bibliográficas e documentais está condicionada “[...] à competência, à sensibilidade e à honestidade do pesquisador na crítica interna e externa dos documentos que elegeu e na determinação do peso (ou valor) de cada um deles no corpo de seu trabalho” (ALBERTI, 2005, p. 24).

A escolha dos entrevistados e a realização das entrevistas nesta pesquisa tiveram como parâmetros também as suas orientações no que se refere a posição do entrevistado no grupo e o significado de sua experiência, o que difere do enfoque quantitativo no qual a tônica estaria na preocupação com as amostragens. Outro aspecto considerado é o critério de saturação proposto por Bertaux (1999) que fora também utilizado. O referencial teórico-metodológico para estudos biográficos proposto por ele superou as limitações dos relatos e das histórias de vida e se caracteriza como “[...] *un nuevo proceso sociológico, un nuevo enfoque que, entre otras características, permitirá conciliar la observación y la reflexión*”¹⁴ (BERTAUX, 1999, p.4). Este autor estabelece o ponto de saturação como um fenômeno que valida o enfoque biográfico por permitir a validação das conclusões do pesquisador sobre o objeto investigado. Para ele o pesquisador alcança a saturação a partir da diversificação máxima de seus informantes. O fenômeno da saturação ocorre no campo da representação dos investigadores sobre o objeto investigado a partir dos depoimentos: “[...] *ella se basa en las representaciones parciales de la primera serie de sujetos encontrados, por lo que es susceptible de ser destruída por otros sujetos situados en el mismo subconjunto de relaciones socioestructurales, pero en lugares distintos*”¹⁵ (BERTAUX, 1999, p. 8). Este autor compreende a saturação como “[...] *el fenómeno por el cual después de un cierto número de entrevistas (biografías o no, por lo demás), el investigador e el equipo tiene la impresión de no aprender nada nuevo, al menos en lo que concierne al objeto sociológico de la entrevista*”¹⁶ (BERTAUX, 1999, p. 7).

Além disso, deparei-me com a necessidade de alterar a listagem inicial que havia feito antes da viagem, na medida em que as entrevistas ocorriam e as leituras avançavam e me aproximavam mais do objeto da pesquisa pelo fato de “[...] determinado entrevistado chamar

¹⁴ “[...] um novo processo sociológico, um novo enfoque que, entre outras características, permitirá conciliar a observação e a reflexão” (tradução minha).

¹⁵ “[...] ela baseia-se nas representações parciais da primeira série de sujeitos encontrados, pelo que é susceptível de ser destruído por outros sujeitos situados no mesmo subconjunto de relações sócio estruturais, mas em lugares diferentes” (tradução minha).

¹⁶ “[...] o fenômeno pelo qual depois de um certo número de entrevistas (biografias ou não) , o investigador e a equipe têm a impressão de não aprender nada de novo, ao menos no que concerne ao objeto sociológico da entrevista” (tradução minha).

a atenção para a atuação de um terceiro, antes desconhecido, cujo depoimento passe a ser fundamental para a pesquisa”, como também estar disposto “[...] a revelar sua experiência em diálogo franco e aberto” (ALBERTI, 2005, p. 34). Assim pode fornecer suas visões e versões sobre o tema abordado e, ao mesmo tempo, colaborar para uma visão de conjunto a respeito do universo estudado.

Neste sentido, optei por entrevistas semiestruturadas¹⁷ pela flexibilidade que este procedimento permite ao entrevistado e ao entrevistador por conter perguntas previamente elaboradas e, ao mesmo tempo, permitir complementar explicações insuficientes, contraditórias, impressões particulares, dentre outros. Assim, organizei o roteiro de entrevistas com perguntas comuns a todos os entrevistados e perguntas específicas para ex-alunos e para professores que trabalharam com Olga. Assim, para a escolha dos entrevistados busquei pessoas que conviveram com Olga durante os diferentes momentos nos quais ela atuou como professora de teatro. Ao todo realizei seis entrevistas. Destas, três entrevistados assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido mantendo o direito à privacidade, embora consentissem na apresentação dos resultados obtidos em congressos e publicações, desde que seus nomes fossem preservados. Estes entrevistados serão identificados nas entrevistas com os códigos E-01, E-02 e E-03. Os demais entrevistados assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido que permite a divulgação de suas identidades.

A primeira delas, Vera Potthoff fora aluna de Olga Reverbel na turma experimental de teatro para as alunas do ginásio no Instituto de Educação General Flores da Cunha, no ano de 1956. Fora aluna dela também no curso Normal realizado na mesma instituição de ensino, non período de 1960 a 1964. Anos depois, 1987, reencontraram-se profissionalmente na Escola Oficina de teatro Olga Reverbel, aonde foi professora de teatro e sócia de Olga. Chamo de reencontro profissional, porque após ter sido aluna de Olga por oito anos e antes de trabalhar com ela, mantiveram contato, pois Vera era amiga da filha de Olga, a Elizabeth Reverbel de Souza e ambas têm a mesma idade, nascidas em 1947.

Outra entrevistada foi a professora de teatro do Colégio de Aplicação da UFRGS Lizinei Fátima Dieguez Rodrigues. Ela cursou o magistério no Instituto de Educação General Flores da Cunha no período de 1981 a 1983 e mais um ano de estágio que ali era feito fora da escola. Graduou-se em: bacharelado em Artes Cênicas, no período de 1987 a 1993 e em Educação Artística, habilitação em Artes Cênicas nos anos de 2002 a 2003. Atualmente cursa o doutorado em Artes Cênicas na UFRGS.

¹⁷ Roteiro das entrevistas anexado no apêndice A desta tese.

O último entrevistado, Cristiano Laerton Goldschmidt, jornalista, graduado em Pedagogia foi aluno da Escola “Oficina de Teatro Olga Reverbel”, no período de 2001 até o ano de 2008, conforme informado por Vera Potthoff. No referido período, Olga não ministrava mais aulas lá e sim, Vera Potthoff. Através do seu envolvimento com a escola e com Vera, conheceu o trabalho de Olga para o teatro e concluiu, em 2013, a sua pesquisa “Revisitando a contribuição pedagógica de Olga Reverbel - Dados para um estudo biográfico”, em nível de especialização no curso “Pedagogia da Arte” da UFRGS. Atualmente é discente do Mestrado em Artes Cênicas na UFRGS.

As mencionadas entrevistas ocorreram em 2015, nas cidades de Porto Alegre/RS e Santa Maria/RS¹⁸. Para ela, organizei um cronograma¹⁹ de atividades após o contato prévio (aproximadamente um ano antes das visitas) com todos os possíveis entrevistados e com os responsáveis pelos setores das instituições nas quais efetuar a consulta. Isto incluiu: a autorização prévia do projeto de pesquisa pelo Comitê de ética da UNIT e a vinculação à Plataforma Brasil, que foi aprovado pelo parecer consubstanciado, n. 1.165.855, de 30 de julho de 2015; como também da autorização junto à Comissão de Pesquisa (COMPESQ) do CAP/UFRGS que aprovou o projeto de pesquisa em 24 de junho de 2015.

Em Porto Alegre/RS não pude comparecer ao Instituto de Educação General Flores da Cunha, no Arquivo permanente do Instituto da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e na Biblioteca da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em função da greve que ocorreu naquele momento. Por este motivo, durante a escrita da tese contratei um estagiário, Rodrigo de Miranda, aluno do curso de História da UFRGS que até o mês de maio de 2017 tentou acessar os arquivos do IEGFC. Todavia, a referida instituição ainda permanece fechada para reformas. Já, os acervos documentais visitados, na referida

¹⁸ Em Santa Maria, além da realização de uma entrevista realizada nas instalações da Universidade Federal de Santa Maria estive também na Sala Olga Reverbel (foto anexada no apêndice –B). O Laboratório de Artes Cênicas “Sala Olga Reverbel” foi inaugurado no dia 31 de março de 2003, na ocasião da defesa da dissertação de mestrado “Álbum de família: história de vida de Olga Reverbel”, desenvolvida por Lúcia de Fátima Royes Nunes, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Na ocasião da defesa da dissertação de mestrado Olga esteve presente.

¹⁹ A elaboração do referido cronograma/planejamento foi essencial pela distância e pelas singularidades/pluralidades que me deparei durante a pesquisa; a exemplo da greve das Universidades Federais brasileiras ocorrida ano de 2015 ou da necessidade de remarcar uma ou outra entrevista em função do agendamento ter ocorrido num tempo longínquo da data prevista e pelo fato dos entrevistados, em sua maioria professores disporem de um tempo restrito em função de suas várias atividades. Obstáculos relacionados aos fenômenos naturais também precisaram ser previstos no cronograma da viagem. Na região Sul do país estes eventos impedem, em algumas situações, a locomoção rápida e pontual de uma cidade a outra em função da grande quantidade de chuva. Outra precaução tomada foi a localização do hotel em Porto Alegre de modo que eu pudesse me locomover com facilidade nos diferentes locais previstos. O cuidado com a funcionalidade dos equipamentos para a coleta de dados também foi essencial em se tratando da distância percorrida. Para tanto, além de portar uma filmadora reserva, levei todo tipo de extensão e adaptadores para diferentes tipos de tomadas e a utilização dos referidos equipamentos se fez necessária.

cidade, foram: Arquivos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAP/UFRGS), Biblioteca do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Arquivo Histórico do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (AHIA), Arquivos Históricos da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (MEMÓRIA/FACED), todos localizados na cidade de Porto Alegre/RS.

Assim, no Colégio de Aplicação a professora Lisinei Fátima Dieguez Rodrigues²⁰ contribuiu de maneira significativa com todo o processo que envolveu a coleta dos documentos²¹ e a realização das entrevistas. O acesso aos documentos no Arquivo Histórico do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (AHIA/UFRGS) transcorreu de maneira fluida devido ao profissionalismo da arquivista responsável pelo órgão, Carmen Lucia Borges Teixeira Valenti, que deixou todo o material que havia sobre Olga Garcia Reverbel e sobre o Curso de Estudos Teatrais²² previamente separado, o que facilitou a pesquisa. Na ocasião, deixei uma lista dos documentos²³ e ela realizou a digitalização e o envio do material em dois dias seguintes à minha visita. O último acervo no qual coletei fontes foi o arquivo permanente da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS). Nele algumas dificuldades ocorreram em função do horário de funcionamento e pelo fato do acervo encontrar-se em organização. Por este motivo, a coleta dos documentos²⁴ demandou um tempo maior do que aquele planejado para a viagem o que me levou também a solicitar o auxílio do referido estagiário.

²⁰ Doutoranda em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas - PPGAC - da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ingresso em 2015). É Mestre em Artes Cênicas desde 2012, pelo mesmo PPGAC. É especialista em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PROEJA). Possui graduação no Bacharelado em Artes Cênicas-habilitação em Interpretação Teatral pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1993) e graduação em Educação Artística - habilitação em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003). Atualmente é professora da Educação Básica Técnica e Tecnológica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, lotada no Colégio de Aplicação da UFRGS. Exerceu funções de chefia no Departamento de Expressão e Movimento e de Coordenação da Área de Teatro nesse Colégio. Fonte: Currículo Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5890644523242839>. Acesso em 12 out. 2015.

²¹ Os documentos coletados do CAP/UFRGS compõem o quadro 02 - Localizações dos documentos coletados nos arquivos permanentes da Secretaria do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAP/UFRGS), disponível no apêndice – C desta tese.

²² Nomenclatura do curso no período de criação do regimento do Curso de Estudos Teatrais instituído junto ao departamento de Letras da Faculdade de Filosofia da Universidade do Rio Grande do Sul, conforme cópia autêntica da ATA da 247ª Sessão do Conselho Universitário da UFRGS, em 20 de maio de 1958.

²³ Os documentos coletados no referido local encontram-se no quadro 03 - Localizações dos documentos coletados no Arquivo Histórico do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (AHIA/UFRGS), localizado no apêndice D desta tese.

²⁴ As fontes coletadas no referido arquivo encontram-se no quadro 04: Localizações dos documentos coletados no Arquivo Histórico “Projeto Memória FACED” da UFRGS, disponível no apêndice E desta pesquisa.

A fim de cumprir os objetivos e responder às perguntas formuladas estruturei esta tese em cinco seções. Na primeira delas, “Introdução” apresentei o encontro com o tema; a problematização do objeto; os objetivos; o referencial teórico e os conceitos e as noções a ele pertinentes; o referencial metodológico com que operacionalizo a coleta e o tratamento das fontes.

“Vida e a obra de Olga Reverbel: experiências vividas e pretendidas” é a segunda seção onde analiso a trajetória de vida dela a partir dos elementos de formação e de atuação profissionais relacionadas ao teatro. Em outras palavras a biografia é entendida como a representação das práticas e das experiências dos indivíduos em suas relações com outros indivíduos em sociedade, considerando a pluralidade de apropriações escamoteadas nos diferentes modos de fazer dos sujeitos inseridos nos grupos e nas instituições sociais de determinado campo.

A terceira seção “Por entre formas, alegorias e desejos: estratégias e táticas na constituição do campo do ensino do teatro no Brasil” mapeio e analiso as formas e recursos utilizados e/ou propostos por Olga, com destaque para ela enquanto professora e escritora de livros, em prol da consolidação do campo do teatro no Brasil no que se refere à formação de professores de teatro e à formação de professores da educação básica que ensinam teatro.

“O espaço do teatro infantil no campo” é a quarta seção desta pesquisa onde analiso e interpreto o trabalho de Olga Garcia Reverbel e a consolidação e legitimação do campo do ensino do teatro no Brasil. Nesta seção, destaco os princípios, as finalidades, o alcance e as apropriações do método para o ensino do teatro aplicado por Olga, além de mapear as práticas, experiências e representação de outros envolvidos com o campo do teatro infantil, discuto o espaço do teatro na LDBEN 9.394/96, com destaque para a relação entre a educação e o teatro.

Em “Considerações Finais” exponho os principais resultados da pesquisa e a compreensão da constituição do campo do ensino do teatro no Brasil tendo em vista o Trabalho de Olga Garcia Reverbel e onde retomo a tese. Neste sentido, chamo a atenção para diferentes concepções metodológicas para o ensino do teatro que emergem de diferentes possibilidades na relação entre a escola e o teatro.

Pouco importa se as comunidades são “reais” ou “imaginadas”. Não há *memória* sem *imaginação* (e vice-versa). À história cumpre elucidar este processo e, por esta via, ajudar as pessoas (e as comunidades) a darem um sentido ao seu trabalho educativo (NÓVOA, 2005, p. 10, grifo do autor).

2 VIDA E A OBRA DE OLGA REVERBEL: EXPERIÊNCIAS PERCEBIDAS E PRETENDIDAS

O teatro é ilusão, é verdade inventada. O teatro é vida e morte do grande imitador que é o homem. As ações interpretadas pelos atores são a alma das cenas trágicas, épicas e cômicas. Buscamos, às vezes, nossa imagem; outras a encontramos ou perdemos, pois o teatro é o espelho que nos reflete embelezando ou deformando (REVERBEL, 1996, p. 92).

O ensino do teatro na escola brasileira pensado e praticado por Olga Garcia Reverbel no período de 1956 a 1990 constitui-se o objeto desta pesquisa apresentado, delimitado e problematizado na seção anterior. Nesta seção o objetivo é identificar e analisar na trajetória de vida de Olga Garcia Reverbel os elementos de formação e atuação profissional reveladores das especificidades referentes ao ensino do teatro. Ação que consiste numa interpretação possível da trajetória de vida subsidiada pela pesquisa bibliográfica, documental e pela metodologia da história oral. Trajetória de vida interligada às diferentes práticas, experiências, representações e apropriações que os indivíduos apreendem de si, do outro e do espaço que os circunda. Trajetória de vida de quem considera o teatro como o espelho que reflete as diferentes nuances de uma pessoa. Para tanto sistematizei esta seção em quatro tópicos: no primeiro justifico a utilização da literatura como uma das fontes consultadas para a narrativa de alguns traços biográficos de Olga Reverbel.

No tópico seguinte busco as primeiras informações sobre a sua vida e sobre a sua formação acadêmica, como também, considero outras experiências e práticas que unidas à sua formação, repercutiram em sua atuação profissional. No terceiro tópico reflito sobre a História da formação de professores no Brasil no período compreendido entre 1926 a 1946, período no qual Olga teve a sua formação acadêmica e seu ingresso no campo da educação e iniciou a sua carreira no magistério primário. No último tópico continuo a narrativa biográfica de Olga tendo em vista as suas experiências no magistério entre os anos de 1941 a 1945; o encontro com o jornalista e historiador Carlos de Macedo Reverbel; as experiências e práticas que ela teve durante os anos que viveu em Paris (1946-1949) relacionadas ao teatro; as práticas e experiências como professora de teatro para normalistas, para professores e para universitários (1956-1990). Assim, nesta seção evocarei os diferentes entretons das apropriações, das representações, das práticas e das experiências que os atores envolvidos na constituição do campo do ensino do teatro no Brasil refletiram.

Nesse sentido e com esse propósito, o que se busca nesta seção é traçar um perfil biográfico de Olga Garcia Reverbel considerando-se que conhecer fatos da sua vida ajuda na compreensão do passado do ensino de teatro no Brasil. Isto porque ela esteve inserida no espaço social das artes, ocupando lugares diferenciados que se alteraram à medida em que viveu experiências distintas numa espécie de “[...] diferentes estados sucessivos da estrutura da distribuição das diferentes espécies de capital que estão em jogo no campo considerado” (BOURDIEU, 2006, p. 190) fosse enquanto estudante, professora de nível primário, médio e no curso Normal, moradora da cidade de Paris ou mesmo como professora universitária e autora de livros didáticos para o ensino do teatro no Brasil.

2.1 POR UMA NARRATIVA QUE UNE LITERATURA E DOCUMENTAÇÃO

Pode-se portanto pensar numa história dos desejos não consumados, dos possíveis não realizados, das idéias não consumidas. A produção dessa historiografia teria, por consequência, de se vincular aos agrupamentos humanos que ficaram marginais ao sucesso dos fatos. Estranhos ao êxito mas nem por isso ausentes, eles formaram o fundo humano cujo abandono e prostração se alimentou a literatura (SEVCENKO, 1999, p. 21-22).

A ordenação entre vida e obra ou obra e vida me parece arbitrária na medida em que ambas se fundem. Elas interligam-se de um modo múltiplo e fracionado, pois são constituídas por experiências nos diversos espaços que encobrem e/ou descortinam as ações, interações e porque não, repercussões nos diferentes campos dos quais participamos enquanto agentes da sociedade; ou excluídos a depender do *habitus* que introjetamos e do capital de que dispomos. Assim, o foco de análise nesta pesquisa considera que Olga Garcia Reverbel está inserida em um espaço social, ocupando lugares diferenciados que se alteram “[...] nos diferentes estados sucessivos da estrutura da distribuição das diferentes espécies de capital que estão em jogo no campo considerado” (BOURDIEU, 2006, p. 190).

A fim de prosseguir ao proposto para esta seção, na qual não pretendo narrar a biografia de Olga Garcia Reverbel tendo em vista o alcance de tudo o que ela viveu numa perspectiva totalizante, pretendo utilizar a abordagem biográfica como um meio e, neste caso, uma metodologia para a análise e interpretação de sua participação no campo investigado. A este respeito, Bourdieu (2006 p. 190) analisa que a compreensão de “[...] uma trajetória (*envelhecimento social* (grifo do autor) [...])” requer a construção dos estados sucessivos do

campo no qual ela se desenrolou como também “[...] o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado [...] ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis”. Neste sentido, a interpretação da participação de Olga Garcia Reverbel na composição do campo do ensino do teatro enquanto disciplina escolar pautou-se, inicialmente, no seguinte questionamento: quais foram as experiências percebidas e práticas escolares da sua formação acadêmica e atuação profissional que, de alguma forma, se relacionam ao ensino do teatro?

Em busca de respostas à questão formulada utilizei diferentes tipologias de fontes, o que inclui o romance de Reverbel (2001). Nele, “uma vida se expõe e se esconde”, conforme salienta a amiga que escreveu as orelhas do livro, Lya Luft (2001). No romance a vida de Olga foi vivida através da personagem Francisca. A opção de utilizar este gênero literário, juntamente com documentos obtidos nos arquivos da Faculdade de Educação (FACED) da UFRGS, a exemplo do seu *Curriculum Vitae*, das narrativas coletadas durante as entrevistas que realizei em Porto Alegre/RS e Santa Maria/RS e a dissertação de mestrado de Lúcia de Fátima Royes Nunes que a entrevistou, permite a compreensão da linha tênue entre o real e o imaginário, do uso do gênero literário e das fontes nos estudos históricos.

Dessa forma, a documentação evocada alia documentos oficiais, documentos não oficiais e a metodologia da história oral, o que permite abarcar subjetividades e compreender as objetividades condicionadas “[...] à competência, à sensibilidade e à honestidade do pesquisador na crítica interna e externa dos documentos que elegeu e na determinação do peso (ou valor) de cada um deles no corpo de seu trabalho” (ALBERTI, 2005, p. 24). O que é condição *sine qua non* para a junção dessa tipologia de fontes e, neste caso, significa uma interpretação de uma história de vida que passa pelos trilhos que ela percorreu entre o sim e o não ou como se referiu no romance. “Sempre – nunca – sempre – nunca... repetia em ritmo acelerado o trem Maria Fumaça a deslizar nos trilhos” (REVERBEL, 2001, p. 21).

A “realidade” é entendida aqui como uma interpretação, uma representação, uma leitura de determinados atores, em determinado campo. Nela, as distintas representações evocadas também pela fonte literária podem revelar, de acordo com Galvão (1996, p. 99), “[...] aspectos em geral negligenciados e pouco perceptíveis em pesquisas baseadas unicamente em documentos oficiais”. Além disso, a reaproximação entre a História e a Literatura que ocorreu no século XX através da renovação da historiografia produzida pela Escola dos *Annales* e, posteriormente pela Nova História considera “[...] artificiais as fronteiras que separam o discurso da verdade e o discurso ficcional [...]” (GALVÃO, 1996, p. 104). Tal junção conta com o acréscimo de noções, a exemplo, da noção de representação.

[...] instrumento de um conhecimento mediato que faz ver um objecto ausente através da sua substituição por uma ‘imagem’ capaz de reconstituir em memória e de o figurar tal como ele é” (CHARTIER, 1988, p. 17). Para ele a História deve estudar os processos construtores dos sentidos atribuídos em determinada realidade social. Nos referidos processos encontram-se as representações “[...] estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação (CHARTIER, 1988, p. 17).

A representação (CHARTIER, 1988, p. 16-17) se distingue de imaginação e permite interrogar os diferentes processos simbólicos que dão sentido ao que interpretamos como “realidade”. Deste modo, propicia a aproximação do “[...] modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída”. Assim, é possível inferir que a produção de “[...] verdades (já não é possível admitir o singular) está sob camadas de interpretação” (DALCASTAGNÈS, 2001, p. 485).

Pelo acréscimo das aludidas noções, novas problemáticas foram incorporadas às pesquisas históricas e autores como Mikhail Bakhtin, Norbert Elias, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Roger Chartier, Jacques Revel, dentre outros, expandiram ainda mais a noção de cultura por meio do diálogo com a Antropologia, Sociologia e a Psicologia Social, fato que resultou na ampliação dos temas dos estudos culturais. Estes incluem a cultura cotidiana (costumes, valores e modos de vida), o que ampliou o diálogo com o sujeito social e com a própria narrativa histórica. Noções como linguagem, representações, práticas e apropriações tornaram-se essenciais ao discurso historiográfico.

Além da ampliação das noções, a perspectiva da História Cultural possibilitou a inclusão de documentos até então não aceitos pela “História Oficial”, como exemplos, a fotografia, a correspondência, a pintura, os depoimentos orais, os móveis, os utensílios, os objetos, a literatura, dentre outras fontes. Neste sentido, a utilização da literatura como uma das fontes que subsidiam a escrita da história da educação, embora tímida, tem provocado a necessidade de ampliação das discussões sobre a especificidade da narrativa histórica, da narrativa literária bem como as vinculações que podem ser estabelecidas entre ambas, conforme argumenta Galvão (1996).

Um elemento comum entre elas é que tanto a História quanto a obra literária são entendidas como produções sociais integrantes da realidade sócio histórica e cultural na qual seus autores estão inseridos. Assim, a expectativa de aproximação pelo historiador do imaginário social também pode ocorrer pela via da literatura o que amplia a narrativa historiográfica. Neste sentido,

A verdade da ficção literária não está, pois, em revelar a existência real de personagens e fatos narrados, mas em possibilitar a leitura das questões em jogo numa temporalidade dada. Ou seja, houve uma troca substantiva, pois para o historiador que se volta para a literatura o que conta na leitura do texto não é o seu valor de documento, testemunho de verdade ou autenticidade do fato, mas o seu valor de problema. O texto literário revela e insinua as verdades da representação ou do simbólico através de fatos criados pela ficção (PESAVENTO, 2006, p. 22).

Galvão (1996), por sua vez, explica que apesar de a Arte estar incorporada à sociedade ela tem seus domínios próprios (ficção e estética). Embora expresse e comunique realidades, não tem compromisso com a objetividade. “É uma transfiguração do real, uma reorganização do mundo visando à produção da realidade estética. Não objetiva, portanto, somente descrever a realidade das coisas, mas, através de múltiplos elementos transcender, questionar, ir além do palpável” (GALVÃO, 1996, p. 107). É preciso, pois, reconhecer, segundo Sevcenko (1999, p. 21), as especificidades de cada uma dessas áreas de conhecimento e nesse propósito a “[...] literatura, portanto fala ao historiador sobre a história que não ocorreu, sobre as possibilidades que não vingaram, sobre os planos que não se concretizaram”. Para este autor, a narrativa literária permite observar o cotidiano, não apenas daqueles que de alguma maneira se destacaram, que venceram, mas também daqueles sujeitos que até então não se tornariam protagonistas da própria história.

Assim dizendo a reaproximação entre a História e a Literatura ocorreu a partir das mudanças na historiografia advindas inicialmente do debate inaugurado com a Escola dos *Annales*. O referido debate colocou em xeque, a partir da década de 70 do século XX, a história serial, acontecimental, cuja ênfase estava nas estruturas. A partir daí, a História passou a ser compreendida enquanto narrativa, principalmente como criação do historiador circunspecto da diferença entre a narrativa literária e a narrativa histórica que pode ser assim resumida: “[...] texto literário é verossímil; o histórico de ser veraz – narrativa suficientemente documentada” (GALVÃO, 1996, p. 104). Assim, o “[...] diálogo entre a hermenêutica literária e a teoria da história” tem auxiliado “[...] no trabalho historiográfico e suas exigências de interpretação, percepção, reconstrução, descrição e narração” (GALVÃO, 1996, p. 105).

Neste sentido, a aproximação entre a história e a literatura oferece ao historiador maiores possibilidades de interpretação, de análise e de compreensão das ações, das experiências e das intenções dos sujeitos situados num espaço social. Neste sentido, buscar no espaço social, as pistas para a narrativa da história utilizando-se da Literatura requer, conforme defendem Welck e Warren (2003), abordar o texto literário de ‘fora para dentro’.

É perceber que a objetividade pretendida pelo modelo filosófico positivista, em seu discurso, que afirmava que a escrita da história resultava na produção de uma “verdade” absoluta, imutável, imparcial, o que negava/ocultava que “[...] toda interpretação histórica depende de um sistema de referência [...]” (CERTEAU, 1982, p.66). Este, por sua vez, integra um modelo filosófico. Fato que remete à subjetividade e à relatividade que marcam as escolhas das análises que direcionam a escrita da história; o que requer, em primeiro lugar, o posicionamento do historiador diante da indagação: sob qual ponto de vista estarei “interpretando” a história?

Interpretação histórica que nas palavras de Certeau (1982, p. 65) precisa compreender a história:

[...] como a relação entre um lugar (um recrutamento, um meio, uma profissão, etc.), procedimentos de análise (uma disciplina) e a construção de um texto (uma literatura). É admitir que ela faz parte da "realidade" da qual trata, e que essa realidade pode ser apropriada "enquanto atividade humana", "enquanto prática".

Desta maneira e a partir da concepção historiográfica de Certeau (1982) esta interpretação histórica estará pautada na combinação do “lugar social”: o campo do teatro; das “práticas” e da “escrita” realizadas pelos agentes no campo em disputa. Neste caso, as táticas desenvolvidas por Olga Reverbel relacionadas ao ensino do teatro como linha condutora do caminho do particular ao geral, ou seja, à constituição do campo do ensino do teatro no Brasil.

2.2 “JOGO DE ARMAR IMAGENS PRÉ-CONSTRUÍDAS SOB A REGÊNCIA DA MEMÓRIA”: O ROMANCE NARRA UMA HISTÓRIA

Sem dormir à noite inteiras (sic.), Francisca saltou da cama e foi olhar-se no espelho. Quantas rugas! O corpo mudara, [...] mas o olhar triste e assustado da adolescente era o mesmo. Ainda aos setenta, as dúvidas sobre a vida e a morte assaltavam-na constantemente. Melhor tentar escrever um romance, permanecer acordada no sótão, lembrando e escrevendo. Romance como tranqüilizante, como jogo de armar imagens pré-construídas sob a regência da memória (REVERBEL, 2001, p. 17).

No romance Olga se metamorfoseia em Francisca que passa a ter a sua infância, o seu casamento, as suas viagens, as suas experiências refletidas aos setenta anos de idade

narradas na obra ficcional que aqui completa a já anunciada junção de “documentos oficiais”, textuais e documentos não oficiais, que contribui com a desmistificação da incompatibilidade entre Literatura e História e marca esse romance como o início da narrativa biográfica dela e sobre ela. Filha de Aníbal Garcia e Francisca Falcão Garcia, Olga Garcia nasceu em 19 de setembro de 1917 na cidade de São Borja/RS. Perdeu a mãe muito cedo, quando tinha apenas dois anos e por este motivo foi morar com os avós. Família grande, aproximadamente doze tios, fora criada desenvolvendo o hábito pela leitura. A este respeito, no romance a autora escreve: “À noite, as tias revezavam-se na leitura com vozes empolgadas como oradores de tribuna. Em algumas noitadas, liam peças de Shakespeare, poemas de Castro Alves, mas predominavam os romances [...]” (REVERBEL, 2001, p. 19).

Aprendeu a escrever com uma tia e a leitura permitiu que escrevesse o seu primeiro romance ainda na primeira infância, aproximadamente aos oito anos de idade. Ao retornar àquela fase de escritora infantil ao escrever “Verdade Inventada”, Olga adulta deixa claro como era a sua imaginação ainda criança. Nele a “[...] heroína, a belíssima Silvia, saía às ocultas, à noite, para se encontrar com o amante, envolta em negro manto, enquanto o marido lutava nos campos da França” (REVERBEL, 2001, p. 19). Para uma criança de oito anos é pouco provável a utilização das palavras “belíssima” e “ocultas” do contexto narrado, bem como a trama desenvolvida. Por outro lado, há que se considerar que nesse momento a Olga madura dá a ver a Olga criança o que implica uma série de práticas que recaem na função simbólica e/ou de representação. Esta tem “[...] uma função mediadora que informa as diferentes modalidades de apreensão do real” (CHARTIER, 1988, p. 19). A representação alcança tanto as imagens materiais quanto aquelas fruto de uma relação simbólica. O que sugere uma apropriação da autora já adulta, que ao contar o romance utiliza palavras de seu vocabulário “maduro” para representar o quanto era criativa, enquanto criança.

Novamente a representação da autora sobre os sentimentos de Olga criança insinua a sua apreciação pelo mundo dos adultos desde aquela fase. Após a morte da avó, a família mudou-se para Santana do Livramento/RS. A personagem Francisca “[...] chorou a perda da avó, mas, ao mesmo tempo, achou linda a sua morte porque a relacionou com o luto: vestido preto, ajustado ao corpo magro, sapatos de verniz de salto alto, os primeiros! Sentia-se uma mulher” (REVERBEL, 2001, p. 20). As crianças nesta fase (nove anos) apesar de não estarem mais no estágio de desenvolvimento infantil denominado por Piaget (1970) de Pré-operatório, isto é, pré-lógico o que as faz predominantemente criarem situações imaginárias sobre o “mundo dos adultos” para com ele se relacionar; podem agora utilizarem-se dos jogos de regras que é característico do estágio Operatório Concreto. Ocorre que os estágios posteriores

não excluem a representação, o simbólico. No referido jogo que, aliás, intitula este item desta seção, imagens e cenas são revisitadas, apropriadas e representadas pela memória. Nele, Olga criança representa-se como Olga mulher ao utilizar o vestido preto e o sapato de salto alto. Olga mulher, por sua vez, representa aquele momento da infância. Ambas participam do jogo por ela denominado de “jogo de armar imagens pré-construídas sob a regência da memória” (REVERBEL, 2001, p. 17).

Ao que tudo indica (no romance) a morte da avó ocorreu próxima ao ingresso de Olga na escola, pois “Francisca, faceira no seu vestido de luto, foi para a escola elementar” (REVERBEL, 2001, P. 25). Este evento ocorreu quando aos nove anos de idade, em 1926, iniciou o 1º grau no Grupo Escolar Clemente Pinto²⁵ daquela cidade.

Após concluir o ensino primário, em 1932, Olga cursou o ensino secundário entre os anos de 1933 a 1935 na Escola Complementar Santa Teresa de Jesus localizada na cidade de Santana do Livramento/RS, onde frequentou a Escola Normal. Escola esta com tradição na comunidade local e regional que foi reconhecida pela longa experiência na formação de professores primários. Fundada em 1911, pelas irmãs teresianas, iniciou em 1930 a formação de educadores quando foi implantada a “Escola Complementar para Formação de Professores Primários”, o único curso da cidade, existente na década de 30 (século XX), conforme indicado no editorial do site da escola (2016).

Diante dessas primeiras informações sobre sua vida e especialmente sobre a sua entrada no campo da educação fora preciso conhecer as experiências educacionais de Olga no período de 1926 a 1935, no qual estudou o primário e o secundário. Compreender no referido período, como também nos anos que marcam o ingresso de Olga ao magistério primário, os modelos pedagógicos e a organização do ensino brasileiro e rio-grandense a fim de analisar a

²⁵ Esta escola completou o seu centenário em sete de julho de 2013 e foi homenageada pelo Deputado Federal Paulo Roberto Severo Pimenta. O referido deputado, durante a sessão da Câmara dos Deputados, de 08 de julho de 2013, solicitou ao seu presidente da Câmara dos Deputados, V.Exa. Luis Couto, o registro de seu discurso nos órgãos de comunicação da casa como forma de homenagear a história da Escola Elementar Clemente Pinto. Pimenta (2013) relata que oficialmente ela recebeu o nome de Escola Elementar. A primeira direção foi ocupada pelo maçom Pedro de Oliveira Junior. Em 28 de dezembro de 1919 a escola transferiu-se para o atual prédio, sob o nome de Escola Elementar Clemente Pinto. Em 1940 recebeu o nome de Grupo Escolar Rivadávia Corrêa. No ano de 1977 passou a chamar-se Escola Estadual de 1º Grau Rivadávia Corrêa e, por fim, desde 2000, chama-se Escola Estadual de Ensino Fundamental Rivadávia Corrêa. Esta escola é reconhecida como a primeira escola pública da cidade de Santana do Livramento/ RS. Além disso, a escola participa do Programa Mais Educação do Governo Federal, “[...] que permite a realização de atividades em um turno que se inicia às 8 horas e encerra-se às 16 horas. Nesse período, além de receber três refeições, os alunos também participam de diversas oficinas que complementam o aprendizado em sala de aula” (PIMENTA, 2013, p. 1).

repercussão deles na atuação profissional de Olga. Desta maneira, passarei a reflexão sobre a formação de professores no Brasil nos anos de 1926 a 1946.

2.2.1 A Legislação para a formação de professores e o cotidiano escolar (1926-1946)

A respeito da formação de professores no Brasil, Saviani (2009, p. 143-14) distinguiu seis períodos²⁶, a saber, na história da formação de professores no Brasil. Observa-se que Olga teve a sua escolarização primária, no segundo período apontado por Saviani (2009), período de expansão do padrão das Escolas Normais ocorrido entre os anos de 1890 a 1932. Já o ensino secundário foi cursado no período em que os ideais escolanovistas estavam sendo introduzidos no Brasil.

Neste sentido, durante a formação primária de Olga ocorreu, de acordo com Tanuri (2000), a introdução de escolas normais de iniciativa privada e municipais, cujo objetivo era compensar a falta de estabelecimentos oficiais que formassem os professores na maioria dos estados brasileiros. Embora durante os anos de 1889 a 1930, ocorrerem propostas de projetos de lei que previam a cooperação da União com a atividade normativa ou financiadora do ensino normal e primário; o que aconteceu foi a organização independente destes níveis de ensino a partir das propostas dos reformadores em cada estado brasileiro. Já os estudos de Olga no ensino secundário ocorreu no período marcado pela reforma da Escola Normal de São Paulo, iniciada em 1890 por Caetano Campos e que tornou-se referência para outros estados brasileiros conforme sinalizam Tanuri (2000) e Saviani (2009).

As reformas educacionais estaduais que merecem destaque no período mencionado, por repudiar o modelo da escola de primeiras letras, embora não se reportassem diretamente às ideias do escolanovismo, foram o decreto n. 7.970, de 15²⁷ de outubro de 1927 e o decreto

²⁶ 1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.

2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.

3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.

4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).

5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).

6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANI, 2009, p. 143-144).

²⁷ As propostas de Fernando de Azevedo e de Francisco Campos significaram novas possibilidades educacionais em oposição ao modelo educacional para a formação de professores no Brasil, implantado a partir da promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827.

3.281, de 22 de outubro de 1927, promulgado “[...] em 23 de janeiro de 1928”, conforme explicam Vidal e Faria Filho (2005, p. 33). A primeira proposta de Francisco Campos que reformou o ensino primário, o técnico-profissionalizante e o normal, em Minas Gerais e a segunda, de Fernando de Azevedo que “[...] apresentava o anteprojeto de reforma da educação para os mesmos níveis – primário, técnico-profissional e normal –, ao Conselho Municipal, no Distrito Federal (Rio de Janeiro, capital da República brasileira nesse período)” (VIDAL; FARIA FILHO, 2005, p. 7).

As influências da Escola Nova, no mesmo período histórico, 1927, podem ser observadas na rede de ensino rio-grandense que era, de acordo com Bastos e Tambara (2011, p. 365), “[...] baseada em organizações comunitárias, direta ou indiretamente vinculadas às igrejas católica e luterana, [...]”. Além disso, o ano de 1927 marcou a eleição de Getúlio Vargas ao governo estadual do Rio Grande do Sul, o que significou, nas análises de Bastos e Tambara (2011, p. 369) ações que objetivaram a “[...] modernização do sistema educacional gaúcho [...]”. A primeira delas, conforme sinalizam os autores (2011, p. 369), “[...] foi a da expedição do “Novo Regulamento da Instrução Pública” (decreto n. 3.898 de 4 de outubro de 1927) e a aprovação do “Regimento Interno dos Estabelecimentos de Ensino Público do Estado” (decreto n. 3903 de 14 de outubro de 1927). Sendo o último deles, fortemente “[...] vinculado à escola moderna em termos de conteúdo, de método e de procedimentos didáticos” (BASTOS; TAMBARA, 2011, p. 369). Estes autores salientam que a repercussão desses documentos atingiu também as redes municipais de ensino, que estavam em processo de consolidação nos municípios do estado no Rio Grande do Sul, como também atingiu os professores das Escolas Normais.

As inovações da educação brasileira no referido período, a partir das influências da Escola Nova, também ganharam novos contornos com o governo Provisório de Getúlio Vargas (1930-1934). Primeiro a criação do Ministério da Educação e Saúde (1931) enquanto um “[...] componente nacional sobre o componente regional de nossos debates educacionais [...]” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 61). Segundo, as ações educacionais do ministro titular Francisco Campos²⁸, anteriormente evocado na ocasião da reforma escolanovista ocorrida em Minas Gerais. A este respeito, Saviani (2013, p. 195) analisa que as medidas²⁹ educacionais

²⁸ Francisco Campos foi ministro titular do Ministério da Educação e Saúde e sucessor de Belisário Penna, “[...] que dirigiu interinamente o Ministério, [...]” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 65).

²⁹ Saviani (2013) apresenta o conjunto dos sete decretos de Francisco Campos:

- a) Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931: cria o Conselho Nacional de Educação;
- b) Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário;

promovidas por Francisco Campos notabilizaram “[...] a orientação do novo governo de tratar a educação como questão nacional, convertendo-se, portanto, em objeto de regulamentação, nos seus diversos níveis e modalidades, [...]”. O que significou “[...] uma re-estruturação (sic.) completa da ação estatal nos domínios da escolarização secundária e superior” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 65).

Sobre o ensino secundário reestruturado pelo Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931 cabe ressaltar que apesar de toda a modificação, Freitas e Biccas (2009, p. 66) compreendem que “[...] esse grau de ensino, [...], permanecia como expressão de inegável elitismo”. A este respeito os mencionados autores explicam que a dificuldade do acesso ao ensino secundário ocorria pela irregularidade na distribuição regional de oferta do ensino primário e pelo rigor do exame de admissão que se fazia necessário para o ingresso no ensino secundário.

A década de 1930 também marca outro período de renovação educacional no estado do Rio Grande do Sul. A criação da Universidade de Porto Alegre (UPA) em 1934, pelo governo de Flores da Cunha (1931-1937). No referido período ocorreu o debate educacional entre os católicos e os escolanovistas. No Rio Grande do Sul, de acordo com Bastos e Tambara (2011, p. 371), o conflito ocorreu com a oposição do “[...] grupo católico aos positivistas, herdeiros da tradição castilhistas, sobretudo na Faculdade de Direito e na Escola de Engenharia”. Estes autores explicam que o embate não se restringiu às instituições de ensino superior e inseriu-se num “plano político mais amplo”. Repercutiram na organização de grupos políticos.

Outras medidas tomadas por Flores da Cunha com o objetivo de organizar administrativamente a educação do estado do Rio Grande do Sul foram assim sintetizadas:

Em 1935, é criada a Secretaria do Estado dos Negócios da Educação e Saúde Pública (SESP), ocupada por Otelo Rosa (1935-1937), compreendendo a Diretoria Geral da Instrução Pública, Diretoria de Higiene e Saúde Pública, bem como a superintendência da Universidade de Porto Alegre (decreto n. 5.969 de 26 de junho de 1935). No mesmo ano, também é criado o Conselho Estadual de Educação, órgão consultivo da SESP, que “estabelecerá normas referentes aos problemas educacionais” (BASTOS; TAMBARA, 2011, p. 371).

-
- c) Decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro;
 - d) Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino secundário;
 - e) Decreto n. 19.941, de 30 de abril de 1931, que restabeleceu o ensino religioso nas escolas públicas;
 - f) Decreto n. 20.158, de 30 de junho de 1931: organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências;
 - g) Decreto n. 21.241, de 14 de abril de 1932: consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário (SAVIANI, 2013, p. 195-196).

Os anos que se seguiram e especificamente a partir de 1937 até 1945, período no qual Getúlio Vargas por meio de um golpe político, forjou a ameaça comunista (Plano Cohen) e justificou a instalação da ditadura conforme analisam Antonaci (2014) e Ferreira (2010, p. 14), “[...] tratou de abolir o regime Legislativo em todos os níveis, extinguiu os partidos políticos, cancelou as eleições de 1938 e passou a controlar a difusão de informação e a ordenação político-institucional do país”. Neste sentido, Ferreira (2010) enfatiza que a Constituição de 1937 de ideologia nacionalista legitimou as ações centralizadoras e nacionalistas.

No âmbito educacional o período do Estado Novo foi marcado pelas reformas do ministro da Educação Gustavo Capanema³⁰, que de acordo com Saviani (2013, p. 269), apesar de parciais, modificaram toda a estrutura educacional brasileira e atenderam “às conveniências políticas”. Para este autor,

[...] o conjunto das reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concebendo apenas o ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e aos ofícios requeridos pela organização social (SAVIANI, 2013, p. 270).

Semelhante ao que ocorrera no restante do Brasil, durante o período do Estado Novo (1937-1945), no Rio Grande do Sul o Secretário da Educação “[...] José Pereira Coelho de Souza (1937-1945) procura implementar a política educacional do Estado Novo visando à construção do “projeto de educação nacional”, com ênfase na questão da nacionalidade [...]” (BASTOS; TAMBARA, 2011, p. 372). Os autores (2011, p. 372) explicam que neste período foram tomadas medidas que regulamentaram as escolas sob a obrigatoriedade do “[...] registro e a nacionalização de todas as escolas particulares, [...]”. Este fato resultou no fechamento de 241 escolas em função da grande quantidade de escolas alemãs que haviam no Rio Grande do Sul. Já a “[...] ampliação da rede escolar pública foi acompanhada por medidas de

³⁰ Saviani (2013, p. 269) apresenta os oito decretos-leis que constituíram as Reformas Capanema:

- a) Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o SENAI;
- b) Decreto-lei n. 4073, de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial;
- c) Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário;
- d) Decreto-lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial;
- e) Decreto-lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Primário;
- f) Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal;
- g) Decreto-lei n. 8.621, de 10 de janeiro de 1946, que criou o SENAC;
- h) Decreto-lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946: Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

aperfeiçoamento do aparelho do ensino rio-grandense. Isso significou, conforme analisam Bastos e Tambara (2011, p. 373), reestruturar o sistema, centralizando-o “[...], homogeneizando as diretrizes educacionais”.

No período do Estado Novo houve a implantação dos Institutos de Educação o que significou, conforme observou Saviani (2009, p. 146), “[...] incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico”. Em Porto Alegre, a Escola Normal foi transformada em Instituto de Educação, em 1939 “[...] (decreto n. 7.681 de 9 de janeiro de 1939)”, configurando-se como: “[...] um curso secundário fundamental anexo, com base preparatória, e cursos técnicos propostos à formação de professores primários e especializados em música, desenho etc., administradores escolares e cursos extraordinários de aperfeiçoamento e de extensão” (BASTOS; TAMBARA, 2011, p. 374). Neste mesmo ano e dando seguimento,

[...] à política de homogeneização e centralização da legislação e normatização educacionais, [...], a SESP, através do decreto n. 8.020, de 29 de novembro de 1939, aprovou o programa mínimo a ser adotado nas escolas primárias do estado nas disciplinas de linguagem, matemática, estudos sociais, estudos naturais, desenho, artes aplicadas e música (BASTOS; TAMBARA, 2011, p. 374).

Estes autores (2011, p. 376) explicam que as referidas mudanças compunham o “[...] programa de “renovação educacional” impunha deveres novos dentro de um novo espírito”. O que significava a centralização do planejamento e o controle do que deveria compor o currículo, do que deveria ser ensinado e apreendido. O exemplo da situação mencionada fora identificado em dois decretos-lei:

[...] ns. 578, de 22 de julho de 1942, e 246, de 13 de outubro de 1942, deram nova organização à Secretaria de Educação e Cultura, com órgãos de direção, controle, pesquisa e serviços auxiliares, desvinculada da Saúde Pública, que passou a um Departamento Autônomo. Resultante dessa reforma administrativa, em 1943, foi criado o Centro de Pesquisas e Orientação Educacional (CPOE), que relevante papel iria desempenhar na pesquisa e implantação de “inovações pedagógicas” (BASTOS; TAMBARA, 2011, p. 376).

As reformas mencionadas até o momento perpassam os períodos de formação de professores no Brasil, conforme explica Saviani (2009), correspondentes: ao estabelecimento e expansão das Escolas Normais (1890-1932); à organização dos institutos de educação

(1932-1939); e à organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação das Escolas Normais (1939-1971).

Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, e de acordo com Saviani (2009), incorporados à Universidade de São Paulo (fundada em 1934) e à universidade do Distrito Federal (criada em 1935). Esta foi a base para a formação de professores para as escolas secundárias, legitimada pelo decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939. O modelo curricular que prevaleceu a partir do decreto-lei 1.190 foi o conhecido “esquema 3+1” que passou a ser utilizado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. Conforme demonstra Saviani (2009, p. 146): “três anos para o estudo das disciplinas específicas, [...], e um ano para a formação didática”. A orientação da organização curricular das Licenciaturas e da Pedagogia prevaleceu também no ensino normal, a partir da aprovação “[...] do decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal” (SAVIANI, 2009, p. 146). O curso normal passou a ser organizado em dois ciclos:

[...] o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação (SAVIANI, 2009, p. 146).

Segundo Saviani (2009, p. 146), por um lado as iniciativas de criação dos institutos de educação tiveram a intenção de melhorar a formação de professores, por outro continuavam as mesmas “[...] distorções das velhas Escolas Normais”. Distorções estas analisadas por Tanuri (2000, p. 72) como a que enfatiza o caráter híbrido do currículo das antigas escolas normais que ofereciam “[...] um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo”. Neste sentido, tanto os cursos superiores de licenciaturas e Pedagogia, quanto os cursos normais, perderam a sua referência de origem que eram as escolas experimentais, o que para Saviani (2009) resultou, principalmente, em se tratando do nível superior,

[...] numa solução dualista: os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor (SAVIANI, 2009, p. 147).

Esta situação descortina o pensamento dicotômico que prevaleceu durante a implantação dos cursos de Pedagogia e de licenciaturas no período entre 1939 a 1971. Concepção dualista que resultou na supressão das disciplinas práticas, em detrimento das disciplinas teóricas, evidenciou a incoerência dos responsáveis pelas reformas educacionais sobre os saberes que constituem a docência, considerados por Pimenta (1997) e Pimenta e Anastasiou (2002) como: a área de conhecimento, a experiência, os saberes pedagógicos e os saberes didáticos.

Os períodos relacionados à formação de professores sistematizados até o momento retratam as iniciativas de reformas no ensino normal, nos cursos de licenciaturas e no curso de Pedagogia, com destaque para o intervalo entre os anos de 1930 a 1946. Estes delimitam não apenas os períodos nos quais Olga teve formação como professora primária (1933-1935), como também marcou o início de sua carreira no magistério (1936-1946). Neste sentido, no próximo item desta seção, analisarei os elementos do teatro que estiveram presentes na atuação profissional de Olga Reverbel, além de outras experiências por ela vividas e percebidas, a exemplo de seu casamento, de sua rede de amizades e relacionamentos e das viagens por ela realizadas, com destaque a primeira ida à Paris (1946) que constituíram a formação de capital simbólico intelectual e cultural seja ele incorporado, institucionalizado ou objetivado que compuseram o conjunto de suas práticas relacionadas ao ensino do teatro.

2.2.2 Encontros: o magistério, o casamento, Paris e o ensino do Teatro

Em 1936, aos dezenove anos de idade Olga iniciou sua carreira como professora do ensino primário no Grupo Escolar Clemente Pinto. Nessa escola “[...] lhe deram sessenta e quatro alunos, entre sete e dezoito anos. Eram repetentes, crianças e adolescentes com graves problemas de aprendizagem” (NUNES, 2003, p. 63). Conforme ressalta Nunes (2003), Olga utilizou jogos e brincadeiras desde o início de sua carreira profissional em função da dificuldade inicial em alfabetizar crianças com problemas de aprendizagem. Neste mesmo ano, atuou como professora de Nível Médio na Escola Complementar Santa Teresa de Jesus, em Santana do Livramento/RS. Trabalhou nas duas escolas até 1939³¹ momento no qual decidiu mudar-se a capital do Rio Grande do Sul.

No romance, Francisca muda-se para Porto Alegre/RS, momento assim desenhado pela memória: “Os tios foram morrendo um a um, só restavam três tias, duas solteironas e

³¹ *Curriculum Vitae* disponível nos acervos do Projeto Memória FAGED/UFRGS.

uma viúva. Francisca decidiu morar na capital do Estado com o irmão, embora com remorsos por deixar as tias velhas” (REVERBEL, 2001, p. 26). Já domiciliada em Porto Alegre/RS, Olga vivia com o “[...] irmão, a madrasta, dois irmãos meninos, filhos dela e a irmã redescoberta” (REVERBEL, 2001, p. 27). Olga teve dois irmãos por parte de pai e mãe: Hamilcar de Garcia e Maria Basília Falcão Garcia e dois irmãos por parte de seu pai e de sua madrasta, Idalina Machado Garcia, Asdrubal Machado Garcia e Estevão Anibal Machado Garcia.

Em Porto Alegre/RS, deu prosseguimento a sua atividade profissional, em 1941 quando ingressou como professora primária no Grupo Escolar Floriano Peixoto onde trabalhou até 1944. Neste mesmo ano passou a lecionar para alunos do ensino primário no “Instituto de Educação”, onde permaneceu até 1946. Em seu *Curriculum Vitae* não consta detalhes sobre o nome do Instituto de Educação. No mapeamento de seu currículo e demais documentos utilizados para esta pesquisa constatei que o ingresso de Olga no Instituto de Educação General Flores da Cunha (IEGFC), como professora de Atividades Dramáticas para as normalistas, ocorreu a partir de 1956.

O ano de 1941 não apenas marcou o início da carreira do magistério em Porto Alegre/RS como também o encontro dela e o seu casamento com Carlos de Macedo Reverbel. Segundo Souza (2012) e Campos (2013) ele nasceu em 21 de julho de 1912 na cidade de Quaraí/RS. Filho de Carlos Falcão Reverbel e Marieta Macedo, foi inicialmente alfabetizado em São Gabriel, na fazenda de um tio, passando à cidade de Bagé, depois à Santa Maria e, por fim, a Porto Alegre, onde matriculado, em 1927, no Colégio Anchieta. Carlos iniciou a carreira jornalística na década de 1930, em um jornal de oposição ao governo de Getúlio Vargas, em Florianópolis. De 1935 a 1980 foi jornalista do jornal *Correio do Povo*, onde se aposentou. Nesse interim e até 1997 começou a colaborar com o jornal *Zero Hora*. Souza (2012) afirma que Carlos foi membro titular do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul (IHGRGS) e foi escolhido como patrono da feira do livro em Porto Alegre. Foi autor de livros, entre crônicas, biografias e história da literatura gaúcha. Bones e Laitano (2006) ressaltam que o jornalista atuou na imprensa gaúcha durante mais de 60 anos e, além dos veículos mencionados, colaborou também com a *Revista O Globo*. Dentre as obras do autor, destacam-se: 1978 – “Barco de Papel (Crônicas)”; 1980 - “Saudações Aftosas (Crônicas)”; 1981 – “Um Capitão da Guarda Nacional (Biografia de Simões Lopes Neto)”; 1984 – “Diário de Cecília de Assis Brasil”; 1984 – “Pedras Altas - A Vida no Campo segundo Assis Brasil”; 1985 – “Maragatos e Pica-paus”; 1986 – “O Gaúcho”; 1993 – “Arca de Blau” (memórias).

A ocasião do primeiro encontro entre Olga e Carlos é insinuada no romance. Nele Reverbel (2001) narra que Francisca descobriu que podia se candidatar para trabalhar no consulado brasileiro no Paraguai e conseguiu o encontro com o cônsul que estava conversando com um rapaz que tinha o mesmo interesse sobre a possibilidade de trabalho. Entrou na conversa, apresentou-se e evidenciou o seu desejo ao cônsul. Este acreditou que ela fosse esposa do moço com quem ele estava conversando. “Grande confusão, o rapaz encabulou, gaguejou e não conseguiu desfazer o engano, ela saiu a correr, sem ao menos despedir-se” (REVERBEL, 2001, p. 29). Um mês após o incidente, num sábado, ambos foram apresentados. O segundo encontro ocorreu, de acordo com Nunes (2003) numa extinta confeitaria em Porto Alegre/RS localizada na rua Vigário José Ignácio. No sábado seguinte ao encontro, dois de outubro de 1941, casaram-se. O encontro é narrado no romance.

Um mês depois, foi com amigos a um bar onde acontecia uma homenagem a uma poetisa que fora premiada no Rio. Espanto! Lá estava o moço “ex-quase-diplomata”! E sozinho! Quietamente, tomando uma cerveja bem devagar. Um amigo apresentou-os e logo foi para outro grupo. Os dois ficaram conversando, ou melhor, Francisca monologava. Tirando uma boneca de aço, a Faustina, começou a contar sua própria vida, como se fosse a da boneca. Ele a ouvia calado, mas com interesse. Ao meio dia, os dois saíram com um grupo de amigos para almoçar. Era sábado. Quando alguém lhe perguntou quando casava, ela não respondeu porque o rapaz pegara a sua mão. Estavam apaixonados. E decidiram casar no próximo sábado. Estaria “chovendo estrelas” quando viu Jorge pela primeira vez? (REVERBEL, 2001, p. 29; 33).

O encontro e o casamento com Carlos Reverbel para além do romance vivido entre os dois também, representou a aquisição de capital simbólico para Olga. Isto porque ao se casar com um jornalista estreitou relações com um agente do campo intelectual. A este respeito e ao desenvolver a sua teoria sobre o sistema de relações de produção, circulação e consumo de bens simbólicos, Bourdieu (2013, p. 102) identificou o jornalismo como uma “[...] área de atração para os intelectuais marginais que não encontram lugar na política ou nas profissões liberais)”. No primeiro encontro citado anteriormente e aludido novamente no romance “[...] Jorge foi a um cocktail em homenagem a uma poetisa, sua amiga, que ganhara o prêmio Machado de Assis” (REVERBEL, 2001, p. 111), permite analisar que o círculo de amigos do jornalista Carlos Reverbel também se estendia ao campo artístico.

Dois anos após ter conhecido o seu marido e se casado, em 1943, ela, em busca do capital institucionalizado, ingressou como discente no curso de Matemática da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, porém, não o concluiu restando

cursar o último semestre no ano de 1945³². Há indícios de que o motivo para a desistência no referido curso seja em função dos preparativos para a mudança de país que realizaria no ano seguinte. Deste modo, em 1946, mudou-se para Paris acompanhando Carlos. No romance a personagem Francisca menciona que “[...] após a morte da mãe, Jorge (nome de Carlos no romance) recebeu uma pequena herança e os dois foram morar em Paris por alguns anos. A viagem, de terceira classe foi muito longa, vinte e nove dias para aportar em Marselha” (REVERBEL, 2001, p. 117). Foi durante esta viagem que Olga conheceu e se tornou amiga da futura atriz brasileira Tônia Carreiro, iniciando com isso sua rede de sociabilidade no mundo artístico. A este respeito Goldschmidt assim esclarece.

No primeiro navio que sai do Brasil após o término da Segunda Guerra Mundial, eles vão estudar em Paris então, né. E aí ela conhece Tônia Carrero no navio, [...], e elas ficam muito, muito amigas, muito amigas. Assim como a Olga foi da Fernanda Montenegro e do Paulo Autran. Mas da Tônia talvez tenha sido muito mais. (Cristiano Laerton Goldschmidt, 2015).

As fontes consultadas indicam (ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL, 2017, p. 1; MACIEL, 2010) que Tônia Carrero, a partir desta viagem, teve a “[...] sua iniciação teatral num rápido curso com Jean Louis Barrault, em Paris, depois de fazer pontas, a partir de 1947, em alguns filmes, estréia (sic.) profissionalmente no palco do Teatro Copacabana, no Rio de Janeiro, em 1949, na companhia de Fernando de Barros, [...]”. Embora Tônia Carrero não fosse famosa ainda naquele momento, pois estava de viagem em busca de formação artística profissional e Paris representava no imaginário social o lócus privilegiado da “Cultura” e da Arte, conforme argumenta Eksteins (1991), ela representa para Olga o compartilhamento de ideias comuns com a nova amiga. Esta amizade traz novas perspectivas profissionais para Olga que antes da viagem atuava como professora do ensino primário.

Tônia Carrero é rememorada no romance “[...] a de beleza duradoura”. Nele, a autora (2001, p. 136) também menciona a sua amizade com o ator Paulo Autran, “[...] o grande ator” (REVERBEL, 2001, p. 136). Inclusive a estreia de Tônia Carreto, em 1949, no Teatro Copacabana foi ao lado de Paulo Autran. Ele iniciou-se “[...] no teatro em 1947, com Os Artistas Amadores, grupo fundado por Madalena Nicol, que encena *Esquina Perigosa*, de J. B. Priestley, um dos espetáculos que marcam a fase amadora do Teatro Brasileiro de Comédia (TBC), nos seus primórdios” (ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL DE ARTE E

³²*Curriculum Vitae* disponível nos acervos do Projeto Memória FAGED/UFRGS.

CULTURA BRASILEIRAS, 2017, p. 1). Tônia Carrero e Paulo Autran tornaram-se amigos partícipes do campo do teatro que tornar-se-iam atores no campo artístico cuja notoriedade atingira os dois diferentes níveis da hierarquia da consagração cultural analisados por Bourdieu (2013, p. 107): “[...] “sucesso de público” (medido pelos índices de venda ou pela notoriedade fora do corpo de produtores) e a hierarquia segundo o grau de reconhecimento no interior do grupo de pares-concorrentes, [...]”.

Aliás, sobre os amigos enfatiza que apesar de ter muitos a “[...] maioria, intelectuais, mas havia, também gente simples, que não vivia a desejar a Lua” (REVERBEL, 2001, p. 135). Isto revela a representação da autora sobre a sua rede de relacionamentos na que se refere ao círculo próximo de amizades. Além disso, Bourdieu (2013, p. 110) analisa que “[...] a comunidade intelectual e artística só consegue afirmar a autonomia da ordem propriamente cultural quando controla a dialética da distinção cultural, sempre ameaçada de degradar-se em busca anômica da diferença a qualquer preço”. Trata-se da lei do próprio campo que, de acordo com Bourdieu (2013, p. 109), ao mesmo tempo que “[...] impõe a busca da distinção, impõe também os limites no interior dos quais tal busca pode exercer legitimamente sua ação”.

Após a viagem e as experiências decorrentes dela que já dão indícios de gestação de ideias, de apropriações e de formação de grupo de pertencimento, em Paris, Olga frequentou o primeiro curso de extensão mencionado em seu *Curriculum Vitae*: o Curso de Civilização francesa, na Sorbonne, no período de 03 de novembro de 1947 a 28 de fevereiro de 1948³³. No curso, teve aulas de Literatura, Filosofia, Sociologia e Língua Francesa. Tal curso era e ainda é ministrado para estrangeiros que se interessam pela cultura francesa que no caso de Olga, introduziu os primeiros conhecimentos necessários para o viver na nova Paris. O casal permaneceu três anos na França (1946-1949) e, no romance, ela destaca outras atividades que ali praticavam, dentre elas:

Os dois estudavam muito. Ele seguia os ciclos de conferências, feitas por grandes figuras da época no *Colège de France*; ela seguia cursos da Sorbonne e estava sempre rodeada de amigos de diversas nacionalidades. Iam ao teatro quando tinham dinheiro ou convites. Tinham um belo círculo de amigos entre os jornalistas, escritores e artistas brasileiros e estrangeiros. Não perdiam concertos em Notre Dame, nem deixavam de frequentar os cafés parisienses famosos do momento, como o Flore e Les Deux Magots, vibravam com os filmes franceses. Jorge adorava ir ao Circo Medrano e aos zoológicos, como se fosse um menino, a mulher preferia teatros. Via a mesma peça várias vezes, assistia aos espetáculos de Marionetes e Guignol

³³ *Curriculum Vitae* disponível nos acervos do Projeto Memória FACED/UFRGS.

nos parques, tudo com a finalidade de aprender para desenvolver a aprendizagem dos alunos em sua terra (REVERBEL, 2001, p. 118).

A autora deixa evidente em diferentes momentos do romance que além de gostar do teatro como uma atividade cultural que realizava em Paris, também pensava que poderia utilizar o que aprendera com seus alunos quando voltasse ao Brasil. “A volta de Paris, na terceira classe de um navio francês, foi plena de perspectivas. Idéias de novos trabalhos, mais aprimorados, mais capazes de sucesso e, sobretudo, mais bem pagos” (REVERBEL, 2001, p. 119). Além disso, externaliza a sua representação sobre a utilização do capital cultural incorporado durante os três anos que viveu em Paris. Os novos trabalhos mencionados pela autora estariam próximos do teatro na escola ou ela tentaria escrever romances, peças teatrais, poesia, atuar como atriz? Quais possibilidades profissionais e sociais que as experiências culturais e artísticas de Paris reverberariam em sua vida pessoal e profissional? Era “29 de dezembro de 1949” (REVERBEL, 2001, p. 53) quando o casal retornou ao Brasil.

Na ocasião da ida à Paris, o casal havia vendido mobiliários da casa, livros, quadros para ir e quando retornaram para Porto Alegre/RS não dispunham de recursos para alugar um imóvel para morar, tampouco para mobiliar a casa. No romance, a autora expõe que foram morar numa sala da Associação Riograndense de Imprensa. Para as instalações receberam o auxílio de amigos no que se refere a móveis e utensílios domésticos. Neste local onde residiam e conviviam com muitos jornalistas, certa feita, ocorreu um fato que merece atenção, pois revela uma experiência, dentre tantas, que a compôs como professora: “No início da noite aconteceu um trágico acidente com um avião da Varig, que tombara no Morro do Chapéu” (REVERBEL, 2001, p. 121). O acidente ocorreu em 28 de julho de 1950, conforme reportagem do CEA-Sapuçaia (2010). Aspis (2007) acrescenta que no acidente 51 pessoas morreram entre passageiros e tripulantes³⁴. No romance, a autora descreve que ministrava aulas particulares aos quatro filhos do editor do jornal. Ele teria passado a noite em busca de notícias sobre o acidente, juntamente com outros jornalistas. Francisca foi até a casa dele a fim de conversar com sua esposa sobre as próximas provas dos filhos do casal. Mas, a avó das crianças disse da impossibilidade de sua filha conversar com Francisca, pois ela havia dormido tarde. Ela e outras esposas dos jornalistas que estavam cobrindo o mencionado acidente estavam desconfiadas, pois “[...] já amanhecia e nada dos maridos voltarem para casa. Lá pelas tantas, chegou o primeiro e, pouco depois, os outros. Olhavam-nos desconfiadas, aguçavam o olfato para perfumes e bebidas, afinal, por que tão tarde?”

³⁴ No local do mencionado acidente, anualmente, ocorre o Festival de Pandorgas com o intuito de celebrar o meio ambiente e a acima de tudo, a vida.

Francisca mencionou que a partir do acontecido, trabalhou com as crianças uma questão ética sobre a mentira. Ela refletiu com seus alunos sobre a desconfiança das esposas sobre a demora dos maridos que estavam trabalhando. Sobre a importância de dialogar com as pessoas que são importante para nós dizendo as ocorrências sem omissão ou mentira. Uma demonstração de quem aproveitara a situação do acidente para a reflexão com seus alunos de temas nem sempre contemplados na escola, porém relevantes por abarcarem noções de formação ética do sujeito.

O retorno de Olga como professora formal na escola ocorreu em 1956 e uma mudança merece destaque: até 1946 ela lecionou no ensino primário durante 10 anos (1936-1946) e relata em seu currículo ter trabalhado três anos como professora de nível médio³⁵ (1936-1939) ainda quando vivia em Santana do Livramento/RS. A partir de 1956 ela passou a lecionar as disciplinas de Atividades Dramáticas do Curso Normal (atual Magistério) do IEGFC em Porto Alegre/RS, onde permaneceu como professora até 1973. No referido instituto ela viveu a experiência de trabalhar o teatro de modo facultativo e experimental no currículo do Instituto General Flores da Cunha, o que ocorreu durante nove anos (1956-1965). A partir de 1966 é que o teatro foi inserido obrigatoriamente no currículo do curso de Formação de Professores Primários do IEGFC. A sua inserção se deu nas Práticas Educativas (primeiro ano) e no grupo de Didática Especial para o segundo e o terceiro anos, respectivamente nas disciplinas Técnicas Dramáticas Aplicadas à Escola e Técnicas Dramáticas a serviço da Psicologia, conforme relata Reverbel (1974).

Este fato revela à influência de suas leituras e o contato com autores dedicados a temática do teatro enquanto viveu em Paris (1946 a 1949), onde suas experiências percebidas foram de suma importância para a construção do seu capital cultural, também entendido como capital informacional e seu capital social, que se tornaram relevantes no desenrolar da sua trajetória no campo das artes, mais precisamente na condição de professora de teatro e de autora de livros didáticos para o ensino de teatro na escola. O início como professora de teatro na escola brasileira além de constar em fontes documentais também é destacado em seu romance.

Francisca continuava a trabalhar, agora, no Instituto de Educação, onde iniciou o Teatro na Educação, sendo, mais tarde, reconhecida como pioneira dessa área no Brasil. Tentara um romance, peças teatrais, poesia, ensaio, mas fracassara, dedicou-se, então, a escrever livros sobre Teatro na Educação,

³⁵ Mantive a nomenclatura divulgada em seu *Curriculum Vitae*.

venceu e, até hoje, segue escrevendo, além de dar cursos no país e no estrangeiro (REVERBEL, 2001, p. 116).

Destacarei três trechos menores da citação anterior para o mapeamento aqui realizado. O primeiro deles “Tentara um romance, peças teatrais, poesia, ensaio, mas fracassara, [...]” (REVERBEL, 2001, p. 116), abre um leque de indícios sobre o que ela fez de 1950 a 1956, período que antecedeu o seu retorno como professora, especificamente de teatro no IEGFC. Refiro-me às tentativas artísticas e também não artísticas, por ela mencionadas. Teria Olga, nos anos iniciais de seu regresso de Paris, tomado iniciativas para o seu ingresso no campo das Artes, como escritora de romances, poesias, ensaios e peças teatrais³⁶; ou como atriz profissional ou amadora? As atividades de Olga como atriz de teatro e de cinema foram colhidas em entrevista cedida para Nunes (2003, p. 67). “Como atriz de teatro ela afirma “*só de brincadeira com meu irmão em Uruguaiana*””. Como Atriz de cinema “[...] ela atuou em dois filmes. Um denominado de “Noite” baseado no livro homônimo de Érico Veríssimo; outro “Quadrilha” em que interpreta uma velha fofoqueira e sarcástica” (NUNES, 2003, p. 76)³⁷. Mas esta experiência foi muito tempo depois de sua chegada de Paris.

Sobre as atividades não artísticas, antes do seu início como professora do IEGFC, a autora afirma, no romance, que Francisca ministrava aulas particulares em sua casa o que continuou fazendo mesmo quando ingressou como professora no referido Instituto, em 1956. Outra atividade realizada por ela foi a criação de uma escola, juntamente com a amiga Nascima, “[...] onde as duas ensinavam tudo para jovens que tinham problemas na escola ou que se preparavam para os vestibulares” (REVERBEL, 2001, p. 86). Apesar de receberem uma quantia com a escola tiveram dificuldade em administrá-la o que, passados dois anos, resultou na falência e no fechamento da ‘escola particular’. O marido socorreu-a, pagando as dívidas e a passagem de volta da sua sócia que era de outra cidade. “Tristíssima, mas grata ao marido, Francisca seguiu trabalhando na Escola Normal e, ainda, dando aulas particulares” (REVERBEL, 2001, p. 87).

³⁶Campos-Toscano (2009, p. 22) define o conceito de gênero como “[...] uma categoria de classificação em que traços comuns, ou seja, características são agrupadas em uma obra literária”. Neste sentido, este conceito tem suas origens na Antiguidade greco-latina a partir dos estudos de Platão e Aristóteles. O primeiro dividiu a poesia em: tragédia e comédia a partir de sua característica imitativa; os ditirambos que contemporaneamente se aproximam com a lírica; e a épica. Aristóteles classificou os gêneros literários em epopeia, tragédia, comédia e ditirambos, que são os “[...] hinos em louvor ao deus grego Dionísio” (ARISTÓTELES, 1999, p. 37). A este respeito Fischer (2007) acrescenta que na teoria moderna que se ocupa dos gêneros literários não há a limitação ou o enquadramento das diferentes formas de manifestação artística. Ainda ressalta a diferença entre o gênero literário (dramático) e o gênero teatral, a partir do século XIX, cunhou expressões como “drama burguês” e “drama moderno”.

³⁷ O referido livro de Érico Veríssimo foi publicado no ano de 1954. Sobre o outro filme mencionado por Nunes (2003) não foram encontrados registros.

No segundo trecho, Olga Continua: “Francisca continuava a trabalhar, agora, no Instituto de Educação, onde iniciou o Teatro na Educação, sendo, mais tarde, reconhecida como pioneira dessa área no Brasil.” (REVERBEL, 2001, p. 116); indicia a representação de Francisca sobre o seu suposto “pioneirismo” na área do ensino do teatro na educação. Sobre as “[...] diferentes posições no campo de produção, [...]” que um agente pode ocupar bem como as maneiras de reconhecimento, Bourdieu (2004, p. 87) salienta que além dos índices de consagração, a exemplo do “sucesso de público” e do “[...] grau de reconhecimento no interior do grupo de pares-concorrentes” (BOURDIEU, 2013, p. 106), pode se buscar a consagração por outros mecanismos que incluem também o da “[...] antiguidade de entrada no jogo, [...]” (BOURDIEU, 2004, p. 87). Este foi o espaço buscado pela autora no campo, de posse de um capital simbólico legitimado por suas experiências, em sua auto definição de pioneira do teatro na educação.

Ainda sobre o “pioneirismo” de Olga Reverbel, o professor da Universidade do Estado de Santa Catarina José Ronaldo Faleiro (2008) que foi aluno dela, em 1970, na disciplina Improvisação do Curso de Direção de Teatro da Faculdade de Filosofia da UFRGS³⁸, ressalta que a iniciativa dela em Porto Alegre, como professora de teatro no IEGFC a partir de 1956, juntamente com outras iniciativas para a institucionalização do ensino do teatro no Brasil e no Rio Grande do Sul³⁹ e empreendimentos em defesa da Arte e do teatro, a exemplo, de “O Tablado”, de Maria Clara Machado, no Rio de Janeiro o que, segundo ele, elas “[...] fizeram eco, na segunda metade do século XX, a esse trabalho, concebido como «serviço dramático»” (FALEIRO, 2008, p. 6). Trabalho este iniciado por León Chancerel a partir de 1929, na França que ocasionou, conforme salienta Faleiro (2008, p. 6) o movimento de renovação do teatro francês devido ao seu interesse “[...] em atividades da infância, da juventude e de adultos, em situações de formação dramática, seja na escola, seja em comunidades, contribuindo para descentralizar a sua prática, e para aumentar a sua qualidade também junto ao teatro amador e profissional”.

O IEGFC foi considerado uma escola padrão da época e importante escola formadora de professores da região, fruto de um contexto histórico já ressaltado anteriormente. Turatti e Oliveira (2001) explicam que o IEGLC foi fundado em 1869 com o nome de Escola Normal da Província de São Pedro. Teve outros nomes em sua trajetória até ser chamado finalmente de Instituto de Educação General Flores da Cunha, o que ocorreu em,

³⁸ Ver nos anexos IX e X desta tese o diário de classe e a listagem de alunos do ano letivo de 1970 do Curso de diretor de Teatro da Faculdade de Filosofia da UFRGS.

³⁹ Estas iniciativas serão apresentadas na seção quatro na ocasião da discussão sobre a constituição do campo do Teatro infantil no Brasil.

5 de novembro de 1959. Uma transformação específica que abrangeu a sua área de atuação enquanto instituição formadora de professores ocorreu em 09 de janeiro de 1939, mediante o decreto estadual nº 7681 que transformou a Escola Normal General Flores da Cunha em Instituto de Educação, “[...] contando com um Jardim de Infância, uma Escola Experimental que seria a Escola Primária, uma Escola Secundária com curso ginásial e complementar e uma Escola de Professores” (GOMES; LHULLIER; LEITE, 2003, P.1)⁴⁰.

O terceiro trecho destacado da citação: “[...] dedicou-se, então, a escrever livros sobre Teatro na Educação, venceu e, até hoje, segue escrevendo, além de dar cursos no país e no estrangeiro” (REVERBEL, 2001, p. 116); deixa ver as representações de Francisca sobre as suas práticas e experiências profissionais. Na obra literária, Francisca evidencia que em sua obra profissional relacionada ao ensino do teatro, à escrita, à publicação e à circulação de seus livros em conjunto com os diversos cursos ministrados deu a ela a notoriedade, a publicidade e a legitimidade que acabaram por constituí-la numa personagem que, dentre outras, participou da História da constituição do campo do ensino do teatro no Brasil.

Além do trabalho com o ensino de atividades dramáticas no curso Normal do IEGFC, de 1956 a 1973, em 1959⁴¹ Olga ingressou como professora de teatro no curso Normal do Colégio Bom Jesus Seigné⁴² dirigindo também o “Clube de Teatro”, onde permaneceu até 1961⁴³. Esta escola é a segunda escola profissional que Olga trabalhou. Em ambas ela permaneceu pouco tempo. A primeira, em função de sua mudança de Santana do Livramento/RS para Porto Alegre, conforme já mencionado. No Colégio Bom Jesus Seigné permaneceu apenas dois anos. Sobre o tempo no qual permaneceu no mencionado colégio é possível apreender, a partir do romance, o cisma na relação que Francisca teve com as leituras e as práticas religiosas apreendidas ainda enquanto aluna na Escola Complementar de Santa Teresa de Jesus. Fato que permite interpretar o motivo pelo pouco tempo no qual trabalhou no Colégio Bom Jesus Seigné. Francisca rememora a opção por leituras profanas ainda durante os anos nos quais foi aluna na Escola Complementar de Santa Teresa de Jesus.

⁴⁰O atual prédio do IEGFC foi construído em 1935 e tombado pelo patrimônio histórico. “Obra do arquiteto Fernando Corona, o prédio foi construído em 364 dias, por iniciativa e com verba do Governo de Flores da Cunha, inspirada no templo da deusa grega Ártemis” (ÁVILA, 2008, p. 3). Atualmente (2016) o IEGFC oferece os seguintes cursos e modalidades de ensino: Ensino Fundamental; Ensino Médio Politécnico noturno; Ensino Médio (Curso Normal Magistério) diurno; Curso Aproveitamento de Estudos do Curso Normal Magistério (noturno).

⁴¹ *Curriculum Vitae* disponível nos acervos do Projeto Memória FAGED/UFRGS.

⁴² Fundado a mais de 100 anos no Brasil, este colégio tem como base os princípios franciscanos, cuja entidade mantenedora é a Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus. Informações retiradas do site do Colégio. Disponível em: <http://bomjesus.br/sobre/quem-somos.vm>.

⁴³ *Curriculum Vitae* disponível nos acervos do Projeto Memória FAGED/UFRGS.

Abandonou as leituras ditas profanas e tentou ler obras edificantes. Logo se aborreceu das louvadas virtudes, descobriu que Deus não existia ou, se Ele existisse, sua maldade era inexplicável para ela. Do fervor religioso sobraram as cantatas de Bach e as imagens barrocas (REVERBEL, 2001, p. 26).

Após trabalhar nos referidos colégio e instituto, em 15 de abril de 1969, ela foi contratada como “auxiliar de ensino” no Departamento de Arte Dramática da UFRGS⁴⁴ e lá permaneceu até 1973. Na ocasião passou a ser professora “auxiliar de ensino” do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de educação da UFRGS. Era 26 de abril de 1976 quando realizou a prova de desempenho na disciplina Prática de Ensino de Arte Dramática⁴⁵ na presença da banca examinadora constituída pelas professoras: Graciema Pacheco, Isolda Holmer Paes e Iula Maria Green Hervé. Foi aprovada com média 9,5 e passou a ser professora assistente. A alteração do regime de tempo de trabalho integral para o de dedicação exclusiva foi aprovado apenas em primeiro de dezembro de 1981 e passou a vigorar desde primeiro de agosto do mesmo ano⁴⁶. Na FACED da UFRGS exerceu a regência de Prática de Ensino de Arte Dramática, a partir de primeiro de agosto de 1973 até 12 de dezembro de 1990, quando foi aposentada no cargo de professora Adjunta, nível quatro, em regime de trabalho de dedicação exclusiva. A prova de desempenho é apresentada no *Curriculum Vitae*⁴⁷ de Olga no item “Cursos de Formação Profissional” o que dá a entender que embora ela não tenha concluído o curso superior mencionado, a prova de desempenho legitimou a sua atuação profissional no ensino superior e, ao mesmo tempo, atestou a sua permanência na UFRGS, não mais como professora contratada e sim concursada⁴⁸.

Durante todo o período em que foi professora na UFRGS, Olga participou de cursos de aperfeiçoamento como seminários, cursos de extensão, congressos e simpósios, que destaco⁴⁹ no quadro abaixo:

Quadro 05: Cursos de aperfeiçoamento, seminários, cursos de extensão, congressos e simpósios em que Olga Reverbel foi aluna.

⁴⁴ A ata 40 de 1969 (indicação para a contratação de Olga) integra o anexo III desta pesquisa. A Solicitação da contratação junto à reitoria emitida pelo professor Angelo Ricci, o anexo IV e o contrato firmado entre Olga Reverbel e a UFRGS, o anexo V.

⁴⁵ A Ata da prova de desempenho e a declaração sobre a nota obtida constituem os anexos VI e VII desta pesquisa.

⁴⁶ Processo n.º 27.561/81 de alteração de regime de trabalho de tempo integral para Dedicação Exclusiva compõe o anexo VIII desta tese.

⁴⁷ O *Curriculum Vitae* de Olga Reverbel integra o anexo IX desta tese.

⁴⁸ Os 21 anos de práticas escolares e experiências dela na UFRGS serão analisados na próxima seção, na análise dos movimentos e iniciativas que compuseram a constituição do campo do ensino do teatro no Brasil.

⁴⁹ Informações disponíveis em *Curriculum Vitae*/MEMÓRIA FACED.

EVENTO	LOCAL	PERÍODO/ANO ⁵⁰
Apresentação de trabalho no Encontro Internacional “Dramaturgia no 1º Grau”.	Buenos Aires/Argentina.	1986.
Seminário Internacional. Apresentação de dois trabalhos sobre Teatro na Educação.	Rio de Janeiro/Brasil.	1984.
cursos (teórico e prático) “ <i>Formation des professeurs de Lycéé et college à la pratique de jeux dramatiques dans les classes</i> ” e “ <i>Séminaire d’initiation à l’analyse dramaturgique de textes et de représentation théâtrales</i> ”, realizados na <i>Université de Paris III – Institut d’Études Théâtrales</i> ,	Paris/França.	janeiro e fevereiro de 1979.
“Seminário sobre o núcleo comum no ensino de 1º Grau”, promovido pelo MEC/Departamento de ensino Fundamental de Belo Horizonte/MG	Belo Horizonte/Brasil.	21 a 25 de junho de 1976.
<i>Niveau Supérieur “Art Dramatique” – Sorbonne.</i>	Paris/França.	de 16 de julho a oito de agosto de 1975.
Seminário de professores de “Drama na Escola Elementar e Secundária”, na <i>Teachers Center</i> .	Londres/Inglaterra.	1975.
“Simpósio sobre Ensino de 1º Grau”. MEC/Departamento de Ensino Fundamental da Delegacia Regional do Rio Grande do Sul,	Porto Alegre/Brasil.	de 17 a 20 de outubro de 1972.
“1º Seminário de Metodologia do Ensino para professores universitários da UFRGS” – FAGED/UFRGS.	Porto Alegre/Brasil.	29 de maio a três de junho de 1972.
Curso sobre Metodologia do Ensino Superior – FAGED/UFRGS	Porto Alegre/Brasil.	1972.
Curso “Tendência do Espetáculo Contemporâneo”. Secretaria Municipal de Educação e Cultura, de Porto Alegre/RS.	Porto Alegre/Brasil.	novembro de 1971.
Curso de Civilização francesa – Sorbonne. Disciplinas: Literatura, Filosofia, Sociologia, Língua Francesa.	Paris/França.	3 de novembro de 1947 a 28 de fevereiro de 1948.

FONTE: *Curriculum Vitae* Olga Garcia Reverbel disponível nos arquivos do Projeto MEMÓRIA/FAGED.

Para a análise do quadro acima que trata dos “cursos de extensão, congressos e seminários” que Olga participou em sua formação complementar realizei, primeiro, o

⁵⁰ Não dá para precisar o período exato da duração de todos os eventos por não constarem estas informações no *Curriculum Vitae* de Olga.

cruzamento entre os dados referentes aos cursos de formação profissional (item compreendido como formação acadêmica/titulação desde o lançamento da Plataforma Lattes no Brasil que ocorreu em agosto de 1999) por ela apresentados em seu *Curriculum Vitae* (anexo IX). Isto porque o curso “*Niveau Supérieur – Art Dramatique*” que teve a duração de 22 dias e tenha recebido dela a menção de “nível superior”, em seu *Curriculum Vitae*, em sua formação complementar e não em sua “formação profissional” (formação acadêmica/titulação). Nesta, estão os cursos realizados do 1º ao 2º grau, acrescidos do curso incompleto em Matemática (1943-1945) e a prova de desempenho anteriormente mencionada. O que atesta o entendimento referido acima sobre a funcionalidade da prova de desempenho por ela realizada. Embora o cruzamento dos dados comprove a formação profissional (acadêmica/titulação) de Olga, antes do acesso ao *Curriculum Vitae* e aos documentos referentes à prova de desempenho por ela realizada, em 1976, sinalizo a ocorrência de divergências sobre sua formação profissional (acadêmica/titulação) em outras fontes, a exemplo da Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura brasileiras (2017).

Na fase da pesquisa antes do acesso ao *Curriculum Vitae* de Olga recorri ao primeiro Livro de matrícula do curso de Arte Dramática da Faculdade de Filosofia da UFRGS com o intuito de conferir os alunos matriculados no mencionado curso e instituição de ensino desde a primeira turma (abril de 1958) até o período próximo ao que Olga iniciou a sua carreira no magistério do ensino superior (1969). O primeiro Livro de matrículas do referido curso contém as matrículas dos alunos até março de 1966.

O nome de Olga não constava no registro de matrículas como as demais fontes consultadas atestaram. Prossegui com o cruzamento de dados e analisei a formação profissional (acadêmica/titulação) dela nas entrevistas. Embora o entrevistado E. 01 (2015) estivesse discorrendo sobre as práticas com seus contemporâneos realizadas por Olga no Colégio de Aplicação da UFRGS⁵¹, ele (2015) esclareceu que o trabalho realizado por Olga “[...] não era trabalho de um especialista. Era de um professor que não teve a formação, mas que se preparou para aquele trabalho” (E. 01, 2015). Mais do que divergências, a formação profissional (acadêmica/titulação) também ocupa o espaço, no campo do ensino do teatro no Brasil, de legitimação e distinção de seu trabalho. Ela teria a função enquanto um componente a mais do capital institucionalizado por Olga acumulado.

O mesmo quadro também permite interpretar que o contato com os autores, com as disciplinas, com o idioma francês apreendido na França além de lhe conferir capital simbólico

⁵¹ A este respeito discutirei na próxima seção desta tese.

(cultural, intelectual e artístico) também foi determinante, juntamente com a rede de relacionamentos do campo artístico e intelectual que conquistou para o direcionamento de sua carreira profissional. Com exceção do seminário e do curso sobre metodologia do ensino superior, ambos realizados na FAGED/UFRGS e do curso sobre tendências do espetáculo contemporâneo, as temáticas dos demais cursos, seminários e congressos que frequentou versaram sobre o teatro na educação e o ensino de 1º grau. Temáticas que Olga desenvolveu práticas e experiências em sua carreira de professora formada em nível médio para o ensino no primário. Justamente as temáticas que colocou em prática nos exercícios da profissão.

No último seminário que Olga participou, ou melhor, que consta em seu *Curriculum Vitae*, ela apresentou o trabalho sobre a “Dramaturgia no 1º grau”. Este evento ocorreu quatro anos antes de se aposentar na UFRGS. No ano seguinte, “[...] em março de 1987”, Reverbel (1993, p. 17) fundou a “Oficina de Teatro Olga Reverbel”. Outro aspecto da sua vida que também merece registro é a sua atuação na condição de professora de teatro para amadores e apreciadores do teatro e a sua visão e ideia sobre a ampliação do campo das artes e do seu próprio destino. Sobre o início do funcionamento da escola de teatro, a Oficina, Vera Potthoff, ex-aluna, amiga e sócia (2015) rememora:

A gente deu aula na garagem, antes da Oficina ter uma sede. Uma amiga emprestou uma garagem, eu sei onde é, mas agora não me lembro. Eu dei aula lá. Aí tinha assim... quatro ou cinco alunos. Aí a amiga disse: - a garagem não dá mais. Aí outra amiga, na [rua] Independência... arrumou outra garagem. A gente deu aula lá, na garagem da família Bins. Eu acho que a Olga estava meio cansada de ficar aqui, ficar ali... Seu Carlos disse: - Agora chega! Comprou uma coberturazinha na Rua Santo Antônio, tudo ali perto e ali a gente ficou alguns anos. A Oficina tinha endereço, que não adiantou de nada porque a gente continuava louqueando. Mas era ali. Tínhamos muitos alunos. Nós chegamos a ter quase cem alunos, em um ano sabe? Aí uns iam embora, outros vinham (Vera Potthoff, 2015).

Embora o trecho acima narre uma interpretação sobre o início da “Escola Oficina de Teatro Olga Reverbel”, ele também dá a ver o companheirismo entre Olga e seu marido Carlos Reverbel e a participação do capital simbólico por ele acumulado nas atividades dela relacionadas ao ensino do teatro. Sobre ambos Vera Potthoff (2015) explica que embora o marido de Olga tivesse a personalidade mais contida, ele sempre a apoiou. Inclusive nas dificuldades financeiras da Oficina de Teatro em função da não aptidão de ambas em organizar as finanças da escola de teatro, pois “[...] a Olga não ligava e eu não sabia. Eu era completamente... Não sabia muita coisa e a Olga como ela tinha sempre o Seu Carlos. - Ah entrou uma dívida, não sei de quê... - O Carlos paga! Ele pagava tudo. Ela não se preocupava”

(Vera Potthoff, 2015). A presença de Carlos, além dos auxílios financeiros como, por exemplo, na “Oficina de Teatro”, também evidenciava a preocupação de seu marido em deixá-la viajar desacompanhada. Lembra Vera Potthoff (2015), “[...] viajei com a Olga bastante. Ela era convidada para dar cursos em Buenos Aires. Seu Carlos pagava tudo para eu ir com ela, para não deixar ela ir sozinha. A gente foi pra Goiânia, foi pra Minas, fomos pra muitos lugares dar aula. Buenos Aires foi maravilhoso”.

Apesar das diferenças entre Olga e Carlos, ela mais expansiva e ele mais reservado, no romance, Francisca conclui que ambos falavam a mesma linguagem. “Falar a mesma linguagem não significa que haja entendimento. [...], se os pensamentos fossem exatamente iguais, não haveria interesse algum, seria monólogo a dois, uma espécie de coral” (2001, p. 139). Os gostos diferentes não seriam problemas, no caso dos estilos de pintura, por exemplo, seria melhor, pois haveria mais a ser dialogado. Assim ela rememora através de um diálogo entre Jorge (Carlos) e Francisca (“ela”):

[Francisca]: - Ela adorou ver os Impressionistas no Jeu de Paume, voltarei, voltarei, prometia-se.

[Jorge]: - Quero ir contigo magricela, estou apaixonado por Renoir, Manet, enfim, por todos eles.

[Francisca]: - O concerto, ontem, em Notre Dame, foi lindíssimo, pena que não foste Jorge.

[Jorge]: - Estava bebendo com uns pintores surrealistas, loucos, depois fui namorar livros nos “bouquinistes”, atrasei-me.

[Francisca]: - Não gosto desses surrealistas, acho que são pintores de bar, nunca vi, em lugar algum, quadro deles.

[Jorge]: - São muito jovens, estão lutando para exprimirem-se através da pintura. Ainda veremos obras deles todos no Brasil. Lembra que o nosso querido Modigliani amargou pelos “bistrotts” de Paris e somente foi consagrado depois de morto.

[Francisca]: - Sim, mas a consagração depois da morte, vale a pena⁵²?

[Jorge]: - Tudo vale a pena (REVERBEL, 2001, p. 83-84).

O difícil para ela seria se ambos falassem línguas diferentes. Assim, a união deles durou 56 anos, sendo interrompida com a morte de Carlos Reverbel, em 27 de junho de 1997, na cidade de Porto Alegre/RS. Meses depois, 19 de setembro de 1997, Olga completou 80 anos e recebeu uma homenagem (festa surpresa) organizada por Vera Potthoff, Vinícios Lopes e Manuel Aranha, professores da Escola “Oficina de Teatro Olga Reverbel. Sobre a homenagem Vera Potthoff (2015) revela: “Quando a Olga fez oitenta anos a gente fez uma festa no Teatro São Pedro. Aí a Beth [filha de Olga] disse: ah, eu acho bom vocês dizerem pra

⁵² A este respeito discutirei no item 3.2.1 desta tese.

mãe porque é capaz dela ter um infarto lá na hora”. Bem humorada e alguém que adorava festas, além de agradecer pela homenagem em discurso, tempos depois Olga brincou, de acordo com Vera Potthoff (2015), dizendo: “- Mas bem que eu preferia ter ganho tudo isso que vocês gastaram, em dinheiro. [...]. Eram as coisas assim folclóricas dela”.

No romance, o nome da filha do casal é Elisa. Nele, a autora rememora que “[...] a chegada da filha foi um acontecimento que marcou a vida dos dois” (2001, p. 83). Cheia de vida como a mãe, mas reservada como o pai, [...]” (2001, p. 83). O aniversário de 15 anos da filha e o casamento dela também são representados na narrativa: “Dia de festa. Os 15 anos de Elisa. O vestido de renda branca. O baile no Country Club. Os amigos. A menina dançando com o pai. Ele, firme. Como um senhor de 1900, ela, toda risos. Vontade de chorar de alegria. Mais outra festa. O casamento de Elisa com Roberto” (2001, p. 64). Sobre a presença do universo artístico em seu cotidiano, Elizabeth Reverbel de Souza rememora, em entrevista cedida para Olivar (2015), que o universo das artes esteve presente em sua vida desde a infância em função das atividades dos pais e da constante presença de artistas, a exemplo do pintor Iberê Camargo e do escritor Érico Veríssimo em sua casa. Além disso, ela comenta que desde pequena teve aulas e atividades que a iniciaram nas artes além de não ter habilidade para as Ciências Exatas. “[...] nascida em Porto Alegre/RS (onde graduou-se (sic.) na Escola de Artes da UFRGS)” (OLIVAR, 2015, p.3). O autor (2015, p. 3) salienta que além de Elizabeth ter sido uma das fundadoras da Associação dos Artistas Plásticos de Santa Maria (AAPSM), ela foi também “[...] a primeira diretora do Museu de Arte de Santa Maria”.

Um período após o falecimento de seu pai, Carlos Reverbel, Elizabeth passou a ter a companhia mais próxima de sua mãe que se mudou de Porto Alegre/RS para Santa Maria/RS. Mesmo após a sua mudança, em companhia da filha, a “Oficina de Teatro Olga Reverbel” continuou funcionando até 2007, sendo gerida por Vera Potthoff, quando foram encerradas as atividades. Tal espaço pode ser considerado, por certo, um microcosmo dedicado ao culto ao teatro em suas distintas expressões. Haja vista que a escola não dava lucros, dependia de propaganda gratuita conseguida pelas redes de relacionamento com jornalistas amigos e tinha como público-alvo aspirante a atores que a partir de peças específicas aprendiam a arte de atuar e de encantar, o que ocorria quando das apresentações públicas e gratuitas das peças cujo público maior era de estudantes.

A identificação e a análise dos elementos de formação e da atuação profissional de Olga revelaram a sua aproximação com os diferentes componentes do teatro desde a primeira infância. Seja pelo hábito da leitura com a família, pela preferência da leitura do gênero literário romântico ou dramático e neles pela leitura de peças de Shakespeares e poemas de

Castro Alves; pela escrita do seu primeiro romance ainda quando criança, bem como pelas as aventuras românticas nele narradas ocorridas na França. Estas experiências evidenciaram o alcance da representação de Olga adulta sobre Olga criança que acabaram por perpassar as imagens materiais e revelaram uma relação simbólica a partir destas. Os referidos componentes da linguagem cênica teatral acompanham as experiências e práticas de Olga também durante a sua fase adulta. Aos 24 anos, por exemplo, quando conheceu o seu marido, Carlos Reverbel, ela se utilizou da linguagem dramática, através da sua boneca de aço Faustina, para dramatizar a representação da sua história de vida.

Além disso, a partir dos 29 anos e residindo em Paris com seu marido, Olga teve experiências enquanto aluna e expectadora em cursos na Sorbonne; conquistou em sua rede de sociabilidade e de amigos de diversas nacionalidades que frequentavam o teatro; teve amigos jornalistas, escritores e artistas de diversas nacionalidades com os quais compartilhava concertos em Notre Dame, ou assistindo aos filmes franceses, aos espetáculos do Circo Medrano e ao teatro de Marionetes e Guignol. Experiências que lhe incorporaram capital artístico e intelectual o que lhe permitiram a projeção de novas perspectivas e possibilidades em sua carreira profissional e conseqüentemente para dentro do campo em análise. Além disso, quando já estava de volta ao Brasil, a prática de ensinar aos alunos, filhos de jornalistas a respeito de questões éticas; como também a experiência de lecionar formalmente na escola o teatro no IEGFC, acrescida da escrita de livros relacionados ao ensino do teatro repercutiram em sua representação e no reconhecimento e legitimação de sua produção bibliográfica o que também lhe concedeu notoriedade e publicidade dentro do campo.

Os cursos que ministrou antes e depois da obrigatoriedade do ensino da arte na escola brasileira; somados às práticas de ensino para alunos que se preparavam para os vestibulares e a ampliação de sua atuação como professora de teatro e diretora do Clube de Teatro no curso normal do Colégio Bom Jesus Seigné também refletiram em sua atuação profissional. Aliada as referidas práticas, os cursos de aperfeiçoamento, os seminários, os congressos e os simpósios dos quais participou, constituíram o seu capital institucionalizado a ponto dela se constituir de professora de teatro para artistas amadores e apreciadores do teatro em sua “Escola Oficina de Teatro: Olga Reverbel”.

Por certo, outros elementos de formação e de atuação profissional de Olga, identificados e analisados a partir do objetivo desta seção, que também evidenciam a aproximação dela com o teatro podem ser notados pela ampliação de sua rede de relacionamentos no Brasil, a exemplo da presença de artistas em sua casa, como Iberê Camargo e Érico Veríssimo.

A reflexão histórica, mormente no campo educativo, não serve para “descrever o passado”, mas sim para nos colocar perante um patrimônio de idéias, de projetos e de experiências. A inscrição do nosso percurso pessoal e profissional neste retrato histórico permite uma compreensão crítica de “quem fomos” e de “como somos” (NÓVOA, 2005, p. 10, grifo do autor).

3 POR ENTRE FORMAS, ALEGORIAS E DESEJOS: TÁTICAS NA CONSTITUIÇÃO DO CAMPO DO ENSINO DO TEATRO NO BRASIL

Chamo de “estratégia” o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um “ambiente”. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. [...]. Denomino, ao contrário, “tática” um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. [...]. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. O “próprio” é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não-lugar, a tática depende do tempo, vigiando para “captar no vôo” possibilidades de ganho (CERTEAU, 2005, p. 46-47).

A análise das “diferentes formas de fazer”, denominadas por Certeau (2005) de estratégias e de táticas se constituem enquanto o “[...] fundo noturno da atividade social” (CERTEAU, 2005, p. 37). Diferentes “[...] modos de operação ou esquemas de ação [...]” realizados pelos sujeitos inseridos no campo em disputa (CERTEAU, 2005, p. 38). Práticas que podem revelar certas astúcias que acabam por encobrir situações ocorridas no próprio campo. Assim, a análise da correspondência entre a obra de Olga Reverbel e o campo do ensino do teatro no Brasil se configura como o propósito desta seção que tem por objetivo mapear e analisar as formas e recursos utilizados e/ou propostos por Olga Garcia Reverbel, sobretudo na condição de autora de livros, que contribuíram para a constituição do campo do ensino do teatro no Brasil. Neste sentido, distinguir as diferentes práticas dos atores que ocupam espaços distintos no campo, mas que se mobilizam por objetivos similares em torno da constituição do campo do teatro se constitui no problema que me mobiliza para a escrita desta seção. Refiro-me aos diferentes espaços que sinalizam a escola de teatro para a formação de atores e diretores de teatro; a escola regular e o teatro enquanto um componente curricular a ser ensinado aos alunos; a escola para a formação de professores primários e o teatro introduzido como disciplina na formação destes; a escola para a formação de arte-educadores; a escola para a formação de professores de Educação Artística; a escola para a formação de professores de teatro. Os diferentes espaços anteriormente aludidos remetem

necessariamente a outra pormenorização inscrita nesta tese. Isto porque para a interpretação da constituição do campo do teatro é preciso considerar, enquanto categoria analítica, as práticas e estratégias em prol do teatro na escola como também da escola de teatro pela confluência dos resultados de tais práticas tendo em vista objetivos semelhantes de cada uma delas. O que em termos legais resulta em uma legislação educacional que legitima e operacionaliza a criação de escolas de teatro para a formação de atores, diretores e professores; e outra legislação educacional que orienta para o reconhecimento do teatro enquanto um componente curricular da escola regular.

Esta última situação mencionada verticaliza esta tese no tocante a variável ‘escola’. Para tanto estruturei esta seção em dois itens e um subitem. No primeiro deles mapeio e analiso a constituição das escolas de teatro no Brasil; a configuração do teatro como disciplina regular da educação básica; as táticas mobilizadas por Olga Reverbel que contribuíram à constituição do campo do ensino do teatro no Brasil concernente a cursos por ela ministrados para a formação de professores para o ensino do teatro na escola, suas atividades profissionais desenvolvidas na UFRGS e outras práticas e experiências dela relacionadas ao teatro e a arte. Em seguida, analiso a contribuição da produção bibliográfica de Olga Reverbel para a constituição do campo do ensino do teatro.

3.1 PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS QUE COMPUSERAM A CONSTRUÇÃO DO CAMPO DO ENSINO DO TEATRO NO BRASIL

As experiências de Olga relacionadas ao ensino do teatro em escolas rio-grandenses acabaram por compor a gradativa incorporação do ensino do teatro na escola que lentamente caminha ao longo da História da Educação Brasileira. Todavia, ela não estava sozinha nas expressões do ensino do teatro na escola brasileira que tiveram início formalmente no início do século XIX. A este respeito Santana⁵³ (2000, p. 64), destaca que a “[...] gênese do ensino artístico no Brasil deu-se formalmente em 1816, com a criação da Escola de Ciências, Artes e Ofícios e da Academia Imperial de Belas-artes, ambas na cidade do Rio de Janeiro, [...]”. Até a Proclamação da Independência do Brasil (1822), ele considera que o desenho tenha tido importância na escola elementar em função das exposições realizadas pela Academia de Belas Artes. A partir da Assembleia Constituinte de 1823 e no que concerne às questões

⁵³ Arão Nogueira Paranaguá de Santana defendeu a sua tese de doutorado “Teatro e formação de professores: origem dos cursos, situação atual, perspectivas de reestruturação”, apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, no ano de 2000.

educacionais, Santana (2000, p. 65) ressalta que, ao invés de se estruturar um “[...] sistema nacional e unificado de ensino, foram inaugurados ou reformulados cursos superiores em áreas que atendiam aos interesses mais imediatos da corte – direito, medicina, belas-artes e engenharia militar”.

Os anos finais do século XIX marcaram um novo modelo político instalado no Brasil, o sistema de governo republicano. Este significou a promessa de experiências democráticas no campo político e social. No campo educativo apesar de constar na “tabela de estudos” dos alunos do Colégio Pedro II aulas de “[...] Música Vocal e Desenho Figurado em todos os sete anos de escolaridade, sendo que, nos dois últimos anos, acrescentava-se ao rol de conteúdos as matérias Retórica e Poética” (SANTANA, 2000, p. 66). Os conteúdos mencionados não foram ensinados, cedendo lugar a “[...] leitura de peças dramáticas em público, [...]” embora já se conhecessem “[...] as obras de Martins Penna e Gonçalves de Magalhães e as montagens de João Caetano, esses que foram os três brasileiros responsáveis pela modernização do teatro nacional” (SANTANA, 2000, p.66).

Ainda no campo educativo a lentidão na transformação de grupos teatrais em cursos superiores ocorrida em universidades do Ocidente, segundo Santana (2000), passou a se configurar no Brasil a partir da década de 1960. Apesar disso,

[...] a disciplina teatro continuou sendo negligenciada pelo sistema de ensino nacional, não tendo merecido um desenvolvimento semelhante ao de outros países, em se tratando de educação escolarizada, com a criação de escolas de alto padrão que caminhassem num mesmo trilho ao da profissionalização [...] (SANTANA, 2000, p. 68).

Os projetos para o ensino do teatro na escola no século XX foram “[...] associados às iniciativas pedagógicas informais, os quais se relacionam diretamente ao tema *escola de teatro*, [...]” (SANTANA, 2000, p. 69. Grifo do autor). Trataram-se de iniciativas que contribuíram para que o teatro adquirisse o *status* de disciplina a ser ministrada na educação básica e em nível superior. As este respeito, iniciativas por ele mapeadas são:

i) em 1906 Gomes Cardim fundou em São Paulo o Conservatório Dramático e Musical, embora não se possa confirmar a oferta regular de cursos; ii) na opinião de B. Paiva, o Teatro Anchieta, de Renato Viana, constituiu-se no primeiro tipo de oficina teatral do país; iii) a Escola Dramática do Rio Grande do Sul, cuja semente foi plantada por Renato Viana, culminou na criação do Curso de Estudos Teatrais, com a colaboração de Ruggero Jacobbi; iv) o Grupo de Teatro Experimental, germinado no interior do Teatro Brasileiro de Comédia, contou com a participação de Alfredo Mesquita e certamente inspirou este mestre a criar a Escola de Arte

Dramática/ EAD; v) o Clube de Fantoches da Euterpe, de Salvador, ligado ao Serviço Nacional de Teatro/SNT, incentivou a criação da Escola de Teatro da Universidade da Bahia; vi) a ação educativa do Teatro Tablado, de Maria Clara Machado, tornou-se referencial nacional, mantendo com essa finalidade, uma revista periódica; vii) o Curso de Arte Dramática do Teatro Duse, de Paschoal Carlos Magno, preocupou-se com a preparação de quadros para a prática cênica; viii) a Fundação Brasileira de Teatro, de Dulcina de Moraes, formou muitas turmas de intérpretes na cidade do Rio de Janeiro, desde a década de 50, até que transferiu-se para Brasília, onde funciona até hoje; ix) o Curso de Arte Dramática da Universidade Federal do Ceará, fundado por B. de Paiva, em 1960, propiciou a produção de inúmeros espetáculos; x) a Escola de Teatro de Recife teve a atuação importante perante o sistema de ensino local, atuando eventualmente ao lado da Escolinha de Arte de Recife na reciclagem de professores; xi) o Curso de Formação de Atores da Universidade Federal de Minas Gerais, mais tarde denominado Teatro Universitário, desencadeou naquele Estado o interesse pela prática e pesquisa teatral; xii) o Teatro Escola do Pará, criado por Benedito Nunes e Maria Sylvia, revelou João Cabral de Mello Neto como autor teatral e ainda hoje oferece ensino médio profissionalizante, sendo uma das unidades da Universidade Estadual do Pará; xiii) o Centro de Artes Laranjeiras, de Yan Michalski, é uma das referências sempre citadas no Rio de Janeiro; xiv) o Teatro Escola Macunaíma, de Silvio Zylber, oferta ensino médio profissionalizante, além de preocupar-se com a produção cultural; xv) o Centro de Pesquisa Teatral, de Antunes Filho, ligado ao Serviço Social do Comércio/SESC, é uma entidade que tem prestado serviços relevantes tanto em termos de ensino como na produção de espetáculos de repercussão nacional (SANTANA, 2000, 69-70).

Além das iniciativas acima mencionadas, outras instituições tiveram relevância para a criação dos primeiros cursos superiores de teatro com legislação específica: o Curso Prático de Teatro do Serviço Nacional do Teatro/CPT-SNT, atual UNIRIO, fundado em 1939 por Abadie de Faria Rosa; a Escola de Arte Dramática/ EAD- USP, fundada em 1948 por Alfredo Mesquita; a Escola de Teatro da UFBA, fundada em 1956 por Edgard Santos e o Curso de Arte Dramática/ CAD-UFRGS, fundado em 1958. Para Santana (2000, p. 72) estas quatro instituições contribuíram para a “[...] reconceituação das artes cênicas, instaurando princípios pedagógicos de um teatro moderno [...], e ao mesmo tempo apontando caminhos para a criação dos cursos superiores, o que ocorreu na década de 60”.

Na década de 1960, foram publicadas duas leis específicas para o ensino superior do Teatro. A Lei 4.641/65, de 27 de maio de 1965, publicada no Diário Oficial em 31 de maio do mesmo ano, dispôs sobre os cursos de teatro e regulamentou sete categorias profissionais, a saber: diretor de teatro, cenógrafo, professor de Arte Dramática, ator, contrarregista, cenotécnico e sonoplasta. A formação das três primeiras categorias profissionais deveria ocorrer em nível superior e as demais, em nível médio, conforme explica Santana (2000). O artigo 2º desta Lei determinou que a formação do diretor, do cenógrafo e do professor de arte

dramática deveria ocorrer em cursos de nível superior com a duração e currículos estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação.

Como resultado da Lei anterior, o Parecer 608/65 estabeleceu os currículos mínimos e o período de duração dos cursos superiores de teatro. Nele (BRASIL, 1965, p. 3-4) o Conselho Federal de Educação propôs os seguintes currículos mínimos:

1- Direção Teatral – História do Teatro, Literatura Dramática, Dramaturgia, Artes Visuais (noções), Cenografia, Indumentária, Iluminação, Música e Ritmos (noções), Direção, Improvisação, Interpretação, Administração de Teatro.

2- Cenografia – História das Artes, História do Teatro, História do Teatro Brasileiro, Estética, Desenho, Geometria Descritiva, Artes Visuais (noções), Cenografia, Indumentária, Iluminação, Técnicas de Montagem.

3- Professorado de Arte Dramática – Literatura Dramática e Direção (para o Cenógrafo), Cenografia e Técnicas de Montagem (para o Diretor de Teatro), Estudo da Obra de um Clássico do Teatro Universal, Matérias pedagógicas.

De acordo com o referido documento, os cursos de Direção Teatral e Cenografia ocorreriam em três anos letivos com carga horária de 2160 horas o que anualmente corresponderia a 720 horas com o mínimo estabelecido entre 432 e o máximo de 864 horas. O curso de Professorado ocorreria em 720 horas como continuação aos cursos de Direção Teatral e Cenografia o que totalizaria quatro anos (BRASIL, 1965).

A constituição do teatro como disciplina regular da educação básica também está relacionada com as Escolinhas de Arte do Brasil. “[...] à época da implantação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, que incentivava a prática artística na escola básica, a Escolinha era a única instituição habilitada pra a formação dos arte-educadores” (SANTANA, 200, p. 82). Para Barbosa (1989, p. 170) tratou-se do “[...] Movimento Escolinhas de Arte [...] difundido por todo o país com 32 Escolinhas [...]”. Nelas os cursos tinham como características a informalidade e pedagogicamente estavam marcadas pelas propostas da Escola Nova⁵⁴, isto é, o aprender fazendo a partir dos interesses e experiências dos alunos. Além disso, os cursos duravam aproximadamente três meses, de acordo com Santana (2000).

⁵⁴ Saviani (2000) e Libâneo (1986) concluíram que determinados movimentos pedagógicos, durante as suas trajetórias históricas, tenderam a posições extremistas ora centradas no ensino, ora na aprendizagem, ora nas técnicas do processo de ensinagem e, ao mesmo tempo, estiveram vinculados a uma concepção de escola Liberal. Tratam-se das Tendências Pedagógicas Tradicional; Renovada Progressivista inspirada em John Dewey, Maria Montessori e Jean-Ovide Decroly; Renovada não-diretiva fundamentada a partir dos estudos de Carl Rogers e Alexander Sutherland Neill, ambas conhecidas como “Escola Nova”; Tecnicista que se desenvolveu com as teorias de Burrhus Frederic Skinner, Robert Mills Gagné, Benjamim Bloom e Robert Frank Mager.

Em termos pedagógicos cabe aludir que no período retratado ocorreram influências das propostas de John Dewey (1859-1952) que no campo do teatro-educação foram difundidas por Peter Slade (1912-2004) sob o jogo dramático infantil aderido por autores brasileiros que optaram pela não interferência do professor no processo pedagógico. Este fenômeno moldou o ensino do teatro no Brasil a partir de finais da década de 30 que para Santana (2000, p. 26),

[...] vigorou a abordagem espontaneísta, com conteúdos pautados na dramatização de fundo psicológico, quando não o papel de atividade coadjuvante de outras matérias do currículo, conforme atestam as obras dos autores de então como REVERBEL (1979), ABRAMOVICH (1976), MICHALKI (1976), LEITE (1975) e ARAUJO (1974) (Grifo do autor).

Embora a arte tenha sido introduzida de maneira não obrigatória na LDB 4.024.1961, Japiassu (2012, p. 63) sinaliza que a referida lei “[...] instituiu, por exemplo, a disciplina *arte dramática*, ministrada em alguns ginásios vocacionais, colégios de aplicação e escolas pluricurriculares”. Com a promulgação da Lei 5.692/71 que fixou as diretrizes e bases para o ensino do 1º e 2º graus, o teatro passou a constar no currículo como uma das habilitações da disciplina Educação Artística, disciplina, esta, obrigatória. Todavia, a concepção pedagógica predominante durante o Regime Militar (1964-1985), e no caso específico da Lei 5.692/71, configurou-se como uma estratégia do governo ditatorial militar de difundir a “[...] tendência produtivista a todas as escolas do país, por meio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial” (SAVIANI, 2013, p. 365). A materialização da referida tendência no que se refere à arte consistiu na junção das diferentes linguagens da arte (artes visuais, música, dança e teatro) resumidas ao termo “educação artística”. Estas diferentes matérias,

[...] (que vinham sendo ministradas em muitas escolas em torno de seis horas/aula por semana) para apenas duas horas/aula semanais (carga horária de *educação artística*). Os conteúdos específicos das artes plásticas e visuais, da dança, da música e do teatro passaram a ser trabalhados, todos, em apenas duas horas a cada semana e de forma “integrada” (JAPIASSU, 2012, p. 63).

Além da redução da carga horária e da adjetivação dos conteúdos de arte subsumidos à ‘Educação Artística’, a formação em nível superior de professores de educação artística ocorreu apenas “[...] três anos após a publicação da 5.692/71 e tinham o objetivo de formar um

profissional polivalente, “fluente” em distintas linguagens estéticas (plástica, cênica e visual)” (JAPIASSU, 2012, p. 64). Os currículos dos cursos de teatro em nível superior também foram alterados após a promulgação da Lei 5.692/71 embora não alcançassem projeção nacional. Além disso, o Conselho Federal de Educação “[...] reformulou os currículos dos cursos de teatro em nível superior, criando a Licenciatura em Educação Artística/Habilitação em Artes Cênicas e Bacharelado em Artes Cênicas, com as Habilitações em Direção Teatral, Cenografia, Interpretação e Teoria do Teatro” (SANTANA, 2000, p. 88).

A Educação Artística devia ser ministrada obrigatoriamente a partir da 5ª série do 1º grau até 3ª série do 2º grau⁵⁵ e a falta de professores habilitados resultou em outras “práticas”/“táticas” desenvolvidas pelos responsáveis das escolas cuja síntese resultou na “[...] própria decisão, ato e maneira de aproveitar a “ocasião”” (CERTEAU, 1994, p. 47). Deste modo, uma prática comum foi o recrutamento de “[...] pessoal de áreas de conhecimento afins (*comunicação e expressão* ou *educação física*, por exemplo), para “taparem o buraco” do currículo mínimo definido pelo MEC” (JAPIASSU, 2012, p. 64, grifos do autor). Ou então, “[...] o oferecimento do *desenho geométrico* (conteúdo de *matemática*) com a denominação de *educação artística* – prática lamentavelmente ainda hoje observada em muitas escolas” (JAPIASSU, 2012, p. 64, grifos do autor).

As “práticas” descritas anteriormente “[...] tinham por objetivo demonstrar ao Governo ditatorial que as instituições de ensino estavam “cumprindo” as determinações impostas por Brasília” (JAPIASSU, 2012, p. 64). Assim, a

[...] obrigatoriedade da *educação artística* e a forma autoritária de sua implantação comprometeram a qualidade do ensino de artes oferecido nas escolas, arranharam a imagem dos profissionais habilitados para o trabalho com a matéria na educação escolar e impediram o desenvolvimento de um tratamento pedagógico consequente de seus conteúdos (JAPIASSU, 2012, p. 64).

Embora com um conteúdo adjetivado, conforme aponta Santana (2000), a partir da Lei 5.692/71, o teatro como um componente curricular da Educação Artística, tornou-se conteúdo obrigatório a ser ministrado. Uma linguagem da Arte, do mesmo modo que as demais áreas do conhecimento, necessita de preparação acadêmica anterior ao trabalho que se realiza numa sala de aula com alunos. Barbosa (1989), Santana (2009) e Vianna e Strazzacappa (2010) explicam que no momento da inserção obrigatória da Arte no currículo

⁵⁵ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 alterou a nomenclatura e a composição dos níveis escolares. Os níveis escolares, referidos nesta pesquisa (período no qual vigorou a Lei 5.692/71) eram chamados de Ensino de 1º e de 2º graus, passaram a ser denominados de Ensino Fundamental e Médio.

da escola brasileira, ela não fora pensada como área de conhecimento no processo de formação do indivíduo, em função da não consideração das especificidades inerentes a cada linguagem da Arte. Um exemplo disso é que apenas em 1973 começaram a ser organizadas e oferecidas à comunidade Licenciaturas para formar os professores e assim atender a demanda do ensino da Arte na escola. Além disso, os cursos ofertados “[...] pretendiam formar em dois anos professores de arte capazes de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, o que representava um grande equívoco”, na medida em que agrupava as diferentes áreas de conhecimento do campo da Arte em um só curso que deveria ser integralizado em três anos. (VIANNA E STRAZZACAPPA, 2010, p. 118).

O referido conflito subjaz à História das disciplinas escolares e se constitui numa vertente das preocupações de pesquisas a ela relacionadas. As disciplinas também são vistas como um campo de poder a ser disputado. “1. Fonte de poder social acadêmico: [...]. 2. Apropriações, por grupos de determinados professores, de espaços sociais e acadêmicos: [...]. 3. Fonte de exclusão social e acadêmica: [...]. 4. Instrumento de reconhecimento de saberes profissionais” (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 204). A este respeito, Viñao Frago (2008) estabeleceu uma estreita ligação entre a história das disciplinas escolares e o processo de formação e profissionalização docente. Deste modo, para que os professores se apropriem de determinados espaços sociais e acadêmicos os seus currículos (leia-se formação acadêmica) precisam estar em sintonia com a disciplina.

O que depende da utilidade dos conteúdos, dos discursos e das representações de sua aceitação, bem como de sua legitimação garantida por sua apresentação social. Neste sentido, podemos apreender os interesses legitimadores da inserção de uma disciplina no currículo escolar. O aprofundamento desta análise ocorrerá na quarta seção desta tese. Afinal, temos a LDBEN 9.394/96 e suas complementações ainda em curso deliberadas por projetos de leis, emendas e outras “estratégias” de alterações, que neste caso, deliberam sobre a obrigatoriedade do ensino do teatro na educação básica brasileira.

No referido contexto de disputa do campo e no discurso de legitimação de uma disciplina, diferente das práticas realizadas pelos dirigentes das escolas anteriormente mencionadas a fim de solucionar a falta de professores habilitados em Educação Artística, com a publicação da Lei 5.692/71, ocorreram outras iniciativas que contribuiriam com a constituição do campo do ensino do teatro no Brasil. Tratam-se de “[...] algumas escolas de arte dramática e outras instituições pioneiras passaram a realizar, junto às secretarias de educação de Estados e Municípios, cursos rápidos com o propósito de habilitar professores para o exercício do magistério na área teatral” (SANTANA, 2000, p. 84).

Olga Reverbel foi uma das professoras dos referidos cursos. Santana (2000, p. 84), que é professor do Departamento de Artes da Universidade Federal do Maranhão relata ter sido aluno desse formato de curso, nos anos de 1978 a 1980, na rede pública de Brasília, onde foi aluno de Fanny Abramovich, Helena Barcelos, Ilo Krugli, Olga Reverbel dentre outros por ele chamados de “precursores do teatro-educação no Brasil”. Inclusive Olga já atuava como professora em cursos de atualização de professores “polivalentes” para o ensino do teatro antes mesmo da obrigatoriedade do Ensino da Educação Artística ocorrido em 1971, o que revela a legitimação e o reconhecimento de suas experiências e táticas anteriores relativas ao ensino do teatro iniciadas em 1956, no IEGFC, conforme demonstra o quadro abaixo:

Quadro 06: Cursos para formação de professores para o ensino do teatro na escola proferidos por Olga Reverbel antes de 1971.

FUNÇÃO	EVENTO/LOCAL	PERÍODO ⁵⁶
Coordenadora e professora	Curso de “Didática e Técnicas Dramáticas” do Departamento de Estudos Especializados do Instituto de Educação General Flores da Cunha (RS).	1967.
Professora	Curso “Teatro Infantil” da III Jornada da associação Sul Rio-grandense de Professores do Excepcional (RS).	08 a 13 de julho 1968.
Professora	Curso de “Teatro na Educação” do Instituto de Educação de Florianópolis/SC.	1968.
Professora	Curso de “Teatro na Educação da Escola Normal” do Sagrado Coração de Jesus em Joinville/SC.	1968.
Professora	Curso “Função do Teatro na Musicoterapia”, promovido pela associação Brasileira de Musicoterapia (SEC) (RS).	14 de março a 27 de junho de 1969.
Coordenadora e Professora	Cursos de “Técnicas Dramáticas Aplicadas a Escola”, realizado no Centro de Arte Dramática do Instituto de Artes da UFRGS (RS).	1 e 2 semestres de 1970.

Fonte: *Curriculum Vitae* de Olga Garcia Reverbel disponível nos arquivos permanentes da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O quadro permite ressaltar que após a inserção da Arte no currículo de modo facultativo, ocorrida em 1961, movimentos em prol da obrigatoriedade desta disciplina no currículo já se faziam sentir, tendo em vista a preocupação das instituições educacionais brasileiras em formar os professores que nelas atuavam para o ensino do teatro. Além disso, o mesmo permite a análise que, além de objetivar em sua obra profissional e bibliográfica atingir os quatro níveis de escolaridade da escola brasileira, Olga também viu no teatro um recurso pedagógico para os professores que ensinavam tanto em escolas especializadas no

⁵⁶ Não é possível delimitar o período de duração de alguns cursos em função da falta desta informação no *Curriculum Vitae* de Olga Reverbel.

ensino para “deficientes”, como no curso direcionado a “professores dos excepcionais”; enxergou também no teatro a sua função terapêutica, no curso promovido pela Associação Brasileira de Musicoterapia, cujo tema foi a “Função do Teatro na Musicoterapia”. Isto revela que ela também pretendeu ampliar o campo do teatro tendo em vista atingir não apenas os professores de teatro em escolas regulares, mas viu no teatro uma função terapêutica para o desenvolvimento da ludicidade com deficientes mentais.

Outros cursos que Olga ministrou ocorreram após a aprovação da Lei 5.692/71. Neles, a ênfase era o teatro enquanto um componente curricular da Educação Artística e que auxiliava na habilitação de professores da Educação Infantil e da Escola primária. Ela também participou nestes cursos atuando de diferentes maneiras conforme revelado no quadro:

Quadro 07⁵⁷: Cursos para formação de professores para o ensino do teatro na escola preferidos por Olga Reverbel após 1971.

FUNÇÃO	EVENTO	PERÍODO
Professora	“Educação Dramática” nos Cursos Básicos de Treinamento de professores de Jardim de Infância, promovido pela Associação Sul Rio-grandense de Educação Pré-Primária/ASREP.	de 12 de abril a 16 de julho de 1971; de 16 de agosto a 8 de novembro de 1971; de 06 de outubro a 16 de novembro de 1972; de 25 de maio a 16 de julho de 1973; de 5 de novembro a 14 de dezembro de 1973; de 02 de maio a 20 de junho de 1974; de 17 a 30 de julho de 1974.
Conferencista	VII Encontro Estadual de Educação Artística abordando o tema “O programa de Teatro na Escola Primária e Secundária”, promovido pela divisão de educação/SEC.	de 26 a 30 de abril de 1971.
Professora	Curso “Técnicas Dramáticas aplicadas à Sala de aula” ministrado no Curso de Atualização Pedagógica da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).	28 de novembro de 1971.
Professora	Curso “Treinamento para professores multiplicadores de 1ª e 12ª Delegacias de Educação” da Faculdade de Educação da PUC/RS.	de 11 a 30 de novembro de 1972.
Professora	Curso de Reciclagem – Área de Comunicação e Expressão – Teatro – Centro de Estudos da Língua Portuguesa do Instituto de Letras e Artes da PUC/RS.	1 a 15 de dezembro de 1972.
Professora	Curso “Teatro Infantil” promovido pela Escola de Teatro Martins Pena e pelo Departamento de Cultura/Secretaria de Educação e Cultura/Guanabara/RJ.	1972.

⁵⁷ A carga horária dos cursos não está disponível no Curriculum Vitae de Olga Reverbel.

Professora	Curso de Teatro na Educação do “III Curso de Inverso” da PUC/RS.	1973.
Palestrante	Curso: “Licenciatura em Desenho e Plástica” com o tema “Criatividade na Arte Dramática”, FEEVALE.	abril de 1975.
Professora	Curso: “Educação Dramática” no Curso de aperfeiçoamento para docentes do Jardim de Infância promovido pela Associação Sul Rio-grandense de Educação Pré-Primária/ASREP.	de 15 a 30 de janeiro de 1975.
Professora	Disciplina “Teatro na Educação” no curso “Iniciação ao Teatro” promovido pela Biblioteca Pública Romano Reis/Departamento de Assuntos Culturais/SEC.	de 17 de novembro a 5 de dezembro de 1975.
Professora	Curso de Pós-Graduação – PUC/RS – Especialização em Educação Pré-Primária e em alfabetização.	1975.
Professora	Curso e Pós-Graduação em Tecnologia Educacional – PUC /RS.	Março a julho de 1975.
Conferencista	Projeto CULTUR, tema “Importância do Teatro na Escola”, promovido pela Secretaria de Turismo de Pelotas/RS.	22 de outubro de 1976.
Professora	“Curso de aperfeiçoamento para Educadores Municipais”, FEEVALE.	março a novembro de 1976.
Professora	“Curso de Educação Artística – Artes Cênicas”. realizado em passo Fundo/RS	maio de 1977.
Conferencista	“Curso de Especialização em Lazer”, em nível de Pós-Graduação, sobre o tema “atividades Dramáticas no Lazer” promovido pelo Centro de Estudos de Lazer e Recreação/CELAR/PUCRS.	30 de agosto de 1977.
Professora	Curso de “Arte Dramática” no Instituto de Artes da Universidade de Passo Fundo.	7 a 11 de maio de 1979.
Relato de experiências	“I Encontro Nacional de Prática de Ensino/V” - Encontro Regional, realizado na Universidade Federal de Santa Maria.	julho de 1979.
Conferencista	Seminário sobre formação de professores de Educação Artística promovido pela AESUFOPE/FEEVALE.	de 20 a 21 de agosto de 1979.
Professora	Curso: “Convicção e Expressão através do Teatro” promovido pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Fundação Educacional de São Borja/RS.	de 11 a 13 de abril de 1980.
Palestrante	“Seminário de Literatura Infantil” promovido pela Secretaria do Governo de Cultura, Desportos e turismo do Governo do Estado do Rio Grande do Sul ocorrido na Biblioteca Lucilia Minsseu, na cidade de Porto Alegre/RS.	8 de outubro de 1980.
Palestrante	Palestra: “O professor e o desenvolvimento de seus recursos pessoais”, promovida pela Faculdade de Educação da PUC/RS.	09 de outubro de 1980.

Fonte: *Curriculum Vitae* de Olga Garcia Reverbel disponível nos arquivos permanentes da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O quadro permite interpretar que a obrigatoriedade da arte no currículo da escola, pela Lei 5.692/71 resultou na escassez de professores licenciados para ministrarem a disciplina Educação Artística. Isto porque se considero que os cursos para a referida

habilitação foram criados apenas a partir de 1974 e as primeiras turmas concluíram o respectivo curso a partir de 1977. Neste sentido, os diferentes cursos de curta duração compuseram também a constituição do campo do teatro. No período da obrigatoriedade da arte na escola, Olga já tinha a experiência de há 15 anos atuar como professora de teatro para professores primários e há dois anos na condição de professora universitária, além dos cursos ministrados para formação de professores de teatro antes de 1971 que lhe conferiram um aumento de “capital simbólico” e legitimidade no campo em formação, seja por seu engajamento, seja pela visibilidade e publicidade das suas táticas que resultaram na criação e nas apresentações do TIPIE ocorridas desde 1956, seja pela rede sociabilidades nos campos intelectual e artístico constituídas desde o início da década de 1940. A legitimação e o reconhecimento por sua atuação no ensino do teatro tornam-se evidentes neste quadro em função da quantidade de cursos ministrados no período de 1971 a 1980. Se considerarmos cursos periódicos nas mesmas instituições, totalizam 28 eventos divididos entre cursos, palestras e conferências. A extensão dos níveis de ensino dos referidos cursos englobam os quatro níveis de ensino da escolarização brasileira atual (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, e educação superior), nominados na vigência da Lei 5.692/71 de (escolas maternas, de jardim de infância, 1º grau, 2º grau e ensino superior). Ainda em termos quantitativos os cursos, as palestras e as conferências foram promovidos por dez instituições diferentes⁵⁸ nos âmbitos privado e público que incluem associações, secretarias municipais e estaduais de educação, delegacias de educação, universidades privadas e públicas, departamentos de assuntos culturais de bibliotecas, Secretaria do Governo de Cultura e Desportos e turismo do Governo do Estado do Rio Grande do Sul e institutos de artes.

Além de ministrar cursos para professores no período da obrigatoriedade da Educação Artística no currículo; de defender as diferentes linguagens que o ensino das Artes deveria abranger, ela integrou a equipe de pesquisadores da UFRGS, coordenada pela professora Isolda Holmer Paes⁵⁹. Esta, por sua vez, era membro do projeto Nacional

⁵⁸ As instituições nas quais Olga ministrou cursos e palestras no período de 1971 a 1980 foram: Associação Sul Rio-grandense de Educação Pré-Primária/ASREP, Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Departamento de Cultura da Secretaria de Educação e Cultura do Rio de Janeiro/Guanabara, Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior em Novo Hamburgo/RS, Secretaria do Turismo de Pelotas/RS, Curso de Educação Artística realizado em Passo Fundo/RS (no currículo não há menção da instituição), Universidade Federal de Santa Maria, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Fundação Educacional de São Borja/RS e Secretaria do Governo de Cultura, Desportos e Turismo do Governo do estado do Rio Grande do Sul.

⁵⁹ Hackmann (2004; 2011) explica que a professora Isolda Holmer Paes foi chefe de Departamento da FACED da UFRGS, onde criou o Laboratório de Metodologia, Ensino e Currículo. Além de coordenar o Projeto que objetivou organizar e estruturar a área da Comunicação e Expressão e suas Direções Metodológicas, participou

(supervisionado pelo MEC) para a Estrutura da Área de Comunicação e Expressão e suas Direções Metodológicas. A participação de Olga no referido projeto ocorreu quando proferiu um curso de extensão denominado “A integração na Área de Comunicação e Expressão” com a finalidade de refletir sobre as alterações curriculares da área de Comunicação e Expressão. O curso ocorreu no período de agosto a dezembro de 1976 e foi promovido pelo Laboratório de Metodologia e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)⁶⁰. O conjunto das práticas profissionais de Olga dedicadas à UFRGS estão sintetizados no quadro a seguir e revelam o seu engajamento com as atividades em prol da formação de professores para o ensino do teatro para a educação de 1º e 2º graus.

Quadro 08: Atividades profissionais de Olga Reverbel na UFRGS.

FUNÇÃO	ATIVIDADE	PERÍODO
Auxiliar de ensino	Departamento de Arte Dramática do Instituto de Arte – UFRGS. Disciplinas: Evolução do Espetáculo I, II, III; Improvisação Teatral I e II.	1969 a 1973.
Auxiliar de ensino/professora auxiliar	Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS. Disciplina: Prática de Ensino em Arte Dramática.	1973 a 1990.
Auxiliar de ensino/professora auxiliar	Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS. Disciplinas: Didática I e Didática II.	Jun. de 1975 a 1990.
Chefe de Departamento	Departamento de Ensino e currículo da Faculdade de Educação da UFRGS.	01 a 03 de jan. de 1976 e 01 a 03 de jul. de 1977.
Professora/Pesquisadora	Professora do Colégio de Aplicação da Faculdade de Educação/UFRGS – realizando atividade docente em função da pesquisa destinada a testar a influência da experiência dramática no desenvolvimento psicossocial, criatividade e ajustamento social da criança e do adolescente.	1973 a 1989.
Coordenadora	Disciplina Teatro de 1º e 2º graus no Colégio de Aplicação da UFRGS.	1973 a 1989.
Presidente de comissão eleitoral	Departamento de Ensino e Currículo da FACED/UFRGS, designada para presidir a “Comissão Eleitoral” para a escolha de representação discente no DEC/UFRGS.	1979.
Professora auxiliar	Disciplina “Expressão Dramática” no Curso de extensão sobre Estimulação da criança Pré-Escolar promovido pelo Departamento de	1981.

juntamente com a professora Graciema Pacheco do planejamento da criação do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul inaugurado em 14 de abril de 1954. As duas professoras, por solicitação do Reitor da UFRGS, Dr. Elyseu Paglioli, planejaram o Colégio de Aplicação da UFRGS que por exigência do Ministério da Educação deveria contribuir “[...]” (HACKMANN, 2011, p. 8).

⁶⁰ *Curriculum Vitae* disponível nos acervos do Projeto Memória FACED/UFRGS.

	Estudos Básicos da Faculdade de Educação da UFRGS.	
Pesquisadora	Título da pesquisa: “O Teatro na Educação”. Objetivo da pesquisa: Criação de uma metodologia de ensino de Arte Dramática na escola de 1º e 2º Graus.	1981/1982.
Coordenadora	Laboratório de arte Dramática do Colégio de Aplicação da UFRGS.	1980 até 1989.

Fonte: *Curriculum Vitae* de Olga Garcia Reverbel disponível nos arquivos permanentes da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O quadro acima permite analisar as atividades profissionais de Olga como auxiliar de ensino até abril de 1976 e depois professora auxiliar em cursos superiores oferecidos pela Faculdade de Filosofia (Formação de Atores e Formação de Diretores) e pela Faculdade de Educação da UFRGS até a sua aposentadoria, dezembro de 1990; o período dedicado ao ensino para a formação de atores, de diretores de teatro foi de quatro anos (1969-1973). Os demais 17 anos, seguiu trabalhando na UFRGS a sua dedicação voltou-se à formação de professores em nível superior cujas práticas posteriores deveriam estar voltadas ao ensino de arte dramática para o 1º e o 2º graus, como pode ser notado pelas disciplinas por ela ministradas na FAGED/UFRGS, a exemplo de Prática de Ensino em Arte Dramática de 1973 a 1990 e Didáticas I e II de 1975 a 1990. Ela também atuou como chefe do Departamento de ensino e currículo da FAGED/UFRGS, e ainda, presidente de comissão eleitoral da mesma faculdade da UFRGS. A estreita ligação entre as suas experiências anteriores com o ensino do teatro para o 1º e 2º graus pode ser notada com o cruzamento de suas pesquisas que estiveram voltadas ora para testar a influência da experiência dramática no desenvolvimento psicossocial, criatividade e ajustamento social da criança e do adolescente, ora para a “criação” de uma metodologia de ensino de Arte Dramática na escola de 1º e 2º Graus. Além disso, se observo as duas vezes que menciona a sua função de “coordenadora” uma, a mais modesta como coordenadora da Disciplina Teatro de 1º e 2º graus no CAP/UFRGS, a outra como “coordenadora” do Laboratório de arte Dramática do CAP/UFRGS, Olga retoma a sua autoconsideração sobre a sua posição ocupada no campo do ensino do teatro no Brasil.

Se no passado houve a busca pelo reconhecimento do “pioneirismo” na inserção do teatro na educação em função da “criação” do TIPIE (1956), no presente (1973-1989) e em função de seu “pioneirismo”, ela desenvolve táticas advindas de suas experiências no CAP/UFRGS que, num futuro próximo, coincidirão com as “suas apropriações metodológicas” para o ensino de Arte Dramática para a pré-escola e escolas de 1º e 2º graus. As análises dos bastidores das referidas táticas ocorrerão no próximo item desta seção e na

seção quatro da tese na qual enveredo pela interpretação dos espaços de disputa no interior do campo do ensino do teatro no Brasil, especificamente sobre a consolidação do campo teatro infantil e a legitimação do campo do ensino do teatro a partir da legislação Educacional Brasileira vigente.

Olga viveu outras experiências relacionadas ao campo da Arte também mencionadas em seu *Curriculum Vitae*, o que ampliou mais uma vez o seu capital simbólico no que se refere a sua visibilidade, publicidade, distinção; e que também interferiu em sua auto representação. No tocante ao Teatro, além de ensinar professores, escrever livros e artigos sobre o ensino do teatro, dirigiu⁶¹ montagens de peças infantis com as normalistas, para espetáculos semanais infantis realizadas pelo TIPIE do IEGFC, nos anos de 1967 e 1973, com destaque para o espetáculo de comemoração do Centenário do Instituto de Educação General Flores da Cunha, no ano de 1969; a montagem das peças “A pílula falante” e “O casamento de Emília”, encenadas no Teatro São Pedro em Porto Alegre/RS, nos dias 25, 26 e 27 de abril de 1973 promovidas pelo departamento de assuntos Culturais/SEC do Instituto do Livro de Porto Alegre/RS durante a “Semana de Literatura Infantil, Monteiro Lobato”. Foi membro do júri no “Festival Nacional de Cinema⁶²”, em Gramado/RS, nos anos de 1974, 1975 e 1976. Dirigiu o espetáculo “Canções de Mário Quintana”, apresentado no prédio da Reitoria da UFRGS, no ano de 1980 e o Canto de Natal de Maria Clara Machado intitulado de “O boi e o burro a caminho de Berlim”, durante a programação natalina da Reitoria da UFRGS ocorrida em 1980. Coordenou debates, em 1982, no Festival de Cinema de Gramado.

Outras experiências percebidas por Olga evidenciam táticas por ela utilizadas, tanto para a repercussão de sua atuação profissional relacionada ao ensino do teatro quanto para a imortalidade do conjunto de sua obra e se fazem notar na imprensa escrita e televisiva. As entrevistas e notícias na imprensa escrita de Porto Alegre/RS sobre o seu trabalho foram⁶³: “Olga Reverbel viu e gostou de ‘Jesus Cristo Superstar’” publicada no Jornal Folha da Tarde, em 29 de março de 1972; “O Circo – o espetáculo não pode parar”, divulgado no Jornal Correio do Povo em 30 de março de 1975; “Olga quer Teatro nas salas de aula”, propagada no Jornal Folha da Tarde, em 13 de junho de 1975; “Olga Reverbel: correndo contra o tempo para ensinar o que sabe”, apresentada no Jornal Folha da Tarde, em 29 de maio de 1976; “O

⁶¹ Estas informações constam em seu *Curriculum Vitae* disponível nos acervos do Projeto Memória FACED/UFRGS.

⁶² Perrone (2012) salienta que a primeira edição do Festival de Cinema de Gramado ocorreu em janeiro de 1973. Além de prestigiar o cinema nacional este evento também se constituiu enquanto resistência à censura e à manifestação do livre pensamento contrariando os ditames do Regime Militar (1964-1988). Os filmes premiados nos períodos nos quais Olga foi membro do júri foram: “Vai trabalhar vagabundo” (1974), de Hugo Carvana; “O Amuleto de Ogum” (1975), de Nelson Pereira dos Santos e “O Predileto” (1976), de Roberto Palmari.

⁶³ Informações disponíveis em seu *Curriculum Vitae*.

Teatro é a paixão de Olga Reverbel”, difundida no suplemento “Mulher” do Jornal Folha da Tarde, em 1977 e entrevista com o ator Paulo Autran realizada no dia 14 de outubro de 1980 para o Jornal Zero Hora da Rede Sul Brasileira de Comunicações (R.B.S.). As entrevistas realizadas na imprensa falada ocorreram no canal TV 12, nos anos de 1963, 1974, 1975; no canal TV 5, em maio de 1977; no canal TV10, em agosto de 1975, cujos temas foram, de acordo com o *Curriculum Vitae* de Olga Reverbel, teatro na educação, na comunidade e na comunidade infantil em Porto Alegre/RS⁶⁴.

Das experiências de Olga relacionadas ao campo da arte anteriormente reportadas cabe considerar que o acúmulo de capital artístico dela também ocorreu por diferentes maneiras de atuação no campo da arte. Seja como membro júri e coordenadora de debates no Festival de Cinema de Gramado/RS, seja por meio de entrevistas concedidas aos jornais e emissora de televisão do estado do Rio Grande do Sul, seja dirigindo e montando espetáculos de seus alunos apresentados em palcos consagrados do teatro em Porto Alegre, a exemplo do Teatro São Pedro. As diferentes atividades também permitem observar o caráter dinâmico e proativo de sua personalidade. Neste sentido, enquanto lecionava teatro aos seus alunos, além de divulgar em inúmeras apresentações como foi o caso do TIPIE do IEGFC, também divulgava na imprensa as suas impressões em defesa do teatro na escola, além de participar de movimentos e eventos em prol de outras linguagens da arte e não apenas do teatro.

Olga desenvolveu outras táticas que lhe conferiram aquisição de capital intelectual, reconhecimento e legitimidade de sua atuação no campo do ensino do teatro e o mais significativo foi a escritura de onze livros sobre a temática. Ação que permitiu a formação de professores para o ensino do teatro, a formação de atores e diretores amadores e a formação de apreciadores do teatro.

3.2 UMA DISCIPLINA, UM CAMPO, UMA PROFISSÃO, VÁRIAS CENAS: PROFESSORA ESCRITORA

Se portanto “o livro é um efeito (uma construção) do leitor”, deve-se considerar a operação deste último como uma espécie de *lectio*, produção própria do “leitor”. Este

⁶⁴ Em consulta à hemeroteca da Biblioteca Nacional consegui recuperar uma nota publicada no dia 31 de março de 1970, no “Jornal Diário de Notícias”, referente a apresentação “Jogral” dos alunos de teatro do IEGFC, sob a direção de Olga Reverbel, em comemoração à “Revolução de 31 de março de 1964”, assim denominada pelos militares que implantaram o Regime Militar no Brasil, a partir da referida data, como uma medida para impedir a entrada do comunismo no Brasil. Nos demais veículos mencionados não consegui recuperar as publicações informadas no *Curriculum Vitae*. Neste sentido, embora estivesse relações de sociabilidade com intelectuais do campo do teatro e da arte, envolvidos em manifestações em prol do retorno da Democracia, os documentos consultados não mencionam a participação dela em manifestações contrárias ao Regime Militar, nem há relatos de perseguição a ela e ao seu trabalho no mesmo período.

não toma nem o lugar do autor nem um lugar de autor. Inventa nos textos outra coisa que não aquilo que era a “intenção” deles. Destaca-os de sua origem (perdida ou acessória). Combina os seus fragmentos e cria algo não-sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações (CERTEAU, 2005, p. 264-265).

A citação acima reporta a participação ativa do leitor. A sua forma de interpretar e de se apropriar daquilo que lê. Neste sentido, considerarei tanto os diálogos de Olga com os autores que a inspiraram, como também as representações dos leitores de seus livros. Assim, considero que a “[...] problemática do mundo como representação”, a análise da produção bibliográfica de Olga “[...] dão a ver e a pensar o real” (CHARTIER, 1998, p. 24). Assim, ao apresentar os objetivos, o público-alvo, a organização e os autores por ela citados em seus livros e artigos escritos, objetivo também interrogar sobre os diferentes processos constitutivos dos sentidos daquilo que fora por ela escrito; como também as distintas representações atribuídas aos textos pelos atores envolvidos nos processos de produção, de transmissão, de circulação e de apropriação dos mesmos. Em outras palavras, para quem ela escreveu seus textos? Quais motivações levaram Olga a escrever os livros e artigos? Como se deu a apropriação de seus textos? Qual é a contribuição de sua produção bibliográfica para a configuração do campo do ensino do teatro no Brasil?

A organização da análise da produção bibliográfica dela está pautada na cronologia dos livros e artigos por ela escritos, tendo em vista a compreensão sobre as intenções da escrita de cada um deles atreladas às experiências e práticas percebidas durante a escrita dos mesmos. Deste modo, além da análise apresentarei os objetivos, o público alvo, a estrutura, os autores citados e os prefaciadores dos livros e artigos escritos por Olga que foram recuperadas e que integram o meu acervo pessoal (11 livros e dois artigos científicos publicados em periódicos).

“Técnicas dramáticas aplicadas à escola” é o primeiro livro escrito por Olga, em 1974, publicado pela Editora do Brasil S. A.⁶⁵. Nele, a autora não objetiva uma teoria geral do teatro, mas a utilização do teatro enquanto um recurso didático “[...] e mostra os resultados práticos obtidos com alunos dos cursos normal, ginásial e primário após dez anos (1956-1966)

⁶⁵ Braghini (2012) explica que a fundação da Editora do Brasil, no ano de 1943, foi motivada por ex-funcionários da Companhia Editora Nacional. São eles: Carlos Costa, Carlos Pasquale e Manoel Netto. A sua fundação contou com 36 membros. Esta autora (2012) ressalta que esta editora, nos anos de 1960 e 1970 estabeleceu um vínculo com o pensamento conservador católico e com os militares. O que resultou na ampla produção de livros de moral e cívica no período mencionado.

de experiência com os referidos níveis de ensino” (REVERBEL, 1974, p. 9). O público-alvo deste livro foram os professores de ensino de 1º e 2º graus.

O livro está organizado em três partes e nove capítulos (“Programa, bases e planos”; “Formação gradual da experiência”; “Elementos diversos da experimentação”; “Peças inéditas de alunos”; “Peças adaptadas por alunos”; “Peça A chave perdida”, “Peça adaptada em grupo”; “Peças criadas pelas alunas para teatro de bonecos”; “Mensagem à juventude”; “Algumas apreciações individuais”) distribuídos em 303 páginas. Foi publicado em 1974, quando ela já ensinava na FACED/UFRGS. Portanto, já havia legitimado as suas experiências relacionadas ao ensino do teatro. Além disso, este mesmo ano “coincide” com a já mencionada implantação dos primeiros cursos universitários para a formação do professor em Educação Artística, “[...] ato e maneira de aproveitar a ocasião” (CERTEAU, 1994, p. 47). Esta tática por ela aplicada ocorreu no momento da falta de material didático que mencionasse o teatro como um recurso e indicações de técnicas para levá-lo à rotina da escola. Por este motivo, infiro que a autora publicou os registros do seu trabalho com os alunos do IEGFC com uma simplificação empírica e resultante de adaptação de literaturas voltadas para o teatro, para a arte cênica e para a formação de futuros professores para ao ensino do teatro.

Neste sentido e também sobre a falta de livros para o ensino do teatro no referido período, Lisinei Fátima Dieguez Rodrigues⁶⁶, professora de Teatro na Educação Básica Técnica e Tecnológica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, salienta que o primeiro contato dela com este livro de Olga foi durante o período no qual cursou o magistério. Depois, já graduada em Artes Cênicas, mudou-se em 1996, para a cidade de Nova Petrópolis/RS, distante a 98 quilômetros de Porto Alegre/RS e colonizada por alemães. Lá passou a ser professora de Teatro numa escola particular. Nesta escola, Lisinei Fátima Dieguez Rodrigues (2015) teve o segundo contato com a obra de Olga. Ela rememora que na biblioteca da escola existiam poucos livros sobre teatro: dois livros de Maria Clara Machado, sendo um deles um manual chamado “Teatro Mobral”, direcionado para o trabalho do professor de Teatro com alunos que cursavam o Mobral; três livros de Olga Reverbel, dos quais ela menciona “[...] aquele livro de capa preta, “O teatro na sala de aula” (Lisinei Fátima Dieguez Rodrigues, 2015); exemplares da biografia do grupo “É nós aqui pra ver” de Porto Alegre que foi financiado pelo governo e distribuído para todas as secretarias de educação do Estado do Rio

⁶⁶ A entrevista desta professora ocorreu na sala de reuniões do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul localizada na Av. Bento Gonçalves, 9500 - Prédio 43815. Bairro Agronomia, Porto Alegre/RS, no dia 13 de agosto de 2015; duração: 1h e 7 min e perfaz um quantitativo de 12 páginas transcritas.

Grande do Sul; os outros quatro livros eram peças, textos de teatro do Martins Pena e de Sampaio Correio.

A utilização dos livros de Olga na formação acadêmica e profissional da professora anteriormente mencionada permite inferir sobre a circulação significativa da produção dos livros de Olga na formação de professores de teatro. Apesar de não constarem exemplares deste livro de Olga (“Técnicas Dramáticas aplicadas à Escola”) nas bibliotecas da UFRGS, da UFSM e na Biblioteca Pública do Estado do Rio Grande do Sul o trecho citado da entrevista com Lisinei Fátima Dieguez Rodrigues (2015) dá a entender que o primeiro livro de Olga teve uma ampla circulação nas bibliotecas de escolas do estado do Rio Grande do Sul. Embora não tenha mapeado a circulação e distribuição dos livros escritos por Olga no estado do Rio Grande do Sul, em função do objeto desta tese se concentrar nas experiências/iniciativas de Olga Garcia Reverbel na consolidação e legitimação do campo da Arte (modalidade teatro) no Brasil, no período de 1961 a 1996. Para a verticalização do objeto foi necessário abarcar a constituição do campo do ensino do teatro no Brasil e, a partir dele, as iniciativas de criação de curso para a formação de professores de teatro; a legitimação da inserção de modo facultativo do teatro enquanto disciplina nas escolas primárias e secundárias; a inserção do teatro de modo obrigatório nas escolas de 1º e 2º graus, atuais ensino fundamental e médio; os cursos desenvolvidos pelas Escolinhas de Arte no Brasil e os cursos promovidos por outras instituições para a formação de professores de teatro.

Outro aspecto que merece destaque é que neste livro Reverbel (1974) relata que trabalhou o teatro de modo facultativo no currículo do IEGFC por nove anos, lecionando o teatro tanto para os alunos do ginásio, quanto para as alunas do curso de Formação de Professores Primários. Após o referido período ele foi inserido (com obrigatoriedade) no currículo do curso de Formação de Professores Primários, com o intuito de oportunizar a todas as alunas o exercício de técnicas dramáticas. Deste modo, o teatro foi inserido nas Práticas Educativas (primeiro ano) e no grupo de Didática Especial para o segundo e o terceiro anos, respectivamente nas disciplinas Técnicas Dramáticas Aplicadas à Escola e Técnicas Dramáticas a serviço da Psicologia. Os conteúdos do teatro para cada uma das séries foram assim estruturados:

Quadro 09: CONTEÚDOS DA PRIMEIRA SÉRIE DA DISCIPLINA DE TEATRO PARA O CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS DO IEGFC.

Expressão corporal	Coral falado
Jogos dramáticos	Jornal falado
Mímica	Teatro de fantoches
Pantomima	Confecção de fantoches
Composição de argumentos para pantomimas	Teatro de máscaras
Estudo e confecção de costumes	Teatro de sombras

FONTE: Reverbel (1974, p. 19).

Quadro 10: CONTEÚDOS DA SEGUNDA SÉRIE DA DISCIPLINA DE TEATRO PARA O CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS DO IEGFC.

Interpretação de peça infantil	Crítica de espetáculo de teatro infantil na escola.
Confecção de cenários	Crítica de peças de teatro na cidade
Confecção e adaptação de costumes	Observação da platéia infantil
Maquilagem	Composição, adaptação e tradução de peças infantis
Sonoplastia	

FONTE: Reverbel (1974, p. 19).

Quadro 11: CONTEÚDOS DA TERCEIRA SÉRIE DA DISCIPLINA DE TEATRO PARA O CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS DO IEGFC.

Direção de peça infantil	Organização de grupos de teatro
Planejamento de direção	Estudo de teatro na educação
Construção de maquetas de palcos e cenários	Noções de psicodrama
Observação da platéia infantil como diretor	Didática do teatro

FONTE: Reverbel (1974, p. 19).

Os três quadros, nos quais são apresentados os conteúdos trabalhados no curso de Formação de Professores Primários do referido Instituto, permitem observar que as atividades dramáticas por ela aplicadas e propostas incluíam técnicas de expressão corporal, vocal, musical, mímica, plástica e dramática; o que contempla os diferentes conteúdos a serem ensinados no teatro. Além disso, ao longo das três séries, as alunas também apreendiam sobre a construção dos cenários, dos figurinos, da crítica sobre as peças lidas e criadas e outros

componentes que envolvem a direção teatral. Apresenta mais do que propostas de experiências e jogos dramáticos, traz um conjunto de conhecimentos para a montagem e a apresentação de peças teatrais pelos alunos que as normalistas viessem a ter, caso seguissem a carreira do magistério.

Além disso, a maneira como fora inserido o Teatro no currículo na formação de Professores Primários do IEGFC, evidencia a metodologia interdisciplinar, denominada por ela, posteriormente de “Atividades Globais”, em 1997, na ocasião da publicação de “Um caminho do Teatro na Escola”. Deste modo, Reverbel (1974) ressalta que os planos de classe de teatro do IEGFC foram organizados para serem trabalhados com outras disciplinas como Português, Geografia, História, Francês, Inglês e Artes.

O detalhamento das experiências e práticas presentes no livro objetivou trazer uma quantidade significativa de peças infantis como possibilidades para que professores de teatro infantil pudessem utilizá-las em suas aulas, além das atividades dramáticas por ela propostas. Revela também, ao apresentar a reflexão de suas alunas sobre esta experiência em suas vidas, a representação positiva que elas narraram ter no Teatro Infantil Permanente (TIPIE). Neste livro ela ainda propôs auxiliar professores que, na década de 70 do século XX, careciam de material que enfocasse o teatro enquanto recurso didático. Um aspecto negligenciado é que ela não apresenta fontes bibliográficas nem cita autores que a fundamentaram para o desenvolvimento das experiências relatadas. Outro aspecto a ser considerado neste livro evidencia a rede de relacionamentos no campo artístico e intelectual que ela conquistou e que, assim como ela, contribuíram para a constituição do campo da Arte no Brasil. Refiro-me à apresentação e às orelhas do livro. A primeira escrita por Paulo Autran⁶⁷ e a segunda, por Érico Veríssimo⁶⁸.

Em 1978⁶⁹ Olga lançou o seu segundo livro: “Teatro na sala de aula”, publicado pela editora José Olympio⁷⁰. O livro teve como objetivo a “[...] sistematização para as atividades dramáticas, a fim de oferecer ao professor orientação segura no manejo do teatro como

⁶⁷ Paulo Autran (1922-2007) foi um ator brasileiro premiado por suas atuações no Teatro, que também atuou na TV, no cinema e no rádio.

⁶⁸ Érico Veríssimo (1905-1975) foi um escritor brasileiro que recebeu os Prêmios Machado de Assis (1953) e Jabuti (1965). Em sua vasta produção literária destacam-se: “Olhai os Lírios do Campo”, “O Tempo e o Vento” e “Incidente em Antares”.

⁶⁹ A versão que disponho trata-se da 2ª versão publicada em 1979.

⁷⁰ Paixão (2008) explica que José Olympio (1902-1990) se aproveitou do desenvolvimento acelerado da economia ocorrido na década de 1930 e de sua relação próxima com Getúlio Vargas para iniciar a sua atividade como editor, no ano de 1934. O sucesso de sua editora também está relacionado, conforme analisa Paixão (2008), com os autores que nela publicaram e o sucesso das obras publicadas. Autores como Humberto Campos, Graciliano Ramos, Raquel de Queiroz e Gilberto Freyre publicaram logo no início do funcionamento da editora. Associado ao tripé: “[...] os autores, os leitores e um mecanismo transmissor, representado nos etilos literários, [...] José Olympio esteve no centro do sistema literário do seu tempo” (PAIXÃO, 2008, p. 358).

instrumento de aprendizagem” (REVERBEL, 1979, p. xi). Deste modo, o livro foi escrito para professores da pré-escola, do 1º e 2º graus. No período da publicação do referido livro, além de ser professora assistente da FAGED/UFRGS em regime de trabalho integral, Olga também ensinava a disciplina Artes Cênicas na Escola de Belas-Artes na Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior em Novo Hamburgo (FEEVALE) e Teatro na Educação na PUC/RS. O objetivo do livro permite interpretar a reafirmação de Olga sobre a função do teatro como recurso da aprendizagem. Compreendido enquanto instrumento de aprendizagem, através do teatro os alunos poderiam apreender conceitos e noções de outras áreas do conhecimento. Embora a autora não mencione neste livro esta perspectiva foi desenvolvida pela concepção contextualista do teatro amplamente difundida no Brasil até a primeira metade da década de 1950.

“Teatro na sala de aula” está organizado em 12 capítulos (“O Professor”, “O Aluno”, “O Ambiente”, “Atividades dramáticas, suas estratégias e sua avaliação”, “Atividades integradas”, “Interpretação”, “Direção de Espetáculo na Escola”, “Em busca de um repertório para o espectador jovem”, “Iniciação à crítica”, “Planejamentos”, “Fichas de Avaliação” e “Para onde vai o Teatro na Educação”) integralizados em 161 páginas.

Diferente do seu primeiro livro, nos primeiros três capítulos, a autora tece considerações sobre o que ela denomina de “dom” de ser professor de Arte Dramática e os cursos de formação de professores; os perfis do desenvolvimento físico, afetivo e cognitivo da criança e suas relações com o jogo dramático e o ambiente adequado para as aulas de teatro. Nos mencionados capítulos é possível observar uma outra diferença do primeiro livro por ela escrito pois, este contempla a apresentação dos autores e os referenciais teóricos por ela utilizados e que fundamentam os referidos capítulos, são eles Benjamim Bloom (1972), Piaget (1971) e Montessori (s. d.).

O mesmo fato ocorreu no quarto capítulo. Antes de iniciar as proposições de atividades dramáticas ela apresenta a matriz pedagógica que respalda a sua concepção metodológica à aplicação das atividades dramáticas: Trecho de “*L’Adolescent*” de Maria Montessori. Os referenciais teóricos que a subsidiaram são novamente visualizados no sexto capítulo, no qual trata da interpretação. Ele configura-se como uma orientação ao leitor para que entre em contato com os principais teóricos e dramaturgos que escrevem a respeito. Destaco dois na lista de 19 autores⁷¹ compondo 23 livros por ela sugeridos: Constantin

⁷¹ Os demais autores sugeridos por Olga são: Lee Strasberg, Michael Chekhov, Nemirovich Danchenko, Richard Bolelavisky, Denis Diderot, Bertolt Brecht, Grotowski, Eugênio Barba, Charles Dullin, Jean-Louis Varrault,

Stanislavski e Léon Chancerel, sobre os quais discutirei no próximo item desta seção, no que refere-se ao método do ensino do teatro por ela apropriado. No oitavo capítulo dedicado à escolha do repertório teatral adequado à idade da criança e do adolescente, Reverbel (1979) novamente fundamenta as suas propostas em: Pierre Lenenhardt, Maria Signorelli, Sarah Spencer, Melchior Schedler, Léon Chancerel, Viktor Rosov. No capítulo nove que trata da iniciação à crítica a autora mais uma vez traz os autores por ela utilizados: Maria Clara Machado, Maria de Garcia e Jean Piaget. No último capítulo também menciona os autores e os referenciais teóricos que a inspiraram: Maria Signorelli e Jean Piaget. Finaliza a obra com uma bibliografia composta por 88 títulos por ela recomendados para professores de atividades dramáticas.

Outra diferença, se comparada ao seu primeiro livro, está na escolha de quem fez a apresentação do livro, neste caso o então professor de Literatura Brasileira e Teoria da Literatura da UFRGS, Flávio Loureiro Chaves que trabalhou com ela no Curso de Arte Dramática da Faculdade de Filosofia da Universidade do Rio Grande do Sul. A escolha do citado professor indica a ampliação de sua rede de relacionamentos e, ao mesmo tempo, legitima o livro no campo intelectual por ser afeiçoado por um professor do curso de Teatro da UFRGS.

O segundo livro escrito por Olga indica ter circulado mais do que o primeiro livro. Isto porque teve duas edições publicadas e Lisinei Fátima Dieguez Rodrigues conta, em entrevista, que o professor de teatro do IEGFC utilizava na sala de aula o livro “Teatro na sala de aula” de Olga Reverbel como material de apoio no magistério.

[...] gostava de teatro como plateia e quando eu comecei a ter aula com professor de teatro que utilizava na sala de aula o livro aquele de capa preta: “Téatro na sala de aula” de Olga Reverbel como material de apoio no magistério, não, ensino médio. Aí eu tive certeza que: essa é a licenciatura que eu vou fazer. (Lisinei Fátima Dieguez Rodrigues, 2015).

Outra característica deste livro é que, embora apresente temas recorrentes, a exemplo dos relatos das experiências referentes ao ensino do teatro que ela participou e da proposição de uma série de atividades dramáticas, nele, a autora acrescentou outro campo de experimentação além do IEGFC, o Colégio de Aplicação da UFRGS. No período entre 1974 a 1989, em conjunto com outros professores e professoras da Faculdade de Educação da UFRGS, integrou um projeto que prestava assessoria pedagógica aos professores do Colégio

de Aplicação da UFRGS. O que para Olga resultou na ampliação de suas táticas relacionadas ao ensino do teatro, como também na experiência de atuar junto aos professores formados que lecionavam no 1º e 2º graus.

As reflexões de Olga sobre o currículo por atividades resultaram na publicação, em 1982, do artigo “O jogo dramático e o currículo por atividades” na Revista Educação e Realidade com sede em Porto Alegre. Um texto breve, de três páginas no qual a autora (1982, p. 80) compreende que tanto o Teatro quanto as demais Artes tenham “[...] suas raízes na atitude lúdica do homem”. A partir desta argumentação tece considerações sobre a relevância dos jogos lúdicos infantis que permitem ao professor penetrar no universo lúdico da criança e, ao mesmo tempo realizar a prática pedagógica tendo em vista o aprendizado dos jogos dramáticos. Assim, considera o jogo dramático como um “[...] alicerce na construção de um Currículo por Atividades” (REVERBEL, 1982, p. 82), currículo este para a disciplina Educação Artística. No referido artigo a autora não faz referências a outros autores que a fundamentaram para a escrita do mesmo, mas sintetiza os elementos por ela aludidos no artigo.

No referido artigo ela menciona se tratar de um texto extraído do livro “Atividades de Expressão Artística” de sua autoria que estaria no prelo. Todavia, ela não publicou um livro com o referido título, mas tratou do jogo dramático e do currículo por atividades em pelo menos três de seus livros posteriormente publicados entre 1989 e 1990. A publicação deste artigo permite analisar que ela estava sistematizando suas experiências relacionadas ao ensino do teatro que resultaram, após sete anos deste artigo, na publicação de três livros que detalham a metodologia por ela apropriada em suas práticas direcionadas para o ensino do teatro na escola.

Os temas recorrentes até agora analisados em suas três primeiras publicações (dois livros e um artigo) deixaram de ser objeto em seu terceiro livro. É o que ocorre em “Teatro: uma síntese em atos e cenas”, publicado em 1987. Esta situação amplia o grupo de leitores por ela pretendidos que passa a englobar, “leitores-atores” (REVERBEL, 1987, p. 7), estes podendo ser, atores amadores, atores profissionais, diretores de Teatro, professores dos quatro diferentes níveis de escolarização e interessados em conhecer a História do Teatro.

Neste livro ela objetivou fazer uma síntese de cada período Histórico do Teatro Ocidental divididos em: Teatro Grego, Romano, Medieval, Renascentista, Barroco, Clássico, Teatro da era Burguesa, Realista Naturalista, Naturalista, Contemporâneo e Teatro Brasileiro. Ao final de cada um deles apresenta um breve vocabulário com termos característicos do período estudado. Nele a autora não analisa ou problematiza cada um dos períodos do teatro

Ocidental. Todavia, trata-se do primeiro livro no qual ela pretende enveredar pela escrita da História do Teatro e deste modo, subsidiar o primeiro contato de atores amadores e profissionais com fragmentos de textos clássicos contidos no livro.

Neste sentido, o ano do lançamento deste livro é o mesmo da criação da “Escola Oficina de Teatro Olga Reverbel”, o que dá a entender que a publicação em 1987 tenha sido uma tática para o seu reconhecimento, desta vez, dos alunos iniciantes do teatro em sua Escola/Oficina e, ao mesmo tempo subsidiaria as leituras e a formação de seus alunos no que se refere à História do teatro. “Tudo aquilo que ela fez nesse período serviu para essa escola de teatro dela. Muito mais, eu acho que ela quis escrever primeiro” (E-01, 2015). O entrevistado permite interpretar que as táticas anteriores de Olga relacionadas ao ensino do teatro repercutiriam, num futuro, no reconhecimento e legitimidade para a fundação de sua “Escola Oficina de Teatro”.

O Livro é composto por 120 páginas e foi publicado pela editora L&PM⁷² de Porto Alegre/RS. Ele integra a coleção Universidade Livre e dentre os volumes lançados tem a publicação de dois livros escritos pelo seu marido, Carlos Reverbel “Maragatos e Pica-Paus” e “O Gaúcho”. Este livro de Olga não contou com uma segunda edição como foi o caso de seu primeiro livro publicado em 1974, embora ambos estejam disponíveis na biblioteca da UFSM e na Biblioteca Pública do Estado do Rio Grande do Sul. Este livro não teve prefaciadores. Ela o dedica ao professor Flávio Loureiro Chaves que prefaciou o seu segundo livro. A publicação deste livro permite interpretar que a rede de relacionamentos dela e de seu marido, o jornalista Carlos Reverbel também alcançava editores porto-alegrenses.

As obras compiladas e os respectivos autores estão distribuídos nas 14 partes do livro acompanhadas de um vocabulário específico para cada uma delas. A primeira delas que trata do teatro grego, traz a adaptação do teatrólogo Léon Chancerel da peça Antígona autoria de Sófocles, traduzida e publicada nos Cadernos de Teatro, n. 35, do Rio de Janeiro, s/d. A escolha pela adaptação da peça realizada por Léon Chancerel permite sinalizar que além da apropriação das bases teóricas do método de teatro por ele proposto, ela também realizou a leitura de outros trabalhos do autor cujo contato inicial com a sua obra tenha ocorrido na primeira viagem dela à Paris (1946). A cena IV de “O soldado Fanfarrão”, de Plauto que é apresentado na segunda parte, sintetiza o teatro romano. O referido trecho fora compilado da

⁷² A Editora L&PM, de acordo com o editorial do site da Editora (2017) foi fundada no ano de 1974, na cidade de Porto Alegre por Paulo de Almeida Lima e Ivan Pinheiro Machado. Esta editora publicou livros de autores como Edgar Vasques, pelos políticos que combatiam o Regime Militar como Paulo Brossard, Pedro Simon e Teotônio Vilela e outros autores como Millôr Fernandes, Josué Guimarães, Luís Fernando Veríssimo, Moacyr Scliar, Sérgio Capparelli, Mário Quintana e pelo historiador Hélio Silva. Para fugir da crise financeira ocorrida nos anos de 1990 a editora lançou a Coleção L&PM Pocket.

tradução de “*Em Comédias*”, realizada por Jaime Bruna, s/d. Em seguida, Reverbel (1987) apresenta o teatro medieval e o exemplifica com um trecho do “Auto de Mofina Mendes” escrito por Gil Vicente, coletada em “Obras completas” (1943).

A *Commedia Dell’Arte*, é o destaque do “Teatro Renascentista”. Nele, a autora apresenta um trecho do Ato I, extraído de Pierre Louis Duchartre, “*La Commedia Dell’Arte*”, Paris, 1955. Em se tratando do teatro Barroco, a autora destaca o teatro francês, espanhol e inglês. Apresenta o ato I, cena II de Romeu e Julieta (SHAKESPEARE), traduzido de *Histoire du Théâtre*, Paris, 1964. Mais uma vez o livro permite ver a relevância do seu contato com autores franceses e o que disso resulta a exemplo da apropriação do método de teatro por ela proposto.

O trecho do ato III, cena II de “Tartufo” de Molière, publicado em “*Oeuvres Complètes*”, 1962 é transcrito para a exemplificação do “Teatro Clássico”. Após a síntese do “Teatro na Era Burguesa”, a autora traz um trecho da cena V de “O Jogo do Amor é do Acaso” de Marivaux, publicado em “*Théâtre Complet*”, Paris, 1964. Os teatros românticos francês, inglês, italiano, alemão e russo são brevemente apresentados na nona parte do livro. Nela, a autora ilustra este período do teatro com trechos do ato I, cena III; do ato II, cena I e do ato III, cena VIII, da peça “Com amor não se brinca” de Musset, publicado em “*Littérature et langages*”, 1979.

A décima parte do livro é apresentada como “Teatro Realista Naturalista”, todavia este tópico se ocupa do “Teatro Realista” que é ambientado com trechos do ato III da última cena de “Casa de bonecas” de Henrik Ibsen, publicado no livro “Casa de bonecos”, 1976. O Teatro Naturalista que teve em Zola⁷³, seu maior expoente, de acordo com Reverbel (1987). Sobre o Teatro Naturalista a autora não apresentou trechos compilados. As correntes do “Teatro Contemporâneo” são apresentadas na 13ª parte do livro. Para sintetizar o referido período, Reverbel (1987) trouxe um trecho do ato I da peça “Esperando Godot”, de Samuel Beckett, publicada em “*Littérature et Langage*”, Paris, 1979.

O “Teatro Brasileiro” e o “Vocabulário do Teatro” constituem a parte final da obra. Nela, Reverbel (1987) inicia com a ação dos jesuítas no Brasil e a participação deles no teatro. Transita pelos séculos XVIII e XIX até chegar na peça de Antônio José, de Gonçalves Magalhães (1838) e “Juiz de Paz na Roça” de Martins Pena (1838). Para o final do século XIX, destaca autores, dramaturgos e suas obras:

⁷³ Carvalho (2011, p. 105) explica que o escritor naturalista francês Émile Zola (1840-1902) é “[...] considerado um marco na literatura por sua tentativa de aproximar a arte do saber científico vigente, conforme preceitos de seus romances experimentais ou *romances de tese* (Grifos do autor)”.

Gonçalves Dias, com *Leonor de Mendonça*, drama sóbrio e elevado, considerado a melhor obra no gênero em nossa literatura do século XIX; Joaquim Manoel de Macedo, melhor ficcionista do que dramaturgo. Entretanto, criou algumas comédias que podem figurar entre as melhores do século XIX, dentro dos moldes que despertaram grande interesse no público de seu tempo: *O Macaco da vizinha*, *Moreninha* (adaptado de seu famoso romance), *O Novo Otelo*, *A Torre em Concurso*, entre outras. Machado de Assis, o grande romancista, não atingiu, no teatro, as mesmas dimensões, como se pode comprovar em suas peças: *Lição de Botânica*, *Quase Ministro*, *Deuses de Casaca*, *Não Consultes o Médico*, *O Caminho da Porta*. Não se pode negar, entretanto, que sentimos prazer em ler o teatro machadiano: “Como fino passatempo, apoiado no sabor da linguagem, o teatro de Machado de Assis pode estimular, até hoje, o prazer intelectual de uma platéia culta”, comenta Sábato Mafaldi em sua obra *Panorama do Teatro Brasileiro*. França Júnior, o continuador de Martins Pena, porém com peças mais realistas; Arthur de Azevedo, que dominou a cena brasileira até 1908, fechou um ciclo que se afirmara com as comédias de Martins Pena, e entre as suas obras salientamos: *A Capital Federal* e *Mambembe*, ambas obras-primas de nossa literatura dramática (REVERBEL, 1987, P. 104-105, GRIFO DA AUTORA).

Após apresentar algumas das principais obras artísticas literárias de finais do século XIX, conforme acima evidenciado, ela recupera o panorama da arte no século XX, no Brasil. Dentre os principais movimentos, ressalta: A Semana de Arte Moderna (1922); os Comediantes e seu papel no marco do teatro contemporâneo brasileiro; o Teatro Brasileiro de Comédia⁷⁴ (1950); o Teatro de Arena⁷⁵ (1958); o Teatro Oficina⁷⁶ (década de 60) e o grupo Opinião⁷⁷ (1964).

⁷⁴ Trata-se de uma companhia paulistana de teatro, fundada em 1948, por Franco Zampari (1989-1966). No período da criação do TBC havia no Brasil poucas salas disponíveis para apresentações teatrais (ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL DE ARTE E CULTURA BRASILEIRAS, 2017).

⁷⁵ De acordo com a Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras (2017, p. 1) a “[...] primeira referência brasileira a um teatro em forma de arena [...]” ocorreu na comunicação do professor da Escola de Arte Dramática, Décio Almeida Prado e de seus alunos Geraldo Mateus e José Renato no 1º Congresso Brasileiro de Teatro, ocorrido em 1951, na cidade do Rio de Janeiro. A companhia de Teatro Arena foi fundada por José Renato, em 1953. A estética própria desta companhia foi consolidada a partir de 1956 com a fusão do Teatro Paulista dos Estudantes e a contratação de Augusto Boal para ensinar os alunos sobre as concepções de Stanislavski para o teatro.

⁷⁶ O teatro Oficina tem suas origens no ano de 1958, a partir do Centro Acadêmico 11 de Agosto e dele, o movimento a oficina que objetivava a realização de um outro modelo de teatro que se distanciava dos moldes burgueses do TBC e do nacionalismo do Teatro de Arena. Fundado por José Celso Martinez Corrêa, em 1959, montou peças em regime amador. Em 1961 a Companhia Teatro Oficina se torna uma companhia profissional com a aquisição do Teatro Novos Comediantes e nele a encenação de “A Vida Impressa em Dólar”. De 1984 até o momento, 2017, passou a ser chamado de Teatro Oficina Uzyna Uzona (ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL DE ARTE E CULTURA BRASILEIRAS, 2017).

⁷⁷ O Grupo Opinião teve seu início em 1964, pela iniciativa de artistas ligados ao Centro Popular de Cultura da UNE, a exemplo de Zé Kéti, João do Vale e Nara Leão, cujo objetivo era a criação de um foco de resistência ao regime político recém instalado. Oficializou-se no ano de 1966, com a participação de Ferreira Gullar, Oduvaldo Vianna Filho, Teresa Aragão, Paulo Pontos, Pichin Plá, João das Neves, Armando Costa e Denoy de Oliveira, com o lançamento de “Se Correr o Bicho Pega, Se Ficar o Bicho Come”, de Ferreira Gullar e Oduvaldo Vianna Filho (ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL DE ARTE E CULTURA BRASILEIRAS, 2017).

Nos exemplos do caso do teatro brasileiro, diferente dos outros momentos históricos, Reverbel (1987) não trouxe obras específicas, mas pequenos trechos de várias obras e justifica a escolha. “Na impossibilidade de apresentar uma peça significativa na evolução da dramaturgia brasileira, **transcrevemos** (grifo nosso), a seguir, algumas “falas” de textos que nos parecem importantes e que poderão estimular o leitor a lê-las na íntegra” (REVERBEL, 1987, p. 113). Os trechos são de: “Os Ciúmes de Um Pedestre”, de Martins Pena; “Beijo no Asfalto”, de Nelson Rodrigues; “A Morta”, de Oswald de Andrade; “Milagre na Cela”, de Jorge Andrade; “Ponto de Partida”, de Gianfrancesco Guarnieri; “Quando as Máquinas Param”, de Plínio Marcos e “Liberdade, Liberdade”, de Flávio Rangel. Finaliza o livro com o vocabulário para o teatro brasileiro a partir das palavras: ação, ação interior, ação exterior, cena, clima, conflito, clímax, espaço dramático, espaço cenográfico, espaço cênico, improvisação, interpretação, personagem, texto dramático, subtexto e marcação. O que limita o leitor a não ter acesso a trechos que exemplifiquem as diferentes iniciativas dos grupos brasileiros de teatro. Ao mesmo tempo, revela uma maior dedicação da autora neste livro aos autores estrangeiros.

Dois anos após a publicação do seu terceiro livro anteriormente mencionado, ano que corresponde ao final das assessorias pedagógicas no CAP/UFRGS e também com o retorno de Olga às publicações relacionadas ao ensino do teatro no 1º e 2º graus, como também um livro dedicado à alfabetização e à pré-escola, ela publicou três livros, um ano antes de sua aposentadoria na UFRGS que ocorreu em 1990.

Assim sendo o seu quarto livro recebeu o título de “Jogos Teatrais na escola – atividades globais e de expressão”. Ele é composto por 159 páginas e foi publicado pela editora Scipione⁷⁸ na coleção “Pensamento e Ação no Magistério”. Nele, a autora objetivou documentar as suas observações sobre a atuação dos alunos em aulas de teatro realizadas em sua pesquisa de campo no Laboratório de Atividades de Expressão da FAGED/UFRGS a partir da hipótese de que “[...] os alunos poderiam vencer as suas dificuldades, através da prática de atividades globais de expressão” (REVERBEL, 1993a, p. 8).

O livro é recomendado para estudantes do curso de Magistério, nas disciplinas Educação Artística e Língua Portuguesa, professores de 1º grau e demais profissionais de Arte-educação, cursos específicos de teatro para alunos de 1º grau e estudantes dos cursos de

⁷⁸ A editora Scipione foi fundada em 1974 pelo professor Scipione Di Piero Netto. Em 1999, conforme notícia Franco (1999) as editoras Ática e Scipione foram compradas pelo Grupo Abril e por um grande grupo de comunicação da Europa, o Havas.

Licenciatura em Pedagogia e Arte-educação. Este livro teve 2º edição em 1993 e encontra-se disponível na Biblioteca da UFRGS e na Biblioteca da UFSM.

No prefácio, autora, diretora, professora, atriz, escritora e amiga de Olga, Maria Clara Machado⁷⁹ (1993a) ressalta que na ocasião em que “[...] Olga Reverbel apareceu no Tablado, na década de [19] 50, pedindo idéias, buscando aquilo que a enriqueceria no ensino das artes cênicas, pressenti que ela era uma dessas pessoas que sabe se entregar generosamente a uma ideia, [...]” (MACHADO, 1993a, p. 6). Este trecho do prefácio do quinto livro escrito por Olga revela a continuidade de sua busca pelo conhecimento sobre o ensino do teatro. Nela, a procura pelo compartilhamento dos conhecimentos de Maria Clara Machado relacionados ao teatro infantil permite analisar as táticas utilizadas por Olga durante a sua trajetória profissional relacionada à constituição e legitimação do campo ensino do teatro no Brasil.

Ele está organizado em cinco capítulos: “palavras-chaves nos Jogos Teatrais”, “Atividades Globais de Expressão” (conjunto de atividades de relacionamento, de espontaneidade, de imaginação, de observação e de percepção), “Orientação para as atividades de avaliação”, “Laboratório para as atividades de avaliação”, “Laboratório de atividades de expressão” e “Metodologia”.

A tônica do livro está em apresentar cinco grandes conjuntos de atividades de expressão que totalizam 89 páginas, temas recorrentes em seus dois dos quatro livros analisados até o momento. Sobre a pesquisa de campo realizada no Laboratório de Atividades de Expressão da Faculdade de Educação da UFRGS, no quarto capítulo, ela apresenta os objetivos, a estrutura, o ambiente, a equipe, as atividades, os recursos e a organização de um laboratório de ensino que trabalhe com atividades de expressão. Ela o finaliza retomando as quatro características principais do método⁸⁰ por ela apropriado que será proposto detalhadamente em seu décimo livro.

Ao final do livro Reverbel (1993a) apresenta a mesma bibliografia com os mesmos 78 livros que a subsidiaram em seu décimo livro “Um caminho do Teatro na Escola”. Isto indica a possibilidade de um problema com a edição dos livros publicados pela Editora Scipione. Pode ter ocorrido também o envio equivocado pela própria autora dos autores que a fundamentaram. Além disso, em “Jogos Teatrais na Escola – atividades globais de expressão” o índice onomástico e de suas obras também está acompanhado da numeração correspondente

⁷⁹ Maria Clara Jacob Machado (1921 - 2001). Sobre ela analisarei na próxima seção desta tese em ocasião da constituição do campo do teatro infantil no Brasil.

⁸⁰ Atividades de expressão ativas, coletivas, globais e voluntárias.

ao número da citação no livro. Ocorre que na edição que disponho do referido livro, a segunda edição, a citação dos autores mencionados na bibliografia aparecem duas vezes, nas páginas 78 e 130 e da seguinte maneira: “LAPIERRE & AUCOUTURIER (49)”. Fica evidente a opção da autora pelo modelo de origem francesa de citação numerada e apresentada ao final do livro com as numerações correspondentes aos momentos citados. Todavia, o livro revela outro problema editorial na organização das citações em formato de referências ao longo do mesmo.

O quinto livro publicado, também no ano de 1989, com o título “Vamos alfabetizar com jogos dramáticos”. É composto por 63 páginas e foi publicado pela editora Kuarup⁸¹, de Porto Alegre que, aliás, foi a editora na qual Olga publicou os seus três livros posteriores. O livro chegou até a sua 3ª edição e tem exemplar disponível na Biblioteca da UFSM. Este livro teve a participação de uma segunda autora, Sandra Ramalho e Oliveira⁸². A escolha por compartilhar a autoria de um livro com uma professora que pesquisou, no mestrado, experiências estéticas para a educação legitima as propostas de Olga para o livro que inaugura um conteúdo educacional por ela não explorado: alfabetização. Isto porque ao longo de sua carreira no magistério e apesar de ter ensinado teatro para alunos do curso normal, alunos do curso superior nos cursos de Arte Dramática e Pedagogia da UFRGS, Olga não relatou até o momento experiências que utilizassem o teatro para a alfabetização de crianças, como também não obteve formação acadêmica para tanto. A apresentação do livro também evidencia a rede de relacionamentos dentro do campo por ela tecido em sua carreira profissional ao ter sido feita por Maria Lygia Borba dos Santos Chaves, ex-diretora do IEGFC, Instituto que inaugura as experiências de Olga relacionadas ao ensino do teatro.

O livro é destinado aos professores de crianças da Pré-Escola e da 1ª Série do 1º Grau. O objetivo da obra consiste em “[...] oferecer às professoras o desejo e a possibilidade de tentar este modo de expressão, e às crianças o prazer de adquirir novos poderes” (REVERBEL; OLIVEIRA, 1994, p. 59). As autoras enfatizam a possibilidade da alfabetização “[...] através dos Jogos Dramáticos, uma vez que o professor saiba ampliar o campo dos jogos com atividades criadas por ele ou pesquisadas em outros autores especializados. Através dos jogos a criança fixa o que aprende. O Jogo Dramático estimula a leitura e a escrita [...]” (REVERBEL; OLIVEIRA, 1994, p. 13).

⁸¹ Ao que tudo indica a Editora Kuarup, com sede em Porto Alegre foi fechada. Motivo desconhecido. Os proprietários eram Vera Miranda Ritter Souto e Adalberto Felix Souto.

⁸² Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS (1986), Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC São Paulo (1998), com pós-doutoramento na França, em Semiótica Visual (2002). Pesquisadora e professora da Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC. Informações disponíveis no Currículo Lattes.

Ele está organizado por cinco capítulos que consistem em cinco conjuntos de atividades de jogos, embora anunciem na introdução do livro que seriam oito conjuntos de jogos que foram testados, isto é, praticados e experimentados por elas com crianças da 1ª Série do 1º grau. Além disso, o livro, como os anteriores, traz conjuntos de jogos dramáticos para a sua aplicação com os alunos. O primeiro conjunto de Jogos Dramáticos está organizado em 12 atividades que enfatizam as descobertas do corpo, do espaço e 12 atividades que trabalham e combinam a contração/descontração e a concentração/relaxamento. No segundo conjunto são propostas 12 atividades dedicadas ao relacionamento grupal. O 3º conjunto de atividades chamado de “Jogos Dramáticos com Vogais”, apesar do nome, propõe doze atividades com vogais; 14 atividades com palavras e 13 atividades com frases. No quarto conjunto de atividades, intitulado “Histórias Minadas” as autoras propõem o início de uma história para que o professor intervenha com os alunos indagando sobre os personagens, o local, o tema e seu desenvolvimento. “Recitação Coral” é o último conjunto de atividades deste livro. Neste conjunto, as autoras enfatizam que a importância de recitar poesias ocorre pelo fato das crianças gostarem, mas que elas não devem ser constrangidas a ficarem sozinhas à frente de um grupo.

Os 20 autores que fundamentaram o livro são: Charles Aubert (pesquisador francês que estudou sobre a pantomina⁸³), Arnold Gesell (psicólogo norte-americano que publicou livros a partir de pesquisas sobre o desenvolvimento infantil), Charlotte Kahle (professora da PUC/RS publicou o “Manual Prático de Técnica Vocal”) Melanie Klein (psicanalista austríaca que dentre outros livros publicados escreveu “Psicanálise de Crianças”), Emílio Mira Lopes (médico psiquiatra, psicólogo e sociólogo cubano foi professor de Psicologia e Psiquiatria na Faculdade de Medicina da Universidade Complutense de Madri), Maria Clara de Machado (já aludida anteriormente), Luzia Garcia Mello (professora aposentada da FAGED/UFRGS que publicou junto com Louremi Ercolani Saldanha “Planos de Ensino”), Paul H. Mussem (psicólogo norte-americano que publicou livros sobre o desenvolvimento infantil e o desenvolvimento da personalidade da criança), Jean Piaget (biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço que pesquisou o desenvolvimento e a aprendizagem infantil), Flávia Sant’ana (publicou “Habilidades técnicas de Ensino”), Maria Signorelli (cenógrafa, figurinista e professora italiana difusora do teatro de fantoches, marionetes e de bonecos), Rudolf Laban (nascido em Pressburg, atual Bratislava foi dançarino, coreógrafo, teatrólogo e musicólogo considerado o criador da “dança-teatro”, Jacques Salzer (professor e pesquisador sobre a

⁸³ Pantomina é uma forma de teatro gestual que se utiliza de mímica.

expressão corporal), Luís Aguilar⁸⁴ (pesquisador sobre o movimento e o drama no ensino primário), Viktor Lowenfeld⁸⁵ (pesquisador e professor austríaco formado em Belas-Artes estudou e publicou livros sobre o desenvolvimento da capacidade criadora da criança), David Adland (este que escreveu sobre a abordagem de grupo para drama) e Olga Reverbel. Outras fontes que subsidiaram as autoras para este livro foram: TEATRO INFANTIL. MEC-FUNARTE e TEATRO DE BONECOS – INACEN.

“Teatro: atividades na escola – currículos” foi o último livro publicado em 1989 e o sexto livro escrito por Reverbel (1995b⁸⁶) e associado à série “Educação” da editora Kuarup de Porto Alegre. Ele é composto por 56 páginas e foi dedicado à Graciema Pacheco, a primeira diretora (1954) do CAP/UFRGS e integrante da banca da prova de desempenho realizada por Olga em 1976, anteriormente mencionada. Ele não teve prefaciadores ou apresentadores, embora evidencie ter circulado por contar com a terceira edição em 1995 e estar disponível na Biblioteca da UFSM.

O livro está organizado em quatro capítulos assim distribuídos: “Capítulo 1” (fontes, princípios, objetivo geral, objetivos gerais das séries do 1º grau, objetivos gerais das séries do 2º grau, os conteúdos e sua adequação às faixas etárias); “Capítulo 2” (conteúdos e atividades das séries iniciais, 1ª série, 2ª série, 3ª série, 4ª série, jogos teatrais); “Capítulo 3” (conteúdos e atividades – 5ª série, conteúdos e atividades – 6ª série, conteúdos e atividades – 7ª série, conteúdos e atividades – 8ª série); “Capítulo 4” (conteúdos e atividades – 1ª série, conteúdos e atividades 2ª série do 2º grau). O público-alvo deste livro são professores do primeiro ano do ensino de 1º grau até o 2º ano do 2º Grau.

Os autores⁸⁷ destacados na introdução livro são: Léon Chancerel, Maurice Small, R. Monod, P. Leenhardt, Mc. Sweeny, G. Barnfield, Mc. Gregor, M. Tate, K. Robinson, Ingrid Koudela, Sandra Chacra, Joana Lopes e Ana Mae Barbosa. Todavia, ao final do livro a autora apresenta uma bibliografia contendo 28 títulos dos seguintes autores: David, Adland, Charles Aubert, Isabel B. Burger, Léon Chancerel, Michael Chekho, R. H. Day, John Dewey, David Elkind, Moshe Feldenkrais, Paulo Freire, Hans G. Furth, Charlotte Kahle, James Kuethe, Rudolf Laban, Emílio Mira Lopes, Robert F. Mager, Juracy A. Marques, Richard Monod, Herbert Read, Gilda Rizzo, Brain Geraldine Siks, Phillip Weissman, Manfred Wekwert e Olga Reverbel. Isto revela que embora tenha aludido 13 autores na introdução, destes apenas

⁸⁴ No livro o sobrenome do autor está escrito Aquilar.

⁸⁵ No livro o sobrenome do autor está escrito Lonwen.

⁸⁶ Primeira edição publicada em 1989.

⁸⁷ Autores já referenciados em livros anteriores de Olga e por mim apresentados anteriormente.

um foi utilizado para a escrita do livro. Os demais apresentados na bibliografia não são citados ao longo do livro.

No livro a autora apresenta o currículo do Teatro desenvolvido no CAP/UFRG entre 1974 e 1985, período no qual desenvolveu a sua pesquisa com o objetivo de “[...] testar a influência de experiência dramática no desenvolvimento psico-social, criatividade e ajustamento social da criança e do adolescente” (REVERBEL, 198? p. 5). O desenvolvimento e aplicação deste currículo ocorreram concomitantemente às assessorias pedagógicas dos professores e professoras da Faculdade de Educação da UFRGS com os professores do CAP/UFRGS. Sobre o projeto de assessorias pedagógicas o entrevistado E-02 esclarece que o

[...] colégio tinha uma intenção de reformulação curricular e essa reformulação tinha uma união com a Faculdade de Educação. Então, naquela época se fazia e se chamava de assessorias. Grupos de assessorias que os professores do Aplicação tinham encontro com os professores das diferentes Didáticas da Faculdade de Educação (E-02, 2015).

Foi no referido período que “[...] a Olga se propôs a trabalhar junto conosco na polivalência, nós trabalhávamos de primeiro a quinto ano na polivalência, mas as crianças tinham a partir do quinto ano professores específicos de artes visuais e de teatro, tá?” (E-01, 2015). O trabalho das professoras polivalentes não estava restrito à docência, conforme aponta Collares (1988, p. 45), “[...] mas também a coordenação dos trabalhos da série, que abrangem, além do professor polivalente, professores de outras áreas, atividades de laboratório, assessoramento e projetos com professores e escolas da comunidade”.

Conforme analisa E-02 (2015) as assessorias prestadas pelos professores da FACED/UFRGS tinham dois enfoques: “[...] um, que se dizia aos professores aquilo que eles deveriam fazer. E aí os professores teriam que seguir as receitas que os professores da Universidade davam. E o outro, nós estudávamos juntos”. A análise de E-02 (2015) deixa clara existência de um clima de insatisfação das professoras polivalentes do CAP/ recém-formadas em relação as assessorias promovidas pela FACED/UFRGS. Isto porque se partia do princípio que os professores da FACED/UFRGS orientariam os professores recém-formados por meio das assessorias pedagógicas. Para ela ocorria a “[...] ideia de quem sabe ensina a quem não sabe” (E-02, 2015).

Olga também se propôs a trabalhar com as professoras de teatro do CAP/UFRGS que ensinavam nas séries finais do 1º grau e a insatisfação dos professores de teatro do AP/UFRGS também ocorria em termos metodológicos conforme explica o entrevistado E-03,

em relação à assessoria de Olga referente ao ensino do teatro para as quatro séries finais do 1º grau.

No início não existia uma coisa escrita dentro do colégio né? Um estabelecimento de currículo escrito. Então ela orientava assim, ah... Vocês trabalham tal coisa, o outro grupo trabalha tal coisa e a gente desenvolvia as atividades dentro do foco que ela pedia tá? [...]. A partir daí a gente começou a sentir a necessidade de estabelecer algo mais concreto. E aí a gente começou a pensar quem sabe então na quinta série a gente vai trabalhar um foco específico porque às vezes a gente tinha a mesma proposta na quinta, na sexta, na sétima, na oitava, entendeu? A gente começou a ficar meio desestabilizada (E-03, 2015).

E-03 (2015) enfatiza que a proposta de Olga para o ensino do teatro no ensino de 1º grau (da 5ª a 8ª séries) ocorria com muitas atividades focadas no corpo e na mente do aluno sem estabelecer vínculo entre o aspecto social e o texto propriamente dito.

Às vezes eles improvisavam, às vezes trabalhavam como grupinho, às vezes era trabalho do grupão como eu chamava e daí eram todos com todos, sabe? Fazendo a proposta daquele dia, mas sem nada estabelecido: - não, agora vocês vão trabalhar...Tu vais ser fulano de tal, fulano vai ser fulano de tal.. Não, Não. A gente não acreditava nesse tipo de coisa principalmente com os pequenos de quinta série que é quando a gente iniciava em sala de aula (E-03, 2015).

Sobre as atividades teatrais orientadas por Olga com as professoras polivalentes, E-03 (2015) relata que embora tivesse o teatro nas quatro primeiras séries do 1º grau, as orientações de Olga reincidiam em propostas “[...] do jogo pelo jogo” (E-03, 2015). A este respeito Collares (1987, p. 144) acrescenta que as atividades não poderiam ser organizadas “[...] onde o aluno seja solicitado a participar como mero executor, nem tampouco promover atividades físicas e recreativas que intercalem situações de aprendizagens formalizadoras, não reflexivas”. Esta publicação de Collares (1987) ocorreu durante o período das assessorias e nele a professora refletia sobre a promoção de um currículo construtivista, interdisciplinar que deveria estar pautado na “[...] sistematização abstrata em oposição ao pensamento completo” (COLLARES, 1987, p. 144), isto é, num movimento contínuo entre a ação e a reflexão.

E-03 (2015) relata ainda que diante da maneira como as atividades teatrais eram desenvolvidas até aquele momento, o grupo de professores de teatro do CAP/UFRGS começaram a estabelecer um currículo propriamente dito.

[...] que então na quinta série seria o básico o movimento, depois seria na sexta série, o espaço. Depois era personagem e daí é que chegava na improvisação propriamente dita, que era a oitava série. Então, a gente fazia todo um caminho preparatório onde o aluno desenvolvia certos elementos básicos pra ele poder se expressar melhor pra então chegar até a oitava que era o fechamento do fundamental com a improvisação (E-03, 2015).

De acordo com o entrevistado, foi neste período que Olga deu continuidade à publicação de seus livros e, neste caso, especificamente sobre o currículo desenvolvido no CAP/UFRGS. A publicação deste livro a partir do contexto mencionado trouxe consigo um conflito à constituição do campo, além do problema da “heteronomia” já mencionada que caracterizou, para Collares (2002, p. 88) o trabalho dos professores submetidos à “[...] constituição de grupos (pedagógicos) [...]”. Trata-se da autoria. Embora para E-02 (2015) Olga estivesse no grupo intermediário das assessorias por escutar, dialogar com as professoras as propostas, “[...] ela ainda não nos dá autoria daquilo” (E-02, 2015).

Então, tu vá ver no livro que a gente é citado. Mas ali no livro não está claro que a gente não só executou, mas que a gente criou também. Então passa muito a ideia de que ela que dizia, que nós fazíamos, que estávamos aprendendo com ela o que fazer, mas na realidade a gente aprendia muito mais do que isso, a gente aprendia como fazer, aprendia a propor as coisas. Então nessa ausência de autoria, a gente sabia que ela estava escrevendo, que ela estava organizando, mas a gente não assinou, por exemplo, nenhuma permissão que naquela época era feito. Então pra gente ver a mentalidade daquela época (E-02, 2015).

A insatisfação dos professores do CAP/UFRGS resultou na extinção do projeto de assessoria prestada pelos professores da FAGED/UFRGS aos professores do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 1989. Apesar disso, o currículo por atividades continuou a ser desenvolvido no CAP/UFRGS e o teatro continuou a ser ensinado e é componente curricular obrigatório para o ensino fundamental⁸⁸. No ensino médio os alunos ainda podem “[...] optar entre as áreas de Educação Musical, Artes ou Teatro” com professores específicos. E essa ampliação ocorreu, conforme salienta E-03 (2015) “[...] porque a escola conseguiu contratar mais professores de teatro e aí então conseguiram ampliar este grupo para os pequenos, séries iniciais”. O teatro “[...], é campo de estágio curricular, observações e pesquisas para a UFRGS, além de outras instituições”. (RODRIGUES, 2007, p.

⁸⁸ Até o ano de 2014 os alunos tinham aulas de teatro a partir dos anos finais do ensino fundamental. Em 2015 os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental passaram também a ter aulas de teatro, conforme os planos de ensino de Teatro do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

328). O que pode ser compreendido como um resultado das experiências anteriormente mencionadas em relação ao ensino do teatro no CAP/UFRGS o que também significou a sedimentação do campo do ensino do Teatro no CAP/UFRGS.

Três anos após se aposentar na UFRGS, Olga publicou dois livros. “O texto no Palco” e “Oficina de Teatro”. O primeiro deles, o sétimo livro “O texto no palco” é o terceiro livro da autora publicado pela editora Kuarup de Porto Alegre e teve a sua publicação em 1993 e não teve edições posteriores. Está disponível na Biblioteca da UFSM. O livro contém 96 páginas e fora dedicado a Themis Reverbel da Silveira⁸⁹, Francisco Araújo Santos⁹⁰ e seu ex-aluno Ronaldo Faleiro, no ano de 1971, do curso de Direção de Teatro, da Faculdade de Filosofia da UFRGS. Ele é professor do departamento de Artes Cênicas da Universidade do Estado Santa Catarina (UDESC).

O livro é direcionado para atores e diretores amadores do teatro com o objetivo de oferecer-lhes “[...] sugestões para: escolha de uma peça, estudo de técnicas de interpretação, de direção teatral, criação de um espaço cênico, uso da luz e som e dos demais meios de expressão” (REVERBEL, 1993, p. 9). Ela (1993b, p. 9) justifica o livro porque analisa que nem sempre os grupos amadores “[...] dispõem de bons textos a seu alcance e acabam por selecionar aquele que não é fácil interpretar e que requer maior conhecimento técnico para sua montagem”.

No livro Olga retoma a História do Teatro escrita em seu terceiro livro “Teatro: uma síntese em atos e cenas”. O acréscimo em relação ao livro mencionado ocorre com a apresentação de conceitos específicos da linguagem teatral e de análises de peças realizadas por críticos de teatro. Além disso, evidencia o retorno às suas publicações relacionadas ao teatro para formação de atores e diretores amadores, o que amplia o seu campo de atuação referente ao ensino do teatro, ao mesmo tempo que lhe confere acúmulo de capital intelectual, além de legitimidade e reconhecimento para a utilização do livro em sua “Oficina de Teatro”. Isto ocorrerá com os próximos dois livros. O livro está organizado em quatro capítulos: “Capítulo I” (da leitura às conceituações, espaço cênico, tempo e ritmo); “Capítulo II” (da leitura à encenação); “Capítulo III” (da leitura à interpretação, interpretação da cena, interpretação do ator, Teatro Grego, Teatro Romano, Teatro Medieval, Teatro Renascentista, Teatro Romântico, os atores, Teatro Realista, Teatro Naturalista, Teatro Simbolista, Teatro

⁸⁹ Médica, formada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Residência Médica e Mestrado em Gastroenterologia, Doutorado (sanduíche UFRGS e King’s College Hospital / Londres, Inglaterra) em Genética. Professora dos Programas de Pós-graduação em Saúde da Criança e do Adolescente e de Ciências em Gastroenterologia da Faculdade de Medicina da UFRGS.

⁹⁰ Licenciado em Filosofia, concluiu o doutorado em Economia - Columbia University em 1971. Atualmente é professor titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Expressionista, Os Meininger, Wagner, Appia, Craig, Stanislavski, Coupeau, Reinhardt, Meyerhold, Piscator, Brecht, Artaud); “Capítulo IV” (da leitura à direção, análise de uma obra teatral, gêneros teatrais, quadro dos gêneros, o ator).

Reverbel (1993b) apresenta a análise de peças realizadas por críticos que tiveram os seus estudos publicados: análise de Richard Marienstras (1977) de “Timão de Atenas”, escrita por Shakespeare e dirigida por Peter Brook; análise de Myriam Louzoun (1977) de “Fim de Partida”, escrita por Samuel Beckett e dirigida por Roger Blin; estudo de Odette Aslan e Marlyse Meyer (1970) de “Morte e Vida Severina”, escrita por João Cabral de Melo Neto e dirigida por Silney Siqueira; estudo de Stéphan De Lannoy (1978) de “O Rei Lear”, escrita por Shakespeare e dirigida por Strehler; estudo de Béatrice Piccon-Vallin (1972) de “Os Dez Dias que Abalaram o Mundo”, escrita por John Reed e dirigida por Luibimov; e o estudo de Odette Aslan (1970) de “Cemitério de Automóveis”, escrita por Arrabal e dirigida por Victor Garcia. As análises realizadas pelos referidos autores e apresentadas por Olga permitem ao leitor interpretar as críticas realizadas pelos autores das peças analisadas, o que possibilita a verticalização no estudo do texto dramático necessária à posterior interpretação do autor. Além disso, através da leitura de críticos do teatro, o leitor apreende os recursos utilizados na leitura dramática, o que resulta na compreensão do conteúdo histórico e social tratado numa peça teatral.

Além disso, ela (1993b) traz uma pequena síntese sobre as experiências no campo do teatro de autores contemporâneos: Os Meininger (1870-1890, foi uma companhia de teatro fundada pelo Duque de Meininger. Este grupo além de realizar o estudo filosófico do texto realizaram inovações no dispositivo cênico); Richard Wagner (1813-1883, estudou a natureza do espetáculo musical que se estendeu à natureza do espetáculo em si); Adolph Appia (1862-1928, inicia as apresentações do que se constituiu na encenação moderna que o levaram a conceber os “espaços rítmicos”); Edward Gordon Craig (1872-1966, desenvolveu teorias sobre a encenação e a interpretação que resultaram na ação de limitar o ator ao gesto simbólico e na utilização da máscara e marionetes em grandes proporções); Constantin Stanislavski (1863-1938, criou o Teatro de Arte de Moscou e em seu método para a formação do ator o essencial é a descoberta da natureza dos fenômenos psíquicos que acompanham a interpretação do ator); Jacques Coupeau (1876-1946, modernizou o teatro francês após a Segunda Guerra Mundial – 1914-1918 – quando reabriu, em 1920, o teatro “*Vieux Colombier*”); Max Reinhardt (1873-1943, produtor e diretor de teatro austríaco que se tornou famoso por suas grandes produções); Vsevolod Meyerhold (1874-1949, foi um grande ator, diretor e teórico de teatro russo, da primeira metade do século XX. Ele destacou o ritmo

puramente teatral no trabalho do ator e participou do Teatro de Arte de Moscou e dirigiu o Primeiro Studio de Teatro, criado por Stanislavski, em 1905), Erwin Friedrich Maximilian Piscator (1893-1965, foi um diretor e produtor teatral alemão que, junto com Bertolt Brecht, foi um dos expoentes do teatro épico, um gênero que privilegia o contexto sócio-político do drama); Eugen Bertholt Friedrich Brecht (1898-1956, foi dramaturgo, poeta alemão. Seu trabalho como artista concentrou-se na crítica artística ao desenvolvimento das relações humanas no sistema capitalista.) e Antoine Marie Joseph Artaud (1896-1948, foi um poeta, ator, escritor, dramaturgo, roteirista e diretor de teatro francês de aspirações anarquistas). Ao apresentar a síntese dos principais dramaturgos modernos, Olga amplia a possibilidade de inserção no campo do teatro de seus leitores.

Por fim, ela explica como deve ser a atuação de um diretor de teatro, desde a análise de uma obra teatral, passando pelos ensaios e apresentação da peça até a indicação de 22⁹¹ obras sobre o Teatro que o diretor deveria ler. Traz, ao final do livro 22 obras que a fundamentaram, sendo elas: “Poética”, de Aristóteles; “*Le théâtre et son double*”, de Antonin Artaud; “*Le cimetière des voitures*”, um *spectacle* de Victor Garcia à partir de *quatre pièces d’Arrabal*, de Odette Aslan; “*Mort et Vie Séverine*”, de João Cabral de Melo Neto, por Odette Aslan e Marlyse Meyer; “*Les voies de la création théâtrale*”, de Denis Bablet e Jean Jacquot; “Teatro dialético”, de Bertolt Brecht; “Teatro alemão expressionista”, de Ilse T. M. Brugger; “Teatro: teorias sobre el arte dramático”, de Raul Héctor Castagnino; “*Le Roi Lear, de Shakespeare*”, por Stéphan de Lannoy; “*Modern theater practice*”, de Sellman Selden Heffner; “*Fin de Partie, de Samuel Beckett: effacement du monde et dynamisme formel*”, de Myriam Louzoun; “*Timon d’Athènes, de Shakespeare, et as mise em scène par Peter Brook: La représentation et l’interprétation création théâtrale*”, de Richard Marienstras; “*Histoire du théâtre*”, de Vito Pandolfi; “Brecht”, de Fernando Peixoto; “*Les dix jours qui ébranlèrent le monde, au Théâtre Taganka de Moscou*”, de Béatrice Piccon-Vallin; “*Hamlet*”, de William Shakespeare e “*Constantion. M avie dans l’art*”, de Constantin Stanislavski.

O segundo livro escrito por Olga e publicado no ano de 1993 é o oitavo livro que

⁹¹ As obras sugeridas por Reverbel (1993): “*Le spectateur au théâtre*”, de Paul Anrieu e Raymond Ravar; “A experiência viva do teatro”, de Eric Bentley; “Teatro dialético (ensaios), de Bertolt Brecht; “Bertolt Brecht”, de Paolo Chiarini; “*Les décorateurs du théâtre*”, de Raymond Cogniat; *Teatro y público: teoría y práctica del teatro*” de Jan Doat; “Sociologia do teatro”, de Jean Duvignaud; “Brecht: dos males, o menor”, de Martin Esslin; “O universo do teatro”, de Gilles Girard e Réal Goulet; “Em busca de um teatro pobre”, de Jerzy Grotowski; “*Traité de la mise en scène*”, de Léon Moussinac; “Brecht: uma introdução ao teatro dialético”, de Fernando Peixoto; “*La encena em acción*”, de Samuel Selden; “*Against interpretation and other essays*”, de Susan Sontag; “A construção da personagem”, de Constantin Stanislavski; “A criação de um papel”, de Constantin Stanislavski; “*Preparación del actor*”, de Constantin Stanislavski; “*Trabajos teatrales*”, de Constantin Stanislavski; “*De la tradition théâtrale*”, de Jean Vilar; “*La psicología del comediante*”, de André Villiers; “Notas de trabalho no *Berliner Ensemble*”, de Manfred Wekwerth e “O teatro de Brecht”, de John Willett.

Olga publicou com o título “Oficina de Teatro”. É o quarto livro dela publicado pela Editora Kuarup de Porto Alegre. O mesmo é composto por 127 páginas e fora dedicado aos alunos da “Oficina de Teatro Olga Reverbel” e aos professores da escola, Vera Potthoff e Manuel Aranha. O livro não teve prefaciadores. Nele, Reverbel (1993c) relata a sua experiência de ter fundado, em março de 1987, a Escola “Oficina de Teatro Olga Reverbel”. A obra é dirigida “[...] aos alunos-atores e diretores, aos professores das escolas do 1º e 2º Grau” (REVERBEL, 1993c, p. 10). O objetivo do livro é que ele possa instrumentalizar o trabalho de professores de teatro a partir das experiências por ela percebidas em sua Escola/Oficina. O livro teve duas edições lançadas ainda no ano de 1993 e está disponível na Biblioteca da UFSM.

O livro está organizado em dez capítulos: “Criação da oficina de teatro”, “Primeiros contatos”, “O Corpo”, “Introdução à mímica”, “A voz”, “Jogos Dramáticos”, “Improvisação”, “Dramaturgia”, “Interpretação” e “Peças criadas a partir de improvisações”. Nele, a autora apresenta a proposta metodológica por ela apropriada para o ensino do teatro, já mencionada em seu quarto livro “Jogos Teatrais na escola: atividades globais de expressão”. Todavia, a proposta metodológica para o ensino do teatro ainda é apresentada timidamente, em uma página e sem a fundamentação teórica e o detalhamento da proposta.

Do capítulo dois ao capítulo nove a autora recorre à proposição de exercícios/atividades dramáticas para: relacionamento grupal; expressão corporal (a descoberta do corpo, a respiração, a descontração, o relaxamento, o trabalho muscular e a mímica); expressão vocal; jogos dramáticos; improvisação (não-verbal e verbal, mista); introdução à dramaturgia; interpretação. Finaliza o livro apresentando as três peças elaboradas a partir de improvisações que foram “[...] criadas coletivamente, e orientadas e revisadas pelo orientador [...]” (REVERBEL, 1993c, p. 107). Recomenda aos professores de oficinas de teatro e de escolas de magistério uma bibliografia composta por 37⁹² títulos, antes da

⁹² “Notas sobre la puesta em cena”, de Charles Antonnetti; “L’art mimique”, de Charles Albert; “L’expression par le corps”, de André Bara; “Creative drama in schools”, de Gabriel Barrnfield; “L’expression corporelle à l’école”, de Monique Bertrand; “Expression corporelle”, de Monique Bertrand; “A formação do ator”, de Richard Boleslavsky; “El teatro y las artes plásticas”, de Rodrigo Bonene; “Jeux dramatiques”, de Maurice Borges; “L’expression corporelle: méthode et pratique”, de Claude Chalaguier e Henri Bossu; “Caderno de Teatro” (n. 1), de Maria Clara Machado; “Jeux dramatiques dans l’éducation”, de Léon Chancerel; “Le théâtre et la jenseuse”, de Léon Chancerel; “Être acteur”, de Michael Chekhov; “Pédagogie de l’expression”, de G. Dobbelaere e P. Saragoussi; “Improvisation”, de John Hodgson e Ernest Richards; “A expressão dramática”, de Rugero Jacobbi; “L’enfant et l’expression dramatique”, de Pierre Leenhardt; “100 jogos dramáticos”, de Maria Clara Machado; “Panorama do teatro brasileiro”, de Sábato Magaldi; “Los médios expresivos del actor”, de Michael Redgrave; “Um caminho do teatro na escola”, de Olga Reverbel; “jogos teatrais na escola”, de Olga Reverbel; “Teatro: atividades na escola”, de Olga Reverbel; “Teatro: uma síntese em atos em cenas”, de Olga Reverbel; “Teatro na sala de aula”, de Olga Reverbel; “Técnicas dramáticas aplicadas à escola”, de Olga Reverbel; “Vamos alfabetizar com jogos dramáticos?”, de Olga Reverbel e Sandra R. Ramalho e Oliveira; “A cena em ação”, de Samuel Selden; “El niño y el teatro”, de Maria Signorelli; “A construção da personagem”, de Constantin Stanislavski; “A criação de um papel”, de Constantin Stanislavski; “A preparação do ator”, de

apresentação final dos autores que a fundamentaram para a escrita do livro, que são: Aristóteles, Charles Aubert, Aubignac, Valmir Ayala, Pierre-Augustin Beumarchais, Ivo Bender, Richard Boleslavsky, Bertolt Brecht, Léon Chancerel, Ralph W. Emerson, Antoine Galland, Robert G. Newton, Robert Le Petit, Jean Paul Sartre, William Shakespeare, Sófocles, Constantin Stanislavski, August Strindberg, Jean Tardieu, Thornton Wilder, Tennessee Williams e Olga Reverbel.

O nono livro escrito por Olga é uma obra literária. “A chave perdida e mais seis peças infanto-juvenis”, publicado em 1995 pela editora L&PM de Porto Alegre. Ele é composto por 104 páginas. Nele a autora apresenta: duas peças inspiradas nas improvisações dos alunos da Oficina de Teatro (“Os bolinhos da mamãe” e “A Herança”); e cinco peças de sua autoria (“Cantigas de Roda”, “Sonho de uma noite de Verão” e “Um amor como o nosso” inspirada em Shakespeare, “Seis personagens à procura de um autor” e “A chave perdida”. O objetivo deste livro foi oferecer peças aos alunos-atores de sua Escola-Oficina de Teatro. O público-alvo do livro são professores e alunos de teatro. Desta maneira, Olga ao longo da publicação de seus livros, além de apresentar ao leitor teóricos, dramaturgos e peças teatrais mundialmente conhecidas, também escreveu peças para serem interpretadas por seus alunos o que torna evidente outro aspecto do campo do ensino do teatro por ela almejado, o de escritora de peças.

Embora a autora mencione na apresentação do livro que as peças foram escritas por ela para os seus alunos da sua Escola Oficina de Teatro, a peça “A chave perdida” fora escrita por ela para as normalistas do IEGFC, no ano de 1956. Esta peça foi publicada em seu primeiro livro “Técnicas Dramáticas aplicadas à escola”, no ano de 1974. O livro não contou com prefaciadores e é dedicado aos professores da “Oficina de Teatro Olga Reverbel”, Vera Potthoff, Manuel Aranha e Vinícius Lopes; como também à Tina, à Tânia Wolf, à Maria Izabel e à Maria Corrêa, integrantes da equipe do “Teatro de Arena”. Este livro teve apenas uma edição e encontra-se disponível na Biblioteca Pública do Estado do Rio Grande do Sul, na Biblioteca da UFRGS e na Biblioteca da UFSM.

No ano seguinte à publicação do livro anteriormente mencionado, Olga escreveu o seu segundo artigo em periódico, “Estética Teatral” que fora publicado numa revista composta por outras modalidades de produção textual como os ensaios, os diálogos, as crônicas, as narrativas, as poesias e a seção “várias” destinada a artigos de temas gerais. No

Constantin Stanislavski; “Minha vida na arte”, de Constantin Stanislavski; “*La expression. Corporal y el niño*”, de Patricia Stokoe; “*Le travail à l’Actors Studio*”, de Lee Strasberg; “*Maquillage de Théâtre*”, de Georges Vitaly.

artigo, a autora revela que sua inspiração para o ensaio ocorreu após a leitura de “Estética teatral” escrita por M. Borie⁹³, M. de Rougemont⁹⁴ e J. Scherer⁹⁵.

A obra mostra uma imagem tão detalhada quanto possível de como o teatro é pensado através do tempo e do espaço. O conjunto de textos apresenta uma reflexão sobre os problemas teatrais, expostos pelos próprios criadores de todos os tempos, tais como Aristóteles, Platão, Diderot, Zola, Shakespeare, Lope de Veja, Molière, Racine, Artaud, entre outros, fechando com Brecht (REVERBEL, 1996, p. 79).

Semelhante aos articulistas por ela mencionados, Reverbel (1996) escreve o ensaio com o intuito de evidenciar as diferentes estéticas teatrais ocorridas ao longo da história, por meio de trechos dos autores: Aristóteles, Santo Agostinho, Shakespeare, Corneille, Molière, Racine, Voltaire, Rousseau, Beaumarchais, Lessing, Shiller, Hegel, Wagner, Zola, Strindberg, Antoine, Stanislavski, Appia, Artaud, Baty e Brecht. Antes de apresentar um trecho de cada autor, ela o situa histórica e artisticamente. Finaliza o ensaio mencionando que as leituras realizadas para a escrita deste texto a fizeram “amar” mais o teatro e lhe deram a pretensão de “passar” este amor aos alunos-atores da Oficina de Teatro Olga Reverbel, público-alvo do artigo.

Desde a publicação de seu sexto livro “Teatro: atividades na escola – currículo”, ocorrida em 1989, Olga não escrevia livros sobre as suas experiências relacionadas ao ensino do teatro no CAP/UFRGS. Desta maneira, ela retoma a publicação de livros com a temática mencionada e no livro “Um caminho do teatro na escola”, décimo livro escrito por Olga Reverbel, composto por 174 páginas, publicado pela editora Scipione e que integra a série “Pensamento e Ação no Magistério”. Este livro chegou à 3ª impressão da 2ª edição em 2002 e teve a sua primeira publicação em 1997, ano que coincide com o seu aniversário de 80 anos e com o falecimento de seu marido, Carlos Reverbel. O livro encontra-se disponível na Biblioteca da UFRGS e na Biblioteca da Universidade Federal de Santa Maria.

O livro tem como público-alvo professores da pré-escola, do 1º e do 2º Graus, nele, a autora objetivou elaborar “[...] um instrumento de trabalho [...]” ao público-alvo do livro (REVERBEL, 2002, p. 12). O testemunho mencionado por ela resulta novamente de suas experiências e reflexões a partir das atividades desenvolvidas com alunos do 1º e 2º graus, no

⁹³ Monique Banu- Borie (1939). Professora Emérita das artes cênicas na Universidade Paris 3

⁹⁴ Marie Martine Agnès de Rougemont (1940-2015) Ela ensinou história do teatro, e dirigiu o Instituto de Teatro Estudos da Universidade de Paris 3 - Sorbonne Nouvelle.

⁹⁵ Jacques Scherer (1912-1997), foi professor na Sorbonne em 1954, como professor de literatura francesa e de literatura francesa história e técnica de teatro francês.

CAP da UFRGS. A diferença do livro “Teatro: atividades na escola – currículo” é que neste a autora apresenta detalhadamente o seu método e subdivide os capítulos com a proposição de atividades de expressão para os níveis de 1º e 2º graus da escolarização.

Assim, ela organiza o livro em 11 capítulos: “Pedagogia da Expressão”, “Atividades de Expressão”, “Atividades Globais de Expressão”, “Técnicas de Expressão”, “O Jogo Dramático”, “A Dramaturgia em Escolas de 1º e 2º grau”, “Atividades de Expressão na Pré-escola”, “Atividades de Expressão na Escola de 1º grau”, “Atividades de Expressão na Escola de 2º grau”, “Metodologia”, “Teatro? artes cênicas? Drama Criativo? Expressão Dramática”. A organização dos capítulos evidencia que além da proposição de atividades com jogos dramáticos e técnicas de expressão indicados para os diferentes níveis da escolarização, recorrentes em seis livros anteriormente analisados, Reverbel (2002) apresenta pela terceira vez em suas publicações a proposta metodológica por ela apropriada para o ensino do teatro, denominada de “Pedagogia da Expressão⁹⁶”. A diferença é que neste livro a metodologia está apresentada de maneira mais detalhada.

A legitimação da proposta metodológica adaptada por Olga ocorre no prefácio escrito por Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, professora titular aposentada da Universidade de São Paulo e professora da Universidade Anhembi Morumbi, uma reconhecida professora e pesquisadora sobre a Arte-Educação no Brasil desde a década de 1970. Nele, Barbosa (2002) analisa a categoria epistemológica da metodologia para o ensino do teatro proposta por Olga. Barbosa (2002), salienta a sua preocupação com o que Olga denomina de “atividades globais” que embora correspondam à natureza interdisciplinar do Teatro, não devem ser confundidas, pelos professores de Educação Artística, com polivalência. Isto porque defender a polivalência expressaria acreditar que um único professor seria capaz de ensinar as diferentes linguagens da Arte. Para Barbosa (2002) a característica da globalidade proposta por Reverbel significava que o aluno entraria em contato com as outras linguagens da Arte (música, dança e artes plásticas) para poder aprender o teatro, seja na escolha de uma música para uma determinada cena, seja na escolha e produção de um figurino ou cenário para determinada peça. Este aspecto do método de Olga Reverbel é denominado, epistemologicamente, por Barbosa (2002, p. X) de “integração concêntrica”. Segundo ela,

A partir do teatro, você leva seus alunos a explorar (sic.) as outras artes [...]. [...] a fronteira entre as artes é a natureza da linguagem de cada uma delas. A transposição de fronteiras é uma proposta possível, a síntese das artes, uma

⁹⁶ A respeito do método para o ensino do teatro por ela apropriado discutirei no próximo item desta seção.

utopia, e a integração das outras artes ao teatro, um trabalho que você faz muito bem (BARBOSA, 2002, p. x).

A este respeito cabe ressaltar que, para Reverbel (2002, p. 169), os cursos de licenciatura em Educação Artística legitimados pela Lei n.º 5.692/71 eram “[...] insuficientes, pois não é possível, em dois anos apenas, formar um professor polivalente, capaz de ensinar Teatro, Música e Artes Plásticas”. Para ela a formação do professor de teatro deveria ocorrer numa licenciatura plena de quatro anos, no mínimo, como ocorria com a formação do “[...] professor de Música ou Artes Plásticas” (REVERBEL, 2002, p. 169). Todavia, no oitavo capítulo de apenas quatro páginas Reverbel (2002) apresenta quatro atividades de expressão para a escola de 1º grau e afirma acreditar que não exista fronteira nestas atividades que separe os campos da Educação Artística, Teatro, Música e Artes Plásticas. Isto porque para a autora a linguagem comum nas atividades de expressão dos diferentes campos “[...] é aquela que o aluno utiliza para exprimir seus sentimentos, pensamentos e emoções [...]” (REVERBEL, 2002, p. 148). Estas considerações da autora canceladas pela análise realizada por Barbosa (2002) dão a entender que ela não desconsiderou as especificidades dos diferentes campos da Arte, mas, que os canais de suas manifestações percorram os mesmos caminhos.

Outra diferença neste livro em relação aos livros anteriormente escritos por ela ocorre na introdução. Nela, a autora realiza uma breve revisão histórica sobre a presença da arte na educação. Percorre os diferentes períodos históricos desde a Antiguidade Clássica e cita trechos das obras de autores como Platão, Aristóteles, Horácio, Rabelais, Calos Magno, São Tomás de Aquino, Montaigne, Leibniz, Locke, Rousseau, Fröbel, Pestalozzi, Montessori, Dewey e Darwin, a respeito do aprendizado infantil e da importância dos jogos para o aprendizado na infância. A autora teve como objetivo evidenciar a importância que o teatro, a música, a dança e a Literatura tiveram desde a Antiguidade Clássica, como também, oferecer ao leitor uma síntese da trajetória da configuração do campo do Teatro desde as suas origens que remontam à Grécia antiga no século V a. C. Outro foco da autora está no sexto capítulo. Nele, ela se vale de suas experiências com alunos de Teatro em nível Superior e apresenta experiências com a dramaturgia que são comumente trabalhadas com alunos do referido nível de escolaridade. Informa que os espetáculos foram apresentados no projeto Unicena, coordenado pela professora de teatro Haydée Porto⁹⁷. Este projeto promoveu a apresentação

⁹⁷ Atriz e diretora de Teatro.

de espetáculos criados por alunos universitários ou por grupos amadores que se destacaram na comunidade rio-grandense.

Os autores citados neste livro são: Piaget sobre as formas de expressão da criança; Herbert Read, Richard Courtney, Maria Signorelli, Ana Mae Barbosa, Edward Claparède referente ao significado do jogo; Jean Chateau com o sentido do jogo para a infância; Jean-Louis Barbrault sobre as diferentes manifestações artísticas que caracterizam o próprio homem; para os conceitos de jogo dramático ela se vale de Jean-Pierre Ryngaert, Ivette Jenger, Gerard Faure e Serge Lascar, Charles Antonetti, Peter Slade, Pierre Leenhardt, Maurice Yendt e Léon Chancerel.

Ao final do livro Reverbel (2002) apresenta uma bibliografia com 78 livros que a subsidiaram, escritos pelos os autores: Luís Aguilar, Chester Jay Alkema, Hilton Carlos Araújo, Charles Aubert, André Bara, Gabriel Banfield, José Oliveira Barata, Ana Mae Barbosa, Manuel de Lemos Barros Neto, Ruth M. Beard, Yvonne Berge, Jean-Pierre Berthier, Murice Bourge, A. Lapierre, B. Aucouturier, Giuseppe Bertolucci, Pedro Bloch, Marlene Montezi Blois, Léon Chancerel, Alice Barros Ferreira, Benjamin Bloom, Augusto Boal, D. Bobbelaere, P. Saragoussi, Rodrigo Bonone, Derek Bowskill, Jean-Claude Bringuier, Peter Brook, Reine Bruppacher, Marco Camarotti, Michael Chekhov, Jacques Chesnais, Juan Cervera, Claude-Pierre Chavanon, Paulo Coelho, E. Copfermann, C. Daste, Jan Doat, Francis Fergusson, Hans Furth, Robert Gagné, José Ganymedes, Pierre Gourgand, John Hodgson, Ruggero Jacobbi, Ernest Richards, Joana Lopes, Melaine Klein, George F. Kneller, Rudolf Laban, Pierre Leenhardt, Joseph Leif, Lucien Brunelle, Sábado Magaldi, Juracy C. Marques, J.C. Mauraige, Regina Monteiro, J. L. Moreno, Paul H. Mussem, Maria Helena Novaes, Fayga Ostrower, A. R. Philpott, Louis Porcher, Mônica Rector, Aluizio R. Trinta, Pierre Richy, Jean-Jacques Rounine, Fernando Peixoto, Peter Slade, Jacques Salzer, Michel Samall, Fernando Gonçalves Santos, Fernanda Sposel, Maria Signorelli, Patrícia Stokoe, Beatrice Tanaka, Marcel Temporal, BrianWay e Olga Reverbel.

O último livro, “Verdade inventada”, publicado pela própria autora em 2001 é composto por 143 páginas. O livro é o romance utilizado nesta tese como uma das fontes literárias, conforme já mencionado. Este livro foi dedicado a Carlos Reverbel, seu marido e para seus netos Juliana, Carlos Eduardo e Maria Luiza. O romance foi apresentado (a escrita das orelhas) por sua amiga, Lya Luft, uma referência na literatura brasileira com sua produção reconhecida e premiada pela Academia Brasileira de Letras. “Sua produção literária reúne poesias, ensaios, contos, literatura infantil, crônicas e romances. É colunista da Revista Veja. Foi tradutora e professora universitária” (EBIOGRAFIA, 2017, p. 1). Lya Luft foi colunista

do Jornal “Correio do Povo”, jornal no qual Carlos Reverbel também trabalhou. Desta maneira, Luft (2001, ORELHA) considera que o “[...] livro, mais que romance, é uma bela peça de memorialismo, desvendando entre frestas bem escritas o olhar – por vezes terno, por vezes irônico, quase sempre dolorido e realista – de uma mulher de setenta anos sobre seu passado”. A escolha de Lya Luft para escrever as orelhas do livro revela a teia de relações de amizades por ela construída e o que dela resultam em termos de produção e legitimação do conhecimento.

3.2.1 Uma tática e a perenidade das experiências: a produção bibliográfica

A escrita dos livros e artigos tanto legitimou a obra profissional e literária de Olga, relacionada ao ensino do teatro, quanto contribuiu à solidificação do campo da Arte no Brasil, como ainda consistiu na sua suposta “fabricação de sua imortalidade”. A este respeito, a pesquisa de Regina Abreu (1996) “[...] coloca em evidência o papel crucial que as determinações sociais exercem no processo de elaboração da História de um país” (SAINT MARTIN, 1996, p.19). As ideias de ‘sagrado’ e a produção de ‘mitos’, a partir de suas ações heroicas, a constarem na História de um país passam pelo processo da “fabricação do imortal”. Nele, “[...] o privado encontra-se subordinado ao público” (ABREU, 1996, p. 89), o que significa a necessidade imperiosa de tornar ‘notória’ a contribuição do sujeito em determinado campo social.

Outros elementos são considerados no referido processo de imortalização do sujeito que são as obras, as realizações do indivíduo e as homenagens póstumas. Sobre os primeiros, Abreu (1996) recupera a prática e, porque não chamá-la de tática, dos artistas modernos de assinarem as suas obras. Assim, cada um deles “[...] transforma-se potencialmente num criador. Suas obras e realizações passam a significar a marca de sua passagem pela Terra” (ABREU, 1996, p. 100). O processo de sacralização do sujeito ocorre pela permanência de suas obras, que podem ser concertas (pontes, estradas, obras de saneamento, etc.) e de diferentes tipologias de produção bibliográfica, dentre outras. Em se tratando das primeiras, a fotografia, conforme explica, adquire um papel relevante, pois eterniza as criações do sujeito. No caso específico de uma escritora, como foi Olga, seus livros e artigos publicados imortalizaram as suas experiências e práticas relacionadas ao Teatro. Isto porque, conforme analisa Gomes (2005, p. 2) o suporte “livro” é “[...] indicador de maior acabamento e desejo de duração no tempo [...]”.

Como já sinalizado, outra maneira à fabricação da imortalidade ocorre pelas construções póstumas que delimitam “[...] os contornos dos sujeitos [...]” (ABREU, 1996, p. 67). Contornos que podem ser a partir da confecção das máscaras mortuárias, confeccionadas em gesso; “[...] discursos por ocasião do enterro e biografias são algumas formas de manter viva a memória do indivíduo” (ABREU, 1996, p. 67). Sobre as biografias as pessoas que se tornaram públicas em diferentes campos “[...] contrataram em vida escritores [...] para redigir suas biografias. Outras chegaram a organizar um arquivo pessoal induzindo a elaboração de sua posteridade” (ABREU, 1996, p. 67).

A este respeito, Gomes (2004) ressalta que a tendência contemporânea de escrita da história que utiliza correspondências, diários, fotografias, anotações, dentre outras fontes, não ficou restrita à literatura, atingindo a história e a história da educação. Assim, a autobiografia ou a escrita de si, iniciada a partir do século XVIII, considera: a relação estabelecida entre o indivíduo moderno e seus documentos e o desejo do próprio indivíduo de elaborar a sua identidade. Desta maneira, e pelo fato do sujeito moderno ser descontínuo, às produções relativas à escrita de si são possíveis.

Os registros de memória dos indivíduos modernos são, de forma geral e por definição, subjetivos, fragmentados e ordinários como suas vidas. Seu valor, especialmente como documento histórico, é identificado justamente nessas características, e também em uma qualidade decorrente de uma nova concepção de verdade, própria às sociedades individualistas. Sociedades que separam o espaço público do privado, a vida laica da religiosa, mas que, em todos os casos, afirmaram o triunfo do indivíduo como um sujeito voltado para si, para sua razão e seus sentimentos (GOMES, 2004, p. 13).

Os processos de escrita sobre a vida, as práticas, as experiências e produção de livros de Olga, por sua vez, foram realizadas por dois pesquisadores brasileiros: Lúcia de Fátima Royes Nunes, no curso de Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, finalizado em 2003, com a dissertação: “Álbum de família: história de vida de Olga Reverbel”. Na dissertação ela teve a oportunidade de entrevistar Olga. E Cristiano Laerton Goldschmidt que também escreveu sobre ela quando da conclusão do curso de Pós-Graduação em Especialização, em 2013, na UFRGS, com a monografia “Revisitando a Contribuição Pedagógica de Olga Reverbel – dados para um estudo biográfico”.

Apesar de não ter sido aluno de Olga ele teve a oportunidade de conhecer sobre a história dela através de Vera Potthoff, como também soube do desejo de Vera em escrever algo sobre a Oficina de teatro. Ele conta que passou a fazer o levantamento de dados,

entrevistas e percebeu que poderia escrever mais do que a história da “Oficina de Teatro Olga Reverbel”, “[...] daí a ideia então é trabalhar na biografia dela com a historiografia da oficina também” (Cristiano Laerton Goldschmidt, 2015). A partir de 2016 ingressou no curso de Mestrado em Artes Cênicas da UFRGS e continua pesquisando sobre a vida de Olga. Ele menciona que apesar de Olga não ter cedido uma entrevista para ele, ela autorizou-o a escrever a biografia dela, doou documentos, fotografias, cartas, fotos. Sobre este momento rememora:

[...] tenho o documento autorizado por ela. A gente foi no cartório, ela assinou e tudo. Ela me muniu de muitos materiais, me deu as cartas que ela trocou com muitas pessoas, com Nélida Piñon. Enfim, todo esse acervo dela eu tenho comigo, fotografias, mas ela não falava. [...]. Inclusive assim, o contato com a Fernanda Montenegro, com Paulo Autran, com todas essas pessoas eu devo a Olga porque ela que tinha o contato telefônico, ela que intermediou isso, ela me apresentou a essas pessoas por telefone e fui muito bem recebido. Inclusive o Paulo Autran quando fui a São Paulo entrevista-lo eu fiquei na casa dele né? Isso tudo graças a Olga né? (Cristiano Laerton Goldschmidt, 2015).

Um aspecto significativo a ser observado sobre a produção dos livros de Olga é demarcado por Antenor Ficher (2007) em sua pesquisa de Doutorado apresentada no Programa de Pós-graduação em Letras da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Ele ressalta que sobre o teatro e a literatura dramática infantil,

[...] na década de 50 ocorreu uma verdadeira explosão na produção desse gênero. Pelo menos 13 autores voltaram suas atenções ao teatro infantil, produzindo mais de duas dezenas de peças: Rubem Belém, Lauro Blauth, Maslowa Druck, Olga Reverbel, Célia Ribeiro, Elsa Hofstätter, Antônio Augusto Fagundes, Ernesto Wayne, Fausto Wolffenbüttel, Paulo José, Glênio Peres, Luiz Carlos Ribeiro e Walmir Ayala (este, o único a produzir seus textos fora do Rio Grande do Sul). Pelo que conseguimos apurar, de todos esses autores, apenas Lauro Blauth, Olga Reverbel, Ernesto Wayne, Elsa Hofstätter e Walmir Ayala nos legaram textos, na forma impressa (FICHER, 2007, p. 354).

Ficher (2007) também observa que o final da mesma década foi marcada pela participação da mulher no universo da produção literária dramática e destaca a produção de: Maria Inês Barros de Almeida, Edy Lima, Isabel Pitta, Betty Borges Fortes e Lila Ripoll para o teatro adulto; e Maslowa Druck, Olga Reverbel, Célia Ribeiro e Elsa Hofstätter, voltadas para o teatro infantil. Nesse sentido, embora não seja objeto de análise desta tese, há que se ressaltar que a produção feminina na área das artes, em especial do teatro, deve considerar que

o campo esteve aberto à sua participação; que esta foi produtiva na medida em que ele cresceu e se legitimou e que o que dessa relação resultou reverbera contemporaneamente, pois o campo contempla a mulher seja na atuação, seja no seu processo de burocratização, seja, principalmente, no ensino. Neste sentido, o estudo do campo da produção feminina para o teatro nacional revela-se em outro objeto para futuras pesquisas.

A relevância da produção escrita de Olga, referente ao ensino do Teatro, por sua vez, também foi mencionada na dissertação de mestrado de Lisinei Fátima Dieguez Rodrigues “Teatro e transdisciplinaridade: a experiência do Projeto Amora no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul”, concluída em 2012. Nela, a autora relata que durante a coleta de documentos os,

[...] mais antigos [...] foram registros datilografados, assinados pela Professora Olga Reverbel, que sistematizaram as primeiras propostas de ensino para o teatro no CAP. Nesses registros, depois transformados em livros, foi possível encontrar conceitos que reportam às correntes do Jogo Dramático, de origem francesa (RODRIGUES, 2012, p. 87).

Neste sentido, a sistematização das primeiras propostas de ensino do CAP/UFRGS foi um dos recursos utilizados por Olga que contribuíram para a constituição do campo do ensino do teatro no Brasil. Outros recursos por ela mobilizados se referem a atuação dela na condição de professora em cursos de curta duração de atualização de professores “polivalentes” para o ensino do teatro antes mesmo da obrigatoriedade do Ensino da Educação Artística ocorrido em 1971, conforme apresentado no quadro seis desta seção. Além disso, participou como professora, palestrante ou conferencista em 28 eventos promovidos por dez instituições diferentes, conforme descrito no quadro sete desta seção, no intervalo entre os anos de 1971 a 1980, nos âmbitos privado e público que incluem associações, secretarias municipais e estaduais de educação, delegacias de educação, universidades privadas e públicas, departamentos de assuntos culturais de bibliotecas, secretaria do governo de cultura, desportos e turismo do Governo do Estado do Rio Grande do Sul e institutos de artes. Tais práticas advêm do reconhecimento às suas experiências anteriores, relativas ao ensino do teatro, iniciadas em 1956, no curso Formação de Professores Primários do IEGFC. Além disso, repercutiram na legitimidade de suas experiências realizadas na condição de professora da disciplina “Prática de Ensino de Arte Dramática” da FACED/UFRGS, inclusive quando atuou como assessora pedagógica no Colégio de Aplicação da UFRGS, onde pôde colocar em prática, através de outros professores, muitas de suas ideias envolvendo o ensino e as técnicas teatrais.

Ainda em relação aos recursos por ela mobilizados que em prol da consolidação do campo do teatro no Brasil, o conjunto dos livros escritos indicia que ela pretendeu abarcar não apenas todos os níveis de educação e ensino existentes no Brasil, que pela LDBEN 4.024/61, pela Lei 5.792/71 e pela LDBEN 9.394/96 passaram a compor a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) e ensino superior, mas também atores amadores, profissionais, diretores de teatro e alunos de escolas de teatro. A leitura de seus livros também leva a crer que as suas motivações, enquanto escritora, estiveram associadas à falta de livros sobre o assunto no início da década de 1970; bem como pela quantidade limitada de peças infantis no mesmo período e ainda pela obrigatoriedade do ensino da Educação Artística ocorrida a partir de 1971; pelo desejo de publicizar as suas experiências e práticas percebidas durante o tempo que atuou como professora de Teatro na escola regular e em sua Escola/Oficina.

Há que se ressaltar ainda que nos textos analisados, em menor ou maior grau, é possível perceber a divulgação e ensino das distintas nomenclaturas e expressões que compõem a arte do teatro e que foram por ela associada à educação, como, por exemplo, a diferença entre jogo teatral e jogo dramático. Nos livros, ela contextualiza historicamente o teatro e busca dotar o professor de capital cultural incorporado o que o tornaria apto a utilizar as técnicas em prol do processo educativo, tendo em vista o desenvolvimento das expressões espontâneas das crianças e adolescentes nos diferentes níveis de escolarização; bem como revela suas experiências em função das atividades de jogos dramáticos e improvisações em sua oficina de teatro e como proceder para escolha de uma peça e tudo que disso decorre a exemplo do estudo de técnicas de interpretação, direção teatral e criação de espaço cênico (uso de luz, som, vestimentas) dentre outros aspectos.

Por último e evidenciando o seu capital simbólico e a mobilização de outros recursos para a composição e legitimação do campo, é que ela, na condição de autora e especialista na área, atuou como parecerista e avaliadora de livros sobre educação e teatro para efeito de publicação no Instituto Estadual do Livro (IEL-RS), desde 1973 até finais da década de 1990 e passou a analisar livros sobre a mesma temática, a partir de 1977, para a Editora Globo. E assim vimos: a composição de si de uma professora-autora; qual a contribuição dela para o campo da formação de professores; para o ensino do teatro na escola e como “criadora” de um método que nasce da estrutura teatral e serve à aprendizagem do aluno. E nesse sentido, pode-se perceber quão dinâmico e potencial pode ser a associação dos estudos biográficos à história da Educação.

Hoje, as políticas conservadoras revestem-se de vernizes “tradicionais” ou “inovadores”. O seu sucesso depende de um aniquilamento da história, por excesso ou por defeito. Por excesso, isto é, pela referência nostálgica ao passado, à mistificação dos valores de outrora. Por defeito, isto é, pelo anúncio, repetido até à exaustão, de um futuro transformado em prospectiva e em tecnologia. Por isso, é tão importante denunciar a vã ilusão da mudança, imaginada a partir de um não-lugar sem raízes e sem história (NÓVOA, 2005, p. 11).

4 ILUSÃO, VEROSSIMILHANÇA, VERACIDADE? O ESPAÇO DO TEATRO INFANTIL NO CAMPO

[...] é a própria lei do campo, e não um vício da natureza, como pretendem alguns, que envolve os intelectuais e os artistas na dialética da distinção cultural, muitas vezes confundida com a procura a qualquer preço de qualquer diferença capaz de livrar do anonimato e da insignificância. Esta mesma lei que impõe a busca da distinção, impõe também os limites no interior dos quais tal busca pode exercer legitimamente sua ação (BOURDIEU, 2013, p. 109).

Envoltos sob a lei do próprio campo, os diferentes atores em suas distintas posições encontram-se no terreno permeado por contradições e negociações, também denominado por Bourdieu (2007) de *illussio* ou espaço do jogo onde a consolidação do campo e das experiências nele decorrentes e percebidas ocorre, sobretudo a partir das relações entre os outros agentes do universo social. Assim, o problema que me mobilizou para a escrita desta seção consiste em responder em que medida as táticas e as apropriações de Olga Reverbel repercutiram na configuração do campo do ensino do teatro infantil nas escolas no Brasil, como também, interpretar o alcance da configuração do campo do ensino do teatro na legislação educacional brasileira vigente.

Desta maneira, esta seção tem por objetivo analisar e interpretar o trabalho de Olga Garcia Reverbel e a consolidação do campo do ensino do teatro no Brasil. Para tanto sistematizei esta seção em três itens. No primeiro percorro a história da constituição e da consolidação do ensino do teatro infantil, *lócus* privilegiado na carreira profissional de Olga Reverbel o que lhe conferiu notoriedade, legitimidade, e reconhecimento e constitui a base inicial de seu capital simbólico como foi ressaltado até então.

Entrelaçada na consolidação do campo do teatro infantil interpreto as táticas por ela realizadas no período de 1956 a 1973, no qual ensinou teatro para as alunas do curso de Formação de Professoras Primárias do IEGFC. As táticas repercutem as distintas representações simbólicas que são alteradas de acordo com as posições dos agentes e com o *habitus* por eles desenvolvidos. Neste caso, a experiência de Olga foi interpretada como a “[...] experiência durável de uma posição no mundo social [...]” (BOURDIEU, 2004, p. 159).

Já no item seguinte desta seção pormenorizo o método de teatro por ela apropriado, seus princípios e finalidades como também as apropriações e o alcance do próprio método. No terceiro item desta seção continuo a análise do espaço do componente curricular teatro na

legislação educacional brasileira, iniciada na seção dois desta tese e, apoiada em Viñao Frago (2008), André Chervel (1990) e Saviani (2017), percorro os hiatos da vigente legislação LDBEN 9.394/96, bem como os desdobramentos posteriores à publicação da referida Lei, a exemplos de resoluções e projetos de leis que estão em curso e determinarão a permanência, ou não, do componente curricular teatro nas escolas de educação básica brasileiras.

4.1 DE VOLTA AO PASSADO: TÁTICAS EMPREENDIDAS NO IEGFC E SUAS RELAÇÕES COM A CONSOLIDAÇÃO DO CAMPO DO TEATRO INFANTIL NO BRASIL

A terminologia “teatro para a infância e juventude”, que é aquele desenvolvido por atores adultos, direcionado para crianças e adolescentes, é, de acordo com Pupo (2013), também denominado de teatro infantil quando o público é a criança e teatro infanto-juvenil que engloba também os adolescentes. Ambas denominações não abarcam o teatro feito por crianças e adolescentes em ambientes escolares. Este é denominado por Lomardo (1994, p. 9) como “teatro escolar”, “teatro educativo” e “teatro-educação”, portanto, de cunho pedagógico, modalidade de teatro desenvolvida por Olga em sua atuação profissional a partir do ano de 1956.

Apesar das especificidades dos termos acima citados, tanto as práticas realizadas em prol do teatro artístico voltado às crianças e adolescentes, quanto os empreendimentos direcionados ao teatro educativo contribuíram para a constituição do campo denominado de teatro infantil no Brasil. Por este motivo, utilizarei o termo teatro infantil para ambos, tendo em vista que o objeto desta tese circunscreve-se ao ensino do teatro infantil realizado na escola e, deste modo, a relação entre o teatro e a escola será a tônica desta seção.

A produção de uma literatura direcionada à “[...] infância, matriz do teatro infantil [...],” conforme referencia Pupo (2013, p. 417) se desenvolveu a partir da compreensão do caráter social atribuído à infância por Philippe Ariès que analisa que foi a partir do século XVII que a infância passou a ser considerada como uma fase do desenvolvimento humano. No campo educativo, as primeiras publicações destinadas à criança, no período Moderno (1456-1789) datam do século XVI, especificamente do ano de 1530, com a publicação “*De Civilitate Morum Puerilium*” (“Civildade Pueril”), de Erasmo de Rotterdam Desiderius (1466-1536). Nela o autor teve como objetivos difundir as boas maneiras às crianças de todas as classes sociais europeias do século XVI e ensinar a todos um código de civildade, a pedagogia das boas maneiras.

Neste mesmo campo, a literatura voltada para a criança é destacada, no século XVIII, com a publicação de “Emílio ou da Educação”, no ano de 1762, por Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Obra na qual o autor defendeu a formação do homem (Emílio) desde o nascimento até a idade adulta, considerando seus aspectos psicológicos e a necessidade de educar para a manutenção da bondade que Rousseau acreditava ser concedida pela natureza ao homem. No século seguinte, merecem destaque a publicação de “*Cartas sobre Educación Infantil*”, em 1818-1819, escritas por Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) nas quais o autor argumentou que a função principal do ensino é levar as crianças a desenvolverem suas habilidades naturais e inatas; o amor recebido e ensinado pela mãe que deflagra o processo de autoeducação; além da fundação do primeiro Jardim da Infância, em 1840, pelo alemão Friedrich Fröebel (1782-1852).

As primeiras décadas do século XX, no campo educativo têm, como referências as publicações destinadas ao aprendizado infantil difundidas por John Dewey (1859-1932) e por Maria Montessori (1870-1952). No referido contexto histórico ocorreram as primeiras manifestações em prol do teatro infantil que foram descritas por Lomardo (1994, p. 19), a exemplo do “Teatro da Criança”, inaugurado em 1918, na União Soviética, considerado “[...] como a primeira companhia moderna profissional de teatro para crianças, [...]”. O que a diferenciou das iniciativas de teatro educativo, com fundo moral ou religioso difundidos até a metade do século XX e dos empreendimentos de teatro para crianças restritas ao teatro de bonecos. Outra manifestação precursora do teatro infantil foi a fundação, em 1933, do *Théâtre de l’Oncle Sébastien*, feita por Léon Chancerel, este considerado por Pupo (2013, p. 417) o criador “[...] do primeiro grupo de teatro francês voltado para crianças, [...]” e “[...] dos chamados jogos dramáticos, [...]”.

As primeiras manifestações dirigidas ao teatro infantil no Brasil tiveram origem com a publicação de “Teatrinho” de Coelho Netto e Olavo Bilac, em 1905, conforme apresenta Lomardo (1994). Ambos, posteriormente, publicaram separadamente “Teatro Infantil” e “Poesias Infantis”. Em seguida, Stella Wanderley Benevides publicou em 1922, no Rio Grande do Norte, a peça “No Reino das Fadas”; em 1938, Juracy Camargo e Henrique Pongetti publicaram o livro “Teatro para Crianças” e no ano de 1940 “[...] a revista infantil mineira *Era uma vez* divulga peças de Vicente Guimarães, o “Vovô Felício”, destinada a festividades escolares” (PUPO, 2013, p. 418).

Já o início das apresentações do teatro para o público infantil, conforme aponta Pupo (2013, p. 418), como também a criação de um teatro infantil no Brasil ocorreram no ano de 1939; na cidade de Recife com a “[...] estreia de Branca de Neve e os Sete Anões no Grêmio

Cênico Espinheirense, representada por crianças, [...]”. Esta mesma autora (2013, p. 418) apresenta que “O Teatro Infantil de Pernambuco” foi criado por Valdemar de Oliveira, onde foram encenadas, “[...] entre 1939 e 1941, três operetas infantis de sua autoria: *Terra Adorada, A Princesa Rosalinda e Em Marcha, Brasil*”. Todavia, até a década de 1940 o teatro infantil brasileiro caracterizou-se por textos moralistas semelhantes ao teatro jesuíta. Os protagonistas eram as crianças. Neste sentido, a peça “O casaco encantado”, estreado em 1948, no Rio de Janeiro, escrito por Lúcia Benedetti, “[...] é considerada uma referência particular da história do nosso teatro infantil. As crianças passam a ser o objeto da representação e a responsabilidade da cena é assumida por adultos” (PUPO, 2013, p. 418).

A década de 1950 é o palco para a consolidação do teatro infantil brasileiro e a grande referência está na inauguração do Tablado, em 1951, por Maria Clara Machado⁹⁸, que se tornou uma escola de teatro. Maria Clara Machado também se destaca pela publicação de suas peças dedicadas ao público infantil sendo a primeira delas “O rapto das Cebolinhas”, lançada e premiada no concurso da Prefeitura do Distrito Federal, em 1953, conforme apresenta Campos (1998, p. 97). Além disso, inspirada nos “*Cahiers d’Art Dramatique*” que se tratava de uma publicação contínua iniciada por Léon Chancerel, em Paris, conforme analisa Pupo (2005, p. 224), Maria Clara Machado criou, em 1956 os “[...] *Cadernos de Teatro do Tablado*”.

Ainda tomado como referência o ano de 1950, Lomardo (1994, p. 46-47) acrescenta o acolhimento, pela prefeitura do Distrito Federal (Rio de Janeiro), da “[...] proposta do poeta e vereador Jorge de Lima e institui o 1º Concurso Nacional de Dramaturgia Infantil”. No ano seguinte, ocorre “[...] o 1º Congresso Brasileiro de Teatro, no qual o autor, diretor e educador Júlio Gouveia [...] apresenta a comunicação “O teatro para crianças e adolescentes: bases psicológicas, pedagógicas, técnicas e estéticas para a sua realização” (LOMARDO, 1994, p. 47). Na referida comunicação o autor considera que o teatro para as crianças e adolescentes deve ser considerado também, pelo seu caráter educativo e pelas influências psicológicas que esta atividade possibilita às crianças e aos adolescentes. Júlio Gouveia fundou, juntamente com Tatiana Belinky, o Teatro-Escola de São Paulo, TESP, em 1949.

⁹⁸ Maria Clara Jacob Machado (1921 - 2001). “Autora, diretora, professora, atriz e escritora. Estudou em Paris “[...] cursos de formação de ator na Education Par les Jeux Dramatiques (E.P.J.D.), do ator francês Jean-Louis Barrault (1910-1994). Convidada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), faz nas férias um curso de teatro em Londres”. (ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL DE ARTE E CULTURA BRASILEIRAS, 2017, p. 1). Ela foi diretora, em 1956 da revista *Cadernos de Teatro*, lançada em 1956, cujos redatores foram “[...] Julia Pena da Rocha, Rubens Correa, Sonia Cavalcanti, Vera Pedrosa. Eddy Rezende na tesouraria e Anna Letycia, responsável pela composição gráfica”. (EDITORIAL O TABLADO, 2016, n. p.).

Além das aludidas iniciativas relacionadas ao teatro infantil, nas décadas de 1950 e 1960, outros autores da dramaturgia para a infância também entraram em cena, a exemplo de Pernambuco Pena, Pedro Veiga, Stella Leonardos, Odilo Costa Filho, Zuleika Mello e Silveira Sampaio. A este respeito Fischer (2007) acrescenta que houve um aumento significativo da literatura dramática infantil, na década de 1950, no Rio Grande do Sul e destaca os seguintes autores: Rubem Belém, Lauro Blauth, Maslowa Druck, Olga Reverbel, Célia Ribeiro, Elsa Hofstätter, Antônio Augusto Fagundes, Ernesto Wayne, Fausto Wolfenbüttel, Paulo José, Glênio Peres, Luiz Carlos Ribeiro e Waldir Ayala. Todavia, conforme sinaliza este autor (2007, p. 354) “[...] de todos esses autores, apenas Luro Blauth, Olga Reverbel, Ernesto Wayne, Elsa Hofstätter e Waldir Ayala nos legaram textos, na forma impressa”. O que confere a estes que deixaram os seus textos impressos a constituição de seu capital simbólico objetivado e, necessariamente, o capital cultural incorporado.

Ainda na década de 1950, no estado do Rio Grande do Sul a consolidação do teatro infantil foi marcada pela criação de três grupos. O Teatro Infantil Permanente (TIP), no ano de 1954, idealizado por Sayão Lobato⁹⁹; o Teatro da Criança, em 1956, criado por Glênio Peres que em sua estreia encenou a peça de sua autoria “Antoninho do cavanhaque”, peça que agradou o público porto-alegrense e “[...] mereceu ser reapresentado no Theatro São Pedro, por várias temporadas” (HESSEL, 1999, p. 44); e no mesmo ano, o Teatro Infantil Permanente do IEGFC (TIPIE), coordenado por Olga Reverbel (PEIXOTO, 1993; FERREIRA, 2005; PUPO, 2013).

A criação do TIPIE, no ano de 1956, foi a tática que concedeu a Olga a sua legitimidade no campo do ensino do teatro no Brasil e, neste caso, a relação entre a escola e o teatro por ela realizada. Evidencia também como foram desenvolvidas as práticas dos atores no espaço, o “*illussio*” (BOURDIEU, 2007), no qual os envolvidos mobilizaram seu capital artístico e intelectual em função da consolidação do campo do teatro infantil no Brasil. Neste sentido, o primeiro deles, Sayão Lobato, iniciou as atividades do TIP mesmo sem sede própria no ano de 1955,

[...] começou suas atividades no Cinema Marrocos, encenando *A revolta dos brinquedos*, de Pe. Veiga e Pe. Oliveira. [...] o elenco do TIP apresentou em pleno Parque Farroupilha, a peça de Maria Clara, associando-se as

⁹⁹ “Sayão Lobato é um gaúcho que estudou teatro no Rio e voltou trazendo um plano que vem executando cuidadosamente. No Rio começou na Escola da Prefeitura, hoje Escola Dramática Martins Pena, onde foi aluno de Renato Viana. [...]. Para a colação de grau, no Rio de Janeiro, os alunos deviam defender uma tese, e Sayão Lobato expôs o plano estabelecido de um movimento de teatro infantil de caráter permanente. A concretização de tudo isso veio acontecer aqui entre nós [...]” (PEIXOTO, 1993, p. 77).

comemorações do Natal de [19]55. Depois passou para o Cinema Marabá, cujo palco foi especialmente reformado. No Marabá foi encenado o maior sucesso até agora, *Pluft, o fantasminha*, de Maria Clara Machado [...] (PEIXOTO, 1993, p. 77, grifo do autor).

O sucesso obtido pelo TIP alcançou duas apresentações no Uruguai, em 1956. Em março a apresentação foi da peça “*La Rebelión de los juguetes*” e em setembro, com “*Pluft, o fantasminha*” apresentada “[...] no Teatro Solis, por ocasião das comemorações do centenário de existência dessa casa de espetáculos, sendo a única companhia brasileira presente às atividades” (PEIXOTO, 1993, p. 78). Em 1956, o TIP conseguiu “[...] inaugurar uma sala própria” (PEIXOTO, 1993, p. 76). O TIP difundiu a modalidade do teatro infantil de cunho artístico, nomeado por Lomardo (1994) de “teatro para criança”, a repercussão internacional do referido grupo de teatro concedeu a ele o reconhecimento e a distinção tanto pelo sucesso de público, que Bourdieu (2013) analisa que é medido pela venda do espetáculo como também pela notoriedade alcançada. Outra maneira ocorre pelo reconhecimento adquirido no interior próprio grupo de “pares-concorrentes”.

Neste sentido, a “fundação”, em 1956, do TIPIE por Olga, indica a sua inspiração no TIP. No caso dela representou a criação de um grupo destinado ao teatro educativo direcionado à formação de professores primários tendo em vista a futura ação pedagógica destes, com seus alunos. A este respeito, Peixoto, escritor, jornalista, ator e diretor de teatro (1993) destaca:

[...] a professora Olga Reverbel, utilizando a reforma do Ensino Normal, cria um Clube de Teatro, que logo em seguida passa a ter o nome de Teatro Infantil Permanente do Instituto de Educação (TIPIE), e depois de várias semanas [...] promovendo leitura de peças, oficinas de mímica e interpretação, estreia uma peça de sua autoria, *A chave perdida*, trazendo o artista plástico Glauco Rodrigues para fazer a cenografia. Com estudo e experiência em Paris, Olga Reverbel, com inquietação e permanente entusiasmo, dá início a um movimento dos mais fascinantes do país em busca da renovação e do aprofundamento do teatro para crianças, passando, anos depois a relatar em diversos livros sua intensa e sempre renovadora experiência como professora [...] (PEIXOTO, 1993, p. 76, grifo do autor).

O destaque dado por Peixoto (1993) ao TIPIE “fundado”, acima referido, evidencia a rede de relacionamentos de Olga com outros atores participantes da consolidação do campo do teatro no Brasil. Neste sentido, sinalizo a proximidade de Fernando Amaral dos Guimarães Peixoto (1937-2012), jornalista do “Correio do Povo”, com Carlos Reverbel. Além disso, Peixoto ainda frequentou a primeira turma do curso de Arte Dramática da Faculdade de

Filosofia da UFRGS¹⁰⁰, juntamente com Glênio Matias Gomes Peres, fundador do Teatro da Criança em 1956, o que permite interpretar o envolvimento de Peixoto com o campo do teatro.

Ainda sobre a rede de sociabilidade no campo intelectual e artístico conquistados por Olga, Peixoto (1993) reforça a sua relevância para a consolidação do campo do teatro infantil ao incluí-la juntamente com Carlos Reverbel e outros autores¹⁰¹ na dedicatória do livro. Finalmente, observo o reconhecimento deste autor sobre as experiências de Olga relacionadas ao teatro no IEGFC com a publicação em seu livro da foto de uma entrevista por ele realizada com Olga que estava acompanhada por alunas do IEGFC, para o jornal “Folha da Tarde”, no ano de 1959¹⁰². A entrevista indicia a repercussão das experiências de Olga relacionadas ao ensino do teatro para as alunas do curso de formação para professores primários do IEGFC, após a fundação e o desenvolvimento das atividades no TIPIE.

Sobre as primeiras experiências relacionadas ao teatro, Vera Potthoff (2015), ex-aluna de Olga, rememora que,

Em 59 eu tinha 12 e fiz exame de admissão no ginásio no Instituto de Educação General Flores da Cunha e ali a Olga começou a dar aula pra nós. Era um grupo experimental, uma turma experimental e, dentro do nosso currículo, na época, que não existia em lugar nenhum, a gente começou a ter aula de Teatro. Eu tinha 12 anos. E aí continuei assim todos os quatro anos do ginásio e depois o curso normal (Vera Potthoff,2015).

Sobre o trecho da entrevista acima apresentado destaco o fato de Olga ter lecionado teatro no ginásio para os alunos do IEGFC, além de ensiná-lo, posteriormente, às alunas do curso de Formação de Professores Primários do referido instituto. O teatro ensinado durante os quatro anos do ginásio teve como princípio a funcionalidade de um instrumento de integração com as disciplinas de Português, Geografia, História, Francês, Inglês e Artes, “[...] no sentido de situar com precisão o papel e a função do teatro a serviço da didática” (REVERBEL, 1974, p. 26). Esta concepção sobre a relação entre a educação e o teatro adotada por Olga, durante o período no qual trabalhou no IEGFC, insere o teatro na escola

¹⁰⁰ A página do Livro de Matrículas do Curso de Arte Dramática da Faculdade de Filosofia da UFRGS consta no anexo XII desta tese.

¹⁰¹ Os outros indivíduos a quem Peixoto (1993) dedicou o livro foram: a mãe dele; P. G. Gastal, Antonio Abujamra; os companheiros do Teatro do Estudante, do Teatro Universitário da Comédia da Província, do Teatro da Equipe, da primeira turma do Curso de Arte Dramática da UFRGS; aos colegas de redação da Folha da Tarde e do Correio do Povo; Ruggero Jacobbi; Lillian Lemmert; Armando Piazza Filho; Glênio Peres; Luthero Luiz e Glauco Rodrigues.

¹⁰² A referida foto compõe o anexo XIII desta tese de doutorado.

como um meio para auxiliar o aprendizado dos alunos dos conteúdos e conhecimentos das diferentes disciplinas presentes no currículo escolar¹⁰³, perspectiva teórica contextualista que justifica a inserção do teatro na escola enquanto um recurso didático. A este respeito analisarei nos dois próximos itens desta seção.

Outra constatação, ainda a partir do trecho da entrevista anteriormente reportado, refere-se à data do início da atuação de Olga com atividades dramáticas no IEGFC. Neste sentido, Vera Phottof, nascida em 1947 e que ingressou, aos 12 anos, após o exame admissional, no ginásio daquele instituto no ano de 1959, certifica o início da atuação de Olga com o grupo de alunas da turma “experimental” de alunos de teatro no IEGFC. Neste período, Reverbel (1974), relata ter proposto à Diretora do IEGFC, Maria Lygia Borba dos Santos Chaves, a criação de um Clube de Teatro que posteriormente se constituiu no TIPIE. A partir dos referidos dados interpreto que a criação do TIPIE não pode ter ocorrido no ano de 1956, uma vez que a turma experimental, chamada de “Cobaias de Ouro”, conforme salienta Vera Phottof (2015), foi formada no ano de 1959. Neste sentido, apesar de sua “[...] origem diversa”, conforme alude Pupo (1991, p. 21), o TIPIE desenvolveu apresentações semanais direcionadas ao público infantil de outras escolas¹⁰⁴ conforme o relatório de 1963 apresentado por Reverbel (1974)¹⁰⁵. As apresentações integravam as atividades da disciplina Teatro, cursada pelas normalistas daquela instituição. Além disso, os cartazes para a divulgação das peças eram confeccionados pelas normalistas nas aulas de Artes Plásticas e eram encaminhados para o grupo de produção dos espetáculos do TIPIE¹⁰⁶.

Sobre as apresentações, Vera Potthoff que foi da primeira turma de 18 normalistas do IEGFC no qual Olga lecionou, também foi a personagem principal da peça “Pluft, o fantasmilha”, de Maria Clara Machado, nas diversas apresentações realizadas pelo TIPIE, narradas por Reverbel (1974). Sobre elas, rememora Vera Potthoff (2015),

¹⁰³ Os anexos XIV, XV e XVI, respectivamente, recuperam fotografias de alunos do 3º ano do Curso Primário, criando um jogo dramático no desenvolvimento da Unidade de Trabalho “As Estações”; alunos do 3º ano do Curso Primário, criando um jogo dramático no desenvolvimento da Unidade de Trabalho “A pesca” e alunos da 1ª série do Curso Ginásial, encenando a pantomima “Negrinho Pastoreiro”.

¹⁰⁴ O anexo XVII desta tese recupera uma fotografia na qual Olga retrata o público formado por crianças de outras escolas assistindo a um espetáculo do TIPIE.

¹⁰⁵ Embora Reverbel (1974) saliente a existência de outros oito relatórios anuais, ressalta ter escolhido o relatório anual de 1963 para destacar as atividades do TIPIE. Nele a diretoria eleita em 22 de novembro de 1962 dirigiu os trabalhos de teatro até 22 de novembro de 1963. Esta foi composta por: presidente: Carmem Pinto Corrêa; secretária: Sylvia Sperb; recepção: Mariza Melzer; tesoureira: Ani Maria Schophorst; guarda-roupa: Virginia Rocha; datilógrafa: Maria Hedy Lubisco; propaganda: Adelina Di Mare; representante: “Classes experimentais” – Liana Edelstein.

¹⁰⁶ O anexo XVIII recupera uma fotografia do cartaz da peça “A boneca Maricota” encenada pelas alunas integrantes do TIPIE.

[...] e assim várias, como uma vez que a gente foi o Pluft, foi a nossa grande peça né? Da Maria Clara Machado. E uma vez que nós fomos num presídio de mulheres, um presídio feminino, nessas quartas-feiras e apresentamos para as detentas. Foi a coisa mais emocionante que eu já vi na minha vida. [...]. Nós tínhamos o que... Quatorze, quinze dezesseis anos, sei lá. E fizemos Pluft pra elas e elas adoraram, amaram, adoraram, adoraram (Vera Potthoff, 2015).

Para a realização das aludidas apresentações Reverbel (1974) expõe no livro como organizou as alunas do Curso de Formação de Professores do IEGFC para a preparação das peças, a escolha das personagens, figurinos, cenário, elenco, diretores, marcação, as apresentações dos espetáculos que ocorriam semanalmente. Da quantidade de apresentações dos espetáculos das alunas no IEGFC e do público para os quais as peças teatrais foram apresentadas emerge outra tática por ela utilizada que participou tanto da publicidade e reconhecimento posteriores de sua atuação como professora de teatro quanto da aproximação do teatro ao público infantil. A este respeito, ela publiciza o programa de 37 espetáculos de suas alunas do IEGFC, nos anos de 1963 e 1964. Ela relata que “[...] 16.000 crianças assistiram aos espetáculos de 1963, além de professoras e normalistas da capital e de diversas cidades do interior do Estado” (REVERBEL, 1974, p. 115). A quantidade de crianças que assistiu aos espetáculos indica a contribuição do TIPIE à composição e legitimação do campo do ensino do teatro. Isto porque no período a inserção facultativa de atividades artísticas orientadas pela LDBEN 4.024/61 não garantiu a presença do teatro em todas as escolas primárias e secundárias brasileiras. Outro dado que merece destaque é que alguns espetáculos eram beneficentes e outros eram cobrados a fim de custear as despesas com o planejamento e a apresentação. Todavia, os custos eram maiores e a “[...] diretoria agiu para resolver este problema, dirigiu-se à Divisão de Cultura para que o TIPIE recebesse anualmente uma quantia para manter seus espetáculos” (REVERBEL, 1974, p. 116). Assim, o apoio financeiro da divisão de Cultura constituía-se tanto como um fomento para o sustento do TIPIE quanto repercutia em torno do reconhecimento e da legitimidade das atividades por ela desenvolvidas e relacionadas ao ensino do teatro.

Os espetáculos ocorriam internamente no TIPIE recebendo alunos de outras escolas conforme anteriormente mencionado como também externamente. No relatório das atividades realizadas pelo TIPIE no ano de 1963 constam apresentações na cidade de Porto Alegre/RS ocorridas em orfanatos e asilos; nos anexos do IEGFC; no Auditório Araújo Viana; nos Grupos Escolares Souza Lobo, Benjamim Constant, Ceará, Venezuela, Aparício Borges, Apeles Pôrto Alegre, Dolores Caldas, Olegário Mariano, Euclides da Cunha, Emílio Massot,

Ivo Corseuil, D. A. Leopoldina, Argentina, Othelo Rosa, Olinto de Oliveira, Carlos Rodrigues da Silva e Visconde de Pelotas; no Clube de Cultura; na Escola Paroquial “Padre Crispim”; no Cinema Moinhos de Vento; no Grêmio Náutico União; e nos canais 12 e 5 da televisão.

A participação das alunas nas apresentações do TIPIE resultavam no desdobramento das atividades de ensino realizadas inicialmente nas aulas de teatro ministradas pela professora Olga. Já, a participação de outras professoras para a realização das apresentações indica o reconhecimento obtido pelo TIPIE. Deste modo, Olga conseguiu a colaboração das professoras de Artes Plásticas do Primário, do Ginásio, do Curso Normal do IEGFC; do grupo “Orfeão Artístico”, regido por Diná Neri Pereira; da orientação didática pela professora da Escola Primária do IGFC, Liba Knijnik; e da coordenação teatral da professora Carmem Célia Guarita Franco Neto.

A quantidade do público infantil contemplado com as apresentações do TIPIE, de acordo com o relatório do ano de 1963, repercute no alcance do método para o ensino do teatro por ela praticado. Ele não se restringiu aos alunos dos cursos Primário, Ginásio e Formação de Professores do IEGFC. Abarcou alunos de diferentes grupos escolares da cidade de Porto Alegre/RS e também atingiu idosos, presidiárias e crianças de orfanatos. Neste sentido, analisado na seção três desta tese, se por meio das táticas por ela empreendidas pretendeu abarcar com o método do ensino do teatro desde a educação infantil até o ensino superior; a formação de professores para o ensino primário; a formação de professores para o ensino do teatro; alunos deficientes; atores e diretores amadores. As táticas empreendidas em função dos espetáculos do TIPIE extrapolam o alcance de seu método para o ensino do teatro na escola e abarcam asilos e presídios. Da quantidade de apresentações dos espetáculos das alunas de Olga no IEGFC e do público para os quais as peças teatrais foram apresentadas, ainda vislumbra-se uma tática, entendida aqui, como afiança Certeau (2005), como a arte dos fracos em prol daquilo que se almeja. Há que se destacar que Reverbel, para além do método, participou tanto da publicidade e reconhecimento posteriores de sua atuação como professora quanto da aproximação do teatro ao público infantil, o que, se analisado mais amiúde, lhe reservaria um lugar na hierarquia das artes, pelo menos no Estado do Rio grande do Sul. Tal tática soma-se a outras como, por exemplo, a “criação” do TIPIE a partir da apropriação das atividades de outro grupo de teatro infantil porto-alegrense: O Teatro Infantil Permanente (TIP).

Retomando a breve trajetória aqui empreendida do teatro infantil no campo, nas décadas seguintes, 1960, 1970 e 1980 ele, apesar do contexto político da época, Regime Militar (1964-1985), continuou avançando, “[...] não só como uma forma de fixação das

regras do campo, mas também como um modo de subsidiar financeiramente os grupos durante os “anos de chumbo” da ditadura militar” (FERREIRA, 2005, p. 58). Isto porque o subsídio do governo do Estado do Rio Grande do Sul, na década de 1970, por exemplo, estava voltado para o teatro infantil. Neste sentido, esta autora (2005) acredita que há uma quantidade significativa da produção e da circulação de teatro infantil, embora não tenha encontrado registros destas produções.

A consolidação de um campo também se constitui por diferentes princípios de legitimação inseridos no que Bourdieu (2013) conceitua como a “Hierarquia das legitimidades”. Nela, por exemplo, diferentes instâncias atuarão em prol do reconhecimento do campo, neste caso, do teatro infantil. Nele, as manifestações do reconhecimento do teatro infantil estão relacionadas aos diferentes veículos que permitem as publicações, os eventos dedicados ao campo, os grupos e associações direcionadas ao teatro infantil, além das manifestações críticas, premiações e suas relações com a escola. Em se tratando dos agentes legitimadores do teatro infantil, Pupo (2013) destaca as associações: a “*Association des Amis du Théâtre pour l’Enfance et la Jeunesse*” (1957), criada, em 1965, por Chancerel; A *Association Internationale de Théâtre pour l’Enfance et la Jeunesse* (ASSITEJ); a Associação Paulista de Teatro para a Infância e Juventude (APTIJ), 1977; a Cooperativa Paulista de Teatro (1979); o Centro Brasileiro de Teatro para Infância e Juventude (CBTIJ), vinculado à ASSITEJ desde 1995; o Centro de Pesquisa e Estudo do Teatro Infantil (CEPETIN); o Centro de Referência do Teatro Infantil sediado nas instalações do Jockey Club do Rio de Janeiro. Além delas, os encontros, seminários e mostras promovidos por Lezette Negreiros; o Encontro Nacional de Teatro para a Infância e Juventude ocorrido em 1986 que contou com uma participação expressiva (174 pessoas) oriundas de 17 estados brasileiros.

Em se tratando das publicações que também legitimam o campo do teatro infantil Pupo (2013) destaca: os “Cadernos de Teatro” do Tablado”, criado por Maria Clara Machado; a revista “Teatro da Juventude”, dirigida por Tatiana Belinky, publicada de 1965-1972 e retomada a partir de 1995 pela Comissão de Teatro da Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo. As premiações são também um elemento de destaque no reconhecimento do campo do teatro infantil, a exemplo das premiações ocorridas nas décadas de 1970 e 1980 promovidas pelo Serviço Nacional de Teatro (SNT), que passou a ser o Inacen e, posteriormente, Fundacen; o Prêmio Tibibuera no Rio Grande do Sul; os prêmios patrocinados pela Fundação Guáira (PR), ou ainda iniciativas privadas como a Associação Paulista de Críticos Teatrais (APCA) e o Prêmio Molière.

O sistema de ensino também cumpre a função de legitimação cultural, de acordo com Bourdieu (2013, p. 120), “[...] ao reproduzir, pela delimitação do que merece ser transmitido e adquirido e do que não merece, a distinção entre as obras legítimas e as ilegítimas [...]”. Sobre as relações entre a escola e o teatro, sobre a medida da legitimidade reconhecida ao teatro no campo educacional, interpretarei no último item desta seção em conjunto com a análise do espaço do ensino do teatro na escola previsto pela legislação educacional brasileira vigente, a LDBEN 9.394/96.

4.2 A REPERCUSSÃO DO “PATRIMÔNIO DOS MAIS VELHOS” NA SOLIDIFICAÇÃO DOS FUNDAMENTOS DO MÉTODO

A apropriação, tal como a entendemos, tem por objectivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem (CHARTIER, 1988, p.26).

Para a compreensão dos fundamentos do método de teatro proposto por Olga Reverbel, utilizarei a noção de apropriação acima citada e elaborada por Chartier (1988), pois ela contempla diferenciadas interpretações do que se lê o que amplia as práticas dos próprios leitores que podem, inclusive, emergir continuidades ou descontinuidades do objeto lido. Neste sentido, o consumo cultural tomado como “[...] outra produção [...], pode assim escapar à passividade que tradicionalmente lhe é atribuída” (CHARTIER, 1988, p. 59) e embora não esteja operando com o conceito de intelectual o “[...] patrimônio dos mais velhos [...]” é “[...] elemento de referência explícita ou implícita” (SIRINELLI, 1996, p. 255). Em busca das apropriações relativas, a propositura de um método para o ensino do teatro, é que busquei os autores que a influenciaram.

Reverbel (1993; 1995; 1997) faz referências aos autores determinantes para a sua proposta de método na ocasião da publicação de três de seus livros anteriormente analisados. Respectivamente publicados (datas das primeiras edições) nos anos de 1989 (dois livros: “Jogos Teatrais na Escola- atividades globais de expressão” e “Teatro: atividades na escola – currículo”) e 1993 (um livro: “Um caminho do teatro na escola”). No primeiro e no último livro, dentre os acima mencionados ela mantém os nomes dos mesmos autores. Considerarei estes, porque neles a autora desenvolve a sua argumentação sobre o método e inclui a

contribuição dos autores por ela apresentados em sua proposta metodológica que não estão diretamente ligados a ela do ponto de vista teórico, a exemplo da autora por ela citada, Ingrid Dormien Koudela¹⁰⁷ que desenvolve o seu trabalho com o ensino do teatro a partir do “jogo teatral”, termo iniciado por Viola Spolin e por ela introduzido no Brasil¹⁰⁸.

Desta maneira Reverbel (1993; 2002)¹⁰⁹ reforça alguns dos autores citados no segundo livro publicado no ano de 1989 e acrescenta que a construção da metodologia para o ensino do teatro por ela apropriada/proposta, iniciou-se também de um esquema conceitual fundamentado na “[...] Psicologia Evolutiva, Filosofia da Educação, Pedagogia da Expressão e Educação Criadora, a partir de obras de Platão, Aristóteles, Rousseau, Dewey, Piaget, Karl Gross, Moreno, Herbert Read, Léon Chancerel, Stanislávski e Charles Aubert.”

Ocorre que além dos autores mencionados no momento de sua apresentação do método para o ensino do teatro (REVERBEL, 2002) ela acrescenta contribuições de outros autores referentes: à importância dada aos jogos na educação das crianças por Platão e Aristóteles; à relevância dada à Literatura por Horácio; à retomada do Teatro nas escolas por Carlos Magno e à aprovação da representação por São Tomás de Aquino, após a Idade Média, período no qual a Igreja condenou a prática do Teatro; à introdução feita por Rabelais do Teatro, da Dança, do Canto, da Modelagem, da Pintura, do Estudo da Natureza e dos trabalhos manuais, além da criação de 316 jogos; à importância dada aos jogos por Montaigne que os considerava enquanto uma séria ocupação da criança; o apoio ao Teatro instrutivo dado por Leibniz; à relevância da experiência para a aprendizagem enfatizada por Locke e a relação dela com o elemento prático da Arte; à influência de Rousseau nas teorias de Fröbel, Pestalozzi, Montessori e Dewey, referentes às particularidades que a educação da criança necessita ter e inerente à ela, o estímulo aos jogos infantis e o reconhecimento de que a criança é diferente do adulto; por fim, a compreensão, a partir da teoria evolucionista de Darwin, de “[...] que a criança é um ser em desenvolvimento, e que cada fase de seu crescimento deve ser estimulada pelo jogo, que é para a criança prazer, trabalho, dever e essência da vida” (REVERBEL, 2002, p. 14). As contribuições relacionadas à relevância dos jogos para o aprendizado infantil mencionada por Olga alicerçam, do ponto de vista da

¹⁰⁷ Ingrid Dormien Koudela é Livre Docente pela Universidade de São Paulo. Docente do Curso de Pós-graduação em Artes Cênicas na ECA/USP e do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade de Sorocaba. Autora de Jogos Teatrais (Perspectiva, 2002) é tradutora e introdutora do método no Brasil. Pesquisadora de Brecht, com ênfase na Peça Didática, publicou vários volumes de sua autoria propondo uma abordagem alternativa para o ensino/aprendizagem da linguagem teatral e do texto literário (Conforme Currículo Lattes).

¹⁰⁸ Os demais autores são: Léon Chancerel (França), Maurice Bourges (França), Georges Dobbelaere (França), Pierre Saragoussi (França), Peter Slade (Inglaterra), Michael Small (E. U. A.), R. Monod (França), Ingrid Koudela (Brasil), Sandra Chacra (Brasil), Joana Lopes (Brasil) e Ana Mae Barbosa (Brasil).

¹⁰⁹ Data das edições que disponho. Datas das primeiras edições respectivamente são 1989 e 1997.

psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem o método para o ensino do teatro por ela aplicado.

4.2.1 Princípios e finalidades do método

Seja na pesquisa ou no ensino um método corresponde, em seu aspecto técnico, “[...] ao instrumento metodológico e ao arsenal técnico que indica a melhor maneira de se operar em cada caso específico”. (LAKATOS; MARCONI, 2000, p. 24). Nesse sentido, os princípios do método para o ensino de teatro apropriado/proposto por Reverbel (1995) partem dos estudos e dos princípios de León Chancerel¹¹⁰, para o teatro na educação que são:

A fonte de toda a atividade educativa está nas ações impulsivas da criança. As atividades de expressão desenvolvem a personalidade através da espontaneidade e formam-na por intermédio da cultura. As atividades artísticas permitem que o aluno se auto-exprese explorando todas as formas da comunicação humana. Somente num clima de liberdade, o aluno libera suas potencialidades afetivas, intelectuais e físicas. As atividades de expressão inscrevem-se num contexto contemporâneo e social. O meio natural do estudo, para a criança e o adolescente, é o jogo. O aluno aprende atuando (CHANCEREL, 1948 apud REVERBEL, 2002, p. 161-162).

As atividades pospostas por León Chancerel, mencionadas por Olga Reverbel em momentos distintos em seus livros estão relacionadas ao movimento de renovação do teatro no século XX e, mais especificamente, conforme salienta Faleiro (2007-2008a), ao interesse de León Chancerel em difundir um teatro para a infância e para a juventude que foi preponderante na proposição do método para o ensino do teatro apropriado/proposto por Olga Reverbel. Faleiro (2007-2008a) explica que León Chancerel, discípulo de Jacques Copeau (1879-1949), com quem trabalhou em Paris e na Borgonha, durante os anos de 1920, foi também influenciado pelas ideias de Constantin Stanislavski (1863-1938) e, mesmo antes de fundar a sua companhia teatral (1929-1939) *Les Comédiens Routiers* [Os Atores Itinerantes], “[...] percebeu a possibilidade de ter junto aos jovens um terreno de pesquisa sobre o trabalho do ator e sobre a renovação do teatro” (FALEIRO, 2007-2008a, p. 2). O reconhecimento do trabalho de Chancerel e dos *Comédiens Routiers* [Os Atores Itinerantes], de acordo com

¹¹⁰ Reverbel (2002, p. 161) explica que León Chancerel (1886-1965) foi um estudioso dos clássicos gregos, franceses e italianos e fez uma transposição “[...] da essência do teatro para o Teatro na Educação”.

Faleiro (2007-2008b, p. 6), “[...] embora herdem os seus métodos de Jacques Copeau, foram os primeiros a divulgá-los na França, como um complemento da educação da juventude”.

Os primeiros contatos com os jovens do Centro Dramático dirigido por Chancerel ocorreu com “[...] grupos escoteiros ou de grupos pertencentes a outros movimentos da juventude” (FALEIRO, 2007-2008b, p. 6). O crescimento e solidificação do Centro Dramático se fez notar na primeira década de sua criação.

Em menos de 10 anos, o Centre Dramatique [Centro Dramático] se afirma em Paris, nas províncias, no estrangeiro. A Exposição Internacional de 1937 permite tornar conhecida a sua obra fora do país. Visitantes estrangeiros entram em contato com os seus projetos (trabalho com as crianças, espetáculos ao ar livre, espetáculos dos *Comédiens Routiers* [Atores Itinerantes]. É o caso, por exemplo, do chefe da Juventude Hitlerista e de um delegado da U.R.S.S., de comissários graduados da Exposição, de seus arquitetos, dos representantes dos diversos ministérios (FALEIRO, 2007-2008b, p. 8).

Após os anos de interrupção das atividades, em decorrência da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), Léon Chancerel retoma as atividades com *Les Comédiens Routiers*. Olga Reverbel, em 1946, conforme mencionado anteriormente, foi à França, acompanhando seu marido, o jornalista Carlos Reverbel. O contato com a obra de Léon Chancerel ocorreu durante essa primeira viagem à Paris e edificou-se na sua proposta de teatro para a juventude, uma transposição do teatro de formação do ator ao teatro para a formação do aluno. Nas propostas de Chancerel são evidentes: 1) a relevância e a ênfase na atividade educativa que tenha as expressões impulsivas da criança como centro do processo de aprendizagem; 2) A parceria entre aluno e professor envoltos num clima que prima pela liberdade sem prejuízo da execução do método de ensino. Os princípios do “jogo dramático” criado por Chancerel são, por ele apresentados no prefácio do livro “*Jeux Dramatiques dans l'éducation*” [Jogos dramáticos na educação] escrito por duas de suas colaboradoras, Hélène Charbonnier Joly e Anne-Marie Saussoy Hussenot, em 1936.

Os JOGOS DRAMÁTICOS serão, pois, jogos que dão às crianças o meio de exteriorizar, pelo movimento e pela voz, os seus sentimentos profundos e as suas observações pessoais. Terão por objeto aumentar e guiar os seus desejos e as suas possibilidades de expressão (CHANCEREL, 1936, p.6 apud FALEIRO, 2007-2008b, p.8, grifos do autor).

Deste modo, ao se apropriar dos fundamentos do método de Léon Chancerel, Olga faz e emergir as continuidades do mesmo, adaptando-o para a realidade escolar na qual atuou

e sintetiza a sua proposta metodológica para o ensino do teatro em quatro princípios fundamentais: participação ativa do aluno; atividades interdisciplinares que trabalhem a expressão da criança, as atividades de expressão globais; pela coletividade; e por atividades não determinadas de maneira compulsória ao aluno. Para ela (1995), o aluno precisa ter uma participação ativa e sendo assim, as atividades são elaboradas para que o aluno solucione problemas por meio de suas ações. “Proficiência e aprendizado não advêm da disposição de ler ou de escutar, mas da ação, do fazer e da experiência; o aluno aprende atuando”. (REVERBEL, 1995, p. 11).

O segundo aspecto são as atividades de expressão globais, interdisciplinares “[...] existindo uma íntima relação entre os elementos dramáticos, musicais e plásticos”. (REVERBEL, 2002, p. 162). Para Reverbel (2002) a expressão cumpre um papel fundamental no universo da criança, permitindo que ela estabeleça a comunicação com as pessoas e com o mundo. Deste modo, a vida e a expressão não podem estar dissociadas para que o aprendizado e o desenvolvimento da criança ocorram. Reverbel (2002, p. 19-20) considera ainda que são “[...] as manifestações espontâneas da criança, a única coisa que permitirá a ela exteriorizar sua personalidade”. Assim, a autora enfatiza que o professor deva atuar com o aluno num clima de liberdade, apoiado no binômio espontaneidade/técnica, o que permitirá o estímulo e o desenvolvimento das manifestações espontâneas do aluno, por meio da expressão dos sentimentos que ocorrem concomitantemente à formação da individualidade que é um dos componentes no desenvolvimento da identidade e da personalidade da criança.

A coletividade é o terceiro aspecto que fundamenta o método. É pela experiência da discussão de ideias postas ao grande grupo que a participação do aluno adquire uma dimensão social. Finalmente, a participação do aluno é voluntária. Isto não significa que se o aluno não tiver vontade de realizar ele não fará. Para a autora, cabe ao professor desenvolver uma atividade alternativa aos alunos. O aluno poderá “[...] observar o desenvolvimento da atividade para depois coordenar o debate [...]” (REVERBEL, 2002, p.163).

A autora considera as ações impulsivas da criança como uma fonte da atividade educativa. Isto porque as atividades de expressão possibilitam, por meio da espontaneidade, o desenvolvimento da personalidade. Para que as atividades de auto-expressão ocorram é fundamental que haja um clima de liberdade que acompanhe a constituição da relação entre a criança e a realidade. A partir dos quatro pilares apresentados Olga fundamentou o método que, por sua vez, tem o seu aporte teórico nos jogos dramáticos, mas, segundo Pupo (2005),

Por outro lado, cabe lembrar que Olga Reverbel – pioneira das relações entre teatro e educação no Rio Grande do Sul – preconiza em seus livros procedimentos teatrais, sem dúvida influenciados pela bibliografia francesa. É difícil, no entanto caracterizar a natureza de seu trabalho com exatidão, visto que a terminologia utilizada flutua entre várias noções, entre as quais aparece o jogo dramático, mas por vezes também o termo jogo teatral, empregado de maneira genérica (PUPO, 2005, p. 417).

Desta maneira, a utilização do próprio termo “jogo dramático” tem delineamentos teóricos diferenciados, conforme analisa Pupo (2005, p. 221-227) podendo estar fundamentada no *dramatic play* que teve em Peter Slade, e seu livro “*Child drama*” uma “[...] obra de referência para a compreensão do dramatic play”. De acordo com a autora “[...] a proposta pedagógica de Peter Slade, portanto, aponta para a passagem gradual do faz-de-conta infantil dos primeiros anos de vida até as “dramatizações improvisadas” dos jovens de quinze anos, passagem esta a ser conduzida com delicadeza pelo professor (PUPO, 2005, p. 222). Nesta proposta, “[...] o termo *jogo dramático* serve aqui para designar tanto o ato de fazer de conta, espontâneo da criança pequena, quanto uma modalidade de atuação coletiva que resulta da intervenção deliberada do adulto” (PUPO, 2005, p. 223).

A utilização do *jeu dramatique* criado por Chancerel, “[...] privilegia a relação entre o trabalho em grupo e a expressão pessoal dos participantes, mediante uma atuação improvisada que se contrapõe à simples reprodução de formas teatrais consagradas” (PUPO, 2005, p. 225). Sobre as três características do *jeu dramatique* ela destaca Jean-Pierre Ryngaert e sua obra “*Le jeu dramatique em milieu scolaire*” (1977).

Uma separação nítida vigora entre quem joga e quem assiste, desde o início. O prazer da invenção, que é a marca da atividade lúdica, se alia às regras, vistas como indispensáveis; restrições são propostas por serem consideradas produtivas, fontes de superação de fórmulas já conhecidas. A platéia aprecia o jogo recém realizado, do modo mais objetivo possível; “gosto”, “proponho” ou “critico” são as entradas sugeridas. O retorno oferecido ao grupo de jogadores é tido como formador para uns e outros (PUPO, 2005, p. 225).

Praticar o “[...] jogo dramático na acepção francesa do termo, portanto, não se baseia na indução ao ato de jogar por parte do coordenador. Este não se faz presente o tempo todo – como no caso das práticas derivadas do *dramatic play* [...]” (PUPO, 2005, 226). Cabe ainda salientar os princípios do jogo teatral, “[...] *theater games*, nomenclatura atribuída por sua autora, a americana Viola Spolin (1906-1994)” (PUPO, 2005, p. 218). Esta autora afirma que

o jogo teatral não encontra a divergência de concepções como por ela analisado o jogo dramático.

[...] a estrutura do jogo constitui o eixo da experiência teatral e, mais exatamente, a noção de regra é eleita como o parâmetro central da proposta de aprendizagem. O acordo do grupo que joga em torno da estrutura dramática – lugar, papéis/ personagens e ação – constitui o ponto de partida. Aliam-se a ele três dispositivos que sintetizam a especificidade do sistema: o foco atribuído pelo coordenador é sem dúvida o mais importante; ele designa um aspecto específico – objeto, pessoa ou ação na área de jogo – sobre o qual o jogador fixa sua atenção. Graças a ele, a experiência teatral pode ser, por assim dizer, recortada em segmentos apreensíveis. O segundo é a instrução, ou seja, a retomada do foco pelo coordenador, cada vez que isso se faz necessário. Em terceiro lugar, aparece a avaliação, efetuada pela platéia composta por uma parcela do próprio grupo, em alternância com a parcela de jogadores. Recusando apreciações vagas e de cunho subjetivo, Spolin propõe um procedimento marcado pela preocupação com a objetividade da comunicação entre quem faz e quem assiste (PUPO, 2005, p. 219).

Ao que se refere ao desenvolvimento infantil, Reverbel (2002) pautou-se em Jean Piaget (1896-1980). Para ela, a vida e a expressão caminham juntas, neste sentido, há que se considerar que a expressão ocorre desde o nascimento de uma criança e se constitui numa “[...] primeira forma de comunicação com o mundo desconhecido que a rodeia”. (REVERBEL, 2002, p. 18). Durante o desenvolvimento e o aprendizado da criança ocorrem mudanças gradativas nas formas dela se expressar: choro que ela começa a relacionar com o alimento; movimentos, risos, palavras, saltos, gestos... “Pouco a pouco, os saltos, os gritos, e as garatujas vão se transformando em mímica, dança, canto, desenho e modelagem”. (REVERBEL, 2002, p. 19).

Piaget (1970) classificou o desenvolvimento infantil em quatro estágios. O primeiro deles chamou de sensório-motor (0 a 2 anos, aproximadamente), este estágio é o período que antecede a linguagem. Nele, não existem relações lógicas, mas há uma preparação nas estruturas cognitivas para a reversibilidade. É o chamado estágio da inteligência prática no qual ocorre o jogo de exercício¹¹¹. O segundo estágio de desenvolvimento infantil classificado por Piaget (1970) é o Pré-operatório (2 a 7 anos, aproximadamente), nele ocorre a relação entre o pensamento e o desenvolvimento da linguagem. Ocorre também o jogo simbólico¹¹², a imitação diferenciada, a imagem mental. É conhecido como estágio da representação.

¹¹¹ Piaget (1978) explica que neste estágio do desenvolvimento infantil, os jogos aparecem com os primeiros exercícios sensoriais e motores simples.

¹¹² Os jogos simbólicos são as formas iniciais do faz de conta, a linguagem dramática com a qual a criança se relaciona com o mundo até encontrar-se no estágio de desenvolvimento chamado por Piaget (1978) de

Piaget (1970) denominou de Operatório concreto (7 a 11 anos, aproximadamente), o terceiro estágio de desenvolvimento da criança. Neste estágio, ela chega à constituição de uma lógica e de estruturas operatórias denominadas concretas. O último estágio de desenvolvimento da criança é o Operatório formal (dos 11 anos em diante), a partir deste momento a criança poderá realizar as operações cognitivas a partir de hipóteses¹¹³, proposições e não apenas sobre objetos concretos.

Reverbel (2002) não manteve a mesma nomenclatura dos diferentes níveis de jogos realizados pelas crianças ao longo do seu desenvolvimento. O que Piaget intitulou de jogo de exercício, ela chamou de jogo lúdico e o que Piaget afirmou ser jogo simbólico, ela nomeou de jogo dramático, embora sejam conceitos diferentes. “O jogo lúdico muda espontaneamente para jogo dramático” (REVERBEL, 2002, p.19). Sem prejuízo e/ou distorção ao sentido atribuído por Piaget (1978) ao jogo de exercício ou ao jogo simbólico, Reverbel deixa evidente a sua ênfase na expressão e na criação enquanto princípios regentes da Arte.

Neste sentido, tanto para Piaget (1970) quanto para Reverbel (2002) o jogo atua como um veículo para o aprendizado da criança. Para Reverbel (2002, p. 25), no “[...] jogo de imitação e criação encontra-se o início de todo ensino da arte”. Ela enfatiza a importância da imitação como um estágio do desenvolvimento da individualidade do sujeito, pois a criança passa a ser “[...] estimulada a descobrir gradualmente a si própria, ao outro e ao mundo que a rodeia”.

A reflexão realizada sobre os significados atribuídos por Reverbel (1995; 2002) à expressão e ao jogo dramático permite-nos apreender o que para ela se constituiu na Pedagogia da Expressão.

Para que aluno se expresse é preciso, [...], que seja respeitada a sua liberdade. [...]. O estímulo constante à criação permite ao aluno liberar sua personalidade pela espontaneidade e formá-la pela cultura. A expressão nasce no momento do encontro dos dois mundos: o interior e o exterior. Na busca da descoberta do eu e do mundo que o rodeia, o aluno se expressa e se revela. No fazer do Teatro equacionam-se os problemas humanos. Atuando no jogo dramático, coletivamente, a expressão oportuniza uma constante troca entre o indivíduo e a sociedade (REVERBEL, 1995, p. 11).

Sob os aportes de Chancerel, ela defendeu a necessidade da configuração da disciplina “Pedagogia da Expressão” nos currículos das faculdades de Educação porque para a autora a

operatório-concreto (leia-se lógica concreta), na qual as crianças desenvolvem a possibilidade de compreensão dos jogos de regras.

¹¹³ É o período dos jogos de estratégias, assim denominados por Piaget (1978).

referida disciplina permite “[...] estimular e desenvolver a expressão do aluno” (REVERBEL, 2002, p. 161). Defendeu também a “Educação Criadora¹¹⁴”. Perspectiva conhecida pela autora durante a participação em encontros nacionais e internacionais de educadores como especificamente o encontro da *International Society For Education Through Art* (INSEA) ocorrido em julho de 1984, no Rio de Janeiro.

Reverbel (2002, p. 19) demonstra preocupação com aquilo que ela denomina de “[...] primeira contradição existencial [...] da educação” que consiste em “[...] adaptar a criança a uma determinada sociedade [...]” e, ao mesmo tempo propiciar que ela desenvolva a sua autonomia”. Neste sentido, Reverbel entende que o objetivo do teatro ensinado na escola “[...] não é ter um aluno-ator, um aluno-pintor, um aluno-compositor, mas sim dar oportunidades a cada um de descobrir o mundo, a si própria e a importância da Arte na vida humana” (REVERBEL, 1995, p. 22). Para ela o teatro é o grande campo que coloca em cena as diversas manifestações humanas. Nele, o jogo dramático tem o ‘papel’ de desencadear distintas possibilidades de expressão. A escola é o ‘palco’ no qual o ‘espetáculo’ acontece, um meio pelo qual ocorre o processo educativo.

4.2.2 Alcance e apropriações do método

Conforme aludido no primeiro item desta seção, a quantidade das apresentações do TIPIE não apenas revelou as táticas empreendidas por Olga em prol do campo do ensino do teatro como também demonstrou o alcance de seu método. A este respeito, retomo a entrevista com sua ex-aluna Vera Potthoff¹¹⁵, que após ter concluído o ginásio continuou no IEGFC até concluir o normal perfazendo oito anos como aluna de Olga. No trecho em destaque ela faz alusão a duas apresentações externas do TIPIE¹¹⁶:

[...] então um dia fomos numa escola que era tão pequenininha que tinha uma sala só, devia ter pouca criança, a sala da diretora e não tinha palco, não tinha nada. Teria que ser na areia, no areão, na grama, não sei. E pra ficar mais alto nós juntamos doze classes, essas mesas de crianças aprenderem a estudar, pegamos o tapete horrível da sala da direção e tapamos aquelas doze

¹¹⁴ Frange (2006, p.1) explica que nos textos de Noemia Varela ela compreende “[...] o ensino da arte como instâncias criadoras [...]”. “[...] veículo para a aprendizagem [...]”. Neste sentido, Dick Field, autor do livro “*Change in Art Education*”, enfatiza a necessidade de revisões no campo da educação artística, conforme aponta Frange (2006).

¹¹⁵ A entrevista da professora de Teatro e Mosaico, Vera Potthoff, ocorreu em Porto Alegre/RS, no dia 12 de agosto de 2015; duração: 1h e 18min e perfaz um quantitativo de 20 páginas transcritas.

¹¹⁶ O anexo XIX recupera a fotografia do grupo de normalistas apresentando “Pluft, o Fantasminha”, de Maria Clara Machado.

classes e ali a gente fez “Pluft, o fantasminha”. Eu não sei como, porque às vezes tinham oito personagens em cima de doze classes, eu não sei como, eu não sei! E foi o máximo. Outra vez a gente foi na Escola Santa Luzia de cegos, de crianças cegas e apresentamos o Pluft também. Essa experiência foi o máximo porque eu era o Pluft. E eu carregava uma bonequinha de pano assim, eu acho que minha mãe que fez, não sei, toda peça, porque Pluft era menina e era menino. Então era o carrinho e tinha a boneca e as crianças não enxergavam e no fim da peça uma criança veio e me pediu a boneca e eu dei. Agora como que ela soube... Alguém contou... Algum professor que contou que eu tinha uma boneca na mão... Eu nunca consegui saber disso (Vera Potthoff, 2015).

As referidas apresentações externas do TIPIE na cidade de Porto Alegre/RS permitem interpretar o alcance do método aplicado por Olga. Seja pela possibilidade de improvisação que ele permite ou por atingir pequenas escolas, a exemplo de escolas isoladas, ou de escolas para crianças cegas. Sobre estas crianças a manifestação de uma delas após a apresentação da peça em desejar a boneca para si indica o alcance do método pela representação que ela teve através do objeto com a peça e com aquele momento.

O alcance do método aplicado por Olga para o ensino do teatro também pode ser observado pela narrativa de Lisinei Fátima Dieguez Rodrigues que além do contato com os livros de Olga durante a formação no magistério e em sua prática como professora de teatro, anteriormente mencionadas, relatou a sua perspectiva sobre método de Olga para o ensino do teatro no Brasil:

[...] se tem uma contribuição da Olga Reverbel para a Pedagogia do Teatro no Brasil e principalmente para a visualização do teatro na escola como campo do saber; como uma disciplina com suas próprias características, é justamente a questão de mostrar que a aula de teatro não é qualquer coisa. Não é abrir um baú de fantasias, não é lagar as crianças com esse baú de fantasia numa sala ampla, não é chegar com o texto dramático pronto. [...]O que eu tinha na biblioteca de Nova Petrópolis? Eu tinha uma estante com dez obras mais ou menos. Então dessas dez obras, três eram da Olga Reverbel. (Lisinei Fátima Dieguez Rodrigues, 2015).

Desta maneira, ela analisa a contribuição de Olga como alguém que, através de suas experiências relacionadas ao ensino do teatro que resultaram na escrita de seus livros, permitiu que se visualizasse o teatro enquanto um campo de conhecimento a ser ensinado e apreendido na escola, com conteúdos e metodologias específicos. Este é o ponto central da atuação de Olga em prol do campo do ensino do teatro. Embora, em sua carreira profissional ela tenha também se dedicado ao ensino do teatro para atores e diretores amadores ou

apreciadores do teatro em sua escola “Oficina de Teatro”, foi a partir da relação entre o teatro e a escola que Olga consolidou as suas experiências sobre o ensino do teatro para os diferentes níveis da escolarização brasileira. Experiências que tiveram início no IEGFC e nele através da “criação” do TIPIE lhe concederam legitimidade e reconhecimento no campo do ensino do teatro para que pudesse atuar como professora, conferencista e palestrante em diferentes cursos de formação de ‘professores’ para o ensino do teatro; e atuar como professora na FAGED/UFRGS cuja dedicação estava na formação de professores em nível superior cujas práticas deveriam estar voltadas ao ensino da arte dramática para o 1º e 2º graus.

Sobre a apropriação das propostas de Olga, destaco as experiências de Vera Potthoff no final da década de 1980, na qual ela passou a trabalhar como professora de teatro na “Escola Oficina de Teatro de Olga Reverbel”. Potthoff (2015) relata as suas experiências como aluna e professora que se apropriara do método de Olga.

[...] ela fazia as propostas para nós, vou dizer para nós e a partir daquelas propostas ela comprovava o que ela tinha estudado fora. Via que dava certo. E aí quando ela começou a escrever os livros que não era só tradução, que eram os livros dela mesma, ela botou tudo ali no papel. Aquelas capacidades de expressão, aquilo tudo a gente fazia na Oficina. Mas depois dando aula, a gente seguia religiosamente, eu muito mais do que ela, eu com medo, porque ela fazia tudo porque ela sabia tudo. Eu com medo de não fazer alguma coisa certa então eu usava os livros dela. Até agora na escola em que eu trabalho eu uso (Vera Potthoff, 2015).

Embora o trecho anteriormente apresentado descreva as experiências de Vera Potthoff enquanto aluna e, posteriormente, professora de teatro, que nesta condição relata ter se apropriado do método de Olga para o ensino de seus alunos, nele também cabe a análise sobre outra atividade realizada por Olga. As traduções de livros em francês que versavam sobre o teatro. Sobre a tradução, Cardozo (2001, p. 78-79) parte da “[...] idéia de que “tradução” não se resume a uma operação entre pares linguísticos [...]”. Tampouco que ela seja apenas um fenômeno “[...] essencialmente interlingüístico (sic.) [...]”. Para ele, há que se “[...] pensar a tradução em outra situação que não a mediação entre duas línguas, [...], cotejar os ganhos dessa reflexão com a reflexão sobre tradução enquanto manifestação interlingüística e, por fim, esboçar um retrato mais completo da essência desse fenômeno [...]”. Neste sentido, a tradução é compreendida por Gomes e Hansen (2016) como uma prática, dentre outras, da mediação cultural. Assim, a tradução consiste no “[...] ato de comunicar ou de “traduzir” a ciência para um público de não especialistas nasce em conjunto

com o próprio processo de especialização do conhecimento científico” (KODAMA, 2016, p. 43). Deste modo, o tradutor/“vulgarizador” cumpre o papel de educar enquanto aproxima do público não especializado o conhecimento científico. Cabe ressaltar que esta prática não tem autonomia e necessita da legitimação pelos cientistas profissionais. Neste sentido, a atuação de Olga no campo do ensino do teatro abarca a ação mediadora da cultura pela tradução de livros sobre o teatro e a partir dela a escrita de seus livros. Escrita esta que cumpriu a função de atender a demanda de publicações voltadas ao ensino do teatro criado pela obrigatoriedade do ensino da Educação Artística ocorrido na década de 1970. Por fim, o trecho citado notifica que o método de Olga tem inspiração em estudos que ela realizou nos períodos nos quais esteve fora do Brasil. Revela também o quanto a experiência de Olga com o ensino do teatro subsidiou a sua ex-aluna Vera Potthoff para a proposta de sua atuação voltada ao ensino do teatro, além de evidenciar o quanto a sua proposta metodológica é referência ainda para atuais professores de teatro na escola brasileira.

Todavia, embora o alcance e a apropriação do método de Olga Reverbel tenham repercutido na formação de professores primários e professores para o ensino do teatro, conforme analisado anteriormente, cabe ressaltar que a proposta metodológica para o ensino do teatro de Olga não é percebida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Interpreto que um dos motivos ocorra por ela ter desenvolvido as suas experiências relativas ao ensino do teatro com a predominância da concepção contextualista em sua carreira profissional, o que difere da opção pelo paradigma essencialista de professores contemporâneos. Além disso, a dificuldade de caracterização da natureza teórica de seu método com exatidão, ao utilizar o termo jogo teatral, além do jogo dramático, corrobora para a aludida ausência.

Embora a existência de distintas concepções teóricas tencione o *illusio*, o espaço do jogo, encontrar o caminho adequado a fim de concretizar o processo de pesquisa ou de ensino perpassa necessariamente pela adoção de um método e de procedimentos a ele relacionados. Olga propôs um método de ensinagem e apresentou diversos autores que a subsidiaram na sua empreitada: Platão e Aristóteles em defesa dos jogos na educação das crianças; Jean-Jacques Rousseau em suas análises sobre as especificidades do ser criança e, a partir delas, uma educação adequada para cada faixa etária da criança; John Dewey e o aprendizado a partir da experiência e interesse do aluno; Jean Piaget e a aprendizagem da criança nos diferentes estágios do desenvolvimento; Karl Gross e a atenção à dimensão biológica do jogo como uma necessidade do jovem; Moreno; Herbert Read e a ênfase da arte como a base da educação; Léon Chancerel e os jogos dramáticos para a juventude; Constantin Stanislávski e o seu

sistema para a interpretação do ator; e Charles Aubert e a sua arte da pantomina (teatro gestual desenvolvido com a utilização da mímica). Todavia, os fundamentos basilares do método para o ensino do teatro por ela apropriado (ativo, coletivo, atividades de expressão global e voluntário) encontram-se na proposta de Léon Chancerel. Neste sentido, ela (2002) reforça que ele fora seu mestre e que a inspirou tanto na teoria quanto na prática e por esse motivo a sua obra foi seu fundamento.

Nesse sentido, o que se apreende é que Olga Garcia Reverbel foi uma das personagens da história da educação brasileira que, por seu envolvimento e engajamento, seja ensinando através do teatro, seja formando professores a utilizar técnicas teatrais em suas práticas de ensinagem, seja escrevendo livros didáticos, ofereceu um arsenal teórico e metodológico que serviu de componente para o que se constituiu como ensino das artes no Rio Grande do Sul. E por isso o conhecimento sobre o contexto de produção de seu método, bem como o próprio método auxilia na compreensão que descortina os caminhos e descaminhos da presença da Arte (teatro) no currículo escolar brasileiro.

4.3 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL 9.394/96 E O ENSINO DO TEATRO

[...] qual tem sido nossa contribuição, como produtores de conhecimento sobre a História da Educação, para a formulação de políticas educacionais e ações escolares hoje? Mesmo considerando que nossas questões partem do presente, que ressonância têm tido nossas «respostas» para a mudança do quadro de referência (BASTOS, 2016, 53).

Apoiada na ideia de Viñao Frago (2003) sobre a justificativa dele para a História da Educação, visualizar no passado os problemas e embates do presente, Bastos (2016, p. 43) problematiza os reflexos da gradativa redução da disciplina História da Educação “[...] nos cursos de graduação em Pedagogia e a sua ampliação nos cursos de pós-graduação em Educação”. Para a autora a situação mencionada reflete as dificuldades de produção e circulação do conhecimento em História da Educação. Isto porque, embora, por um lado tenha ocorrido um avanço da “[...] audiência profissional da comunidade científica [...]” (BASTOS, 2016, p. 53), por outro lado, os outros espectadores e os outros espaços de pesquisa e de formação docente precisam ser alcançados pela História da Educação. Ao tratar

da referida problemática a autora enfatiza a construção de uma interpretação histórica da educação que possibilite o enfrentamento dos problemas educacionais do nosso tempo.

Neste sentido, a epígrafe com a qual inicio esta seção aponta para o refinamento do olhar do pesquisador em História da Educação, refinamento, estes, necessário à análise e interpretação das políticas educacionais em curso que podem revestir-se de roupagens consideradas tradicionais ou inovadoras, o que poderá ocultar o processo histórico no qual foram produzidas, seja pela mistificação de valores do passado, seja por propostas inovadoras que também esvaziam o passado. Sendo assim, os problemas aos quais me refiro, e que estão imediatamente ligados à História da Educação em curso, perpassam: as interpretações das relações entre o teatro e a escola, suas abordagens pedagógicas que justificam a sua presença na escola e as propostas que objetivam sanar as contradições existentes na referida relação; a crítica à legislação educacional brasileira que incluiu a Arte como disciplina curricular facultativa no currículo da escola, desde 1961 com a LDBEN 4.024 até a Lei 13.278/2016 que alterou o § 6º do art. 26 da LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional referentes ao ensino da arte.

As contradições existentes na relação entre o teatro e a escola, conforme explicita Pupo (2013, p. 427), estão relacionadas às formas de seu desenvolvimento na escola por estarem associadas à obrigatoriedade, o que para a autora, acarretaria no risco de o teatro “[...] ser esvaziado em sua significação, sobretudo se considerarmos que, em princípio, o potencial de questionamento presente nas manifestações artísticas não interessa especialmente ao sistema educacional”. Desta maneira, a autora compreende o modelo do sistema educacional em curso como aquele que reproduz as condições estabelecidas em sociedade. Assim, para Saldanha (2003, p. 125) o teatro terá a sua função de “[...] acorrentar e limitar a criança a ler e muitas vezes a decorar um texto cujo significado ela nem entendia, ou como puro meio de exibicionismo pessoal / social da escola ou da direção”.

Em seguida, esta autora infere que a obrigatoriedade do ensino da Arte no currículo da escola ocorrida a partir da Lei 5.692/71, tenha aumentado a tensão na referida relação. Isto porque, se num primeiro momento celebrava-se a legitimação de uma disciplina na escola e, a partir dela, o trabalho do professor de Educação Artística, num segundo momento havia de se pensar num programa de disciplina a ser cumprido num momento histórico regido sob o regime político da Ditadura Militar (1964-1988). Até a referida legitimação, que inseriu obrigatoriamente a arte na escola, a formação acadêmica era “irrelevante”, conforme analisa Saldanha (2003). Neste sentido, os “loucos”, aos quais esta autora carinhosamente nomeia, eram os professores que trabalhavam com o teatro. Tratava-se de “[...] professores de língua

nacional, de literatura, de história, de matemática etc.” (SALDANHA, 2003, p. 126). Incluía também “[...] aquela bibliotecária prestes a se aposentar e que como “castigo” ia trabalhar em teatro com os alunos” (SALDANHA, 2003, p. 127).

Ao se legitimar uma disciplina, como ocorreu com a obrigatoriedade do ensino da Educação Artística no ano de 1971, institui-se simultaneamente, “[...] campos de poder social e acadêmico, de um poder a se disputar” (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 204). Isto porque, para este autor, ao se consolidar uma disciplina, reserva-se também um campo acadêmico, com sua denominação específica no qual está inserido um grupo determinado de professores. Deste modo, consolida-se a necessidade da profissionalização do docente específica para a disciplina, o que impossibilita a permanência de professores de outras áreas de formação profissional na docência da disciplina para a qual ele não obteve formação acadêmica. Assim, no aludido campo a disciplina também se constitui enquanto espaço “[...] de exclusão social e acadêmica [...]” (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 205), por gerar espaços reservados como os que acabei de salientar.

Além disso, uma disciplina traz consigo especificidades que a constituem, conceituadas por Viñao Frago (2008, p. 206) como “código disciplinar”. Este, por sua vez, é composto pelos conteúdos, pelo discurso sobre o valor formativo e pelas práticas profissionais. Em se tratando do primeiro grupo, que abrange além dos saberes e conhecimentos relacionados à disciplina, as “técnicas” e os métodos para o seu processo de ensino. O que para Chervel (1990, p. 180) completa o conceito de disciplina que para ele se constitui “[...] em qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte”. Inserido no referido grupo, as concepções curricular e metodológica do ensino do teatro na escola resultam em outra contradição a ser interpretada na relação entre o teatro e a escola.

A este respeito Japiassu, (2012) analisa que a presença do teatro na educação, que ocorreu a partir da segunda metade do século XX, no Brasil, se deve aos argumentos favoráveis sobre a utilidade dos mesmos (segundo componente do código disciplinar conceituado por Viñao Frago – 2008) em função da alteração no modelo de produção e reprodução do capital ocorrido em finais do século XIX, pelo desenvolvimento tecnológico dos equipamentos da indústria e pela necessidade de aperfeiçoamento dos produtos por ela produzidos. Paralelamente, no âmbito educacional veiculava-se, em finais da década de 1920, no Brasil, os ideários da Escola Nova com seus princípios de escola ativa e a “crença” no desenvolvimento da criatividade do aluno, a partir de seus métodos defendidos e que foram

anteriormente discutidos no primeiro item da seção três desta tese. Como consequência, “[...] justificou-se a presença do teatro – e das artes – na escola como recurso de estímulo à “criatividade” do educando” (JAPIASSU, 2012, p. 27). A este respeito, Icle (2001, p. 73) analisa que uma das consequências da inserção do teatro na escola resultou na “[...] adaptação das atividades teatrais às rotinas da escola e às tecnologias escolares, inclusive aos procedimentos burocráticos impostos institucionalmente” (ICLE, 2011, p. 73).

A referida concepção metodológica para o ensino do teatro na escola que justifica a sua presença em função do desenvolvimento da criatividade do aluno é uma vertente da “[...] *concepção instrumental*, [...]” ou contextualista do ensino do teatro na escola, denominada de “[...] *play way* ou método dramático” (JAPIASSU, 2012, p. 29). A partir dessa concepção, o teatro passa a ser “[...] um *recurso didático* que consiste na “encenação” de situações para a assimilação de conteúdos trabalhados pelas diferentes disciplinas do currículo” (JAPIASSU, 2012, p. 29).

Já a abordagem do teatro essencialista ou estética teve o seu desenvolvimento a partir da década de 1950 e foi fortalecida com as contribuições de Read, conforme analisa Japiassu (2012). Na referida abordagem, a perspectiva pedagógica para o ensino do teatro passa a ser “[...] a *compreensão do teatro como sistema de representação semiótico, como forma de expressão artística e linguagem acessível a todo ser humano*” (JAPIASSU, 2012, p. 28, grifos do autor). Desta maneira, o objetivo para o ensino das artes passa a ser “[...] o domínio, a fluência e a compreensão estética dessas complexas formas humanas de expressão que movimentam processos afetivos, cognitivos e psicomotores” (JAPIASSU, 2012, p. 30). Esta concepção para o ensino do teatro se utiliza dos jogos teatrais e foi interpretada anteriormente nesta seção da tese.

Apear de ser ponto pacífico entre os professores contemporâneos de teatro a concepção essencialista, o conflito relacionado tanto aos “conteúdos” a serem ensinados quanto aos objetivos para o ensino do teatro na escola ainda persistem considerando a legislação educacional do país. O que por um lado amadurece as discussões sobre o sentido das artes e de suas diferentes linguagens (música, dança, teatro, artes visuais) para a formação dos alunos na escola regular; por outro, sinaliza a fragilidade dos argumentos em defesa do teatro na escola, observada também na atual política educacional brasileira no que se refere à formação, à contratação e à nomeação de professores de arte para a educação básica. Sobre as diferentes propostas, existem aquelas que defendem a ida dos alunos ao teatro, como a presença de grupos teatrais nas escolas. Outras iniciativas ocorreram apoiadas por programas estaduais e municipais que realizaram apresentações teatrais nas escolas, nos finais de semana

e atingiram também às famílias dos alunos ou ainda propostas e “[...] tentativas de formar docentes e estudantes com vistas à recepção teatral” (PUPO, 2013, p. 427).

Das propostas que envolvem o século XXI, Pupo (2013, p. 427) salienta o Projeto Formação de Público da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, como também o Projeto Panamco, de iniciativa privada, que propôs o “[...] apoio pedagógico para que docentes possam ir ao teatro com seus alunos e, na sequência, estejam em condições de dar continuidade àquilo que foi despertado nas crianças, [...]”. Sobre isso, também em São Paulo, Koudela (2002) ressalta ter participado como coordenadora de oficinas do primeiro projeto, através do convênio entre a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e a Faculdade de Educação da USP, no qual o objetivo era o de proporcionar a formação em serviço para os professores de Arte do Ensino Fundamental. Ela (2002, p. 234) salienta que nos dois projetos “[...] o foco da prática e teoria recai sobre o receptor e sobre a relação dialógica gerada através de obras de arte”. Quanto ao ensino do teatro enfatiza a necessidade de “[...] trabalhar tanto o fazer teatral com os alunos na sala de aula, como levá-los ao teatro para aprenderem a apreciar o espetáculo” (KOUDELA, 2002, p. 234).

Os referidos projetos sinalizam uma tendência contemporânea para os objetivos do ensino do teatro na escola regular. Nela, o objetivo do ensino do teatro é formar espectadores. Para que esta perspectiva se viabilize, Desgranges (2010) observa a necessidade de alguns requisitos:

A presença do professor de teatro e a inclusão da disciplina no currículo não sejam para “escolarizar” o teatro, aprisionado este àquele; as aulas de teatro nas escolas sejam um espaço de respiro, de diversão sim (mas não necessariamente de recreação); os espaços oferecidos para essas aulas e a quantidade de alunos por sala ofereçam mínimas condições de trabalho aos educadores; os professores de teatro não sejam somente transmissores de conteúdos ou meros repetidores de jogos conhecidos, mas principalmente “despertadores” ou propositores de efetivas experiências artísticas; as aulas de teatro sejam uma porta aberta, tanto para o teatro contemporâneo como para o mundo lá fora, um espaço imaginativo, e reflexivo, em que se pensem e inventem novas relações sociais, dentro e fora da escola (DESGRANGES, 2010, p. 71-72).

Para este autor (2010, p. 67) a proposta da formação de espectadores cumpre a função de mudar a relação entre o aluno e o teatro. Se antes a relação do aluno com o teatro significava uma obrigação escolar, um momento desinteressante, como espectador ele será considerado enquanto “[...] sujeito que dialoga livremente com a obra [...]”.

Outra proposta idealizada por Gilberto Icle (2011) consiste na alteração dos conteúdos do teatro para noções teatrais. Para ele, esta mudança permite o distanciamento da escolarização com vistas à formação e à manutenção de uma sociedade disciplinar. As noções se localizam “[...] num entre-lugar da prática e da teoria” (ICLE, 2011, p. 75). Neste sentido, o autor (2011) considera que as noções estejam além de temas de trabalho e dos temas geradores. “Assim, o amor, o poder, o envelhecimento, o respeito ao próximo, o trânsito são noções teatrais [...]” (ICLE, 2011, p. 76).

Os diferentes posicionamentos metodológicos relacionados à natureza do teatro e à natureza da escola, que repercutem na contradição existente na relação entre escola e teatro apresentados até o momento, indicam que muito se tem avançado teoricamente a respeito da inserção da arte e suas diferentes linguagens no currículo escolar. Tal fato pode ser observado ao analisarmos as diferentes licenciaturas (Dança, Música, Teatro e Artes Visuais) destinadas a formar professores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio que foram implantadas após a obrigatoriedade do ensino da arte na escola. Todavia, as iniciativas para a formação de professores em serviço, anteriormente destacadas, sinalizam para um contingente significativo de professores que atuam no ensino fundamental e não tiveram a formação específica para cada uma das diferentes linguagens da Arte.

Os projetos que permitem a formação desses professores, de certa forma, dão continuidade aos cursos de curta duração que foram implantados nas décadas de 1970 e 1980 e continuam a participar da consolidação do campo do ensino do teatro no Brasil, a exemplo do projeto de Ingrid Koudela. Em se tratando da formação dos professores que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, ocorre uma tímida presença de disciplinas para a formação do professor em arte. Isto porque “[...] a maioria dos cursos de Pedagogia oferece apenas uma disciplina obrigatória (geralmente denominada educação artística ou arte e recreação, etc.), com carga horária limitada (em média 60h) [...]” (JAPIASSU, 2008, p. 67-68), o que resulta numa formação limitada e que não atinge os domínios teóricos e metodológicos para o ensino das diferentes linguagens da arte.

Sobre a legitimação do ensino das diferentes linguagens da arte na escola por meio da LDBEN 9.394/96 é oportuno chamar a atenção para outra contradição referente às diversas licenciaturas cursadas pelos professores de Arte. Exemplifico esta situação com o último Concurso Público para o Magistério no Estado de Sergipe realizado no dia primeiro de abril de 2012. No edital para este Concurso, dentre outras informações, foi apresentado o quadro I que continha a relação das disciplinas e requisitos para a formação de professores que

atuariam no ensino fundamental (6º ao 9º ano) e médio. Nele, para o ingresso como professor da disciplina Arte, fez-se necessário que o profissional da educação tivesse:

[...] Diploma, devidamente registrado, de curso superior de Licenciatura Plena em Arte: Dança, Música, Teatro, Cinema, Desenho, ou Arte Educação, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC) (SERGIPE, 2012, p. 2).

Em se tratando da trajetória das disciplinas escolares na História da Educação brasileira, o concurso que inclui a atual diversidade de licenciaturas que envolvem a Arte é, inegavelmente, um avanço. Entretanto, a carga horária para esta disciplina permanece, na maioria das escolas, com o número de uma hora/aula semanal. Além disso, parece-me difícil que um único professor, com a formação numa das referidas licenciaturas que englobam a Arte, possa dominar tais especificidades que as múltiplas linguagens artísticas comportam e requerem.

A análise da legislação educacional brasileira também evidencia a relação contraditória entre a escola e a arte. Assim, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 4.024/61 estabeleceu uma nova estrutura dos currículos do ensino primário e médio. No ensino primário “[...] constava linguagem oral e escrita, aritmética, geografia e história do Brasil, ciências, desenho, canto orfeônico, sendo que a educação física e ensino religioso eram facultativos ao aluno” (MARTINS, 2014, p. 34). O ensino médio era composto de disciplinas obrigatórias e optativas, estabelecidas pelos Conselhos Federal e Estadual de Educação. No referido nível de ensino, a iniciação artística é apresentada de maneira incipiente ao constar no inciso IV do Capítulo I, Título VII, como atividades “[...] complementares de iniciação de atividades artísticas” (BRASIL, 1961, p. 8).

A “tencionada” obrigatoriedade do ensino da arte na escola ocorreu com a Lei 5.691/71 que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, conforme anunciado no Capítulo I, que trata do ensino de 1º e 2º graus, em seu artigo 7º:

Art. 7º - Será obrigatória a inclusão de Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus, observando-se quanto o primeiro disposto no Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969¹¹⁷ (BRASIL, 1971, p. 3).

¹¹⁷ O Decreto-Lei nº 869/69 dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências.

A obrigatoriedade do ensino da arte em 1971, e a partir dela a criação do curso de Licenciatura em Educação Artística, atendeu a uma demanda o que, por um lado, instaurou a consolidação do campo do ensino da arte no Brasil, por outro, o curso com duração de três anos, acabou por adjetivar as diferentes linguagens da arte, conforme analisado na seção três desta tese, o que remeteu a exclusão dos conteúdos específicos de cada área. O momento de implantação obrigatória do ensino da Educação Artística ocorreu no apogeu da tendência tecnicista na educação e nesse,

[...] momento em que emergiam críticas ao ensino oficial e à política educacional como um todo, adotou-se no currículo da escola básica uma disciplina com conteúdo adjetivado – Educação Artística -, ao sabor das ideias propostas pelos legisladores do poder instituído. Em outras palavras, inventou-se uma outra modalidade do milagre brasileiro, termo cunhado para caracterizar as diretrizes econômicas adotadas pela ditadura militar, mas que serve, metaforicamente, para traduzir a maneira com que foi concebido originalmente o ensino das artes, pautado numa fusão polivalente das linguagens, com vistas a tornar mais humano o ensino profissionalizante regulamentado pela lei 5692/71, ou melhor, voltado para o desenvolvimento *harmonioso* do educando (SANTANA,2000, p. 27).

Já a atual LDBEN 9.394/96 manteve a obrigatoriedade da Arte, mas não anunciava as diferentes linguagens que a compõem. Como forma de ilustrar a análise o Artigo 26 da LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996, p.11) determina uma “base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”. Permitir o acesso dos alunos ao teatro além das demais linguagens da Arte não se trata de uma questão de regionalidade. Regionalidade significa que em cada localidade do país é preciso considerar as manifestações artísticas e culturais peculiares de uma dada região, neste caso, propostas nos conteúdos do teatro.

Além disso, em 16/10/2013, a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados aprovou o Projeto de Lei 7032/2010. Neste Projeto de Lei, ocorreu a proposta de alteração na atual LDBEN 9.394.96 no que se refere às diferentes linguagens da arte a serem trabalhadas no currículo da escola brasileira. Pelo mencionado Projeto de Lei, as escolas brasileiras teriam um prazo de cinco anos para a inserção da música, das artes visuais e do teatro em todas as etapas da educação básica. No dia 16 de setembro de 2015, o MEC divulgou a proposta do texto preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a ser apreciada pelos educadores brasileiros. Na referida proposta, a Arte é entendida como um componente curricular que contém quatro diferentes “[...] subcomponentes: artes visuais, dança, teatro e

música. A sua presença como conteúdo obrigatório nas diferentes etapas da Educação Básica, está assegurada pelo disposto na Lei 11.769/2008 (música) e no Projeto de Lei 7032/2010 [...]” (BRASIL, 2015, p. 82). Com a aprovação da Lei n. 13.278, de dois de maio de 2016, o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 foi alterado. Essa Lei determina que as “[...] artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2016, p. 8), ou seja, a arte enquanto um componente curricular obrigatório da educação básica (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017).

Por esta breve trajetória histórica, relacionada à inserção da arte e de suas diferentes linguagens no currículo da escola, é possível avançar na análise no que se refere a perspectiva de mudança assinalada por Nóvoa (2005). Neste sentido, a obrigatoriedade do ensino da Arte determinada pela Lei 5.692/71 reduziu as diferentes linguagens da arte ao formar professores em três anos que deveriam atuar de forma polivalente, abordando todas as linguagens da arte para atender à demanda da educação. A obrigatoriedade do ensino da arte é reafirmada na LDBEN 9.394/96 que, por sua vez, com a promulgação da Lei n. 13.278/2016, garante o ensino das artes visuais, da dança, do teatro e da música que já era obrigatória desde a Lei n. 11.769/2008. Nesta lei a solução encontrada foi a de permitir o ingresso dos professores formados nas diferentes licenciaturas do campo da arte, a exemplo do concurso anteriormente mencionado, o que significa um avanço se comparada à formação para o professor da arte prevista pela Lei 5692/71. Todavia, a Lei 9.394/96 mantém o “nó” referente: primeiro, à inserção de quatro professores das diferentes linguagens da arte no currículo para cada um dos anos da educação básica. Segundo, à falta de diálogo entre aquele que legisla com os especialistas da área da arte, mantém a fragilidade de argumentos em prol do valor formativo de cada linguagem da arte, o que asseguraria a sua presença nas práticas escolares. Neste sentido, o discurso sobre a utilidade da arte no currículo escolar, juntamente com o corpo de conteúdos e as práticas profissionais, integram o elemento chave que configura um campo disciplinar, denominado por Viñao Frago (2008), de código disciplinar. É a partir dele que os argumentos do campo intelectual incidirão de modo significativo nos campos decisivos determinadores do currículo prescrito.

Neste sentido, a legislação cumpre uma função mediadora “[...] entre a situação real e aquela que é proclamada como desejável, havendo a probabilidade de contradições e defasagens entre elas” (SAVIANI, 1983, p. 193). Assim, cabe indagar se há, desde 1971, uma base curricular nacional a orientar a organização curricular das escolas, por que a necessidade de elaboração de Leis, a exemplo também da Lei Nº 11.769 de 18 de agosto de 2008 que

obriga o ensino da Música na educação básica que assegura a presença deste componente curricular da Arte na estrutura curricular das escolas brasileiras? Até que ponto a Lei n. 13.278, de dois de maio de 2016, assegurará que na organização curricular e no cotidiano do ensino básico brasileiro, em larga escala, os alunos terão professores e aulas de dança, música, teatro e artes visuais? Em que medida a presença das diferentes linguagens da arte na legislação educacional brasileira garantiu a concretização de processos de ensinagem que as contemplem?

Somam-se a estas inquietações a indefinição na conjuntura política, econômica e educacional brasileira desde as últimas eleições presidenciais ocorridas em 2014. Isto porque o cenário político brasileiro, desde 2014 até o presente, 2017, foi marcado por atos políticos antidemocráticos que culminaram com o *Impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff e a manutenção de um presidente ilegítimo no governo do país. No campo econômico os níveis de desemprego atuais atingiram recordes no primeiro trimestre de 2017 chegando a casa dos 13,7% (IBGE, 2017). Os retrocessos políticos e econômicos também afetaram o campo da educação, conforme constata Saviani (2017), a exemplo da reforma do ensino médio com a formação voltada ao mercado de trabalho e a desvalorização das disciplinas das áreas de humanas, reforma esta baixada por medida provisória sem o conhecimento das Secretarias de Educação e dos Conselhos Estaduais de Educação; da aprovação do Plano Nacional de Educação 2014-2024 também com caráter autoritário e ainda do movimento da “escola sem partido” que fere o princípio da autonomia didática. A “escola sem partido” tem a sua origem em partidos políticos como o PSC (Partido Social Cristão) e PSDB secundados pelo DEM, PP, PR, PRB e os setores mais conservadores do PMDB. Uma “escola de partido”, portanto, conforme interpreta Saviani (2017).

Ainda sobre a relação contraditória entre a escola e a arte, teci apreciações anteriormente referentes ao posicionamento dos especialistas do teatro sobre a obrigatoriedade; a adaptação das atividades teatrais às rotinas escolares e referentes às concepções contextualistas e essencialistas para o ensino do teatro na escola. Analisei ainda a contradição entre a escola e a arte presente na legislação educacional brasileira. Na aludida relação há que se pensar também no sentido atribuído à arte pela própria escola. Assim,

Se as escolas continuarem a considerar o ensino da arte um elemento supérfluo para a formação, não se empenharão em buscar os recursos necessários para a realização desse aprendizado nem tampouco o profissional adequado para oferecer esse conhecimento, e poderão, assim, reproduzir um preconceito bastante comum: qualquer pessoa “criativa” e “habilidosa” pode ser professora de arte. Ao respeitar as características das

diversas linguagens artísticas e, sobretudo, ao considerar a arte como área de conhecimento, a escola estará desempenhando um importante trabalho: mostrar à criança e ao jovem a importância da arte (VIANNA E STRAZZACAPPA, 2010, p. 120).

Considerar a arte enquanto uma área de conhecimento, organizá-la em suas diferentes linguagens considerando-a um componente curricular obrigatório a ser ensinado na escola e, assim, definir os seus conteúdos, determina também o processo de formação docente. Sobre ele, pude constatar, na seção três desta tese, as diferentes iniciativas que foram desenvolvidas em prol da formação de professores de arte no Brasil. Dentre elas destaco: o Curso Prático de Teatro do Serviço Nacional do Teatro/CPT-SNT, atual UNIRIO, fundado em 1939; a Escola de Arte Dramática/ EAD- USP, fundada em 1948; a Escola de Teatro da UFBA, fundada em 1956 e o Curso de Arte Dramática/ CAD-UFRGS, fundado em 1958; as Escolinhas de Arte do Brasil que incentivavam a prática artística na escola básica, eram as únicas instituições habilitadas para a formação dos arte-educadores; as escolas de arte dramática e outras instituições que passaram a realizar, junto às secretarias de educação de Estados e Municípios, cursos rápidos para formar professores para o exercício do magistério na área teatral.

Nesses modelos de curso, Olga atuou em seis cursos antes da obrigatoriedade da Educação Artística nas escolas de 1º e 2º graus e, após a promulgação da Lei 5.692/71, esteve em 28 eventos divididos entre cursos, palestras e conferências. Atividades que englobam a formação de professores para os quatro níveis de ensino da escolarização brasileira atual (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, e educação superior), nominados na vigência da Lei 5.692/71 de (escolas maternas, de jardim de infância, 1º grau, 2º grau e ensino superior). Cabe ainda destacar a criação do curso de Licenciatura em Educação Artística, na década de 1970 e os cursos de Licenciatura em Música, Dança, Artes visuais e teatro que se configuraram nas primeiras décadas do século XXI e outras iniciativas, a exemplo do Projeto Formação de Público da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo e do convênio entre a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e a Faculdade de Educação da USP, no qual propiciou a formação em serviço dos professores de Arte do Ensino Fundamental.

Se um passo dado em direção à possibilidade de realização do que está previsto em lei ao que se refere à presença da dança, da música, do teatro e das artes visuais no cotidiano escolar foi a criação dos aludidos cursos, também é preciso que a organização curricular escolar seja revista de modo a abarcar a ensinagem das quatro linguagens da arte. Nesta

direção, Martins (2014) apresentou uma ação do município de Palmas/TO que instituiu a educação em tempo integral com a proposição de oficinas artísticas integradas ao currículo garantindo o ensino das quatro linguagens artísticas. Na referida experiência ocorre a integração de oficinas artísticas ao currículo. Nele a arte é compreendida enquanto área do conhecimento, patrimônio histórico e cultural da humanidade e ainda é considerada como linguagem, como um sistema simbólico de representação. A atuação docente em cada uma das disciplinas do ensino fundamental integral busca a articulação para o trabalho interdisciplinar e transdisciplinar, considerando a interdependência entre as áreas do conhecimento.

Ações, a exemplo da ocorrida na cidade de Palmas/TO, sinalizam a possível reformulação da organização curricular da educação básica. Evidencia que a consolidação do campo do ensino do teatro está em curso, embora, segundo Pupo (2013), o teatro infantil tenha se consolidado na década de 1950 e o ensino da arte esteja assegurado obrigatoriamente na legislação educacional brasileira desde 1971.

Neste sentido, as experiências de Olga Reverbel permitem ainda visualizar, nos experimentos isoladas, os movimentos de diferentes atores rumo à sedimentação de um campo e, ao mesmo tempo, trazem à tona as diferenças na organização curricular da educação básica brasileira, que, em alguns casos, tende a cair na armadilha da má interpretação do que consiste a regionalização curricular e evidenciam a carência de políticas educacionais públicas que concretizem as determinações da legislação educacional brasileira relacionada à obrigatoriedade do ensino da arte (dança, música, artes visuais e teatro) na escola básica. Isto tudo revela os diferentes amálgamas da constituição campo do ensino do teatro em seus distintos momentos da história.

[...] a importância de desenvolvermos uma atitude crítica face às modas pedagógicas, de analisarmos o jogo de identidades no espaço educativo, de situarmos a nossa própria existência na narrativa histórica e de compreendermos que a mudança se faz sempre a partir de pessoas e de lugares concretos (NÓVOA, 2005, p. 11).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha pela pesquisa, cujo objeto investigado concentra-se na participação de Olga Garcia Reverbel na consolidação e legitimação do campo do ensino do teatro no Brasil, na segunda metade do século XX, permitiu analisar e interpretar as táticas em prol da consolidação do campo em questão mobilizadas pelos sujeitos envolvidos na sua criação e reconhecimento. Na condição de autores que escreveram sobre a temática estão: Ana Mae Barbosa (2002), Indgrid Dormien Koudela (2002), Maria Lúcia de Souza Barros Pupo (1991; 2005; 2013), e a própria Olga Reverbel em seus 11 livros e dois artigos dedicados ao teatro. E, no ofício de professores que ministraram cursos de curta duração sobre o ensino do teatro estão Ana Mae Barbosa, Fanny Abramovich, Helena Barcelos, Ilo Krugli, Ingrid Dormien Koudela e Olga Reverbel.

Neste sentido, a opção pela abordagem biográfica somada aos estudos históricos possibilitaram à utilização de fontes como atas de reuniões departamentais, diários escolares, cadernos de matrículas, legislações e normatizações sobre o ensino do teatro, documentos pessoais, livros e artigos por Olga Reverbel escritos, que incluem um romance de sua autoria, bem como entrevistas com contemporâneos e pesquisadores a ela relacionados. Permitiram ainda o cruzamento destas diferentes tipologias de fontes e com isso uma interpretação histórica das relações estabelecidas na trajetória da constituição do campo do ensino do teatro na escola brasileira.

Ainda no que concerne ao método de pesquisa, aliou-se aos documentos escritos à metodologia da história oral, o que permitiu abarcar subjetividades e entender a “realidade” como uma interpretação, uma representação, uma leitura de determinados atores, em determinado campo. A escolha dos entrevistados e a realização das entrevistas tiveram como parâmetros a posição do entrevistado no grupo e o significado de sua experiência, o que difere do enfoque quantitativo no qual a tônica estaria na preocupação com as amostragens. Outro aspecto considerado foi o critério de saturação proposto por Bertaux (1999) que fora também utilizado. A utilização da literatura como fonte também proporcionou a compreensão de que a História e a obra literária são produções sociais integrantes da realidade sócio histórica e cultural na qual seus autores estão inseridos. Assim, a expectativa de aproximação pelo historiador do imaginário social também ocorre por esta via, o que amplia a narrativa historiográfica, e foi esse o caminho percorrido nesta pesquisa.

O referencial teórico-metodológico que permitiu as análises e interpretações empreendidas nesta investigação doutoral tiveram as contribuições, principalmente, de Pierre

Bourdieu, Roger Chartier, Michel de Certeau, André Chervel e Viñao Frago. Tais autores possibilitaram de um modo geral: identificar o terreno das contradições e negociações no qual a constituição do campo ocorreu, sobretudo a partir das relações entre os agentes do universo social; mapear a apropriação do capital simbólico em suas diferentes manifestações seja ele incorporado, institucionalizado ou objetivado; interpretar o alcance da “experiência durável” no sistema de percepção, apreciação e avaliação dos pares-concorrentes no campo; interpretar e analisar as práticas e as táticas mobilizadas em prol do campo do ensino do teatro; perceber as configurações das redes de sociabilidade e interpretar como os componentes do código disciplinar deveriam legitimar a existência de uma disciplina.

Dessa maneira, iniciei a pesquisa buscando traçar um perfil biográfico da professora e autora de livros Olga Reverbel considerando que conhecer fatos da sua vida ajudaria na compreensão do passado do ensino de teatro no Brasil e, permitiria também responder a primeira pergunta desta pesquisa: quais foram as experiências percebidas e práticas escolares da sua formação acadêmica e atuação profissional que, de alguma forma, se relacionam ao ensino do teatro? Isto porque ela dedicou, de modo sistemático, 34 anos de sua carreira profissional ao teatro que teve início no período de consolidação do teatro infantil brasileiro ocorrida na década de 1950. Para tanto, considerei também oportuna a apreensão das redes de sociabilidade por ela conquistadas que, direta ou indiretamente, contribuíram para o reconhecimento e legitimidade de sua atuação em benefício do ensino do teatro na escola brasileira.

Há que se ressaltar que Olga ingressou na carreira no magistério no ano de 1936, como professora primária e de nível médio nas mesmas escolas em que cursou o ensino primário, no Grupo Escolar Clemente Pinto e o ensino secundário, na Escola Complementar Santa Teresa de Jesus, localizados na cidade de Santana do Livramento/RS. Trabalhou nas duas escolas até 1939, momento no qual decidiu mudar-se para Porto Alegre/RS, onde prosseguiu a sua atividade profissional e, em 1941, quando ingressou como professora primária no Grupo Escolar Floriano Peixoto, onde trabalhou até 1944. Neste mesmo ano ingressou como professora primária no “Instituto de Educação”, onde permaneceu até 1946. Até o referido ano não há, na carreira profissional de Olga, experiências relativas ao ensino do teatro, entretanto sua experiência docente já se ressentia de recursos para o processo de ensinagem.

Em 1946, mudou-se para Paris, acompanhando o esposo, o jornalista Carlos Reverbel. Ainda durante a viagem, que durou aproximadamente 29 dias, Olga conheceu e se tornou amiga da atriz brasileira Tônia Carreiro, iniciando com isso sua rede de sociabilidade

no mundo artístico. Em Paris, dentre outras atividades culturais que participou na qualidade de espectadora, Olga enfatizou o gosto pelo teatro e a possibilidade de utilizar o que aprendera sobre ele com seus alunos, quando voltasse ao Brasil. Esta informação está em seu livro romance autobiográfico. Após o retorno ao Brasil, no ano de 1949, embora tenha ministrado aulas particulares até o ano de 1956, Olga retomou a sua carreira de professora na cidade de Porto Alegre/RS fato que teve uma mudança determinante naquilo que viria constituir a sua participação no campo do ensino do teatro no Brasil. Isto porque ela passou a lecionar as disciplinas de Atividades Dramáticas do Curso Normal (atual Magistério) do IEGFC em Porto Alegre/RS, onde permaneceu como professora até 1973. Além do trabalho com o ensino de atividades dramáticas no curso Normal do IEGFC, de 1956 a 1973, em 1959, ingressou como professora de teatro no curso Normal do Colégio Bom Jesus Sevigné dirigindo também o “Clube de Teatro”, onde permaneceu até 1961.

Tais atuações revelam o reconhecimento de sua veia artística-professoral ou professoral-artística advinda da apropriação das leituras e do contato com autores dedicados à temática do teatro enquanto morou em Paris (1946 a 1949), onde suas experiências percebidas foram de suma importância para a construção do seu capital cultural, também entendido como capital informacional e de seu capital social, que se tornaram relevantes no desenrolar da sua trajetória no campo das artes, mais precisamente na condição de professora de teatro e de autora de livros didáticos para o ensino de teatro na escola.

Sobre este tipo de experiência Thompson afirmou:

[...] as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como idéias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, [...]. Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas (THOMPSON, 1981, p. 189).

Embora não tenha concluído o ensino superior no curso de Matemática da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, iniciado em 1943, Olga apresenta, em seu *Curriculum Vitae*, 11 cursos de curta duração, congressos e seminários dos quais participou e que estiveram voltados à temática do teatro. O início deles foi justamente no ano da Lei 5.692 que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências em 1971, quando na ocasião frequentou o curso sobre “Tendências do Espetáculo Contemporâneo”, promovido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Porto Alegre/RS. Dos 11 eventos mencionados destaco três cursos e um seminário dos quais

ela participou nos anos: de 1975 na Sorbonne (Paris) e no *Teachers Center* (Londres) e 1979 na Sorbonne, novamente; em função deles estarem diretamente relacionados com os jogos dramáticos, com o ensino do teatro para a escola primária e secundária, com a formação de professores para a prática desses jogos dramáticos em suas turmas e sobre a iniciação e a análise dramática de textos e de representação teatrais. Tais estudos foram, por certo, a base de sua atuação no campo pesquisado.

Após trabalhar nos referidos colégio e instituto, em 15 de abril de 1969, ela foi contratada como “auxiliar de ensino” no Departamento de Arte Dramática da UFRGS e lá permaneceu até 1973. Na ocasião, embora sem diplomação de nível superior, passou a ser professora “auxiliar de ensino” do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de educação da UFRGS. Era 26 de abril de 1976 quando realizou a prova de desempenho na disciplina Prática de Ensino de Arte Dramática e foi aprovada, passando a ser professora assistente. A alteração do regime de tempo de trabalho integral para o de dedicação exclusiva foi aprovado apenas em primeiro de dezembro de 1981 e vigorou desde primeiro de agosto do mesmo ano. Na FACED da UFRGS exerceu a regência de Prática de Ensino de Arte Dramática a partir de primeiro de agosto de 1973 até 12 de dezembro de 1990, quando foi aposentada no cargo de professora Adjunta, nível quatro, em regime de trabalho de dedicação exclusiva. Embora não tenha concluído o nível superior, a referida prova de desempenho que é apresentada no *Curriculum Vitae* de Olga no item “Cursos de Formação Profissional” dá a entender que a prova de desempenho legitimou a sua atuação profissional no ensino superior e, ao mesmo tempo, atestou a sua permanência na UFRGS, não mais como professora contratada e, sim, concursada.

Em que medida as táticas e as apropriações de Olga Revervel repercutiram para a configuração do campo do ensino do teatro no Brasil? Qual o alcance da configuração do campo do ensino do teatro na legislação educacional brasileira vigente? Foram indagações que me acompanharam para a escrita desse trabalho, sobretudo, porque partia do pressuposto da sua importância dentro do campo, representada não somente pela sua trajetória de professora e autora, mas também pelas possíveis redes de relacionamentos que geraram frutos para o campo, e, principalmente, porque partia da ideia de que em alguma medida ela tinha conseguido aliar teatro e educação, com ganho de causa para ambos.

As análises e as interpretações do período dedicado ao ensino do teatro no IEGFC, na Escola Normal do Colégio Sevigné, na UFRGS e nos cursos de curta duração, anteriormente mencionados, permitiram algumas respostas, a saber: as táticas mobilizadas por Olga lhe concederam a apropriação de capital intelectual e artístico, que por sua vez repercutiu na

incorporação do *habitus* o que lhe conferiu reconhecimento, notoriedade e legitimidade no campo do ensino do teatro. Assim, o início na carreira como professora de Arte Dramática no IEGFC para o curso de Formação de Professores Primários, como também ensinando teatro de maneira contextualista para os alunos do primário e do ginásio da referida instituição de ensino, a partir de 1956, foi a primeira experiência e a mais “durável” em sua carreira no magistério no ensino do teatro. Isto porque a criação do “Clube de Teatro” e, posteriormente do TIPIE no IEGFC lhe concedeu reconhecimento no campo artístico e intelectual como uma dentre três iniciativas ocorridas na década de 1950, no estado do Rio Grande do Sul, que marcaram, como já anunciado, a consolidação do teatro para a infância e a juventude, adjetivado “teatro infantil”.

As apresentações dos espetáculos pelas alunas normalistas do TIPIE na disciplina teatro, somadas à colaboração de outras professoras do IEGFC também reverberaram na constituição do campo do ensino do teatro tendo em vista a quantidade de público alcançada (16.000 mil crianças no ano de 1963), como também repercutiram no alcance do método para o ensino do teatro por ela praticado. Ele não se restringiu aos alunos dos cursos Primário, Ginásio e Formação de Professores do IEGFC, compreendeu alunos de diferentes grupos escolares da cidade de Porto Alegre/RS e também apreendeu idosos, presidiárias e crianças de orfanatos. Neste sentido, como analisado na seção três desta tese, foi por meio das táticas empreendidas que ela pretendeu abarcar, através do método do ensino do teatro, desde a educação infantil até o ensino superior; passando pela formação de professores para o ensino primário; pela formação de professores para o ensino do teatro; pelo ensino a alunos deficientes até à formação de atores e diretores teatrais amadores.

Com tais iniciativas/táticas, ações indiretas transformadoras de acontecimentos em ocasiões, Olga Reverbel não somente pensou como também contribuiu sistematicamente com a configuração do campo do ensino do teatro no Brasil. As experiências percebidas no IEGFC constituíram ainda outra tática empreendida por Olga no campo: Trata-se da escrita e da publicação de livros e artigos relacionados ao ensino do teatro, o que, em grande medida, tornou-se fundamental no que Abreu (1996) consideraria o seu processo de “fabricação da imortalidade” e que avalio como uma de suas motivações para a escrita deles. Já no seu primeiro livro “Técnicas dramáticas aplicadas à escola”, publicado em 1974, Olga relata as suas experiências na condição de professora de teatro no IEGFC. Tal caráter autobiográfico com fins de revelar suas experiências com o ensino do teatro acompanhou toda a sua produção. Por isso, observar o campo através de seus escritos tornou-se tarefa imprescindível, como também foi, aliar suas experiências profissionais à constituição e legitimação do campo.

Compreendo também que o principal motivo para a escrita de seus primeiros livros ocorreu em função da implantação dos primeiros cursos universitários para a formação do professor em Educação Artística, aproximadamente no ano de 1974, resultante da inserção obrigatória da arte pela Lei 5.692/71. Esta iniciativa/tática por ela empreendida ocorreu no momento da falta de material didático que mencionasse o teatro como um recurso e indicações de técnicas para levá-lo à rotina da escola. Além disso, o conjunto dos livros escritos por Olga indicia que ela pretendeu abranger não apenas todos os níveis de educação e ensino existentes no Brasil que, pela LDBEN 4.024/61, pela Lei 5.792/71 e pela LDBEN 9.394/96, passaram a compor a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) e ensino superior, mas também atores amadores, profissionais, diretores de teatro e alunos de escolas de teatro.

Neste sentido, outra atuação/tática de Olga que merece destaque por ter contribuído para a constituição do referido campo refere-se aos cursos, palestras e conferências por ela ministrados. Lecionou em seis cursos antes da obrigatoriedade da Educação Artística nas escolas de 1º e 2º graus, entre os anos de 1967 a 1970 e, posterior a promulgação da Lei 5.692/71, esteve em 28 eventos divididos entre cursos, palestras e conferências. Atividades que englobam a formação de professores para os quatro níveis de ensino da escolarização brasileira atual (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação superior), nominados na vigência da Lei 5.692/71, por escolas maternas, jardim de infância, 1º grau, 2º grau e ensino superior. Nos referidos eventos, Olga também viu no teatro um recurso pedagógico para os professores que ensinavam tanto em escolas especializadas no ensino para “deficientes”, como no curso direcionado a “professores dos excepcionais”; enxergou também no teatro a sua função terapêutica, demonstrada no curso promovido pela Associação Brasileira de Musicoterapia, cujo tema foi a “Função do Teatro na Musicoterapia”.

Da mesma forma, a ampliação do campo também se deu pelos cursos rápidos para a formação de professores de teatro nos quais Olga atuou e que foram analisados na seção três desta tese, bem como de um conjunto de outras iniciativas, a exemplo das Escolinhas de Arte do Brasil e da formação dos arte-educadores e professores de teatro, no momento da demanda criada para a formação dos professores do ensino da Educação Artística na escola brasileira, a partir da Lei 5.692/71.

Assim, além de ministrar cursos para professores no período da obrigatoriedade da Educação Artística no currículo; de defender as diferentes linguagens que o ensino das Artes deveria abranger, ela integrou, concomitantemente, a equipe de pesquisadores da UFRGS, coordenada pela professora Isolda Holmer Paes. Esta, por sua vez, era membro do projeto

Nacional (supervisionado pelo MEC) para a Estrutura da Área de Comunicação e Expressão e suas Direções Metodológicas. A participação de Olga na referida equipe de pesquisadores, no ano de 1976, indica tanto o seu comprometimento nas discussões relativas à estruturação curricular e orientações metodológicas para a mencionada área de conhecimento, como também conferiu legalidade e reconhecimento às suas experiências no campo do ensino do teatro.

A análise do conjunto das práticas profissionais de Olga dedicadas à UFRGS também permite a interpretação do seu engajamento com as atividades em prol da formação de professores do ensino do teatro de 1º e 2º graus, e, estiveram voltados à formação de professores em nível superior cujas práticas posteriores deveriam ocorrer no âmbito do ensino de arte dramática para o 1º e o 2º graus. Além disso, a análise de suas pesquisas desenvolvidas na mesma instituição evidencia que elas estiveram voltadas ora para testar a influência da experiência dramática no desenvolvimento psicossocial, criatividade e ajustamento social da criança e do adolescente, ora para a “criação” de uma metodologia de ensino de Arte Dramática na escola de 1º e 2º graus, inclusive quando esta atuou como assessora pedagógica no Colégio de Aplicação da UFRGS, onde pôde colocar em prática através de outros professores, muitas de suas ideias envolvendo o ensino e as técnicas teatrais.

As experiências relacionadas ao ensino do teatro percebidas por Olga colaboraram para o seu capital institucionalizado a ponto de se constituir professora para artistas e diretores amadores e apreciadores do teatro em sua “Escola Oficina de Teatro Olga Reverbel”, fundada no ano de 1987. Outras experiências por ela percebidas que ampliaram o seu capital simbólico são relativas: à direção e montagem de espetáculos apresentados no TIPIE do IEGFC e na UFRGS; à participação como membro do júri no “Festival Nacional de Cinema”, em Gramado/RS, nos anos de 1974, 1975 e 1976; a concessão de entrevistas aos jornais Folha da Tarde, Correio do Povo e à imprensa televisiva, ocorrida na década de 1970 e a coordenação de debates, no Festival de Cinema de Gramado/RS, em 1982.

Como pode ser percebido, os traços biográficos e profissionais de Olga Reverbel demonstram a sua participação e produção referente ao ensino do teatro na escola que, em conjunto com outras iniciativas mencionadas nesta tese, compuseram o campo do teatro infantil na década de 1950 e integraram o processo da legitimação do campo do ensino do teatro que ocorreu pela gradativa incorporação da arte e das suas linguagens no currículo escolar, por meio da legislação educacional brasileira. Haja visto que na trajetória da implantação do ensino da arte no Brasil ela passou a constar como atividade complementar das atividades artísticas no grau Médio, na LDB 4.024/61; como disciplina “Educação

Artística”, de caráter obrigatório, para o ensino de 1º e 2º graus, na Lei 5.692/71 e pela manutenção da obrigatoriedade do ensino do componente curricular arte contemplando as suas quatro linguagens, pela Lei n. 13.278/2016, que alterou o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394/96.

Deste modo, a investigação permitiu-me responder à problemática desta tese que se iniciou da seguinte indagação: em que medida a releitura das experiências de Olga Reverbel referentes ao ensino do teatro pode reconhecer os instrumentos protetores da inserção das diferentes linguagens da Arte, neste caso o teatro, no currículo da escola brasileira? Problema este localizado na História do tempo presente e que, neste caso, deve contemplar a trajetória da História da constituição do campo do ensino do teatro no Brasil, para se compreender “a lógica das múltiplas identidades”, descrita por Nóvoa (2005), como definidora das memórias e tradições, das pertencas e filiações, das crenças e solidariedades das comunidades educativas.

Deste modo, investigação permitiu mapear os aludidos instrumentos. Eles, neste caso específico, estão localizados nas contradições instaladas na relação entre a escola e o teatro. São resultados de concepções metodológicas antagônicas em defesa do ensino do teatro na escola e das incongruências entre os paradigmas contextualista e essencialista. Os códigos disciplinares vigentes também resultaram da defasagem entre a “realidade escolar” e a legislação educacional brasileira que, apesar de ter inserido, de modo obrigatório, o ensino arte no currículo escolar desde 1971, não dispôs mecanismos que operacionalizassem o ensino das quatro linguagens artísticas, mesmo estas sendo novamente asseguradas pela Lei n. 13.278/2016.

Assim, a análise do jogo das identidades no espaço educativo relacionadas à constituição do campo, nesta pesquisa, está diretamente ligada ao currículo escolar e à cultura escolar. Isto porque uma disciplina traz consigo particularidades que a constituem, a exemplo do código disciplinar que é formado pelos conteúdos, técnicas e métodos e pelo discurso sobre o valor formativo e pelas práticas profissionais. Neste sentido, o código disciplinar constitui a natureza e a identidade de uma disciplina a ser ensinada e apreendida na escola. Em se tratando da arte ela possui a sua identidade anterior à identidade escolar. Assim, problematizar a respeito da natureza da relação entre a escola e a arte, mais especificamente entre a escola e o teatro, constituiu-se num elemento chave para a interpretação da problemática proposta.

A primeira contradição localizada na referida relação ocorre pela diferença das identidades da escola e do teatro. Para os especialistas do teatro: Desgranges (2010), Icle

(2011) e Pupo (2013), a sua inserção na escola corre o risco de adaptá-lo às rotinas escolares e aos procedimentos burocráticos que compõem as instituições escolares. Neste sentido, estão em curso propostas acadêmicas sobre como deve ser a inserção do teatro na escola, cujas tendências contemporâneas sinalizam para a função dele na formação de espectadores. Nas referidas propostas é possível, por exemplo, levar o público escolar para assistir peças de teatro, bem como trazer grupos teatrais para a escola, a fim do professor de teatro realizar o seu trabalho pedagógico a partir das apresentações teatrais, sem necessariamente vinculá-las a componentes curriculares.

A mencionada contradição desdobra-se em duas diferentes concepções metodológicas para o ensino do teatro na escola que inicialmente fora marcada pela concepção instrumental/contextualista e que, a partir dos ideários da Escola Nova, justificou a presença do teatro pela crença no desenvolvimento da criatividade do aluno e, deste modo, ocorreu a compreensão do teatro enquanto um recurso didático para o ensino dos conteúdos das diferentes disciplinas escolares. O paradigma do teatro contextualista foi utilizado por Olga desde o início de sua atuação como professora de teatro, em 1956, até a publicação de seu sexto livro “Teatro: atividades na escola”, em 1989, quando ela afirmou ter optado pelo modelo essencialista, no qual o teatro passa a ter um fim em si e aparece como disciplina independente no currículo; e a ser compreendido como um sistema de representação semiótico, uma linguagem acessível às pessoas.

Apesar de ser ponto pacífico entre os professores contemporâneos de teatro a opção pela concepção essencialista do teatro na escola, o conflito relacionado tanto aos conteúdos a serem ensinados quanto aos objetivos para a relação escola-teatro ainda persistem, considerando a legislação educacional do país. O que por um lado amadurece as discussões sobre o sentido das artes e de suas diferentes linguagens (música, dança, teatro, artes visuais) para a formação dos alunos na escola regular e, por outro, sinaliza a fragilidade dos argumentos em defesa do teatro na escola o que repercute na legislação educacional brasileira no que se refere a carência na formação e na contratação de professores de arte para a educação básica. Assim, também busquei responder à terceira pergunta feita nesta tese: qual o alcance da configuração do campo do ensino do teatro na legislação educacional brasileira vigente?

Desta maneira, a contradição entre a identidade da escola e da arte ainda perpassa: a LDBEN 4.024/61 que inseriu como atividade complementar para o ensino médio as atividades artísticas; a Lei 5.692/71 que inseriu obrigatoriamente a “Educação Artística” para o ensino de 1º e 2º graus ao mesmo tempo em que adjetivou as quatro linguagens artísticas; a

Lei 9.394/96 que apesar de suas recentes alterações, a exemplo da Lei 13.278/2016, ainda não viabilizou o alcance expressivo da presença de professores representantes das quatro linguagens artísticas na escola.

Assim sendo, há que se considerar que o período da década de 1960 até a segunda década do século XXI foi marcado por iniciativas, a exemplo dos cursos rápidos para a formação de professores de arte que ocorreram para sanar a deficiência existente para esta formação, inclusive com a participação de Olga em muitos deles; como também projetos e cursos que foram desenvolvidos recentemente como o convênio entre a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e a Faculdade de Educação da USP. Nestes, o objetivo foi o de proporcionar à formação específica aos professores já atuantes no ensino de Arte do Ensino Fundamental. Projeto este coordenado pela professora Ingrid Koudela, estudiosa e especialista no campo.

Na LDBEN 9.394/96 não eram mencionadas as diferentes linguagens que o componente curricular arte deveria abarcar até a publicação das leis 11.769/2008¹¹⁸ e 13.278/2016¹¹⁹. Mesmo com as alterações a partir das mencionadas leis não há previsão da carga horária para cada um dos quatro componentes curriculares da arte. Neste sentido, a carga horária para a disciplina arte permanece, na maioria das escolas, com o número de uma hora/aula semanal. Assim, parece difícil que um único professor, com a formação numa das referidas licenciaturas, possa lecionar tais especificidades das diferentes linguagens artísticas. O que também repercute na carência da oferta de vagas para professores, representantes de cada uma das quatro linguagens artísticas numa mesma escola, embora sejam contratados ou nomeados professores licenciados em música, dança, teatro ou artes visuais. Fica, neste sentido, a pergunta: Como garantir que o aluno da educação básica tenha aulas com professores de arte das quatro linguagens artísticas?

Mesmo com a aprovação da Lei 13.278/2016 que incluiu as quatro linguagens da arte e lhes conferiu o *status* de “componentes curriculares” obrigatórios da educação básica, a tensão ainda persiste e foi agravada por uma “tendência pedagógica reacionária” presente na “Reforma do ensino médio”, aprovada pelo ministro da educação, José Mendonça Bezerra Filho¹²⁰ e sancionada pelo atual presidente do Brasil, Michel Temer, em 16 de fevereiro de

¹¹⁸ A Lei 11.769/2008 alterou o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394 e incluiu a música como um conteúdo obrigatório, mas não exclusivo da arte para a educação básica.

¹¹⁹ A Lei 13.278/2016 § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394 e incluiu as artes visuais, a dança, a música e o teatro como componentes curriculares do ensino da arte na educação básica.

¹²⁰ Formado em administração de empresas pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Presidente estadual do partido Democratas (DEM) desde 2007. Candidatou-se a prefeito do Recife em 2008, mas perdeu as eleições no segundo turno para João da Costa. Dois anos depois, foi eleito deputado federal novamente.

2017. Esta reforma retirou a obrigatoriedade do aluno cursar todas as disciplinas das cinco áreas do conhecimento (linguagens e suas tecnologias, matemáticas e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional). Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está sendo elaborada por um processo de consulta pública que foi paralisado e, ao que tudo indica, a elaboração final do documento poderá ser feita de maneira autoritária, em gabinete e manter o caráter da formação voltada ao mercado de trabalho e a desvalorização das disciplinas das áreas de humanas e das artes. Neste sentido, a flexibilidade existente na mencionada reforma retirou, conseqüentemente, a obrigatoriedade do ensino dos quatro componentes curriculares da arte no ensino médio que estava assegurada pela Lei 13.278/2016. Assim, outra pergunta se faz imperativa: como garantir a permanência do ensino obrigatório da arte para a educação básica, assegurado desde 1971 e ratificada pela Lei 13.278/2016, após a reforma do ensino médio e o previsto lançamento da Base Nacional Comum Curricular?

Ao compreender a validade da Lei 13.278/2016 e a partir dela a permanência obrigatória do ensino das diferentes linguagens da arte para a educação infantil e para o ensino fundamental¹²¹, e, antes da publicação da versão final da Base Nacional Comum Curricular, a contradição entre a identidade da escola e do teatro precisará ser repensada e nela à concepção essencialista do teatro. Isto porque apesar dele se constituir numa área de conhecimento com conteúdos ou noções a serem ensinados e apreendidos, ele pode ser trabalhado ainda enquanto um recurso didático, o que ampliaria os argumentos em prol de sua presença na escola e, ao mesmo tempo, estreitaria mais a relação entre ambos. Como consequência disso, a contratação de quatro professores de arte, tendo em vista atender ao ensino da música, da dança, do teatro e das artes visuais, numa mesma escola, poderá ser alcançada, por uma terceira concepção metodológica para o ensino do teatro, que acrescente mais uma função às quatro linguagens da arte e possa, sem demérito de seus conteúdos e noções, trabalhá-lo de modo interdisciplinar. Isto poderá ampliar a luta por mais investimentos à educação e reforçar propostas, a exemplo da mencionada por Martins (2014), que apresentou a implantação da educação em tempo integral no município de Palmas/TO.

Além disso, Koudela (2002) pondera que a parceria entre o teatro e a educação trouxe bons resultados para a formação do professor de teatro e que o currículo para a formação deste profissional deve atender as contemporâneas tendências da área pedagógica.

¹²¹ Com a mencionada Reforma do ensino Médio, a Arte não será mais disciplina obrigatória neste nível de escolaridade tendo em vista a flexibilidade de o aluno escolher, dentre as cinco áreas do conhecimento, àquelas que ele escolherá cursar.

Assim, os cursos de formação de professores de teatro necessitam ser organizados interdisciplinarmente para o aprendizado epistemológico relativos ao teatro, às suas práticas e ao ensino dele enquanto disciplina na escola. Para esta autora, inicialmente os fundamentos para o teatro na educação estiveram pautados na psicologia e na própria educação. Situação que se inverteu, pois os especialistas dos diferentes níveis de ensino buscam a contribuição das linguagens da arte para a educação escolarizada, ampliando assim o seu espectro.

As análises e interpretações realizadas, nesta pesquisa, tiveram como objetivo geral a compreensão da constituição do campo do ensino do teatro no Brasil a partir dos reflexos do trabalho de Olga Garcia Reverbel, no ensino da Arte (modalidade teatro). Reflexos que pude constatar mapeando as atividades por ela realizadas referentes ao ensino do teatro na escola, até aqui analisadas. Neste sentido, reafirmo a tese de que Olga Garcia Reverbel foi uma das personagens da história da educação brasileira que, por seu envolvimento e engajamento, seja ensinando através do teatro, seja formando professores a utilizar técnicas teatrais em suas práticas de ensinagem, seja pela apropriação criativa dos fundamentos do método de Léon Chancerel para o ensino do teatro, seja escrevendo livros didáticos, ofereceu um arsenal teórico e metodológico para a configuração do campo do ensino do teatro no Brasil. Isto porque sua atuação esteve associada às distintas modalidades que enfatizam a presença do teatro na escola enquanto um recurso pedagógico (contextualista) ou uma área de conhecimento com linguagens e especificidades a serem apreendidas e que permitem a compreensão estética e assim contribuam para o desenvolvimento cultural do aluno (essencialista). A partir de suas experiências no campo e de como a legislação educacional respondeu a demanda do teatro na escola ou da escola com o teatro, foi possível entender quão inconsistentes podem ser as reformas curriculares quando não se considera a constituição do campo nem os componentes do código disciplinar que configuram e organizam uma disciplina. Fato que resulta na escassez de instrumentos legais operacionalizadores da presença das quatro linguagens artísticas no currículo escolar.

Ao finalizar esta investigação outras inquietações me ocorreram e poderão ser pesquisadas em estudos futuros. A primeira delas refere-se ao mapeamento dos livros e artigos escritos por Léon Chancerel e utilizados por Olga para a fundamentação de seu método para o ensino do teatro, bem como os arquivos das instituições que ela frequentou nos períodos nos quais esteve em Paris, com o objetivo de estreitar a relação entre ela e Léon Chancerel. Além disso, e em função da origem diversa do TIPIE, salientada por Pupo (1991), o acesso aos arquivos do IEGFC, primeiro palco do trabalho de Olga para o ensino do teatro no Brasil, pode descortinar outras tensões, táticas e apropriações ocorridas na constituição do

campo do teatro infantil no Rio Grande do Sul. Outras indagações emergem possíveis objetos para diversas pesquisas e estão relacionados à circulação dos livros e artigos de Olga Reverbel em bibliotecas do país; a produção e a participação feminina no teatro brasileiro; ao ensino do teatro nas escolas brasileiras durante o Regime Militar (1964-1985).

Por fim o que se tem é um retrato de uma vida profissional intensa, cujos reflexos do seu trabalho permitem aos pesquisadores, ocupados com a educação, trilharem pelos (des)caminhos da História da Educação Brasileira. Neste sentido, a participação de Olga na constituição do campo do ensino do teatro oferece subsídios para as análises sobre o histórico jogo das identidades no espaço educativo, ainda em construção, o que contribui para a identificação das alternativas propostas por pessoas concretas em lugares concretos. O seu desejo por abarcar todos os espaços que o ensino do teatro poderia atingir na escola, além de estreitar a relação escola-teatro, descortina as conflituosas posições ocupadas pelos sujeitos no campo mapeado, analisado e interpretado. Além disso, a sua obstinação pelo ensino do teatro na escola repercute no desenvolvimento de argumentos em defesa da permanência da arte no currículo escolar. Debate ainda em curso no ano de seu centenário, 2017, o que confere ainda mais perenidade ao seu trabalho, ao mesmo tempo em que permite uma escrita da história dos processos educacionais ameaçados pela vã ilusão da mudança.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Regina. **A fabricação do imortal**: memória, história e estratégias de consagração no Brasil. Rio de Janeiro: Rocco: Lapa, 1996.
- ALBERTI, Verena. Fontes Orais – Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes Históricas**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 155-202.
- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- ALBERTI, Verena. **Ouvir e contar**: textos em História Oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças; ALVES, Leonir Passate (Org.). **Processos de Ensino na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 8. ed. Joinville: Universidade da Região de Joinville, 2009.
- ANTONACI, Giovanna de Abreu. **Os presos comunistas nos cárceres da Ilha Grande (1930-1045)**. (Dissertação)-Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.
- ARISTÓTELES. Poética. In: **Os pensadores**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999. p. 35-75.
- ASPIS, Abrão. **Acidente no Morro do Chapéu**: a queda do Constellation da Panair em Sapucaia do Sul. Gravatal: Editora Academia Gravatalense de Letras, 2007.
- AVELAR, Alexandre de Sá. A biografia como escrita da história: possibilidades, limites e tensões. Revista do Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIS) e do Núcleo de Pesquisa e Informação Histórica (NPIH) da Universidade Federal do Espírito Santo. **Dimensões**, Vitória, v. 24, p. 157-172, 2010.
- ÁVILA, André. Obras de restauro do Instituto de Educação começam na próxima semana: fotografia. **Correio do Povo**. Porto Alegre, quarta-feira, 20 jan. 2016. Disponível em: <<http://www.correiodopovo.com.br/Noticias/Geral/2016/1/577386/Obras-de-restauro-do-Instituto-de-Educacao-comecam-na-proxima-semana->>. Acesso em: 17 ago. 2016.
- ÁVILA, Ivany Souza. Pelos Caminhos das Memórias: o Instituto de Educação de Porto Alegre e a produção de professoralidades. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: o ensino e a pesquisa em história da educação, 5., Aracaju. **Anais...** Aracaju: UFS/UNIT, 2008. p. 1-12. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/240.pdf>>. Acesso: 15 jul. 2016.
- BARBOSA, Ana Mae. Prefácio. In: REVERBEL, Olga. **Um caminho do teatro na escola**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2002. p. 9-10.
- BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos avançados**. [online]. 1989, v. 3, n. 7, p. 170-182. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>>. Acesso em: 05 de jun. 2012.

BASTOS, Maria Helena Camara. O que é a História da Educação no Brasil hoje? Tempos de reflexão. **Espacio, Tiempo y educación**, Salamanca, v. 3, n. 1, p. 43-59, jan./jul. 2016.

BASTOS, Maria Helena Camara; TAMBARA, Elomar Galegaro. A escola nova no Rio Grande do Sul: eventos e atores em cena. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blank; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAÚJO, José Carlos Souza (Org.). **Reformas Educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 e 1946)**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. A cultura escolar na historiografia da educação brasileira: alcances e limites de um conceito. In: FELGUEIRAS, Margarida Louro; VIEIRA, Carlos Eduardo (Org.). **Cultura Escolar, migrações e cidadania**. Porto: Sociedade Portuguesa de História da Educação, 2010. p. 33-46.

BERTAUX, Daniel. El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. **Proposiciones**, Costa Rica, p. 1-22, mar. 1999.

BONES, Elmar; LAITANO, Cláudia. **Carlos Reverbel**. Textos escolhidos. Porto Alegre: JÁ Ed., 2006.

BORGES, Vary Pacheco. Grandezas e misérias da biografia. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes Históricas**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 203-234.

BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As escolas históricas**. Lisboa: Europa – América Editora, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalianas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; MADO, Janaina (Org.) **Usos & Abusos da História Oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** 2. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2008.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales, 1929-1989**. A Revolução Francesa da Historiografia. 2. ed. São Paulo: Edunesp, 1991.

BURKE, Peter. **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Ed da Edunesp, 1992.

BRAGHINI, Katya Mitsuko Zuquim. A Editora do Brasil S/A nos anos 1960-1970: a consolidação de uma editora brasileira no mercado didático e o ensino de educação moral e cívica. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas –SP, v. 12, n. 3 (30), p153-178, set./dez. 2012.

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Casa Civil/Subchefia para assuntos jurídicos, 2017.

BRASIL. Lei 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, DF: Casa Civil/Subchefia para assuntos jurídicos, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Casa Civil/Subchefia para assuntos jurídicos, 2013.

BRASIL. Lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Brasília, DF: Casa Civil/Subchefia para assuntos jurídicos, 2010.

BRASIL. Projeto de Lei 7032/2010 - Altera os §§2º e 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Comissão de Constituição de Justiça e de Cidadania, 2010. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=AFC3EA79D25188FD89D26CF787F16613.proposicoesWeb1?codteor=1283859&filename=Tramitacao-PL+7032/2010 . Acesso em: 26 de mar 2015.

BRASIL. Resolução nº 4. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. MEC/CNE/CEB: Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, DF: Casa Civil/Subchefia para assuntos jurídicos, 2008.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil/Subchefia para assuntos jurídicos, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 22 de ago. 2012.

BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e as Bases para o Ensino do Primeiro e Segundo Graus. Brasília, DF: Subsecretaria de Informações, 1971. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692_71.htm>. Acesso em: 22 de ago. 2012.

BRASIL. Parecer nº 608/65, de 15 de junho de 1965. Currículos mínimos e duração dos cursos superiores de teatro. Brasília, DF: Conselho Federal de Educação, 1965.

BRASIL. Lei nº 4.641 de 27 de maio de 1965. Dispõe sobre os cursos de teatro e regulamenta as categorias profissionais correspondentes. Brasília, DF: Presidência da República, 1965.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Subsecretaria de Informações, 1961.

CARDOZO, Maurício Mendonça. A invenção da tradução: da importância da tradução à tradução dessa importância. **Revista Letras**. jul./dez. Curitiba, UFPR, 2001, p. 77-84. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/letras/article/viewFile/18407/11980>>. Acesso em: 07 maio 2017.

CAMPOS, Cláudia de Arruda. **Maria Clara Machado**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

CAMPOS, Vanessa Gomes de. (Org.). **Guia arquivos pessoais e coleções IHGRGS**. Porto Alegre: Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul; Secretaria de Estado da Cultura do Rio Grande do Sul, 2013.

CAMPOS-TOSCANO, Ana Lúcia Furquim. **O percurso dos gêneros do discurso publicitário**: uma análise das propagandas da Coca-Cola [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/pr4v9/pdf/campos-9788579830112-02.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

CARVALHO, Ênio. **História e formação do ator**. São Paulo: Ática, 1989.

CARVALHO, Rodrigo Janoni. Émile Zola e o naturalismo literário. **Revista Urutáguia** – acadêmica multidisciplinar, Maringá, n. 24, maio/ago, 2011, UEM, Maringá, p. 105-118. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Urutagua/article/viewFile/12727/7169>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

CEA-SAPUCAIA. Acidente no Morro do Chapéu faz sessenta anos. **CEA-SAPUCAIA DO SUL**. 10 ago. 2010. Disponível em: <<http://cea-sapucaiaadosul.blogspot.com.br/2010/08/acidente-no-morro-do-chapeu-faz.html>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHANCEREL, Léon. Introduction à une méthode. [Introdução a um método]. In: CHARBONNIERJOLY, Hélène; SAUSSOY-HUSSENOT, Joly. **Jeux Dramatiques dans l'éducation [Jogos Dramáticos na educação]**. Paris: Librairie Théâtrale, [1936].

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. 2. ed. Lisboa: DIFEL, 1988.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

COLLARES, Darli. A perversa lógica da alienação. BECKER, Fernando; FRANCO, Sérgio (Org.). **Revisitando Piaget**. Série Cadernos de Autoria. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 83-98.

COLLARES, Darli. Currículo por atividades: teoria e prática. In: SEMINÁRIO REGIONAL DE ESTUDOS SOBRE CURRÍCULO POR ATIVIDADES, 2., 1988. Santa Maria **Anais...** Santa Maria: UFSM, , 1988. p. 43-50.

COLLARES, Darli. A promoção de um currículo construtivista. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 148-148, 1987.

DALCASTAGNÈ, Regina. Da senzala ao cortiço: história e literatura em Aluísio Azevedo e João Ubaldo Ribeiro. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 21, n. 42, p. 483-494, 2001.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

EDITORIAL. 6. Aniversário da Revolução, hoje início das comemorações. **Diário de Notícias**. Porto Alegre, 21 de março de 1970, p. 9. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093726_05&PagFis=1263&Pesq=Olg%20Reverbel>. Acesso em: 29 abr. 2017.

EDITORIAL. L&PM Editora 40 anos: uma história de ideias e aventuras. Disponível em: <<http://www.lpm.com.br/site/default.asp?TroncoID=805133&SecaoID=845253&SubsecaoID=384748>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Por que Arte-educação?** 22. ed. São Paulo: Papirus, 2011.

E-01. Entrevista concedida a Simone Varela. Santa Maria, 10 ago. 2015.

E-02. Entrevista concedida a Simone Varela. Porto Alegre, 13 ago. 2015.

E-03. Entrevista concedida a Simone Varela. Porto Alegre, 24 ago. 2015.

EBIOGRAFIA. **Lya Luft**. 2015. Disponível em: https://www.ebiografia.com/lya_luft/>. Acesso em: 25 mar. 2017.

EDITORIAL. **Escola Santa Teresa de Jesus**. Disponível em: <http://www.stateresa.com.br/institucional.php?I=5>. Acesso: 14 jul. 2016.

EDITORIAL. **O Tablado**. S.d. Disponível em: <<http://otablado.com.br/cadernos-de-teatro/>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

EKSTEINS, Modris. **A Sagração da Primavera**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. Maria Clara Machado. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa109243/maria-clara-machado>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. Paulo Autran. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa13509/paulo-autran>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. Personalidades: Olga Reverbel. 2010. Disponível em http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_teatro/index.cfm?fuseaction=personalidades_biografia&cd_verbete=8961. Acesso em: 10 maio 2010.

ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. Teatro de Arena. Disponível em: < <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo399339/teatro-de-arena-sao-paulo-sp>>. Acesso em 16 jun. 2017.

ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. Teatro Brasileiro de Comédia. Disponível em: < <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo112774/teatro-brasileiro-de-comedia> >. Acesso em 16 jun. 2017.

ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. Teatro Oficina. Disponível em: < <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo112413/teatro-oficina>>. Acesso em 16 jun. 2017.

ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. Teatro Opinião. Disponível em: < <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo399366/grupo-opinioao>>. Acesso em 16 jun. 2017.

ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. Tônia Carrero. Disponível em: < <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa8255/tonia-carrero>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

FALEIRO, José Ronaldo. O Centro Dramático de Léon Chancerel, consolidação da pedagogia de Jacques Copeau. **Revista DA Pesquisa – Revista de investigação em Artes**, Florianópolis, v. 1, n. 3, p. 1-6, 2007-2008a.

FALEIRO, José Ronaldo. Léon Chancerel & o teatro como serviço dramático. **Revista DA Pesquisa – Revista de investigação em Artes**, Florianópolis, v. 1, n. 3, p. 1-6, 2007-2008b.

FERREIRA, Marta de Azevedo. **Estado Novo (1937-1945): Cultura e educação em perspectiva**. (Monografia)-Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2010.

FERREIRA, Taís. **Teatro infantil, crianças espectadoras, escola**: um estudo acerca de experiências e mediações em processos de recepção. (Dissertação)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FISCHER, Antenor. **A Literatura dramática no Rio Grande do Sul (de 1900 a 1950)**. (Tese)-Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

FRANCO, Célia de Gouvêa. Editora Abril compra Ática e Scipione. **Folha de São Paulo**. Caderno Mercado. São Paulo, quarta-feira, 01 de set. de 1999, p. 1. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi01099919.htm>>. Acesso em: 01 maio 2017.

FRANGE, Lucimar Bello Pereira. A arte no processo educativo. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 31, n. 02, 2006. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2006/02/a1.htm>>. Acesso em: 06 maio 2017.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. **“Vestidas de azul e branco” um estudo sobre as representações de ex-normalistas (1920-1950)**. São Cristóvão: Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação/NPGED, 2003.

FREITAS, Marcos Cesar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

FREITAS, Paulo Luis de. **Tornar-se ator**: uma análise do ensino de interpretação no Brasil. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1998.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Problematizando fontes em História da Educação. **Educação e Realidade– Discursos da educação**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 99-118, 1996.

GOLDSCHMIDT, Cristiano Laerton. **Cristiano Laerton Goldschmidt**. Entrevista concedida a Simone Varela. Porto Alegre, 12 ago. 2015.

GOMBRICH, Ernst Hans Josef. **História da Arte**. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMES, Ângela de Castro. Rascunhos de História imediata. In: ANPUH- SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2005. Londrina. **Anais...** Londrina, 2005. p 1-14. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.0122.pdf>>. Acesso em: 07 maio 2017.

GOMES, Ângela de Castro. Escrita de Si, escrita da História: a título de prólogo. In: GOMES, Ângela de Castro (Org.). **Escrita de Si, escrita da história**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. p. 07-24.

GOMES, Ângela de Castro; HANSEN Patrícia Santos (Org.). **Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

GOMES, William B.; LHULLIER, Cristina; LEITE, Luiz Osvaldo. Das primeiras Disciplinas aos Primeiros Cursos de Psicologia no Rio Grande do Sul. In: **Museu Virtual de Psicologia**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/museupsi/lafec/a1999c.htm>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

HACKMANN, Berenice Gonçalves. Isolda Holmer Paes: a constante aprendiz, a eterna educadora. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Identidade e Vida de Educadores Rio-Grandenses**: narrativas na primeira pessoa (... e em muitas outras). Porto Alegre: Edipucrs, 2004. p. 139-168. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=Je90Upxy_UoC&pg=PA6&lpg=PA6&dq=ISOLDA+HOLMER+PAES:+A+CONSTANTE+APRENDIZ,+A+ETERNA+EDUCADORA&source=bl&ots=6hXpDn0h8S&sig=gm8KHqGfv-ut1ScBF8kTE8owqoY&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwjApKT-w_jNAhWDXiYKHXqpDM8Q6AEIOzAC#v=onepage&q=ISOLDA%20HOLMER%20PAES%3A%20A%20CONSTANTE%20APRENDIZ%2C%20A%20ETERNA%20EDUCADOR A&f=false>. Acesso em: 16 jul. 2016.

HACKMANN, Berenice Gonçalves. Isolda Holmer Paes: a constante aprendiz, a eterna educadora. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: Invenção, Tradição e Escritas da História da Educação no Brasil, 6., Vitória. **Anais...**: Vitória: SBHE, 2011. p. 1-14. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/file/920.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2016.

HELPER, Dulce Jungblut. Teatro gaúcho perde Olga Reverel: fotografia. **Zero Hora**. 01 de dez. 2008. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticia/2008/12/teatro-gaucha-perde-olga-reverbel-2314485.html>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

HESSEL, Lothar. **Teatro no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

ICLE, Gilberto. Problemas teatrais na educação escolarizada: existem conteúdos em teatro? **Urdimento** – Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, PPGT/UDESC, n. 17, 2011, p. 71-77. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/3356>>. Acesso em: 27 abr. 2017.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do Ensino do Teatro**. 9. ed. São Paulo: Papyrus, 2012.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, SP, n. 1, p. 9-43, 2001.

KODAMA, Kaori. A vulgarização científica nas obras de Louis Figuier e suas traduções no Brasil. In: GOMES, Ângela de Castro; HANSEN Patrícia Santos (Org.). **Intelectuais mediadores**: práticas culturais e ação política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016, p. 41-65.

KOUDELA, Ingrid Dormien. A Nova Perspectiva de Ensino de Teatro, **Sala Preta**, São Paulo, ECA-USP, n. 2, p. 233-246, 2002. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57096>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal**. Lógica dialética. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1986.

LIMEIRA, Eudense de Albuquerque Limeira. **Gêneros Literários**. [entre 2000 e 2016]. Disponível em: <http://educacao.globo.com/portugues/assunto/estudo-do-texto/generos-literarios.html>. Acesso em: 26 jul. 2016.

LOMARDO, Fernando. **O que é teatro infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

LUFT, Lya. Orelha do livro. In: REVERBEL, Olga. **Verdade Inventada**. Santa Maria: O. Reverbel, 2001.

MACIEL, Ana Carolina de Moura Delfim. Encantamento do rosto. Poses e retratos de cinema. **Anais do Museu Paulista**. [online], São Paulo, v. 18. n. 1, p. 179-205, jan./jul. 2010.

MARTINS, Adriana dos Reis. As entrelinhas do ensino das artes na educação básica. **Teatro**: criação e construção de conhecimento. [online], Tocantins, v. 2, n. 2, p. 34-42, jan./jun. 2014.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

NARDIN, Heliana Ometto; NITA, Mara Rosângela Ferrato. Artes visuais na contemporaneidade: marcando presença na escola. In: FERREIRA, Sueli (Org.). **O ensino das artes**: construindo caminhos. 9. ed. São Paulo: Papyrus, 2010.

NOTA DA EDITORA. In: REVERBEL, Olga. **Teatro na sala de aula**. 2. ed. Rio de Janeiro: J Olympio, 1979.

NÓVOA, Antônio. Apresentação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. v. 3: Século XX.

NÓVOA, Antônio. Apresentação. In: CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

NUNES, Lúcia de Fátima Royes. **Álbum de Família**: história de vida de Olga Reverbel. (Dissertação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2003.

OLGA REVERBEL SE DESPEDE. Arte & Agenda. **Correio do povo**, Porto Alegre, 02 dez. 2008. Diversidades. Caderno Arte & Agenda, p. 1. Disponível em: <http://www.correiodopovo.com.br/jornal/arte_agenda/N458/>. Acesso em: 22 fev. 2015.

OLIVAR, Giuliano. A colorida vida de Beth. Cultura. **Jornal A razão**. Caderno Cultura, Santa Maria, 11 de set. de 2015. Caderno Cultura, p. 1 Disponível em: <<http://www.arazao.com.br/noticia/71694/a-colorida-vida-de-beth/>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

PAIXÃO, Fernando. José Olympio: um editor de risco. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 22, n. 64, p. 357-360, dez. 2008. Disponível em:
< <http://www.scielo.br/pdf/ea/v22n64/a24v2264.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

PEIXOTO, Fernando. **Um teatro fora do eixo**. São Paulo: Hucitec, 1993.

PERRONE, Marcelo. Relembre os quarenta anos de Festival de Cinema de Gramado. **Jornal Zero Hora**. Porto Alegre: Grupo RBS, 2012. Disponível em:
<<http://zh.clicrbs.com.br/rs/entretenimento/noticia/2012/08/relembre-os-quarenta-anos-de-festival-de-cinema-de-gramado-3842377.html#showNoticia=ND19LnQoflM4MjU0ODAwOTIwODAwNTAwNjA4ZCZpNDQyNjQxNDEzMjg2ODY0ODMxNGNAZTcyMjA0NDYzNTIwODg0OTgxNzZBPXp7fWhOTzAsNjBqc14lfnk=>>>. Acesso em: 29 abr. de 2017.

PESAVENTO, Sandra Jatagy. História e Literatura: uma velha-nova história. In: COSTA, Cléria Botelho; MACHADO, Maria Clara Tomaz (Org.). **História e Literatura: Identidades e Fronteiras**. Uberlândia: Edufu, 2006.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: J Zahar, 1978.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1970.

PIMENTA, Paulo Roberto Severo. **Discurso na sessão 199.3.54.O** - Câmara dos Deputados, de 08 de julho de 2013. Disponível em:
<<http://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/TextoHTML.asp?etapa=3&nuSessao=199.3.54.O&nuQuarto=91&nuOrador=1&nuInsercao=2&dtHorarioQuarto=18:57&sgFaseSessao=CP%20%20%20%20%20%20%20%20&Data=08/07/2013&txApelido=PAULO%20PIMENTA&txEtapa=Com%20reda%C3%A7%C3%A3o%20final>>. Acesso: 14 jul 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**. UNESP, São Paulo, v. 3, p. 5-14, set. 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. v. 1.

PINHO, Adeíto Manoel Pinho. O sistema literário de a Conquista: nomes, leitura e números para um romance de Coelho Neto. **Revista Literatura em Debate**, Frederico Westphalen, RS, v. 3, n. 4, 2009, p. 109-128. Disponível em:
<<http://www.revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/468/849>>. Acesso em: 24 ago. 2016.

POTTHOFF, Vera. **Entrevista concedida a Simone Varela**. Porto Alegre, 12 ago. 2015.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. O teatro para a infância e juventude. In: FARIA, João Roberto (Dir.). **História do teatro brasileiro: do modernismo às tendências contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2013. v. 2, p. 416-433.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Para desembaraçar os fios. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, 2005, p. 217-228. Disponível em:
< <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12462>>. Acesso em 25 abr. 2017.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **No reino da desigualdade**: teatro infantil em São Paulo nos anos setenta. Perspectiva, São Paulo, 1991.

REIS, Ronaldo Rosas. **Educação e estética**: ensaios críticos sobre arte e formação humana no pós-modernismo. São Paulo: Cortez, 2005.

REVERBEL, Olga; OLIVEIRA, Sandra Regina Ramalho e. **Vamos alfabetizar com jogos dramáticos?** Atividades básicas. 3. ed. Porto Alegre: Kuarup, 1994.

REVERBEL, Olga Garcia. **Curriculum Vitae**. Porto Alegre: Arquivo permanente do Projeto Memória FACED da UFRGS, [198?].

REVERBEL, Olga Garcia. **Um caminho do teatro na escola**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

REVERBEL, Olga Garcia. **Verdade inventada**. Santa Maria: O. Reverbel, 2001.

REVERBEL, Olga Garcia. Estética Teatral. **Continente Sul Sur**, Porto Alegre, n. 3, p. 79-92, dez. 1996.

REVERBEL, Olga Garcia. **A chave perdida**. Porto Alegre: L & PM, 1995a.

REVERBEL, Olga Garcia. **Teatro**: atividades na escola – currículos. 3. ed. Porto Alegre: Kuarup, 1995b.

REVERBEL, Olga Garcia. **Jogos Teatrais na escola**: atividades globais de expressão. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1993a.

REVERBEL, Olga Garcia. **O texto no palco**. Porto Alegre: Kuarup, 1993b.

REVERBEL, Olga Garcia. **Oficina de teatro** – Olga Reverbel. 2. ed. Porto Alegre: Kuarup, 1993c.

REVERBEL, Olga Garcia. **Teatro**: uma síntese em atos e cenas. Porto Alegre: L&PM, 1987.

REVERBEL, Olga Garcia. O jogo dramático e o currículo por atividades. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 7, n. 3, p. 80-82, set./dez. 1982.

REVERBEL, Olga Garcia. **Teatro na sala de aula**. 2. ed. Rio de Janeiro: J Olympio, 1979.

REVERBEL, Olga Garcia. **Técnicas dramáticas aplicadas à escola**. São Paulo: Editora do Brasil, 1974.

RODRIGUES, Lisinei Fátima Diegues. **Teatro e transdisciplinaridade**: a experiência do Projeto Amora no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (Dissertação)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

RODRIGUES, Lisinei Fátima Diegues. **Entrevista concedida a Simone Varela**. Porto Alegre, 13 ago. 2015a.

RODRIGUES, Lisinei Fátima Dieguez. **Plano de ensino do 1º ano do ensino fundamental (turma Alfa 1)**. Área do teatro, disciplina: Multilinguagens. Porto Alegre: CAP, 2015b.

RODRIGUES, Lisinei Fátima Dieguez. **Plano de ensino do 2º ano do ensino fundamental (turma multilinguagens)**. Área do teatro, disciplina: Multilinguagens. Porto Alegre: CAP, 2015c.

RODRIGUES, Lisinei Fátima Dieguez. **Plano de ensino do 3º ano do ensino fundamental (turma multilinguagens)**. Área do teatro, disciplina: Multilinguagens. Porto Alegre: CAP, 2015d.

RODRIGUES, Lisinei Fátima Dieguez. **Plano de ensino do 4º ano do ensino fundamental (turma multilinguagens)**. Área do teatro, disciplina: Multilinguagens. Porto Alegre: CAP, 2015e.

RODRIGUES, Lisinei Fátima Dieguez. **Plano de ensino do 5º ano do ensino fundamental (turma multilinguagens)**. Área do teatro, disciplina: Multilinguagens. Porto Alegre: CAP, 2015f.

RODRIGUES, Lisinei Fátima Dieguez. A relevância do estudo do Teatro no Colégio de Aplicação da UFRGS. **Cad. Aplicação**, Porto Alegre, v. 20. n. 2, p. 327-341, jul/dez., 2007. Disponível em: <http://www.cap.ufrgs.br/cadernos_cap/caderno%20aplicacao%202008>. Acesso em: 07 abr. 2012

ROUSSO, Henry. Sobre a História do Tempo Presente: entrevista com o historiador Henry Rouso. **Tempo e Argumento. Revista do Programa de Pós-Graduação em História**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 201-216, jan./jun. 2009. p. 201-216. Disponível em: <<http://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/705>>. Acesso em: 11 abr, 2017.

SALDANHA, Suzana. E o teatro na educação, como vai? In: KÜHNER, Maria Helena (Org.). **O Teatro dito Infantil**. Blumenau: Cultura em Movimento, 2003. p. 125-127.

SAINT MARTIN, Monique de. Apresentação. In: ABREU, Regina. **A fabricação do imortal: memória, história e estratégias de consagração no Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco: Lapa, 1996. p. 15-20.

SANTANA, Arão Nogueira Paranaguá de. **Teatro e formação de professores**. São Luís: EDUFUMA, 2009.

SANTANA, Arão Nogueira Paranaguá de. **Teatro e formação de professores: origem dos cursos, situação atual e perspectivas de reestruturação**. (Tese)-Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Pronunciamento na cerimônia de outorga de título de “Doutor Honoris Causa” Unit – 16/05/2017. Aracaju: UNIT, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **A História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. [online], Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em:

<<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 33. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SERGIPE. Edital n. 1, de 27 de janeiro de 2012. **Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Gestão do Estado de Sergipe**. Poder Executivo. Disponível em: <<http://ww4.funcab.org/arquivos/SEPLAG2012/edital.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2012.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República**. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SIRINELLI, Jean François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René. (Org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: UFRJ, Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 231-269.

SOUZA, Blau. Carlos Reverbel, Cem anos. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul**. [online], Porto Alegre, n. 146, p. 57-69, 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/revistaihgrgs/article/view/57507/34508>>. Acesso em 16 ago. 2016.

STEINER, Rudolf. **Arte e Estética segundo Göthe – Göthe como inaugurador de uma estética nova**. Conferência proferida em Viena, em 9 de novembro de 1888. Tradução: Marcelo da Veiga Greuel. Disponível em: <http://pt.extpdf.com/rudolf-steiner-pdf.html>. Acesso em: 23 maio 2017.

TANUNI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. [online], São Paulo, n. 14, p. 61-88, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

TURATTI, Águeda Maria; OLIVEIRA, Maria Luciane de. Instituto de Educação General Flôres da Cunha. **Pó de Giz e outras coisas que levamos das aulas**. [online]. Porto Alegre: UFRGS, ano 1, v. 2. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/tex/edu02220/sem012/po2/texto272.html>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: J Zahar, 1981.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Portaria n° 084908, de 12 de dezembro de 1990. Porto Alegre, 1990.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Diário de Classe de Classe de Olga Garcia Reverbel**, da turma I - de Improvisação I – do Curso de Diretor de Teatro, da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 1969.

VALLE, Ione Ribeiro. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável. **Educação e Pesquisa**. [online], São Paulo, v. 33, n.1, p. 117-134, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n1/a08v33n1.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

VARELA, Simone. **A concepção de tempo no livro didático de História propagado(r) pela lógica do mercado**. 2004. 224f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.

VERÍSSIMO, Érico. **Noite**. 3. ed. Porto Alegre: Globo, 1975.

VIANNA, Tiche; STRAZZACAPPA, Márcia. Teatro na Educação: reinventando mundos. In: FERREIRA, Sueli (Org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. 9. ed. São Paulo: Papyrus, 2010.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **As lentes da História: estudos de História e historiografia da educação no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VIÑAO FRAGO, Antônio. A história das disciplinas escolares. **Revista brasileira de história da educação**, Campinas, SP: Unicamp. v. 8, n. 18, p. 173-215, set./dez. 2008.

WELLEK, René; WARREN, Austin. **Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

APÊNDICES

APÊNCIDE A – Roteiro das entrevistas

Perguntas comuns aos entrevistados:

1. Formação básica e atuação profissional.
2. Em quais circunstâncias ocorreram os primeiros contatos com Olga? (sejam por leituras sobre ela, sobre o trabalho dela, pessoalmente)? Como foram esses encontros?
3. Fale sobre a influência de Olga em sua trajetória profissional.
4. Para Olga, “no fazer do Teatro equacionam-se os problemas humanos”. De alguma maneira ela também o influenciou a perceber e as pessoas e o mundo?
5. Qual é a importância do teatro se constituir como uma disciplina no currículo escolar (Ensino Fundamental e Médio).

Perguntas específicas para ex-alunos

1. Em quais circunstâncias você foi aluno(a) de Olga? Como foram os primeiros contatos?
2. Em qual momento histórico foi aluno dela?
3. Como era o cotidiano das aulas de Olga?
4. Olga defendia um método para o ensino do teatro pautado em quatro aspectos: participação ativa; expressões globais, interdisciplinares; coletividade; participação voluntária. Quais foram as experiências desses aspectos durante as aulas com Olga?
5. Como você define Olga Reverbel?

Perguntas específicas para professores que trabalharam com OLGA

1. Como foi a construção da proposta do currículo experimental para o ensino do teatro para o ensino fundamental e médio no CAP?
2. Olga defendia um método para o ensino do teatro pautado em quatro aspectos: participação ativa; expressões globais, interdisciplinares; coletividade; participação voluntária. Como Olga Pensou estes quatro aspectos?

3. Como foi a prática, o desenvolvimento dos quatro aspectos referidos anteriormente durante as aulas (participação ativa; expressões globais, interdisciplinares; coletividade; participação voluntária)?
4. O ensino do teatro para os anos iniciais do ensino fundamental, naquela época (1974-1989) denominado de 1ª a 4ª série do ensino de primeiro grau ocorreu durante os 15 anos de desenvolvimento do currículo experimental?
5. Como foi a implantação no CAP da proposta de Olga para o ensino do teatro que funcionou de modo experimental de 1974 a 1989?
6. Quais foram as principais barreiras que ela e quem juntamente com ela participou enfrentaram e se as resolveram?
7. Ainda referente às barreiras, sabemos que estamos falando de uma professora de Teatro que já na década de 30 do século XX inseriu a aula de teatro nas aulas de suas turmas. Olga propôs e aplicou o teatro durante um momento histórico de extrema proibição de liberdade de expressão, a exemplo, do Regime Militar brasileiro (1964-1985). Vocês enfrentaram adversidades neste sentido? Como resolveram? Existia algum grupo descontente com o ensino do teatro no CAP?
8. Qual foi o contexto de interrupção do currículo experimental proposto por Olga? Teve algum tipo de intervenção militar relacionada a este fato?
9. Após extinção do referido currículo como passou a estar organizado o ensino do teatro no CAP? Quais anos escolares passaram a ter o teatro?
10. Como você define Olga Reverbel?

Perguntas específicas para professores de teatro atuais do CAP

1. Após extinção do currículo experimental como passou a estar organizado o ensino do teatro no CAP? Quais anos escolares passaram a ter o teatro?
2. Como o currículo do CAP está organizado atualmente? Quais anos escolares têm aulas de teatro?
3. Por que os anos iniciais do ensino fundamental não têm teatro no currículo atual do CAP?
4. Quais dificuldades ocorreram durante a organização desse currículo?
5. Houve resistência ou oposição de outros professores, pais, ou, dos alunos pela existência de três disciplinas diferentes (Artes plásticas, música e teatro) que trabalham com a arte no currículo do colégio?

6. Os alunos têm aulas em dois turnos?
7. A que se deve a permanência do teatro no currículo do CAP?
8. Olga defendia um método para o ensino do teatro pautado em quatro aspectos: participação ativa; expressão globais, interdisciplinares; coletividade; participação voluntária. Sabemos que existem outras concepções metodológicas para o ensino do teatro na escola, como exemplo Viola Spolin. O que você pensa sobre o método de teatro proposto por Olga?
9. Como você define Olga Reverbel?

APÊNDICE B- Foto da porta do Laboratório de Artes Cênicas “Sala Olga Reverbel”.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

APÊNDICE C - Quadro 02: Localizações dos documentos coletados nos arquivos permanentes da Secretaria do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAP/UFRGS).

DOCUMENTO	LOCALIZAÇÃO
História do Colégio de Aplicação da UFRGS	Arquivo permanente da secretaria do CAP/UFRGS.
Bases curriculares do CAP/UFRGS, dos anos de 1994, 1995, 1996, 1998, 1999.	Arquivo permanente da secretaria do CAP/UFRGS.
Plano curricular – ALFA I – do ano de 1996	Arquivo permanente da secretaria do CAP/UFRGS.
Organização Curricular do Colégio de Aplicação do ano de 2001	Arquivo permanente da secretaria do CAP/UFRGS.
Marcos de referências filosófica, pedagógica e epistemológica do Colégio de Aplicação dos anos de 1998 e 1999	Arquivo permanente da secretaria do CAP/UFRGS.
Projeto Pedagógico do Colégio de Aplicação (2001-2003);	Arquivo permanente da secretaria do CAP/UFRGS.
Proposta de base curricular do ensino médio de 2007	Arquivo permanente da secretaria do CAP/UFRGS.
Regulamentação Regimental do Colégio de Aplicação do ano de 2007 (versões original e alterada);	Arquivo permanente da secretaria do CAP/UFRGS.
Plano de ensino da disciplina teatro do ano de 2014 para a turma do 5º ano do ensino fundamental	Arquivos pessoais da professora Lisinei Fátima Dieguez Rodrigues.
Projeto de ensino para o ensino do teatro para o 5º ano do ensino fundamental (2014)	Arquivos pessoais da professora Lisinei Fátima Dieguez Rodrigues.
Planos de ensino para a área de teatro para os cinco anos iniciais do ensino fundamental (2015);	Arquivos pessoais da professora Lisinei Fátima Dieguez Rodrigues.
Pesquisa “A relevância do estudo do teatro no Colégio de Aplicação” realizada no período de 2005 a 2007,	Arquivos pessoais da professora Lisinei Fátima Dieguez Rodrigues.

Fonte: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Colégio de Aplicação.

APÊNDICE D - Quadro 03: Localizações dos documentos coletados no Arquivo Histórico do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (AHIA/UFRGS).

DOCUMENTO	LOCALIZAÇÃO
Cópia Autêntica da ATA DA 244ª SESSÃO DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA URGs, DE 30 DE DEZEMBRO DE 1957, na parte referente à criação do Curso de Arte Dramática;	Arquivo deslizando 8, prateleira 8J, caixa contendo documentos/legislação de criação do curso de Arte Dramática, do AHIA/UFRGS.
CÓPIA AUTÊNTICA DA ATA DA 247ª SESSÃO DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA URGs, EM 20 DE MAIO DE 1958, na parte referente ao REGIMENTO DO CURSO DE ESTUDOS TEATRAIS;	Arquivo deslizando 8, prateleira 8J, caixa contendo documentos/legislação de criação do curso de Arte Dramática, do AHIA/UFRGS.
Caderno de exames públicos do curso de Arte Dramática – alunos do primeiro ano – cadeira de interpretação – 1958;	Arquivo deslizando 8, prateleira 8I, caixa contendo currículos, programas de disciplinas, registro de notas, caderno de exames e relatórios do curso de Arte Dramática, do AHIA/UFRGS.
Currículos dos cursos de teatro da UFRGS Licenciatura em Arte Dramática ¹²²	Arquivo deslizando 8, prateleira 8I, caixa contendo currículos, programas de disciplinas, registro de notas, caderno de exames e relatórios do curso de Arte Dramática, do AHIA/UFRGS.
Diário de classe de Olga Garcia Reverbel do ano de 1969 (do curso Formação do Ator, cadeira: Improvisação)	Arquivo deslizando 8, prateleira 8H, caixa nº 9, Diário de Classe, do AHIA/UFRGS.
Diário de classe de Olga Garcia Reverbel do ano de 1970 (do curso Diretor de Teatro, cadeira: Improvisação)	Arquivo deslizando 8, prateleira 8H, caixa nº 11, Diário de Classe, do AHIA/UFRGS.
Diário de classe de Olga Garcia Reverbel do ano de 1971 (do curso Formação de Ator, cadeira Improvisação)	Arquivo deslizando 8, prateleira 8H, caixa nº 12, Diário de Classe, do AHIA/UFRGS.
Diário de classe de Olga Garcia Reverbel do ano de 1972 (do curso de Formação de Atores, Cadeira: Improvisação I)	Arquivo deslizando 8, prateleira 8H, caixa nº 12, Diário de Classe, do AHIA/UFRGS.
Diário de classe de Olga Garcia Reverbel do ano de 1973 (do curso Formação de Atores, cadeira: Improvisação);	Arquivo deslizando 8, prateleira 8H, caixa nº 13, Diário de Classe, do AHIA/UFRGS.
Lista dos diplomas entregues no ano de 1979 em Licenciatura em Arte Dramática e Bacharelado em Direção Teatral;	Arquivo deslizando 1, prateleira 1E, caixa contendo a Relação dos alunos diplomados do Instituto de Artes, do AHIA/UFRGS.
Lei n. 4.641 de 27 de maio de 1965, publicada no Diário Oficial em 31 de maio de 1965 – Dispõe sobre os cursos de teatro e	Arquivo deslizando 8, prateleira 8J, caixa contendo documentos/legislação de criação do curso de Arte Dramática, do AHIA/UFRGS.

¹²²A Lei n.º 4641, de 27 de maio de 1965 funcionou até 1971. A partir de 1972 em função da reforma universitária o currículo foi semestralizado. Com as modificações introduzidas no ensino de teatro pela Resolução n.º 23, de 23 de outubro de 1973, do CFE, dispoendo sobre os cursos de Licenciatura em Educação Artística, o curso sofre uma reestruturação para enquadrar-se à nova lei, passando a denominar-se Licenciatura em Educação Artística – Habilitação Artes Cênicas. Outras modificações no currículo ocorreram em 1974 no tocante ao 1º semestre letivo, anteriormente chamado básico.

regulamenta as categorias profissionais correspondentes (A)	
Lei n. 4.641 de 27 de maio de 1965, publicada no Diário Oficial em 31 de maio de 1965 – Dispõe sobre os cursos de teatro e regulamenta as categorias profissionais correspondentes (B)	Arquivo deslizando 8, prateleira 8J, caixa contendo documentos/legislação de criação do curso de Arte Dramática, do AHIA/UFRGS.
Livro 1/ 1ª séries de matrículas da Universidade do Rio Grande do Sul – Faculdade de Filosofia – Curso de Arte Dramática - matrícula um de 15 de abril de 1958 à matrícula 171 de 29 de março de 1966;	Arquivo deslizando 8, prateleira 8I, caixa contendo os Livros de Requerimento de Matrícula do curso de Arte Dramática, do AHIA/UFRGS.
Parecer n. 608/1965 da Câmara de Ensino Superior, Processo n. ° 962/65, assunto: Currículos mínimos e duração dos cursos superiores de teatro, aprovado em 15 de junho de 1965;	Arquivo deslizando 8, prateleira 8J, caixa contendo documentos/legislação de criação do curso de Arte Dramática, do AHIA/UFRGS.
Processo 17432/66 – Parecer n.º 57/66, da Comissão de Ensino e Recursos – Relator: prof. Jorge Honório M. Brito – de 27 de dezembro de 1966, que aprova à reestruturação do Curso de Arte Dramática da Faculdade de Filosofia, visando atender ao disposto na Lei n.º 4641, de 27 de maio de 1965;	Arquivo deslizando 8, prateleira 8J, caixa contendo documentos/legislação de criação do curso de Arte Dramática, do AHIA/UFRGS.
Regimento dos Cursos de Estudos Teatrais, Cultura Teatral e Arte Dramática;	Arquivo deslizando 8, prateleira 8J, caixa contendo documentos/legislação de criação do curso de Arte Dramática, do AHIA/UFRGS.
Livro de Atas (atas 9 e 12) de 1964;	Arquivo deslizando 8, prateleira 8I, caixa contendo as Atas do Departamento de Arte Dramática, do AHIA/UFRGS.
Livro de Atas (atas 19, 21 e 22) de 1965;	Arquivo deslizando 8, prateleira 8I, caixa contendo as Atas do Departamento de Arte Dramática, do AHIA/UFRGS.
Livro de Atas (ata 39) de 1968;	Arquivo deslizando 8, prateleira 8I, caixa contendo as Atas do Departamento de Arte Dramática, do AHIA/UFRGS.
Livro de Atas (atas 39 e 40, 41, 42 e 43), do ano de 1969. As atas 39 e 40 fazem referências a contratação de Olga Garcia Reverbel como professora de Improvisação no Curso de Arte Dramática de 1969.	Arquivo deslizando 8, prateleira 8I, caixa contendo as Atas do Departamento de Arte Dramática, do AHIA/UFRGS.
Livro de Atas (de ata 1 até 34), de 1971;	Arquivo deslizando 8, prateleira 8I, caixa contendo as Atas do Departamento de Arte Dramática, do AHIA/UFRGS.
Livro de Atas (de ata 35 até 7), de 1972;	Arquivo deslizando 8, prateleira 8I, caixa contendo as Atas do Departamento de Arte Dramática, do AHIA/UFRGS.

Fonte: Arquivo Histórico do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

APÊNDICE E- Quadro 04: Localizações dos documentos coletados no Arquivo Histórico “Projeto Memória FACED” da UFRGS.

DOCUMENTO	LOCALIZAÇÃO ¹²³
Proposta de contratação de Olga Garcia Reverbel para o ensino da cadeira de Improvisação no Centro de Arte Dramática da Faculdade de Filosofia da UFRGS, em sete de março de 1969.	Dossiê professores, Caixa documentos professores da FACED.
Contrato de admissão de Olga Garcia Reverbel como auxiliar de ensino no Centro de Arte Dramática da Faculdade de Filosofia da UFRGS, em 15 de abril de 1969.	Dossiê professores, Caixa documentos professores da FACED.
Ficha cadastral de Olga Garcia Reverbel. S.D.	Dossiê professores, Caixa documentos professores da FACED.
Plano de ensino da disciplina EDU266, Criatividade e Educação do departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (provavelmente produzido a partir de 1975);	Dossiê planejamento de disciplinas.
Ata da prova de desempenho realizada pela professora Olga Garcia Reverbel na disciplina de Prática de ensino de Arte Dramática, realizada no dia 26 de abril de 1976.	Dossiê professores, Caixa documentos professores da FACED.
Atestado das atividades docentes e carga horária da professora, Olga Garcia Reverbel, auxiliar de ensino do departamento de Ensino e Currículo, da Faculdade de Educação da UFRGS emitido em 31 de agosto de 1976.	Dossiê professores, Caixa documentos professores da FACED.
Plano de ensino da disciplina Prática de Ensino em Arte Dramática do departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, direcionado para o curso de Educação Artística, produzido para ser desenvolvido no primeiro semestre de 1976.	Dossiê planejamento de disciplinas.
Relação de atividades de Olga Garcia Reverbel profissionais apresentado à UFRGS, no ano de 1976.	Dossiê professores, Caixa documentos professores da FACED.
Plano de ensino da disciplina EDU230, Arte Dramática – Ensino Supervisionado do departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, produzido para ser desenvolvido em no primeiro e segundo semestres de 1977.	Dossiê planejamento de disciplinas.
Plano de ensino da disciplina EDU205, Introdução às práticas de ensino em Educação Artística no 1º Grau do departamento de Ensino e	Dossiê planejamento de disciplinas.

¹²³ Os termos aqui utilizados para a indicação da localização dos documentos coletados no projeto Memória FACED/UFRGS foram por orientação de Carmen Valenti (responsável pelo Arquivo Histórico do Instituto de Artes da UFRGS), em função do acervo se encontrar em processo de organização.

Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, direcionado para o curso de Educação Artística, produzido para ser desenvolvido no segundo semestre de 1979.	
Plano de ensino da disciplina EDU230, Arte Dramática – Ensino Supervisionado do departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, produzido para ser desenvolvido em no primeiro e segundo semestres de 1979	Dossiê planejamento de disciplinas.
Formulário para solicitação de alteração de regime de trabalho da professora Assistente Olga Garcia Reverbel de 40 horas para Dedicção Exclusiva, em cindo de agosto de 19??	Dossiê professores, Caixa documentos professores da FACED.
Aprovação de alteração de regime de trabalho de tempo integral para o de Dedicção Exclusiva de Olga Garcia Reverbel, aprovada em 11 de novembro de 1981 registrada em primeiro de dezembro de 1981.	Dossiê professores, Caixa documentos professores da FACED.
Plano de ensino EDU 206 - Prática de Ensino em Artes Cênicas do departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio grande do Sul (Provalmente produzido a partir de 1983).	Dossiê planejamento de disciplinas.
Reclamação de Olga Garcia Reverbel contra a UFRGS, representada pelo escritório de advocacia Tarso Fernando Herz Genro e Milton M. Camargo, registrada em cartório em sete de outubro de 1983.	Dossiê professores, Caixa documentos professores da FACED.
Relatório de produção intelectual de Olga Garcia Reverbel resultado da atividade de pesquisa por ela exercida no ano de 1984.	Dossiê professores, Caixa documentos professores da FACED.
<i>Curriculum Vitae</i> de Olga Garcia Reverbel (198?).	Dossiê professores, Caixa documentos professores da FACED
Portaria n.º 084908 de 21 de dezembro de 1990 que aposentou compulsoriamente Olga Garcia Reverbel, no cargo de professor adjunto, nível 04, da carreira do magistério de ensino e currículo da Faculdade de Educação da UFRGS, nos termos do artigo 186, inciso II, da Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990.	Dossiê professores, Caixa documentos professores da FACED.
Declaração da FACED/UFRGS que confirma a existência da “Ata da prova de desempenho” realizada pela professora Olga Garcia Reverbel, da disciplina de Prática de Ensino de Arte Dramática, realizada em 26 de abril de 1976, com nota de aprovação de 9.5 pontos, apresentada no dia 15 de setembro de 1994.	Dossiê professores, Caixa documentos professores da FACED.

Fonte: Arquivo Histórico “Memória FACED” da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ANEXOS

ANEXO I: Fotografia de Olga Garcia Reverbel.



Foto: Dulce Jungblut Helfer. Teatro gaúcho perde Olga Reverbel. **Zero Hora**. 01 de dez. 2008.

ANEXO II: Fotografia do Instituto de Educação General Flores da Cunha.



Foto: André Ávila. Obras de restauro do Instituto de Educação começam na próxima semana. Correio do Povo. Porto Alegre, quarta-feira, 20 jan. 2016.

ANEXO III – Ata 40 de 1969 do Curso de Arte Dramática da Faculdade de Filosofia da UFRGS.

fflb 39

vista a sede para capacidade de 30 alunos. O prof. Gerd explanou que pretende inaugurar a nova sede com a peça "Homens: Variações sobre o Tema", em virtude do sucesso da mesma. Houve propostas para este espetáculo ser levado no Teatro de Arena e no Clube Israelita.

Indicações de professores: Novos professores estarão sendo trazidos para o CAD.: o prof. Sérgio Vasconcellos, do Rio de Janeiro, virá para dirigir um espetáculo, na cadeira de Interpretação; o prof. Scotti, de Basília do Sul, lecionará a disciplina de Cenografia. Pelo prof. Angelo Ricci foi feita a indicação da profa. Pica Sylvia para lecionar Literatura Dramática, que foi aprovada pelo Conselho. Graça Leijia V. Barboza, como assistente na cadeira de Direção, propôs feita pelo prof. Gerd, também aprovada pelo Conselho. Foram formuladas sugestões sobre as disciplinas de Administração e de Teatros. O prof. Ricci admite que Administração continue com um semestre de aulas. Em relação às publicações do CAD, foi dirigido ao Prof. Angelo Ricci, diretor da Faculdade de Filosofia, um voto de reconhecimento do Centro. Foi proposto pelo Prof. Gerd, ao Diretor um bônus de alimentação para 40 alunos.

Como nada mais houvesse a tratar, o presidente deu por encerrada a sessão da qual, eu Edson Silveira, lavrei a presente ata que, lida e achada conforme, será assinada pelo Diretor.

Ata nº 40

Aos doze dias do mês de março de mil novecentos e sessenta e nove, reuniu-se o Conselho do C.A.D. em reunião ordinária, sob a presidência do Prof. Gerd Alberto Bornheim, contando com a presença dos professores: Cláudio M. Vasques, Charlotte Koehle, Colúcia Rina M. Ricci, Dionísio Toledo, etc.

deleime Ruffier Gleich, Maria Helena Lopes, Luiz Roberto Damasceno, Nair M. Gaiava participou da reunião. O Prof. Augusto Ricci, diretor da Faculdade de Filosofia. O presidente declarou aberta a reunião com a leitura da ata. Ao pedir passou-se o "Ordem do Dia": diversos assuntos. O presidente fez contar em ata, homenagem prestada ao Prof. Ricci. Os membros do Conselho tomaram conhecimento da possível indicação do Sr. Luciano Barone (costureiro) para lecionar, a disciplina de Instrumentação. Ao contrariar da profa Olga Reverbel para lecionar a disciplina de Improvisação. Em prosseguimento o Prof. Ricci fez uma explanação rápida sobre o C.A.D. O curso agora é de referência universitária, tem duas alternativas, ficará na Escola de Artes ou ental para automane. Assim que o teatro não deve preocupar, a mal per a tarefa de conteúdo. Quanto a disciplina de Teatros do Brasil no mês de maio.

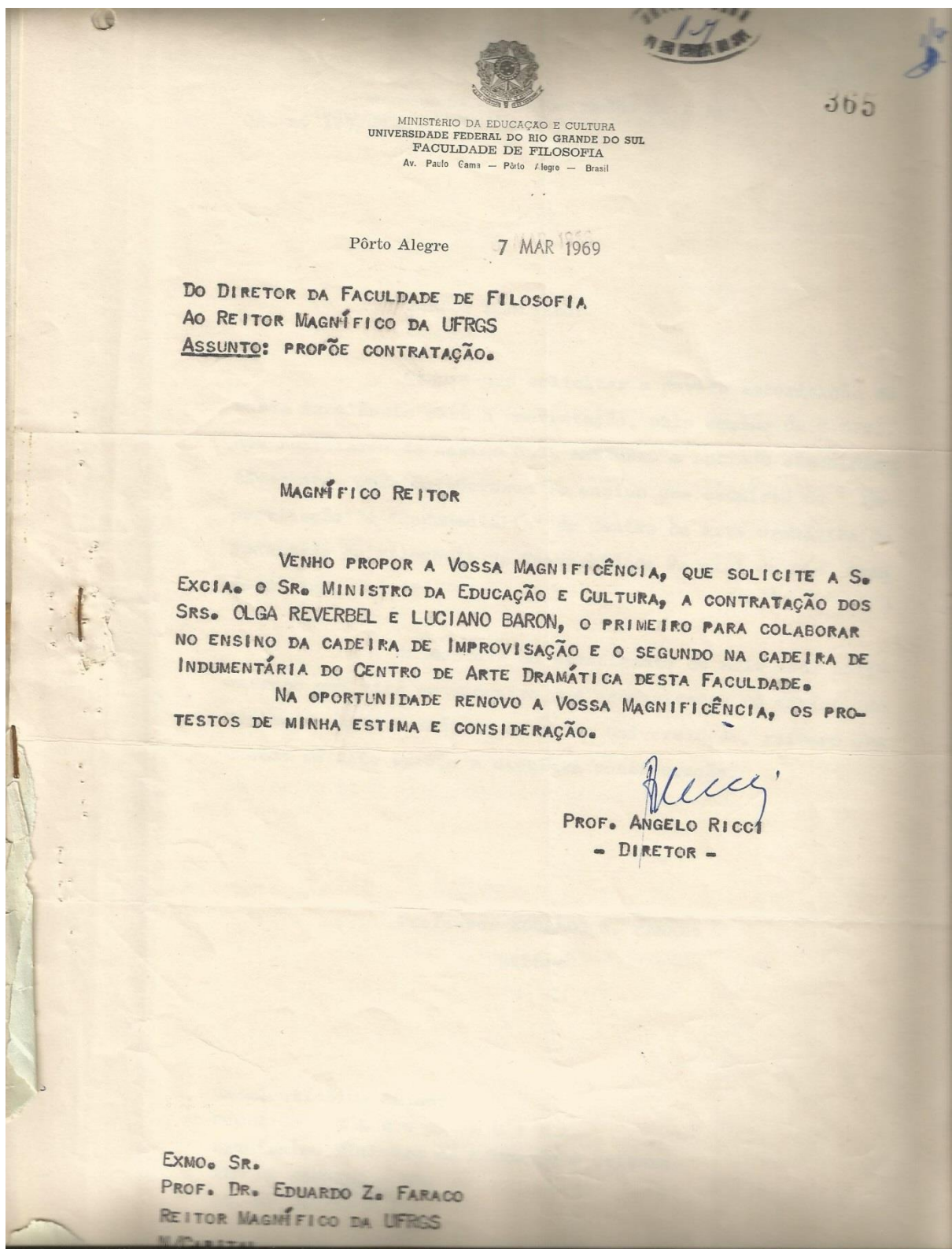
Como nada mais houvesse a tratar, o presidente deu por encerrada a sessão, da qual, se lê o Sr. M. B. Lavarello a presente ata que, lida e achada conforme, será assinada pelo Sr. Diretor do C.A.D.

Veja pg. 40v.-41
a ata n.º 41

Ata n.º 42

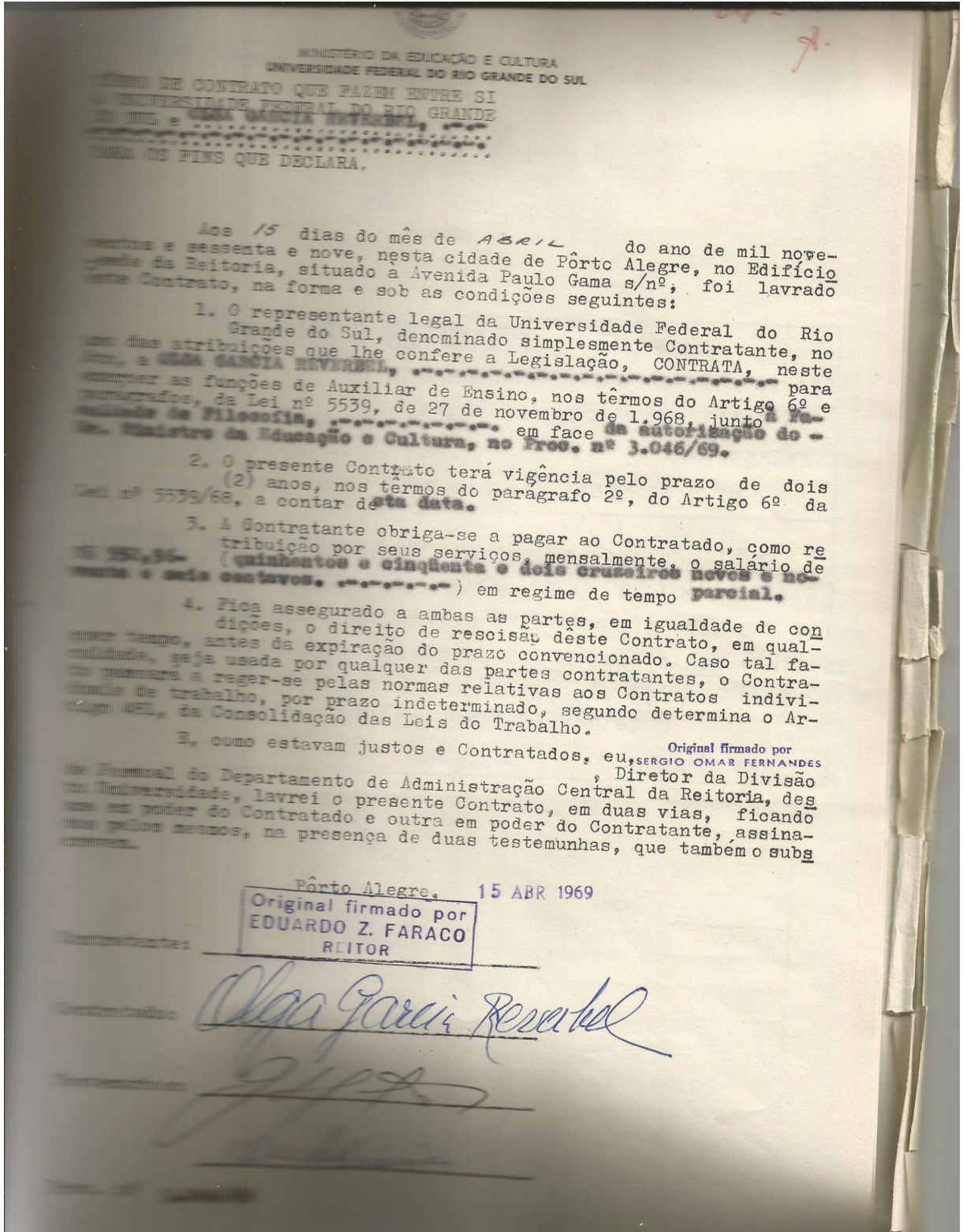
Aos dez dias do mês de setembro de mil novecentos e sessenta e nove, reuniu-se o Conselho do C.A.D. em reunião extraordinária, sob a presidência do Prof. Clóvis Marques Vasques, contando com a presença dos professores: Dionísio Toledo, Luiz Roberto Damasceno, Lejcia Vianna Barbosa, Maria da Glória Bordini, Maria Helena Lopes, Olga Reverbel, Rivaldo Horaeff de Souza. Em virtude da aposentadoria do Prof. Zera, o Prof. Clóvis comunicou aos membros do Conselho que foi escolhido para ser o novo diretor do CAD, portanto espera a colaboração de todos os professores. Em prosseguimento a reunião, foram

ANEXO IV – Proposta de contratação de Olga Reverbel na UFRGS.




Fonte: Dossiê professores, caixa de documentos professores da FACED/Projeto Memória da FACED/UFRGS.

ANEXO V – Contrato de Olga Reverbel como auxiliar de ensino do Curso de Arte Dramática da Faculdade de Filosofia da UFRGS.



ANEXO VI – ATA da Prova de desempenho realizada por OLGA Garcia Reverbel na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Olga Garcia Reverbel
Edu 2


MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO E CURRÍCULO

ATA DA PROVA DE DESEMPENHO REALIZADA PELA PROFESSORA OLGA GARCIA REVERBEL NA DISCIPLINA DE PRÁTICA DE ENSINO DE ARTE DRAMÁTICA - EDU 230

Aos vinte e seis dias do mês de abril de mil novecentos e setenta e seis, na presença da Banca Examinadora constituída das professoras Graciema Pacheco, Isolda Holmer Paes e Iula Maria Green Hervé, anteriormente designadas pelo Colegiado do Departamento, realizou-se a prova escrita de desempenho, de acordo com o item "c" do título 9.4 e 9.5 Campo IV da Instrução Normativa número 47/75 do DASP, a qual se submeteu a professora Olga Garcia Reverbel, lotada neste Departamento como Auxiliar de Ensino. A Comissão Examinadora selecionou, do conteúdo programático da disciplina, dez pontos, para efeito de sorteio na hora da prova, conforme relação que segue: 1. Teatro na Educação: origens, evolução e sua problemática na escola atual. 2. O Ensino por Área. 3. O papel do Teatro na Área de Comunicação e Expressão. 4. Metodologia de ensino específica do Teatro. 5. Experiências de aprendizagem e sua análise interpretativa. 6. O Teatro no ensino do Primeiro Grau. 7. O Teatro no ensino do Segundo Grau. 8. O Teatro no ensino do 3º (Terceiro) Grau. 9. Competências do professor para o ensino do Teatro. Formação básica. 10. O Teatro na perspectiva do desenvolvimento psico-social do aluno. Foi sorteado o ponto número "1" (um): "O Teatro na educação: origens, evolução e sua problemática na escola atual". A prova teve início às oito horas e dez minutos, após o sorteio do ponto na presença da Banca Examinadora. Foi permitido fosse a prova datilografada e foi determinada a duração de quatro horas para a realização da mesma, bem como a utilização de bibliografia, cuja relação segue anexa. A professora em ques



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO E CURRÍCULO

2

tão declarou terminada a prova às onze horas e cinquenta e cinco minutos, tendo sido no momento lavrada a presente ata, que vai assinada pela Banca Examinadora.

Graciema Pacheco

Prof.^a. Graciema Pacheco

Isolda Holmer Paes

Prof.^a. Isolda Holmer Paes

Iula Maria Green Hervé

Prof.^a. Iula Maria Green Hervé

Visti: *Flávia Melandrina*
Chefe do Departamento de P&C

ANEXO VII - Declaração de 15 de setembro de 1994 que informa a nota obtida por Olga Reverbel na Prova de desempenho realizada em 26 de abril de 1976.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO E CURRÍCULO

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que, revendo documentação existente no Departamento de Ensino e Currículo, nela consta "Ata da Prova de Desempenho realizada pela professora OLGA GARCIA REVERBEL na disciplina de Prática de Ensino de Arte Dramática - EDU 230", realizada a 26 de abril de 1976, perante a Comissão Examinadora composta pelas professoras Graciema Pacheco, Isolda Holmer Paes e Iulia Maria Green Hervé, de acordo com o item "c" do título 9.4 e 9.5. campo IV, da Instrução Normativa nº 47/75 do DASP, tendo a referida professora sido aprovada em 9.5 pontos.

Porto Alegre, 15 de setembro de 1994.

Rosa Maria Hessel Silveira
Chefe do DEC/FACED/UFRGS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FAC. DE ENSINO E EDUCAÇÃO
Departamento de Ensino e Currículo
Av. Frei Caneca, 50 - Prédio 12001
90049 - P. ALEGRE - RS

Fonte: Fonte: Arquivos "Memória FACED" da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ANEXO VIII - Processo n.º 27.561/81 de aprovação de alteração de regime de trabalho de tempo integral para o de Dedicção Exclusiva.

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL Proc. n.º 27.561/81

CURSO DE GRADUAÇÃO

A Comissão Permanente de Pessoal Docente, em sua reunião de 11/11/81 por deliberação de seu plenário, resolveu aprovar a solicitação de alteração de regime de trabalho de tempo integral para o de Dedicção Exclusiva do requerente, a vigorar a partir de 01/08/81 cuja autorização de concessão está contida no processo nº 43.425/81.

Em 01/12/81.
Prof. Léo Werner Süffert
 Prof. Léo Werner Süffert,
 Presidente da CPPD.

De ordem, a Faculdade de Educação, para chamar o agente do interessado e após, encaminhá-lo ao Prédio Geral
 Em 15/12/81

Megina Sa
 MARIA REGINA VIEIRA DE SA
 Secretária da CPPD

De ordem, em nome da Direção da Faculdade de Educação, para chamar o interessado em 14/12/81

HIRACI
 Diretora Fac. Educação UFRGS

A: Prof. Léo Werner Süffert, para encaminhá-lo
 Em 15/12/81

Agente. Olga Reverte
 Em 15/12/81

Fonte: Fonte: Arquivos "Memória FACED" da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ANEXO IX – *Curriculum Vitae* de Olga Garcia Reverbel.

CURRICULUM VITAE

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: Olga Garcia Reverbel
Data de Nascimento: 19 de setembro de 1917
Naturalidade: São Borja
Nacionalidade: Brasileira
Filiação: Aníbal Garcia e Francisca Falcão Garcia
Estado Civil: Casada
Endereço: Rua Cel. Bordini, 652 - Fone: 22-3105
Endereço Profissional: Faculdade de Educação/UFRGS
Av. Paulo Gama, s/nº
Telefone: 25-1067
Porto Alegre/RS

2. DOCUMENTOS

Cédula de identidade: 8002194473
Título de eleitor: 62 347/B
Carteira Profissional: 65 733 - série: 242
CPF: 004693940/72

Fonte: dossiê professores, caixa documentos professores FACED.

3. CURSOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

. Nível de 1º Grau

Grupo Escolar Clemente Pinto - Livramento/RS
1926/1932

. Nível de 2º Grau

Escola Complementar Santa Teresa de Jesus - Livramento/RS
1933/1935

. Nível de 3º Grau

Curso de Matemática - Faculdade de Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (incompleto, faltando o último semestre)
1943/1945

Prova de Desempenho realizada na Disciplina de Prática de Ensino de Arte Dramática - EDU 230 - Aprovada com conceito "A" - 26 de abril de 1976

4. CURSO DE EXTENSÃO, CONGRESSO, SEMINÁRIOS

Cours de Civilisation Française - Sorbonne - France - Disciplinas: Literatura, Filosofia, Sociologia, Língua Francesa - 3 de novembro de 1947 a 28 de fevereiro de 1948

Niveau Supérieur - Art Dramatique - Sorbonne - France
16 de julho a 8 de agosto de 1975

Seminário de Professores de Drama na Escola Elementar e Secundária - "Teachers Centre" - Londres
1975

Curso sobre "Tendências do Espetáculo Contemporâneo" Secretaria Municipal de Educação e Cultura - Porto Alegre/RS
Novembro/1971

1º Seminário de "Metodologia do Ensino para Professores Universitários da UFRGS" - Faculdade de Educação
29 de maio a 03 de junho de 1972

"Simpósio sobre Ensino de 1º Grau" - Ministério da Educação e Cultura - Departamento de Ensino Fundamental - Delegacia Regional do Rio Grande do Sul
17 a 20 de outubro/1972

"Seminário sobre o Núcleo Comum no Ensino de 1º Grau" - Ministério de Educação e Cultura - Departamento de Ensino Fundamental - Belo Horizonte/MG -
21 a 25 de junho/1976

Curso sobre "Metodologia do Ensino Superior" - Faculdade de Educação/UFRGS
1972

Université de Paris III - Institut d'Études Théâtrales -
Cursos (teórico e prático) - "Formation des professeurs de Lycée et de collège à la pratique de jeux dramatiques dans les classes";
"Séminaire d'initiation à l'analyse dramaturgique de textes et de représentation théâtrales" - Jan./Fev. 1979

Seminário Internacional. Rio de Janeiro - UERJ - 1984
Apresentação de dois trabalhos sobre Teatro na Educação

Encontro Internacional, Buenos Aires, Argentina, 1986,
apresentação do trabalho "Dramaturgia no 1º Grau"

5. ATIVIDADES PROFISSIONAIS

Professora primária no Grupo Escolar Clemento Pinto - Livramento/RS
1936/1939

Professora de Nível Médio - Escola Complementar Santa Teresa de Jesus - Livramento/RS
1936/1939

Professora primária - Grupo Escolar Floriano Peixoto - Porto Alegre/RS
1941/1944

Professora primária do Instituto de Educação - Porto Alegre/RS
1944/1946

Professora de Teatro na Escola Normal do Colégio Sevigné dirigindo também o Clube de Teatro
1959/1961

Professora de Atividades Dramáticas do Curso Normal (atual Magistério) - Instituto de Educação General Flores da Cunha - Porto Alegre/RS
1956/1973

Criadora e Diretora do "Teatro Infantil Permanente do Instituto de Educação General Flores da Cunha (TIPIE) - parte integrante do Currículo de Formação de Professor Primário
1956/1973

Professora Auxiliar de Ensino do Departamento de Arte Dramática do Instituto de Arte - DAD/UFRGS
Disciplinas: Evolução do Espetáculo I, II, III
Improvisação Teatral I e II
1969/1973

Professora do Colégio de Aplicação da Faculdade de Educação/UFGRS - realizando atividade docente em função de trabalho de pesquisa, destinado a testar influência da experiência dramática no desenvolvimento psico-social, criatividade e ajustamento social da criança e do adolescente - a partir de março de 1973

Professora Auxiliar de Ensino do Departamento de Ensino e Currículo/Faculdade de Educação/UFGRS - exercendo a regência de Prática de Ensino em Arte Dramática, a partir de 1º/08/1973.

Professora Auxiliar de Ensino - Departamento de Ensino e Currículo/Faculdade de Educação/UFGRS - exercendo a regência das disciplinas Didática I e Didática II - a partir de junho de 1975

Pesquisadora na área de Teatro - projeto "Estrutura da Área de Comunicação e Expressão de 1º Grau" - Projeto Nacional de Currículo/UFGRS/Faculdade de Educação
Janeiro a Dezembro/1976

Professora do Curso de Extensão "A Integração na Área de Comunicação e Expressão" - Laboratório de Metodologia e Currículo/Faculdade de Educação/UFGRS
Agosto a Dezembro/1976

Professora do Curso de Reciclagem - Área de Comunicação e Expressão - Teatro - Centro de Estudos da Língua Portuguesa - Instituto de Letras e Artes - Pontifícia Universidade Católica/PUCRS
1º a 15 de dezembro/1972

Professora do Curso de Teatro na Educação - III Curso de Inverno - PUCRS
1973

Professora do Curso de Pós-Graduação/PUCRS - Especialização em Educação Pré-Primária e em Alfabetização
Agosto a Dezembro/1975

Professora do Curso de Pós- Graduação em Tecnologia Educacional - PUCRS - e assessoramento em Dissertação
Março a Julho/1975

Membro da Comissão Examinadora da Dissertação de Mestre, intitulada "Estudo Experimental sobre a Influência Técnica de Expressão Corporal do Desenvolvimento Psico-Social dos Adolescentes de 13 a 16 anos" - Curso de Pós-Graduação/Faculdade de Educação/PUCRS
24 de janeiro/1977

Professora Assistente da Cadeira de "Seminário de Sensibilização" - Curso de "Licenciatura em Desenho e Plástica" - Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior em Novo Hamburgo/FEEVALE, de 3 de março até a presente data

Professora Titular da Cadeira "Artes Cênicas I e II" e Curso de "Licenciatura em Educação Artística" - Faculdade de Belas Artes/FEEVALE, de 1º de março até a presente data

Professora Auxiliar do Departamento de Lingüística e Filosofia Instituto de Letras - regendo as disciplinas: Dramaturgia I, II, III/Literatura Dramática I, II, III, IV/"Estudo da Obra de um Autor Clássico", a partir de 8 de agosto de 1976 até a presente data

UFRGS/Colégio de Aplicação, Coordenação da disciplina "Teatro" de 1º e 2º graus, desde 1973 até a presente data

UFRGS/FACED, Departamento de Ensino e Currículo, designação para presidir a "Comissão Eleitoral", para escolha da representação discente no DEC, abril de 1979

PUC - Cursos de Pós-Graduação em Educação, "Curso de Especialização em Criatividade do Pré-Escolar", 15 horas/aula, em 1980/1; 1980/2; 1981/2

6. PARTICIPAÇÃO EM CURSOS DE ATUALIZAÇÃO, EXTENSÃO, ESPECIALIZAÇÃO

Coordenadora e professora do "Curso de Didática e Técnicas Dramáticas" - Departamento de Estudos Especializados/Instituto de Educação Gen. Flores da Cunha
Abril/1967

Professora de "Teatro Infantil" - III Jornada da Associação Sul Riograndense de Professores do Excepcional
8 a 13 de julho/1968

Professora do Curso de Teatro na Educação - Instituto de Educação - Florianópolis/SC
1968

Professora do Curso de Teatro na Educação - Escola Normal Sagrado Coração de Jesus - Joinville/SC
1969

Professora de "Função do Teatro na Musicoterapia" - aspecto do curso promovido pela Associação Brasileira de Musicoterapia - SEC - 14 de março a 27 de junho/1969

Coordenadora e professora dos cursos de "Técnicas Dramáticas Aplicadas à Escola" - Centro de Arte Dramática/Instituto de Artes/UFRGS - 1º e 2º semestres/1970

Conferencista do "VII Encontro Estadual de Educação Artística" abordando o tema "O programa do Teatro na Escola Primária e Secundária" - Divisão de Educação Artística/SEC - 26 a 30 de abril/1971

Professora de "Técnicas Dramáticas Aplicadas à Sala de Aula" - Curso de Atualização Pedagógica - Faculdade de Educação/PUCRS 28 de novembro/1971

Professora do "Curso de Treinamento para Professores Multiplicadores de 1ª e 12ª Delegacias de Educação" - Faculdade de Educação/PUCRS - 11 a 30 de novembro/1972

Professora de Teatro Infantil em curso promovido pela Escola de Teatro Martins Pena - Departamento de Cultura/Secretaria de Educação e Cultura/Guanabara - 1972

Palestrante no Curso de "Licenciatura em Desenho e Plástica" - Assunto: "Criatividade na Arte Dramática" - FEEVALE - Abril/1975

Professora de "Educação Dramática" nos "Cursos Básicos de Treinamento de Professores de Jardim de Infância" - Associação Sul Riograndense de Educação Pré-Primária/ASREP
12 de abril a 16 de julho/1971
16 de agosto a 8 de novembro/1971
06 de outubro a 16 de novembro/1972
25 de maio a 16 de julho/1973
05 de novembro a 14 de dezembro/1973
02 de maio a 20 de junho/1974
17 a 30 de julho de 1974

Professora de "Educação Dramática" no "Curso de Aperfeiçoamento para Docentes de Jardim de Infância/Associação Sul Riograndense de Educação Pré-Primária/ASREP 15 a 30 de janeiro/1975

Professora da disciplina "Teatro na Educação" no curso "Iniciação ao Teatro" - Biblioteca Pública Romano Reif/Departamento de Assuntos Culturais/SEC

17 de novembro a 5 de dezembro/1975

Conferencista do Projeto CULTUR - Assunto: "Importância do Teatro na Escola" - Secretaria de Turismo/Pelotas/RS

22 de outubro/1976

Professora do "Curso de Aperfeiçoamento para Educadores Municipais" - FEEVALE

Março a novembro/1976

Professora do "Curso de Educação Artística - Artes Cênicas"

Passo Fundo/RS

Maio/1977

Conferencista no "Curso de Especialização em Lazer", em nível de pós-graduação, sobre o tema "Atividades Dramáticas no Lazer" - Centro de Estudos de Lazer e Recreação/CELAR/PUCRS

30 de agosto/1977

Universidade de Passo Fundo - Instituto de Artes. "Curso de Arte Dramática" - 40 horas

7 a 11 de maio/1979

Universidade Federal de Santa Maria - I Encontro Nacional de Prática de Ensino/V Encontro Regional - "Relato de Experiência

Julho/1979

Fundação Educacional de São Borja - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - "Curso de Convicção e Expressão através do Teatro" - 40 horas/aula

11 a 13 de abril/1980

PUCRS/Faculdade de Educação, palestra "O professor e o desenvolvimento de seus recursos pessoais"
9 de outubro/1980

Governo do Estado, Secretaria de Cultura, Desportos e Turismo. Biblioteca Lucília Minsseu, palestra no "Seminário de Literatura Infantil"
8 de outubro/1980

AESUFOPE/FEEVALE, "Seminário sobre formação de professores de Educação Artística" - 20/21 de agosto/1979

UFRGS, Colégio de Aplicação. "Seminário de Estudos", anualmente, incluindo 1982

UFRGS, Faculdade de Educação, Departamento de Estudos Básicos
Curso de Extensão sobre Psicologia do Pré-Escolar - disciplina: "Teatro na Pré-Escola" - 1980

UFRGS, Faculdade de Educação, Departamento de Estudos Básicos
"Curso de Extensão sobre Estimulação da Criança Pré-Escolar"
1981 - Disciplina: "Expressão Dramática"

7. COMISSÕES ESPECIAIS

Membro da "Comissão de Teatro do Estado do Rio Grande do Sul"
Secretaria de Educação e Cultura - Portaria 12451-A de 31/05/72

Membro do Juri no "Festival Nacional de Cinema" - Gramado/RS
1974/1975/1976

Membro do Corpo de Professores Orientadores que colaborou com a Comissão de Carreira da Educação/UFRGS
1972

Chefe do Departamento de Ensino e Currículo/Faculdade de Educação/UFRGS - 01 a 03 de janeiro de 1976 e 01 a 03 de julho de 1977

Membro do Colegiado do Departamento de Ensino e Currículo - Representante da Categoria Auxiliar de Ensino - cargo eletivo 1977

Orientadora de matrícula para os alunos do Curso de Pedagogia Departamento de Ensino e Currículo/Faculdade de Educação/UFRGS Iº semestre de 1975, IIº semestre de 1976 e Iº semestre de 1977

Analisadora de livros sobre educação e teatro para efeito de publicação - DAC/SEC/Instituto Estadual do Livro/IEL - Porto Alegre/RS - a partir de 1973

Analisadora de livros sobre educação e teatro para efeito de publicação - Editora Globo - Porto Alegre/RS - 1977

Festival de Cinema de Gramado, Coordenação dos debates, 1982

8. DIREÇÃO DE PEÇAS

Montagem de peças infantis com normalistas, para espetáculos semanais infantis - Teatro Infantil Permanente do Instituto de Educação/TIPIE 1967/1973

Montagem do espetáculo de comemoração do Centenário do Instituto de Educação Gen. Flores da Cunha - 1969

Diretora das peças "A Pílula Falante" e "O Casamento de Emília" - Teatro São Pedro - "Semana de Literatura Infantil Monteiro Lobato" - Instituto do Livro - Departamento de Assuntos Culturais/SEC - 25, 26 e 27 de abril/1973

Direção do espetáculo "Canções de Mario Quintana" - Reitoria da UFRGS/1980/2

Direção de canto de Natal de Maria Clara Machado "O boi e o burro a caminho de Berlim", promoção natalina da Reitoria/UFRGS, 1980/2

9. TRABALHOS PUBLICADOS

Nove artigos seqüenciais sobre "Teatro na Educação - Caderno de Sábado - Correio do Povo - 1º semestre de 1973 a 17 de novembro de 1973

Seis artigos seqüenciais sobre Teatro Infantil - Mulher - Suplemento da Folha da Tarde - de 27 de agosto de 1977 a 1º de outubro de 1977

Artigo: "Ensino do Teatro na Escola Normal" - Cadernos de Teatro - produção de O Tablado e Departamento de Assuntos Culturais do MEC - Caderno 35 - março de 1966

Livro: "Técnicas Dramáticas Aplicadas à Escola" - Editora do Brasil S/A - São Paulo, 1971

Livros: "Terra de Sol" - coautoria com as professoras Doris Teresinha Ramos da Mota, Maria Lygia Borda dos Santos Chaves, Mariana Mazzaferro - Editora do Brasil S/A - São Paulo - 1974 Quatro volumes para as quatro primeiras séries do ensino de 1º grau e mais o Livro do Mestre

Livro: "Teatro na Sala de Aula" - Rio de Janeiro - Livraria José Olympio Editora S/A - 1980 (2 edições esgotadas)

Livro: Teatro - Síntese em atos e cenas - Ed. L.P.M., 1987

Jogos Teatrais na Escola. Um caminho do Teatro na Escola.
Ed. Scipione - São Paulo, 1988

10. ENTREVISTAS E NOTÍCIAS NA IMPRENSA

. Imprensa Escrita

"Olga Reverbel viu e gostou de 'Jesus Cristo Superstar'-
Folha da Tarde - 29 de março de 1972

"Cicco - O Espetáculo não pode Parar" - Correio do Povo
30 de março de 1975

"Olga quer Teatro nas Salas de Aula" - Folha da Tarde -
13 de junho de 1975

"Olga Reverbel: Correndo Contra o Tempo para Ensinar o que
Sabe" - Folha da Tarde, 29 de maio de 1976

"O Teatro é a Paixão de Olga Reverbel" - Folha da Tarde -
Mulher (suplemento) - 1977

Rede Sul Brasileira de Comunicações, R.B.S., Zero Hora
(jornal) - Entrevista com o ator "Paulo Autran", 14/10/80

. Imprensa Falada

Entrevistas na TV 12 - 1963, 1974, 1975

TV 5 - maio de 1977

TV 10 - agosto de 1975

Temas: Teatro na Educação

Teatro na Comunidade

Teatro Infantil em Porto Alegre


11. PESQUISA

"O Teatro na Educação" - com o objetivo de criar uma metodologia de Ensino de Arte Dramática na Escola de 1º e 2º graus em desenvolvimento - 1981/1982

Coordenação do Laboratório de Arte Dramática do Colégio de Aplicação/FACED/UFRGS - desde 1980

ANEXO X – Capa do diário de classe da disciplina Improvisação do Curso de Diretor de Teatro da Faculdade de Filosofia da UFRGS.

412,44
60


 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
 FACULDADE DE FILOSOFIA

DIÁRIO DE CLASSE

Ano Letivo de 19 70

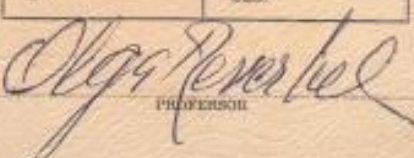
Curso DIRETOR DE TEATRO

Disciplina IMPROVISACÃO

Ano *[assinatura]*

HORARIO

2.ª	5.ª
3.ª	6.ª
4.ª	Sáb.


 PROFESSOR

ASSISTENTE

INSTRUTOR

Fonte: Fonte: Arquivo Histórico do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, arquivo deslizando 8, prateleira 8H, caixa nº 11, Diário de Classe.

ANEXO XI - Listagem dos alunos matriculados na disciplina Improvisação do Curso de Diretor de Teatro da Faculdade de Filosofia da UFRGS.

IMPROVISACÃO 2º ano	
NOMES	OBSERVAÇÕES
1 - Carlos José Gomes de Carvalho	
2 - Haydée Porto da Silva	
3 - Irena Beatriz M. Brietzke	
4 - Irion Paulo Nolasco Rodrigues	
5 - José Ronaldo Falleiro	
6 - Maria da Graça Ferreira F. Nunes	
7 - Maria Luiza P. Martini	
8 - Mara Waldemar Keiserman	
9 - Paulo Renato G. d'Almeida	
10 - Suzana Maria Saldanha de Barros	
11 - Wilmar Pereira dos Santos	
12 -	
13 -	
14 -	
15 -	
16 -	
17 -	
18 -	
19 -	
20 -	
21 -	
22 -	
23 -	
24 -	
25 -	
26 -	
27 -	
28 -	
29 -	
30 -	
31 -	
32 -	
33 -	
34 -	
35 -	
36 -	
37 -	
38 -	
39 -	
40 -	
41 -	
42 -	
43 -	
44 -	
45 -	
46 -	
47 -	
48 -	
49 -	

Fonte: Arquivo Histórico do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, arquivo deslizante 8, prateleira 8H, caixa nº 11, Diário de Classe.

ANEXO XII – Página três do primeiro livro de matrículas do Curso em Arte Dramática da Faculdade de Filosofia da UFRGS.

MATRICULA Nº 7.....

Aos 15. dias do mês de abril..... do ano de 19.58., é matriculado na 1.ª série do curso de Arte Dramática.....

..... da Faculdade de Filosofia da Universidade do Rio Grande do Sul, o aluno Fernando Amaral dos Guimarães Teixeira.....

filho de Luis Martins dos G. Teixeira..... e de D. Nancy Amaral Teixeira.....

nascido a 19.1. maio..... 1937., natural de Porto Alegre - R. G. Sul.....

Do que, para constar, é lavrado este termo.

..... Diretor

..... Secretário

MATRICULA Nº 8.....

Aos 15. dias do mês de abril..... do ano de 19.58., é matriculado na 1.ª série do curso de Arte Dramática.....

..... da Faculdade de Filosofia da Universidade do Rio Grande do Sul, o aluno Glênio Matias Gomes Peres.....

filho de Roberto Passassunqui Peres..... e de D. Elvira Gomes Peres.....

nascido a 7.1. março..... 1923., natural de Lavras - R. G. Sul.....

Do que, para constar, é lavrado este termo.

..... Diretor

..... Secretário

MATRICULA Nº 9.....

Aos 15. dias do mês de abril..... do ano de 19.58., é matriculado na 1.ª série do curso de Arte Dramática.....

..... da Faculdade de Filosofia da Universidade do Rio Grande do Sul, o aluno Elizabeth Anna Hartmann.....

filho de Carlos Hartmann..... e de Anna Tona Hartmann.....

nascido a 3.1. abril..... 1930., natural de Porto Alegre - R. G. Sul.....

Do que, para constar, é lavrado este termo.

..... Diretor

..... Secretário

ANEXO XIII – Foto de entrevista de Olga Reverbel acompanhada por alunas do IEGFC ao jornalista Fernando Peixoto, para o jornal Folha da Tarde, em 1959.



Fonte: PEIXOTO, Fernando. **Um teatro fora do eixo**. São Paulo: HUCITEC, 1993, p. 189.

ANEXO XIV – Fotografia de alunos do 3.º ano do Curso Primário, criando um jogo dramático no desenvolvimento da Unidade de Trabalho “As Estações”.



Alunos do 3.º ano do Curso Primário, criando um jogo dramático no desenvolvimento da Unidade de Trabalho “As Estações”.

Fonte: REVERBEL, Olga Garcia. **Técnicas dramáticas aplicadas à escola**. São Paulo: Editora do Brasil, 1974, p. 32.

ANEXO XV – Fotografia de alunos do 3.º ano do Curso Primário, criando um “jogo dramático” no desenvolvimento da Unidade de Trabalho “A Pesca”.



Alunos do 3.º ano do Curso Primário, criando um “jogo dramático” no desenvolvimento da Unidade de Trabalho “A Pesca”.

Fonte: REVERBEL, Olga Garcia. **Técnicas dramáticas aplicadas à escola**. São Paulo: Editora do Brasil, 1974, p. 33.

ANEXO XVI – Fotografia de alunas da 1ª série do curso ginásial, encenando a pantomima “Negrinho do Pastoreiro”.



Alunas da 1.ª série do Curso Ginásial, encenando a pantomina “Negrinho do Pastoreio”.

ANEXO XVII – Fotografia de crianças de diversas escolas assistindo a um espetáculo do TIPIE.



Fonte: REVERBEL, Olga Garcia. **Técnicas dramáticas aplicadas à escola**. São Paulo: Editora do Brasil, 1974 , p. 117.

ANEXO XVIII – Fotografia do cartaz da apresentação do TIPIE da peça “A boneca Maricota”.



Fonte: REVERBEL, Olga Garcia. **Técnicas dramáticas aplicadas à escola**. São Paulo: Editora do Brasil, 1974 , p. 103.

ANEXO XIX – Fotografia do grupo de normalistas do IEGFC apresentando “Pluft, o Fantasminha”, de Maria Clara Machado.



Fonte: REVERBEL, Olga Garcia. **Técnicas dramáticas aplicadas à escola**. São Paulo: Editora do Brasil, 1974 , p. 90.

