ISSN Eletrônico: 1984-0187
ISSN Impresso: 1518-5648

https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.29.27056.046

A formação inicial de professores de Teatro na Universidade Federal do Tocantins: experiências formativas na educação não formal

Initial Training for Theater Teachers at the Federal University of Tocantins: Training Experiences in Non-Formal Education

La formación inicial de profesores de Teatro en la Universidad Federal de Tocantins: experiencias formativas en la educación no formal

Renata Patrícia da Silva[1]
https://orcid.org/0000-0003-3133-7450
Adriana dos Reis Martins[2]
https://orcid.org/0000-0002-2021-3500
Thiago Macedo Passos[3]
https://orcid.org/0009-0000-9604-518X

Resumo: Este estudo examina as contribuições das disciplinas Pesquisa e Prática Pedagógica Teatral III e Estágio Supervisionado IV para a formação inicial de professores/as de teatro, com foco na atuação em contextos de educação não formal, no Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Tocantins. A pesquisa, desenvolvida entre 2023 e 2025, analisou avaliações produzidas por estudantes matriculados/as nas duas disciplinas. O estudo fundamenta-se nas concepções de educação não formal desenvolvidas por Gohn (2011; 2013; 2015), Trilla (2008), Libâneo (1992) e Gadotti (2005), bem como nas discussões sobre formação docente, articulação teoria-prática e docência crítica e reflexiva formuladas por Freire (1996), Pimenta e Lima (2017), Nóvoa (2017) e Tardif (2020). Os resultados indicam que a integração entre pesquisa, práticas pedagógicas e estágio supervisionado em contextos de educação não formal fortalece a formação inicial de professores/as de teatro, ampliando sua compreensão sobre diferentes espaços educativos e favorecendo uma atuação profissional crítica, consistente e contextualizada.
Palavras-chave: Educação não formal. Formação de Professores. Estágio Supervisionado. Prática Pedagógica Curricular.

[1] Doutora em Artes. Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Tocantins. E-mail: renatapatricia@uft.edu.br

[2] Doutora em Artes. Professora Associada do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Tocantins. E-mail: adrianaarte@mail.uft.edu.br

[3] Estudante do Curso de Medicina da Universidade Federal do Tocantins. E-mail: thiago.passos@uft.edu.br

Abstract: This study analyzes the contributions of the courses Theatre Pedagogical Research and Practice III and Supervised Internship IV to the initial education of Theatre teachers, focusing on practice within Non-Formal Education contexts in the Teacher Education Degree in Theatre at the Federal University of Tocantins. Conducted between 2023 and 2025, the research analyzed evaluations produced by students enrolled in both subjects. The study is grounded in the concepts of Non-Formal Education by Gohn (2011; 2013; 2015), Trilla (2008), Libâneo (1992) and Gadotti (2005), as well as in discussions regarding teacher education, theory-practice integration, and critical, reflective teaching proposed by Freire (1996), Pimenta and Lima (2017), Nóvoa (2017), and Tardif (2020). The results indicate that the integration of research, pedagogical practices, and supervised internship in Non-Formal Education contexts strengthens the initial training of Theatre teachers, broadening their understanding of different educational spaces and fostering a critical, consistent, and contextualized professional practice.
Keywords: Non-formal education. Teacher Training. Supervised Internship. Curricular Pedagogical Practice.

Resumen: Este estudio examina las contribuciones de las asignaturas Investigación y Práctica Pedagógica Teatral III y Práctica Supervisada IV para la formación inicial de profesores/as de Teatro, con especial énfasis en el desempeño en contextos de Educación No Formal, en la Licenciatura en Teatro de la Universidad Federal de Tocantins. La investigación, desarrollada entre 2023 y 2025, analizó evaluaciones realizadas por estudiantes matriculados/as en ambas asignaturas. El estudio se fundamenta en las concepciones de Educación No Formal desarrolladas por Gohn (2011; 2013; 2015), Trilla (2008), Libâneo (1992) y Gadotti (2005), así como en las discusiones sobre formación docente, articulación teoría-práctica y docencia crítica y reflexiva formuladas por Freire (1996), Pimenta y Lima (2017), Nóvoa (2017) y Tardif (2020). Los hallazgos indican que la integración entre investigación, prácticas pedagógicas y práctica supervisada en contextos de Educación No Formal fortalece la formación inicial de profesores/as de Teatro, ampliando su comprensión sobre diversos espacios educativos y favoreciendo un desempeño profesional crítico, consistente y contextualmente fundamentado.
Palabras-clave: Educación no formal. Formación del profesorado. Práctica Supervisada. Práctica Pedagógica Curricular.

Introdução

A educação não formal é um campo que reúne práticas socioculturais de aprendizagem e de produção de saberes, envolvendo instituições, atividades, movimentos sociais, programas e projetos sociais e culturais. A educação não formal tem se consolidado como um espaço fundamental para compreender práticas culturais e pedagógicas desenvolvidas fora dos contextos formais, promovendo inclusão social, participação cidadã e valorização da diversidade cultural. Nesse sentido, as manifestações artísticas desempenham papel relevante na formação para a cidadania, na promoção da justiça social, na inclusão, na consolidação da democracia e na valorização das diferenças culturais.

No Tocantins, estado mais novo da Federação e localizado na região da Amazônia Legal, a presença da arte na educação não formal manifesta-se em diversos contextos, como comunidades tradicionais, ações de educação patrimonial, manifestações culturais de caráter religioso, projetos de extensão universitária, coletivos artísticos profissionais e amadores, espaços culturais, associações, organizações da sociedade civil e projetos sociais.

Deste modo, observa-se que a educação não formal é um campo que abriga uma diversidade de práticas pedagógicas que ocorrem em diferentes contextos. Essa diversidade implica também diferentes definições que foram sendo atribuídas ao termo ao longo do tempo, para qualificar tais

práticas educativas. Talvez, por isso, Maria da Glória Gohn (2013) afirma que definir a educação não formal constitui um dos grandes desafios do campo, já que, muitas vezes, ela é definida apenas por uma oposição à educação formal.

Por isso, neste trabalho, nos apropriamos de definições que estejam alinhadas à compreensão da educação como um amplo processo de construção de conhecimento, em que educação formal, não formal e informal se integram. Deste modo, corroboramos o pensamento de Gohn (2013) de que a educação não formal não deve ser compreendida como uma alternativa ou oposição à educação formal, mas como um espaço concreto de formação, voltado à construção de saberes para a vida coletiva, a cidadania e a participação social. Esses saberes abrangem dimensões subjetivas, cognitivas, emocionais, corporais, técnicas e culturais, sendo construídos de forma contextualizada e respeitando a autonomia dos sujeitos. Nesse sentido, a educação não formal possui especificidades próprias e o ideal é que ela atue de maneira complementar à educação formal, contribuindo conjuntamente para a formação integral das pessoas, ou seja, ela pode e deve atuar em conjunto com a escola.

Outro desafio enfrentado pelo campo da educação não formal é a formação dos/as educadores/as. Conforme apontam Fernandes e Garcia (2011), como o campo ainda não dispõe de uma formação específica e consolidada, muitos/as desses/as profissionais constroem seus saberes a partir de experiências práticas, da atuação comunitária e de formações interdisciplinares.

Esse cenário também se verifica em Palmas, onde se constatou a carência de profissionais com licenciatura específica nas áreas artísticas em que atuam na educação não formal. Muitos/as são artistas que construíram sua experiência pedagógica na própria prática. Nesse contexto, destaca-se a demanda pela ampliação da oferta de cursos de graduação e pós-graduação em artes, bem como de cursos de curta duração, oficinas e projetos de extensão que favoreçam o intercâmbio entre a universidade e os/as arte-educadores/as locais e contribuam para o fortalecimento de sua atuação docente na educação não formal[4].

Além disso, os documentos normativos que regulamentam a formação de professores/as no Brasil têm privilegiado a educação básica como principal contexto de atuação docente. Nesse contexto, a presença da educação não formal na formação de professores/as ainda ocupa um espaço relativamente limitado, permanecendo condicionada às opções curriculares de cada curso.

Considerando as regulamentações vigentes e a realidade local, este artigo analisa a inserção da educação não formal no currículo de formação de professores/as de Teatro, a partir da experiência do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Na primeira parte

[4] Dados resultantes da pesquisa de iniciação científica "Cartografia das práticas artístico-pedagógicas na educação não formal na cidade de Palmas-TO" realizada no âmbito do PIBIC, no período de 2022 a 2025. A pesquisa contou com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – Brasil.

do trabalho são apresentadas algumas concepções teóricas da educação não formal e especificidades do campo, sobretudo no que se refere às práticas metodológicas e à atuação docente a partir de autores como Trilla (2008) Gohn (2011; 2013; 2015), Gadotti (2005) e Libâneo (1992).

Na segunda parte é feita uma análise da presença da educação não formal no currículo da Licenciatura em Teatro da UFT, para tanto serão consideradas as avaliações de estudantes que cursaram as disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica Teatral III (PPPT III) e Estágio Supervisionado IV, ambas desenvolvidas em contextos de educação não formal no período de 2023/01 e 2025/1. A discussão das avaliações é subsidiada pelo diálogo com autores como Freire (1996), Pimenta e Lima (2017), Tardif (2020) e Nóvoa (2017).

Desta forma, espera-se que este trabalho contribua para as discussões sobre a formação de professores/as de teatro, destacando a importância da educação não formal e a defesa de sua presença no currículo das licenciaturas como oportunidade de ampliação das possibilidades de atuação profissional e consolidação da compreensão dos futuros docentes acerca da diversidade de contextos educativos e das práticas que neles se desenvolvem.

Algumas concepções teóricas sobre a educação não formal

As práticas educacionais que constituem a educação não formal existem muito antes da popularização da utilização conceitual do termo, que se deu a partir dos anos de 1960, quando a utilização conceitual da terminologia e nomenclatura *non formal education* na *International Conference on World Crisis in Education*, em 1967, nos Estados Unidos para apresentação e discussão de problemáticas advindas do contexto escolar, é considerada um marco. Na sequência, Philip Coombs (1968 *apud* Trilla, 2008) apontou a necessidade de se desenvolver soluções educativas que não se limitassem ao contexto escolar, às quais atribuía as denominações de 'informal' e 'não formal', sem estabelecer distinção entre as duas.

Em sua obra, Coombs definiu inicialmente a educação não formal como "atividades organizadas intencionalmente com o propósito explícito de alcançar determinados objetivos educacionais e de aprendizagem" (Coombs, 1968, p.19 *apud* Trilla, 2008, p. 24). Porém, a utilização de uma única expressão para designar um conjunto de práticas educativas tão amplas mostrou-se insuficiente. Alguns anos após a obra fundadora de 1968, Coombs e Ahmed (1974 *apud* Trilla, 2008), em seu trabalho *Attacking Rural Poverty: How Non-Formal Education Can Help*, propõem a distinção entre três modalidades de educação: formal, não formal e informal.

Para esses autores a educação formal constitui um sistema educacional institucionalizado, organizado cronologicamente em séries e hierarquicamente estruturado, que abrange desde os anos iniciais da Educação Básica até o Ensino Superior. A educação não formal é compreendida como toda

atividade educativa organizada de forma sistemática, realizada fora do sistema oficial de ensino, com o propósito de promover a aprendizagem de subgrupos específicos da população, envolvendo tanto crianças quanto adultos. Por fim, a educação informal é descrita como um processo de aprendizagem que se estende por toda a vida, por meio do qual as pessoas desenvolvem e acumulam conhecimentos, competências, atitudes e capacidades de reflexão e discernimento a partir de suas experiências cotidianas e da interação com o meio em que vivem (Coombs; Ahmed, 1974 *apud* Trilla, 2008).

Em consonância com a definição de Coombs e Ahmed, para Jaume Trilla (2008, p. 26), a educação não formal é um "conjunto de processos, meios e instituições concebidos de maneira específica e diferenciada em função de objetivos explícitos de formação ou de instrução, que não se destinam diretamente à certificação ou à obtenção dos graus próprios do sistema oficial de ensino".

Trilla (2008) corrobora o entendimento da educação não formal como um processo educativo intencional, sistematizado e organizado, desenvolvido fora da estrutura do sistema formal de ensino, mas não necessariamente fora da escola. A partir da compreensão da educação como um processo holístico, "cujo resultado não é a simples acumulação ou soma das diversas experiências educacionais vividas pelo sujeito, mas uma combinação muito mais complexa na qual todas essas experiências interagem entre si" (2008, p. 29), o autor defende que a educação formal, não formal e informal, ainda que nem sempre apresentem uma conexão orgânica ou explícita, estão funcionalmente relacionadas. Desse modo, essas modalidades integram um sistema educacional amplo, dinâmico e interdependente, cujas fronteiras são permeáveis e marcadas por constantes relações de cooperação e influência mútua.

Libâneo (1992) analisa a educação sob o prisma da Pedagogia como Ciência da Educação e estrutura a prática educativa em um continuum baseado no critério da intencionalidade e do grau de estruturação/formalização. Para o autor, a educação é um fenômeno social inerente à constituição humana e, portanto, se trata de um processo global que constitui a prática social, integrando processos formativos que ocorrem em diversas instituições e atividades em que as pessoas estão inevitavelmente envolvidas, pelo fato de existirem socialmente.

A partir da compreensão de que as práticas educativas ocorrem em diferentes instâncias, por meio de formas distintas, Libâneo (1992) considera a educação em duas modalidades: não-intencional, que ele chama de educação informal ou educação paralela; e a educação intencional, que se desdobra em educação não-formal e formal. Para o autor:

> Educação formal seria, pois, aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática. Nesse sentido, a educação escolar convencional seria tipicamente formal. Mas isso não significa dizer que não ocorra educação formal em outros tipos de educação intencional (vamos chamá-las de não convencionais). Entende-se, assim, que, onde haja ensino (escolar ou não), há educação formal. [...] A educação não formal, por sua vez, seriam aquelas atividades com caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização,

> implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas. Tal seria o caso dos movimentos sociais organizados na cidade e no campo, os trabalhadores comunitários, atividades de animação cultural, os meios de comunicação social etc. Seria, também no caso da escola, as atividades extra-escolares que proveem conhecimentos complementares, em concessão com a educação formal. O exemplo da escola mostra que, frequentemente, haverá um intercâmbio entre o formal e o não formal (Libâneo, 1992, 81-82).

Ainda que apresente distinções entre tais modalidades (intencional e não-intencional), Libâneo (1992) defende enfaticamente a inter-relação entre a educação formal, não formal e informal, argumentando que a educação não se restringe à escolarização, mas também não pode prescindir da escola. Nessa perspectiva, a instituição escolar não deve se eximir de seus vínculos com as práticas educativas desenvolvidas em contextos informais e não formais. Da mesma forma, a construção de uma postura consciente, crítica e criativa diante dos processos educativos presentes nesses contextos depende, cada vez mais, dos conhecimentos e das aprendizagens proporcionados pela escolarização. Assim, o autor rejeita tanto a negação da escola quanto seu isolamento em relação à vida social, defendendo a articulação entre as diferentes modalidades educativas no processo de formação humana.

Moacir Gadotti (2005) adota um olhar para a especificidade e a potencialidade da educação não formal e critica as definições que se baseiam apenas na "negação" ou na oposição à escola. Diante disso, Gadotti (2005) busca definir a educação não formal a partir de suas especificidades e não em oposição à educação formal. Ao mencionar o conceito de Educação adotado pela Convenção dos Direitos da Infância, o autor (2005) enfatiza que a educação vai além do ensino escolar formal e envolve as experiências de vida, e os processos de aprendizagem não-formais, que desenvolvem a autonomia da criança.

Para Gadotti (2005) a educação não formal é mais difusa e menos burocrática, que não está necessariamente organizada de modo sequencial e hierárquico de "progressão", cuja duração é variável. Trata-se de uma atividade educacional intencional, organizada e sistemática realizada fora do sistema formal, caracterizada tanto pela flexibilidade de tempo, respeitando as diferenças e as capacidades de cada pessoa, quanto em relação à criação e recriação dos seus múltiplos espaços. Para o autor (2005), a educação não formal é um conceito amplo e que se associa ao conceito de cultura, por isso está fortemente relacionado à aprendizagem política dos direitos dos sujeitos enquanto cidadãos e à participação em atividades coletivas.

Assim, como outros autores já citados (Gohn, 2013; Trilla, 2008; Libâneo, 1992), Gadotti também afirma a necessidade de compreender a importância da complementariedade entre educação formal e não formal ao invés de sua oposição. Neste sentido, valorizar a Educação Não Formal não implica na desvalorização da escola. Para ele, a educação não-formal pode trazer muitas contribuições à escola pública, mas não pode substitui-la.

Segundo Gadotti (2005) a integração formal e não formal é importante uma vez que a escola não pode estar apenas aberta à comunidade, mas em sintonia com ela. É necessário que a escola conheça como vivem seus alunos, qual a sua origem social, cultural, econômica, suas motivações, sonhos e utopias. Para isso, é preciso que se construa uma nova cultura escolar, que considere a identidade cultural do estudante na construção do seu itinerário educativo. Por fim, ao defender essa integração, o autor afirma que esta é um ganho para todos/as, seja em relação ao currículo escolar, à metodologia, à avaliação da aprendizagem, à gestão escolar e à convivência social.

A brasileira Maria da Glória Gohn, importante referência no campo da educação não formal, também faz questão de definir a educação não formal pelas suas especificidades. Para ela, a educação é um conceito amplo e está associada ao conceito de cultura, em que os processos de ensino/aprendizagem acontecem ao longo da vida por meio da leitura, interpretação e assimilação de fatos e acontecimentos vivenciados pelos sujeitos de forma isolada ou coletiva. Desta forma, a cultura resulta de processos históricos em constante transformação, influenciados por valores e tradições transmitidos entre gerações. A educação contribui para sua apropriação, reelaboração e transformação, participando da formação da cultura política de uma sociedade. (Gohn, 2011)

Diante disso, ao discorrer sobre os campos de desenvolvimento da educação formal, não formal e informal, Gohn afirma:

> [...] a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal é aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, no bairro, no clube, durante o convívio com os amigos etc. –, carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não formal é aquela que se aprende no mundo da vida', via processos de compartilhamento de experiências, principalmente por intermédio de espaços e ações coletivas cotidianas (Gohn 2013, p. 75).

Nessa perspectiva, estar no mundo constitui uma experiência pedagógica, por isso, as modalidades educativas não se excluem mutuamente, mas se complementam na formação integral do ser humano. Ao mesmo tempo, Gohn (2015) defende que a educação não-formal possui um campo próprio constituído por saberes e aprendizados gerados ao longo da vida, a partir de experiências que envolvem a participação social, cultural e política.

Gohn (2011; 2013) afirma que o processo político-pedagógico de aprendizagem e produção de saberes da educação não formal abarca diferentes dimensões: a formação para a cidadania, promovendo a conscientização sobre direitos, interesses coletivos e participação social; a capacitação para o trabalho, por meio do desenvolvimento de habilidades e potencialidades; a aprendizagem de práticas voltadas à organização comunitária e à solução de problemas coletivos; a aprendizagem pela cultura, possibilitando a compreensão da realidade por meio do acesso a recursos culturais, como

museus, bibliotecas, palestras e manifestações artísticas; a aprendizagem de conteúdos da educação formal em espaços e formatos alternativos, nos quais os objetivos e conteúdos podem ser definidos coletivamente; os processos educativos desenvolvidos pelos meios de comunicação, especialmente os eletrônicos; e, por fim, a educação para a vida e o bem viver, relacionada ao autoconhecimento, ao cuidado de si e ao desenvolvimento de estratégias para enfrentar os desafios da vida contemporânea.

Para a autora, a educação não-formal é construída por escolhas ou por certas condicionalidades, não se configurando como mera herança cultural. Seu desenvolvimento se dá a partir da intencionalidade pedagógica, em que o aprendizado não é espontâneo nem naturalizado. "Assim, a educação não formal contribui para a produção do saber na medida em que atua no campo no qual os indivíduos atuam como cidadãos". (Gohn, 2015, livro eletrônico).

Deste modo, para Gohn (2013), a educação não formal articula-se ao campo da educação cidadã voltada à constituição de sujeitos emancipados, conscientes de seus direitos e deveres. Trata-se de um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, desenvolvido por meio de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes que envolvem diferentes instituições, atividades, programas e projetos sociais. Gohn (2013) defende que a educação não formal não substitui nem compete com a escola. Sua contribuição pode ocorrer por meio de iniciativas que promovem a integração entre a escola e a comunidade, ampliando as possibilidades educativas do território em que estão inseridas.

Apesar da diversidade de definições, práticas e concepções apresentadas por diferentes autores/as acerca da educação não formal ao longo do tempo, buscamos trazer neste texto autores que, apesar de suas especificidades, apresentam alguns alinhamentos conceituais acerca da educação não formal. Entre tais alinhamentos estão a intencionalidade pedagógica, bem como a importância da compreensão da educação como um campo amplo em que educação formal, não formal e informal se integram, fortalecendo processos de ensino/aprendizagem nos diferentes contextos de atuação do sujeito ao longo da vida.

Por isso, para pensar a formação dos/as futuros/as professores/as de teatro na Universidade Federal do Tocantins, consideramos que tais aspectos se fazem relevantes, uma vez que a educação não formal ainda apresenta lacunas no que se refere à formação dos educadores e à sistematização de metodologias.

A questão metodológica da educação não formal é uma das fragilidades apontadas por Gohn (2013). Por se tratar de um processo educativo intencional, a educação não formal define metas, objetivos e caminhos. No entanto, como o método parte da problematização da vida cotidiana, onde os conteúdos não se dão a priori, mas são construídos processualmente, a partir de temas como necessidades, carências, desafios, obstáculos, entre outros, as metodologias demandam um certo grau

de provisoriedade, levando em consideração o dinamismo e as mudanças que atravessam a realidade do contexto em que se realizam as ações educativas (Gohn, 2013).

Neste contexto, muitos/as educadores/as elaboram suas práticas a partir de suas próprias vivências e das necessidades evidenciadas no cotidiano. Tais propostas metodológicas são construídas coletivamente na relação entre os/as educadores/as, as pessoas envolvidas e os contextos em que atuam, constituindo um repertório metodológico significativo para as práticas da educação não formal. Entretanto, a maioria dessas propostas não é registrada nem sistematizada, evidenciando a carência de processos avaliativos e de instrumentos metodológicos específicos para a educação não formal que possibilitem aos/às educadores/as a avaliação crítica e a produção de conhecimento sobre essas práticas.

Tais aspectos indicam a necessidade de, desde a formação inicial, fortalecer procedimentos de registro e de sistematização por meio de ações articuladas entre universidade, estudantes e educadores/as que atuam em contextos não formais. Esse trabalho conjunto deve promover a construção de métodos e instrumentos avaliativos específicos, capazes de viabilizar a análise crítica e a circulação do conhecimento produzido. Para tanto, a formação docente precisa considerar a singularidade de cada contexto educativo, possibilitando que futuros/as professores/as vivenciem diferentes realidades, se apropriem de referenciais metodológicos e desenvolvam a capacidade de refletir criticamente sobre suas práticas, adaptando-as às especificidades locais e produzindo conhecimentos que contribuam para o fortalecimento e a sistematização das ações em educação não formal.

A formação docente e a educação não formal: experiências no Curso de Licenciatura em Teatro

A educação como um processo amplo de construção de conhecimento está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional[5] que, em seu art. 1° determina: "Art. 1° A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais." (BRASIL, 1996).

Essa concepção ampliada reconhece a multiplicidade de espaços e processos formativos para além da escola. Ainda assim, o direcionamento para uma formação de professores/as para a Educação Básica tem sido cada vez mais enfatizado nas diretrizes curriculares que regulamentam a formação

[5] Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

destes profissionais, a exemplo das últimas resoluções de 2015[6], 2019[7] e, recentemente, a de 2024[8], em que a Educação Escolar Básica é o foco regulatório indispensável.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 ainda manteve esse reconhecimento das práticas educativas formais e não formais e previu a formação docente para processos escolares, não escolares e outras áreas que demandem conhecimentos pedagógicos. Na Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BNC-Formação) que revogou a Resolução CNE/CP nº 2/2015, o foco recai no ambiente escolar e concentra a formação docente na Educação Básica, alinhada à BNCC, com ênfase na sala de aula e na gestão escolar. A Resolução CNE/CP nº 4/2024 manteve a Educação Básica como eixo da formação, destinando a ela as horas de estágio e extensão, mas menciona outros contextos formativos e a atuação em espaços que demandam conhecimentos pedagógicos.

No entanto, essa menção na recente Resolução (CNE/CP nº 4/2024) ocorre apenas de forma superficial, uma vez que não há clareza sobre como a atuação nesses espaços será contemplada na formação dos futuros/as professores/as. Isso se evidencia pelo fato de que a formação prática dos/as licenciandos/as, especialmente nos momentos em que exercitam a docência durante o curso, está direcionada prioritariamente à Educação Básica. Desse modo, a inserção da educação não formal na formação de professores/as passa a depender das opções curriculares de cada curso e das definições estabelecidas em seus projetos político-pedagógicos.

Severo (2015) ao discorrer sobre a formação inicial de pedagogos para a atuação em espaços de educação não escolar, afirma a necessidade da superação de currículos restritos à docência na escola. Para tanto, o autor defende a introdução de eixos teórico-práticos específicos, o fortalecimento de estágios supervisionados em outros contextos educacionais, e a valorização do professor como pesquisador, garantindo que estes futuros/as educadores/as adquiram o conhecimento conceitual e o preparo técnico para atuar com criticidade nos diferentes contextos educacionais.

Retomando o que já foi explicitado anteriormente, não se trata de negar a escola. Pelo contrário, a Educação Básica permanece como um contexto fundamental para atuação dos futuros/as

[6] Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

[7] Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.

[8] Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as citadas anteriormente.

professores/as de teatro e por isso, primordial para o exercício da docência ao longo da formação dos/as licenciados/as. No entanto, ao pensar a educação como um conceito ampliado, é necessário reconhecer que a formação do/a professor/a de teatro e sua atuação extrapolam os limites da escola e se materializam em diferentes contextos educativos, culturais e sociais.

Embora o autor desenvolva sua análise a partir da formação em Pedagogia, os argumentos mobilizados são igualmente pertinentes ao campo da Licenciatura em Teatro, cujos profissionais transitam por contextos educativos igualmente diversificados e cuja formação deve, por isso, corresponder a essa pluralidade.

Essa perspectiva ganha concretude ao se observar a realidade profissional do/a professor/a de teatro no estado do Tocantins, onde essa/a profissional atua não apenas na Educação Básica, mas também em grupos teatrais, organizações da sociedade civil, projetos culturais, centros comunitários e outros contextos educacionais, o que evidencia a necessidade de que a formação de professores/as de teatro dialogue com a diversidade dos campos de atuação profissional.

Concordamos, portanto, com Severo (2015) ao defender que a Licenciatura em Teatro deve incorporar, de forma estruturada, eixos teórico-práticos voltados à educação não formal, preparando os/as futuros/as docentes para a pluralidade dos espaços em que o teatro educa.

Essa orientação formativa encontrou respaldo empírico em pesquisa desenvolvida no próprio contexto local. Entre 2022 e 2025[9], realizamos uma cartografia das práticas artísticas desenvolvidas no âmbito da educação não formal na cidade de Palmas (TO), com o objetivo de compreender seus impactos socioculturais. As iniciativas mapeadas abrangem diferentes linguagens artísticas, como música, dança, teatro, artes visuais, hip-hop, rap e circo, evidenciando tanto a diversidade quanto o caráter plural das ações desenvolvidas.

Em sua maioria, essas iniciativas oferecem processos formativos contínuos, por meio de cursos e oficinas gratuitos e abertos à comunidade. Tais ações contribuem para a valorização da arte e da cultura local e regional, bem como para a democratização do acesso aos bens artísticos e culturais, ao ampliarem as oportunidades de formação artística e de participação da população em atividades culturais, especialmente nas regiões periféricas. Além disso, essas iniciativas favorecem a educação para a cidadania e o desenvolvimento do senso de comunidade, por meio da realização de atividades artísticas que promovem experiências coletivas e democráticas de aprendizagem.

Nesta pesquisa, também foi possível evidenciar uma carência de profissionais com graduação específica nas áreas artísticas. Ainda que muitos desses/as educadores/as sejam artistas e tenham

[9] Dados resultantes da pesquisa de iniciação científica "Cartografia das práticas artístico-pedagógicas na educação não formal na cidade de Palmas-TO" realizada no âmbito do PIBIC, no período de 2022 a 2025. A pesquisa contou com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – Brasil.

desenvolvido experiência pedagógica a partir da própria prática na educação não formal, todos/as os/as participantes da pesquisa, mesmo os que já possuem alguma formação, apontaram a necessidade da abertura de novos cursos de graduação e pós-graduação na área das artes, bem como a oferta de projetos de extensão que promovam o intercâmbio com os arte-educadores locais, cursos de curta duração e oficinas que possam contribuir para sua atuação docente no contexto em que atuam.

Os dados revelados pela cartografia reforçam a urgência de que os cursos de Licenciatura em Teatro assumam um papel mais ativo na interlocução com esses espaços, tanto na formação inicial dos/as estudantes quanto na construção de parcerias com os/as educadores/as já atuantes nesses contextos. Buscando minimizar essa lacuna na formação dos/as futuros/as professores/as de Teatro e ampliar suas experiências pedagógicas em contextos que extrapolam o espaço escolar, a atual organização curricular da Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Tocantins (UFT) passou a contemplar a educação não formal como dimensão constitutiva da formação dos/as licenciandos/as.

Ressaltamos que a reformulação curricular descrita a seguir antecede temporalmente a realização da cartografia: ela resultou de uma decisão político-pedagógica do colegiado do curso, motivada pelas demandas históricas do campo profissional e pelas lacunas percebidas na formação anterior. Os dados da cartografia constituem, nesse sentido, uma confirmação a posteriori da pertinência dessa escolha curricular.

Essa inserção ocorreu a partir da reformulação curricular de 2019, quando o curso ampliou sua carga horária para 3.210 horas[10], incluindo 400 horas de prática pedagógica como componente curricular obrigatório[11]. Com essa reorganização, foram incorporadas ao currículo as disciplinas Pesquisa e Prática Pedagógica Teatral III (PPPT III), ofertada no 7º período, e Estágio Supervisionado IV, no 8º período, ambas voltadas à aproximação dos/as estudantes com contextos de educação não formal.

O Projeto Pedagógico do Curso de 2022 estabelece como objetivo garantir o ensino das artes "de forma integral no ensino formal e não formal, em seus múltiplos espaços e demandas". Esse percurso formativo se materializa em instâncias como o Núcleo de Pesquisa e Prática Pedagógica Teatral e o Núcleo de Estágio Supervisionado, que ampliam as experiências dos/as licenciandos/as e garantem a construção de uma prática pedagógica consistente, crítica e contextualizada, capaz de intervir nas reais demandas dos distintos espaços em que o ensino do Teatro se realiza.

[10] O Curso de Licenciatura em Teatro da UFT foi criado em 2009 e, até a referida reformulação, possuía carga horária de 2.880 horas.

[11] Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, alterada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

O componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica Teatral III tem como objetivo fomentar a pesquisa teórico-prática acerca das práticas artístico-pedagógicas no contexto da educação não formal, possibilitando a investigação de seus contextos, sujeitos, práticas pedagógicas e impactos sociopolíticos. As atividades da disciplina são desenvolvidas por meio de aulas teórico-práticas, visitas técnicas a organizações e coletivos artísticos que atuam em contextos de educação não formal, participação em oficinas, realização de intervenções artístico-pedagógicas e elaboração de materiais didático-pedagógicos em diferentes mídias.

No Estágio Supervisionado IV, os/as estudantes realizam o estágio curricular obrigatório em Teatro em contextos de educação não formal, por meio de observação, planejamento e prática docente, articulando estudos teóricos à experiência de campo. Ao longo do semestre, na universidade, são realizadas aulas teóricas e atividades de orientação, envolvendo planejamento, execução e avaliação das práticas pedagógicas, círculos de diálogo e apresentação de trabalhos. Nos contextos em que os/as estudantes realizam o estágio, as atividades de planejamento, observação e prática pedagógica são supervisionadas pelo/a professor/a da unidade conveniada à UFT.

A partir dessa organização curricular e das experiências proporcionadas pelas duas disciplinas, esta pesquisa investigou como os/as estudantes perceberam esse processo formativo. O corpus da pesquisa foi constituído por 50 formulários de avaliação do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Tocantins, referentes às disciplinas Pesquisa e Prática Pedagógica Teatral III e Estágio Supervisionado IV, ofertadas entre os semestres letivos de 2023/1 e 2025/1. Do total de formulários, 23 corresponderam à disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica Teatral III e 27 ao Estágio Supervisionado IV. As respostas abertas foram consideradas integralmente na constituição do corpus textual.

Assim, o enfoque recaiu sobre duas questões consideradas centrais acerca do contato dos/as acadêmicos/as com as práticas artísticas e pedagógicas em contextos de educação não formal: 1) Como as disciplinas contribuíram para a sua formação como futuro/a professor/a de Teatro, ampliando sua compreensão sobre os conceitos, contextos e práticas do Teatro na educação não formal por meio da articulação entre estudos teóricos e experiências práticas desenvolvidas ao longo do semestre? 2) De que maneira as experiências vivenciadas nas disciplinas contribuíram para sua preparação para atuar profissionalmente como professor/a de Teatro em contextos de educação não formal? As questões foram formuladas em formato aberto e discursivo, de modo a não limitar as narrativas e reflexões dos/as participantes acerca de suas experiências.

A análise buscou compreender como as experiências com a educação não formal, proporcionadas pelas duas disciplinas, foram relacionadas pelos/as respondentes ao seu processo de formação docente em Teatro.

Os dados foram submetidos à análise de conteúdo, na modalidade categorial temática, conforme Bardin (2016). O corpus reuniu as respostas abertas aos formulários de avaliação das disciplinas Pesquisa e Prática Pedagógica Teatral III e Estágio Supervisionado IV.

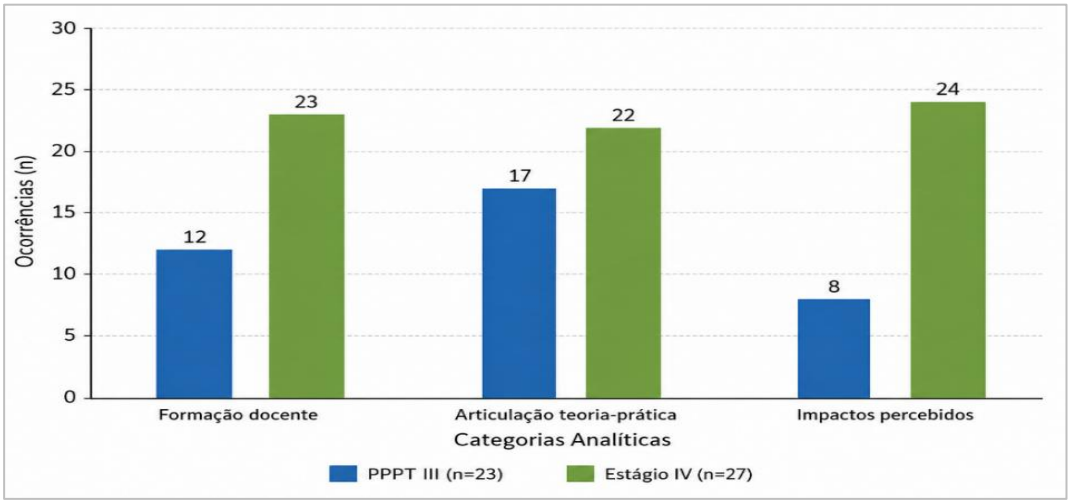
A análise compreendeu três etapas: (i) pré-análise, com leitura flutuante e definição do corpus; (ii) exploração do material, com delimitação das unidades de registro temáticas, codificação e categorização; e (iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação, articulada aos objetivos e ao referencial teórico da pesquisa.

Com base nos objetivos do estudo, foram definidas três categorias: 1) formação docente; 2) articulação teoria-prática; e 3) impactos percebidos. Durante a leitura das respostas, os critérios de inclusão das unidades de registro foram progressivamente refinados ao longo da leitura, sem alteração dos três eixos analíticos previamente estabelecidos.

Cada formulário foi segmentado em unidades de registro temáticas. Em seguida, as unidades identificadas foram codificadas e agrupadas nas categorias de análise. Unidades de registro que contemplavam mais de um eixo temático foram incluídas em diferentes categorias. Por fim, procedeu-se, então, à contabilização das ocorrências em cada categoria, base para a elaboração dos gráficos e a discussão dos resultados.

Por isso, os gráficos representam o número de ocorrências de cada categoria, e não o número de respondentes. Uma mesma resposta poderia ser classificada em mais de uma categoria. A interpretação considerou tanto a frequência das categorias quanto as relações entre elas, orientada pelo problema, pelos objetivos e pelo referencial teórico da pesquisa.

FIGURA 1 - Categorias identificadas nas respostas dos estudantes das disciplinas Pesquisa e Prática Pedagógica Teatral III e Estágio Supervisionado IV (2023–2025)



Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados da pesquisa.

Como demonstrado na Figura 1, a distribuição das categorias entre os dois componentes curriculares apresenta diferenças nos modos como cada estudante avalia suas experiências em cada componente. Entretanto, essa categorização possui caráter analítico e não tem o propósito de realizar uma avaliação compartimentada. Portanto, as categorias se articulam e se complementam nas avaliações de cada componente curricular, demonstrando que o conjunto das experiências vivenciadas pelos/as estudantes perpassa todas elas.

Em Pesquisa e Prática Pedagógica Teatral III, a articulação teórico-prática é a categoria mais recorrente (17 ocorrências), na qual os/as estudantes destacam a importância das visitas técnicas, das oficinas e das experiências práticas articuladas à abordagem teórica da educação não formal. Em segundo lugar, a formação docente (12 ocorrências) aparece relacionada à ampliação da compreensão sobre a atuação docente e sobre os diferentes contextos educacionais. Os impactos percebidos (8 ocorrências) aparecem com menor frequência nas respostas, demonstrando que a articulação entre as experiências vivenciadas na disciplina e a própria prática docente ainda se concentra na construção de referenciais conceituais e metodológicos.

No Estágio Supervisionado IV, as ocorrências das categorias apresentam um padrão distinto, sendo impactos percebidos a categoria mais recorrente (24 ocorrências), seguida por formação docente (23 ocorrências) e, por fim, por articulação teoria–prática (22 ocorrências). No caso do estágio, a percepção dos/as estudantes sobre os impactos relaciona-se ao desenvolvimento profissional, atribuindo ao estágio o papel de espaço de autonomia e segurança para a prática pedagógica. Em relação à formação docente, as narrativas evidenciaram que a atuação no estágio supervisionado fortaleceu a consolidação da identidade docente. Já a articulação teórico-prática foi identificada nas etapas de planejamento, intervenção e reflexão sobre a prática pedagógica no estágio.

Embora possuam objetivos específicos e metodologias distintas, os discursos revelam uma continuidade pedagógica, em que os conhecimentos construídos na Pesquisa e Prática Pedagógica III são aprofundados e ressignificados durante o Estágio Supervisionado IV. A análise das narrativas produzidas pelos/as estudantes nas avaliações das disciplinas ofertadas entre os semestres de 2023/1 e 2025/1 evidencia que os componentes curriculares buscam dar continuidade ao percurso formativo do/a professor/a de Teatro, ampliando seus repertórios metodológicos e sua própria concepção de educação, ao demonstrar contextos de ensino-aprendizagem que vão além da Educação Formal.

Formação docente

Acerca da formação docente, a vivência prática, a articulação com a realidade social e os efeitos formativos no âmbito pessoal e coletivo são ainda mais valorizados pelos/as participantes, sugerindo que a experiência nas disciplinas contribuiu tanto para a constituição da identidade profissional quanto para transformações pessoais e pedagógicas decorrentes da prática de ensino. Tais resultados confirmam a concepção de Gohn (2011) sobre a educação não formal como um espaço que ultrapassa a transmissão de conteúdos e se constitui como prática social voltada à participação crítica e ao fortalecimento da cidadania.

A categoria formação docente foi recorrente nas narrativas dos/as estudantes das duas disciplinas. Embora apareça com maior evidência no Estágio IV, em todos os semestres os/as estudantes demonstraram como as disciplinas de PPPT III e Estágio IV contribuíram para ampliar a compreensão acerca da prática pedagógica em Teatro em outros contextos, distintos da Educação Formal.

Na Pesquisa e Prática Pedagógica Teatral III, a formação é percebida pelos/as estudantes como um processo de ampliação do repertório conceitual, uma vez que é nessa disciplina que eles/as têm contato, pela primeira vez no curso, com o campo conceitual e a abordagem metodológica fora do contexto escolar. Por isso, as visitas técnicas, as pesquisas sobre iniciativas locais, os encontros com grupos artísticos e as discussões teóricas realizadas ao longo do semestre foram mencionados com mais frequência pelos/as participantes como experiências que permitiram conhecer diferentes formas de organização da educação não formal. A partir disso, os/as estudantes acrescentaram que tais experiências proporcionaram a compreensão de que o ensino do teatro não se restringe ao espaço escolar, mas pode ocorrer em muitos outros contextos, como coletivos artísticos, projetos sociais, associações comunitárias, OSCs, escolas livres, entre outros. Tais aspectos evidenciam-se, por exemplo, nos depoimentos das estudantes:

> A matéria é de grande importância para o teatro, pois, por meio dela, você tem acesso a vários contextos educacionais [...] A partir dessa disciplina, somos capazes de ver a educação não somente de uma forma formal, mas também de uma forma mais humana, o que aumenta a qualidade do nosso ensino (Estudante da disciplina de PPT III em 2023/1, 2023).

No Estágio Supervisionado IV, a compreensão sobre a formação assume a dimensão da experiência docente, uma vez que é nesse momento que os/as estudantes têm a oportunidade de vivenciar a prática docente no contexto em que atuarão profissionalmente. Por isso, é possível identificar uma mudança no discurso dos/as estudantes acerca da postura que assumem diante da educação não formal, haja vista que agora não estão mais na posição de apenas conhecer, observar e pesquisar esse campo por meio de visitas técnicas, oficinas ou pesquisas. A partir do estágio

obrigatório, eles/as passam a ocupar o lugar de sujeitos/as educadores/as nos contextos em que realizam sua prática de estágio na educação não formal.

Com isso, nas avaliações, o estágio evidencia-se como uma experiência que lhes proporcionou maior segurança para a prática profissional, ampliou sua autonomia e fortaleceu a confiança para atuar em diferentes contextos educativos. Além disso, os/as estudantes destacaram que as vivências do Estágio IV favoreceram a constituição da identidade docente.

> Foi extremamente importante passar pela disciplina, conhecer os espaços da educação não formal e entender a dinâmica e o perfil dos profissionais que atuam nesse contexto. Isso me ajudou a decidir com qual campo de atuação mais me identifico, além de vivenciar, na prática, como funcionam as dinâmicas das aulas (Estudante da disciplina de Estágio Supervisionado IV em 2024/1, 2024).

Os dados de ambas as disciplinas demonstram que tanto a Pesquisa e Prática Pedagógica Teatral III quanto o Estágio Supervisionado IV apresentam contribuições significativas à formação dos/as estudantes do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Tocantins, ampliando o conceito de educação e, consequentemente, a compreensão da docência para uma atuação mais abrangente nos diferentes territórios educativos.

Tal aspecto se destaca, principalmente, nas referências às experiências fora do contexto da universidade, seja por meio das visitas técnicas, das oficinas ou do próprio estágio obrigatório, demonstrando a relevância dessa construção de conhecimento resultante da relação dialógica entre a universidade e a sociedade. Essa formação no limiar entre a universidade e o contexto profissional, inerente sobretudo à etapa dos estágios supervisionados, reforça a concepção de que a educação não formal "é um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o sociopolítico como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade" (Gohn, 2015, posição 170) e, nesse processo, forma-se também o/a futuro/a professor/a de Teatro.

Articulação teórico-prática

As respostas destacam que as visitas técnicas, as oficinas, as interações com grupos teatrais e o estágio promoveram a articulação entre saberes comunitários, conhecimentos acadêmicos e reflexão pedagógica. Esse movimento aproxima-se da *práxis* freireana, compreendida como unidade entre ação e reflexão transformadora (Freire, 1996).

Segundo a análise de Rossato (2010) sobre a obra de Freire, a práxis estabelece uma relação estreita entre a interpretação da realidade e a prática que decorre dessa compreensão, orientando uma ação transformadora. Desse modo, a educação não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas, pois deve partir da realidade dos sujeitos e colocar-se a serviço de sua transformação.

No componente de Pesquisa e Prática Pedagógica Teatral III, essa articulação evidencia-se na aproximação entre os referenciais teóricos estudados na universidade e as experiências vivenciadas em visitas técnicas e oficinas, além da elaboração de produtos pedagógicos. Os/as estudantes relatam que essas atividades favoreceram a compreensão dos conceitos discutidos, pois os referenciais estudados orientaram tanto a análise das experiências quanto a elaboração dos materiais pedagógicos sobre a educação não formal, desenvolvidos a partir das compreensões construídas ao longo da disciplina.

> Por meio do planejamento e da execução das oficinas com técnicas e jogos do Teatro do Oprimido, foi possível explorar uma série de conceitos, contextos e práticas do Teatro na educação não formal. As experiências práticas desempenharam um papel crucial, pois tivemos a chance de aplicar esses conceitos teóricos em atividades reais, nas quais pude ver o Teatro como uma forma de engajar, ensinar e proporcionar mudanças significativas na vida dos jovens em situação de opressão, despertando um olhar mais sensível ao papel do/a professor/a na educação de alunos/as em situação de vulnerabilidade (Estudante da disciplina de PPT III em 2023/2, 2023).

Nas avaliações do Estágio Supervisionado IV, os/as estudantes apresentam teoria e prática como dimensões indissociáveis. As narrativas destacam a necessidade de adaptação criativa às especificidades da educação não formal, de flexibilidade metodológica e de atuação com públicos diversos em uma mesma turma. Nesse processo, os conhecimentos teóricos são ressignificados em cada prática pedagógica. Assim, o estágio constitui um espaço de reflexão, investigação e produção de conhecimento.

> A prática docente no Estágio IV me proporcionou a experiência de ministrar aulas em um curso livre de teatro. Com isso, pude pôr em ação os conhecimentos e teorias adquiridos na formação acadêmica e aprender, a partir da vivência, como funcionam a estrutura organizacional, os planejamentos de aulas e a relação educacional em espaços não formais (Estudante da disciplina de Estágio Supervisionado IV em 2024/1, 2024).

Diante disso, observamos que, no Estágio Supervisionado IV, a articulação entre teoria e prática adquire outra perspectiva: inicia-se no planejamento e acompanha todo o desenvolvimento do estágio. Nesse componente, a análise já não recai apenas sobre experiências externas, pois a própria atuação do/a futuro/a professor/a de Teatro torna-se objeto de avaliação contínua. Os conhecimentos construídos ao longo do percurso formativo passam, assim, a orientar a reflexão sobre as decisões pedagógicas e a construção de uma prática consistente e contextualizada.

Dessa forma, ao integrar conhecimentos acadêmicos e vivências concretas, o estágio aproxima os/as licenciandos/as da realidade profissional e os/as desafia a desenvolver estratégias pedagógicas coerentes com os contextos em que atuam. Essa dinâmica dialoga com Freire (1996), para quem a

prática educativa constitui um processo contínuo de criatividade e reinvenção, orientado pelo respeito à autonomia e à identidade dos/as educandos/as. Para Freire:

> A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática (Freire, 1996, p. 38-39).

Nas disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica Teatral III e Estágio Supervisionado IV, os referenciais teóricos, as vivências em contextos de educação não formal e a atuação pedagógica constituem um processo de problematização e ressignificação dos saberes docentes. Desse modo, os/as estudantes compreendem que o conhecimento profissional se constrói na relação dialética entre reflexão e ação.

Para Pimenta e Lima (2017), a dissociação entre teoria e prática, decorrente do reducionismo do estágio a uma prática instrumental, expõe os problemas da formação docente, resultando no enfraquecimento das práticas educacionais. Por isso, é necessário compreender que "o estágio é unidade de teoria e prática (e não teoria *ou* prática)" (Pimenta e Lima, 2017, p. 33). Dessa forma, para as autoras, o estágio deve possibilitar aos/às futuros/as professores/as a compreensão da complexidade da prática docente e dos contextos institucionais em que ela se desenvolve.

Ao analisarmos as narrativas dos/as estudantes, percebemos o movimento descrito pelas autoras: os/as licenciandos/as não apenas mobilizam conceitos estudados anteriormente, mas os confrontam com as experiências vivenciadas nos componentes curriculares. Nesse processo, a teoria deixa de ocupar um lugar prescritivo e passa a funcionar como instrumento de análise, interpretação e compreensão das situações concretas vivenciadas na prática pedagógica.

Nessa perspectiva, o estágio deixa de ser entendido como um espaço de treinamento profissional e passa a constituir-se como um campo de investigação da própria docência. Essa concepção é evidenciada nas avaliações dos/as estudantes quando descrevem o estágio como um momento em que os conhecimentos construídos ao longo da formação são constantemente confrontados com os desafios encontrados nos espaços de educação não formal, exigindo análise, tomada de decisões, adaptações metodológicas e reflexão permanente sobre o fazer docente.

Essa dinâmica também se aproxima da concepção freireana de *práxis*. Embora os/as estudantes não utilizem explicitamente o conceito, suas narrativas revelam o movimento de ação-reflexão-ação próprio de uma prática educativa crítica. As experiências relatadas indicam, portanto, que a

aprendizagem docente não decorre apenas da vivência, mas da reflexão crítica que permite reinterpretá-la à luz dos referenciais teóricos construídos ao longo da formação.

Nesse sentido, as narrativas evidenciam que tanto o estágio, quanto a disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica Teatral configuram-se como espaços de investigação, diálogo e produção de saberes, nos quais os/as futuros/as professores/as aprendem a interpretar criticamente a realidade educativa e a intervir nela de forma ética, criativa e contextualizada. Esse movimento aproxima-se da perspectiva de formação defendida por Pimenta e Lima (2017) e da concepção freireana de docência crítica.

Impactos percebidos

No que se refere aos impactos das disciplinas sobre a formação, os relatos dos/as estudantes evidenciam que as experiências vivenciadas possibilitaram a ampliação do olhar sobre a presença do ensino do teatro em diferentes contextos e destacam os desafios enfrentados ao longo da prática pedagógica no estágio, bem como o crescimento pessoal e coletivo proporcionado pelos componentes curriculares.

No componente de Pesquisa e Prática Pedagógica Teatral III, os impactos percebidos pelos/as estudantes concentram-se na ampliação do olhar sobre os diferentes campos de atuação do/a futuro/a professor/a de teatro. As avaliações revelam que essa ampliação decorreu das visitas técnicas, das oficinas e da produção de materiais pedagógicos. Ao articularem conceitos da educação não formal com atividades práticas, essas experiências permitiram aos/às estudantes compreender novas possibilidades de atuação profissional e reconhecer diferentes formas de organização das práticas artísticas nesse contexto. Também contribuíram para valorizar a educação não formal como espaço legítimo de ensino.

> Durante o semestre, trabalhamos com teorias pedagógicas que fundamentam a prática do teatro na educação não formal, e exploramos a aplicação de tais conceitos por meio de experiências práticas. Tivemos a oportunidade de conhecer grupos teatrais importantes, e a interação com esses grupos foi fundamental para que compreendêssemos as diferentes formas de atuação do teatro, além de aprender com as metodologias utilizadas em suas ações educativas (Estudante da disciplina de PPT III em 2024/2, 2024).

No Estágio IV, as avaliações demonstram uma ampliação desses impactos, na medida em que os/as estudantes passam a enfatizar as transformações decorrentes da prática pedagógica do estágio supervisionado e os desafios dessa etapa da formação. Dentre os impactos citados, foi possível identificar relatos acerca da aprendizagem decorrente do convívio com os sujeitos nos contextos do estágio, destacando a importância da escuta dessas pessoas para a adaptação de metodologias e a

reorganização contínua dos planejamentos. Ao ressaltarem a contribuição dessa prática dialógica à sua formação, os/as estudantes indicam que as aprendizagens decorrentes de tais experiências dificilmente seriam alcançadas apenas em atividades desenvolvidas em sala de aula, o que reforça a importância de uma formação que transite entre a universidade e o contexto de atuação do/a futuro/a professor/a de teatro.

> A disciplina proporcionou uma experiência muito importante na prática pedagógica do teatro, estudar a parte teórica e observar a minha atuação, fazendo-me perceber o impacto positivo do meu trabalho na comunidade. Acredito que há muitas possibilidades de mudança, principalmente na forma de envolver ainda mais os alunos e inovar nas propostas, sempre usando minha experiência para evoluir e oferecer uma educação teatral mais criativa e significativa (Estudante da disciplina de Estágio Supervisionado IV em 2025/1, 2025).

No entanto, o estágio supervisionado não é marcado apenas por êxitos. Essa etapa da formação também constitui um período em que os desafios aparecem de forma recorrente nas narrativas dos/as estudantes, principalmente nos momentos de orientação ao longo dos semestres letivos. Apesar disso, são justamente esses desafios que se apresentam como importantes potencializadores das aprendizagens do fazer docente.

O Estágio Supervisionado IV é o último estágio, realizado no período final do Curso de Teatro, quando os/as estudantes já se encontram mais amadurecidos/as em seu percurso formativo. Ainda assim, a prática pedagógica na educação não formal, para a maioria deles/as, ainda é uma novidade. Por isso, o enfrentamento da insegurança, a elaboração de práticas pedagógicas coerentes com as especificidades do contexto do estágio e a capacidade de lidar com situações inesperadas foram alguns dos aspectos citados pelos/as estudantes em suas avaliações.

> Considero que o Estágio IV proporcionou uma experiência consistente na prática pedagógica em teatro no contexto da educação não formal. Durante o estágio, enfrentei alguns desafios importantes, como adaptar estratégias pedagógicas para um público da terceira idade, contemplando também a dinâmica que já vinha sendo realizada no processo de montagem de um espetáculo dentro do projeto. Além disso, a gestão do tempo e a integração das atividades artísticas aos objetivos educacionais foram aspectos desafiadores que enriqueceram bastante o estágio (Estudante da disciplina de Estágio Supervisionado IV em 2024/2, 2024).

Os impactos percebidos pelos/as estudantes evidenciam que a formação docente em Teatro, quando desenvolvida em estreita articulação com experiências concretas nos diferentes contextos educativos, favorece a construção de saberes que extrapolam o domínio dos conteúdos específicos da área. As narrativas revelam que as vivências nas disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica Teatral III e Estágio Supervisionado IV contribuíram para ampliar a compreensão sobre os diferentes espaços de atuação do/a professor/a de Teatro, fortalecer a identidade profissional e desenvolver competências

relacionadas à reflexão crítica, à tomada de decisões e à adaptação das práticas pedagógicas diante das demandas concretas dos contextos de atuação.

Esses resultados dialogam com Tardif (2020), ao compreender que os saberes docentes são construídos ao longo da trajetória profissional e resultam da articulação entre diferentes fontes de conhecimento, especialmente os saberes da formação acadêmica e os saberes da experiência. As avaliações dos/as estudantes demonstram que foi justamente o contato com diferentes sujeitos, instituições e práticas educativas que possibilitou ressignificar os conhecimentos construídos na universidade, atribuindo-lhes novos sentidos a partir das situações concretas vivenciadas durante as oficinas, visitas técnicas e o estágio supervisionado.

Da mesma forma, Nóvoa (2017) defende que a formação de professores/as se realiza na profissão e com a profissão, sendo indispensável que o/a futuro/a docente participe de experiências reais de ensino, nas quais possa refletir sobre sua atuação e construir progressivamente sua identidade profissional. Nesse sentido, os relatos evidenciam que a aproximação entre universidade e espaços de educação não formal permitiu aos/às licenciandos/as compreender a complexidade do trabalho docente, reconhecendo que ensinar exige constante capacidade de análise, diálogo, criação e reinvenção das práticas pedagógicas.

Os desafios relatados pelos/as estudantes também constituem importantes elementos formativos. As dificuldades relacionadas à adaptação metodológica, ao planejamento das atividades, à atuação com diferentes públicos e ao enfrentamento das inseguranças inerentes ao início da docência não aparecem nas avaliações como obstáculos ao processo formativo, mas como oportunidades de aprendizagem.

Sob essa perspectiva, os impactos identificados nas avaliações indicam que a formação desenvolvida nas disciplinas investigadas ultrapassa a aquisição de conhecimentos técnicos sobre o ensino de Teatro. As experiências vivenciadas favoreceram a constituição de professores/as capazes de compreender criticamente os diferentes contextos educativos, dialogar com as especificidades dos sujeitos envolvidos e elaborar práticas pedagógicas contextualizadas. Assim, os componentes curriculares analisados demonstram contribuir não apenas para o desenvolvimento de competências didático-metodológicas, mas também para a construção de uma identidade docente comprometida com uma prática educativa crítica, reflexiva e socialmente situada.

A pesquisa evidencia contribuições significativas da inserção dos componentes curriculares Pesquisa e Prática Pedagógica Teatral III e Estágio Supervisionado IV no currículo do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Tocantins, especialmente no que se refere à ampliação da compreensão sobre a educação não formal e seus diferentes contextos de atuação. Ainda

assim, ressalta-se que a formação docente deve compreender a educação como um processo integral, no qual educação formal, educação não formal e educação informal se complementam.

Portanto, embora os resultados apontem aspectos positivos das disciplinas analisadas, é necessário reconhecer que o compromisso com uma formação ampla, crítica e contextualizada não deve se restringir a componentes curriculares específicos, mas atravessar todo o currículo da licenciatura. Assim, a formação de professores/as de Teatro precisa preparar profissionais capazes de compreender a educação como um campo amplo e diverso, aptos/as a atuar tanto na Educação Formal quanto na educação não formal, de modo ético, reflexivo e comprometido com os diferentes contextos educativos.

Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo analisar as contribuições das disciplinas Pesquisa e Prática Pedagógica Teatral III e Estágio Supervisionado IV para a formação inicial de professores/as de Teatro, com foco na atuação em contextos de educação não formal. A análise das avaliações produzidas pelos/as estudantes permitiu compreender que ambas as disciplinas se constituem como espaços formativos que articulam conhecimentos teóricos, experiências práticas e processos permanentes de reflexão sobre a docência, favorecendo a construção de uma atuação profissional crítica, contextualizada e socialmente comprometida.

As narrativas dos/as licenciandos/as evidenciam que as experiências desenvolvidas ao longo das disciplinas ampliaram a compreensão sobre os diferentes campos de atuação do/a professor/a de Teatro, possibilitando o reconhecimento da educação não formal como espaço legítimo de produção de conhecimento, criação artística e formação humana. As visitas técnicas, as oficinas, a elaboração de materiais pedagógicos e, especialmente, o estágio supervisionado aproximaram os/as estudantes das realidades concretas de diferentes contextos educativos, permitindo que os conhecimentos construídos na universidade fossem continuamente problematizados, ressignificados e reconstruídos na prática docente.

Outro aspecto relevante evidenciado pela pesquisa refere-se ao reconhecimento dos desafios vivenciados durante o estágio supervisionado. Longe de representarem obstáculos ao processo formativo, as dificuldades relacionadas ao planejamento, à adaptação metodológica, ao diálogo com diferentes públicos e à tomada de decisões pedagógicas mostraram-se constitutivas da aprendizagem da docência. Nesse sentido, as experiências analisadas corroboram a compreensão de que a formação inicial de professores/as se fortalece quando proporciona aos/às licenciandos/as oportunidades de

vivenciar situações reais de ensino, refletir criticamente sobre elas e reconstruir continuamente seus saberes profissionais.

Os resultados também evidenciam que a articulação entre teoria e prática, discutida por Pimenta e Lima (2017), manifesta-se de forma concreta no percurso formativo dos/as licenciandos/as, uma vez que o estágio deixa de ser compreendido como momento de aplicação de conteúdos e passa a constituir-se como espaço de investigação, produção de conhecimento e construção da identidade profissional. Da mesma forma, as narrativas dos/as estudantes reafirmam a compreensão freireana de *práxis*, na medida em que revelam um movimento permanente de ação, reflexão e nova ação, possibilitando aos/às futuros/as professores/as interpretar criticamente sua prática e construir respostas pedagógicas coerentes com as especificidades dos sujeitos e dos contextos nos quais atuam.

Esses achados permitem afirmar que a organização curricular da Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Tocantins, ao promover a integração entre componentes curriculares voltados à pesquisa, às práticas pedagógicas e ao estágio supervisionado, favorece uma formação que ultrapassa a dimensão técnico-instrumental da docência. Ao articular universidade, espaços de educação não formal e experiências concretas de ensino, o curso contribui para a formação de professores/as capazes de compreender a complexidade do trabalho docente, atuar de forma ética, crítica e criativa e desenvolver práticas pedagógicas socialmente contextualizadas.

Ainda assim, a pesquisa reforça a necessidade de compreender a formação de professores/as de modo amplo, considerando que educação formal, não formal e informal constituem dimensões complementares na formação dos sujeitos. Nesse sentido, embora as disciplinas analisadas demonstrem contribuições relevantes para a aproximação dos/as licenciandos/as com a educação não formal e seus diferentes contextos, essa perspectiva não deve se restringir a componentes curriculares específicos, do mesmo modo que a educação formal também não deve ser tratada de forma isolada. Ao contrário, ambas devem permear todo o currículo da licenciatura, a fim de formar professores/as capazes de atuar em diferentes territórios educativos.

Por fim, esta pesquisa reafirma a necessidade de consolidar, nos cursos de formação inicial de professores/as de Teatro, propostas curriculares que compreendam o estágio e as práticas pedagógicas como espaços de pesquisa, diálogo e produção de conhecimento. As experiências analisadas demonstram que a formação docente se consolida quando teoria e prática constituem um movimento indissociável, possibilitando aos/às futuros/as professores/as desenvolver uma atuação consistente, reflexiva e comprometida com a transformação dos diferentes contextos educativos em que o Teatro se faz presente.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a BNC-Formação. Brasília, DF: MEC/CNE, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2024.

FERNANDES, R. S.; GARCIA, V. A. Educação Não-Formal: Campo de/em formação. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, MG, v.5, n. 13, p.14-28, 2011. DOI: 10.31496/rpd.v6i13.284. Disponível em: https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/284 . Acesso em: 27 jul. 2026.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. A questão da educação formal/não-formal. **Seminário Direito à educação:** solução para todos os problemas ou problema sem solução? Institut International Des Droits De L'enfant (Ide), Suíça, 2005. P. 1 – 11. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/jspui/bitstream/123456789/54490/1/gadotti-educacao-nao-formal.pdf. Acesso em: 26 out. 2026.

GOHN, M. da G. **Educação não formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo no terceiro setor. São Paulo: Cortez, 2011.

GOHN, M. da G. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2013. E-book.

GOHN, M. da G. (org.). **Educação não formal no campo das artes**. São Paulo: Cortez, 2015. E-book.

LIBÂNEO, J. C. Os significados da educação, modalidades de prática educativa e organização do sistema educacional. **Inter-ação**, Goiânia, v. 16, n. 1/2, p. 67–90, 1992. DOI: 10.5216/ia.v16i1/2.55234. Disponível em: https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/55234. Acesso em: 29 set. 2026.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, out. 2017.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

ROSSATO, R. Práxis. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 325-326.

SEVERO, J. L. R. L. **Pedagogia e educação não escolar no Brasil**: crítica epistemológica, formativa e profissional, 2015. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

TRILLA, J. A educação não formal. In: TRILLA, J.; GHANEM, E.; ARANTES, V. A. (org.). **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008. p. 9-44

Recebido: 27/07/2026 *Received: 07/27/2026* *Recibido: 27/07/2026*
Aceito: 17/09/2026 *Accepted: 09/17/2026* *Aceptado: 17/09/2026*