

## **EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS SOBRE TRANSVERSALIDADE E PEDAGOGIA DO TEATRO**

*Everton Ribeiro*

### **Resumo**

O intuito deste artigo é discutir o drama como método de ensino de teatro na formação de professores e sua articulação com os temas transversais, utilizando-se de estudos teóricos e da própria experiência do pesquisador como professor de teatro. A noção de experiência discutida por Jorge Larrosa é um caminho para refletir a respeito do processo educativo, da prática docente e da transversalidade no ensino de teatro de forma concreta. Primeiramente, apresenta-se um breve panorama do teatro-educação no Brasil e da inserção dos temas transversais, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no currículo escolar com base nos conteúdos da Arte, especialmente os de Teatro. Através de algumas interlocuções do drama – também conhecido na Inglaterra por *process drama* e *drama in education*, é incorporada à discussão uma pesquisa-ação desenvolvida com professores em formação ou atuantes na educação básica. Os dados coletados e analisados permitiram um olhar mais aprofundado a respeito do espaço da experiência na formação de professores. Conceitos como experiência, formação e reprodução permeiam o debate do trabalho, bem como conceitos próprios do drama como método de ensino, mesmo que o foco não seja exatamente a descrição das práticas de drama desenvolvidas.

**Palavras-chave:** Experiência. Reprodução. Formação de Professores. Transversalidade.

*Como professor devo saber que sem a  
curiosidade que me move, que me  
insere na busca, não aprendo  
nem ensino.*

Paulo Freire

### **Introdução**

Este trabalho é relevante na reflexão sobre como o drama como método de ensino pode contribuir para a formação de professores. Ao ensinar Teatro, o professor de Arte pode articular a experiência com os temas transversais, sem deixar de ensinar o Teatro e seus elementos. Assim, o *drama* pode ser inserido como eixo curricular da Arte por estes (futuros) professores, principalmente no âmbito das escolas públicas. Assim, acredito que este método de ensino possa se tornar referência na formação de professores de Arte/Teatro no que diz respeito à articulação com a transversalidade.

O conceito de *transversal* adquire seu verdadeiro sentido nessa análise da tarefa educativa realizada no ato de elaboração do projeto curricular. A questão já não é a da consideração pontual e isolada dos problemas de saúde no tema 4, de questões ambientais na lição 7, ou de questões de sexualidade no estudo do aparelho reprodutor. Também não é o afã de buscar e, aproveitando que o “Sr. Fulano de tal passa por tal cidade”, utilizar qualquer brecha para mencionar questões sociais e ambientais, desfazendo o argumento ou a linha principal de estudo que se está realizando. A transversalidade é uma proposta séria, integradora, não-repetitiva, que contextualiza a problemática formulada pelas pessoas nesses momentos, como indivíduos e como grupo (GAVIDIA, 2002, p. 19-20).

As subáreas da Arte, dado o próprio sentido de seus objetos de conhecimento, apresentam-se como um campo privilegiado para o tratamento dos temas transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Neste sentido, refletir sobre as possibilidades de ensinar teatro, através do drama como método de ensino, e sua articulação com os temas transversais, faz-se urgente no intento de proporcionar reflexões pertinentes aos desafios enfrentados pela sociedade contemporânea tão presentes na obra de arte. Logo, abordar tal articulação na formação do professor de Arte é imprescindível, tendo em vista o *drama* ser um método potencial para se ensinar teatro e, simultaneamente, discutir temas censurados na infância e adolescência ou, até mesmo, na idade adulta, tais como morte, violência, abuso sexual, vícios, entre outros.

As manifestações artísticas são exemplos da diversidade cultural e da criação. Ao entrarmos em contato com estas manifestações exercitamos nossas capacidades cognitivas, sensoriais, afetivas e imaginativas, presentes no processo de ensino-aprendizagem artístico-estético. Os Parâmetros Curriculares Nacionais discutem, ainda, a importância da Arte na escola, pois esta “constitui uma possibilidade para os alunos exercitarem suas responsabilidades pelos destinos de uma vida cultural individual e coletiva mais digna, sem exclusão de pessoas por preconceitos de qualquer ordem” (BRASIL, 1997a, p. 38).

Quando o professor de Arte trabalha o teatro na escola espera que o aluno deixe de ser reprodutor de uma realidade preexistente, mas que consiga criar uma nova realidade e que o faça refletir sobre si mesmo. Para Ingrid Koudela (2006), a Pedagogia do Teatro tem como foco ampliar as possibilidades de pesquisa do Teatro como área de conhecimento, e logo proporciona maior amplitude à epistemologia do teatro. A prática teatral como pesquisa, por exemplo, investiga a relação professor-aluno na busca do conhecimento formal em teatro. O processo evidencia o que está sendo investigado e proporciona diferentes formas de resposta, através de uma “dimensão ética, ideológica e política, tanto quanto epistemológica” (CABRAL, 2006, p. 35). Sendo assim, considerando a natureza social do teatro, se ele for bem concebido ele cumpre com sua função política, estética e pedagógica: se ele for ruim passa a ser um desserviço para a fruição artística. No drama como método de ensino, as

proposições feitas pelo professor são encaminhadas por um ponto de vista específico, no entanto há a possibilidade de propor um novo episódio que focalize a situação por outra perspectiva.

No que diz respeito à articulação da transversalidade nesta pesquisa, ela surge a partir de um discurso para a cidadania, juntamente com as novas transformações na educação brasileira proposta pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a lei 9394/96. Em consonância com a democracia e com os direitos humanos proferidos pela Constituição Federal, inicia-se uma discussão no Ministério da Educação acerca da inserção de princípios constitucionais na educação básica. Elencou-se, assim, orientações voltadas para a *dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, participação e co-responsabilidade pela vida social* (BRASIL, 1997b, p. 22-23).

Acredito no potencial de transformação do teatro, principalmente no que diz respeito ao seu aspecto pedagógico. Minha pretensão, neste escrito, é construir uma leitura que exalte a importância do ensino de teatro contextualizado, sobrepujando práticas pedagógicas megalômanas, porque descontextualizadas. Ensinar teatro como manifestação que busca experiência estética é torná-lo perigoso, é permitir a transgressão de regras e desvirtuar os imperativos previstos pelo ato pedagógico. É exatamente isto que eu almejo, enquanto professor, enquanto artista e enquanto ser humano.

### **O desafio da transversalidade e o ensino de teatro contextualizado**

Mesmo com a busca, na segunda metade do século XX, de uma abordagem pedagógica estética (ou essencialista) do teatro na educação, ainda lidamos, no espaço escolar, com a dificuldade de que ensinar teatro não está vinculado a montar uma peça teatral. Podemos perceber estes equívocos ao nos depararmos com atividades pouco pedagógicas, tais como: a apresentação teatral vinculada a uma data comemorativa, a montagem de um grupo de teatro na escola mediante seleção daqueles que já tem algum “talento”, o uso de propostas dramáticas com enfoque terapêutico, o ensino de teatro através do estudo da história do teatro ocidental e/ou o convite a um grupo de teatro – geralmente amador – que vende suas peças “didáticas” e as exhibe a todas as escolas da região.

Em suma, todos os exemplos acima, se adequados, poderiam sim se tornar propostas de ensino de teatro. No entanto, eles ainda estão reproduzindo um modelo de teatro estereotipado, que não dá espaço para o educando fazer escolhas, de forma espontânea e lúdica. Na primeira metade do século XX, no Brasil, as únicas atividades vinculadas a teatro

nos estabelecimentos de ensino eram aquelas que faziam parte das festividades escolares na celebração de datas cívicas, comemorativas e religiosas ou, ainda, nas festas de encerramento do ano letivo. Para o teatro havia uma única finalidade: ser apresentado. Crianças e adolescentes memorizavam seus textos e a marcação da cena era extremamente rigorosa.

No fim da década de 1960 e durante a década de 1970, nota-se uma tentativa de aproximação da arte produzida pelos artistas da época e a que se ensina na escola. Com o teatro de vanguarda, surge, também, os festivais de teatro promovido pelas escolas, com mobilização significativa dos estudantes. A tendência pedagógica da Escola Nova contribuiu para a inserção do ensino de teatro na educação básica.

Propostas práticas de uma nova escola apoiadas nas ciências comportamentais haviam sido feitas por Montessori por meio das idéias de instrução individualizada e sistema analítico; por Decroly, com as classes seletivas e sistema global; e por Dewey, partindo do método de projetos e da concepção de escolas como comunidades embrionárias. (...) poderiam ser considerados escolanovistas pelas similaridades de alguns princípios. Com o intuito de fundamentar o conceito de educação na socialização, seus autores proclamavam a necessidade de respeitar as características individuais das crianças e sua atividade espontânea, e propunham a adoção de um modelo funcional para a educação (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 37).

Apesar da tendência escolanovista, entre as décadas de 1920 e 1970, no Brasil, ter sido fundamental para a importância epistemológica do teatro na educação, sua abordagem ficou limitada à proposta de ensino da arte como livre expressão, desconsiderando dimensões cognitivas, históricas e sociais. No entanto, é importante ressaltar, neste momento, que outras abordagens metodológicas de ensino teatro foram fundamentais para refletir a diversidade no currículo da escola brasileira. Estão neste bojo, principalmente, a peça didática, de Bertolt Brecht e o teatro do oprimido, de Augusto Boal. Ambas as metodologias compreendem a educação política com base na prática de uma educação estética, compreendendo que estas esferas são capazes de atingir no educando uma consciência de superação das diferenças, caso sejam trabalhadas num plano que extrapole o unilateral. É necessário considerar, também, que a base epistemológica construtivista foi fundamental para a valorização do teatro no processo ensino-aprendizagem enquanto conteúdo. Isto contribuiu para se pensar um professor “desestabilizador”, que desafia o educando a querer conhecer, que estabelece seu processo “a partir da necessidade, do conflito, da inquietação” (ROSA, 1997, p. 52).

Até a criação da Lei 9.394/96, a inclusão da arte no currículo escolar, com o título de Educação Artística, era tida como “atividade educativa” e não como uma disciplina. Isso acabou balizando as aulas em uma aprendizagem reprodutiva, cuja qualidade dos saberes inerentes à arte se esvaiu. Somente com a nova Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da

Educação Nacional é que o ensino da arte se tornou obrigatório e deixou, em partes, de ser visto como uma atividade, um mero “fazer por fazer”, atribuindo espaço para o novo.

É neste cenário que surge os PCN's de Arte, como tendência curricular que reflete Arte como área de conhecimento que ressalta “o encaminhamento pedagógico-artístico que tem por premissa básica a integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica” (BRASIL, 1997a, p. 31). No Paraná, o currículo de teatro na Educação Básica começa a ser refletido somente em 2003, quando se inicia a discussão sobre a concepção de uma Diretriz Curricular Estadual. As discussões em torno de um novo currículo de Arte na educação básica ocorrem num momento em que se reflete a própria formação superior nas áreas da arte, a partir de um olhar que privilegiasse **“no perfil de seus formandos, as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais”** (BRASIL, 2003, p. 2, grifo do documento).

De acordo com a proposta explicitada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a articulação de novos temas ao currículo merece “um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica” (BRASIL, 1997b, p. 29). Os temas transversais são os seguintes: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo. Com base na realidade local e regional, a ética é o eixo norteador destes temas, ao passo que interroga os valores e dimensões da vida social. A proposta de transversalidade está calcada nos diferentes entendimentos que as áreas de conhecimento da base nacional comum proporcionam sobre uma mesma temática, integrada às discussões atuais a esse respeito.

A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). (BRASIL, 1997b, p. 40).

Por olhares divergentes sobre o documento, o estado do Paraná preferiu adotar outras terminologias para designar a proposta interdisciplinar no currículo, nomeada de *Desafios Educacionais Contemporâneos*, pela Secretaria de Estado da Educação. Segundo esta mantenedora, existem demandas novas que exigem um posicionamento em relação aos novos desafios que se opõem à educação e que devem ser trabalhados no contexto escolar. São cinco os Desafios Educacionais Contemporâneos: Educação Ambiental, Prevenção ao uso indevido de drogas, Relações Étnico-Raciais, Sexualidade e Violência na escola. Em suma, a premissa destes desafios é a mesma que a dos temas transversais: articular discussões da sociedade atual no currículo.

A Arte, pelo próprio sentido de seu conhecimento é tida como um espaço privilegiado para o tratamento dos temas transversais. As manifestações artísticas expressam diversidade cultural e, desta forma, são capazes de proporcionar ao educando diferentes experiências estéticas, transitar do particular ao universal, como parte da compreensão da própria humanidade. Foi a partir desta compreensão sobre o multiculturalismo na Arte que a própria LDB foi revista e atualizada, em 2010, no que diz respeito à arte-educação quando a redação dada passou a ser “o ensino da arte, **especialmente em suas expressões regionais**, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996, art. 26, § 2º, grifo meu). A cultura local passa a ser o espaço privilegiado para um ensino de arte contextualizado e, conseqüentemente, ampliado.

É importante mobilizar a curiosidade dos alunos sobre contrastes, contradições, desigualdades e peculiaridades que integram as formações culturais em constante transformação e as distinguem entre si, por meio da escolha de trabalhos artísticos que expressem tais características (BRASIL, 1997a, p. 114).

No entanto, as reflexões que pretendo estabelecer entre a transversalidade e o *drama*, no ensino de teatro, ultrapassam a proposta frequente de inserir a temática através da montagem de uma peça teatral – seja aquela em que o aluno é público, ou seja, apreciador; ou naquela em que ele se coloca como participante na atuação, no trabalho artístico. Há também proposta de inserção de temáticas a partir de processos improvisacionais em que, muitas vezes, minorizam a criação da cena ou a abordagem do tema escolhido. Como professor de teatro, minha maior preocupação tem sido com perpetuar, ao querer articular temas e práticas teatrais, a exclusão e a superficialidade. Além disso, acredito que a subversão da montagem de um “espetáculo” se faz importante no contexto da Pedagogia do Teatro, tendo em vista que temos buscado práticas pedagógicas norteadas na experiência e não na reprodução, sendo a experiência – enquanto aquela que nos afeta, que nos marca – da própria natureza do drama como método de ensino.

### **Aspectos da formação de professores: entre a experiência e a reprodução**

Para refletirmos sobre o ensino de teatro na escola, precisamos considerar o que se tem discutido acerca dos paradigmas da educação no que concerne o sujeito-estudante pós-moderno. Em geral, os atuais sistemas de ensino ainda são reflexos da escola criada no século XVIII, à luz do Iluminismo, cujo interesse sempre esteve centrado na manutenção da ordem social, em pleno momento em que a Revolução Industrial precisava do proletariado para

alavancar o sistema capitalista. Assim, para George Gusdorf, “a função docente tem, por conseguinte, a missão de manter e promover essa ordem nos pensamentos, tão necessária quanto a ordem na rua e nas províncias” (GUSDORF, p. 94, 1987). Refletir sobre a ordem social é de total relevância para compreendermos a crise da educação na pós-modernidade, pois esta tem operado como uma espécie de fantasia educacional. Afinal, estamos num momento instável, em que não existem mais respostas estabelecidas e rígidas sobre o que compõe a sociedade contemporânea.

Se a cultura-mundo pacifica as democracias e reorganiza a experiência do espaço-tempo, fica evidente que ela é também o que desorganiza em grande escala as consciências, os modos de vida, as existências. O mundo hipermoderno está desorientado, inseguro, desestabilizado, não ocasionalmente, mas no cotidiano, de maneira estrutural e crônica. E isso é novo (LIPOVETSKY, 2011, p. 18).

Uma possível leitura seria refletir o ensino da arte e as reformas educativas convergentes com a *hipermodernidade* de Gilles Lipovetsky, nos imperativos de eficiência que nada se relaciona com humanização dos sentidos, saber estético e trabalho artístico propostos para a formação do aluno ao longo de uma proposta pedagógica em Teatro, ao passo que “na hipermodernidade, não há escolha, não há alternativa, senão evoluir, acelerar para não ser ultrapassado pela ‘evolução’: o culto da modernização técnica prevaleceu sobre a glorificação dos fins e dos ideais” (LIPOVETSKY, 2004, p. 57).

É fundamental, ainda, refletir sobre o conceito atribuído por Pierre Bourdieu a *habitus*. Ao compreendê-lo com uma matriz entre sujeitos sociais e socialização, podemos compreender sua relação com a proposta de segmentação e reprodução dos objetos de conhecimento.

(...) *habitus* é um operador, uma matriz de percepção e não uma identidade ou uma subjetividade fixa. Sendo produto da história, o *habitus* é um sistema de disposições aberto, permanentemente afrontado a experiências novas e permanentemente afetado por elas. Ele é durável, mas não é imutável (BOURDIEU, 2002, p. 83).

Como a escola se propõe a ensinar somente “aquilo que já se sabe” (FIGUEIRA, 1995, p. 12), o descompasso com o que se aprende e com o que se deve aprender é factual. Esta leitura está relacionada às metanarrativas de Jean-François Lyotard, afinal “a transmissão dos saberes não aparece mais como destinada a formar uma elite capaz de guiar a nação em sua emancipação. Ela fornece ao sistema os jogadores capazes de assegurar convenientemente seu papel juntos aos postos pragmáticos de que necessitam as instituições” (LYOTARD, 2002,

p.89). Em outras palavras, José Carlos Libâneo expõe a educação escolar sob o olhar da sociedade contemporânea, de uma pedagogia da qualidade.

Em todas as reformas educativas, a partir da década de 80, a questão da qualidade aparece como tema central. Na realidade, a educação busca um novo paradigma que estabelece o problema da qualidade, uma pedagogia da qualidade. Mas esta não pode ser tratada nos parâmetros da qualidade economicista. A escola não é uma empresa. O aluno não é cliente da escola, mas parte dela. É sujeito que aprende, que constrói seu saber, que direciona seu projeto de vida. Além disso, a escola implica formação voltada para a cidadania, para a formação de valores – valorização da vida humana em todas as dimensões. Isso significa que a instituição escolar não produz mercadorias, não pode pautar-se pelo “zero defeito”, ou seja, pela perfeição. Ela lida com pessoas, valores, tradições, crenças, opções. Não se pode pensar em “falha zero”, objetivo da qualidade total nas empresas. Escola não é fábrica, mas formação humana. Ela não pode ignorar o contexto político e econômico; no entanto, não pode estar subordinada ao modelo econômico e a serviço dele (LIBÂNEO, 2003, p. 117).

Este tipo de processo pedagógico, preocupado com índices de desempenho e resultados matemáticos, é o grande perigo de uma educação escolar que preza pela meritocracia, modelo que impera na educação no Brasil, que domina “não apenas as representações e as práticas dos agentes, mas também a organização e o funcionamento da instituição” (BOURDIEU; PASSERON, 2011, p. 169).

Esta desorientação dos processos educativos é percebida através das dificuldades de compreensão do educando e, conseqüentemente, dos percalços de um processo de ensino-aprendizagem, que são perpassados pela forma que o professor constrói o conhecimento em sua classe. Quando Paulo Freire, afirma que “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (FREIRE, 1996, p. 76), ele está indo ao encontro do que se espera da experiência de uma apreciação estética e de uma produção de trabalho artístico.

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua *presença* se vá tornando *convivência*, que seu estar no *contexto* vá virando estar com ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como *determinação*. O mundo não é. O mundo está sendo. (FREIRE, 1996, p. 76).

É importante definir, neste momento, que noção de experiência está sendo tratada neste trabalho. Segundo Jorge Larrosa Bondía<sup>1</sup>, em seu artigo *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*, experiência é aquilo que nos passa. Desta forma, para ele, o sujeito da

---

<sup>1</sup> Jorge Larrosa Bondía é doutor em Pedagogia pela Universidade de Barcelona, Espanha, onde atualmente é professor titular de filosofia da educação. Publicou diversos artigos em periódicos brasileiros e tem dois livros traduzidos para o português: *Imagens do outro* (Vozes, 1998) e *Pedagogia profana* (Autêntica, 1999).

experiência “seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2002, p. 24).

É importante citar esta noção de experiência refletida por Larrosa, já que ela contribui incontestavelmente para compreendermos o drama como método de ensino, em relação às demais metodologias de ensino de teatro.

Ao utilizar o termo *reprodução*, tenho buscado relacioná-lo às ações concretas do professor em sala de aula, apesar de ter forjado relações próximas com as analogias de Bourdieu entre escola e sociedade.

É importante refletir que tais discussões sobre reprodução estão diretamente constituídas pela elaboração de um currículo, ou seja, definir qual conhecimento deve ser ensinado naquele contexto. Numa perspectiva pedagógica pós-crítica, alguns conceitos des/estruturam e re/organizam a noção de conteúdos, que passam da ideologia para a identidade, da reprodução para a diferença, da conscientização para a cultura, de um currículo “oculto” para um multicultural.

Apesar desta reflexão importante sobre um novo currículo, gostaria de refletir sobre a reprodução que ainda está impregnada nele, especialmente no que diz respeito à formação de professores, no modelo estabelecido no ofício de ensinar, confrontados por uma teoria tradicional, que prioriza a metodologia, a didática, o planejamento, a avaliação e a eficiência.

A partir de uma pedagogia que privilegia a imitação de um modelo, a prática docente é pensada através de um *habitus* herdado como agente pedagógico, pelo qual se constrói uma certeza do que é ser professor e do que é ser aluno.

No caso dos professores, apesar de haver uma formação específica, formal, profissional, para exercer a docência – e mesmo supondo que todos os professores recebessem uma excepcional formação, com fundamentação teórica crítica e sólida – quando eles se deparam com a prática escolar, interna e externa à sala de aula, e diante dos imprevistos e desafios que surgem, a tendência de reproduzirem o modelo que vivenciaram é muito mais forte do que a de realizarem tentativas de uma nova prática, um método diferente. (GONÇALVES; GONÇALVES, 2010, p. 73-74).

É justamente por ter percebido esta premissa, desde o início de minha carreira docente que sempre busquei refletir sobre minha prática, de subverter as “receitas” expostas do ser bom professor. Comecei a observar que, aos olhos da gestão escolar e da equipe pedagógica, o bom professor era aquele com pontualidade e assiduidade – ou seja, que chegasse no horário e estivesse na sala de aula diariamente; com domínio de turma – aquele que não tivesse problemas com os alunos e não registrasse ocorrências junto à equipe pedagógica e o que

cumprisse os prazos – que entregasse as notas e as avaliações conforme o calendário estabelecido no início do ano letivo.

A partir destes fatores e observações, percebi que a construção de conhecimento – o que deveria ser o foco do ponto de vista pedagógico – é colocada em segundo plano, ignorada na performance do professor, ou seja, sua prática de ensino é menos importante do que o atendimento às normas burocráticas de sua função. É por isso que a escola reflete a sociedade capitalista, ao reproduzir no currículo o bom e o desejável e, principalmente, ao estabelecer em seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho.

(...) estabelecer um programa de cima para baixo nada mais é que uma forma de controle social sobre os professores (na medida em que estes passam a ser meros reprodutores de conhecimentos elaborados noutro lugar) e sobre os alunos (pois um professor que apenas reproduz conhecimentos já prontos nunca vai contribuir para que o educando seja co-autor do saber, sendo mais um obstáculo para o desenvolvimento da criatividade do aluno). (VESENTINI, 2008, p. 42-43).

Neste ínterim, a prática docente, é tida pelo uso excessivo e descontextualizado do livro didático, pela descrição e memorização de conceitos e pela recusa ao repertório do estudante. Assim, o ensino reproduz um processo desarticulado, fragmentado e alheio ao contexto.

Se a ação indireta da escola (produtora dessa disposição geral diante de todo tipo de bem cultural que define a atitude “cultura”) é determinante, a ação direta, sob a forma do ensino artístico ou dos diferentes tipos de incitação à prática (visitas organizadas etc) permanece fraca: deixando de dar a todos, através de uma educação metódica, aquilo que alguns devem ao seu meio familiar, a escola sanciona, portanto, aquelas desigualdades que somente ela poderia reduzir (BOURDIEU; NOGUEIRA; CATANI, 2004, p. 61).

A formação de professores acontece em consonância com esta sanção. O olhar avesso à diversidade, por exemplo, no ambiente escolar, é fruto da constante vigilância imposta pelas convenções sociais. No que diz respeito à sexualidade, apenas para exemplificar, apresentar um comportamento diverso do que se espera na sociedade para um homem ou para uma mulher é tido como total dissidência e logo não poderia receber a aprovação daquele que educa. Assim, “mostrar-se simpático/a pode ser interpretado como se o próprio/a professor/a fosse homossexual ou como se esse adulto estivesse induzindo seus/suas estudantes a contemplar favoravelmente e a desejar uma forma de sexualidade desviante” (LOURO, 1998, p. 93).

Ao contrário do que a própria palavra evidencia, formação não é estar numa forma. Tudo o que experienciamos, compomos, é transformado por nós. A formação não é um

processo linear, é uma busca de identidade que instiga criatividade num processo de individuação (JOSSO, 2004, p. 46). Penso em uma formação sem forma prévia. Formação como um devir criativo.

No contexto da universidade brasileira, temos lidado atualmente com a urgência por uma reforma educacional sólida. A promoção da formação sem segregações, plural, enquanto processo de individuação, ainda é algo extremamente distante de uma instituição que privilegia os cânones, o legitimado e a exclusão. A crise da universidade reside, justamente, em sua busca pela homogeneidade, em seu *ethos* hierárquico e descontextualizado, cuja base do projeto foi moldada por uma premissa elitista e reprodutiva. Segundo Boaventura de Sousa Santos (2005), um dos protagonistas para a reforma universitária no país são os cidadãos. A vontade de fomentar articulações entre a universidade e o interesses da sociedade deve acontecer pela “porta da frente”, pela busca de legitimidade destes indivíduos, “por via do acesso não classista, não racista, não sexista e não etnocêntrico à universidade e por todo um conjunto de iniciativas que aprofundem a responsabilidade social” (SANTOS, 2005, p. 60). Em geral, acredito que a ruptura de dogmas que minoram o espaço da formação na universidade é a chave para o saber da experiência, principalmente no que diz respeito à formação de professores e professoras.

Sendo formação um devir criativo, o sujeito deve ser refletido em suas subjetividades. Na perspectiva pós-modernista, sob inspiração nos *insights* pós-estruturalistas, o sujeito não é o centro da ação social. Ele não pensa, fala e produz: ele é pensado, falado e produzido (SILVA, 2005, p. 113). Ser professor demanda uma reflexão ética sobre seu trabalho. Para Terezinha Azerêdo Rios (2008), a dimensão ética está articulada a outras três dimensões: *técnica*, *estética* e *política*. Dimensão ética no sentido de pensar os aspectos éticos da docência – mais particularmente da elaboração de uma aula – a qual requer processo e ampliação de conhecimento. A falta de reflexão sobre a prática ou a visão simplista de que ser professor demanda técnica, ofício e/ou habilidade, independente de contexto, deturpam – inclusive, ideologicamente – a importância deste profissional.

Convém à classe dominante que o professor se veja como missionário, pai, mãe, tio, tia, irmão, psicólogo, terapeuta, amigo, tudo, menos como profissional que deve receber a preparação necessária ao exercício eficiente de sua função principal, o ensino. Convém acreditar que o aluno precisa ‘mais de carinho e amor do que de ensino’: isso equaciona, a um tempo, pelo menos dois problemas, o da não-aprendizagem do aluno e o da não-habilitação do professor (ALMEIDA, 1986, p. 148-149).

Que professor nunca escutou a famosa frase: “Mas você trabalha ou só dá aula?”. O que se espera de um professor além de que ele dê aula? É ruim dar aula? É possível constituir experiência a partir de uma aula? Sim, é possível. Principalmente se compreendermos a aula como um espaço de liberdade e autonomia, de saber e sentir e, não menos importante, como espaço de diálogo. Como precursora do drama como método de ensino, Dorothy Heathcote compreendia o espaço intrínseco da teatralidade em seu método, no entanto sua ênfase no aspecto educacional é inquestionável, o que me faz refletir sobre a responsabilidade em ser professor, sobre o compromisso com sua formação e com a formação de seus educandos.

Uma aula é sempre um encontro social e este encontro social incluirá um sistema de comunicações. Se você muda a expectativa do aluno por causa da forma que você opera o paradigma e o aluno responde a este paradigma, então você mudará o sistema de comunicação e você poderá mudar o contexto social. Quanto mais você muda isso, mais você oferece outras estratégias de aprendizado (HEATHCOTE, 1990, p. 32, tradução de Heloíse Baurich Vidor).

A base do drama é a proposição de uma experiência, é estar envolvido num novo contexto e imergir num universo ficcional. Para Cecily O’Neill (1995), o *drama* proporciona aos participantes uma experiência dramática autenticamente teatral. Sendo o processo encaminhado sem a materialização de um texto dramaturgicamente, seu produto é imprevisível e irreproduzível, afinal, o texto é constituído pelo fazer, pela ação dos participantes. Além de proporcionar novas leituras de mundo em sua “aula”, o professor é capaz de proporcionar experiência estética, fazer compreender a natureza do evento teatral.

### **Considerações finais**

Para proporcionar experiência, é necessário instigar a postura ativa dos participantes, de uma abordagem que evoca contradições, que ultrapassa os limites do convencional. Compartilho aqui de uma idéia de Gilles Deleuze, sugerindo a importância de uma aula permitir colocar uma *matéria em movimento*. Ele também afirma a importância do aluno não ser forçado a aderir a uma “escola de pensamento”. Assim poderia estar aberto a novos encontros. Pois “uma escola é todo o contrário de um movimento. Uma escola tem chefes, gerentes, administradores, juizes, tribunal, exclusões etc. Um movimento tem derivas, bifurcações, linhas de fuga” (PELBART, 2005, p. 10). Meu interesse é pela formação plural, sem dogmas.

A pesquisa-ação é importante na abertura de novos encontros. Mesmo não sendo uma prioridade para a universidade, ela tem buscado a legitimação pelos espaços populares no

ambiente acadêmico, conforme as necessidades dos grupos minorados, articulando interesses dos pesquisadores e produção de conhecimento. A maior virtude da pesquisa-ação é justamente a descentralização do conhecimento, da interação e intervenção de diferentes leituras de mundo, no intuito de ruptura do *habitus*, deste mecanismo de controle.

Estou instigado a continuar pesquisas neste âmbito, da mesma forma que acredito, enquanto artista, no estado orgânico, no treinamento e na metaestabilidade de um processo de criação. Como afirma Deleuze, em outro contexto, “não lhe importa a cultura, muito menos a erudição, mas estar à espreita dos encontros, com uma idéia, com uma obra, com uma cor” (PELBART, 2005, p. 10).

O drama como experiência é legitimado no campo pedagógico enquanto experiência estética. Na língua inglesa, *aesthetic* (estética) é antônimo de *anaesthetic* (anestésico). Enquanto este interrompe seus sentidos, inibe suas impressões sobre o que acontece, a experiência estética opera seus sentidos em seu máximo. Você está presente e explorando sua presença para debater e se posicionar sobre qualquer tema que seja inquirido, pelas urgências sociais demandadas pela transversalidade. Você está vivo!

Com o encaminhamento de um drama, o professor dará ao seu trabalho sinceridade para se distanciar do preestabelecido, das normativas, na busca de soluções ficcionais, mas, conseqüentemente, verdadeiras. Assim, nós nos lançamos para esta aldeia das incertezas, pois concebemos que “o espectro do pós-modernismo assombra os lugares anteriormente sagrados” (GREEN; BIGUM, 2008, p. 213), logo precisamos criar um processo de escolarização oportuno para evitar o *alienigenismo*. Ser alienígena é não estabelecer comunicação, desta forma é não chegar nem à beira de uma experiência. E, definitivamente, não é o que esperamos em nenhum processo educativo.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Guido de. **O professor que não ensina**. São Paulo: Summus, 1986.
- BOURDIEU, Pierre. **Entrevistado por Maria Andréa de Loyola**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002.
- BOURDIEU, Pierre; NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes. **Escritos de educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. Reynaldo Bairão. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 14/04/2009.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Parecer n. 195, de 05 de agosto de 2003. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design. **Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior**, Brasília, DF, 05 ago. 2003. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 13/05/2013.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.

COHEN, Renato. **Performance como linguagem**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

FIGUEIRA, Pedro de Alcântara. A educação de um ponto de vista histórico. **Intermeio**, Campo Grande, v. 1, n. 1, p. 11-15, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAVIDIA, Valentin. A construção do conceito de transversalidade. In: NIEVES ÁLVAREZ, María et al. **Valores e temas transversais no currículo**. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 15-30.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto.; GONÇALVES, Sandro Aparecido. **Pierre Bourdieu**: educação para além da reprodução. Petrópolis: Vozes, 2010.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GUSDORF, Georges. **Professores para quê?** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Desafios e diversidade na escola. **Revista Mediações**, Londrina, v. 5, n. 2, p. 9-28, jul./dez. 2000.

HEATHCOTE, D. **The fight for drama the fight for education**: Keynotes speeches by Edward Bond & Dorothy Heathcote. From the NATD Conference October 1989. Edited and introduce by Edward Bond. Newcastle upon Tyne, National Association for Teaching of Drama, 1990.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KOUDELA, Ingrid. Pedagogia do Teatro. In: CONGRESSO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 4., 2006, Rio de Janeiro. **Anais do IV Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (Memória ABRACE X)**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2006, p. 124-125.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS**, 1., 2001, Campinas. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas: UNICAMP, 2002, p. 20-28.

LIBÂNEO, J.C. et al. A educação escolar no contexto das transformações da sociedade contemporânea. In: \_\_\_\_\_. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 51-124.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. Trad. Mário Vilela. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. **Introdução ao estudo da nova escola: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea**. 14. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. Sexualidade: lições da escola. In: MEYER, Dagmar Estermann (org.). **Cadernos Educação Básica: saúde e sexualidade na escola**, Porto Alegre, v. 4, p. 85-96, 1998.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. São Paulo: José Olympio, 2002.

O'NEILL, Cecily. **Drama worlds: a framework for process drama**. Portsmouth: Heinemann, 1995.

PELBART, Peter Pál. Deleuze e a educação. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Org.). **Afirmando diferenças**. Campinas: Papyrus, 2005, p. 9-11.

RIOS, Terezinha Azerêdo. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gêneses, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, 2008. p. 73-93.

RODRIGUES, Nelson. **Teatro quase completo de Nelson Rodrigues**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1965.

ROSA, Sanny Silva da. **Construtivismo e mudança**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VESENTINI, José William. **Para uma geografia crítica na escola**. São Paulo: Autor, 2008.