

O TEATRO REINVENTA A REALIDADE:

Ação docente, experiência estética e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no Instituto Federal do Paraná

Everton Ribeiro (IFPR)¹

José Francisco Quaresma da Silva (IFPR)²

O intuito deste artigo é discutir a vivência e o ensino de teatro na condição de experiência, relatando e fundamentando práticas voltadas para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no âmbito do Instituto Federal do Paraná (IFPR). Os professores-artistas-pesquisadores, atualmente lotados no Campus Jacarezinho, utilizam-se de estudos teóricos, de suas experiências docentes no bojo da Pedagogia do Teatro, além de abordarem igualmente seu conhecimento teórico-prático como atores e diretores teatrais. A noção de experiência discutida por Jorge Larrosa e o debate sobre reprodução proposto por Pierre Bourdieu são caminhos que refletem o processo educativo, a prática docente e a potência do teatro na educação.

Teatro na Educação; Docência; Indissociabilidade; Experiência Estética.

THEATRE REINVENTS REALITY:

Teacher action, aesthetic experience and inseparability between teaching, research and extension at Federal Institute of Paraná

The aim of this work is to discuss about experience and teaching theater, from reports and foundations practices focused to inseparability between teaching, research and extension within Federal Institute of Paraná (IFPR). The teachers-artists-researchers, actually active at Jacarezinho, using theoretical studies and your experience as a theater teacher, as well as address your theoretical and practical knowledge like actors and theater directors. The notion of experience discussed by Jorge Larrosa and the debate about the reproduction suggested by Pierre Bourdieu in order to reflect about the education process, the teaching practice and the importance of theater in education.

Theater in Education; Teaching; Inseparability; Aesthetic Experience.

A lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, além de criar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. É importante ressaltar que no inciso IV do caput do art. 6º da referida lei é explicitada uma finalidade imprescindível aos Institutos Federais, cuja proposta é “orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal” (BRASIL, 2008). Neste sentido, a Arte é transposta ao currículo do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, pela relevância de seu conteúdo para a formação cultural do aluno. Por meio de uma abordagem pedagógica *estética* (ou essencialista), a arte deixa de ser vista apenas como uma ferramenta para pensar outras disciplinas.

No que diz respeito ao município de Jacarezinho, campus do IFPR no qual estamos lotados, temos proposto a integração dos saberes artísticos

com o contexto social e cultural local, base de formação de um profissional comprometido com sua realidade. Vale ressaltar que em nosso campus, o ensino de Arte direcionado ao Ensino Médio Integrado é ofertado nos quatro anos da formação. A ação dos projetos “Levantamento e registro da memória oral do movimento teatral do CAT, Conjunto Amadores de Teatro da cidade de Jacarezinho” e “Teatro em cena: reinventando nossa realidade”, sob nossa coordenação ao longo do ano letivo de 2014, contemplou a urgência pelos aspectos culturais, pois a proposição esteve vinculada à pesquisa desenvolvida pelos estudantes bolsistas, voluntários e colaboradores no aspecto pedagógico do teatro e da importância de sua vivência para a humanização dos sentidos. Outro aspecto também preponderante é a vocação da cidade de Jacarezinho para com o teatro. Este aspecto, particularmente, foi propulsor para a implantação, no ano de 2012, do curso Técnico em Arte Dramática, neste campus do IFPR.

Essa tendência, acima mencionada, diz respeito à fundação do CAT (Conjunto Amadores de Teatro) em meados do século XX. Esta importante

agregação cultural da cidade, que extrapolou os limites do município e se instituiu como referência cultural para toda a região do Norte Pioneiro do estado, não apenas buscou desenvolver a produção teatral, mas também edificou o espaço teatral da cidade num caminho contrário aos demais municípios do estado, que têm seus teatros vinculados ao poder público. O CAT formou artistas, disseminou talentos e recebeu uma gama variada de experientes encenadores que auxiliaram no trabalho de impulso à arte teatral. A deflagração de ações de escuta e registro das histórias dos tempos áureos da cultura teatral não somente da cidade, mas da região, pode ser traduzida não apenas como reverência à coragem e à determinação dos homens e mulheres envolvidos nessas ações pioneiras, mas ofertar espaço à reflexão que se manifesta a partir de suas narrativas, visando o surgimento de outras ações congêneres.

Assim, nos projetos acima mencionados, envolvemos, além de estudantes do IFPR de nível médio e técnico, jovens da comunidade assistidos pelo Centro da Juventude José Richa³. Conforme manifestado pela coordenação do referido espaço, colaboradora de um dos projetos, “o perfil da população que atendemos é de baixa renda, beneficiários do Programa Bolsa Família e demais programas sociais. A origem da comunidade é de bairros considerados vulneráveis à violência e às drogas”.

Atualmente, temos percebido nos espaços educativo-culturais formais, não-formais e informais, o reconhecimento à arte e a seu potencial de formação cultural e humana. Em nossos projetos, intentamos a exploração legítima deste espaço para além dos costumeiros eventos teatrais sazonais, pois sabemos que é comum a sua recorrência, no espaço escolar, apenas em determinadas datas comemorativas. A vivência do teatro propicia ao educando, como agente transformador da realidade, senso de trabalho em equipe, compreensão de regras e postura ética e crítica diante de questões políticas e sociais. Assim, a proposta se fortalece quando o estudante deixa de ser reproduzidor e passa a enxergar a prática teatral como uma forma de expor seu ponto de vista e coloca-se como (re) criador de sua realidade. Além disso, os estudantes bolsistas e voluntários são a base para a multiplicação do material discutido e vivenciado semanalmente, de forma integrada ao currículo do Ensino Médio Integrado e Subsequente, contribuindo para desenvolver o mesmo senso e postura nos jovens assistidos pelo Centro da Juventude. O trabalho foi regido pela proposta do Teatro para a Educação Básica, no intuito de promover o relacionamento do ser humano com o mundo e da relação consigo e com o outro.

O principal impacto do projeto “Teatro em cena: reinventando nossa realidade” está intrinsecamente relacionado com a melhoria do ensino e às necessidades socioeducacionais de nossos educandos, conforme a proposta político-pedagógica do IFPR. A prática teatral possibilita aos participantes a humanização dos sentidos e, conseqüentemente, a socialização, a atividade criadora, a espontaneidade, a crítica, o discurso, a sensibilidade, o pensamento filosófico e o espaço de organização de ideias, de construção de diálogos e de exposição de opiniões. Todos estes elementos estão presentes num processo de criação colaborativo e, por isso, busca desenvolver a cognição do educando de maneira lúdica, prazerosa e consciente. É importante, também, destacar que o objeto estético, fruto deste processo vivenciado pelos participantes, foi socializado com a comunidade e, deste modo, cumpre com a função do teatro enquanto apreciação estética em contato com o público.

Para dar início ao projeto, a pesquisa bibliográfica baseou-se em duas metodologias: a dos *Jogos Teatrais*, de Viola Spolin e a do *Teatro do Oprimido*, de Augusto Boal. Após o levantamento de práticas e exercícios propostos por estes autores, desenvolvemos, semanalmente, entre abril e julho, laboratórios de prática teatral com bolsistas de outros projetos e/ou voluntários, a partir de oficinas dirigidas. Desde o final de julho, temos desenvolvido ação pedagógica com educandos integrantes da comunidade, com o objetivo de multiplicar a relação da vivência teatral com a vida privada de cada indivíduo. O laboratório dura até meados de dezembro, quando se encerra o ano letivo. A periodicidade das oficinas ocorre semanalmente, com 2 (duas) horas de duração.

Acerca do projeto que trata da memória teatral na cidade, no qual estão vinculados estudantes do Ensino Médio Integrado e Subsequente, foi fundamental o contato e a percepção da história artística, a qual fornece dados de uma realidade que permite uma análise multilateral das conjunturas. A metodologia utilizada para a pesquisa compreende a História Oral, com a qual o projeto pretende apreender a memória de um patrimônio cultural. A História Oral tem ampliado as alternativas das pesquisas históricas na contemporaneidade e tem sido um espaço interdisciplinar porque permite elaborar arquivos orais/audiovisuais que registram, por meio de mídias eletrônicas, entrevistas de histórias de vida e acontecimentos históricos. Assim, os dois projetos mencionados circundam questões inerentes ao artístico e à realidade, privilegiando a memória num processo dialético que busca avançar e retroceder na observação dos fatos. Por esse motivo, têm compromisso legítimo com o presente. As atividades do projeto realizadas no Centro da Juventude, por exemplo, são parte de uma das

respostas do poder público à necessária implementação de políticas destinadas à juventude socialmente vulnerável.

Para tanto é necessário pensar acerca do teatro, não apenas para o futuro, mas numa relação dinâmica que celebrando o passado busque a valorização do presente. Um presente que estabeleça ações nesse sentido. Frente à existência do curso Técnico em Arte Dramática, a história do teatro da cidade e do CAT, em particular, é colocada num patamar diferenciado, no qual o diletantismo da vivência teatral vai além da produção artística. Coloca-se como uma preocupação maior que envolve a preservação e manutenção do edifício e da tradição teatral da cidade e, com estes, a efetivação de um polo de desenvolvimento de aprendizado nesse campo artístico. A edificação teatral, sabiamente erigida pelos pioneiros, denota uma ideia de perpetuação do trabalho. Um local de desenvolvimento técnico e ético para o artista. Já o Centro da Juventude, está comprometido e atrelado ao Pacto da Juventude que forma um movimento de coesão em torno da prioridade absoluta para com as crianças, os adolescentes e os jovens. As ações do projeto objetivam aprendizagem no âmbito da produção cultural, relações pessoais e dinâmicas que levam a caracterizar um espaço de convivências das quais muitos jovens sentem falta em suas realidades, ou que, ainda, nem tiveram contato. A proposição do projeto contempla e vai ao encontro do que dispõe o Estatuto da Criança e do Adolescente em seu artigo 54, cujo conteúdo evidencia que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1990, art. 54, item V).

No âmbito do ensino, em respeito ao currículo do curso Técnico em Arte Dramática, os componentes curriculares denominados Laboratório de Montagem Teatral I e Laboratório de Montagem Teatral II, são espaços nos quais o estudante/ator vivencia as diversas etapas de um processo de criação teatral, experimentando a transdisciplinaridade e a transversalidade das competências adquiridas nos diversos componentes curriculares ofertados ao longo do curso. Esse processo ocorre desde a escolha do tema que circundará a criação artística, isto é, o produto cultural na forma de um espetáculo teatral, até a sua apresentação para o público. A professora Mirna Spritzer (2003, p.72) explicita que ao ator se tem que ensinar teoria através da prática. O fazer, o repetir, a ação sobre o tempo e o espaço é a matéria-prima do artista-ator. Na prática de sua ação o ator se apropria da teoria, recria a teoria e produz teoria.

Entretanto, embora o ator seja o centro da ação do fazer teatral, no âmbito da criação do espetáculo uma série de outras funções se efetiva

como necessárias e fundamentais para essa criação. Pode-se dizer, então, que a repetição inerente ao trabalho do ator propicia aos demais envolvidos na produção teatral, um processo de aprender com base na prática. Em casos muito frequentes, a figura do ator, do técnico e do pesquisador está situada em um mesmo sujeito.

A investigação de uma produção em arte dramática parte da perspectiva do seu processo de elaboração, envolvendo agentes da cena, no caso, os próprios aprendizes construindo a obra artística na qualidade de atores, sonoplastas, iluminadores, figurinistas, cenógrafos, assistentes de direção, produtores, dramaturgos, por meio de pesquisa experimental e/ou estudo analítico-crítico, com o emprego de técnicas, métodos e referenciais teóricos próprios da pesquisa em Teatro.

Uma das inquietudes gestadas no campo de pesquisa na área de Teatro, conforme destaca FLORENTINO (2009), é a difícil relação entre arte e ciência:

[...] no bojo das reflexões sobre a relação arte e ciência, motivada pelo discurso teatral, descortina-se a possibilidade da arte constituir-se numa prática de mediação que coloca em expressão o invisível e o intuído, bem como tece o difícil trabalho de produzir conhecimentos complexos que sejam intangíveis e capazes de serem divulgados. Arte e ciência implicam criação e, portanto, em ambas deve haver o testemunho das atividades heurísticas e de intuição experimentadas por uma subjetividade paradigmática criadora.

Local privilegiado de convergência e reflexão dos distintos olhares que atravessam o espetáculo desde sua concepção, em suas múltiplas relações com a plateia, nas distintas configurações culturais, a pesquisa acerca da montagem teatral procura fomentar a prática e a troca interdisciplinar entre os membros da produção artística e ampliar as diferentes percepções do espetáculo cênico, refletindo sobre a sua constituição, dentre todos os recortes possíveis.

Enfim, a pesquisa teatral se encontra na mesma condição do trabalho científico atual, isto é, ambas as práticas não estão regidas por regras estabelecidas num sistema canônico de valores determinados a priori, mas assumem legitimidade no mundo da vida, que é um mundo da complexidade, da perplexidade e da incerteza (FLORENTINO, 2009).

De acordo com a portaria nº 120, de 06 de agosto de 2009, a qual estabelece critérios de avaliação do processo de ensino-aprendizagem no IFPR, na dinâmica do processo pedagógico,

estudantes e professores são sujeitos ativos, atuam de forma consciente não somente como parte do processo de conhecimento e aprendizagem, mas como seres humanos imersos numa cultura, com suas histórias particulares de vida. Em seu segundo artigo, a portaria professa que “ensinar, aprender e pesquisar deve circundar o ciclo gnosiológico: ensina-se e aprende-se o conhecimento já existente ao mesmo tempo em que é trabalhada a produção do conhecimento ainda não existente” (PARANÁ, 2009).

SER PROFESSOR (DE TEATRO) PARA ALÉM DA REPRODUÇÃO

Para refletirmos sobre o ensino de teatro, precisamos considerar o que se tem discutido acerca dos paradigmas da educação no que concerne o sujeito pós-moderno, cuja identidade é cambiante, fragmentada, incoerente. 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-modernidade⁴, 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.

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*⁵ 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).

Sabe-se das implicações políticas e sociais, devido às quais o papel da criatividade passa a ter grande importância na formação escolar do educando (futuro adulto profissional trabalhador), ao longo do século XX: isso deriva do objetivo maior que é suprir o mercado e qualificar pessoal para postos de trabalho com mão de obra cada vez mais capacitada. Todavia, a forma de introduzir os estudantes numa experiência formadora criativa, naturalmente, passa pelo modo de condução do professor no planejar e desencadear essa aproximação. 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).

Apesar de Libâneo não discutir o currículo por meio de uma teoria pós-crítica, suas reflexões também estão relacionadas às conexões entre saber, identidade e poder. Tanto teoria crítica quanto pós-crítica têm buscado propor transformações no currículo, que extrapole a transmissão mediante um código cultural dominante. O processo pedagógico preocupado com índices de desempenho e resultados matemáticos é o grande perigo de uma educação escolar que preza pela meritocracia, modelo que predomina na educação no Brasil, que rege “não apenas as representações e as práticas dos agentes, mas também a organização e o funcionamento da instituição” (BOURDIEU; PASSERON, 2011, p. 169). Em nenhum momento, praticamente, o estudante é convidado a refletir sobre situações de opressão ou

sobre a marginalização e/ou hierarquização dos conteúdos estabelecidos no programa escolar.

Esta desorientação dos processos educativos é percebida por entre as dificuldades de compreensão do educando e, conseqüentemente, dos percalços de um processo de ensino-aprendizagem. 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, grifos do autor).

Deste modo, vale pensar sobre dois aspectos preponderantes: o papel da educação e o ato de criação. Pensar a educação, creio, é pensar em algo dinâmico, conforme expõe Paulo Freire (1974, p. 7), que ocorre no tempo e no espaço, nasce e finda no homem. Daí, ser “impossível uma teoria pedagógica desprovida de um conceito de homem e de mundo”. Igualmente, não há uma educação neutra. Ao ensinar um tipo de energia que transforma o mundo, se é, imediatamente, atingido por essa força. O poder capital ao encarar o poder criador do homem apenas como algo mecanicista, “*coisifica* a ação humana”. A respeito deste assunto, Freire complementa sobre “a possibilidade de admirar o mundo implica em estar não apenas *nele*, mas com *ele*: consiste em estar aberto ao mundo, captá-lo e compreendê-lo; é atuar de acordo com suas finalidades com o propósito de transformá-lo” (FREIRE, 1974, p. 8, grifos do autor).

É importante definir, neste momento, que noção de experiência está sendo posta à reflexão neste trabalho. Segundo Jorge Larrosa Bondía, 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 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 teatro na educação.

Ao utilizar o termo *reprodução*, temos 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 valoroso 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, gostaríamos de refletir acerca da 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, pp. 73-74).

É justamente por termos percebido esta premissa, desde o início de nossa carreira docente que sempre buscamos refletir sobre a prática, de subverter as “receitas” expostas do ser bom professor. É comum observar que, aos olhos da gestão escolar e da equipe pedagógica, o bom professor é aquele que zela pela pontualidade e assiduidade – ou seja, chega no horário e está na sala de aula diariamente; tem domínio sobre a turma e cumpre os prazos, entrega as notas e as avaliações conforme o calendário estabelecido no início do ano letivo e não direciona questões complexas à equipe pedagógica.

A partir destes fatores e observações, percebe-se 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, entre outros aspectos, a escola é reflexo da sociedade

capitalista, ao reproduzir no currículo o bom e o desejável quando, ao contrário, a escola deve ser vista como lugar de experiências, ressignificações; local onde o estudante conclui e desperta para a compreensão das vivências práticas que traz de casa, do seu círculo doméstico e social, ao manter contato com as postulações teóricas do ambiente escolar. Então, ali, o estudante tira dúvidas, redimensiona saberes, enfim, abre-se para o mundo.

(...) 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, pp. 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). Pensamos em uma formação sem forma prévia. Formação como um devir criativo.

O ato de criação é, então, um ato proibido no mundo civilizado e tecnocrático. Apenas a criação de novas formas de ampliar os seus domínios é bem aceita. Somente a produção do que possa se converter em lucro é assimilada. [...] O que fazer com a imaginação senão torná-la sinônimo de ilusão? (DUARTE JUNIOR, 1988, pp. 101-102).

No contexto da educação 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, um dos protagonistas para a reforma universitária no país são os cidadãos. A vontade de fomentar articulações entre a universidade e os 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, acreditamos 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 como um alguém dividido e fragmentado. 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, p. 84), 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 ensino⁶, Dorothy Heathcote compreendia o espaço intrínseco da teatralidade em seu método, no entanto sua ênfase no aspecto educacional é inquestionável, o que nos 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, p. 3), o *drama* proporciona aos participantes uma experiência dramática autenticamente teatral. Sendo o processo encaminhado sem a materialização de um texto dramático, 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

Este artigo teve como objetivo expor e discutir a importância da vivência artística e estética a partir do desenvolvimento de projetos de extensão em nosso câmpus do IFPR-Jacarezinho. Estamos instigados a continuar pesquisas neste âmbito. Do

mesmo modo, acreditamos, enquanto professores-artistas, no estado orgânico, no treinamento e na metaestabilidade de um processo de criação. Pelbart (2005, p. 10), ao citar Deleuze, relata: “não lhe importa a cultura, muito menos a erudição, mas estar à espreita dos encontros, com uma idéia, com uma obra, com uma cor”.

O ponto de partida para esse empreendimento é a inquietação acerca do modo como se discute a importância da experiência estética e como se possibilita o envolvimento do estudante, de modo geral, e, particularmente, de Arte e Arte Dramática, com o teatro, o jogo, a memória e a junção desses elementos em projetos de extensão. 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. Estamos presentes e explorando nossa presença para debatermos e nos posicionarmos sobre qualquer tema proposto, pelas urgências sociais demandadas pela transversalidade. Estamos vivos! Essas experiências e reflexões propõem a escola como espaço de revelação estético-existencial do sujeito estudante, colocando-o numa posição em devir.

Destacamos a presença do professor como mobilizador e organizador do meio, a inserir o estudante no espaço de reflexão, em que confronta o conhecimento trazido do ambiente familiar com o conhecimento socialmente construído e sistematizado pela escola. Buscamos propor a capacidade inerente do professor em conduzir o aprendiz no contato com o mundo sensorial, conferindo-lhe, no exercício do ato pedagógico, o valor expressivo do artista performer.

Ressaltamos que o encontro com a arte não afasta o indivíduo dos elementos pertinentes ao mundo prático e racional. Pelo contrário, visa justamente ativar os sentidos e a percepção do estudante para a observação do mundo de forma mais integral e, nesse sentido, se manifesta como valioso recurso educacional – educar a inteligência e a sensibilidade. A escola e as várias atividades desenvolvidas em seu interior, entendidas como lugar onde se reúnem ideias e ações.

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. Buscamos, portanto, valorizar a importância da experiência subjetiva por meio das atividades estéticas, enquanto processo. Não formar artistas, mas cidadãos. Propomos como valoroso o encontro de nossos estudantes com o teatro, o jogo, a memória, a obra artística, enfim, com os campos da estética e do sensível.

Durante boa parte de nossa trajetória enquanto estudantes, tanto na escola quanto na universidade, por vezes nos sentimos alienígenas: ignorados, incompreendidos, incomunicáveis. Percebemos, depois, quão isso se tornou um *habitus* e, então, não haveria nenhum problema, também, praticar uma docência alienígena. Na verdade, estávamos diante de uma grande questão. Como não ser um problema o não entendimento? Estar em uma

sala de aula apenas para cumprir um protocolo? É lógico que havia algo errado. Ainda bem que isso foi percebido a tempo. Assim, junto com a libertação do *alienigenismo*, surge o repúdio a qualquer possibilidade de minorar o ensino e sua potência transformadora, seja de Arte ou Arte Dramática, seja no ensino, na pesquisa ou na extensão. Em tempos de tantas discussões acerca de evasão escolar e desinteresse dos educandos, tenhamos coragem de reconhecer quão descontextualizada é a reprodução. Reconheçamos a importância de proporcionar que nossos estudantes fiquem na escola não apenas por obrigação, mas pela vontade de criar, recriar e modificar a realidade que o cerca com sensibilidade e experiência.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, G. de (1986). *O professor que não ensina*. São Paulo: Summus.
- BOURDIEU, P. (2002). *Entrevistado por Maria Andréa de Loyola*. Rio de Janeiro: EDUERJ.
- BOURDIEU, P.; NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M (2004). *Escritos de educação*. 6. ed. Petrópolis: Vozes.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. (2011). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. Reynaldo Bairão. 4. ed. Petrópolis: Vozes.
- BRASIL (1990). *Lei n. 8069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 18/08/2014.
- BRASIL (2008). *Lei n. 11.892*, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 29 dez. 2008. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25/05/2014.
- DUARTE JUNIOR, J. F. (1988). *Fundamentos estéticos da educação*. Campinas: Papirus.
- FIGUEIRA, P. A (1995). *A educação de um ponto de vista histórico*. Intermeio, Campo Grande, v. 1, n. 1, p. 11-15.
- FLORENTINO, A. (2009). *Teatro e produção de conhecimento: o percurso epistemológico da pesquisa*. Anais da V Reunião Científica da ABRACE. São Paulo: ECA/USP. nov. 2009. Disponível em: <<http://www.portalabrace.org/vreuniao/textos>>. Acesso em: 14/03/2014.
- FREIRE, P. (1974). *Uma educação para a liberdade*. 4. ed. Porto: Textos Marginais.
- _____ (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- GREEN, B.; BIGUM, C. (2008). *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. p. 208-243.
- GUSDORF, G. (1987). *Professores para quê?* São Paulo: Martins Fontes.
- HEATHCOTE, D. (1990). *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.

- JOSSO, M. (2004). *Experiências de vida e formação*. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez.
- LARROSA BONDÍA, J. (2002). *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, p. 20-28.
- LIBÂNEO, J. C. et al (2003). *A educação escolar no contexto das transformações da sociedade contemporânea*. In: _____. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, p. 51-124.
- LOURO, G. L. (1998). *Sexualidade: lições da escola*. In: MEYER, Dagmar Estermann (org.). Cadernos Educação Básica: saúde e sexualidade na escola, Porto Alegre, v. 4, p. 85-96.
- LYOTARD, J. (2002). *A condição pós-moderna*. São Paulo: José Olympio.
- O'NEILL, C. (1995). *Drama worlds: a framework for process drama*. Portsmouth: Heinemann.
- PARANÁ (2009). *Portaria n. 120*, de 06 de agosto de 2009. Estabelece os critérios de avaliação do processo ensino aprendizagem do IFPR. Instituto Federal do Paraná, Curitiba, PR, 06 ago. 2009. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br>>. Acesso em: 19/09/2014.
- PELBART, P. P. (2005). *Deleuze e a educação*. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Org.). Afirmando diferenças. Campinas: Papyrus, 2005, p. 9-11.
- RIOS, T. A. (2008). *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, p. 73-93.
- SANTOS, B. S. (2005). *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- SILVA, T. T. (2005). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- SPRITZER, M. (2003). *A formação do ator: um diálogo de ações*. Porto Alegre: Mediação.
- VESENTINI, J. W. (2008). *Para uma geografia crítica na escola*. São Paulo: Autor.

¹ Bacharel em Artes Cênicas (2007) e Licenciado em Teatro (2010) pela Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Especialista em Estética e Filosofia da Arte (2010) pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e em História, Arte e Cultura (2011) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Professor do Instituto Federal do Paraná, Campus Jacarezinho; coordenador do Curso de Arte Dramática.

² Graduado em Artes Cênicas (2007) e mestrado em Educação (2012), ambos pela Universidade Estadual de Londrina. Professor Efetivo do Instituto Federal do Paraná Campus Jacarezinho (PR).

³ Localizado no bairro denominado Aeroporto, cuja periferia é base da pirâmide social da cidade e, portanto, excluída pelas atividades desenvolvidas no município de Jacarezinho-PR.

⁴ Consideramos como crise da educação na pós-modernidade todos os debates que se referem à falência da instituição escolar, tais como a arquitetura retrógrada dos estabelecimentos de ensino, a desconexão entre currículo e contexto e a patologização de estudantes que não se moldam à manutenção da ordem e da atenção. Na pós-modernidade, temos um sujeito fragmentado, com uma identidade plural e cambiante.

⁵ Ao cunhar o termo reprodução, Pierre Bourdieu reflete sobre a educação como perpetuadora das desigualdades sociais, das mesmas desigualdades que só ela poderia reduzir.

⁶ Introduzido por Dorothy Heathcote, em meados dos anos 50, como método de ensino na escola inglesa, o drama não dá respostas para o jovem. Entre o real e o ficcional, o professor-atuante estabelece o sentido da experiência sem criar juízos de valores. O papel ficcional representado por todos os participantes no contexto do drama estabelece uma zona de conforto para a discussão de temas, muitas vezes, censurados na infância e na adolescência.