

DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA AO ENSINO DE TEATRO contribuição para crítica à cultura escolar

João Pedro Alcantara Gil¹ (UFRGS).

Qual o papel do teatro na educação básica? O artigo trata de examinar a questão, com base nos debates sobre as tendências pedagógicas e as dimensões contemporâneas da sociedade. A partir dos referenciais da teoria crítica, do exercício da pesquisa nos cursos de graduação e pós-graduação em artes cênicas, o trabalho propõe uma reflexão sobre os problemas e os desafios do ensino de teatro no Brasil e as implicações na cultura escolar. Como legitimar um campo do saber artístico e seus atores numa sociedade em que predomina o consumismo? Como criar jogos teatrais na escola, no contexto da modernidade líquida, de normas flexíveis e valores flutuantes, analisada por Z. Bauman (2008)? O eclipse da política, na realidade, transfere para a educação a responsabilidade de se contrapor a uma existência consumista, na qual o papel da arte é somente reproduzir as relações sociais. Como propor experiências em arte que abram possibilidades de interferências transformadoras na cultura? Eis a tarefa para educadores de teatro, comprometidos em não dissociar a teoria da prática social.

Ensino de teatro; educação básica; sociedade.

Which role are dramatics arts playing in elementary school? Aiming to discuss the subject, this article is based on debates regarding educational trends and contemporary dimensions in society. Starting from theoretical references and research activities developed within the graduation and post-graduation programs in dramatic arts, the work intends to examine the issues and challenges of teaching theatre in Brazil and implications in scholar culture. How the legitimize this field of artistic knowledge and its stakeholders in a society where consumerism predominates? How to create drama activities for scholars in the context of liquid modernity, of flexible norms and floating values, analyzed by Z. Bauman (2008)? The shade of politics on reality transposes to education the responsibility of confronting a consumerism existence where the role of arts is reduce to the mere reproduction of social relations. How to propose artistic experiences in a way to open possibilities for transformations in culture? This is the task to be accomplished by theater professors engaged in associating theory and social practice.

Theater education; elementary school; society.

Um grupo de crianças de 7 a 9 anos, maquiadas, se preparando para a apresentação de um desfile de modas na escola onde estudavam. Não era faz de conta, nem brincadeira dramatizada. Paradoxalmente, era uma campanha institucional em defesa da educação básica. Esta matéria divulgada numa rede de comunicação foi o estopim para a presente discussão. O que aprenderam estas crianças? Até que ponto esta experiência cultural é emancipadora? Como abordar o ensino de teatro na perspectiva sócio-histórica?

No Brasil, a expressão dramática começou logo após o descobrimento, com a doutrinação dos índios. Claro que havia anteriormente rituais e danças próprias das

artes cênicas, mas a dramaturgia começa com os jesuítas, em 1594. Está documentada a criação de um teatro em língua latina, para a conversão dos indígenas à fé católica, através da catequese e instrução. Centrada na formação do homem moral, que serve a Deus, os jesuítas implantaram a pedagogia cristã no Brasil, no sentido de educar a vontade, educar o caráter da população colonizada. E, durante mais de dois séculos, esta pedagogia se fez por meio de autos, dramas e tragédias.

A tradição dos espetáculos religiosos organizados em conventos, nos colégios e nas igrejas vai permanecer até a expulsão da Companhia de Jesus de Portugal e colônias, em 1759. As reformas do Marquês de Pombal

visavam modernizar a cultura portuguesa, em profunda decadência pela dominação espanhola. Pedagogicamente, as reformas perpetuam um modelo implantado pela corte portuguesa. As congregações dominicanas, franciscanas e maristas vão desenvolver o teatro basicamente voltado para as representações de mistérios e pantomimas pastoris. Primeiro, através da pedagogia de vertente religiosa, depois na vertente leiga, em que predominavam as horas cívicas, as recepções e demais festividades, o “teatrinho” de colégio atravessa os séculos XVIII e XIX.

Lançado em 1932, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação” inaugura um período de profundas mudanças nos meios pedagógicos e culturais do país, no qual se destaca a preocupação com uma escola leiga, gratuita e obrigatória para todos. O interesse pedagógico, antes voltado para os saberes que o professor detinha, se volta agora para o aluno, numa concepção em que as atividades das crianças, como jogos e brincadeiras, são passíveis de uso educacional. Influenciada pelo movimento de livre expressão, a escola vai oferecer possibilidades de expressão artística, entre elas, o jogo dramático, com a finalidade de desenvolver a criatividade.

Com a criação do Mobral, em 1967; a aprovação da Lei n. 5540, de 1968, que determinava normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média; e a Lei n. 5692 de 1971, que fixava diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, a ênfase pedagógica volta-se para os métodos de ensino, para a formação profissional e pelo ensino técnico. Para tanto, a expressão dramática vai ser útil como forma de aprendizagem acessível, principalmente visando a alfabetização de crianças, jovens e adultos. Segundo Saviani (1987), o tecnicismo não se caracteriza como uma teoria educacional, nem como uma prática pedagógica, mas sim como uma tendência, que, no ensino de teatro, se sustentou como método dramático.

O movimento de educação popular no Brasil surgiu nos primórdios dos anos 60, influenciado pelo pensamento social cristão, com o objetivo de promover sérias transformações educacionais. No trabalho pedagógico, destaca-se o sistema Paulo Freire. Seguindo princípios semelhantes, nasceu o teatro do oprimido de Augusto Boal. Publicado em diversos países, com diferentes propósitos, o método de Boal tinha a perspectiva de construir um teatro popular. O golpe militar de 1964 reprime o movimento, exilando e perseguindo seus principais autores. A

concepção educacional crítico-reprodutivista surgiu como tentativa de replicar no Brasil o movimento de maio de 1968, no qual os estudantes franceses queriam modificar a sociedade a partir da cultura. Esta proposta buscava ativar novos públicos, descentralizando a cultura e levando o teatro à população carente. Para isto, utilizou as oficinas teatrais de curta ou média duração como método de ensino. Reproduzindo as estruturas sociais, as oficinas desresponsabilizaram a escola pelo ensino de teatro, ao mesmo tempo em que buscaram difundir a prática cênica nas periferias das grandes cidades.

As primeiras discussões sobre a inclusão do teatro na educação de crianças no Estado do Rio Grande do Sul começaram no final dos anos 50, época em que o movimento da Escola Nova incentivava experiências de livre expressão. A partir do trabalho da professora Olga Reverbel, no Instituto de Educação “General Flores da Cunha”, surgiram técnicas dramáticas para os professores primários desenvolverem, com eficiência e alegria, os conteúdos curriculares.

A Educação Artística polivalente no primeiro e segundo graus vai dar lugar, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394, de 1996, ao ensino da Arte como componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a desenvolver a cultura dos estudantes. Se antes o que importava era a criatividade, as Artes, nas suas diversas manifestações visuais, musicais e cênicas, visam agora ao desenvolvimento das culturas regionais. A Resolução n. 4, de 2004, do Conselho Nacional de Educação, por sua vez, estabeleceu novas diretrizes para os cursos de graduação, propiciando, assim, a formação de professores específicos para o ensino de teatro. O debate centralizado nos parâmetros curriculares nacionais buscou elementos na expressão e na comunicação para melhor definir os objetivos do ensino de teatro. O que mudou nesse tempo todo? Até que ponto a obrigatoriedade do ensino das artes atende ao desenvolvimento de uma ação criativa e ética na educação básica?

Numa análise sociológica preliminar da cultura escolar, principalmente veiculada pelos meios de comunicação, identificamos práticas educativas distantes da formação da sensibilidade voltada para uma cultura solidária. Conforme Bauman (2011, p. 209), “as coisas da cultura foram retiradas de uso e postas à venda para compradores individuais, em versões atualizadas nos espaços de pontas de estoque das lojas de departamento”. Quais os valores e atitudes, na complexidade das artes na

escola, que podem enfrentar uma sociedade de consumidores?

O conceito de cultura, tomado em seu sentido dialético, é destruído pela produção para o mercado, como já destacavam os primeiros autores da teoria crítica Horkheimer e Adorno (1986, p. 151). “A cultura é uma mercadoria paradoxal. Ela está tão completamente submetida à lei da troca que não é mais trocada. Ela se confunde tão cegamente com o uso que não se pode mais usá-la, é por isso que ela se funde com a publicidade”. Como combater a alienação na escola? Como tratar o patrimônio cultural sem negar o avanço das novas tecnologias? Como contemplar os diferentes contextos artísticos no interior da escola? Como preservar identidades ou diferenças regionais, num mundo globalizado? São múltiplas as questões que, na sua complexidade, revelam o papel central das artes na educação básica para as consequentes transformações sociais e culturais.

O debate pode ser sustentado a partir de uma visão histórico-crítica do ensino de teatro. Certamente, as atividades que as crianças desenvolviam na escola, vistas no canal de TV e mencionadas no início deste artigo, não são próprias para uma cultura em formação.

QUE FAZER?

Primeiro, tratamos de compreender o elemento básico do teatro no ensino fundamental como jogo, entendido aqui como criação de situações imaginárias. Identificamos a abordagem histórico-crítica do ensino do teatro não como determinação, mas como uma possibilidade de trabalho pedagógico com teatro, que encontra uma visão de educação básica como totalidade, através da qual buscaremos relações possíveis do jogo, com o propósito de construirmos uma prática pedagógica emancipadora, que converta os conhecimentos em convicções internas do homem.

Com base nos estudos psicológicos e pedagógicos na área do pensamento e da linguagem, a presente proposta aprofunda a reflexão sobre o ensino de teatro sem dissociar a teoria com a prática, junto a instituições públicas, particulares e assistenciais. Propõe-se fundamentalmente que a criança construa conceitos científicos a partir da maturação de conceitos espontâneos vivenciados no jogo. Esta proposta diverge dos estudos e observações efetuados, que tornam o jogo atividade de recreação, sem levar em conta a potencialidade em produzir conhecimentos e processos colaborativos de trabalho. O ponto de partida

para esta análise se encontra na teoria construtivista de Piaget, sustentada pela tese que toda e qualquer criança tem condições de aprender tudo, contanto que lhe sejam oferecidas condições para isto, meio social e cultural. No entanto, é preciso advertir que não se pode ensinar tudo às crianças. O desenvolvimento decorre de etapas sucessivas, conforme a própria faixa etária, e de estímulos externos proporcionados para construção de suas hipóteses. Diante desta concepção, portanto, entende-se que o significado do jogo no ensino fundamental é desenvolver a ação criativa de forma que a criança possa evoluir o conhecimento integrado ao seu crescimento.

A ação é o processo que se cria para fins conscientes. A consciência é gerada pela sociedade, nela se produz. A atividade criativa se manifesta pelo desejo da criança em conhecer o novo, criar um jogo, ou seja, da possibilidade de ir da ideia à situação imaginária. A imaginação se manifesta por igual em todos os aspectos da vida cultural (arte, ciência e tecnologia) e, sustentada no construtivismo, não é privativa de talentos natos, de seres especiais. Nos jogos, as crianças não se limitam a recordar experiências vividas, mas reelaboram criativamente, combinando os fatos entre si e construindo novas realidades, de acordo com seus afetos e percepções. O trabalho pedagógico com os jogos para desenvolver ações criativas consiste em oferecer condições que estimulem a criança a agir criativamente. Por meio de propostas, ao longo dos jogos, o educador orienta as crianças, no sentido de encontrar em si próprias os argumentos, em preparar um personagem e utilizar objetos segundo seus desejos.

Numa escola assistencial, observamos as crianças em pequenos grupos jogando com o tema da família, preparando a refeição e limpando a casa. Ao observar o movimento de algumas crianças se dirigindo para a casa, o educador notou semelhança com um trem, meio de transporte da localidade onde está inserida a escola: “que interessante este trem!” exclamou, “vamos passear com toda família?” Ao incorporar-se ao jogo das crianças, solicitou maior participação: “quem quer ajudar a criar um trem?” Logo, quando tudo estava pronto, o educador continuou a orientar o jogo por meio de perguntas: “para onde vamos? Quem quer ser o maquinista?” Assim, as crianças reconstruíam os papéis e o educador contribuiu na ação criativa. A fim de atrair as crianças pouco ativas, ele propõe a alternância dos papéis principais. Com isto, as crianças podem ser praticantes da ação, iniciadoras do jogo.

Por outro lado, os estudos de Emília Ferreiro (1985) comprovaram que a alfabetização é um processo evolutivo de construção de um sistema de representação escrita e, para que isto ocorra, é preciso levar em conta primeiramente a pré-história da linguagem. As propostas até aqui realizadas com a ação criativa no ensino fundamental colocaram o jogo como um recurso a mais para estimular e promover a aprendizagem da escrita. No entanto, considerando que a palavra não é o princípio, que a ação já existia antes, pode-se depreender que da ação à linguagem existe um pontilhado de situações imaginárias que confere ao jogo a base do processo de construção da linguagem escrita pela própria criança. A partir de um nível de maturação do conceito espontâneo, a criança terá condições de desenvolver o conceito científico do sistema de representação da escrita. Em lugar de recurso didático, como a cartilha ou o ditado, o jogo torna-se elemento fundador da construção da linguagem escrita pela própria criança.

Como produzir este conhecimento? Na escola, observamos um grupo de crianças construindo uma loja de artigos domésticos. No meio da ação, o educador perguntou: “não está faltando alguma coisa nesta loja?”, ao que elas imediatamente responderam: “sim, o nome”. Em seguida, brotaram várias sugestões. Ao final desenharam um coração, que passou a ser o título do jogo e o nome da loja. Todas as situações imaginárias proporcionam vivências com mensagens linguísticas. A construção da linguagem escrita pela própria criança, a partir do jogo, é o caminho para que a educação seja emancipadora, cultural e socialmente.

Na criação dos jogos, é recomendável não oferecer brinquedos prontos. O caráter criativo do trabalho está justamente na possibilidade da criança resolver por si mesma a tarefa de construir o material necessário para o jogo. Além dos esforços físicos e psíquicos, a semelhança do jogo com o trabalho se faz possível no sentido de atingir um objetivo, alcançar uma organização espacial. A reconstrução de papéis, o jogo protagonizado também faz relacionar a ação criativa com o trabalho dos adultos. Assim, o jogo de profissões, como desenvolvido no projeto de extensão “Onde tem criança tem teatro”, realizado em escolas públicas de Santa Maria no Rio Grande do Sul, produziu nas crianças o conhecimento da atividade laboral do adulto: “quem quer ser o motorista de um ônibus?” e “para onde vamos?” foram as perguntas que desenvolveram na criança o interesse pelas profissões dos adultos. Claro que a televisão exerce um poder enorme na criação dos jogos

pelas crianças. No entanto, os educadores podem orientar qualitativamente os temas propostos, buscando material interessante para as situações, com a finalidade de educar as crianças para conhecer melhor as relações sociais.

A questão dos valores tem sido discutida com muita intensidade por pesquisadores e educadores comprometidos com a formação cultural da sociedade. A abordagem interacionista sustenta que a ética não é um problema de limites, de internalização de normas morais e proibições previamente elaboradas, mas um processo de construção de princípios autônomos de justiça, resultado da cooperação social. O que tem a ver o ensino de teatro com isto? Ora, é no jogo que se instala na criança as bases para o desenvolvimento de processos colaborativos e tomadas de decisões.

A formação do coletivo, do grupo de crianças, é a primeira preocupação dos educadores ao trabalharem com o jogo, considerando a faixa etária e a produção da subjetividade. O descobrimento e fortalecimento das capacidades de cada criança contribuem para organização de um coletivo solidário. O coletivo do jogo é um organismo vivo, com conflitos e acertos mútuos. Com a orientação nos jogos, os educadores oportunizam processos colaborativos com base no entendimento e na ajuda aos outros. É claro que o resultado deste processo depende do contexto social da educação e da interação da escola e seus agentes na comunidade. No entanto, pesquisas têm revelado que as situações criadas na escola em grupos fortalecem os processos colaborativos.

Em qualquer jogo proposto, o trabalho pode ser observado: “olhem, quantas pessoas ajudam o médico a salvar o paciente”. Ao ver o jogo sendo criado por crianças numa escola particular, os educadores propõem a descoberta de sentimentos humanitários. A preocupação maior dos educadores em relação às imagens criadas nas situações de jogo, tendo em vista o processo colaborativo, é educar na criança a sensibilidade. Aprendendo a renunciar desejos imediatos, submetendo-se às ações colaborativas, sem esquecer seus interesses individuais, a criança define no jogo sua formação social. O trabalho pedagógico na organização do jogo, por fim, consiste em apreciar qualidades sociais, como a convivência, combatendo preconceitos étnicos, econômicos e de gênero.

A APRECIÇÃO ARTÍSTICA

A principal questão abordada em debates, seminários e orientações de educadores é a apreciação artística. Que acontece à criança, no momento da recepção de um espetáculo? Como justificar a relação complexa de um espetáculo cênico com o pequeno espectador? No “VI Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas”, promovido pela ABRACE em 2010, discutimos um trabalho que tinha como uma das preocupações a qualidade cênica do teatro produzido para crianças. Das vivências com diretores de espetáculos para crianças, identificamos a arte própria para crianças. Todo espetáculo com classificação livre pode ser apreciado por crianças, jovens e adultos, desde que realizado com qualidade estética. Para superar a pedagogia tradicional, primeiramente precisamos abrir mão da concepção segundo a qual as emoções têm alguma relação direta com a moralidade e que toda obra de arte infantil deva promover uma espécie de impulso para o comportamento moral. O resultado da regra pedagógica, que transfere a atenção da criança da própria obra para seu sentido moral, é um amortecimento do sentimento estético.

Outro equívoco cometido pela pedagogia tradicional é a redução das emoções estéticas ao sentimento imediato de prazer e alegria: “quem pensa em implantar a estética na educação como fonte de prazer se arrisca a encontrar na primeira guloseima e no primeiro passeio os mais fortes concorrentes” (Vigotski, 2001, p. 331). Para se contrapor a esta corrente pedagógica, o autor propõe que a emoção estética esteja baseada em um modelo absolutamente preciso de reação, que pressupõe a existência de três momentos: uma estimulação, uma elaboração e uma resposta. Essa atividade específica, vinculada aos estímulos estéticos, é o que constitui a natureza da vivência estética: “uma atividade construtiva sumamente complexa que é realizada pelo ouvinte ou o espectador e consiste em que viva com as impressões externas apresentadas” (*op.cit.*, p. 333). A todo este trabalho de recepção, Vigotski chama de síntese criadora secundária, porque requer, de quem percebe, reunir a obra numa totalidade e sintetizar os elementos dispersos da atividade artística.

A presença do público também como criador, geralmente reconhecido na cena contemporânea, pode ser sustentada pela teoria vigotskiana, uma vez que a criação surge no mesmo instante como certa energia não acionada e cobre inteiramente o resíduo que fica entre a possibilidade e a realização, o potencial e o real da vida: “ao percebermos uma obra de arte, nós sempre a recriamos de forma

nova. Então é legítimo definir os processos de recepção como processos de repetição e recriação do ato criador” (*op.cit.*, p. 337). Assim, do ponto de vista do autor, a arte constitui um mecanismo biológico permanente e necessário de superação de excitações não realizadas na vida e é um acompanhante inevitável da existência humana. Educar esteticamente alguém significa, então, criar nesta pessoa um condutor permanente que canaliza e desvia para necessidades úteis a pressão psicológica interior. A sublimação faz em formas socialmente úteis o que a doença faz em termos individuais e patológicos.

Podemos concluir que a ausência de uma educação estética pode gerar sujeitos psicologicamente doentios. De acordo com Vigotski, o efeito da arte na criança lembra os tempos dos gregos com a “catarse”, ou seja, a libertação do espírito diante das paixões que o atormentam. A contradição, a repulsão interior, a superação e a purificação são constituintes obrigatórios do ato estético, pois fazem parte da natureza dialética da emoção estética. Vigotski destaca nos seus estudos que a arte implica nessa emoção dialética, que reconstrói o comportamento e, por isso, sempre significa uma atividade complexa de luta interna, que se conclui na catarse. Por fim, Vigotski rebate a definição de arte como socialização dos sentimentos, como emoção quantitativamente imensa, e propõe a apreciação artística como uma emoção absolutamente nova, qualitativamente intensa.

IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Trazendo para educação básica, as questões estéticas surgidas na apreciação artística e nas habilidades vivenciadas através do jogo superam a tendência em equiparar a criança ao adulto. Por isto, a plena liberdade para criação infantil e o reconhecimento de sua originalidade constituem exigências básicas para ascensão a um psiquismo superior. Portanto, na pedagogia do teatro, as ações criativas não podem ser corrigidas, pois a correção reprime os motivos interiores que as geraram. A conservação das qualidades primitivas das ações infantis fortalecem a criação e a evolução social do ser. Neste sentido, a regra pedagógica da educação através da arte, amparada em Vigotski, pode partir da sua razão puramente psicológica e não tecnicista, como ver, na criança que desenha, um futuro pintor, ou na criança que joga, que faz de conta, um futuro ator. O mais importante, na educação da arte na escola básica, não está no futuro, mas no

passado, não está no processo de “adultização” da criança.

O ensino das técnicas teatrais, portanto, pode ser introduzido com certos limites na educação básica, reduzido ao mínimo, principalmente porque a própria criação da criança e a cultura de suas percepções artísticas promovem a sensibilização. Observar, ouvir e sentir são os objetivos principais do ensino de teatro na educação básica. Estas são as tarefas mais importantes da educação através da arte. Introduzir a arte em todos os momentos da vida: a casa e a sala de aula, a conversa, a leitura, a maneira de andar, tudo pode servir como material para elaboração estética. Conclui Vigotski (*op.cit.*, p. 352) que:

De coisa rara e fútil, a beleza deve transformar-se em uma exigência do cotidiano: assim como a eletricidade não existe só onde há tempestade, a poesia também não existe onde há grandes criações de arte, mas em toda parte onde soa a palavra.

Em oposição à pedagogia tradicional, aqui entendida como prática educativa centrada em modelos religiosos ou no conhecimento transmitido pelo professor, podemos concluir que a arte através da educação é boa enquanto arte, e não enquanto educação. Neste sentido, ao criticarmos as concepções de educação tradicionais, que veem a criança como um adulto em miniatura, queremos incorporar o jogo no cotidiano da escola, pois aí habita a arte infantil. É preciso superar a ideia de ensino de teatro centrado em práticas voltadas para recreação e festejos consumistas. Como ensina Freire (1997), educação é uma relação dialógica, no sentido de emancipar culturalmente os sujeitos envolvidos nos processos pedagógicos: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a construção” (FREIRE, 1997, p. 52). Por isto, a exigência de estética e ética na educação básica: “decência e boniteza de mãos dadas” (*op.cit.*, p. 36). Portanto, uma sociedade emancipada é um projeto educativo não mais centrado na racionalidade instrumental, mas sim no tempo livre, na ação criativa.

O jogo não surge, no entanto, de maneira espontânea, mas devido à educação. Portanto, o papel do professor de teatro como mediador das ações criativas da criança é fundamental na educação básica. As teorias educacionais naturalistas, que deduzem o jogo como instintivo e impulsivo, são inconsistentes, de acordo com Elkonin (1998, p. 20): “No

homem é jogo a reconstrução de uma atividade que destaque o seu conteúdo social, humano: as suas tarefas e as normas das relações sociais”. O objeto de estudo do autor é o conteúdo do jogo de papéis, ao qual chamou jogo protagonizado, a psicologia dessa forma evoluída da atividade, sua origem e sua importância para o desenvolvimento da criança como futura personalidade. Para o autor, contrapondo-se à “adultização”, o tema dos jogos não é a realidade reproduzida, mas reconstruída pela criança. Assim, a ação criativa é o conteúdo característico do jogo, no qual a criança reconstitui a atividade dos adultos e as relações que estabelecem em sua vida social e do trabalho. Elkonin reconhece a necessidade de maiores pesquisas sobre a psicologia do jogo, para estender melhor o debate sobre a formação da sensibilidade humana. Não será a simples reconstrução de um papel num jogo protagonizado na escola que determinará a personalidade da criança? A importância de descobrir a psicogênese do jogo e seu exercício na educação básica não estará diretamente vinculada à necessidade de ampliar o sentido do teatro histórico, social e culturalmente?

A FORMAÇÃO CULTURAL

Até agora, discutimos o ensino de teatro e as correntes pedagógicas, metodologias de ensino para produção de conhecimentos, a educação estética através da apreciação artística e o significado do jogo na educação básica, para chegarmos ao papel do professor de teatro como mediador dos processos de criação. Ao dar conta destas tarefas, novos questionamentos vêm à tona, principalmente se considerarmos os tempos líquidos que vivemos. Ao pensar nesta sociedade consumista, que domina maior parte do planeta, parece-nos remar contra a maré. No entanto, é neste campo da educação que podemos ampliar o debate e aproveitar espaços editoriais como este para apresentar propostas que, mesmo minoritárias, permitem aprofundar a reflexão sobre a pedagogia histórico-crítica no ensino de teatro. Para isto, é necessário primeiro uma política educacional que priorize a formação cultural dos professores do ensino fundamental. É sempre muito complicado tratar de cultura. Todas as esferas do conhecimento humano envolvem o conceito que, muitas vezes, serve mais para delimitação de grupos sociais e conservação de privilégios do que para a formação social. Toda a atividade vital realizada entre seres humanos e destes com a natureza é cultural. O conceito de cultura, tomado pela sociedade de consumo, é destruído pela

produção capitalista para o mercado. Assim, o conjunto de produtos e valores são dispensáveis em relação à manutenção imediata da vida. No seu sentido afirmativo, a cultura e, em especial, a arte assume um papel ambíguo: sustentam os desejos de liberdade e conservam o estabelecido.

Duas posições têm ocupado o palco no debate sobre cultura: a primeira corresponde à cultura de massa e caracteriza-se pela padronização, uniformidade e passividade. Para a teoria crítica, a indústria cultural desempenha um papel fundamental na obstrução da emancipação, no antiesclarecimento. A outra visão de cultura concentra-se na história dos povos ou em práticas de grupos subculturais, em que o essencial é o registro deixado pelos antepassados. Esta cultura cai na armadilha de uma interpretação essencialista, desempenhando como folclore um papel importante na conservação do estabelecido.

Gramsci (1996) formulou uma teoria do poder e da hegemonia para ir além do populismo de massa e da cultura da exterioridade. Para este autor, a cultura brota das classes subalternas, que secretam seus próprios intelectuais orgânicos. A hegemonia é um processo histórico-crítico que precisa ser articulado também como processo pedagógico. Os educadores podem desenvolver propostas que ofereçam a possibilidade de dialogar com a cultura não hegemônica. O diálogo da educação com a cultura pode servir de base para processos criativos e autênticos, que façam emergir valores éticos e produzir subjetividades tão importantes para a sociedade.

Através das pesquisas e do trabalho extensionista, procuramos demonstrar que os problemas culturais brasileiros têm raízes educacionais profundas e que é preciso investigá-las, participando efetivamente das práticas em instituições de ensino e nos grupos subalternos. Priorizar a formação numa política cultural é uma possibilidade de superar nossas contradições, que se acirram com a desresponsabilização do Estado.

Formação é o ato pelo qual algo ou alguém se forma, é produzido; é a ação de formar, de organizar, de instituir, de educar. Aqui, entende-se formação associada estritamente como expressão de um processo civilizatório que coloca aos formandos seus princípios e valores. Os processos de formação implicam no desenvolvimento de habilidades e atitudes, assim como a integração de saberes às práticas cotidianas dos formandos.

Assim, é imprescindível, tanto para a formação de mestres e doutores em artes

cênicas, como de professores de teatro na educação básica, bibliotecas bem equipadas, com periódicos atualizados e uma tecnologia a serviço do trabalho artístico. Por outro lado, não pode haver hierarquia entre o conhecimento artístico produzido e a pedagogia. Existe o teatro e a educação que, na dialética dos saberes, se unem, tendo em vista a formação completa do homem. As linhas de pesquisa e extensão institucionalizadas poderão alavancar e difundir os valores culturais na vida social de uma comunidade.

Portanto, não são os eventos, os cursos rápidos, as oficinas teatrais fora da escola que irão instituir valores culturais e, sim, um conjunto de projetos político-pedagógicos construídos e detalhados por artistas e professores, que poderão criar as condições necessárias para o envolvimento definitivo da comunidade com o teatro. O pré-requisito para a existência destes projetos é a integração com o sistema de ensino, ora apresentando espetáculos, para a fruição estética, ora promovendo vivências pedagógicas com o jogo protagonizado.

PROBLEMAS E DESAFIOS

Ao encerrar o presente artigo, apresentamos alguns problemas e desafios para o trabalho pedagógico com teatro no contexto da educação básica. Nosso propósito não é tecer conclusões, visto que este processo está em andamento, mas levantar algumas considerações finais para provocar diferentes questionamentos. Encontrar novas perguntas para velhos problemas, como o de sermos poucos na tarefa de formar e atualizar professores do ensino fundamental e do ensino médio. A realização de concursos públicos específicos para a docência em teatro, a defesa intransigente da inclusão e ampliação do ensino de teatro em cursos de pedagogia e educação especial, o fomento ao trabalho de pesquisa e extensão universitárias para atender a todas as camadas da população, e o fortalecimento da cultura brasileira são desafios permanentes para avançar no processo de democratização e qualificação das artes cênicas.

Tratamos neste estudo de referir autores que, mesmo sendo de outros campos do conhecimento, dialogam com práticas educativas em arte dramática, na perspectiva de construir um aporte teórico consistente e com posições ideológicas muito claras. A partir dos conceitos aqui propostos, o ensino de teatro na educação básica poderá também questionar o que nos impede de estarmos juntos, como coletivo. Por que a gente não forma uma

comunidade? Ao se contraporem à “adultização” da criança, à mercantilização das artes e à sociedade de consumo, os autores citados abrem espaço para entendermos que o ensino de teatro na educação básica pode contribuir para os avanços sociais. Por fim, ao vislumbrarmos um trabalho pedagógico autônomo com teatro na educação básica, temos a oportunidade de dialogar com

metodologias diferenciadas, voltadas para a produção de conhecimentos emancipatórios, colocadas como um mosaico de significações. Na verdade, a universalização das artes, especialmente do teatro, continua sendo o grande desafio, tanto para artistas como para educadores e pesquisadores.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. (2011). *A Ética é Possível num Mundo de Consumidores?* Rio de Janeiro: Zahar Editora.

ELKONIN, D. (1988). *Psicologia do Jogo*. São Paulo: Martins Fontes.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. (1985). *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre, Artes médicas.

FREIRE, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

GRAMSCI, A. (1996). *Obras Escolhidas*, vol II. Lisboa: Editorial Estampa.

HORKHEIMER, M. e ADORNO, T. (1985). *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar Editora.

SAVIANI, D. (1987). *Política e Educação no Brasil*. São Paulo: Cortez.

VIGOTSKI, L. S. (2001). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.

¹ Professor Doutor do Departamento de Arte Dramática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
jpgil@ufrgs.br