

A pedagogia pós-crítica na ação do professor-artista: possibilidades de interação entre o pedagogo e o ator na sala de aula.

Orientador: Profa. Dra Beatriz Cabral¹

Orientador: Profa. Dra Beatriz Cabral²

O presente artigo pretende discutir as possibilidades de atuação do professor de teatro como artista dentro do contexto de sala de aula. Para promover o processo de ensino aprendizagem, muitas vezes, o professor age como um ator ou animador, de modo a representar um papel no momento em que está na sala de aula. Mas o que pretendo discutir, não é propriamente esta característica do papel do professor, mas a concretização de sua condição de artista assumida intencionalmente na sala de aula, como co-autor da cena desenvolvida.

No caso do professor de teatro, sua atuação como artista pode ter diversas abordagens, das quais as mais comuns são: direção ou criação dramaturgica, mas na presente discussão, ela se dará através da aproximação ao papel do ator, reforçando o sentido de representação, onde a caracterização de um personagem pode ser o meio de exploração das convenções teatrais. Os objetivos pedagógicos se mantêm presentes na medida em que norteiam a escolha dos personagens que serão representados, bem como o diálogo que será estabelecido com os alunos.

Esta proposta pretende discutir e por em xeque, primeiramente, o jargão preconceituoso do ‘quem sabe faz, quem não sabe ensina’ (Marques, 1999) e, neste sentido, atualmente, nota-se uma inversão desta idéia, já que, cada vez mais, os atores são levados a demonstrarem os procedimentos de seu trabalho criativo e isso exige que o mesmo transite entre o papel de artista e o de professor, na medida em que transmite os conhecimentos de seu ofício. A própria condição instável da profissão do ator exige que o mesmo ministre oficinas, realize palestras, de modo a garantir sua sobrevivência e garantir a possibilidade de dialogar com a política cultural nacional atual, que exige contrapartidas sociais para o financiamento dos projetos artísticos. Desta forma, me parece que a aproximação entre o fazer e o ensinar é um caminho sem volta e que pode, cada vez mais, ajudar a definir o perfil de um profissional que abarca em sua prática o binômio professor-artista.

¹ Prof. Orientadora do Projeto de Pesquisa do Mestrado

² Prof. Orientadora do Projeto de Pesquisa do Mestrado

A segunda questão trata de considerar, da mesma forma, a possibilidade de o professor de teatro, dentro da instituição de ensino, transitar pelo papel de pedagogo e artista na própria instituição, o que parece óbvio, porém na prática, pouco se efetiva. As exigências da instituição, a estrutura das aulas ou mesmo a própria imagem construída sobre o papel do professor, podem ser algumas das razões que fazem com que o mesmo não ‘cruze as fronteiras’ e, assim, acabe por dissociar a prática pedagógica da artística - dentro da escola é o pedagogo e fora dela é o artista ou, o que é mais provável, acaba se afastando da arte e atuando apenas como pedagogo. Será que não dá pra ser artista na sala de aula, junto com os alunos, dentro da instituição escolar?

I. O professor como trabalhador cultural: a pedagogia pós-crítica como base para a ação do professor-artista.

Para iniciar a reflexão sobre a possibilidade de ser ‘professor-artista’ em sala de aula, devemos pensar no papel do professor e na instituição escolar. Que tipo de educador pode viabilizar, na prática, esta proposta? A partir desta questão, revisarei os conceitos centrais da proposta de Henry Giroux, tendo como foco o professor de teatro que atua no ensino curricular. Este recorte será associado ao procedimento da metodologia do *drama*, chamado de *teacher in role* e traduzido por professor-personagem, por Beatriz Cabral. O professor-personagem é a mediação na qual o professor assume personagens durante a criação do processo narrativo, com o objetivo de estimular os alunos a entrarem no contexto da ficção. (CABRAL, 2006). Esta prática o aproxima do papel do ator, que através da representação, seria um criador.

Para falar da proposta de Henry Giroux que relaciona a pedagogia crítica e o conceito de política cultural, inicio destacando três idéias centrais do autor, com respeito à escolarização:

1. Reformular o papel do educador deve estar atrelado a questões mais amplas, como encarar o propósito da escolarização. “Eu acredito que fundamental para uma pedagogia crítica realizável é a necessidade de encarar as escolas como esferas públicas democráticas”. (GIROUX, 1997:28);

2. Elucidar o papel que educadores e pesquisadores educacionais desempenham enquanto intelectuais, assumindo uma função social e política particular. (GIROUX, 1997)

3. “Intelectuais deste tipo não estão meramente preocupados com a promoção de realizações individuais ou progresso dos alunos em suas carreiras, e sim com a autorização dos

alunos para que possam interpretar o mundo criticamente e mudá-lo quando necessário.” (GIROUX, 1997:29).

Nota-se a tentativa, por parte de Giroux, de ampliar os parâmetros de pensamento sobre escola, educação, pedagogia e política cultural, na perspectiva de romper com um *habitus* presente na educação. Segundo Bourdieu, “o *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um *haver*, um capital, (...) o *habitus*, a *hexis*, indica a disposição incorporada, quase postural” (BOURDIEU, 2001: 61) Assim, a proposta aqui é discutir possibilidades de mudar o *habitus* existente por outro, a partir da proposição de questões, análises e formas de abordagem éticas radicalmente novas.

Giroux recusa-se a reduzir o conceito de pedagogia crítica ou política cultural à prática do conhecimento e à transmissão de habilidades, descontextualizadas historicamente e se propõe a reescrever o significado da pedagogia, da educação e suas implicações para uma nova política de diferença cultural, democracia radical, criando uma nova geração de trabalhadores culturais.

O conceito de trabalhadores culturais é originalmente entendido como se referindo a artistas, escritores e produtores da mídia. Na abordagem de Giroux (1999), ele é estendido a pessoas que trabalham em profissões como direito, assistência social, arquitetura, medicina, teologia, educação e literatura, com a intenção de reescrevê-lo de modo que a prática do trabalho cultural insira a primazia do político e do pedagógico. No nosso caso, estendemos o conceito, para melhor compreendermos, mas novamente o remetemos ao âmbito das artes.

A dimensão pedagógica do trabalho cultural refere-se ao processo de criação de representações simbólicas e de práticas nas quais essas representações estejam engajadas. A dimensão política do trabalho cultural atua nesse processo com o objetivo de mobilizar conhecimento e desejos, que podem conduzir à minimização do grau de opressão na vida das pessoas, o que possibilita a transformação da realidade, aqui no caso, pela arte.

2. A escola como fronteira cultural.

A lógica hegemônica do processo de educação silencia as vozes subordinadas. Se a educação diz respeito à história de alguém, ao conjunto de memórias de alguém, a um conjunto particular de experiências, uma única lógica não dá conta de toda esta diversidade. A aprendizagem, antes de se tornar crítica, tem de ser significativa para o aluno. Quais são as

condições necessárias para se educar os professores para serem intelectuais, de modo a poderem se envolver criticamente no relacionamento entre a cultura e a aprendizagem, e mudar as condições sob as quais eles trabalham? (GIROUX,1999:25)

Para o professor de teatro que freqüentemente se depara com adversidades e precariedades em seu campo de atuação, tanto em termos de espaço físico, ou tempo de aula, quanto de baixo *status* da disciplina ‘teatro’ como curricular, a valorização da atividade por parte dos alunos e dos próprios professores fica comprometida. Portanto, se quiser mudar algo neste processo e reivindicar suas necessidades dentro da escola, o questionamento acima é fundamental.

Para Giorux, o primeiro passo é entender o termo ‘intelectuais’ como críticos engajados. Assim, eles devem ser partidários e não doutrinários: acreditam em algo, dizem em quê acreditam e oferecem sua crença aos outros, em uma estrutura que sempre se torna passível de debate e de indagação crítica. Falar nos professores como intelectuais significa dizer que eles devem assumir posições. Com isso, para o professor de teatro, o primeiro ponto é ter claro o papel do teatro na formação do indivíduo e argumentar por ele.

A defesa da democracia crítica é a defesa da centralidade da profissão de professor e ter coragem para sair da lógica do mercado, que ‘proletarizou’ a profissão, e do jargão burocrático – eventuais ranços no âmbito do funcionalismo público. (GIROUX,1999) Exige-se para isso a predisposição para, como já foi dito, mudar o *habitus* (BOURDIEU,2007). E isso dá trabalho, por isso há também um comodismo que teria que ser enfrentado.

Em última instância, o professor tem que estar consciente de que ensinar é muito mais complexo do que dominar um corpo de conhecimento e implementar currículos. O problema do ensino é que a especificidade do contexto é sempre fundamental. Não podemos impunemente invocar regras e procedimentos que não correspondam aos contextos.

No ensino do teatro esta questão é evidente, até porque não há um currículo para ser implementado. As diretrizes apontadas pelos PCNs/Artes são realmente diretrizes e não propostas curriculares fechadas. Se por um lado o currículo do teatro fosse estruturado objetivamente como em outras disciplinas iria de encontro com o que muitas vezes é o desejo do professor, por outro lado, as diretrizes deixam brechas ‘positivas’ em termos de adaptação ao contexto e circunstâncias de cada turma, de cada escola, o que é fundamental para a perspectiva da pedagogia crítica. Neste sentido, cabe ao professor de teatro assumir sua posição de centralidade no processo e lançar mão de seus recursos artísticos para completar estas brechas.

3. A linguagem no teatro: a linguagem da diferença do teatro

A linguagem em toda a sua complexidade torna-se fundamental não somente na produção de significado e de identidades sociais, mas também como uma condição constitutiva para a ação humana. É na linguagem que os seres humanos são inscritos e dão forma àqueles modos de falar que constituem sua percepção do político, do ético, do econômico e do social. (GIROUX,1999:31).

A linguagem no teatro pode ser, primeiramente, relacionada com a forma falada, como Giroux menciona acima, mas também pode ser entendida como corporal, como sonora ou imagética, mas sempre reveladora de um pensamento, de um posicionamento. Neste sentido, abarca uma complexidade de signos que atuam de maneira polissêmica. A relação desta 'polissemia' com a proposta de Giroux é a sobreposição de discursos que possibilitam a linguagem da diferença, superando as oposições binárias como opressor x oprimido.

Esta superação aponta em direção às novas linguagens capazes de reconhecer as posições múltiplas, contraditórias e complexas que as pessoas ocupam em diferentes situações sociais, culturais e econômicas. Isso potencializa novamente o papel da arte, no caso do teatro, como colaborador neste processo que articula a ênfase modernista na capacidade dos indivíduos de usar a razão crítica com uma preocupação pós- modernista com a maneira pela qual podemos experimentar a ação em um mundo constituído de diferenças não apoiadas por fenômenos transcendentais ou garantias metafísicas. (GIROUX, 1999) O trânsito entre estes territórios é o que caracteriza a pedagogia de fronteira, reconstituindo termos que são, ao mesmo tempo, transformadores e emancipadores.

Assim, afirma-se a idéia de que:

Os velhos conceitos modernistas de centro e margem, domicílio e exílio, e familiar e estranho estão se desfazendo. As fronteiras geográficas, culturais e étnicas estão dando lugar a configurações mutáveis de poder, comunidade, espaço e tempo. A cidadania não pode mais se fundamentar em formas de eurocentrismo e na linguagem do colonialismo. Têm de ser criados novos espaços, relacionamentos e identidades que nos permitam cruzar fronteiras,

tratar a diferença e a dissemelhança como parte de um discurso de justiça, envolvimento social e luta democrática.(GIROUX,1999:99)

Os ‘novos espaços’ que Giroux menciona acima poderiam ser lugares possíveis também para a expressão das vozes silenciadas e o teatro pode, perfeitamente, ser um destes lugares. A criação de uma ficção através da linguagem dramática ajuda a colocação do discurso do aluno que se sente protegido pela circunstância da representação.

A educação crítica precisa proporcionar as condições para os alunos falarem de formas diferentes, para que suas narrativas possam ser afirmadas e engajadas criticamente, junto com as consistências e contradições que caracterizam essas experiências. E o professor é o portador desta possibilidade.

Se o aluno sente-se seguro para abordar o professor, abordar outros alunos, e também se arriscar, enfrentando os limites de suas próprias posições, sem arriscar suas identidades cada vez que tratam de questões sociais e políticas que não experimentaram diretamente, o teatro, inegavelmente, é o lugar apropriado para o desenvolvimento deste propósito.

Além do aspecto político e das questões sociais, o fazer teatral traz a tona a subjetividade do aluno, que na perspectiva da pedagogia crítica, é compreendida de maneiras múltiplas e contraditórias, o que potencializa a inclusão destas subjetividades e identidades.

4. O professor-artista via professor-personagem: há espaço para o teatro na sala de aula?

A partir da proposta de Henry Giroux para a formação do educador dentro dos princípios da pedagogia crítica e da política cultural, levantarei as possibilidades de realização da arte pelo professor, dentro de sala de aula, e de que maneira esta proposta educacional contribui para o diálogo entre teatro e educação. Alguns pontos de conexão:

- A proposta de educação radical e [criação de] novos espaços discursivos para a aprendizagem é de particular interesse para artistas, pela maneira que ela atrai os trabalhadores culturais para o círculo da pedagogia, quer exerçam suas atividades em sala de aula, galerias [teatros], ou rua. (GIROUX, 1999) – desejo explícito de aproximação entre arte e pedagogia para a transposição das fronteiras do discurso educacional. Isso para o professor de teatro é um aspecto altamente motivacional.

- “o isolamento histórico das pessoas que trabalham nas escolas dos outros trabalhadores culturais precisa ser superado.” (GIROUX, 1999:187) No caso do teatro, esse isolamento precisa ser superado tanto por parte do professor em relação aos artistas, quanto dos artistas em relação ao professor. A proposta de fusão ou justa-posição dos papéis de professor e de artista - professor-artista - visa romper com este isolamento, com esta fronteira.
- Segundo Giroux, “como uma forma de política cultural, a pedagogia crítica sugere inventar uma nova linguagem para re-situar as relações entre professor e aluno dentro de práticas pedagógicas que abrem, em vez de fechar, as fronteiras do conhecimento e da aprendizagem.” (GIROUX, 1999:194). Neste sentido, o professor-personagem pode ser uma delas, na medida em que o professor está imerso no processo, desafiando os alunos, passando informações, estimulando o envolvimento na proposta.
- Se, segundo a pedagogia pós-crítica os alunos precisam ter lugar para expressarem suas idéias, para emitirem suas vozes e os educadores radicais precisam criar as condições para os alunos falarem, então o teatro pode ser este lugar. E o *drama* favorece a emissão das vozes, na medida em que a construção da narrativa se dá pela ação dos alunos, mediada pelo professor, assumindo ou não personagens, cruzando informações reais (históricas) com a memória dos participantes numa trama criativa, ficcional.
- Como educadora e formadora de futuros educadores acredito, como observa Stuart Hall, que os professores e os trabalhadores culturais devem assumir a responsabilidade pelo conhecimento que organizam, produzem, medeiam e traduzem para a prática da cultura. Ao mesmo tempo, é importante que os mesmos construam práticas pedagógicas que não posicionem defensivamente seus alunos nem permitam que eles o façam simplesmente declarando suas vozes e experiências. (HALL, *apud* GIROUX, 1999:205)

Com isso acredito que uma pedagogia de afirmação não é desculpa para não conceder aos alunos a obrigação de interrogar as reivindicações ou conseqüências de suas asserções para os relacionamentos sociais que elas legitimam. A responsabilidade é de todos, assim como quando o professor se expõe junto com os alunos na criação, o risco também passa a ser de todos.

A pedagogia pós crítica e o conceito de trabalhador cultural apresenta-se como possibilidade para o professor de teatro no âmbito escolar alicerçar as bases de seu trabalho e conquistar espaço. Além da argumentação da importância do teatro na escola, o professor pode lançar mão da própria arte como instrumento de conscientização e valorização da atividade que desenvolve, potencializando sua dimensão subjetiva. Esta pode ser uma alternativa eficaz e prazerosa.

Larry Crossberg está certo ao declarar que os professores que se recusam a afirmar sua autoridade ou a assumir a questão da responsabilidade política, como críticos intelectuais comprometidos em geral, terminam “se anulando em favor da reprodução acrítica da audiência [alunos]”. (CROSSBERG, apud, GIROUX, 1999:205). Assim, qualquer que seja a opção do professor para a efetivação de sua prática, a centralidade de seu papel é incontestável, o que exige a tomada de decisões, assim como no teatro, onde depois que se pisa no palco, algo tem que ser feito.

Bibliografia:

BOURDIEU, P. *A Distinção - crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

_____. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro. Bertrad Brasil, 2001.

CABRAL, B. *O Drama como Método de Ensino*. São Paulo. 2006

GIROUX, H. A. *Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional*. Porto Alegre. Artes Médicas Sul, 1999.

LARANJEIRAS, M. I. (coord) Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte* \ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC\SEF, 1997.

MARQUES, I. A. *Ensino de Dança Hoje – textos e contextos*. São Paulo. Cortez Editora, 1999.