

## Retratos Docentes num Campo em Construção

Andréa Maria Favilla Lobo Universidade Federal do Acre - Prof<sup>a</sup>. Assistente Doutoranda - Educação e Linguagem – UFMG Atriz. Prof<sup>a</sup>. – Área de Artes Cênicas: teatro

Resumo: Trata-se de uma discussão em torno de alguns processos formativos de docentes que trabalham com teatro em suas aulas de arte nas escolas públicas de Rio Branco- AC. Nossa pesquisa enfoca, não só as Instituições de Ensino Superior, como espaços de formação inicial, mas também outros espaços sociais em que ocorrem aprendizagens. Estas se atualizam nas práticas e nas concepções que orientam os trabalhos que professores realizam com o teatro escolarizado. Consideram-se os aspectos que permeiam as escolhas e preferências destes professores no campo artístico e profissional, tendo como referência teórica a perspectiva de Bourdieu, assim como se discute a concepção de *Educação Dramática* a partir das análises parciais de alguns depoimentos dos docentes participantes desta pesquisa.

Palavras-chave: educação dramática, formação de professor, teatro.

Pensar a formação de professores de teatro é refletir sobre as especificidades que fazem parte do campo da arte. Desconsiderar essa discussão, na tentativa de um movimento de generalização dos processos de formação docente, seria passar ao largo dos sistemas simbólicos. Estes são sistemas capazes de organizar a percepção que as pessoas têm do mundo, como se comunicam na sociedade em que vivem, como a percebem. São produções simbólicas que organizam as percepções dos sujeitos, elas são estruturadas e estruturantes, pois possuem uma lógica interna, que é a lógica do campo capaz de ser identificada pelo conhecimento científico. É no espaço social dos campos que ocorrem as disputas, os embates, certo jogo social cuja dinâmica reproduz as diferenças de classe que estão presentes na sociedade Nogueira (2006).

A forma como o sujeito se socializa inicialmente em contato com a família interfere diretamente na percepção de mundo que ele desenvolve e nas práticas que realiza no campo social no decorrer de toda sua existência. Tais práticas e percepções podem ser transformadas e mais ou menos modificadas durante o período de escolarização. No entanto, os bens culturais *herdados* de forma espontânea no seio familiar produzem um efeito mais duradouro no indivíduo do que aqueles que são *herdados* da escola. A “herança cultural”, mesmo passível de certa transformação durante o processo de existência do sujeito, revela, por meio das práticas destes mesmos sujeitos no campo social, o que Bourdieu (1983) denomina de *habitus de classe* ou, em outras palavras, sua origem social e a forma como o pertencimento a tal posição social configura certo estilo de vida, definido pelas escolhas, pelo gosto, pela percepção estética deste mesmo indivíduo. O *habitus* são disposições mais ou menos duráveis que os sujeitos constroem de acordo com as posições

sociais que ocupam no meio social. Para o autor mesmo as escolhas consideradas mais subjetivas carregam em si a marca do *habitus*.

Em pesquisa realizada com professoras que trabalhavam com teatro nas escolas públicas estaduais de Rio Branco/Acre, foi constatado que nenhuma das professoras possuía formação inicial na área de arte. Além disso, os depoimentos das professoras revelaram, em muitos momentos, como o pertencimento a determinadas condições de existência puderam marcar significativamente suas escolhas profissionais, as concepções sobre a arte e sobre o teatro. A concepção do “gosto natural” ou *dom*, ligado a ideia da arte, pode ser desmantelado a partir da sociologia de Bourdieu, na medida em que os gostos e as escolhas são construídos socialmente, ou seja, a apreciação artística, a percepção do que é considerado belo ou não em arte, do que é ou não teatro pode ser considerado como fruto das disposições dos sujeitos, tais disposições são relacionadas com a posição social que ocupam em relação ao que Bourdieu denomina classe dominante. Para ele a classe dominante conhece e reconhece a cultura legítima, como a verdade sobre a cultura e a verdade sobre a arte. Nesta perspectiva aqueles que possuem acesso aos bens culturais considerados legítimos desde a infância em suas relações familiares estruturam suas escolhas e gostos de acordo com a classe à qual pertence, caracterizando por meio de suas escolhas um determinado estilo de vida. No entanto, tal disposição não está somente ligada aos bens econômicos ou a possibilidade de adquirir bens culturais por meio de recursos monetários. Sem dúvida o poder aquisitivo interfere na possibilidade de se adquirir bens culturais, mas não caracteriza a distinção de classes na medida em que o *habitus* de determinados indivíduos interfere nas escolhas que eles realizam ao adquirirem propriedades e determinarem comportamentos.

No que tange aos processos de recepção e consumo dos bens culturais, o autor associa estes processos ao *habitus de classe* e a herança cultural transmitida entre as classes, levando a crer também certa passividade por parte do consumidor de arte. Todavia, o consumo também é dotado de um caráter produtivo e as camadas populares possuem uma forma dinâmica de consumo em relação tanto a cultura erudita quanto a própria cultura de massa.

Nesse sentido, a perspectiva de Chartier (1990) considera que a forma com que os leitores leem os textos, por exemplo, remete a uma relação dinâmica em que o texto e os dispositivos que permitem sua leitura estão condicionados a aspectos históricos e sociais variáveis. Este processo compreendido como *apropriação* considera que o consumidor da cultura não se inscreve passivamente num contexto de aculturação em que incorpora de forma imediata, determinado tipo de cultura considerada legítima. Na verdade esta relação é mediada pela produção de significados produzidos pela diversidade de interpretações sobre o objeto artístico, interpretações estas produzidas a partir de um determinado contexto do

consumidor que se apropria então dos objetos culturais à sua maneira, num mecanismo produtivo e não passivo. Nesse sentido, o próprio consumo cultural é uma produção, não de nenhum objeto em si, mas de representações e significados diferentes das que o criador, artista, investiu em seu objeto artístico.

As professoras entrevistadas nesta pesquisa apontaram em seus discursos a forma com que se relacionavam tanto com o teatro, dentro da escola, quanto com os diferentes contatos que se estabeleceram com esta arte em outros momentos de suas vidas. As representações sociais sobre o teatro se modificavam na medida em que as experiências também se transformavam, seja quando criança na família, quando jovem na universidade ou no exercício da docência no cotidiano escolar.

Algumas abordagens são paradigmáticas no que se refere ao teatro na educação e podem ser consideradas como fontes significativas para análises de discursos sobre as práticas de um teatro escolarizado. Courtney (1980), por exemplo, esclarece que a finalidade de uma *Educação Dramática* não é preparar a criança para a atuação no palco, e sim “jogar dramaticamente”. O autor conceitua “jogar dramaticamente” como uma ação semelhante ao faz de conta infantil, atividade espontânea realizada por crianças até 6 anos de idade. Conforme a criança cresce e se desenvolve o jogo se aproxima da improvisação no que diz respeito à criação espontânea de situações ficcionais independente de um texto ou dramaturgia. O resultado se dá num processo natural em que a utilização do jogo dramático na escola por parte das crianças e jovens possa gradativamente se aproximar do teatro, conceituado como representação realizada diante de uma plateia. Para Courtney o teatro ocorrerá acidentalmente, sem a interferência do professor, que deve ser a menor possível, respeitando o processo de desenvolvimento infantil. Nesse sentido o teatro será solicitado pela criança ou jovem na medida em que estes estejam experimentando o jogo dramático que, de acordo com os estágios da educação dramática, combinará jogo dramático com teatro até que cheguem à fase adulta em que realizará teatro baseado no jogo dramático.

Para o autor, numa situação escolar existem dois principais componentes da educação dramática: o *método dramático* e o *teatro como tal*. O que diferencia os dois é a finalidade com que são utilizados, o primeiro utiliza o jogo dramático para a aprendizagem de várias disciplinas escolares, enquanto o *teatro como tal* utiliza o jogo dramático como fim em si mesmo, como disciplina independente na escola com o objetivo de estimular o desenvolvimento pessoal do aluno. Percebe-se nesta perspectiva como o discurso teatral sofre um deslocamento para se adaptar ao discurso escolar.

Estudos apontam as especificidades dos saberes escolares e o processo de transformação que ocorre nas diversas áreas de conhecimento a fim de que possam se adequar ao discurso pedagógico. Sampaio (1998), citando Bernstein, discute sobre o

processo de recontextualização que ocorre no sentido da transformação dos saberes para que eles possam ser transmitidos e assimilados na escola. É a mudança de um determinado conteúdo de seu lugar de origem para outro lugar, obviamente o conteúdo não permanecerá o mesmo, ou seja, vale ressaltar que, na escola sofrerá uma redução necessária para que possa ser transmitido e assimilado. A Universidade também recontextualiza os saberes artísticos em seu espaço, neste processo as práticas teatrais realizadas no campo social sofrem reduções e modificações necessárias para que possam se adequar aos espaços acadêmicos, produzindo outro discurso teatral que será apropriado pelos docentes em formação. Nesse sentido, pode-se dizer que a Universidade também *escolariza* o teatro.

Nas discussões e pesquisas sobre saberes docentes desenvolvidas nos últimos anos Tardif (2006); Borges (2004), a formação, inicial e contínua, se enquadra como fonte significativa que constitui a base dos saberes dos professores. Porém, tal fonte não deve ser considerada a mais importante nem a única capaz de capacitar plenamente os docentes para o exercício de sua profissão. Algumas professoras reconheceram que a formação universitária foi útil para sua prática em sala de aula. No entanto, também mobilizaram outras experiências oriundas de espaços de aprendizagens não escolarizados. Para além de um olhar que nos remeta apenas a uma situação de improvisação e precariedade, as táticas que as docentes criaram para lidar com seus desafios cotidianos engendraram, neste caso, um tipo de saber que, construído na experiência, ou seja, no dia-a-dia da sala de aula com seus alunos, potencializou os conhecimentos universitários, mesmo de área diversa, transformando o “pouco”, no “muito”, produzindo significados para sua prática.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU P. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, Renato. (Org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. Cap. 3, p. 83-121.

BORGES, C. M. F. *O professor da educação básica e seus saberes profissionais*. Araraquara: JM, 2004.

CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

COURTNEY, R. [1968] *Jogo, teatro e pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

NOGUEIRA, M. A. & NOGUEIRA, C. M.M. *Bourdieu & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SAMPAIO, M.M.F. Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar. In: \_\_\_\_\_. *Fracasso, classificação e homogeneização: princípios explicativos*. São Paulo: Educ, 1998. Cap. 4, p. 239-295.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.