

## A VOZ SOCIAL NO CONTEXTO ESCOLAR: IDENTIDADE, SUBJETIVIDADE E DIFERENÇA<sup>1</sup>

Raquel Guerra<sup>2</sup>

### *Resumo*

Este artigo apresenta uma revisão bibliográfica dos conceitos de identidade, subjetividade e diferença a partir da perspectiva educacional pós-crítica, com o intuito de refletir sobre os paradigmas com os quais o professor se depara no contexto escolar e cogitar de que maneira a prática teatral pode se relacionar com estas questões e dar voz social ao estudante.

**PALAVRAS-CHAVE:** Identidade; subjetividade; teatro na escola.

### *Resumo*

This article presents a review of the concepts of identity, subjectivity and difference from the post-critical educational perspective, in order to reflect on the paradigms that the teacher faces in the school context and to consider how the theatrical practice can relate to these social issues and give voice to the student.

**KEYWORDS:** Identity; Subjectivity; Theatre in the school.

<sup>1</sup> Texto revisado da dissertação "O espaço sonoro em processos de drama: a voz e os ruídos na construção de narrativas teatrais no contexto escolar", defendida no PPGT/UDESC em 2010.

<sup>2</sup> Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Teatro da UDESC. Atriz e Arte – educadora, atua em escolas e projetos de educação sociocultural.

## I – Introdução: a ruptura de paradigmas

A pesquisa bibliográfica está desenvolvida a partir de duas questões amplas: como o processo educacional se relaciona com a constituição da subjetividade e identidade do educando? Quais as convergências destes aspectos para a experiência artística/teatral desenvolvida no contexto escolar?

Segundo conceituações contemporâneas em torno da primeira questão, já não é possível pensar os conceitos de identidade e subjetividade como uma parte estável e centrada do sujeito. Tomaz Tadeu (2000; 1994) e Stuart Hall (2000; 2001), em abordagens acerca do pós-estruturalismo e pós-modernismo<sup>3</sup> revelam que o descentramento da consciência e do sujeito indica a instabilidade das próprias estruturas nas quais os sujeitos contemporâneos estão constituídos, noutras palavras, o mundo globalizado imprimiu às sociedades mudanças constantes e rápidas, ao mesmo tempo em que as diversidades existentes entre as sociedades e dentro delas foram expostas. A respeito da segunda questão, é pertinente considerar que “o ensino do teatro, na escola e na comunidade, reflete as formas teatrais contemporâneas ao mesmo tempo em que responde aos avanços das teorias da educação.” (CABRAL, 2009, p.39). Neste sentido, o texto apresenta o pensamento da teoria educacional pós-crítica na intenção de confrontá-lo com o ensino do teatro na escola.

Ao discorrer sobre a diversidade cultural no contexto da escola obrigatória e da educação em tempo de globalização, Gimeno Sacristán (2001) destaca um dos desafios educacionais contemporâneos: como abordar a diversidade quando o processo de escolarização se apresenta rígido quanto às normas igualadoras, ou seja, “uma escola comum que satisfaça o ideal de uma educação igual para todos [...] na paisagem social das sociedades modernas, acolhendo sujeitos

muito diferentes, parece uma contradição ou uma impossibilidade.” (SACRISTÁN, 2001, p. 71-72).

Somos únicos porque somos ‘variados’ internamente, porque somos uma combinação irrepitível de condições e qualidades diversas, não de todo estáticas, o que nos torna também diferentes em relação a nós mesmos ao longo do tempo e segundo as circunstâncias em mudanças que nos afetam. Nas condições sociais e culturais da pós-modernidade, essa complexidade e instabilidade de cada pessoa são acentuadas consideravelmente, diante da variedade de relações que estabelecemos em contextos mutantes. (SACRISTÁN, 2001, p. 73-74).

O termo diversidade comumente aparece associado à noção de identidade pós-moderna, sobretudo nos escritos do movimento multiculturalista, que considera a diversidade como uma “coexistência de diferentes e variadas formas (étnicas, raciais, de gênero, sexuais) de manifestação da existência humana, as quais não podem ser hierarquizadas por nenhum critério absoluto ou essencial” (TADEU, 2000, p.44). Nesse caso, a diversidade está entendida como uma característica da sociedade contemporânea. O autor ressalta, porém, que o termo pode perder relevância teórica em função da ideia que “a diversidade está dada, que ela preexiste aos meios sociais pelos quais – numa outra perspectiva – ela foi, antes de qualquer coisa, criada” (TADEU, 2000, p. 44). Desse modo, sugere a utilização do conceito de diferença, “por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade em suas conexões, sobretudo, com relações de poder e autoridade.” (TADEU, 2000, p. 45). Portanto, a diversidade cultural não deve ser compreendida como um fenômeno social dado, estático, mas sim, deve estar associada ao processo social de formação da identidade, posto que este seja atrelado às questões de diferença.

Para Henry Giroux (1997), a diversidade cultural nos processos educacionais deve ser valorizada como uma forma de

luta contra a hegemonia cultural, esta compreendida como a estruturação de “um aparato cultural que promove o consenso através da reprodução e distribuição dos sistemas dominantes de crenças e atitudes.” (GIROUX, 1997, p.113). O autor atenta para a ocorrência desta relação de dominação/subordinação no meio escolar e reforça a necessidade de o educador situar-se diante dela ciente de sua existência nas experiências pedagógicas.

As Escolas são lugares sociais constituídos por um complexo de culturas dominantes e subordinadas, cada uma delas caracterizada por seu poder em definir e legitimar uma visão específica da realidade. Os professores e aqueles interessados em educação devem passar a compreender como a cultura dominante funciona em todos os níveis de ensino escolar para invalidar as experiências culturais das ‘maiorias excluídas’. (...) para os professores isso significa examinar seu próprio capital cultural e examinar o modo no qual este beneficia ou prejudica os estudantes. (GIROUX, 1997, p. 38).

Consoante o pensamento destes autores, o texto expõe algumas definições para os conceitos de identidade e subjetividade que expressam conexões com as experiências pedagógicas na escola e que implicam uma atitude auto reflexiva do professor sobre sua própria prática e as relações que nela se estabelecem, muitas vezes, de forma silenciosa. Nesse sentido, as colocações teóricas são referentes ao papel do professor em geral, mas o contexto deve ser lido também, e principalmente, considerando-se o professor de teatro.

## II- Identidade, subjetividade e diferença

A subjetividade, para Edgar e Sedgwick (2003, p. 326), pode ser entendida como “a propriedade de ser sujeito”, todavia, tal propriedade não é dada e sim “constituída por formas e relações sociais”, ou seja, “as

concepções de subjetividade são dependentes de fatores políticos, sociais e culturais”, de modo que “a subjetividade não pode ser tomada como algo independente das formas de linguagem; pelo contrário, a subjetividade é constituída tanto dentro quanto por meio do ato da fala”. (EDGAR E SEDGWICK, 2003, p. 326). Segundo Tomaz Tadeu (2000), o entendimento contemporâneo para subjetividade e identidade indica mobilidade e fragmentação, diferenciando-se da concepção humanista do sujeito, que via o indivíduo “constituído de um núcleo autônomo, racional, consciente e unificado”. (TADEU, 2000, p. 102).

As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada ‘crise da identidade’ é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (HALL, 2001, p. 7)

Consoante Tadeu (2000, p. 100), as críticas pós-moderna e pós-estruturalista efetuam um duplo descentramento do sujeito cartesiano: primeiro, o homem não ocupa mais a posição de centro do universo, já que este lugar foi cedido à sociedade, à linguagem e à história; segundo, a subjetividade perde seu sentido enquanto uma propriedade que pertence ao sujeito e passa a ser vista como resultante de processos inconscientes que o interpelam. A racionalidade e a consciência de ‘si’ mesmo já não tem lugar na teoria educacional pós-crítica, posto que o ‘si’ mesmo, o self, não é propriedade ou domínio do sujeito, mas resultante de suas relações socioculturais. “O Self é socialmente ‘construído’, no sentido de ser moldado através de interação com outras pessoas e por utilizar materiais sociais sob

<sup>3</sup> Sobre os termos e sua relação com campo educacional, ver TADEU (1994; 2000) e GIROUX (1999).

a forma de imagens e ideias culturais. [...] o indivíduo não é um participante passivo desse processo, e pode exercer uma influência muito forte sobre a maneira como o processo e suas consequências se desenvolvem.” (EDGAR e SEDGWICK, 2003, p. 204). Sacristán (2001), ao discutir sobre estas relações que marcam o indivíduo e que se formam no processo de escolarização, reflete acerca do conceito de identidade e acrescenta que:

A partir de um ponto de vista pós-moderno, a identidade não é algo unificado, definitivo e fixado de uma vez por todas, mas sim algo em constante transformação, de sorte que o sujeito assume diferentes identidades em momentos e lugares distintos. Se o sujeito se crê dotado de uma identidade determinada não é porque a possui. Mas sim consequência da narração de sua vida que se representa diante de si. Essa forma de entender a identidade é coerente com o tipo de sociedade em mudança na pós-modernidade. (SACRISTÁN, 2001, p.44)

Diante das definições que cercam estes conceitos, como pensar a identidade e a subjetividade que se deixa evidenciar na sala de aula? Seria possível identificar estas questões na prática teatral? Sacristán (2001) reflete sobre as relações que, no interior escolar dão suporte a essa representação de si e de uma suposta identidade fixa do sujeito: o menino ‘lento’ passa a crer que é pouco inteligente, que não é capaz. A escola (colegas e professores) reforça esta característica que lhe é atribuída. Mas será que essa é realmente a sua identidade? Será que ela não tem voz ou não tem uma escuta que reconheça essa voz com suas particularidades, diferenças e peculiaridades culturais? Nesse caso, compreende-se a identidade através das inter-relações com os locais históricos e institucionais que as produzem “e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma identidade em seu significado tradicional”

(HALL, 2000, p.109).

A educação não pode ser uma tentativa de homogeneizar, pois as diferenças podem interagir umas com as outras e o conflito oriundo delas não pode ser ignorado. A problemática do processo de escolarização, presente em Giroux (1997) e em Sacristán (2002), é o contraste oriundo de uma cultura dominante e a diversidade de manifestações que fazem obstáculos a ela – tal oposição é definida como resistência<sup>4</sup> por Henry Giroux. Noutras palavras, a escola é um espaço de convívio sociocultural que produz uma infinidade de narrativas, estas autorizam/aprovam uma série de atitudes e valores culturais ao mesmo tempo desaprovam e recriminam outros. Consoante Henry Giroux (1999), a noção de diferença pode ser explorada através de uma pedagogia que dê voz ao aluno e não reduza o comportamento humano a padrões determinantes nem legitime apenas um modo de ser. “A noção da diferença tem desempenhado um papel ‘importante em tornar visível como o poder é inscrito de maneiras diferentes em e entre as zonas de cultura, como as fronteiras culturais suscitam questões importantes com respeito às relações de desigualdade, luta e história, e como as diferenças são expressas de maneiras múltiplas e contraditórias dentro dos indivíduos e entre grupos diferentes.” (GIROUX, 1999, p.197).

Diante deste contexto teórico, lanço algumas perguntas: poderia o teatro na escola, com sua poética subversiva, ser pensado como resistência? A variedade de práticas teatrais e suas poéticas podem contribuir como resistência a uma possível hegemonia cultural? A constante reprodução, durante as improvisações teatrais com alunos de ensino fundamental, dos modelos televisivos e cine-

<sup>4</sup> O conceito de resistência desenvolveu-se na teoria educacional crítica em contraste às teorias da reprodução e à ideia da passividade da ação humana diante das forças sociais opressoras. “Mais recentemente, algumas análises têm-se voltado para a concepção de resistência oferecida por Michel Foucault, para quem o poder implica, sempre, resistência” (Tadeu, 2000, p. 98). Esta é, particularmente, a análise de Giroux, que se apoia nas noções foucaultianas do *contradiscurso* e do *poder* como força positiva para pensar o conceito de resistência na escola.

matográficos, de personagens e modos de interpretação, poderia ser vista como uma forma de hegemonia cultural? Qual o papel do professor de teatro diante desta situação? Longe de esgotar as possibilidades de respostas a estas questões amplas, a citação abaixo aponta para possíveis pontos a partir dos quais tais questões possam ser [re]pensadas.

Quer se fale de jogo dramático, jogo teatral ou drama, não há como deixar de reconhecer o papel central das interações do fazer teatral com outras áreas de conhecimento. Processos de montagem, criação coletiva, investigações cênicas, interação com temáticas, ideias, imagens. Seu diretor/professor media as interações entre os participantes, e destes com o espaço, o tempo, a cena, o contexto da ficção. É a partir desta constatação que se deve pensar no papel do professor. O cruzamento de áreas e subáreas do conhecimento no fazer teatral, aponta para a interdisciplinaridade. A heterogeneidade do grupo indica uma abordagem intercultural. Entretanto, o professor de teatro, por um lado, é pressionado a decorar e animar as datas comemorativas, por outro lado, vê seu espaço de atuação ser considerado descartável (...). A complexidade deste quadro, que persiste nos dias atuais, requer uma reflexão sobre a postura, atitudes e ações do professor no campo da escola. (CABRAL, 2008, p.43).

No pensamento de Giroux (1999; 1997), a experiência pedagógica na escola está associada à prática do professor como um *Intelectual Transformador*<sup>5</sup> que, para o autor, refere-se à construção de uma pedagogia em sala de

<sup>5</sup> A noção de *Intelectual Transformador* (educadores e pesquisadores educacionais) de Henry Giroux (1997) está associada a uma série de considerações em torno de uma Política Educacional que reavalie a participação do professor em diversas esferas, desde a elaboração de currículo e normativas às práticas em sala de aula. Em minha pesquisa, detive-me às considerações do autor sobre o *Intelectual Transformador* e sua relação com a experiência pedagógica.

aula que seja uma experiência que dá voz ao estudante, por isso, o educador deve atentar para as formas pelas quais as subjetividades são construídas e legitimadas, como a experiência dentro da escola é moldada, como certos aparatos de poder legitimam uma versão particular do conhecimento como verdade (GIROUX, 1997, p.31).

O ensino de Teatro na Escola, quando reproduzido segundo as “inúmeras visões preconcebidas que reduzem a atividade artística na escola a um verniz de superfície, que visa as comemorações de datas cívicas” (PCN/ARTES, 1997, p.31) não seria uma forma de inibir a voz social do aluno? Nesse sentido, a reflexão sobre o ‘como ensinar’ o teatro na escola é tão indispensável de ser revisto e repensado como ‘o que ensinar’ ou ‘que técnica usar’. Nessa reflexão, os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam que o professor de artes deve ser visto como um observador das questões de interesse dos alunos, como um criador das situações de aprendizagem do conhecimento arte. Segundo Fusari e Ferraz (1993, p. 53) o professor que ministra uma disciplina de artes não deve apenas saber o que é ou como fazer arte, ele também precisa ‘saber ser professor de arte’ e compreender as particularidades que o processo de aprendizagem criativa em um grupo demanda: “O professor de arte precisa saber o alcance de sua ação profissional, ou seja, saber que pode concorrer para que seus alunos também elaborem uma cultura estética e artística que expresse com clareza a sua vida na sociedade.” (FUSARI E FERRAZ, 1993, p. 53). A prática na sala de aula, a forma como a experiência pedagógica é moldada e as posições e papéis que o professor assume são poderosos vetores na legitimação das experiências subjetivas dos alunos no cotidiano escolar, seja ela uma forma de emancipação ou reprodução de um capital dominante. Por isso, o teatro como disciplina do conhecimento escolar também necessita refletir tais questões em sua prática pedagógica.

Segundo Gadotti (1998, p.192), a teo-

ria de Giroux não se limita à constatação de que a escola é um órgão institucional que apenas reproduz a sociedade dominante, pois ele toma “os conceitos de conflito e resistência como ponto de partida para suas análises” para compreender as relações entre escolarização e sociedade dominante e evidenciar que, mesmo não fazendo parte de uma ‘cultura dominante’ e, portanto institucionalizada, as expressões culturais diferentes, ou seja, aquelas que não fazem parte do rol de ‘manifestações da cultura dominante’, elas também têm voz. No âmbito destas colocações, visualizo o processo artístico na escola como uma prática pedagógica que gera um espaço para estas diversas vozes. Gimeno Sacristán (2001) acentua que “as práticas educativas – sejam as da família, as das escolas ou as de qualquer outro agente – enfrentam a diversidade como um dado da realidade.” (SACRISTÁN, 2001, p.75). Esta diversidade cultural, no processo da escolarização, não pode ser homogeneizada por uma norma padrão.

Na vida social, governada por procedimentos democráticos, a diversidade social, de opiniões quanto a modelos de vida, etc. é abordada com a prática da tolerância, da aceitação de normas compartilhadas que obrigam os indivíduos a algumas renúncias, respeitando espaços para a expressão e cultivo das individualidades singulares. A escola, cuja estruturação é anterior à aceitação do modelo democrático, elegeu o caminho da submissão do diferente à norma homogeneizadora. (SACRISTÁN, 2001, p. 76).

A voz do aluno diante deste contexto representa, ou pode representar a diversidade, a peculiaridade e particularidade de opiniões, crenças, modelos de vida, etc. jamais uma norma padrão. Será o processo artístico capaz de dar vazão a essa variedade? Que voz do estudante é essa? Uma voz institucionalizada? A voz

de cada aluno na sala de aula? Henry Giroux (1997) analisa, a partir da teoria da reprodução, as formas pelas quais as escolas transmitem, reproduzem e legitimam a cultura dominante. O Capital Cultural<sup>6</sup>, segundo a teoria da reprodução de Pierre Bourdieu, refere-se aos bens culturais que são fornecidos como o capital material, mas que se referem a valores, estilos, práticas de linguagens, etc. Conforme Gadotti (1998, p. 195), o ponto de partida para a análise de Bourdieu está na relação entre os sistemas social e escolar. No entanto, não é a mera diferenciação de classe que irá definir o sucesso ou o fracasso escolar dos indivíduos, mas sim sua relação com a herança cultural: “a cultura das classes superiores estaria tão próxima da cultura da escola que a criança originária de um meio social inferior não poderia adquirir senão a formação cultural que é dada aos filhos da classe culta. Portanto, para uns, a aprendizagem da cultura escolar é uma conquista duramente obtida; para outros é uma herança ‘normal’, que inclui a reprodução das normas. O caminho a percorrer é diferente, conforme a classe de origem.” (GADOTTI, 1998, p.195).

Diante da hegemonia cultural que tende a igualar os sujeitos, uma alternativa elencada por Giroux (1997) está na constante reflexão que o educador deve ter sobre si e suas experiências pedagógicas. Tomaz Tadeu (1994, p. 251), ao analisar o papel do professor, reforça que “é sua própria relação com os estudantes que deve ser mantida constantemente em xeque, tendo em vista seu possível envolvimento em processos de regulação e controle”. Nesse caso, o professor enquanto um intelectual, “não se reconhece tanto pelo grau de sua crítica em relação às posições de poder e dos outros quanto pelo grau de sua

<sup>6</sup> Na teoria de Bourdieu, associados ao conceito de *capital cultural*, estão o *capital simbólico* e o *capital social*. Segundo definições de Tomaz Tadeu (2000, p. 24-25): “O capital cultural pode se apresentar de forma objetivada (objetos culturais como obras de arte, livros, discos); institucionalizada (títulos, certificados e diplomas); ou incorporada (disposições e capacidades culturais internalizadas)”; o capital simbólico é “a autoridade, a legitimidade e o prestígio sociais conferidos ao agente possuidor de capital econômico, social ou cultural”. E o capital social “refere-se às conexões sociais – redes de amizade, parentesco, influência e troca de favores – através das quais as classes sociais dominantes garantem suas posições de dominação”.

auto reflexividade.” (TADEU, 1994, p. 252). Nesse contexto, quais as condições que o professor de teatro encontra na escola para a reflexão de sua própria ação pedagógica? Infelizmente,

“o ensino do teatro (e a escola em geral) padece com a falta de investimento em formação continuada e atualização do professor. Com sobrecarga de turmas e uma disciplina que envolve movimento, som, reformulação do espaço disponível e trabalho em grupos, o professor de teatro acaba reproduzindo uma relação ensino-aprendizagem que vai gradualmente estabelecendo uma rotina e se afastando da reflexão teórica e prática.” (CABRAL, 2008, p.43).

### III - Experiência pedagógica e processo artístico

No tocante ao ‘dar a voz’ ao aluno, a sua expressão e presença no processo artístico podem indicar que o aluno assume um lugar, um espaço. Talvez possa dizer que seu envolvimento no fazer artístico revele inclusive uma forma de estar se posicionando diante do mundo, na proporção que tal fazer revela suas concepções de mundo, suas referências, seu capital cultural. No entanto, a participação do aluno no processo artístico será garantia que ele ‘tenha voz’ no processo educacional? Não! O processo artístico como qualquer outra experiência pedagógica pode revelar-se ‘normatizante’ e longe de valorizar as diferenças existentes no interior de uma classe de alunos. Quer dizer, a participação e expressão artística do aluno/ator não indicam ou garantem ao educador ‘dar voz social’ ao aluno. É nesse sentido que a citação anterior de Tomaz Tadeu (1994) está inserida: a necessidade de o educador, no caso o professor de teatro na escola, produzir uma autorreflexão de seu trabalho é o que lhe confere a condição de ‘intelectual transformador’. Questionado quanto à aprendizagem que ‘cala’ as vozes dos alunos, que não ‘dá voz’, Giroux (1999, p. 25) posiciona-se da seguinte forma: “Será

que pode ocorrer aprendizagem se na verdade ela silencia as vozes das pessoas que pretende ensinar? E a resposta é: sim. As pessoas aprendem que elas não importam”.

Trago um caso discutido junto ao grupo de estudos<sup>7</sup> que pode exemplificar esta exposição. Em um processo de Drama desenvolvido por Beatriz Cabral, com alunos de um colégio municipal de Florianópolis, há alguns anos, havia um menino maior que os demais da classe. Não apenas seu tamanho, mas também seu comportamento agitado e o fato de ter reprovado algumas vezes, faziam com que tal aluno fosse constantemente tido como ‘problema’, o aluno ‘reprovado’. No trabalho prático ele apresentou seu comportamento habitual em sala de aula: agitação, desordem, conversas para chamar a atenção, entre outras ações. Então lhe foi proposto outro papel: ele ganhou uma função importante, que nenhum outro aluno possuía, adquirindo uma função de status e responsabilidade frente aos demais. Ao fim do processo, o aluno surpreende: participa com envolvimento e escreve um texto sobre a atividade com muito empenho – o que veio a surpreender os profissionais da escola. Certamente, com esta descrição não pretendo concluir que o processo artístico modificou o comportamento do aluno, seria reducionista demais, porém, é possível dizer que o processo artístico permitiu uma variação no comportamento habitual do aluno.

Este relato não descreve a mudança de comportamento do aluno em si, mas o sentido de ‘dar voz’ ao aluno. O exemplo pode analisar duas coisas: a primeira é o fato de que muitas vezes se atribui uma característica fixa a um aluno e toma-se isso como parte de sua identidade, ou seja, ‘ele é assim mesmo’. Outra questão é a inversão deste contexto no processo artístico e, talvez aí resida o poder do teatro na constituição subjetiva e de formação do aluno. Ou seja, o professor quando capaz de refletir e identificar as relações de poder, subordinação e exclusão que se

<sup>7</sup> Grupo de Estudos Pedagogia do Teatro e Teatro como Pedagogia DAC/UFSC e UDESC, 2007/2008.

estabelecem na sala de aula pode propor atitudes/papéis/enquadramentos que possam romper ou gerar um conflito nestas 'identificações marcadas', posto que o próprio conceito de identidade já não é mais visto como algo unificado.

A ênfase no engajamento do professor em questões de ordem cultural e social é indispensável para a escola, ou seja, o educador não pode ignorar como essas questões dão condições a alguns e excluem outros no processo educacional. Moacyr Gadotti (1998) posiciona-se da seguinte maneira:

Dadas as diferenças em formação e informação que a criança recebe, conforme sua posição na hierarquia social, ela traz um determinado 'capital cultural' para a escola. Já que na escola a cultura burguesa constitui a norma, para as crianças das classes dominantes a escola pode significar continuidade, enquanto que para os filhos da classe dominada a aprendizagem se torna uma verdadeira conquista. (GADOTTI, 1998, p. 189)

Estas relações, estabelecidas no interior da vida escolar, reforçam a importância de reavaliar a experiência pedagógica, local e particular ao grupo de indivíduos que participam na construção de um saber, o saber da experiência, conforme Jorge Larrosa Bondía (2001):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender

a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2001, p.24).

O sujeito desta experiência é definido segundo sua passividade, disponibilidade e abertura ao acontecimento da experiência. Contudo, Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 25) destaca que tal passividade não é contrária ao sujeito ativo, mas anterior à própria oposição passividade-atividade. Trata-se, portanto, de uma passividade que concerne à paciência, atenção e disponibilidade à experiência. Na experiência teatral na escola, é necessário que o professor seja capaz de colocar-se também como sujeito desta experiência, para que possa construir um saber junto aos seus alunos, e isto poderá ser possível, mediante sua capacidade de olhar para seu papel e função dentro da escola e as possibilidades de o teatro existir dentro dela como uma experiência.

## REFERENCIAL

- BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais/Artes*. Brasília: MEC, 1997.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Revista Brasileira de Educação. n. 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.
- CABRAL, Biange. *O professor-artista: perspectivas teóricas e deslocamentos históricos*. (39- 48). URDIMENTO, Revista do Programa de Pós-Graduação em Teatro/UDESC. 2009.
- EDGAR, Andrew; SEDGWICK, Peter. *Teoria social de A a Z*. São Paulo: [s. n.], 2003.
- FUSARI, Maria de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa. *A arte na educação escolar*. São Paulo: Ed. Cortez, 1993.
- GADOTTI, Moacyr. *História das Ideias Pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1998.
- GIROUX, Henry A. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Os professores como intelectuais: rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Quem precisa de Identidade? Artigo in Identidade e diferença*, org. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SACRISTÁN, Gimeno. *A Educação obrigatória*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Educar e conviver na cultura global*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- TADEU, Tomaz. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- \_\_\_\_\_. (org) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.