

Práxis artístico-pedagógica na formação de artistas na educação profissional

Artistic-pedagogical praxis in the training of artists in professional education

Benedita Alcidema Coelho dos S. Magalhães
Ronaldo Marco de Lima Araujo
Universidade Federal do Pará-UFPA
Belém-Pará-Brasil

Resumo

Trata da arte como potência integradora no projeto de formação humana em Teatro. Objetivou desvelar como os processos de integração/fragmentação revelam-se e concretizam-se na prática pedagógica dos professores de Teatro, produzindo ou não uma *práxis artístico-pedagógica* que tem a arte como potência vital de integração, mesmo sob a forma capital. A metodologia utilizada foi o estudo de caso e a abordagem foi qualitativa. Utilizou-se entrevistas semiestruturadas e apreciação de documentos. A Análise de Conteúdo foi a técnica utilizada para o tratamento e análise dos dados. Concluímos que os processos de integração/fragmentação em constante tensão no interior do curso técnico, apesar de suas limitações, são geradoras de possibilidades contra hegemônicas que se expressam na construção permanente de uma *práxis artístico-pedagógica*, que tem na arte sua potência integradora vital.

Palavras chave: Formação humana; Práxis; Arte

Abstract

It deals with art as an integrating power in the project of human formation in Theatre. It aimed to unveil how the integration/fragmentation processes reveal themselves and materialize in the pedagogical practice of Theater teachers, producing or not an artistic-pedagogical praxis that has art as a vital power of integration, even in the capital form. The methodology used was the case study and the approach was qualitative. Semi-structured interviews and appreciation of documents were used. Content Analysis was the technique used for data treatment and analysis. It concluded that the integration/fragmentation processes in constant tension within the technical course, despite their limitations, are generating possibilities against hegemonic that express themselves in the permanent construction of an artistic-pedagogical praxis, which has in art its vital integrating power.

Key-words: Human formation; praxis; Art

Introdução

“Quem diz criação diz então rebelião”

(SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2010, p.111)

Este texto trata da arte como potência integradora no projeto de formação humana de artistas na Amazônia. Traz resultados da pesquisa de doutorado defendida em 2018 no programa de pós graduação em educação da UFPA e atualmente continuada por meio de pesquisa com financiamento do edital PRODOUTOR da UFPA (2019).

Objetivou desvelar por meio do estudo de caso do curso técnico em Teatro como os processos de integração/fragmentação revelam-se e concretizam-se na prática pedagógica dos professores de Teatro, produzindo ou não uma *práxis artístico-pedagógica* que tem a arte como potência vital de integração, mesmo sob a forma capital.

A metodologia utilizada foi o estudo de caso e a abordagem foi considerada qualitativa. Utilizou-se entrevistas semiestruturadas e análise de documentos. A pesquisa foi desenvolvida no Curso Técnico de Nível Médio em Teatro da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará. Os sujeitos da nossa pesquisa foram 5 (cinco) professores do curso técnico. Franco (2005), Szymanski (2004), Bardin (2011) orientaram por meio da Análise de Conteúdo o caminho para o tratamento e análise dos dados. Para isso, utilizou-se a técnica da categorização, onde organizamos um quadro a partir dos eixos da pesquisa com o “tema, entrevistado, depoimento, explicitação de significados e categorias”. As categorias analíticas prévias, foram: integração e Fragmentação identificadas nas práticas artístico-pedagógicas dos professores de teatro. Foram asseguradas as questões éticas na pesquisa, seguindo-se as normas da Resolução 466 de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Iniciamos destacando a definição clara e precisa de Sánchez Vázquez (2011, p.221) quando afirma que “toda *práxis* é atividade, mas nem toda atividade é *práxis*” daí ser necessário distinguir a *práxis* como “forma de atividade específica” e “delimitar o conteúdo próprio da *práxis* e sua relação com outras atividades”. A produção ou criação da obra de arte é uma forma de *práxis*, que Sánchez Vázquez (2011) define de *Práxis* artística, que por sua vez

Permite a criação de objetos que elevam a um grau superior a capacidade de expressão e objetivação humanas, que já se revela no produto do trabalho. A obra artística é acima de tudo, criação de uma nova realidade; e visto que o homem se afirma criando ou humanizando o que toca, a práxis artística- ao ampliar e enriquecer com suas criações a realidade já humanizada- é essencial para o homem (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p.231).

Assim, entendemos a práxis em Sánchez Vázquez (2011) como uma atividade especificamente humana, consciente, orientada conforme fins, que se torna uma efetividade (real, objetiva, concreta) e cria uma realidade. A práxis artística ocorre de forma “condicionada pela totalidade da existência humana socialmente situada” (NUNES, 2003, p. 90). Neste sentido, esclarece Konder (2013, p.50) que “a arte para o materialismo dialético não é um mero produto do meio; é também manifestação da presença ativa do homem na transformação criadora do meio”.

Nestes termos, é importante refletir e problematizar a práxis artística que se desenvolve e floresce em chão tão particular como a Amazônia paraense marcada por sua diversidade cultural, lutas, resistências e pela dependência econômica que a tripudia e subordina. Trazemos aqui alguns elementos, bastante específicos, da realidade e da *práxis* artística amazônica paraense na sua expressão teatral, já que nosso objeto de estudo está centrado em um curso técnico de formação de atores e atrizes.

Ressaltamos essas particularidades porque tratamos de um curso de formação de técnicos em Teatro que se realiza nesse contexto e que sofre influências na definição do que se quer formar e para que se quer formar no campo das artes na Amazônia. Um objeto não está ali desconectado, solto, mas, mediado por elementos da história, da econômica, da política, da cultura e porque que não, do imaginário mitológico local de onde ele brota, no caso desse objeto, na Amazônia.

O texto traz os principais resultados da pesquisa, organizado em quatro elementos estruturantes: concepção de formação humana em teatro; as funções da arte no interior do curso; relação de tensão entre o curso “Livre” e o curso Técnico; e estratégias formativas adotadas no curso.

Concretização dos processos de integração/fragmentação na formação humana em Teatro

Apresentamos como se concretizam os processos de integração/fragmentação

Práxis artístico-pedagógica na formação de artistas na educação profissional

na formação humana em Teatro a partir dos eixos que orientaram a pesquisa: Formação Humana, Arte e Trabalho.

A manifestação e concretização dos processos de integração/fragmentação nas práticas artístico-pedagógicas dos professores do curso de Teatro da UFPA ocorrem por meio: 1) da concepção de formação humana em teatro; 2) da forma como entendem as funções da arte no interior do curso; 3) da relação de tensão entre o curso “Livre” e o curso Técnico e; 4) das estratégias formativas adotadas no curso.

Compreendemos a Prática Pedagógica conforme concebe Araujo (2012, p.162):

[...] a prática pedagógica é uma dimensão da prática social, situada na dimensão estrita da prática formativa e se desenvolve de forma sistemática, a partir das ações dos sujeitos sociais, de forma deliberada, orientando-se por meio de objetivos sociais, conhecimentos e finalidades que estão inseridos no contexto macro da prática social. É uma atividade teórico-prática, na qual estão contidas a objetividade e a subjetividade humana, o ideal e o real, a teoria e a prática.

A prática pedagógica, portanto, tem caráter educativo, com procedimentos próprios, orientada por finalidades. Nem toda prática pedagógica é *práxis* pedagógica, porque a *práxis* implica, para além da atividade específica que a constitui, neste caso, a atividade pedagógica, uma compreensão de que esta é uma dimensão da prática social e que por sua vez é portadora de elementos de transformação da realidade.

Entendemos a integração, na perspectiva do ser humano social e uma totalidade histórica concreta, articulada à ideia de inteireza humana no processo de formação e a fragmentação associada ao conceito de ruptura, pedaço, fragmento, o ser humano cingido no processo de formação. Essas categorias não são trabalhadas como oposição, neste caso “integração-fragmentação” (separada por um hífen), mas como unidade dialética, neste caso “integração/fragmentação” (separadas por um bastão).

Integração/fragmentação é uma unidade dialética, é parte de um todo, que perpassa o processo de formação do técnico em teatro e está em disputa no interior desse processo de formação humana. Integração/fragmentação também reflete a relação tensão entre arte e capital.

A integração remete a processos formativos que tomam o ser humano como central. Busca o desenvolvimento de todas as dimensões humanas e se contrapõe à separação entre a formação intelectual e trabalho produtivo, neste sentido esclarecem Araujo e Frigotto:

Tomamos a ideia de integração como um princípio pedagógico orientador de práticas formativas focadas na necessidade de desenvolver nas pessoas (crianças, jovens e adultos) a ampliação de sua capacidade de compreensão de sua realidade específica e da relação desta como a totalidade social (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015 p. 64).

A fragmentação abarca processos formativos cujo centro é o mercado em detrimento do ser humano. As finalidades, os fundamentos e os métodos caminham na direção da separação entre o *homo faber* e o *homo sapiens* e tem orientado políticas e modelos de escola dualistas e potencializado processos formativos que subordinam a educação e o ser humano às necessidades do mercado.

Nesse sentido, buscou-se desvelar os processos de integração/fragmentação no projeto de formação humana em teatro. Compreendemos que nas sociedades capitalistas em que vivemos, não é possível processos de formação humana integral, na perspectiva que abordamos teoricamente, porque a sociedade está fragmentada e sua estrutura dividida em classes sociais. Mas no campo da contradição, podemos ter possibilidades dessa integração nas práticas pedagógicas, na organização dos currículos e na compreensão de que a escola é um território em disputa.

É no campo da disputa, da contradição e da contra hegemonia que os tensionamentos na relação integração/fragmentação pode produzir ou não uma *práxis* artístico-pedagógica que tem na arte sua potência vital de integração, mesmo sob a forma capital.

Concepção de Formação Humana em Teatro e Formação humana do artista para a práxis na realidade

Apresentamos e analisamos, neste item, a partir da visão dos docentes do curso técnico de teatro da Escola de Teatro e Dança da UFPA, as perspectivas de formação humana que perpassam a formação em teatro, neste sentido, o curso de teatro deve permitir: a articulação da linguagem técnica e do pensamento em Teatro; o diálogo com a cidade; o conhecimento de si e o reconhecimento do outro; a alteração da visão de mundo e ampliação da visão cultural do aluno.

A concepção de formação humana em teatro, na visão dos docentes, deve permitir a articulação da linguagem técnica com o pensamento de teatro, base teórico-prática, epistemológica e filosófica, o diálogo com a cidade, na sua realidade social, cultural e teatral, possibilitando com isso, que o aluno busque o conhecimento de

Práxis artístico-pedagógica na formação de artistas na educação profissional

si e reconheça o outro, como condição também para ser um bom atuante, isso, conseqüentemente, ampliando sua visão de mundo, senso de análise crítica em sentido amplo e em sua práxis na realidade em que vivem. O entrelaçamento dessas concepções revela processos que ora favorecem a integração, ora a fragmentação.

A técnica e pensamento quando articuladas, permite ao aluno a compreensão e o controle do processo e produto do seu trabalho. Neste caso, o aluno vai além da mera execução técnica e passa a compreender os fundamentos dessa técnica.

Essa perspectiva se aproxima da ideia de educação politécnica. Para Ciavatta (2014, p.189) esse termo tomou dois grandes sentidos no Brasil, o primeiro “muitas técnicas” e o segundo tomou “a ideia de uma formação humana em todos os aspectos, omnilateral, humanista e científica”.

Nesta segunda perspectiva, o conteúdo é tomado de um sentido político emancipatório, que busca superar na educação, “a divisão social do trabalho entre trabalho manual/intelectual e formar trabalhadores que possam ser também dirigentes no sentido gramsciano” (CIAVATTA, 2014, p. 190). Neste entendimento, há uma indissociabilidade entre técnica e pensamento, que por sua vez, favorece a integração, no processo de formação.

No campo da contradição é sempre importante se perguntar: que técnicas e que pensamentos estão sendo colocados em movimento e articulação na formação dos alunos? Considerando que há tensionamento no interior do curso acerca de um tipo de pensamento de referência eurocêntrica e um tipo de pensamento vinculado as práticas culturais locais.

A compreensão do lugar onde se o constrói o pensamento e sua articulação com a técnica permite, ao aluno, desenvolver uma visão crítica desse pensamento e dessa técnica e reelaborá-los, a partir de outras bases. A negação dos saberes e de uma produção do conhecimento local, favorecem a fragmentação. A construção de um pensamento articulado a realidade local e seus saberes, favorecem a integração, na formação do ator/atriz.

Outro aspecto, refere-se a e a ênfase dada, em alguns casos, à centralidade da técnica em contraposição à liberdade de criação do aluno. Ou seja, técnica, liberdade de criação e pensamento quando colocadas em movimento de forma desarticulada,

contribuem mais para a fragmentação no processo de formação, pois, “o artista ao renunciar a liberdade de criação, renuncia a sua própria atividade artística (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2010, p.198).

No que diz respeito ao diálogo com a cidade, este resulta em duas grandes dimensões: o cultivo de um tipo de formação e produção artística integradas às práticas artístico culturais locais; e a produção de um conhecimento em arte, que valoriza e respeita aspectos da cultura popular amazônica.

A ideia de sair do “*stricto sensu*” da formação do ator/atriz como disse um dos entrevistados, aponta para o necessário diálogo com a cidade, ou seja, integrar-se ao fazer artístico da cidade, imergir na sua própria cultura, estabelecer uma conexão entre formação humana e cultura. Esse fazer teatral integrado as práticas culturais locais, permite que a formação em teatro não se dê de costas para a dinâmica artístico-cultural em que está inserida a escola e que não se feche no âmbito da academia, favorecendo, portanto, a integração no processo de formação.

No que trata da produção de um conhecimento que tenha como referência o lugar onde essas práticas artístico-culturais emergem, vale ressaltar a importância da contribuição da perspectiva que parte da Amazônia com a sua dimensão do imaginário poetizante e estetizador, conforme defende Loureiro (2015). Neste sentido, potencializar a produção de conhecimento em artes, a partir da Amazônia, se coloca como referência e resistência à um tipo de produção de conhecimento eurocêntrico em artes, portanto, revelador de Integração na formação em teatro. Ao passo que, pensar a formação de ator/atriz, sem considerar esse aspecto, favorece mais a fragmentação.

No que diz respeito ao conhecimento de si e o reconhecimento do outro, a potência está em que a própria formação em teatro é propícia a esse tipo de percepção, mas se torna fragilidade se esta é abordada de forma desarticulada, ou seja, a subjetividade (mundo interno) e objetividade (mundo externo) pensados de modo separados.

O conhecimento de si implica diretamente na compreensão da realidade, portanto a mudança interior, exige mudança das bases materiais exteriores que a produzem. Isso nos remete ao entendimento, de que, para uma formação humana integral, que possibilite o desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões: físicas, psíquicas, sociais, estéticas, etc. é necessário transformar as bases em

Práxis artístico-pedagógica na formação de artistas na educação profissional

que as relações sociais e de produção estão assentadas, somente nessa relação dialética e contraditória é possível, entender o conhecimento de si e o reconhecimento do outro, como elemento integrador, no processo de formação humana, do contrário, favorece mais a fragmentação, a subordinação e empobrecimento dos sentidos humanos.

A escola, sobretudo, por meio da relação estética, permite que o aluno reconheça a sua realidade e suas contradições e as objetive por meio do objeto estético, neste caso, a representação Teatral. Mas como afirma Pistrak (2002) e preciso ir além da compreensão da realidade, é preciso atuar sobre ela de forma organizada.

É importante reconhecer que a escola, por meio do curso técnico de teatro, possibilita a compressão da realidade, isso, portanto, tem favorecido a Integração. Há no entanto, uma ampliação de sua visão de mundo e um senso de análise crítica, eles se reconhecem como artista da cidade, de uma cidade, onde as políticas públicas culturais são cada vez mais ínfimas, onde os espaços de circulação artística são cada vez mais escassos e que o artista não consegue sobreviver de sua própria arte.

As funções da arte em movimento e o movimento das funções para a produção de conhecimento e prática artística a partir da Amazônia

Neste item buscamos identificar quais funções da arte tem predominância no curso técnico em Teatro. De acordo com Loureiro (2002) todas as funções: diversão, catártica, técnica, idealização, reforço e duplicação, ideológica, cognoscitiva e imaginário estão presentes na arte e se manifestam em graus diferentes dependendo das condições e intenções dos artistas.

Na perspectiva marxiana de Lukács (2010), Konder (2013) e Sánchez Vázquez (2011), a função primordial da arte é a constituição do homem, é contribuir, por seus próprios meios, para que o homem se apodere, da essência da realidade em sua consciência. A isso, chamamos de função humanizadora da arte.

Concordamos com Loureiro (2002) quando fala que todas as funções estão presentes na arte. No curso técnico em teatro observamos, a partir da fala dos docentes, que todas as funções da arte estão colocadas em movimento no processo de formação do ator/atriz, de uma forma ou de outra, uma com mais intensidade do que a outra, isso depende muito da concepção de mundo, de arte e finalidades que cada professor adota em sua prática.

Observamos, que dadas as diferenças de compreensão, direcionamento e ênfase dada a determina função, a função do imaginário amazônico é a que, de certa forma, tem provocado um novo debate na escola.

De um lado, é ela que alimenta a discussão sobre a necessidade do diálogo da escola com a cidade. A ideia que se tem, de que há uma necessidade, de que a escola saia do campo *stricto sensu*, que a escola vá à comunidade, ao terreiro e dialogue com as práticas culturais da cidade e reconheça essa diversidade de práticas espetaculares presente nela, como o círio de Nazaré, os pássaros, o tecnobrega, etc. De outro lado, que a escola incorpore no campo da produção acadêmica e artística, esses saberes.

Essa diversidade cultural que o Loureiro (2015) chama de cultura popular, que é a cultura cabocla, que tem a predominância na Amazônia rural ribeirinha, mas que vem para a cidade e nela se torna marginal, está na periferia, sendo assumida pelos mais pobres, sobretudo, por aqueles que não tem acesso à cultura dita superior, geralmente a que “vem de fora” ou que está no âmbito do circuito comercial, do país e de fora dele.

Então, quando essa função da arte - do imaginário - é colocada em movimento, provoca uma dinâmica diferente no interior da escola, porque ela exige que a arte esteja nessa conexão profunda entre cultura, formação humana e realidade concreta, e por sua vez a necessária articulação com outras funções da arte.

A provocação que essa função da arte faz, acende novas possibilidades, como valorização dos saberes, práticas artísticas populares, do corpo do homem e da mulher amazônicos, das espetacularidades, espiritualidade e conexão com a natureza, próprios da cultura amazônica e a produção de um conhecimento em arte, a partir dessa cultura.

Quando essa função é colocada em movimento na formação dos alunos do curso técnico, favorece a Integração na formação humana deles. Porque possibilita que o aluno desenvolva uma visão crítica de sua cultura e reafirma um referencial estético que não nega a sua identidade, mas que a afirma. Possibilita que o aluno se conheça, reconheça o outro e tenha uma identificação cultural.

Assim também, quando é colocado em movimento as funções de reforço e duplicação, cognoscitiva e ideológica proporcionam ao aluno o reconhecimento e a compressão de sua realidade, a necessidade de objetiva-la, de modo que possa se reconhecer nela, perceber as contradições que a atravessam e partir de ali construir

Práxis artístico-pedagógica na formação de artistas na educação profissional

possibilidades de outras realidades, a partir de uma visão crítica e emancipadora. Estas funções, quando colocada em movimento e de forma articulada, contribuem mais para a integração do que para a fragmentação.

Entendemos, que todas as funções, quando colocadas em movimento a partir de uma concepção emancipadora de homem e de construção de uma sociedade democrática, baseada na justiça social, contribuem para a integração, para *práxis* artístico-pedagógicas integradoras. Assim, como todas elas, articuladas ou não, colocadas em movimento, se estão pautadas em uma perspectiva que subordine a função da arte e da educação aos interesses do mercado, que negue a realidade concreta e impossibilite a sua problematização, bem como, negue a sua identidade cultural, contribui para a fragmentação no processo de formação humana.

Relação de tensão entre curso livre e curso técnico: contradições, tensões e possibilidades

Ao tratarmos da criação do curso técnico em teatro, buscou-se compreender as motivações e os desafios que levaram o grupo de professores a transformar o curso “Livre” de formação de Ator à curso “Técnico” em Teatro e como os processos de integração/fragmentação se manifestam nessa relação de tensão entre curso livre e curso técnico. Nestes termos, identificamos alguns elementos na relação de tensão que culminaram com transformação do curso livre em técnico e o significado disso para o processo de formação humana em Teatro, a partir da fala dos docentes.

O Curso Livre de Formação em Ator teve origem em 1962, com a “Escola de Teatro” ainda como Serviço Universitário, ligado ao gabinete da reitoria. Na década de 1970, a Escola entra num período de decadência: falta de recurso, falta de professores e falta de alunos. Em 1990, entra um novo grupo de professores, chamado de geração dos renovadores e passam a discutir a possibilidade de transformação do curso livre para curso técnico. Em 2003, cria-se o curso técnico de formação de ator, atualmente curso técnico de nível médio em teatro. A relação de tensão entre curso livre e curso técnico norteou uma década de discussões no interior da Escola de Teatro.

Na relação de tensão entre curso “livre” e curso “técnico” entendemos que essa relação é atravessada por várias questões: a concepção de “curso técnico”, a concepção de “trabalho” e sua relação com a arte, bem como a negação de uma orientação

pedagógica no processo formativo. Isso revela, principalmente, duas contradições presentes no curso técnico em Teatro.

Primeira, é um curso técnico que alimentou e alimenta um preconceito em relação ao modelo de ensino técnico, mas se desenvolve nos limites dele, ora conformando-se, ora resistindo, preconceito que se estende a tudo que se relaciona a trabalho.

Segunda, possui uma rejeição a orientação pedagógica dos processos formativos, mas depende dela para ser um curso técnico.

Na primeira contradição, vale ressaltar que, a perspectiva histórica de formação técnica dominante é diametralmente oposta ao sentido de totalidade que busca a formação da arte. Somos herdeiros de uma concepção adestradora de formação técnica e de preconceito com o trabalho técnico. Daí uma educação que sempre se pensou para adestrar os filhos da classe trabalhadora para aprender o que serve à industrial, ao agronegócio ou aos serviços. Ao que servem, em síntese, ao mercado e ao capital.

A educação profissional no Brasil, nasce assentada na divisão social do trabalho e conseqüentemente na divisão da sociedade em classes, fundamentalmente de duas classes: os capitalistas e a classe-que-vive do-trabalho, portanto ela surge com caráter dual, fragmentada, com a finalidade de atendimento de demandas de formação de mão de obra para o capital, nasce assentada na ideia de que os filhos dos trabalhadores não necessitam de uma educação intelectual, ampla, mas de uma educação instrumental e manual, que os direcione para o emprego.

Assim, a partir de duas modalidades de educação baseadas na divisão da sociedade em classes, a escola foi se constituindo e se reconfigurando. A escola, portanto, vai se tornando espaço do “ócio” onde homens livres e com tempo livre passam a frequentá-la, a fim de, adquirir os conhecimentos necessários à arte do comando, enquanto que aos escravos e aos demais serviçais, a educação deveria ainda, estar vinculada ao processo de trabalho.

Importante dizer, que o trabalho é associado à atividade da “ralé”, da gente pobre, escrava, serviçais, comandados, gente sem tempo e sem liberdade. Portanto, o trabalho, nesta perspectiva tem um caráter negativo, associado ao sacrifício, ao trabalho extenuante e grosseiro.

Nosella (2002) ao realizar uma análise da relação trabalho e educação faz uma

Práxis artístico-pedagógica na formação de artistas na educação profissional

abordagem onde situa o trabalho e suas formas em cada sociedade a partir de seus sistemas socioeconômicos partindo do “*Tripalium* da escravatura ao *labor* da burguesia. Do *labor* da burguesia à *poiésis* socialista” numa rica e aprofundada análise apresenta as formas de trabalho centradas na concepção de *Tripalium*, *labor* e *poiésis*.

A forma de trabalho nas sociedades escravocratas e dos servos da idade média, onde a condição do trabalhador se assimilava a uma ferramenta, a um animal, “o trabalho só poderia ser um *tripalium* (três paus), ou seja, um verdadeiro instrumento de tortura” (NOSELLA, 2002, p.30).

A etimologia da palavra trabalho “deriva do vocábulo latino *tripaliare* e do substantivo *tripalium* e representa um instrumento de tortura formado por três paus, ao qual eram atados os condenados” (OLIVEIRA, 2003, p. 28 apud ARANHA, MARTINS 1994) logo a concepção de trabalho está associada a uma visão negativa, de tortura, castigo, punição e sofrimento. Lembra Oliveira (2003) que Adão e Eva ao serem expulsos do paraíso receberam como condenação o trabalho com suor de seu rosto.

Frigotto (2009, p. 174) ao discutir a polissemia da categoria trabalho, afirma a importância, da construção teórica e prática, no campo da contra hegemonia, que partem das obras de Lukács sobre a ontologia do ser social em Marx, “que tratam o trabalho na sua dimensão *ontocriativa*, em contraposição às formas históricas que assume, mormente o trabalho sob os modos de produção escravocrata ou servil e capitalista”.

Contudo, a concepção dominante de curso técnico, é aquela que diferencia o saber técnico do processo de humanização, criando uma oposição entre eles. Essa concepção é produto histórico do modelo de educação profissional no Brasil, que separa o “pensar” do “fazer” enraizada na concepção de trabalho como *labor*. A visão dualista em que está assentada a educação no Brasil, de uma escola propedêutica, de conhecimento gerais, de um lado formando aqueles que pensarão e governarão, e de outro uma escola técnica, instrumental, formando aqueles que executarão e obedecerão reforça um preconceito em relação ao ensino técnico, que entra em choque com a visão dos professores de Teatro, que resistem à ideia de adequar o curso que forma ator/atrizes nos moldes de um curso técnico.

O preconceito ao ensino técnico e uma concepção estreita de trabalho são

elementos reveladores de fragmentação no interior do Curso.

No que tange a rejeição a orientação pedagógica dos processos formativos, compreende-se que a herança de 40 anos da forma de funcionamento do curso livre, influenciou profundamente, o atual curso “técnico”.

Essa rejeição a orientação pedagógica também está associada a forma como a pedagogia ou pedagogos – todo professor é em certa medida um pedagogo- tem se apresentado à escola, ou seja, muitas vezes de forma autoritária, burocrática, baseada em concepções assistencialistas, a-críticas, movidos muitas vezes pelo ativismo pedagógico, preocupados apenas com novas e salvadoras técnicas didáticas. A formação de trabalhadores, a partir da concepção de trabalho como *poiésis* exige “pedagogias criativas, não-autoritárias e concretas” (NOSELLA, 2002, p.39).

A rejeição à orientação pedagógica, o não reconhecimento da importância dos saberes pedagógicos na organização e funcionamento, não apenas do curso em si, mas na construção de processos formativos com horizontes mais amplos: políticos, criativos e concretos favorecem mais a fragmentação, do que a integração dos processos formativos e da formação humana em Teatro.

Estratégias formativas adotadas no curso técnico de teatro: articulação dos saberes práticos, teóricos, estéticos e experienciais como possibilidade integradora

No que diz respeito as estratégias formativas adotadas pelos professores de Teatro, identificamos a articulação de quatro saberes: o saber prático, o saber teórico, o saber estético e o saber experiencial ou tácito e buscamos a partir deles analisar como se revelam e concretizam os processos de Integração/Fragmentação.

A sala de aula aparece como um espaço de encontro desses saberes, lócus do exercício da criação, da integração e da fragmentação, território em disputa. De encontro do professor com o aluno, do aluno com o aluno, do aluno com o conteúdo, com a metodologia de cada professor. Encontro de concepções, de realidades, de histórias de vida diferentes, como afirma esta entrevistada [...] a sala de aula é uma mão de duas vias, eu vou, você vem e a gente se encontra, é uma via dupla (ENTREVISTADA D).

É na sala de aula que todos os saberes práticos, teóricos, estéticos e experienciais se encontram e se articulam ou não. Quando articulados, favorecem a integração. Quando

Práxis artístico-pedagógica na formação de artistas na educação profissional

sobrepostos ou hierarquizados, favorece a fragmentação.

O saber experiencial da prática docente pode estar integrado ou não à teoria e as técnicas. Nesse aspecto entendemos que as estratégias pedagógicas adotadas pelos professores estão diretamente articuladas a sua experiência artística e docente, que são mobilizados em sala de aula. Observa-se uma centralidade desses saberes, que por muitas vezes, aparecem como suficiente em sua prática profissional o domínio do “saber específico: o conteúdo capaz de instrumentalizar o exercício profissional” sem, contudo, considerar a articulação necessária dos “saberes técnicos específicos de cada área, dos saberes didáticos e do saber do pesquisador” (ARAUJO, 2008, p. 8)

Percebe-se uma fragilidade nessa integração de saberes, por vezes, a negação do saber didático no processo de ensino-aprendizado em teatro. Há na verdade uma centralidade do saber experiencial sobre os demais quando se trata de estratégias de ensino.

Araujo (2008, p.12) apresenta algumas situações-problema identificadas na prática dos docentes de educação profissional, dentre elas:

- a) muitos professores não se reconhecem como docentes, mas como técnicos (engenheiros, biólogos, químicos etc.). Isso evidencia uma resistência muito forte aos apelos por uma ação fundada nas contribuições da pedagogia; b) Parece estar impregnada entre os professores a concepção de que a formação profissional deve servir aos interesses do mercado.

Observamos que a problemática apresentada por Araujo (2008) se apresenta no interior da escola de Teatro na autodefinição, de alguns professores, que se veem como artistas e não como professores ou como artista-professor e não professor-artista.

Os saberes experienciais quando integrados aos “saberes técnicos específicos de cada área, dos saberes didáticos e do saber do pesquisador” são reveladores de integração. A sua desarticulação e ou sobreposição revelam processos de fragmentação. Neste caso, a negação ou a desvalorização dos saberes didáticos, bem como, o não reconhecimento da especificidade da prática docente e sua identidade são reveladores da fragmentação.

O trabalho coletivo é um articulador desses saberes. A formação do ator/atriz, tem no trabalho coletivo, sua finalidade pedagógica. É por meio da vivência e experimentações práticas coletivas que ocorre o processo de formação do ator e da

atriz, o que não significa dizer que haja uma negação do indivíduo. Além disso, é importante destacar que na formação do ator/atriz, de modo específico, mas de qualquer artista, de modo geral, há a concorrência- interindividual, como alerta Pierre Menger (2005) esse tipo de relação ganha força no processo de constituição do artista onde ele é motivado pela ideia de originalidade, inovação e competência profissional.

Araujo e Frigotto (2015, p. 75), ao tratar dos procedimentos de ensino que favorecem a integração, apresenta “o trabalho coletivo ou colaborativo” como uma possibilidade de estratégia de trabalho pedagógico, para este autor “o trabalho passa a ser uma responsabilidade coletiva e que não significa a negação simples do indivíduo ou de sua individualidade, mas como crítica às práticas individualistas”. Contrário à esta perspectiva é o trabalho em grupo, quando perde sua finalidade coletiva e solidária, para se transformar em um trabalho individual e fragmentado.

O Teatro tem como uma de suas mais importantes características o trabalho coletivo, isso, portanto é uma potência no processo de ensino/aprendizado quando desenvolvido como responsabilidade coletiva numa perspectiva solidária, revelador assim de Integração. Porém, quando esvaziado de suas qualidades coletivas e solidárias e transformadas em trabalho em “grupo” ou “equipe”, baseadas na competição e no individualismo são reveladores de fragmentação.

No entanto, é a criação a síntese desses saberes. É no processo de criação (poiésis) que todos esses saberes são mobilizados, de forma articulada ou não. O saber prático é o mobilizador dos outros saberes no processo de criação. O saber prático, neste caso, está associado a ideia de autonomia do aluno. É o saber prático que vai dar ao aluno a capacidade, as ferramentas de criar um produto cênico, para isso, ele precisa mobilizar também os conhecimentos teóricos e estéticos. O processo criativo, portanto, tem capacidade de mobilizar o saber prático, estético, teórico e experiencial.

A ideia de criar está imbricada no fazer pedagógico dos professores e da própria finalidade do curso. Portanto, a sala de aula é apresentada como esses espaços de experimentações, que produz resultados cênicos. Observa-se que a prática, o fazer, a experimentação, tem uma importância significativa no processo de ensino/aprendizado em teatro.

Quando o processo de criação consegue mobilizar de forma articulada todos os

Práxis artístico-pedagógica na formação de artistas na educação profissional

saberes (práticos, teóricos, estéticos e experienciais) revela a sua força integradora. Do contrário, revela a fragmentação no processo formativo.

Conclusão

De modo a sintetizar os processos de Integração/Fragmentação, apresentamos como se manifestam e se concretizam, nos quatros elementos que viemos desenvolvendo ao longo do texto.

A partir daí, passamos a caracterizar, de maneira separada apenas com finalidade didática, as práticas artístico-pedagógicas integradoras e práticas artístico-pedagógicas fragmentadoras no interior do curso técnico em Teatro. Na prática elas ocorrem como uma unidade dialética no processo formativo.

As práticas artístico-pedagógicas integradoras dos professores de teatro se manifestam e se concretizam na: indissociabilidade entre teoria e prática expresso na relação técnica e pensamento em teatro; na contextualização, a partir do diálogo com a cidade; na articulação objetividade/subjetividade como unidade dialética que permite o conhecimento de si e o reconhecimento do outro; ampliação da visão de mundo, senso de análise crítica, em sentido amplo e, em sua práxis na realidade; na articulação real/imaginário, no trabalho coletivo ou colaborativo; na integração dos saberes práticos, teóricos, estéticos, experienciais.

As práticas artístico-pedagógicas fragmentadoras dos professores de teatro se revelam e se concretizam: na desarticulação da técnica, teoria e liberdade de criação; ao fechar-se na academia, produzindo um processo de formação artística de costas para vida cultural em que está inserido; na negação, desarticulação, ou mesmo, a sobreposição dos saberes, práticas artístico-culturais e de uma produção do conhecimento local na formação; na ênfase à produção de conhecimento de base eurocêntrica e positivista; na negação, supervalorização ou desarticulação de um dos dois elementos objetividade/subjetividade; na subordinação das finalidades da arte e da educação ao pragmatismo que impossibilite compreensão da realidade concreta e sua problematização, bem como, negue a sua identidade cultural; na negação dos saberes e da cultura local; na ênfase ao trabalho em grupo em detrimento do trabalho coletivo ou colaborativo e na concepção negativa de trabalho; na rejeição a orientação pedagógica e saberes didáticos no processo ensino/aprendizagem; no preconceito ao ensino técnico

e; na desarticulação, sobreposição ou hierarquização de saberes.

Os elementos de integração/fragmentação presentes no curso técnico em teatro acabam por reverberar num projeto artístico-educacional em construção, num campo favorável a potencialização de uma formação que caminhe na direção da emancipação humana, mas é um território em disputa.

A arte como trabalho faz parte da essência humana, portanto imprescindível na formação humana numa perspectiva omnilateral. A formação do técnico em teatro por fazer parte de uma totalidade cujas mediações perpassam pelas relações econômicas, políticas, sociais, está em disputa em torno de um projeto de formação humana integrada, numa perspectiva desinteressada e omnilateral e de outro, por um projeto de formação fragmentada.

Cabendo aos seus sujeitos, em meio a tensões, disputas e contradições potencializar as práticas artísticas-pedagógicas integradoras e minimizar as práticas artísticas-pedagógicas fragmentadoras, a fim de colaborar na construção de um projeto de sociedade cujo horizonte seja a emancipação humana.

Concluimos que os processos de integração/fragmentação em constante tensão no interior do curso técnico, apesar de suas limitações são geradoras de possibilidades contra hegemônicas que se expressam na construção permanente de uma *práxis* artístico-pedagógica, que tem na arte sua potência integradora vital.

Referências

ARAUJO, Ronaldo M.L. Formação de docentes para a educação profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Trabalho & Educação**. Vol. 7. nº 2.mai-/ago, 2008.

_____; O marxismo e a pesquisa qualitativa como referência para investigação sobre educação profissional. In: ARAUJO, Ronaldo M.L; RODRIGUES, Doriedson. **A pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Públicas Educacionais**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

_____; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e Ensino Integrado. **Revista Educação em Questão**. Natal.v.52, n.38, p.61-80, maio/agosto, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: edições 70, 2011.

CIAVATTA, Maria. O ensino Integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Revista: Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v.23, n.1, p. 187-2005, jan-abr, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas

Práxis artístico-pedagógica na formação de artistas na educação profissional

sociedades de classe. **Revista brasileira de Educação**. V.14, n. 40, jan/abr. 2009.

FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise de Conteúdo**. 2ª ed. Brasília: Livro editora, 2005.

KONDER, Leandro. **Os marxistas e a arte: breve estudo histórico-crítico de algumas tendências da estética marxista**. 2ª edição. São Paulo: expressão popular, 2013.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Elementos de Estética**. 3ª Ed. Belém: EDUFPA, 2002.

_____. **Cultura amazônica: uma poética do imaginário**. 4ª ed. Belém-Pa: Cultural Brasil, 2015.

LUKÁCS, Georg. **Marxismo e teoria da literatura**. Seleção, apresentação e tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2ª ed. São Paulo: expressão Popular, 2010.

MENGER, Pierre-Michel. **Retrato do Artista Enquanto Trabalhador: Metamorfoses do Capitalismo**. Lisboa. Roma Editora, 2002.

NOSELLA. Trabalho e educação. Do *tripalium* da escravatura ao *labor* da burguesia. Do *labor* da Burguesia à poiésis socialista. In: GOMES, C. M...[et al]. **Trabalho e conhecimento: Dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 2002.

NUNES, Benedito. **Introdução à filosofia da Arte**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

OLIVEIRA. Ana Maria Joaquina. **Revista Ter. Ocup. Univ.** São Paulo. V.14. n.1, p.27-33; jan/abr.2003.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: expressão Popular, 2002.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ. Adolfo. **As ideias estéticas de Marx**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3ª edição – São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. **Filosofia da Práxis**. Tradução de Maria Encarnación Moya. 2ª ed. –Buenos Aires: conselho latinoamericano de Ciências Sociais- Clacso. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

SZYMANSKI, Heloisa, et al (Org.). **Entrevista na Pesquisa em Educação: prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

Sobre os autores

Benedita Alcidema Coelho dos S. Magalhães

Professora da Universidade Federal do Pará. Foi coordenadora Pedagógica da Escola de Teatro e Dança da UFPA. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação- GEPTE/NEB/UFPA. E-mail: alcidema@ufpa.br
ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7536-5184>.

Ronaldo Marco de Lima Araújo

Professor titular da Universidade Federal do Pará. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação- GEPTE/NEB/UFPA. E-mail: ronaldolimaaraujo@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5982-793X>

Recebido em: 11/05/2020

Aceito para publicação em: 29/06/2020