



# **PROFESSOR PRESENTE: A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM TEATRO NUM ESPAÇO-TEMPO DE TRANSIÇÃO**

**VERA LÚCIA BERTONI DOS SANTOS**

Na nossa cultura acadêmica, o ato da *chamada* é, por assim dizer, o ritual de início das atividades de sala de aula. O professor, “presença obviamente reconhecida pelo seu desempenho na condução dos acontecimentos letivos”, faz a leitura dos nomes dos estudantes constantes na *lista de frequência*; estes, ao serem nomeados, “atestam, um a um, o seu comparecimento”, respondendo: presente!

Tal chavão constitui, por certo, uma prática eficaz de verificação do contingente de alunos que vieram à aula, e dos que faltaram, mas não se presta à avaliação da presença dos sujeitos da relação educacional, sejam alunos ou professores, ao menos na visão que pretendo enfatizar ao longo deste texto.

Nele apresento algumas reflexões resultantes do meu envolvimento com a docência na universidade<sup>1</sup> e do esforço de pensar a relação ensino-aprendizagem na minha prática pedagógica, fatores decisivos na escolha do objeto da minha pesquisa

de doutorado<sup>2</sup> através da qual investiguei o processo de construção de conhecimento do professor de teatro.

Na minha experiência junto à formação de professores de teatro observo que a qualidade da presença<sup>3</sup> dos sujeitos da sala de aula relaciona-se às possibilidades de tematização das experiências individuais ligadas ao teatro e à educação e ao desenvolvimento dos processos coletivos no sentido do fortalecimento da postura investigativa e da apropriação dos conhecimentos em profundidade e extensão. Essa atenção sobre os acontecimentos da relação educativa permite constatar que a tomada de consciência das ações dos envolvidos na prática pedagógica, sejam professores ou alunos, decorre dos progressos da interação entre as atividades de ensino e pesquisa.

A necessidade de compreender o processo de conhecimento em geral e, em especial, o processo de conhecimento em teatro, em relação ao pensamento científico contemporâneo,

conduz à reflexão acerca das complexas transformações, inerentes à chamada “nova ordem científica emergente”, perspectiva adotada pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2002) na análise dos componentes de transição da crise do paradigma da ciência moderna.

Santos (2002, p. 36) refere-se ao “paradigma emergente” como um modo peculiar de falar do futuro da ciência, caracterizando-o como “um futuro que já nos sentimos a percorrer”. Através de uma “síntese pessoal embecida na imaginação sociológica”, ele configura o seu quadro:

Sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma via decente) (Santos, 2002, p. 37).

Essa configuração obtida “pela

via especulativa” (Santos, 2002, p. 23) surge da contraposição ao modelo de racionalidade científica do dito “paradigma dominante” e integra quatro teses que, analisadas em conjunto, refletem o caráter transitório do saber científico na contemporaneidade, frente à crise “não só profunda como irreversível” que se anuncia desde o abalo nos conceitos de espaço e tempo<sup>4</sup>, provocado pela teoria da relatividade, até as sínteses convergentes apresentadas por autores como Prigogine, Capra e Habermas, para citar alguns exemplos de estudiosos que tematizam a ciência e a sociedade na atualidade sob diferentes pontos de vista.

A primeira tese a indicar a crise do paradigma atual considera que **“todo o conhecimento científico-natural é científico-social”** (Santos, 2002, p. 37). Tal princípio constitui-se a partir de uma vertente antipositivista das ciências naturais e identifica-se a uma visão não dualista do conhecimento científico. Essa visão reflete uma “tradição filosófica complexa, fenomenológica, interacionista, mito-

simbólica, hermenêutica, existencialista, pragmática” (Santos, 2002, p. 42) que, ao estudar a sociedade, enfrenta a insuficiência da matriz mecanicista, necessitando superar distinções classicamente estabelecidas, tais como, *natureza e cultura; mente e matéria; natural e artificial; observador e observado; subjetivo e objetivo*.

A segunda categoria própria ao conhecimento científico no paradigma emergente parte da idéia de que **“todo o conhecimento é local e total”**, tese que se articula em contraposição à excessiva disciplinarização e à segregação, advindas do rigorismo da ciência moderna na medida dos avanços do processo de especialização.

O “impacto destrutivo” da industrialização nos ecossistemas, o lado nocivo dos medicamentos, proporcional à “hiperespecialização do saber médico”, e o dogmatismo a que se reduziu o sistema jurídico na atualidade são, segundo Santos (2002, p. 46), exemplos dos efeitos negativos da “parcelização do conhecimento” e do “reducionismo arbitrário” das ciências

as aplicadas. Tais aspectos evidenciam a necessidade da criação de projetos cognitivos locais que, por seu caráter exemplar, ilustrem o pensamento total.

Na concepção de Santos (2002, p. 48), o conhecimento, “sendo total, não é determinístico” e, “sendo local, não é descritivista”, pois que se funda nas “condições de possibilidade da ação humana projetada num mundo a partir de um espaço-tempo local” e de uma “pluralidade metodológica” transdisciplinar e transgressora dos cânones da ciência moderna.

Esse caráter transgressor do conhecimento tende à quebra do isolamento entre comunidades científicas, que, movidas por interesses comuns e urgentes, passam a desenvolver pesquisas interdisciplinares, inaugurando estilos e gêneros literários que correspondam às reflexões promovidas nessas buscas que tendem à personalização do trabalho científico. Tal tendência relaciona-se ao terceiro aspecto paradigmático analisado por Santos (2002, p. 50), que, por sua vez, se assenta no princípio de que **“todo o**

**conhecimento é autoconhecimento”.**

Reflexo da perda de *status* dos métodos de distanciamento utilizados no âmbito das ciências sociais e da antropologia, esse princípio corresponde à necessidade de superação da distinção epistemológica entre o sujeito (observador) do conhecimento e o objeto (observado) a ser conhecido, fazendo-se refletir na assunção do denominado “caráter autobiográfico e auto-referenciável da ciência” (Santos 2002, p. 53). Essa concepção aponta para uma nova forma de conhecimento: “um conhecimento compreensivo e íntimo que não se separe e antes nos una ao que estudamos”. Nas palavras de Santos (2002, p. 54):

A incerteza do conhecimento, que a ciência moderna sempre viu como técnica destinada a sucessivas superações, trans-forma-se na chave do entendimento de um mundo que mais do que controlado tem que ser contemplado.

A valorização do aspecto autoral e criativo do trabalho científico tende à ressignificação do conhecimento no sentido da constituição de um “saber viver”. Assim, o conhecimento científico neste novo paradigma só se constitui como tal enquanto contribuição à vida dos indivíduos. Dessa idéia depreende-se a quarta característica analisada por Santos (2002, p. 55), tal seja, a de que **“todo o conhecimento visa constituir-se em senso comum”**.

Há que se compreender, de antemão, que não se trata de propor que se valorize isoladamente aspectos mistificadores ou conservadores do senso comum, tampouco que se acentue a atitude prepotente que tende acompanhar o seu juízo, mas sim que se reconheça e se reabilite o conhecimento do senso comum na sua “dimensão utópica e libertadora” (Santos, 2002, p. 56), dadas as suas possibilidades de diálogo com o pensamento científico.

Nessa nova perspectiva, o conhecimento do senso comum não

pode ser desprezado, pois possui certas virtudes inerentes à visão de mundo em que se constitui. Calcado na ação, na criatividade e na responsabilidade do indivíduo, o senso comum produz-se na experiência de vida de um determinado grupo social e revela aspectos das relações travadas no seu cotidiano; ele é, também, não metódico, interdisciplinar e espontâneo, sendo construído independentemente de resultados a atingir ou de preceitos a ensinar.

Isso corresponde a dizer que a ruptura epistemológica do pensamento científico da modernidade, apartado do senso comum em favor do salto de qualidade dos seus processos investigativos precisa agora ser invertida. Assim, enquanto que o conhecimento próprio à ciência moderna constituiu-se na contra-posição ao senso comum (considerado ingênuo, tendencioso, superficial, ilusório e, logo, falacioso), o saber científico, neste momento de transição, realiza-se na medida em que se converte em senso comum, traduzindo-se em “sabedoria de vida”. Para

Santos (2002, p. 57-58),

É esta sabedoria de vida que assinala os marcos da prudência à nossa aventura científica. A prudência é a insegurança assumida e controlada. Tal como Descartes, no limiar da ciência moderna, exerceu a dúvida em vez de a sofrer, no limiar da ciência pós-moderna, devemos exercer a insegurança em vez de a sofrer.

A insegurança de que nos fala o autor decorre fundamentalmente da defasagem entre a complexidade da reflexão epistemológica e a prática científica, considerada a dificuldade de concretização, e mesmo de visualização, de projetos no interior de um paradigma que se anuncia complexo, sofisticado e vulnerável. Santos (2002, p. 58) refere-se a esse momento de crise enfrentado pelo pensamento científico na atualidade:

Duvidamos suficientemente do passado para imaginarmos o futuro, mas vivemos demasiadamente o presente para podermos realizar nele o futuro. Estamos divididos, fragmentados.

Sabemo-nos a caminho, mas não exatamente onde estamos na jornada. A condição epistemológica da ciência repercute-se na condição existencial dos cientistas. Afinal, se todo o conhecimento é autoconhecimento, todo o desconhecimento é autodesconhecimento

Mirna Spritzer (2003, p. 25) analisa o caráter transgressor da instituição universitária, destacando o sentido ético da experiência artística na universidade, dadas as condições de autonomia do próprio sistema, em relação ao mercado de trabalho (onde as questões éticas parecem não gozar do prestígio que merecem) e enfatizando a necessidade de aquisição de elementos fundamentais à ética do artista, tais como, “a disciplina, a coragem, o respeito por si e por suas escolhas, respeito pelo outro”.

Spritzer (2003, p. 24) compreende a formação do artista-ator na universidade como “instância de conhecimento e de valorização da bagagem pessoal” do aprendiz, e considera a aula universitária como espaço de

aprendizagem do ofício do ator, na medida em que reúne, “na prática, a reflexão, a história e a experiência”.

A docência na universidade vem sendo objeto de pesquisas que buscam problematizar o ensino sob diferentes aspectos. Dentre elas, identifico-me com o trabalho de um grupo<sup>5</sup> de professores dispostos a repensar o ensino superior frente às crises que se exacerbam em virtude da “rigidez funcional e organizacional”, da “relativa impermeabilidade às pressões externas” e da postura de “aversão à mudança”, dentre outros aspectos que, segundo Santos (1994, p. 187), atestam a “perenidade da instituição universitária” e dificultam o enfrentamento dos desafios que lhe são postos pela sociedade e pelo estado.

Essas pesquisas sobre a universidade contemporânea desenvolvem-se numa perspectiva inovadora e através de projetos coletivos e interdisciplinares que, para além da abordagem de questões curriculares ou metodológicas, promovam discussões de fundo epistemológico.

Discussões dessa ordem exigem a revisão dos princípios ancorados em racionalidades do tipo cognitivo-instrumental, que afetam o sistema de produção e distribuição de conhecimento, em favor de uma dupla ruptura epistemológica, fundada em racionalidades estético-expressiva e moral-prática, que vise a criação de um novo senso comum em que a ciência, sem desconsiderar o conhecimento que produz tecnologia, traduza-se em sabedoria de vida, assumindo uma atitude prudente em relação à sociedade.

Ao examinar a lógica que fundamenta a organização dos currículos na universidade, Cleoni Fernandes (1998, p. 101) constata que a qualificação das práticas no ensino superior relaciona-se à formação pedagógica contínua do professor universitário e ao seu compromisso com a construção da idéia de “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ou seja, a autora compreende o ensino na perspectiva da produção do conhecimento” e nas “dimensões epistemológica, pedagógica e política” (Fernandes, 1998, p. 110).

Segundo Paulo Freire, a postura do “professor pesquisador” exige a observação rigorosa da sala de aula e a reflexão constante que sustenta e impulsiona a prática pedagógica. Na visão do autor :

O que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, pesquisador. (Freire, 1996, p.32)

No entanto, a assunção dessa postura não ocorre automaticamente, pois que depende do compromisso permanente com o crescimento da consciência crítica, por sua vez vinculada às crescentes capacidades de indagação e de busca através das quais o professor tende a transitar da chamada “curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente

desrigoroso”, em direção à chamada “curiosidade epistemológica” (Freire, 1996, p. 32).

Para Maria Isabel da Cunha (1997, p. 80-81), a “aula universitária” não pode ser entendida como “um espaço mensurado, com duração precisa” e “de fronteiras limitadas”, mas como “o *lócus* concreto do ensino”, onde se corporificam as tensões que mantém acalorado o debate sobre o papel da universidade na sociedade contemporânea, permitindo “visões valorativas tão diferentes sobre a instituição” e “favorecendo confusos sentimentos de amor e ódio, de crítica e de proteção sobre a mesma”.

Jean Piaget (1948, p. 20-21) analisa o ensino das ciências na universidade, destacando “o aspecto cada vez mais interdisciplinar que assume necessariamente a pesquisa em todos os domínios”. Ele aponta o despreparo dos pesquisadores como um entrave ao desenvolvimento dessa postura.

Nessa visão, a tendência à excessiva especialização do conhe-

cimento e a sua conseqüente fragmentação, da qual o desmembramento das disciplinas é reflexo, assentam-se em preconceitos positivistas, impedindo que se compreenda que “aprofundamento especializado leva, pelo contrário, ao encontro de múltiplas interconexões” (Piaget, 1948, p. 21). Para ele, o futuro das ciências, tanto quanto o seu ensino, dependem cada vez mais da sua epistemologia.

A postura do “professor pesquisador”, ou, do “professor presente”, como usei denominar, relaciona-se, em última análise, à reflexão atualizada da ação pedagógica. Noutras palavras, implica que se situe e compreenda essa ação, bem como o processo de conhecimento do qual ela se ocupa, no momento presente, ainda que *isso* (e não mais *isto*), denominado “presente” (e já “passado”) ou a ser denominado como tal (e, então, “futuro”), pareça uma categoria intangível, ou, de difíceis contornos, a pensar desde o modelo de racionalidade do “paradigma dominante”, subjacente a tantos preconceitos e limitações que ainda cercam o nosso

sistema educacional.

No tocante à produção de conhecimento nos cursos de formação em teatro na universidade, o enfrentamento desses preconceitos e limitações parece depender, cada vez mais, da “presença” dos seus sujeitos, o que, na perspectiva que busquei enfatizar neste trabalho, corresponde ao estreitamento das relações entre ação e reflexão, entre teoria e prática, entre ensino e pesquisa, e à ampliação da capacidade de reflexão e crítica epistemológica dos que compartilham o espaço-tempo da sala de aula.

## NOTAS:

<sup>1</sup>Desde 1991, leciono no Curso de Licenciatura em Teatro e coordeno o setor de *Teatro e Educação*. Atualmente respondo pela disciplina de Metodologia do Ensino de Teatro e desenvolvo uma pesquisa sobre a construção de conhecimento do professor de teatro. No Curso de *Mestrado em Artes Cênicas*, pertenço à linha de Pesquisa *Linguagem, recepção e conhecimento em Artes Cênicas* sub-linha *Teatro e conhecimento*.

<sup>2</sup>*No fio do equilibrista: professor de teatro e construção de conhecimento*. Programa de Pós-Graduação em Educação. FAGED UFRGS, 2006.

<sup>3</sup>Conforme Abbagnano (1998, p. 789), emprega-se o termo em dois sentidos principais: “1° existência de um objeto em certo lugar, pelo que se diz, p. ex., 'estava presente à reunião ontem' à tarde'; 2° existência do objeto numa relação cognitiva imediata; assim, diz-se que um objeto está presente quando é visto ou é dado a qualquer forma de intuição ou de conhecimento imediato”.

<sup>4</sup>O uso do termo “tempo-espaço” (com hífen) remete às transformações nas concepções de *tempo* e *espaço* absolutos decorrentes da assimilação da teoria da “relatividade da simultaneidade” (Einstein), bem como à abordagem solidária das categorias do *objeto*, do *espaço*, da *causalidade* e do *tempo* na análise da “construção do real na criança”, através da qual Piaget (1937) evidencia a magnitude e a complexidade das conquistas intelectuais efetuadas desde a etapa do chamado “egocentrismo radical”, até a elaboração das relações no sentido da reciprocidade entre o indivíduo, que assimila, e o objeto assimilado, numa progressiva relação de interdependência com o universo.

<sup>5</sup>As obras *Universidade Futurante* (1997), *Docência na Universidade* (1998) e *Pedagogia Universitária: conhecimento, ética e política no ensino superior* (1999) apresentam importantes experiências e reflexões desses pesquisadores (vide nas *Referências Bibliográficas*).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da. Aula universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, Denise B. C. e MOROSINI, Marília (Orgs.) **Universidade futurante**: produção do ensino e inovação. São Paulo: Papyrus, 1997.

FERNANDES, Cleoni. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: \_\_\_. MASETTO, Marcos (Org.) **Docência na universidade**. São Paulo: Papyrus, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

PIAGET, Jean. [1937] **A construção do real na criança**. São Paulo: Ática, 2001.

\_\_\_. [1948] **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. Porto, Portugal: Afrontamento, 1994.

\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências**. Porto, Portugal: Afrontamento, 2002.

SPRITZER, Mirna. **A formação do ator**: um diálogo de ações. Porto Alegre: Mediação, 2003.