

© 2011 Editora UNESP

Direitos de publicação reservados à:
Fundação Editora da UNESP (FEU)

Praça da Sé, 108
01001-900 – São Paulo – SP
Tel.: (0xx11) 3242-7171
Fax: (0xx11) 3242-7172
www.editoraunesp.com.br
www.livrariaunesp.com.br
feu@editora.unesp.br

CIP – BRASIL. Catalogação na fonte
Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

A573t

André, Carminda Mendes

Teatro pós-dramático na escola (inventando espaços: estudos sobre as condições do ensino do teatro em sala de aula) / Carminda Mendes André. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-393-0133-1

1. Teatro – Estudo e ensino. 2. Teatro na educação. 3. Juventude – Educação. 4. Teatro e sociedade. 5. Ação cultural. 6. Participação social. I. Título.

11-2968

CDD: 792.07

CDU: 792

Este livro é publicado pelo projeto *Edição de Textos de Docentes e Pós-Graduados da UNESP* – Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UNESP (PROPG) / Fundação Editora da UNESP (FEU)

*Dedico esse livro a todos que lutam pela arte;
dedico ainda a todos aqueles que resistem e permanecem artistas,
mesmo sob a ameaça da miséria.*

*Dedico especialmente este trabalho a Stenio Mendes,
que foi um timoneiro sem igual nessa travessia perigosa e tempestiva...
que é a criação de uma tese de doutorado.*

Aqui estão outros incansáveis, gente que também fez parte deste trabalho:

*Alan Livan, Danilo Bezerra, Denise Rachel, Jordana Dolores,
Meire Lima, Milene Valentir, Tábata Costa, Thais Hercules e todos os artistas
ambulantes que conheço e aqueles que ainda estão por vir.*

Editora afiliada:

eduec
Asociación de Editoriales Universitarias
de América Latina y el Caribe

UNESP
Associação Brasileira de
Editoriais Universitários

tidade definida, mas que compreende algo que ao mesmo tempo retorna à infância (as atitudes parecem com as de crianças), como também realiza uma espécie de festa carnavalesca (os atuentes exageram tanto em suas atuações que acabam por virar alegorias carnavalescas).

Também é a partir desse gesto de fortalecimento do grupo que se entende realizar-se a antropofagia, interpretada pelo *Alerta!* como sinônimo do ato de elaboração do nós coletivo. Em *Obro-fagia 2* enfrenta-se a violência como se o coletivo de artistas colocasse à prova a ideia do "homem cordial" elaborada por Oswald de Andrade. Para ele, um dos traços culturais do homem brasileiro é sua cordialidade, sua tendência a receber o outro, o desconhecido, de braços abertos. Segundo Oswald de Andrade (1995, p.157-9), é dessa maneira que o brasileiro elabora sua alteridade, ou seja, a partir da anexação do outro em si.

Muito diferente é o que se propaga pelos meios de comunicação que mostram um medo crescente entre os indivíduos, sinal de que a cordialidade se retrai para dar lugar à agressividade. Buscando relembrar aos transeuntes e convidados esse sonho perdido entre as margens do rio da história brasileira, o grupo de artistas se arrisca e desafia a ideologia do medo oferecendo à população um espaço roubado para a realização de uma pausa, para um prosear, para uma comemoração sem objeto, aparentemente ignorando a dor da desagregação em que se encontram.

Sem querer mostrar o que é o certo, mas confiante da delícia de se pertencer a uma identidade coletiva, a delícia de compartilhar, de se solidarizar, de poder integrar o outro em si e vivenciar uma dimensão expandida da vida, uma afetividade pequena, o *Alerta!* não propõe caminhos, apenas arma uma festa sem objeto de comemoração e sem pedir licença.

4 TEATRO E EDUCAÇÃO

Conjunto de práticas educativas no ensino do teatro brasileiro

Se, na vida cultural de hoje, o teatro é necessário, é porque algo, proporcionado pela experiência teatral, ainda é imprescindível; do mesmo modo, pode-se dizer de sua presença solicitada no ambiente escolar. Qual a necessidade do ensino do teatro? É de esperar que aquilo que o teatro oferece como produção cultural aproxime-se de determinadas experiências (estéticas, vivenciais, políticas) que, de alguma forma, se relacionam ao conhecimento. Caso contrário, para que pensar o teatro no ambiente próprio do ato de conhecer? Se assim é, que relações se podem fazer entre conhecer e produzir teatro?

A aproximação entre cultura e educação nunca foi tranquila no contexto brasileiro. Porém, um caminho de análise, considerado importante, se faz com a diferenciação entre *ação cultural* e *ação educativa*. Entende-se por *ação* toda atitude voluntária, que o homem moderno atribui a si, que tem o propósito de intervir nas práticas cotidianas no intuito de reescrevê-las.¹ Outra impor-

1 Conforme apontado no Capítulo 1.

tante característica da ação, tal como aqui se quer mostrar, trata de compreendê-la como uma provocação sobre algo concreto sem que se possa prever o movimento que desencadeia sobre aquilo em que toca. A ação tem um início determinado, mas, uma vez exteriorizada, deixa de fazer parte do campo dominado pelos agentes, passando a fazer parte daquilo que a propaga e que se pode chamar de *acontecimento*.

Assim, não é muito repetir que “a ação é um processo com início claro e armado mas sem fim especificado e, portanto, sem etapas ou estações intermediárias pelas quais se deva necessariamente passar – já que não há um ponto terminal ao qual se pretenda ou espere chegar. [...] Na ação, o agente gera um processo, não um objeto. O objeto pode até resultar de todo o processo, mas não se pensou nele quando se deu início ao processo, e nisso está toda a diferença” (Coelho, 2001, p.21). É por essa razão que se prefere chamar esse objeto de *invento*, diferenciando-o do objeto que é *produto*. O produto é composto por um processo feito em etapas preestabelecidas, com início e fim previstos; dessa maneira, diz-se que ele é fabricado no sentido de artificial e, por ser fabricado, corre o risco de ser manipulado por uma ideologia, funcionando como dispositivos de dominação e não como se pretende, na invenção, ser o resultado de necessidades culturais presentes na vida cotidiana.

Por isso, deve-se olhar com desconfiança os modos de sua fabricação, seja no campo cultural, seja no campo educativo, no intuito de conscientizar alunos e professores, artistas e receptores sobre os lugares que ocupam no campo do saber, evitando que ajam como consumidores de produtos pensando que atuam como cidadãos participativos.² A necessidade de maquiar o artifício já o sinaliza

como um dispositivo de poder que não se quer revelar e correr riscos de desaprovação do consumidor. Este, por sua vez, deve estar sempre atento para não trocar um produto por outro, continuando a ser enganado. Já a *ação*, em contraste ao consumismo, por ser voluntária, impõe ao agente o domínio sobre os modos de produção do campo do saber de sua atuação, para que se sinta convocado a intervir, agindo por necessidade tal como a define Artaud, ou seja, de que a ação é movida por uma força que com a fome se assemelha. É dessa maneira que a atitude pela *ação* possibilita às pessoas reinventar suas práticas cotidianas – culturais, políticas, éticas, educativas.

Desse ponto de vista, entende-se a cultura como o conjunto de operações elaboradas por indivíduos ou por coletivos que os definem como diferenças. Assim, o que pode diferenciar os índios do Xingu dos cidadãos que moram na cidade de São Paulo são os modos de operar a organização social que cada um estabelece para si. Esses modos são a resultante de condições diversas, até mesmo de necessidades subjetivas diferenciadas. Quando aqui se pensa em *ação cultural*, refere-se aos modos operativos com que são produzidos os inventos culturais.

E a arte, o que necessita? A arte, como um desses inventos culturais, “procura e viabiliza o êxtase, o sair para fora de si, sair do contexto em que se está para ver outra coisa, para ver melhor, para ver além, para enxergar sobre, acima, por cima, para ver por dentro” (ibidem, p.28-9). Cada indivíduo ou cada coletivo usará modos diferentes de operacionalizar a linguagem, tornando-a poética, para alcançar a experiência desejada. Nas sociedades informatizadas do Ocidente, onde os laços comunitários são arrebatados todos os dias pelo estilo fragmentado com que vivem seus cidadãos, a experiência coletiva do êxtase é quase impossível. Assim, é compreensível que as necessidades culturais dessas sociedades sinalizem o desejo de revitalizar aqueles laços corroídos, sendo a arte um dos meios.

E a *ação educativa*, como entra nesse contexto fragmentário? A educação, ao ser colocada fora da cultura, quando deveria ser um

2 Enfatiza-se aqui a enganosa interatividade divulgada pelos programas de televisão brasileiros. Julgando poder interferir na programação, os consumidores são capturados pelas companhias de telefonia e outros patrocinadores daqueles programas, realizando milhões de ligações que resultam em lucros também milionários para as emissoras e seus comparsas. Se se notar, a parte de interação que cabe ao telespectador não produz nenhuma mudança nos modos de produção da tal programação, é apenas perfumaria.

aspecto desta, acaba por funcionar de maneira oposta ao êxtase e "ao estar fora, ela é o *stase*, o estar, quer dizer, [parte] daqui para voltar aqui mesmo, permanecer, metaforicamente prepara-se para o que está, para o que existe, integrar-se ao que existe" (ibidem, p.28-31). Nessa maneira fragmentária de viver, a arte na educação deixa de produzir inventos para gerar a fabricação cultural, seja para reforçar as formas da produção já existentes, seja para adaptar o indivíduo a elas. Não há *ação*.

Diante dessa dicotomia, destaca-se o esforço das instituições de ensino superior, comprometidas com a formação de professores de Artes, para se pensar novas maneiras de aproximar a educação da ação cultural. E há que destacar sua conquista mais recente que é ter alcançado o reconhecimento das artes como área de conhecimento. No entanto, há que prevenir de que, ao inserir a arte dentro da mesma lógica dos projetos educativos, poderá estar transformando-a "em objeto de interpretação e divulgação, manipulada por interpretadores e divulgadores, num processo que torna esta atividade e seus promotores mais importantes que a própria criação e seus agentes. [...] Aquilo que seria complemento (a conferência, o ensino), na *ação educativa* torna-se o principal" (ibidem).

Por essa razão, é preciso repensar as relações entre educação e arte no ambiente escolar, esta última diferenciada da lógica dos projetos pedagógicos, para que o ensino das artes seja um espaço de acesso aos modos operativos da arte com o propósito de garantir a possibilidade da experiência do êxtase e da multiplicidade cultural. Para que isso aconteça, é necessário que a arte conquiste um espaço no ambiente escolar em que a cena possa produzir o êxtase. O ambiente escolar é o lugar próprio da educação, e para que a arte possa ser exercida com propriedade nesse lugar, que não está apropriado a ela, mas a um outro, é preciso que haja um movimento de interação entre educação e arte. Mas para que se provoque esse movimento, é preciso uma atitude docente, especialmente por parte dos professores de Artes, que os transformem em agentes culturais dentro do ambiente escolar.

A questão não é tão simples. A aproximação entre a história do teatro e a história do ensino do teatro brasileiro tem interseções pouco estudadas que, talvez, sirvam para esclarecer parte do assunto. No apontamento das mudanças sofridas pelo teatro brasileiro no contexto do século XX destaca-se a necessidade da reelaboração do drama moderno brasileiro, símbolo da modernização; enfatiza-se a necessidade de reescritura da história nacional que transforma o espectador em produtor aos moldes épicos; e, por fim, apresenta-se o nascimento de um teatro que compactua com a subjetividade de alguém que sofre a violência diária de ver seu corpo hiperexposto. Se se levar em conta que se convive com a presença simultânea de diferentes formas de teatro – dramático, teatro épico, teatro mítico e teatro não dramático – e que eles só existem porque ainda são necessários a um ou mais grupos de espectadores, não há nada que impeça de pensar que as necessidades culturais são plurais – modernização, identidade nacional, busca de táticas contra a hiperexposição, e assim por diante. Parece, assim, interessante notar o quanto essas necessidades do teatro na vida cultural caminham em paralelo com as necessidades do teatro no ambiente escolar; mantê-las múltiplas é sinal de saúde. Mas o que acontece na sala de aula?

Detendo-se nas práticas arte-educativas do ensino básico, é fácil perceber que a *ação* que se pretende *educativa* está voltada às teorias do teatro e práticas teatrais modernas. Esse fato explica ou justifica, em parte, por que a atitude do professor de Artes tem se restringido a *mediar* os referenciais teóricos da produção teatral da tradição com os referenciais culturais dos alunos. Atua da mesma maneira que o ator intérprete, que realiza a mediação entre o autor, o encenador e o espectador. Do mesmo modo que este, o educador tende a se identificar com o papel sem um distanciamento crítico. Essa atitude docente é, em nosso entender, o resultado de um pensamento que compreende a arte como um bem inquestionável, como se a arte estivesse livre das influências da vontade de poder.

Seguindo o mito da arte desinteressada, a arte compartilha dos ideais de formação do sujeito emancipado, que também transita sob

o mito do saber desinteressado. Essa vontade de formação, tornada necessidade, transforma o educador em missionário, papel de forte impacto de identificação ainda entre os educadores. O que pensar de educadores que acreditam cumprir um sacerdócio, diante das críticas de Foucault, Lyotard e De Certeau? No mínimo, que são sujeitos delirantes; mas essa situação não é por acaso, faz parte de um projeto de civilização que Foucault, de modo crítico, chama de "poder disciplinar".

A ação educativa para a formação do sujeito

O problema da *formação* é de natureza epistemológica; é resultado do princípio de que o indivíduo não nasce completo. Nesse contexto, a função da educação é promover a realização da humanidade, supostamente nata nos indivíduos possuidores de todas as suas capacidades reflexivas. É assim que os discursos pedagógicos e as práticas que os acompanham formam os saberes relacionados ao ato de educar.

Na tradição ocidental europeia, a problemática da formação se encontra bifurcada em duas linhas de pensamento. "A primeira, que nasce com Platão, atravessa a pedagogia cristã com Santo Agostinho e chega até nós através do racionalismo cartesiano, nos diz que a infância é um mal necessário, uma condição próxima do estado animalesco e primitivo; que, como as crianças são seres privados de razão, elas devem ser corrigidas nas suas tendências selvagens, irrefletidas, egoístas, que ameaçam a construção consensual da cidade humana graças à edificação racional, o que pressupõe o sacrifício das paixões imediatas e destrutivas. Freud e a necessidade da repressão para chegar à sublimação criadora de valores culturais já estão em germe nessa pedagogia de origem platônica. [...] A segunda linha, é importante ressaltá-lo, também nasce em Platão, atravessa o renascimento com Montaigne e chega a nossas escolas ditas alternativas através do romantismo de Rousseau. Ela nos assegura que não serve de nada querer encher as crianças de ensinamentos, de regras, de normas, de conteúdos, mas que a verdadeira

educação consiste muito mais em um preparo adequado de suas almas para que nelas, por impulso próprio e natural, possa crescer e se desenvolver a inteligência de cada criança, no respeito do ritmo e dos interesses próprios de cada criança particular" (Gagnebin, 2005, p.168-9).

A criança animalizada deve ser domesticada segundo normas e regras educacionais fundadas na ordem da razão e do bem público. Sua animalidade vem da ausência de fala, isto é, ausente daquilo que é próprio do homem: a razão. Essa ausência, no imaginário medieval, seria interpretada como o signo de nossa natureza corrupta cuja salvação se dará por meio da linguagem, pois falar e pensar possibilitaria ao indivíduo escolher entre o bem e o mal. Mais tarde, no racionalismo dos clássicos, a infância continua a ser considerada um mal necessário, passa a ser o território primordial do erro, do preconceito, da crença cega, passa a ser a representação de todos os vícios do pensamento. A infância é a idade da desrazão. Em ambas as perspectivas, o ser humano precisa dos outros para se desenvolver. No caso da corrente cartesiana, a vida adulta é regida sob o signo da independência e da autonomia, da emancipação ética e política, em oposição à desrazão da infância e à sujeição aos mandamentos dos outros. Porém, é na infância que o *logos* se apresenta como potência. Nessa corrente de pensamento, caberia à educação/formação realizar essa potencialidade (ibidem, p.169-70).

Jeanne Marie Gagnebin chama a atenção para o paradoxo formado por essa concepção de infância. Há uma certa *concepção de natureza* e uma certa *concepção de razão* que se contradizem. Se, por um lado, confia-se na pureza e no poder da razão (rastro da inteligência divina em nossa alma), por outro, desconfia-se da natureza humana (ameaçada pelo pecado e pelo erro). A infância, que é uma ameaça, é também o lugar onde germina a racionalidade.

Rousseau, no entanto, inverte os termos desconfiando da razão para confiar na natureza, o que também nos leva a pensar em outro paradoxo. Para ele, o "discurso verdadeiro", discurso do sujeito, não provém da clareza da razão, mas sim de um discurso sincero, de palavras que mobilizam os sentimentos de quem as pronuncia. Essa

atitude, viva ainda nos dias de hoje, valoriza a linguagem sem palavras do sentimento contra as armadilhas da linguagem mais elaborada, mas, muitas vezes, mentirosa. "Em termos pedagógicos, os papéis se transformam radicalmente: em vez de corrigir a natureza infantil e de querer, o mais rapidamente possível, a tornar adulta, o educador do *Emílio* deve, pelo contrário, escutar com atenção a voz da natureza na criança, ajudar seu desenvolvimento harmonioso segundo regras ditadas não pelas convenções sociais, mas oriundas da maturação natural das faculdades infantis" (ibidem, p.175-6). Se, por um lado, confia-se na pureza e no poder da natureza (que também nos remete a um estado paradisíaco), por outro, desconfia-se da razão (corrompida pelas relações sociais). A sociedade, que é o lugar da degradação, é também o lugar onde acontece o exercício da transformação. Ser o agente dessa transformação entre a razão para o sujeito emancipado, pois é disso que trata a educação moderna inspirada pelo projeto iluminista, é carregar um tanto de santidade próprio dos missionários.

E é aí também que a *educação para o drama* entra como necessidade no ambiente escolar, ou seja, como prática para a educação da sensibilidade para a realização do sujeito emancipado. Primeiramente, valoriza-se o brincar natural das crianças, elaborando-se, dessa prática infantil, a metodologia do jogo.

Um breve histórico da presença do teatro na educação escolar brasileira

Quanto à inclusão da arte no ensino primário e secundário, tivemos que superar o preconceito que aquela sofria em nosso país. O mesmo embate entre católicos e liberais, visto na história das tendências pedagógicas no Brasil, pode ser transposto para o ensino das artes. O sistema educacional dominado pelos católicos no século XIX privilegiava uma formação fortemente literária e retórica. Das artes, portanto, a literatura era a única que obtinha prestígio e valor. Somando-se a isso, o sistema colonial português provocou entre os brasileiros o horror aos trabalhos manuais, posto serem estes função

de escravos. D. João VI procura reverter esse quadro ao viabilizar a criação da Escola Imperial de Belas-Artes, viabilizar a vinda de companhias de teatro e ópera, incentivando a criação de uma Companhia Nacional de Teatro formada por artistas portugueses (os quais teriam a incumbência de descobrir e ensinar talentos nacionais). Porém, o conceito da arte dentro do ensino não conseguia superar o significado de "símbolo de distinção e refinamento" para preencher as horas de lazer das classes abastadas (Barbosa, 1993).

Com a República, reiterou-se "o preconceito contra o ensino da arte, simbolizado pela Academia de Belas-Artes, pois esta estivera a serviço do adorno do Reinado e do Império" (ibidem, p.16), contribuindo assim para a conservação de seu poder. No entanto, os pensadores liberais e positivistas, imbuídos da tarefa de promover o desenvolvimento econômico brasileiro, miraram nas bem-sucedidas experiências dos europeus e norte-americanos quanto ao ensino das artes como peça importante para a educação técnica – fator indispensável para o desenvolvimento moderno, como vimos anteriormente. Foi então, em final do século XIX, instituída a inclusão do desenho, da música e da ginástica dentro do ensino formal.

A tendência liberal tradicional pode ser observada no fim do século XIX quando só havia, oficialmente, aulas de desenho e música no currículo escolar, cuja finalidade era utilitarista (com relação ao desenho), pois intencionava preparar o aluno para a inclusão no mercado industrial. O desenho de ornamentos e o desenho geométrico, quando foram considerados "linguagens" úteis para determinadas profissões, foram transformados em conteúdos de ensino cuja ênfase estava em seus aspectos técnicos e científicos.

Nas décadas de 1920 e 1930, surgem as primeiras ideias de tendência liberal que deram origem ao que se chamou "escola nova". Seus princípios, no que se refere ao ensino das artes, consistem no acréscimo dos fundamentos da psicologia cognitiva, da psicanálise e da teoria da *gestalt*, valorizando os estados psicológicos no processo ensino-aprendizagem. Nesse proceder, valoriza-se o processo criativo, sem a intervenção do adulto, em detrimento do resultado estético. Lowenfeld (1970), por exemplo, é um educador enga-

jado nessa tendência pedagógica. Para ele, a arte na escola ajuda o aluno a imprimir seus pensamentos e sentimentos, a técnica é uma descoberta pessoal. A produção infantil torna-se documento de análise para o professor que busca compreender os estágios de desenvolvimento de seus alunos, a fim de auxiliá-los a exprimir sua interioridade nos mesmos modos compreendidos por Rousseau, ou seja, no desenvolvimento afetivo natural da criança.

As diferenças filosóficas com relação ao procedimento da educação artística do início do século XX, com o do pós-guerra, é que “a visão centrada na criança enfatiza a importância de cultivar a idiossincrasia pessoal, enquanto a visão centrada no assunto tende a dar mais importância para a ordem e para a especificidade. Uma define educação como aquela que leva a sucessivas aproximações de um objetivo pré-definido. A outra vê a educação como uma jornada surpreendente e reveladora, que os professores devem encorajar e explorar” (Barbosa, 1993, p.81). Esses dois modos de pensar a educação no Brasil resultam no debate sobre o ensino do teatro ora voltado ao “produto” – a cena dramática levada ao palco –, ora voltado ao “processo” – a ênfase recai no “processo” de aprendizagem para o desenvolvimento da expressividade e espontaneidade da criança. Se a primeira tendência pedagógica enfatiza a finalização da obra de arte, a segunda valoriza o processo psíquico do aluno.

A partir da década de 1940, no colo dos princípios do pensamento liberal – escola nova –, difunde-se a ideia da “educação pela arte”, de Herbert Read, especialmente com a fundação da “Escola de Arte do Brasil”, de Augusto Rodrigues, em 1948.

A “educação pela arte”, inspirada pelo conceito freudiano de inconsciente, abre caminhos para se pensar a atividade artística para além do gênio e da cultura de uma determinada localidade e época. Para Mario Pedrosa, a atividade criativa se estende a todos os seres humanos, a vontade de arte é independente do tempo e do lugar em que se encontra o indivíduo. A “descoberta do inconsciente” feita por Freud amplia a noção de sujeito para além do racional e possibilita uma ressignificação do olhar diante da produção cultural de povos considerados primitivos, dos loucos e das crianças.

O inconsciente inicialmente é compreendido como origem, como espaço psíquico onde se pode encontrar a potência da inteligência e da criatividade, o pré-lógico e a pré-ordem, onde o in-criado – como força vital do ato criativo – vive em potência no indivíduo. Esse lugar subjetivo cria e também guarda sensações e emoções que esperam a ocasião para se exteriorizar. Seguindo a tendência do pensar dos surrealistas, Pedrosa aponta ainda a necessidade de se elaborar uma educação pela arte que possibilite o silenciamento da consciência para que essas forças criativas do inconsciente possam movimentar-se e, pela atividade da educação artística (apresentação do material e de modos de codificação da linguagem das artes) expressar-se.

Essa aproximação com os surrealistas é instigadora, levando-nos a algumas indagações. Para Breton, o surrealismo é automatismo psíquico, funcionamento do pensamento sem nenhum controle exercido pela razão e, por isso, fora de qualquer preocupação estética ou moral. O que importa não é a forma, mas o que mobiliza o psiquismo de quem recebe a imagem surrealista. O modo de suscitar essa imagem (que não é representação, mas ação) é aproximando duas realidades remotas tal como descreve Pierre Reverdy. Nessa aproximação, que é inconsciente, forças afetivas são libertas, produzindo uma “centelha” que arrebata. Isso nos leva a entender o processo de construção do conhecimento surrealista como uma busca por condições de liberar certa “potência criativa”, que é da ordem do campo afetivo e que somente se manifesta sem os condicionamentos mentais (Breton, 1985).

A revolução sonhada pelos surrealistas – ao menos o sonho de Breton – amplia a leitura do materialismo dialético para além de sua única aplicação para resolver os problemas de ordem social. “Realmente não vejo”, diz Breton (ibidem, p.115), “a despeito de alguns revolucionários de espírito tacanho, por que nos abstermos de levantar, desde que os consideremos sob o mesmo ângulo sob o qual eles consideram – e nós também – a Revolução: os problemas do amor, do sonho, da loucura, da arte e da religião”.

Também seguindo os estudos de Henri Vallon, Pedrosa (1996, p.49) entende que, no ato criativo, o corpo torna-se “uma espécie

de campo exterior de sensações, as quais se dirigem e organizam independentemente de nós, como acontecendo a regular distância do nosso próprio eu. [Nesse processo], a consciência já não é mais capaz de se opor a essas sensações, que acabam confundidas com a própria realidade ambiente. A consciência perdeu o poder de objetivar as representações que a tocam”.

Nesse sentido, o foco da educação artística não estaria “na produção de obras-primas, nem mesmo na construção desta ou daquela obra em particular. O que sai das mãos ou da cabeça do incipiente artista ou artesão não é o que importa. O que importa é o que ganha, com tais atividades, a sua personalidade: o controle dos sentimentos, o desenvolvimento harmônico dos sentidos, o despertar da sensibilidade, o equilíbrio interno das emoções” (ibidem, p.62). O valor da arte é ser também uma “técnica de viver”, e tal como se desenvolvem a educação intelectual e a educação física, Pedrosa reivindica uma educação das emoções. As primeiras manifestações artísticas “começam com os primeiros rabiscos da criança, e estão presentes onde quer que os homens façam uso da mão e dos olhos dos sentidos e do coração, simultaneamente, para dar forma a qualquer coisa que não seja de utilidade imediata; sejam movidos simplesmente pelo prazer de fabricar algo, ou mesmo só para extrair impulsos inconscientes” (ibidem, p.56).

A atividade artística compreendida como uma questão de afetividade e inconsciência aproxima-se dos procedimentos surrealistas também quando rejeita o aprendizado por meio da cópia do modelo externo. Os surrealistas procuram os modelos internos que moram no inconsciente e somente se revelam pela imaginação livre das associações mentais já aprendidas e automatizadas em fórmulas. “A atividade criadora”, diz Pedrosa (ibidem, p.55), “repete, inconscientemente, a incessante recriação do milagre da vida no organismo; e é isto que dá esse poder exultante ao trabalho da criação pura”.

Transportando essa discussão para o campo do aprendizado, Jean Piaget (1978), seguindo os caminhos trilhados por Wallon, rejeita a ideia de que a inteligência seja inata, como também recusa a ideia de que ela seja totalmente imposta do exterior. O conheci-

mento se opera entre o “já existente” como o “adquirido”. Em *A formação do símbolo na criança*, Piaget afirma que a imitação não nos é dada, mas que precisamos aprendê-la. Em sua perspectiva, a imitação é o produto de uma atividade perceptiva e não as próprias percepções iniciais. No entanto, rejeita também um aprendizado pelo adestramento, posto que a aprendizagem por imitação desenvolve-se pelo combinado entre a assimilação e a acomodação. As afirmações de Piaget levam os educadores a pensar em uma pedagogia em que o aprendizado somente se concretiza quando o sujeito da aprendizagem está envolvido, quando isso lhe interessa, quando se apropria do processo de construção desse conhecimento, mas também quando ele está preparado para realizar assimilações que seguem do concreto ao abstrato. Essa ideia trouxe para o campo da prática pedagógica a ideia de “fases do desenvolvimento” e do procedimento do “aprender fazendo”.

Quando não mais se aborda a criança como um ser privado de luz, mas, ao contrário, portador da força vital da criação, a hierarquia da relação professor/aluno se enfraquece e o professor passa a ser muito mais um parceiro do aprendiz. Uma segunda mudança é notada nos modos de construção do conhecimento, em que, em vez de se levar o aprendizado por meio da cópia de modelos internos, arma-se um campo afetivo para que o aprendiz possa ter condições de revelar seu inconsciente, isto é, revelar modelos internos. A “educação pela arte”, ao aproximar a atividade artística da Biologia e da Psicologia – que nesse momento apresenta a tese das etapas evolutivas do físico e do psiquismo –, aponta para uma educação compartilhada em cuja finalidade se realiza a socialização do indivíduo no grupo social em que está integrado para que nele possa encontrar um lugar, o seu lugar. O desenvolvimento de sua habilidade de artista torna-se consequência de futuras escolhas que esse indivíduo, já adulto, fará para se inserir em seu meio social.

Na “educação pela arte” a ênfase está no *processo educativo* em detrimento da produção artística. A arte é definida como “linguagem das forças inconscientes que atuam dentro de nós”. A atividade artística é compreendida como *meio* para a formação da

sensibilidade do sujeito, creditando à "educação das emoções", na condição de "técnica de viver", uma base, na vida adulta, para que esse indivíduo possa tornar-se apto para pensar e agir, "com menos incoerência ou melhor sincronizados de mente, de atos e de impulsos e de gestos". O entendimento da arte moderna como expressão afetiva e a ênfase na ação educativa levam Pedrosa (1996, p.52-68) a compreender que a ação docente engajada nessa perspectiva pedagógica acaba por "fazer uso da arte como meio de se chegar à harmonia dos complexos de subconsciente e a uma melhor organização das emoções humanas", referindo-se explicitamente às teorias no campo da Psicologia.

Jogo e imaginação

No campo do ensino do teatro, a "educação pela arte" gera a metodologia do jogo dramático infantil que, entre outras coisas, enfatiza o desenvolvimento psíquico e cognitivo do aprendiz por meio do jogo. Nessa prática, rejeita-se a montagem de textos teatrais como o caminho para a expressão cênica, valoriza-se a expressão espontânea. Ao contrário, buscando a manifestação das forças afetivas do inconsciente, valoriza-se o brincar natural das crianças elaborando-se um aprendizado mediado pelo jogo.

O jogo infantil tem sido interpretado diferentemente ao longo da história do mundo ocidental. Na Antiguidade, o jogo era visto como recreação: "aparece como relaxamento necessário a atividades que exigem esforço físico, intelectual e escolar (Aristóteles, Tomás de Aquino, Sêneca, Sócrates). Por longo tempo, o jogo infantil fica limitado à recreação. [...] O Renascimento vê a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. Ao atender necessidades infantis, o 'jogo infantil' torna-se a forma adequada para a aprendizagem dos conteúdos escolares. Assim, para se contrapor aos processos verbalistas de ensino, à palmatória vigente, o pedagogo deveria dar forma lúdica aos conteúdos. [...] É dentro dos quadros do Romanismo que o 'jogo' aparece como conduta típica e espontânea da

criança. [...] A criança é vista como ser que imita e brinca, dotada de espontaneidade e liberdade" (Kishimoto, 1999, p.28-30). No século XIX, a influência das teorias biológicas faz que se pense o jogo infantil como *necessidade instintiva*, um pré-exercício para o mundo adulto. Mas os psicólogos do século XX foram mais longe. Para Piaget, "ao manifestar a conduta lúdica, a criança demonstra o nível de seus *estágios cognitivos* e constrói conhecimentos" (apud Kishimoto, 1999, p.32). Por sua vez, os jogos infantis tornam-se meios de estudar a criança, perceber seu comportamento e diagnosticar problemas.

Para se ter uma ideia da importância da aplicação do jogo para o domínio da realidade infantil, cita-se o antropólogo Johan Huizinga, que substitui a ideia do *Homo sapiens* pelo *Homo ludens*. Para o antropólogo, a cultura se origina das formas e do ambiente formado pelo jogo lúdico. Entende que toda atividade humana, em tempos ditos primitivos, era um modo de jogar, desde a necessidade da caça até os rituais mais complexos. Explica que, conforme a sociedade se sofisticava, importantes formas sociais, tais como a política, o Direito e a guerra, foram gradualmente perdendo o contato com sua origem lúdica, até restarem, como únicas atividades que se mantiveram situadas na esfera do jogo, as artísticas e as religiosas. Os rituais sociais teriam por origem interiorizada um tempo passado onde o jogo era a forma de vida. A relação que podemos fazer com o inconsciente é que, não mais explicitamente presente nos rituais sociais da atualidade, a ludicidade pode ser atingida somente por *mnemose*. O que salta aos olhos, na hipótese de Huizinga (1971, p.6), é ter ele valorizado a atividade do jogo lúdico, da brincadeira infantil, como *campo para a criação de cultura e de saberes* e não apenas como ensaio para a vida adulta. A ideia da infância como memória mnemônica aproxima-o de Rousseau e da noção de homem para além de "finalidades biológicas", o jogo "ultrapassa a esfera da vida humana", se jogamos é porque "somos mais do que simples seres racionais, pois o jogo é irracional".

Huizinga, na tentativa de abarcar a noção de jogo, nos apresenta algumas características da atividade de jogar que responde por que

o jogo dramático infantil se torna a prática mais ajustada à perspectiva da educação pela arte. A primeira das características fundamentais do jogo junta-se ao fato de ser livre; portanto, o jogar está diretamente ligado ao exercício da liberdade do sujeito autônomo; outra característica é que o jogo não é vida real, é vida suspensa, é vida imaginada. O jogo é realizado em um campo previamente delimitado, ensaiado o espontâneo, presentificando um "mundo temporário" dentro do mundo habitual. Esse mundo temporário pode ser dissolvido a qualquer momento sem prejuízo "por que a finalidade a que obedece é exterior aos interesses materiais imediatos e à satisfação individual das necessidades biológicas" (ibidem, p. 12); é desse modo que se entende o jogo como desinteressado, não se obtém lucros com ele. Sendo o jogo uma atividade internalizada no inconsciente, sua atividade pode ativar tudo o que nele contém.

Finalmente, Huizinga (ibidem) apresenta duas finalidades para o jogo: a de constituir-se em luta por alguma coisa ou a representação de alguma coisa. Assim, o jogador, ao se lançar na atividade do jogo, tem a possibilidade de manifestar conteúdos inconscientes, positivos ou negativos, mostrando-se na luta por aquilo que deseja, e presentificando conteúdos além daqueles da vida habitual. O jogador, dentro dessa zona temporária, experiencia sua totalidade – corpo e espírito.

Na proposição da "educação pela arte", a atividade artística se relaciona ao inconsciente porque se entende ser aí a morada da *imaginação criadora*. O autor de grande assimilação, por parte dos educadores brasileiros para a abordagem da imaginação em sala de aula, é Gaston Bachelard (1990). Este elabora uma poética dos arquétipos imaginantes. Estudando a obra de alguns poetas, nota que, apesar da variedade de imagens criadas, certas imagens se repetem, não necessariamente como forma, mas como força criadora. Diante disso, relaciona o destino poético das imagens com os quatro elementos arquetípicos: água, terra, fogo e ar. O autor nota ainda que a fonte de criação poética de algumas imagens não poderia ser a realidade objetiva, posto que também a irrealdade

estava impregnada nelas. Para ele, esses tipos de imagens, por sua estranheza, irrealdade e repercussão, só poderia advir de uma *experiência onírica*, experiência que pode se dar tanto por meio dos *sonhos noturnos* como por meio de *devaneios diurnos*. Nessa perspectiva, acredita que dentro de nosso corpo há forças imaginantes, forças atuantes de uma matéria – terra, água, fogo e ar – que, como entidade soberana, como o outro do poeta, impõe sua presença nos modos de compor as imagens. São essas forças que aproximam as realidades de modo não pensado conscientemente pelo poeta.

As forças imaginantes podem atuar como entidades formais (quando dão a forma) e como entidades materiais (quando dão a causa). Uma imagem de envergadura, de longo alcance, traz a dialética das duas forças, pois, para o autor, a imagem é uma planta que necessita de terra e céu, de substância e forma. Toda matéria primordial e toda imagem material expressa por ela é ambivalente, ou seja, toda experiência primordial é um duplo (desejo e medo, bem e mal, branco e preto etc.). Outra característica observada trata da desobjetivação da atuação das forças da imaginação material, característica que, muitas vezes, transforma o mundo em um conjunto de coisas dispare, em sólidos imóveis e inertes, em objetos estranhos. Cada elemento trabalha um tipo de duplo conforme seu destino poético.

Uma imagem poética expressa uma realidade onírica em vez de uma realidade realista, pois, segundo Bachelard, para que o devaneio se torne constante, a ponto de desembocar em uma obra poética, é preciso que algo mais que imagens reais estejam diante dos olhos do poeta. As imagens que ele segue nascem dele, vivem em seus sonhos, mas pertencem a uma realidade sobre-humana, uma realidade surrealista. Nesse sentido, a imaginação é a faculdade de libertação das primeiras imagens fornecidas pela percepção sensível, porém mudando-as, deformando-as. Se não há mudanças na imagem, união inesperada das imagens, não haverá imaginação, não haverá ação imaginante. "Se uma imagem presente não faz pensar numa imagem ausente, se uma imagem ocasional não determina uma prodigalidade de imagens aberrantes, uma

explosão de imagens, não há imaginação" (ibidem). Uma imagem que se fixa na realidade (e não se liberta dela) corta as asas da imaginação, pois todo poema é uma aspiração à criação de novas imagens.

Bachelard distingue o *perceber* do *imaginar*. Enquanto o primeiro está relacionado aos sentidos, o segundo nos lança exatamente para fora da vida ordinária das sensações, abrindo-nos para uma nova percepção. É por isso que a imaginação pode enriquecer a linguagem e a língua ao exprimir, por exemplo, um pensamento por meio de uma imagem nova. A imaginação nos convida a viajar, nos transmite seu movimento. Esse movimento rumo à transcendência, ou seja, ao ultrapassamento da mente racional daquele que vislumbra. Assim, pode-se entender que o imaginário, que é inconsciente, é o lugar onde vive o elemento material do devaneio. O movimento poético tem por característica mudar o sentido e a forma dos objetos conforme o tipo de matéria imaginante que trabalha.

As imagens são consideradas realidades psíquicas, fenômenos portanto. Elas são o sujeito do verbo imaginar. Por sua vez, os quatro elementos são substâncias primordiais do mundo, são mundos. Como a imagem é a materialização de um sonho material (aquático, aéreo, terráqueo ou flamejante) e ela é o próprio sujeito que imagina, ela é a presentificação dos elementos, presentificação do mundo. Por esse raciocínio, Bachelard (ibidem, p.14), então, pode afirmar que "o mundo vem imaginar-se no devaneio humano". Assim, é na dialética da mudança que caminha o ser da imagem. Também a função da mudança de valor, a função de valorização é própria da imagem, pois valorizar é revelar um valor de beleza. "Se não elevar o psiquismo, ela não o transforma" (ibidem, p.270).

Em busca do entendimento do fenômeno do sublime causado por uma imagem poética, o autor descarta a ideia de esta ser apenas a libertação dos instintos recalçados. A imagem poética ilumina com tanta intensidade nossa consciência que ela passa a ser, em sua recepção, uma tomada de consciência. Ela não se limita a exprimir ideias ou sensações, mas "tenta ter um futuro. Dir-se-ia que a imagem poética, em sua novidade, abre um porvir da linguagem"

(ibidem, 1988, p.3). Ela é um crescimento de consciência, "um aumento de luz", "um reforço da coerência psíquica". Como há um acréscimo da consciência, o devaneio poético (que é o sonho que quer se realizar em nós, os sonhos de nosso arquétipo) desperta e harmoniza todos os sentidos ao mesmo tempo e em um jato. A imagem poética aciona nossa imaginação criadora na sua recepção, pois estimula o imaginar. O devaneio poético é um testemunho de uma alma, convida a compreender o homem "não somente a partir de sua inclusão no mundo como também seguindo seus impulsos de idealização que trabalha o mundo" (ibidem).

O autor ainda distingue o sonho noturno, sonho no qual nos escapa o sujeito, do diurno, do devaneio, no qual percebemos o sujeito. O sonho noturno é "a sombra que perdeu o próprio eu", enquanto o devaneio "é uma atividade onírica na qual subsiste uma clareza de consciência", existe portanto um cogito. O sonhador está presente em seu devaneio. O cogito onírico liga-se à sua imagem. O sujeito do devaneio pasma-se (encontra-se, desperta) ao receber imagens, pois ao aderir a elas, que provocam sua admiração, reconhece-se nelas e toma consciência de uma polivalência de si. O devaneio é a atividade de sonhar o mundo. Sonhador e mundo se tornam unidade. Seu conteúdo é cósmico. Sua imagem é imediata, ou seja, mostra o todo de si (e não parte), e seguindo a mesma ideia alquímica do "tudo que está em cima está embaixo, tudo o que está fora, está dentro", a imagem poética do devaneio é cósmica e exprime o todo, "contém o universo por um de seus signos". Por isso sua repercussão é tão retumbante.

Nessa perspectiva, imaginar é projetar-se para um devir e, ao mesmo tempo, é aproximar-se da potência inata do inconsciente. Assim, ao se trabalhar a imaginação do aprendiz em sala de aula, o educador estaria diante da personificação do próprio ser que imagina, que, incommensurável, se presentifica por epifanias. Desse modo, entende-se que a linguagem poética, quando originária do inconsciente, quando epifânica, é simbólica, é mítica, é expressão de um ser que é pré-reflexivo, um ser que já lá estava antes da linguagem.

Jogo dramático: Slade, Ryngaert e Joana Lopes

A prática do *jogo dramático* no ambiente escolar, impregnada pela perspectiva de Rousseau, dá ênfase ao ato de educar na perspectiva da formação do sujeito. Nela, enfatiza-se o respeito ao ritmo natural do crescimento, respeita-se a incompletude da linguagem infantil, direcionando o professor a não apressar o aprendizado. Peter Slade (1978), educador inglês, foi o pioneiro na sistematização de um método de ensino de teatro realizado a partir do *jogo dramático*. No Brasil, Slade é assimilado pelos educadores afinados com a filosofia da “educação pela arte” como uma contribuição importante do ponto de vista da teoria e práticas para o desenvolvimento do ensino do teatro no ensino escolar.

Em seu modo de pensar a educação teatral, o fazer estórias e representar personagens (seja por meio dos objetos, seja com seu corpo todo) são *formas naturais* de a criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar. Jogar é uma maneira *natural* de aprender. O *jogo* envolve emocionalmente o jogador por inteiro. No drama, diz o pedagogo, “a criança descobre a vida e a si mesma através de tentativas emocionais e físicas e depois através da prática repetitiva, que é o *jogo dramático*. As experiências são emocionantes e pessoais e podem se desenvolver em direção a experiências de grupo” (ibidem, p.18).

Outro aspecto do *jogo dramático* é o fato de não necessitar de plateia, os participantes atuam ao mesmo tempo. Esse fato faz que o aprendiz aprenda a estar *absorto* e *sincero*, duas qualidades essenciais para se realizar o drama, segundo o autor. *Absorção* é o mesmo que estar totalmente envolvido no fazer da brincadeira, sem que a atenção esteja voltada para outra coisa – como em uma plateia – que não a brincadeira. A *sinceridade* “é uma forma completa de honestidade no representar um papel, trazendo consigo um sentimento intenso de realidade e experiência, e só atingido totalmente no processo de atuar, representar, com absorção” (ibidem). Na perspectiva observada antes, o pensamento de Slade pode ser aproximado à concepção de representação de Stanislavski, que, por sua vez, tam-

bém sistematiza um aprendizado que envolve emocionalmente o ator de tal maneira que suas ações e falas sejam “sinceras” no palco. Ambos confluem para a ideia rousseauiana da sinceridade como diferencial da mentira, como fala do sujeito.

O específico do *jogo dramático*, na comparação com outras práticas educativas, é não ter função comunicativa. Nele, os jogadores jogam para si, com ou sem o grupo, mas nunca *para* uma plateia. Nesse contexto, cumpre a função de equilibrar o “eu” do atuante. Sua influência é fundamental na “construção do Homem, em todo o seu comportamento e na sua capacidade de se adaptar à sociedade. A oportunidade de jogar, portanto, significa ganho e desenvolvimento. A falta de *jogo* pode significar uma parte de si mesmo permanentemente perdida” (ibidem, p.20).

O *jogo dramático*, ainda na concepção de Slade, é um dos caminhos para se *formar* o indivíduo no exercício das funções sociais. Nele, não é a razão a condutora, mas sim a emoção que imprimirá a qualidade da sinceridade das representações. A técnica do *jogo dramático* alcança esse equilíbrio porque, ao improvisar, a criança, espontaneamente, revela suas emoções, expressa suas aflições e seus modos de compreender o mundo *com sinceridade*. Ao improvisar, ela expressa suas necessidades emocionais e, ao simbolizar esses conteúdos internos, libera os excessos emocionais que essa experiência pode lhe causar. Sendo autoexpressiva, essa prática favorece a auto-observação e autodisciplina. O excesso é *expurgado*,³ realizando a *função catártica*, uma propriedade da arte dramática segundo a tradição aristotélica.

Mas longe da concepção da tragédia grega, a arte que cumpre a função de aliviar as emoções em sua versão moderna acabou por transformar-se em *entretenimento*. Não há mal na arte do entretenimento, mas reduzir o efeito da catarse a ele denota que o prazer estético se dá por meio da identificação emocional, como se o conhecimento se produzisse somente quando incidisse sobre os

3 O termo é retirado da *Poética*, de Aristóteles, e significa “descarga emocional” que tem o poder curativo.

sentidos. Sabe-se também que esses conteúdos – fartamente utilizados pela cultura para as massas – são de natureza moral, pois se fazem pela antiga identificação com a natureza moral do herói. O problema que se levanta nessa prática – que pode ser chamada de estética da sensibilidade – é educar para um modo de fenômeno sensível, definindo o aprendiz como alguém que, por inaptidão teórica, somente consegue receber as ideias por meio dos sentidos. Nessa relação entre educação e teatro, pode-se dizer que a necessidade do teatro é moral, e que a estética funciona como veículo sensível das “verdades” (Guénoun, 2004, p.41-75). Nessa perspectiva, tanto a educação como as artes enfraquecem a especificidade de suas posições. Fragilizadas, a educação e a arte acabam por servir às vontades de poder.

Nesse viés interpretativo, a proposição do *jogo dramático* concebida por Slade não nega, mas problematiza a concepção da “desrazão infantil”, mostrando o desejo de abrir-se o discurso pedagógico para outras formas de racionalidade, iniciando essa mudança pela quebra na relação hierarquizada entre professor e aluno.

A atitude docente de Slade não pode ser descontextualizada de sua maneira de conceber a infância. Entendendo que a criança não possui espontaneamente a linguagem da representação, posto que ela está mais próxima de um *pensar intuitivo*, o autor desenvolve, pelo método científico (baseado na observação e análise dos comportamentos que se repetem), uma sistematização das práticas em sala de aula, dividindo os exercícios de acordo com a faixa etária. É como se a natureza caminhasse lentamente, dando sinais de sua evolução a cada ano de suas vidas. Sinais que o professor tem o dever de “saber ler” para não exigir do aluno aquilo que ele ainda não pode ter.

Mas para onde caminha essa natureza? Conforme o aluno vai adentrando a adolescência, a linguagem dos jogos se torna realista, observam os educadores do *jogo dramático*, sinal de que o aprendiz está se apropriando da linguagem do drama. E é aí que se pode observar maior proximidade entre as necessidades culturais do teatro dramático com a prática do *jogo dramático*. É notório que Slade

chama de “linguagem do drama” o que na crítica teatral chama-se de “realismo”, especialmente o “realismo social”. A realidade que se pretende representar é a do realismo social. Portanto, o que está em jogo são as variações de situações que a *intersubjetividade*, ou a falta dela no jogo, pode gerar. Nessa abordagem, cabe ao professor reconhecer os símbolos das formas dramáticas na linguagem e relacioná-las aos estágios de desenvolvimento do aprendiz.

A opção de Slade pelo método científico, no trato com as crianças em atividades lúdicas, indica uma *atitude estratégica* para dominar a natureza humana da criança. Isolando a sala de aula de seu entorno social, o autor cria um lugar utópico em que o grupo de crianças é observado fora de seu contexto sociocultural. O pesquisador planeja o que quer fazer, onde quer chegar (ou o que quer provar). É dessa forma que seleciona as expressões semelhantes das crianças. Ignorando ou tomando como erro as diferenças, calcula a resultante das forças formada por esse experimento, produzindo uma trajetória consciente de seus estudos, por exemplo, elaborando um sistema constituído por leis e princípios invariantes. Sua ação educativa, tal como a de Stanislavski, cria um conjunto de princípios ou leis gerais que legitimam a descrição da realidade cognitiva da criança, que isola para “analisar”.

Nessa maneira de relacionar educação e teatro, o pesquisador encontra nesses princípios – observáveis no mundo exterior à experiência – sua legitimidade. Um dos problemas colocados pelos críticos do moderno, Foucault, Lyotard, e outros, é o lugar de sujeito do conhecimento sem considerar o conhecimento como vontade de verdade. A crítica procede quando se depara com colocações como as que seguem: “O método que andamos estudando é muitas vezes chamado de ‘Sistema de Stanislavski’. Mas isso não está certo. A própria força desse método está no fato de que ninguém o forjou nem inventou. Tanto pelo espírito como pelo corpo ele faz parte das nossas naturezas orgânicas. Baseia-se nas leis da natureza. [...] Não é possível inventar um sistema. Nascemos com ele dentro de nós, como uma capacidade inata de criatividade” (Stanislavski, 1976, p.305). Como se pode notar, a maneira de enunciar é fechada,

afirmativa. Como questionar resultados que *ninguém forjou* ou *inventou*?

Voltando-se à problemática da arte servindo como meio para adaptar a criança e o jovem ao convívio social, tal metodologia acaba por condicionar seu comportamento para responder *acertadamente*. Esta, por sua vez, não se refere a uma sociedade tribal, mas àquela organizada a partir do “estado democrático”, justificando a criação das instituições escolares, situação que coloca todo o ensino a serviço do Estado. Nesse sentido, o aprendizado não transforma o aprendiz em um sujeito flexível, mas em um indivíduo que pensará e agirá de acordo com “o grande costume”.⁴ O fato é que, desejando abordar a arte como um caminho de aprendizagem, o educador a aprisiona em um discurso que não lhe pertence. Dessa maneira, pergunta-se a Slade: como alcançar a razão crítica reduzindo-se a catarse ao efeito de uma descarga emocional? Radicalizando, pode-se afirmar não haver a operacionalização da razão crítica no teatro, que insiste na necessidade da identificação emocional.

Catarse e cultura

Quem enfrenta o problema da catarse na arte aproximada à educação é Vigotski, que, ao aproximar psicologia e jogo dramático, elabora uma paradoxal, mas interessante, teoria educativa embasada na catarse. Buscando desmistificar a ideia de que a catarse é alienadora porque promove os sentimentos do indivíduo, Vigotski parte da ideia de que a arte é fonte de conhecimento do psiquismo, de que não há artista que tenha inventado sozinho sua maneira de criar, pois esta é condicionada pelos valores e procedimentos histórico-sociais. Nessa concepção, a arte suscita paixões que são coletivas e que não encontram vazão na vida normal (Vigotski, 2000). Essas paixões seriam o “social em nós e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma,

4 Referência explicitamente ao texto *Diz que sim, diz que não*, de Bertolt Brecht.

que as suas raízes e essência sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como ‘coletivo’, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais. Por isso, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as emoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social” (ibidem, p.315).

Essa ideia foi de grande valor para se pensar a obra de arte como dialógica, destituída da função de moralidade. Descentralizando a figura do artista, o dialogismo transforma a obra literária em uma multidão de vozes; ele seria o constituinte do discurso poético, um discurso, portanto, coletivo. Esse descentramento do autor, também presente no teatro dialético de Brecht, realiza a perspectiva histórica do discurso que será proferido por um sujeito que é coletivo.⁵ Dessa maneira, o psicólogo russo revitaliza a arte como um ato político, sinalizando a mudança da posição da arte na vida cultural moderna.

O pensador russo define a catarse como sendo a reação estética de emoções angustiantes e desagradáveis que, submetidas a certa descarga, promovem a transformação dos sentimentos suscitados em seus contrários (ibidem, p.270). Na interpretação do crítico, a arte é dialética exatamente porque mostra o duplo contraditório das coisas do mundo. Como catarse, a arte traz, em sua manifestação e composição, a contraposição de sentimentos, causando uma fantástica descarga emocional. Para se alcançar o fenômeno catártico “é necessário observar ao mesmo tempo o verdadeiro estado de coisas e o desvio desse estado de coisas, e como dessa contradição percepção surge o efeito... da arte” (ibidem, p.328). O efeito da arte é a superação das oposições em uma síntese dialética dos sentimentos.

5 Brecht, ao se colocar em cena como personagem, ora denominado como “autor”, ora como seu nome próprio, também se coloca como uma das vozes do discurso, nos fazendo ver que o sujeito do conhecimento não está nele, autor, mas no sujeito coletivo formado pelas várias vozes que constituem o meio social.

l'entende-se, portanto, que Vigotski utiliza o efeito da catarse como uma *estratégia* para a superação do conflito dos opostos, buscando sua conciliação entre ação educativa e produção artística.

O que se aponta no pensamento de Vigotski é que, tal como Stanislavski e Slade, ele acaba por descartar todas as outras possibilidades para a arte. Em sua formação marxista, ao comparar a arte com os instrumentos técnicos, o autor transforma o teatro em utilidade "técnica" pública, em "técnica dos sentimentos" não superados pela coletividade, incluindo a atividade artística no conjunto das práticas cuja finalidade é transformar a realidade. Se, por um lado, escapa do aburguesamento da arte, por outro, a condena a servir a uma única visão de realidade que é a dialética, fragilizando a arte para uma possível utilização ideológica.

No Brasil, a experiência pedagógica de Joana Lopes (1981) resolve os problemas gerados pela catarse, retirando-a de suas práticas educativas. Primeiramente, é preciso dizer que esse fato sinaliza mudanças na relação entre educação e arte. Trabalhando também a partir da ideia de um desenvolvimento evolutivo da natureza subjetiva do aluno, a autora sistematiza sua ação educativa a partir das faixas etárias. Para ela, há etapas evolutivas no jogo dramático infantil, que correspondem às faixas etárias: de 1 aos 3 anos, têm-se as primeiras imitações; dos 4 aos 8 anos, as brincadeiras dramatizadas subdivididas em fundo de quintal (dos 4 aos 6 anos) e faz de conta (dos 6 aos 8 anos); e dos 8 aos 11 anos, o realismo. No entendimento de Slade e de Lopes, no que se refere às manifestações formais, as fases do desenvolvimento criativo se encaminham das formas elementares para as formas do realismo. Ou seja, os domínios do drama, no caso do teatro e do realismo pictórico, seriam a prova de um comportamento amadurecido que, por seu turno, pressupõe a consciência do gesto criativo do aprendiz.

Na fase realista, afirma Lopes, querendo representar a *vida como ela é*, o jogador aprende a afinar sua linguagem ao verificar que nem sempre sua intenção interior é realizada para o público. Ambos os autores entendem que a maioridade para o drama se

observa quando o aprendiz explicita a *necessidade* de dominar a linguagem do realismo social como se fosse nela, *naturalmente*, que a maturidade do sujeito se expressasse.⁶ Essa ideia é reforçada quando a autora afirma que a finalidade do *jogo dramático* está em proporcionar ao aprendiz o domínio da capacidade de representar personagens, ou dizendo com suas palavras, de se metamorfosear, demonstrando que é pela formação do sujeito que trabalha sua prática educativa.

A autora, ao enfrentar a problemática do determinismo a que nos leva a teoria e prática do *jogo dramático* concebido por Slade, rejeita a *estratégia* da catarse elaborando uma outra que afirma a *função socializadora* da arte na escola, não como prática adaptadora, mas como "prática de libertação". Para desenvolvê-la, apoia-se em algumas proposições desenvolvidas por Brecht quando elabora o teatro épico. Esse, contrário à experiência da catarse emocional para o entretenimento burguês, cria dispositivos de distanciamentos no intuito de chamar a atenção do espectador para o sujeito coletivo da narrativa. Dessa maneira, julga atribuir uma postura crítica ao receptor. Lopes, ao mesmo tempo em que enfatiza o indivíduo no processo de construção do conhecimento, não deixa de afirmar a objetividade das relações sociais na constituição dele.

A autora se aproxima de Brecht quando aponta uma prática que objetiva transformar os modos de interpretação dos alunos, mas, paradoxalmente, não rompe com o processo de subjetividade do indivíduo. Sugestivamente, ela quer superar a falsa dicotomia entre razão e emoção, e acaba por apresentar um valor ambíguo para a arte na escola: sua função para o equilíbrio emocional e para a reflexão. Interessante notar que a educadora sente necessidades semelhantes às do Grupo Arena, que, buscando o nacional do teatro, inventa uma dialética entre o teatro dramático de Stanislavski e

6 O jogo dramático do "faz de conta" caminha para a maturação da linguagem realista, considerada a última fase do desenvolvimento. Acredita-se que a emergência dos jovens para a realização do realismo é natural e não uma convenção social aprendida como ideal e, conseqüentemente, desejada pelo aprendiz.

o teatro épico de Brecht. Nesse sentido, já se pode apontar a valorização das expressões e manifestações artísticas regionais dentro da sala de aula; mais ainda, da preocupação em trazer para dentro do espaço do jogo procedimentos e valores da cultura folclórica.

O percurso de Lopes coloca o problema da linguagem – universal ou histórica – quando, por exemplo, entende que o desejo dos pré-adolescentes de realizar o realismo é a manifestação de uma *tendência* da natureza criativa e não um valor adquirido pelo ambiente, um valor do teatro dos adultos, ou seja, um valor histórico, como talvez dissesse Brecht. Há aí determinismo entre *natureza* e *linguagem*, ideia contestada por Brecht, que colocará também a linguagem sob suspeita, desmistificando a relação desinteressada entre linguagem e ideologia; ou, dizendo de outro modo, entre linguagem e táticas políticas.

Uma das consequências cruéis que se pode apontar, produzidas por esse modo de pensar linguagem e arte, se expressa no desejo dos aprendizes em fazer coincidir forma e conteúdo; enfim, é elaborar a representação da realidade, em elaborar um símbolo para ela. É nesse desejo que se explicam os esforços do aprendiz e do professor quanto à criação de representações capazes de abarcar a totalidade da realidade. Esse fato indica que ainda se trabalha com a possibilidade da unificação da experiência, ou melhor, trabalha-se para tal unificação. Mas os problemas começam quando a linguagem do aprendiz não alcança o símbolo e a aula é invadida por sentimentos de “frustração nas crianças” ao perceberem que sua intenção não se identifica com a forma criada.⁷

Quem deseja esse modo de comunicação linguística, a criança ou o adulto? A arte ou a educação? Como se verá mais adiante, a linguagem infantil pode também se aproximar de uma linguagem alegórica, e não somente de uma linguagem simbólica, como faz a ação educativa.

7 Joana Lopes descreve, em sua experiência docente, a frustração das crianças em fase pré-realista quanto tentam expressar algo que não conseguem comunicar em forma dramática.

Um autor menos conhecido pelos educadores brasileiros, mas de extrema importância para o desenvolvimento do *jogo dramático* em sala de aula, é o francês Jean-Pierre Ryngeart (1981). A prática desse autor entra no contexto nacional aproximadamente em meados dos anos 1980, quando a filosofia da “educação pela arte” é banalizada em sala de aula em atividades espontaneístas e também quando se exige maior ênfase para a linguagem teatral no ensino. A crítica maior se faz em um ensino voltado exclusivamente para a expressão e para o processo em detrimento da comunicação e da alfabetização do aprendiz na linguagem teatral.

Em nosso entendimento, a presença de sua metodologia no Brasil sinaliza a necessidade de se pensar a arte e a educação fora dos princípios da identificação; ou seja, aproximando a arte ao conhecimento por meio do pensamento crítico. A maneira com que o autor aproxima a arte da educação é atribuindo a aquela a função de um “ensaio sem correr riscos”. Atuando, o aprendiz se coloca voluntariamente em situações que não pertencem diretamente à sua realidade, mas se aproximando dela aprende por intermédio de uma atividade simulada o que deve reconhecer do real para assegurar seu próprio desenvolvimento.

Muito próximo à atitude docente de Lopes, no referente ao desejo de aproximar os princípios do teatro dramático ao teatro épico, o autor francês reitera as práticas do Brecht pedagogo – o criador dos jogos de aprendizagem. Nessa prática educativa, ele cria textos que servem como modelo de ações que, por seu inacabamento, devem ser jogados (e não representados), mudando o valor do texto dramático para o de jogos de aprendizagem. O pedagogo francês se apropria do modelo de ação pela prática da improvisação, elaborando paulatinamente as regras do jogo no espaço da aula conforme surgem as necessidades (psíquicas, sociológicas, linguísticas). O educador poderia justificar sua atitude a partir do seguinte fragmento retirado do texto “Fragmento Fatzes” de Brecht: “nossa atitude nasce de nossas ações. Nossas ações nascem da necessidade. Quando a necessidade está organizada, de onde nascem então nossas ações? Quando a necessidade está organizada, nossas ações nascem de nossa atitude” (Koudela, 1991, p. 14).

Nesse pequeno fragmento, pode-se notar um sugestivo caminho pedagógico que se inicia em “organizar as ações” que nascem das necessidades, organizar as ações da linguagem do teatro, se poderia dizer. Mas somente a linguagem não basta, será preciso que o aluno se aproprie dela para ser capaz de transformar ações em atitudes. Ryngaert já compreende a necessidade de superar o determinismo aparente entre natureza e linguagem, apontando para um trabalho educativo, intervencionista, na linguagem do teatro.

Na perspectiva da dialética, o que define o comportamento do homem são as necessidades (materiais e abstratas) produzidas pelo contexto (econômico, político e cultural) e não mais uma natureza humana determinante. No binômio sujeito/objeto, a educação, em bases épicas, enfatiza as relações sociais como o espaço das problematizações. Levando esse dispositivo de análise para o campo do saber, poder-se-ia pensar que a formação do sujeito se distancia da psicologia aproximando-se da linguagem. Pode-se perguntar: o que seria exatamente a atitude a que se refere Brecht?

Foucault (2000, p.335-51) usou a palavra “atitude” para definir uma maneira de pensar e de sentir, “uma maneira de agir e de se conduzir”, que alguns voluntariamente adotam. Brecht coloca o problema de outra maneira. O “*gestus*” – que sintetiza também os “modos de relações” com que os indivíduos se fazem na história – não é uma atitude consciente. Para o autor alemão, a “atitude” é resultado da consciência das ações que repetem valores ideológicos inconscientes, tal como se expressou Adorno (1994). Nessa perspectiva, o aprendizado da linguagem teatral é uma estratégia para promover golpes nesta, causar perturbações na visão de mundo do educando. É nessa perturbação que o educador tem a chance de confrontar interesses coletivos com interesses individuais provenientes de “verdades de poder”, tudo por meio da comparação entre os modos de enunciação do teatro dramático com os textos didáticos.

Comparados ao texto dramatúrgico a ser representado em um teatro para uma plateia especializada, os textos das peças didáticas se apresentarão insuportavelmente inacabados. A estrutura é a da

parábola, que, por ser aberta, possibilita que o texto se transforme em jogo. A parábola apresenta aos jogadores uma realidade social que não corresponde imediatamente à sua experiência pessoal, “o texto não transmite o conhecimento por si mesmo, mas visa promover um processo, por cujo intermédio o conhecimento poderá ser atingido” (Koudela, 1991, p.135-6). Nesse processo, criar significa ser capaz de buscar novas expressões na linguagem para representar as contradições da vida social. Um dos aspectos que aproximam o “texto didático” do teatro não dramático é que eles apontam para um teatro no qual todos se tornam jogadores, um teatro sem espectadores, ou dizendo de outro modo, um teatro no qual os jogadores acumulam a dupla função de atuentes e espectadores.

Aproximando pensamento e linguagem cênica, o *jogo dramático*, para Ryngaert, facilita a aproximação com o real a partir da cena, que é convenção teatral e não vida real. Interpreta-se aqui que a “convenção” é o correlato da objetividade das relações sociais que, no pensamento de Brecht, é o meio onde acontecem as relações entre os indivíduos. A apropriação da linguagem cênica mobiliza o aprendiz a montar e desmontar a cena, entendendo esse procedimento para a análise da realidade. É dessa maneira que aqui se entende o *jogo dramático*, nessa concepção, como *mediador* entre a cena e a realidade, produzindo a reflexão e gerando novos comportamentos. Fica notório que o princípio de realidade em que está apoiada essa prática educativa é o da dualidade resolvida pela síntese do modelo dialético. Nele, a arte cumpre a função política de transformar os comportamentos por meio da experiência aliada à razão crítica, ou seja, à transformação dos enunciados e dos modos de fazê-los (Ryngaert, 1981, p.33-70).

O salto de Ryngaert é analisar o problema da “tendência ao realismo” como uma repetição de formas adquiridas culturalmente pelos aprendizes e não como uma tendência *natural*. Dessa maneira, encaminha sua prática para a aquisição do pensamento dialético no intuito de conscientizar o aprendiz dos comportamentos estereotipados. Baseando-se na teoria de Brecht, seu interesse pela representação de personagens não se sustenta em valorizar “o seu destino ou

a fatalidade que a esmaga". A função pedagógica da "metamorfose" se realiza quando essa experiência se torna um meio de compreender e *modificar os comportamentos* em razão do contexto histórico-social em que se insere a personagem. "É mais urgente aprender a manipular a personagem como se manipula uma marionete do que procurar reproduzir uma conduta com exatidão" (ibidem, p.65). Modificar os comportamentos, mostrá-los como uma máquina de montar e desmontar, desmistifica aquilo que neles se mostra inquestionável. Se o sujeito é condicionado pelas atividades que a vida moderna lhe impõe, é também livre ao tomar consciência do que, nelas, oprime.

Dai, conclui-se que o pedagogo francês, diferentemente dos outros autores citados, não caminha sob os passos de Rousseau. No entanto, seria injusto filiá-lo ao cartesianismo. A diferença entre ele e o filósofo iluminista poderia ser analisada a partir do fato de que para o autor contemporâneo o conhecimento é conquistado pelo homem na experiência coletiva e não em seu isolamento. A condução do *jogo dramático* sob suas mãos, ao compreender as formas repetidas pelos alunos como reflexos de conteúdos adquiridos e não como tendências naturais, leva a pensar em outros os modos de observação do professor que, em vez de buscar as semelhanças dos comportamentos linguísticos, tal como Slade, se lança à leitura das cenas dos amadores no intuito de reconhecer nelas um certo adestramento que sua imaginação recebe do meio sociocultural, observando o quanto esses modos aprendidos são condicionantes para a elaboração de suas criações e concepções. Sendo assim, os conteúdos e formas que se manifestam no jogo do amador não mais seriam consideradas espontâneas no sentido de livres de interferências do mundo social; ao contrário, expressariam as formas convecionadas pela vida cultural familiar, escolar e divulgadas pelos meios de comunicação de massa. As cenas dos amadores acabam por servir como *diagnóstico* das imagens e estruturas linguísticas que povoam o imaginário dos aprendizes e que determinam, até certo ponto, sua imaginação, condicionando a repetição indefinida de formas estereotipadas.

O jogo teatral

Na década de 1980, a filosofia da "educação pela arte" já havia sido substituída pela arte-educação. A crítica se pauta por uma subordinação da experiência artística aos critérios da área de Psicologia em detrimento de uma especificação da arte. A arte-educação, tal como o nome indica, surge da aspiração de aproximar teatro e educação, "processo" e "produto". É nesse contexto que a prática dos jogos teatrais, desenvolvido pela norte-americana Viola Spolin, entra no contexto brasileiro. A prática do teatro-educação a partir dos jogos teatrais, sem eliminar os objetivos expressivos do sujeito em formação, acrescenta o desenvolvimento das habilidades cênicas no ensino do teatro em sala de aula. De que maneira Spolin aproxima a formação das qualidades com as habilidades?

No *jogo teatral*, a autora idealiza o sujeito da experiência como um sujeito total ou sensível que atua com todas as suas capacidades: intelectivas, físicas, emocionais e intuitivas. O princípio de realidade que rege essa corrente de pensamento é acreditar que, atuando em sua totalidade, esse sujeito reconhece a totalidade da realidade que o constitui, tendo condições de elaborar, ele próprio, uma práxis apropriada para atuar de modo emancipado.⁸ Os educadores que atuam a partir do princípio do sujeito total acreditam que "quanto maior for a oportunidade para desenvolver uma crescente sensibilidade e maior a conscientização de todos os sentidos maior será também a oportunidade de aprendizagem" (Lowenfeld & Brittain, 1970, p.18). Nesse sentido, trabalham a partir da "incompletude" do aluno e, por isso, problemático em sua forma de expressão, um aluno precisa "vencer as dificuldades, através da prática de atividades globais de expressão" (Reverbel, 1996, p.7).

Nesse contexto, as atividades artísticas entram no ambiente escolar com o propósito de contribuir para que a criança se desenvolva como um todo, e não apenas em seu intelecto, desbloqueando

8 Entende-se práxis, nesse contexto, tal como nos sugere Larrosa (2004a, p.149-65), como um conjunto de ações que objetivam transformar a realidade.

suas capacidades de expressão. Os objetivos meramente psicológicos de algumas práticas com jogos dramáticos não valorizaram a arte como "forma de conhecimento" e, ao se querer produzir arte na escola, tornou-se necessário verificar como o desenvolvimento da inteligência se relaciona com a linguagem e com o discurso, analisar como a "maturação psicolinguística" se relaciona com a imaginação dramática, compreender uma arte que é própria da infância e da adolescência, para, ao final, levar o aluno a "desenvolver o autoconhecimento e aumentar sua capacidade de interpretar e modificar o mundo em que vivemos" (ibidem). A atitude de interpretar refere-se a um conhecimento, que é descoberto. O aluno irá reconhecer em sua personalidade e em seu corpo o mundo já dado. Essas qualidades, apesar de consideradas natas, "necessitam ser estimuladas e desenvolvidas, através de atividades dramáticas, musicais e plásticas, além naturalmente, de outras atividades do currículo escolar" (ibidem).

Nas publicações de Olga Reverbel, educadora brasileira, podemos notar esse momento de transição e oscilação entre processo e produto. Já denominando sua prática educativa como "jogo teatral", a autora enfatiza ora o desenvolvimento das qualidades do sujeito, ora as habilidades (físicas, vocais, intelectivas, criativas) do sujeito em formação. Mas é preciso chamar a atenção novamente para o lugar que ocupa o professor na prática da autora. Este, como um cientista, transforma sua sala de aula em uma *experiência científica*, e seus alunos, em "casos". Já notamos a mesma tendência em alguns autores do *jogo dramático* e aqui a atitude é reiterada na arte-educação. O que acontece nessa forma de abordar o aprendizado é que o professor é "aquele que sabe", o que necessita o aluno, ele sabe porque tem uma finalidade a alcançar, um resultado a alcançar como todo e qualquer experimento científico. Mas também como sabe todo encenador em seu modelo clássico de atuação.

No modo de abordar da arte-educação, a imaginação é compreendida como a capacidade de representar os seres e as coisas em sua ausência, de *conhecer e criar símbolos*. Nessa perspectiva, a imaginação dramática pode ser entendida como a faculdade de colocar-nos

no lugar do outro ou em circunstâncias que não estão presentes fisicamente para os nossos sentidos (Ryngaert, 1981, p. 42). Dessa maneira, a *expressão espontânea* dos sentimentos das crianças, na atividade artística, desloca-se do campo da experiência real para a prática de criar formas simbólicas do sentimento, aproximando o aprendiz da linguagem dramática e de sua comunicação para uma plateia. É essa uma das razões por que Ryngaert irá trabalhar com as "convenções teatrais" no *jogo dramático*, e é essa a razão principal para a elaboração da prática do *jogo teatral*. Na interpretação de Koudela (1984, p. 17-38), o *jogo teatral* é uma necessidade da "maturação linguística" própria do indivíduo. Apoiando-se em Piaget, a autora entende que a linguagem da criança caminha do egocentrismo à socialização. Assim, o *jogo dramático* estaria mais próximo ao estágio egocêntrico da linguagem, enquanto o *jogo teatral*, ao da socialização (ibidem).

O *jogo teatral* se diferencia do *jogo dramático* basicamente por trabalhar com regras preestabelecidas. As regras, por sua vez, são o caminho para a colaboração social, posto que é preciso estar em acordo grupal para se jogar o mesmo jogo. Daí entender-se que a atividade de grupo é um ótimo caminho para se orientar e se governar para objetivos coletivos, auxiliando o indivíduo a superar a fase egocêntrica e o subjetivismo individualista (Ryngaert, 1981, p. 42).

Ao encaminhar a produção artística na escola para a criação coletiva, a prática do *jogo teatral*, bastante difundido entre os grupos profissionais dos anos 1970, consiste em que o grupo de atores improvise um ou mais temas de interesse coletivo e que alguém, assumindo a posição de dramaturgo, recolha as cenas com as ideias geradoras para o tema escolhido. Ao final, o grupo terá um texto cênico completo: com os diálogos, marcações, concepção de espaço, narrativa etc. Nesse processo de criação, cada atuante funciona como parte de um todo motivado pela ação lúdica coletiva que, por sua vez, o coloca em movimento na relação com os parceiros, servindo também como um excelente dispositivo para a socialização. Partindo das regras do jogo, elemento detonador para o acordo grupal, os educadores têm a oportunidade de mostrar, paulatinamente,

ao aprender, que as regras não são sagradas e inflexíveis. Assim, o fator fundante da *transformação social* (simbolizada pela regra) passa pela vivência do entrar em acordo e das necessidades de linguagem que o grupo vai apresentando.

É partindo da ideia de que todo jogo esportivo tem regras definidas para sua realização que Viola Spolin elabora sua prática pedagógica. Confiando que o sistema de Stanislavski⁹ segue as leis da natureza lúdica do aprender, a autora cria um *sistema de ensino* a partir dos exercícios sugeridos pelo encenador russo. Como indica a denominação, o *ensino para o drama* amplia-se para o ensino do fenômeno teatral. Dessa maneira, a autora intenta incluir, em sua prática, o ensino de todas as formas de drama.

A atitude de aproximar Stanislavski do discurso pedagógico sinaliza a preocupação em aproximar a educação da arte a partir da perspectiva dessa. Essa aproximação eleva a cena do amador à categoria de arte, atrelada à etapa em que ele se encontra no processo de evolução do pensamento simbólico. A arte na escola torna-se um produto da descoberta da linguagem cênica em si e no mundo. O ensinar teatro assemelha-se ao descobrir a *linguagem* do discurso cênico que é *natural* nos seres humanos. Nessa prática, o sujeito se faz por meio da experiência, significando que o conhecimento produzido não é algo que se adquire de fora, mas uma construção coletiva.

Por que, então, direcionar o aprendizado para o drama? Viola Spolin (1992) enfrenta essa problemática criando um sistema de aprendizagem que não obedece a uma sequência preestabelecida, mantêm apenas uma orientação para “diagnosticar os problemas do grupo e propor jogos adequados a cada momento do processo”. Essa aproximação ao modelo do sujeito total faz que a autora desenvolva jogos que intentam ensinar o estudante a “penetrar no ambiente”, atuando com suas capacidades intelectivas, físicas e intuitivas (Koudela, 1984, p.39-65).

O que chama de intuitivo muito se assemelha ao que Stanislavski chamou de “subconsciente”, lugar inacessível de onde brotam as inspirações. Quando a atuação do jogador se realiza no nível intuitivo, ele trabalha além de um plano estritamente intelectual para realizar a experiência. Com a intuição, o jogador trabalha libertando-se “de quadros de referências estáticas, da memória sufocada por velhos fatos e informações, de teorias não digeridas e técnicas que são na realidade descobertas de outros”. Para a experiência, é preciso adquirir a capacidade de atuar com o corpo todo (Spolin, 1992, p.3-4).

Diferentemente dos educadores filiados à prática do *jogo dramático*, Viola Spolin elabora outra *estratégia* para a construção do conhecimento em que cada jogo propõe um *problema* a ser solucionado pelos indivíduos ou pelo grupo todo. Cabe aos jogadores buscar as soluções. Dessa maneira, a autora acredita libertar o aprendiz “de referenciais estáticos”, posto que o objetivo é que o aluno se esforce por achar *soluções* novas, e não repetir modelos. Ser criativo é encontrar novas formas de solucionar problemas. Essa prática desloca o lugar do professor observador-passivo em *orientador* de um processo que se inicia por um *diagnóstico* de alguém que observa e propõe problemas para serem solucionados.

Acredita-se que o modo como o problema vai ser solucionado deve depender da atuação de cada jogador. A tensão que o não direcionamento suscita desempenha no jogo um papel fundamental porque, segundo Koudela, a tensão sinaliza incerteza e acaso. “A solução do problema implica no esforço dos jogadores para chegar até o desenlace e a improvisação espontânea de ações, para vencer o imprevisto. Essa concentração de atenção gera energia e estabelece a relação direta com os acontecimentos e com o parceiro” (Koudela, 1984, p.48).

A colocação de Koudela mostra-nos o esforço em elaborar uma prática que supere o espontaneísmo, que naquela ocasião banalizava a atividade artística nas escolas. A motivação principal da educadora brasileira é mostrar que é possível vencer o imprevisto, a incerteza e o acaso. A ameaça da privação de linguagem que pode levar à *improvisação* suscita nos educadores repúdio ao valetudismo.

9 Ver Capítulo I.

E, nesse sentido, a prática do jogo teatral a partir da busca pela solução de problemas se torna um dispositivo importante de ordenação e apresentação dos elementos de composição da cena. Essa experiência, de alguma maneira, reitera a autoridade do professor-orientador quando, por exemplo, o grupo se lança ao desconhecido e percebe que a orientação do professor os leva a algum lugar. Ou seja, quando o professor transforma o processo em uma encenação. Ao final dessa experiência, os laços afetivos entre os indivíduos são reforçados, proporcionando uma deliciosa experiência de "trabalhar com e pelo coletivo", diz a autora, reforçando seus objetivos não só cênicos, mas também educacionais.¹⁰

As críticas que o sistema de Viola Spolin recebe estão em sua inclinação a provocar a observação realista e direcionar os atores a um aprendizado mimético, sem prever uma avaliação que alcance a crítica das representações de realidade produzidas a partir daquela maneira de observar.¹¹ Mas, seguindo a interpretação de Koudela, essa característica do *jogo teatral* de Viola Spolin se justifica não somente porque retira de Stanislavski seus procedimentos práticos, mas também porque segue a teoria de Piaget e, ao aproximar linguagem e pensamento, a comentadora conclui que "o desenvolvimento do jogo infantil mostra que o símbolo na criança se desenvolve através de fases que conduzem a um crescente realismo" (ibidem, p.36). Isso nos mostra que a arte-educação está atrelada à concepção de educação dentro de um processo evolutivo, em que a infância é o não lugar do sujeito da linguagem.

10 Essa é uma constatação que tenho observado em minhas aulas a partir de jogos dramáticos.

11 Usa-se o termo *mimese* na mesma acepção dada pelos artistas do movimento realista que, buscando superar o idealismo das representações anteriores – barrocas, clássicas e românticas –, querendo ser fiéis à realidade, desenvolvem a observação e a técnica fotográfica. Dessa maneira julgam produzir uma arte objetiva. A realidade para o realismo estético é um dado *a priori*. Se em um processo educativo não se questiona essa base teórica da observação e representações realistas, o aluno pode considerá-los como absolutos, sem uma crítica adequada.

A teoria e prática do *jogo teatral* na voz de Viola Spolin levam-nos a aproximar suas bases teóricas a estudos de psicologia, iniciados na década de 1950, que ocupam lugar considerável nos anos 1960 e 1970, especialmente nos Estados Unidos. Esses estudos diferenciam a invenção da criatividade, que será entendida como uma "capacidade ou função de criar, distribuída, até certo ponto, por todos os seres humanos. Não é um talento raro e excepcional, é uma capacidade comum a todos os indivíduos. Neste sentido, constitui um avanço em relação à formulação do tema da criação por intermédio da ideia de gênio, tal como havia feito Galton em seu estudo sobre o caráter hereditário do gênio, ou ainda G. Wallas, que identifica as etapas do processo criativo baseado em biografias de inventores famosos em diferentes ramos de atividades. Divergindo dessas investigações, que datam ainda da primeira metade do século, J. P. Guilford inaugura a série dos estudos sobre a criatividade, que passam a ser desenvolvidos na vertente técnica ou psicométrica da psicologia" (Kastrup, 1999, p.13-6). Nessa teoria, a criatividade é submetida à inteligência, e mais, alarga o campo de atuação desta que, segundo Kastrup, Guilford define como uma capacidade múltipla de lidar com problemas, em que a criatividade ou a divergência comparece como um de seus fatores.

Essa teoria rompe com a mística da hereditariedade do gênio; no entanto, ao afirmar a criatividade (e portanto a atividade artística) como capacidade, transforma-a em uma *habilidade*, prendendo-a ao jogo do *desempenho*. Nessa perspectiva, "a criatividade é entendida como estando a serviço da solução de problemas, e portanto da inteligência, atuando aí apenas como um fator de divergência em relação às soluções habituais".¹² A associação dessa corrente de pensamento com o método de Viola Spolin se deu por sua metodologia, que cria os jogos teatrais na forma de problemas a serem solu-

12 Sobre as teorias de Galton e G. Wallas, Kastrup indica a seguinte referência bibliográfica: Stengers, I. e Schlanger, J. *Les concepts scientifiques: invention et pouvoir*. Paris: Gallimard, 1991. Sobre a teoria de Guilford, a autora indica a referência bibliográfica: Guilford, J. P. *Traits of creativity*. In: Vernon, P. E. (Org.) *Creativity*. Harmondsworth: Penguin, 1975.

cionados. Por esse viés, a estratégia, mesmo com intenções opostas, coloca a arte a serviço da sociedade tecnocrata que treina seus técnicos para *detectar* e *solucionar* problemas. O conhecimento adquire o significado de apresentar soluções novas para os problemas existentes. Novamente a cognição se alia às necessidades do meio, mas, nesse caso, às necessidades da sociedade competitiva de mercado que, para seu “bom funcionamento”, deve seleccionar indivíduos criativos para a regulação do sistema (Lyotard, 1986, p.11-26).

Tal como na prática de Ryngaert, o *jogo teatral* de Spolin é apropriado pela ideologia de mercado, transformando o teatro na escola em ensaio para regular a máquina social. O problema que as condições pós-modernas nos coloca, diante dessas práticas, é trabalhar para treinar indivíduos capazes de enfrentar a concorrência por sua *performance* criativa, trabalhar, sem intenção, na fabricação de sujeitos adaptados e não emancipados. Nessa apropriação de uma vontade de poder, a arte na escola transforma-se em reprodução daquele, contrariando seu princípio transgressor.

Essa abordagem é problematizada quando, diante das análises de Foucault, se compreende que tanto a formação das qualidades induz a um modelo de homem (a uma fabricação do sujeito adaptado) como a formação das habilidades induz a uma formação técnica para um tipo de produção artística. Quando se compreende a arte sob o signo da transgressão, ou seja, quando se compreende que a “novidade artística” surge de uma espécie de *rebelião* contra os direcionamentos sociais, rebelião que funciona como golpes no jogo da linguagem instituída, e que é essa nova maneira de recompor a linguagem o que possibilita um novo olhar para o mundo; quando se interpreta a educação dessa maneira, questionam-se os modos de ensino de arte que projetam finalidades.

O método pelo drama

Os educadores contemporâneos, para enfrentar problemáticas como as aqui levantadas, não se cansam de procurar práticas fora de metodologias rígidas ou, no mínimo, práticas passíveis de serem

transformadas no correr do processo. Um exemplo disso pode ser observado na metodologia chamada simplesmente de *Drama*. Essa prática, de origem anglo-saxônica, articula-se como um projeto – conteúdos, objetivos, finalidades –, mas a novidade está em sua metodologia que acontece como *processo*. Este não em oposição a produto; *processo* como uma certa maneira de lidar com a realidade e de construir o conhecimento, como um modo de pensar e de fazer que seja capaz de criar um campo de envolvimento interativo entre todos os sujeitos envolvidos, visando à construção coletiva de uma narrativa dramática. No Brasil, é Beatriz Cabral (2006) quem nos oferece uma descrição e análise dessa metodologia aplicada no ambiente escolar.

Assumindo a finalidade de ensinar modos de criação de narrativas dialogadas e já cientes das transformações que a estrutura do drama sofreu com as críticas brechtianas, os executores da prática do *Drama* propõem, de início, uma maneira de abordar o texto – modo muito utilizado nas produções profissionais, porém pouco usual na sala de aula – que não é absoluta, não prevê a interpretação literal daquele, mas o faz funcionar como um *pré-texto*. Essa atitude, do ponto de vista didático, possibilita ao professor introduzir o tema para seus alunos de maneira não racionalista, envolvendo-os emocional e intelectualmente. Outra novidade é o trabalho a partir da criação de *episódios* e não de cenas, como se faz normalmente. Os episódios são as partes da estrutura narrativa que o educador escolhe para serem desenvolvidas pelo grupo. A estrutura adotada para a organização das partes é baseada nos princípios do drama moderno. Sem perder a relação com a estrutura aristotélica, a prática adotada monta uma sequência de tal maneira que um episódio engendra as tensões do anterior que, aprofundadas neste, se encaminham para o seguinte. Não se afirma que os episódios sejam costurados pelas linhas da lógica da causa-efeito, mas, sim, do que sobra dessa estrutura no drama moderno, que é a sequência de partes que, de algum modo, se relacionam a um todo.

Outra novidade trazida por essa prática é a atitude investigativa que permeia todo o processo criativo. A consequência desse proce-

der é a possibilidade de o *fazer do fazer* ser afetado pelo acaso. Beatriz Cabral (ibidem) explicita um modo de compreender o ensino como um espaço de valorização dos relacionamentos alcançados entre as coisas e os seres. Sugerindo que os alunos participem com o mesmo espírito de pesquisa, acredita que os focos das investigações se tornam mais visíveis abrindo a pesquisa para a transversalidade. A ação educativa que pretende desenvolver envolve ética, ideologia, política e linguagem. “Ético, ao questionar os valores embutidos na prática sob investigação; ideológica, na medida em que a pesquisa realizada de forma coletiva prioriza, em si, a democratização do acesso e do conhecimento; política, em decorrência dos princípios de autonomia e cidadania subjacentes a esses processos” (ibidem, p.44). A atitude do professor é deixar claro ao aluno que se trata de uma pesquisa; convidando os alunos a fazerem o mesmo, sua atitude torna o processo autorreferente. É como se o aluno pudesse ver a si mesmo estudando.

O conhecimento é alcançado, nessa metodologia, por meio da ação de relacionar signos, indicando um caminho para o conhecer que busca a revalorização das coisas, e não apenas a mudança de coisas por outras. Essa atitude pode ser reconhecida a partir do procedimento intitulado “focos narrativos”.¹³ Os focos são “contextos de ficção” retirados do pré-texto (contos, notícias, histórias folclóricas), partes escolhidas pelo educador para serem desenvolvidas em forma de improvisação. Esses focos narrativos são fragmentos de histórias narradas, mas que trazem um fato não resolvido e que deverá ser investigado pelos alunos. Os estudantes são colocados diante de um “enigma” a ser decodificado. Diante do misterioso, a investigação, além das pesquisas realistas (matemática, geografia, história) a serem feitas, caminham para o encontro com o desconhecido, alinhando essa prática aos propósitos de Peter Brook, que

13 Na teoria literária, os “focos narrativos” também são conhecidos como ponto de vista do narrador, significado que coincide com o empregado por Beatriz Cabral se pensarmos que as improvisações dos focos narrativos serão os pontos de vistas elaborados pelo grupo de alunos-narradores.

compreende a arte como um espaço para “traduzir o intraduzível” da experiência humana.

A atitude investigativa do educador não é a do cientista que defende uma tese. O que se observa aqui é o próprio fazer como parte daquilo que se quer pesquisar. Esse modo de pensar desloca o lugar do professor-observador para o de professor-atuante, ou, nas palavras da autora, professor-personagem. A novidade está na maneira do professor de intervir no processo para estimular o aluno. “A mediação do professor, na esfera da ficção, descaracteriza a situação ensino e adquire conotação de parceria. Isto acontece principalmente se o professor participar do processo como personagem” (Cabral, 2006, p.36).

Assim, três campos devem ser dominados pelos educadores: dramaturgia, atuação e encenação; mas a novidade da participação do educador em cena impõe-lhe uma atitude artística até então desconhecida em outras práticas educativas. Do mesmo modo, ao aluno é proposto ocupar o lugar do parceiro que, diferentemente do improvisador das práticas anteriores, afeta o próprio *fazer do fazer*, ao descobrir valores desconhecidos para esse processo. Sua atuação funciona quase como uma intervenção, ou como uma intervenção suave.

A prática do *drama em processo*, mesmo colocando o drama sob as asas do perspectivismo, mesmo como perspectiva histórica, ainda é uma tentativa de unificação da experiência. O processo que propõe é *projetado* previamente para realizar uma narrativa em uma *forma específica de estruturação*. Mesmo se constituindo em uma narrativa compartilhada e em um teatro participativo, a prática do *drama em processo* não consegue atingir as ressonâncias educativas do teatro contemporâneo ligado ao *happening* e à *performance*, como acredita a autora. Talvez não tenha mesmo que atingir, pois não foi criado para essa finalidade. Seu valor está em trabalhar com o perspectivismo do drama, acenando que essa é uma opção do educador, mas uma opção que entende ser um possível no conjunto das experiências que o teatro pode permitir no ambiente escolar. Aliás, a multiplicidade de práticas, com finalidades e procedimen-

tos diversos, seria um passo para a saúde da desejada abertura para a sensibilidade que tanto se clama para a arte na escola. Por que o educador tem de estar jogando nesse ou naquele time, se a vida exige diferentes maneiras de atuação, cada uma ajustada a uma determinada circunstância?

Happening e performance na sala de aula

Se se quer aproximar arte contemporânea e educação, é necessário enfrentar o sinal de maior contundência da crise na atualidade que é a dessubstancialização da arte.¹⁴ Diante dessa situação, muitos problemas surgem para o educador. De imediato, três deles nos tomam de assalto e se configuram em três questões. São elas: 1) O que acontece com o ensino das artes quando a correspondência entre discurso e realidade é de difícil apreensão? 2) O que acontece com as aulas de teatro na escola quando se fala em morte do sujeito, morte da obra de arte, morte do drama? 3) No momento em que a representação da realidade se torna uma *impossibilidade*, como lidar com o legado moderno dos projetos de ensino de artes?

Partindo dessas questões é que se entende necessário compreender até que ponto os discursos e as práticas adotadas atualmente para o ensino do teatro correspondem às necessidades culturais da arte contemporânea, ajudando o estudante a acessar os eventos artísticos mais radicais e uma apreensão do que acontece em seu presente. Diante das metodologias do jogo dramático, do jogo teatral e do drama, é possível compreender as diferentes filiações arte-educativas em que cada um se inclui. Suas presenças na escola mostram e contribuem para a valorização da multiplicidade cultural. No entanto, ainda se faz pouco pela arte intervencionista e pela *performance*. Se os teatros de hoje apresentam espetáculos

14 A dessubstancialização da arte é um termo empregado para expressar a desvalorização do objeto artístico como obra acabada. A arte dessubstancializada também não representa a realidade como totalidade, não apresenta portanto uma "visão de mundo" a ser contemplada; ao contrário, tal arte apresenta, ao receptor, a necessidade de elaborar a realidade da arte.

que realizam o teatro dramático, o teatro épico, o teatro mítico e a *performance*, se na rua os artistas executam intervenções com variações diversas, entende-se que a mesma multiplicidade deva ser encontrada nas práticas escolares relacionadas ao ensino do teatro. Mesmo que o professor realize com melhor desenvoltura essa ou aquela prática – e essa opção deve ser respeitada, pois se trata de um posicionamento que vai além do técnico –, a escola, se não quiser se desatualizar ainda mais, não pode cair no simplismo de optar por uma delas.

Mesmo diante das dificuldades em relacionar ação educativa e fazer artístico, observa-se grande esforço, por parte dos professores de Artes, de ampliar os domínios do teatro no ambiente escolar. Dentro desse contexto, como aproximar o teatro intervencionista e performático da atualidade com uma ação educativa mais ajustada a seus propósitos? Enfim, que modo de educação se pode apreender com a arte contemporânea nas modalidades aqui citadas?

Com relação aos eventos teatrais contemporâneos, observa-se que, dentro das práticas educativas, o *happening* e a *performance* têm sido usados como exercícios estimulantes ao desenvolvimento da linguagem cênica, embora não tenham conquistado valor artístico. Para avançar nesse propósito, impõe-nos compreender uma certa *atitude docente* que não seja embasada em metodologias que visem à aplicação de um modelo ou sistema, mesmo que se tratando de modelos teóricos abertos. Os eventos teatrais atuais, por não se tratar de arte representada, precisam ser analisados por referências que lhe são mais apropriadas. Uma delas encontramos na concepção de "acontecimento" explicitada por Lyotard (1997). Já se falou de seu aspecto temporal, ou melhor dizendo, falou-se da mudança de posição da pesquisa fundada no modelo do diacronismo para outra que privilegia o mergulho no heteróclito (ibidem, p.33-43). Se o primeiro pesquisador produz o conhecimento a partir do modelo ou sistema da cronologia da origem-futuro, o segundo lança-se no fluxo do rio, no fluir que é vida, em sua aceção mais comum. É mergulhada e envolvida nos enredos criados pelos indivíduos em seu cotidiano que essa *atitude docente* ganha sentido. Compartilha-se

da sugestão de Foucault de que é pela análise dos conjuntos das práticas que se pode compreender o sujeito. Portanto, de que é no cotidiano que se produz cultura.

Há uma mudança de paradigma proposta por Foucault. Em vez de buscar transformar as representações que os indivíduos fazem de si e do mundo para transformar suas condições, é para a análise de seus modos de fazer, em sua ação, que o pesquisador volta seu olhar.

Lytard (1997), caminhado com essa mesma perspectiva, considera que o "conhecimento tem as propriedades do acontecimento, cujas regras e categorias não são dadas, mas se estabelecem na produção das relações". O conhecimento é deslocado de sua posição de verdade fixada para a posição de interpretação gerada pela "descoberda de relações entre signos". Nessa outra posição, a atitude do conhecer "não é explicar, elucidar, mas interpretar – atividade contínua, inacabada, voltada não sobre o significado das coisas, mas para a ação de inscrever signos". Ainda por deslocamento, também a atitude do aprender se modifica, "[implicando em] estabelecer familiaridade prática com os signos, com o heterogêneo; aprender é constituir um espaço de encontro entre signos" (ibidem, p.33-43). O conhecimento, entendido dessa maneira, é um *efeito* provocado por aproximações de signos em conflito ou não, e, por isso, compreendido como *sintoma*. Sendo efeito de uma vontade de verdade, o conhecimento deixa de interessar por aquilo que supostamente domina – o conteúdo –, transfere-se o foco do aprendizado para os *modos* como as aproximações são processadas pelos interpretantes para que se possam apreender as estruturas que condicionam as pesquisas. Caberia à educação aproximar o aluno não só dos *resultados* das pesquisas, mas do *como* eles foram alcançados (De Certeau, 2003, p.101-21).

Imagina-se, então, um *programa de ensino*. Ele poderia ser nomeado sugestivamente por *programação de eventos de arte na educação*. Programação porque não se trata mais de uma educação que tem por proposta a elaboração de um projeto capaz de englobar as origens e as objetividades do teatro (mundial ou ocidental, ou

sul-americano ou nacional) na educação. O trabalho do educador, entre outros, é o de recolher signos que ainda vivem na vida cultural e acadêmica para serem submetidos a tensões criadas por aproximações, com a finalidade de mover os sujeitos envolvidos a ponto de abalar a fixidez dos valores consensuais de ambas as posições. A escolha desses signos poderá advir da organização dos conhecimentos por eixos em contraponto à atual estrutura curricular composta por disciplinas pensadas de forma histórico-evolucionista.

A simulação de tal *programação* leva a imaginar que naquilo que anteriormente chamou-se de objetivos e conteúdos escreve-se *estratégias de aproximações*; o que antes era metodologia poderia tornar-se *práticas em processo*; e o que se entende por avaliação, assumir a *reflexão*.

Os estudos praticados dessa maneira intencionam levar os alunos à conquista de um espaço individual e coletivo onde possam se demorar nas aproximações, até que sejam provocados a tomar consciência da posição que ocupam no campo do saber e daquilo que esse lugar lhes permite falar. Os *modos de apropriação* dos signos não são induzidos a interpretações apenas realistas. O grupo é estimulado a traduzir o outro (um texto lido, por exemplo) em linguagem própria, livremente, até que suas aproximações façam acontecer a *reinterpretação dos valores dos signos*. A *inventividade*, isto é, as maneiras com que cada um se apropria das coisas e a relação desses modos com uma vontade de saber (atrelada a uma vontade de poder), torna o que se aprende. Dessa maneira, supõe-se que a arte possa entrar na escola com o propósito de promover mudanças nos valores das coisas, e não para mudar as coisas.

A produção artística entendida dessa maneira não se reduzirá à busca de novas formas e conteúdos, possibilitando os sujeitos envolvidos a se desviarem da obsessão pela novidade que o consumismo de mercado quer-lhes impor. Nessas aulas, o que parecem *falsificações e deformações* produzidas pelas interpretações dos indivíduos, sem deixar de o ser, não mais são desvalorizadas como erros a serem corrigidos; ao contrário, elas serão tematizadas; não para valorizá-las como verdades, mas para analisar as motivações

(vontade de saber) que a fazem presentes no presente. Nesse ponto, a multiplicidade das interpretações, que necessariamente surgirão nos momentos de análise dos signos, servirá de contexto. O ensino do teatro deixa de *transmitir* conhecimentos (os modos de construção da cena) para garantir a experiência da *transcriação* dos valores. Pelo confronto com a diversidade, o espaço-tempo da aula, tal como o “espaço em ação” do espetáculo-ritual, terá a chance de se configurar em espaço multiplicador. A diferença entre a proposição de Artaud e a contemporânea é que aquela pressupõe o tempo cíclico, e essa, o tempo heteróclito.

A perspectiva da *ação* abre espaço, no discurso e nas práticas pedagógicas, para se pensar a produção artística no fluxo, a que se chamou *processo*. Quando se diz do *processo*, pensa-se em algo que é oposto a resultados, mas não é desse modo que aqui se encara o termo. Antes, apresentamos a apropriação do *jogo teatral* desenvolvido por Viola Spolin, como parte da estratégia da ideologia do mercado. Como proposição de “escape” a essa apropriação da arte, aponta-se para uma atitude docente calcada na *atenção flutuante*, atenção desfocada diante das improvisações dos alunos para, de fato, não direcionar o aprendizado às regras de composição unicamente do drama e da observação realista.

Para exemplificar o que aqui se quer apontar, olhamos para a proposição espacial de Artaud. Ele compreendeu que a trajetória da arte poderia tomar direções imprevisíveis e deslocar os sujeitos ai presentes. Desse modo, ele mostra que em algum momento desse processo os sujeitos são levados por sua própria busca, tornando-se objeto dela. Essa inversão sinaliza um deslocamento de posição. É desse modo que se compreende o papel da arte na escola, ou seja, como um espaço que possibilite essa inversão.

Nos anos 1970, a valorização do processo em detrimento do resultado impulsionou os educadores a questionarem o teatro na escola como o lugar de montagem de espetáculos. Embasados na ideia do *jogo dramático* de Slade, valorizaram a expressão e a espontaneidade dos educandos para se fazer arte infantil ou arte da juventude, categorias que passaram a ser respeitadas em seu

contexto de *processo em desenvolvimento*. Valorizar o *processo*, para esses educadores, era o mesmo que não direcionar as representações dramáticas dos alunos. Mas as *práticas em processo* a que se refere já o *Drama em processo* e nosso simulador não carregam o mesmo valor atribuído por aqueles educadores do *jogo dramático* e do *jogo teatral*. Nem mesmo se fala em prática como aplicação da teoria. Aqui, *práticas em processos* são ações que o educador atento inventa “dentro do rio que corre” da sala de aula. Mas, mais do que isso, *práticas em processo* porque o que se produz não é resultado da finalidade de um projeto, o que se produz é parte do que se aprende, é parte do que se ensina.

Por fim, a *reflexão* a que nos referimos não diz respeito a “passar a limpo” tudo o que se adquiriu no processo, avaliar não significa contabilizar ganhos, registrar as evoluções. *Reflexão* aqui é empregada em sentido semelhante ao dado por Benjamin ao referir-se ao teatro épico de Brecht.¹⁵ Uma obra ou um resultado de pesquisa é *reflexivo* se possibilita a seus participantes – autores e espectadores; professores e alunos – observar seus próprios modos de produção (da obra e da realidade que a constitui), de tal maneira que possam interferir nesses modos.

Programação de eventos de teatro na educação

Quando compreendemos como nos constituímos como sujeitos a partir de nossas ações, ou seja, quando analisamos os modos como estamos constituindo nossa ética, nossas relações de poder e nossa produção de saberes, temos condições de tomar consciência do lugar que ocupamos na sociedade. Desse modo, podemos avaliar os limites de nossas ações mas também provocar mudanças nesses conjuntos práticos.

Estratégia de aproximações:

O conhecimento é efeito de uma vontade de saber, vontade essa de dominar a si, os outros e as coisas. Para produzir

conhecimento, alunos e professor escolhem o que necessitam dominar. É desse modo que se pode compreender a estratégia de uma vontade de poder.

Práticas em processo:

Diante da estratégia de dominação de algo, alunos e professor, se lançam na devoração de signos. Inventar modos de se aproximar desses signos é o que se poderia chamar de prática.

Reflexões:

Observar os modos de pensar leva o observador a tomar consciência de seus modos de conceber a realidade.

A educação sob o signo da ação não teria como ponto de partida a história cronológica da arte, ou seja, não trabalharia a partir da ideia de uma origem da arte. Pensemos em um exemplo, o teatro épico. O que motiva o professor de teatro a abordar o teatro épico com seus alunos? Ou, o que levaria os alunos de teatro a se interessarem pelo teatro épico hoje? Reproduzir sua estrutura e seus resultados não interessa a ninguém, nem ao teatro atual. No entanto, há um eixo para os estudos que poderia incluir o teatro épico, esse eixo poderia denominar-se *desconstrução*. Esse procedimento, como é sabido, perpassa toda arte de vanguarda e do cinema. Sabe-se também que este, como técnica de composição, propiciou o aparecimento da *obra aberta*. Brecht apropriou-se da técnica da montagem e muda-lhe o valor, além de se utilizar dela como procedimento de composição, transforma-a em estratégia para a reflexão. A *obra aberta*, composta por fragmentos de um contexto desconstruído, convida o espectador a fazer seu próprio arranjo, construindo sua interpretação da realidade em questão e, dessa maneira, muda a posição do espectador de contemplador para a de coautor. Com essa mudança de valor, o drama se pluraliza e, com ele, a realidade a que se refere. O espectador torna-se um "montador" em potencial e isso poderia ser relacionado à realidade da "sociedade do espetáculo" que reafirma a atitude de espectador. No entanto, é pela ação que o sujeito se constitui, contrariamente ao que é imposto pela "encena-

ção social". Desse modo, reitera-se a participação do sujeito como caminho para a transformação em um contexto pós-moderno.

Por sua vez, as experiências propostas pelo teatro pós-dramático irá ao extremo do efeito que a fragmentação da desconstrução-reconstrução da montagem gera. O pós-dramático, sendo também um sintoma de uma nova subjetividade, trabalha com fragmentos em disjunção – fragmentos de contextos diferentes. Esse proceder faz com que a arte seja algo que tenha de ser construída, tal como a realidade que a justifica. A disjunção permite que os parceiros do evento – autor e participante – inventem discursos e realidades. É por isso que se diz, também, que o conhecimento alcançado é *estratégico*, ele é elaborado no acontecer da aula, não é dissociado da espacialidade e da temporalidade desta.

Sem origem e sem objetividade, a *ação* retira do sujeito e do objeto seu ponto de partida ou de chegada. Do mesmo modo, o *processo* não será avaliado a partir das representações (que caminham do simples para o complexo) que o sujeito produziu sobre a realidade. O que interessa ao alunado de hoje é saber *como* ele produz suas próprias interpretações, pois é dessa maneira que poderá enfrentar a massificação que inevitavelmente o atinge e aprender a organizar as informações disponibilizadas pela comunicação *on-line* (ibidem, p.101-21).

Alegoria e conhecimento

A tensão produzida na aproximação entre o *jogo dramático* e o *jogo teatral* fez aparecer uma possível aproximação entre educação e arte contemporânea. Segundo alguns, a intencionalidade *expressiva* do *jogo dramático* faz que a plateia seja dispensável no espaço do jogo, posto que todos estão atuando simultaneamente. Já a intencionalidade *comunicativa* do *jogo teatral* introduz a plateia como parte do jogo acrescentando-lhe uma função participativa.

Retirando a análise da perspectiva da teoria literária e recolocando a discussão na perspectiva da problemática da participação do espectador presente em toda arte contemporânea, pode-se dizer que no

jogo dramático o espectador desaparece, pois é absorvido pela cena, enquanto no *jogo teatral* sua figura é deslocada do lugar de contemplador para o de participante. Acredita-se que, dessa maneira, pode-se afastar a ideia de que “a manifestação espontânea é mais simples por que não tem tempo para a construção de uma linguagem complexa através de uma articulação simbólica e metamórfica” (Chacra, 1991, p. 98), entendendo que, se há complexidade em manifestações, tais como as do *happening*, ela está no “próprio fenômeno de sua realização, as ações e reações individuais e grupais que a improvisação coletiva detona” (ibidem); ou seja, entendendo que o *valor* está no acontecimento e não no objeto artístico produzido. Por considerar a complexidade da arte no símbolo criado pelo artista (o texto e a encenação em seu acabamento), autores ainda engajados no resgate de princípios modernos acabam por classificar o *happening* e seus derivados unicamente em sua versão de atividades de transição, de teatro de protesto, reduzindo a linguagem desse tipo de teatro em “expressiva” como se ela não pudesse alcançar uma linguagem comunicativa.

Do ponto de vista da complexidade da representação do drama, esses críticos têm razão, mas do ponto de vista da arte como acontecimento, suas afirmativas tornam-se contraditórias. O *happening*, se não fosse uma linguagem complexa, bem desenvolvida e conhecida, não possibilitaria a participação do espectador. O que se afigura, na cena contemporânea, é a mudança de paradigma. Se a arte moderna – a obra de arte – é constituída por uma representação estratégica para revelar a realidade, a arte contemporânea constitui-se como *tática* (De Certeau, 2004, p. 47) de aproximação do sujeito à realidade. Realidade rejeitada, realidade da “sociedade do espetáculo”. A *tática*, sendo um pensar que não se desvincula do fazer, que não nasce de uma intencionalidade, mas de uma oportunidade, que tampouco caminha para uma finalidade, pois o movimento que faz depende das variantes que o momento proporciona, e que não visa à construção de um discurso, mas uma maneira de pensar fazendo, por tudo isso a *tática* sugere uma forma de pensar que, combinando elementos heterogêneos, não produz uma representação da realidade, mas os modos como esta é construída.

Fica claro que, diante da perspectiva do teatro como representação da realidade, a *tática* do *happening* ou da intervenção urbana se mostra uma “forma menor” de pensamento. De fato, não se apresentam formas estéticas para o público. A arte como *tática* e a *tática* como conhecimento perturbam o jogo de linguagem do drama, pois não pretendem apresentar símbolos. Dai se entender o porquê do conhecimento alcançado pela *tática* mostrar-se sem filiação, sem origem.

A presença dos princípios da educação propostas por Rousseau nas práticas do *jogo dramático* revela, como se viu, o desejo pedagógico de conciliar a luta existente entre sentimento e razão. A crítica a essa opção pedagógica já foi feita, mas há algo que ainda brilha nessa prática, e a prova disso é a insistência dos educadores em mantê-la viva: trata-se do efeito da catarse.

Talvez Adorno (1994, p. 33-45) possa ajudar nesse momento. Em artigo intitulado “Educação após Auschwitz”, Adorno atribui à educação o importante papel de evitar que os indivíduos aceitem e pratiquem projetos semelhantes a Auschwitz. O caminho é o da conscientização da consciência coisificada. O autor refere-se a dispositivos disciplinares desagregadores e capazes de fazer surgir homens frios e incapazes de identificar-se com o outro, *indivíduos coisificados*. Aterrorizado diante de tal projeto criminoso, descreve-o como produto da “inconsciência da irracionalidade” humana. Sem reflexão sobre si mesmo, diz, esses indivíduos explodem seu ódio sobre o outro, atacando-o. Esse ódio nasce de uma “clausrofobia da humanidade no mundo administrado, uma sensação de clausura em um contexto mais e mais socializado, densamente estruturado. Quanto mais apertada à rede, mais se quer sair dela, muito embora sua própria estreiteza o impeça. Isso aumenta a raiva contra a civilização. A revolta contra ela é brutal e irracional” (ibidem).

Paradoxalmente, porém, é aí, justamente no ódio pelo objeto do conhecimento, que, segundo Foucault, Nietzsche percebe que a verdade é fabricada. O que se quer com a aproximação entre os dois filósofos? Quer-se mostrar que o nazismo, tal como o conhecimento

que aqui se quer analisar, não tem uma *origem* que o enobrece;¹⁶ que conhecimentos, tal como o do nazismo, não são produzidos por uma positividade diante do objeto a ser estudado, não nascem de um amor, de um acolhimento pelo outro, uma adequação ao objeto, de relações de semelhanças, mas pela *luta* entre ambos. Ao aproximar nazismo e conhecimento, quer-se mostrar que os motivos que os move são mesquinhos, vis e inconfessáveis, que aquele projeto nazista escancarou e que pode ser encontrado no conhecimento. É na esteira de Nietzsche que Foucault (2005, p.23-25) afirma que “se quisermos realmente conhecer o conhecimento, saber o que ele é, apreendê-lo em sua raiz, em sua fabricação, devemos nos aproximar, não dos filósofos mas dos políticos, devemos compreender quais são as relações de luta e de poder. E é somente nessas relações de luta e de poder – na maneira como as coisas entre si, os homens entre si se odeiam, lutam, procuram dominar uns aos outros, querem exercer, uns sobre os outros, relações de poder – que compreendemos em que consiste o conhecimento”. Dessa maneira, não há como sustentar uma essência do conhecimento, ao contrário, esse é o *resultado* histórico e pontual de condições que não são da ordem do conhecimento em-si.

Nessa hipótese, afirma Foucault que o conhecimento não existe em-si, mas que este “é um *efeito* ou um *acontecimento* que pode ser colocado sob o signo do conhecer. O conhecimento não é uma *faculdade*, nem uma estrutura universal. Mesmo quando utiliza um certo número de elementos que podem passar por universais, esse conhecimento será apenas da ordem do resultado, do acontecimento, do efeito” (ibidem). Compreendido dessa maneira, o conhecimento mostra-se perspectivo, não porque “se encontra limitado no homem por um certo número de condições, de limites derivados da natureza humana, do corpo humano ou da própria estrutura do conhecimento”, mas porque o conhecimento é uma “certa *relação estratégica* em que o homem se encontra situado”. Assim, fica sem sentido afirmar a existência de uma verdade em

cujos conhecimento encontramos sua prova. Como estratégia, o conhecimento é “parcial, obliquo, perspectivo”. “O caráter perspectivo do conhecimento não deriva da natureza humana, mas sempre do caráter polêmico e estratégico do conhecimento. Pode-se falar do caráter perspectivo do conhecimento porque há batalha e porque o conhecimento é o efeito dessa batalha.” O caráter contraditório do conhecimento é que ele “esquematiza, ignora as diferenças, assimila as coisas entre si, e isso sem nenhum fundamento de verdade” (ibidem, p.25).

Sendo assim, cabe perguntar se o sujeito do conhecimento não seria também um *efeito fabricado* por certas condições históricas específicas não existindo em-si. Um exemplo dessa hipótese é o indivíduo coisificado que o nazismo fabricou. Esse indivíduo levou Adorno (1994, p.44) à triste constatação de que “todas as pessoas hoje, sem qualquer exceção, sentem-se mal-amadas, porque não são capazes de amar suficientemente. A incapacidade da identificação foi, sem dúvida alguma, a principal condição psicológica para que algo como Auschwitz pudesse acontecer no meio de uma coletividade relativamente civilizada e inócuca. [...] Antes de tudo, é impossível incentivar os pais para o calor humano, na medida em que eles mesmos são produtos dessa sociedade e dela carregam os estigmas”. Em outras palavras, Adorno mostra que as estruturas políticas do nazismo não se impuseram do exterior ao sujeito de conhecimento, mas eram, elas próprias, constituintes daqueles sujeitos de conhecimento. Essas estruturas penetram nas ações menores, até mesmo no intocável “amor materno”, mostrando que a relação entre poder e indivíduo é complexa. Se o poder fosse algo externo, seria facilmente eliminado, diz Foucault (1982, p.148-9). No entanto, ele produz efeitos positivos ao nível do desejo.

O ensino do teatro, ao abrir-se também para o conhecimento tático, pode revelar os efeitos dessa relação entre, por exemplo, desejo e consumo. Por sua vez, poder-se-ão observar nas representações do aprendiz os modos como aquelas estruturas vão sendo assimiladas pelo psiquismo do indivíduo, constituindo seus modos de pensar e agir.

16 Pois a origem daquela origem está em Deus.

O fato da *desagregação dos laços comunitários* (a quebra do contrato social), a que se refere Lyotard ao analisar as condições da sociedade pós-moderna, segue juntamente com uma espécie de esfriamento do indivíduo em relação ao outro. Esse outro, estigmatizado como inimigo, causa medo a todos. Esse “todos” ou esse “nós”, de que falam os meios de comunicação de massa, toma o significado de desejo popular. Assim, por intermédio da mídia, o “povo” exige das instituições governamentais o domínio do inimigo a qualquer custo. Esse terror ao outro, terror de ser morto pelo outro, tem justificado as ditaduras com seus crimes, tem justificado um acirramento nos usos e na proliferação dos dispositivos de controle (câmeras de segurança, comércio de armas, multiplicação de pessoal para as polícias etc.), na radicalização das penas aos criminosos, no saudosismo aos tempos ditatoriais em que a “desordem” era violentamente reprimida, na multiplicação e melhor instrumentalização das prisões, no montante absurdo de dinheiro (traduzido em sacrifícios humanos), em desenvolver equipamentos bélicos (bombas, aviões, robótica), produtos que são reivindicados pelos próprios cidadãos.

Diante de tal paradoxo, a escola, como o lugar por excelência da *fabricação do conhecimento*, pode proferir a perspectiva do conhecimento mostrando, por exemplo, que aquela reivindicação “por mais segurança” não se legitima pelo “poder de sua verdade”, mas que aquele enunciado é uma “verdade do poder”. É dessa maneira que Foucault questiona a eficácia das revoluções do século XX para libertar os indivíduos da opressão. É por essa razão que se deve questionar o teatro como estratégia política. As práticas disciplinares que devem ser golpeadas não estão localizadas integralmente na instituição Estado, mas no nível mais elementar do cotidiano. E do mesmo modo que o saber não é desinteressado, o mesmo se pode dizer da apropriação da arte como instrumento de manutenção de um poder que, no fundo, não queremos perpetuar.

Voltando-se ao texto de Adorno e aos autores do *jogo dramático*, do *jogo teatral* e do *Drama como processo*, talvez agora se possa rei-

terar o papel da catarse, do *happening* e da imagem da infância sob outra perspectiva de análise.¹⁷

Entendendo, como Walter Benjamin, que o que caracteriza os modos de pensar e perceber da criança é o inacabamento de sua linguagem, e que é justamente essa “falta de habilidade com as palavras” o fator fundante da *inventividade* do aprendiz, pode-se aproximar a expressão do aprendiz à categoria da *alegoria* e não apenas à do *símbolo*. Enquanto no símbolo o significante coincide com o significado e, da mesma maneira, os pintores da perspectiva direcionam o olhar do espectador para um sentido; na alegoria, quando o significante não coincide com o significado, o sentido se torna aberto, oscilante, demonstrando que o conhecimento não está fixado nem no sujeito, nem no objeto da interpretação alegórica. As alegorias são, nesse sentido, a visão das frestas ocultadas na concepção de sujeito e de objeto, fazendo ver que o indivíduo adulto é também inacabamento. Aproximando alegoria e linguagem infantil, Benjamin entende que as “deformações” e os “deslocamentos linguísticos” infantis apontam aspectos desconhecidos, negados ou recalçados, que existem nas palavras e nas coisas que foram ou esquecidas ou ocultadas pelo mundo adulto. Essas observações do autor alemão levam a desconfiar das teorias que compreendem o desenvolvimento cognitivo em sua relação única com a “capacidade de fazer símbolos”. Diante das considerações de Benjamin, pode-se falar em uma “linguagem alegórica” própria da infância (Gagnebin, 2004, p.31 ss.). Haveria um modo de conhecer e um conhecimento produzido pela criança que, por sua diferença com os modos instituídos, funcionam como crítica do mundo adulto.

A percepção dos educadores do valor da catarse também os leva a uma experiência artística aproximada à *experiência do sublime* e não simplesmente como uma descarga emocional. Quem nos leva pelas mãos, mais uma vez, é Lyotard (1997). A experiência

17 Catarse e *happening* são categorias que se contradizem, mas, como se verá mais à frente, não é propriamente à catarse que nos referimos, mas ao efeito do sublime que ela pode proporcionar. Com um pouco de paciência chegaremos lá.

do sublime, que aqui se quer apresentar, é a do prazer misturado com tristeza e ao mesmo tempo algo que espanta e aterroriza. O autor aproxima o terror ao estado das privações: "privação da luz, terror das trevas; privação do outro, terror à solidão; privação da linguagem, terror do silêncio; privação dos objetos, terror do vazio; privação da vida, terror da morte" (ibidem, p.104).

O sublime é um *acontecimento* que suspende momentaneamente a ameaça da privação, suscitando um prazer que é alívio. Mas não se trata do mesmo alívio do entretenimento. No sentimento do sublime, a privação é de segundo grau, querendo com isso dizer que "a alma é privada da ameaça de ser privada de luz, de linguagem, de vida", trazendo um gosto de delícia na experiência. Analisando mais de perto a "alma", percebe-se que, se ela precisa *sofrer* a privação da "ameaça da privação" para se libertar do terror, é porque essa alma está carnalmente ligada a essa ameaça, a tal ponto que não consegue se distanciar dela, confundindo-se com ela, como se fosse constituída pela ameaça das privações, fazendo acreditar que poderá sucumbir *sem a ameaça*, como se, paradoxalmente, o terror a protegesse. Diante do sublime, a alma não se liberta da ameaça da privação, mas "sofre" momentaneamente a privação dessa ameaça. O mais estranho no efeito dessa privação de segundo grau (que estamos chamando de sublime) é que ela não nos faz ganhar um sujeito renovado, um conceito novo ou um objeto precioso, ela apenas prenuncia a presença de algo que, paradoxalmente, já está presente no acontecimento, mas que não é da ordem do visível, do comensurável (ibidem, p.95-111). É a esse *efeito*, que é catártico, que nos referimos há pouco como "aquilo que ainda brilha" na prática educativa para o drama e que sugestivamente os educadores insistem em não perder de vista.

Aquilo a que se refere o sublime leva-nos a pensar em uma linguagem alegórica não só para compreender o aprendiz, mas também para uma possível atitude docente que dê vazão a um acontecimento que também anuncie a presença do inconfessável dentro da sala de aula. Essa característica do sublime aproxima a arte das observações desconcertantes que, muitas vezes, as crianças revelam

do mundo adulto. Agora quem nos ajuda novamente é Walter Benjamin, em sua "Infância berlinense". Diz Jeanne Marie Gagnebin (2005), a linguagem infantil revela as coisas silenciadas ou esquecidas pelos adultos. A criança, por não ter ainda dominado as estruturas de poder da linguagem, fala "desajeitadamente" o que vê e é fortemente censurada. Mas não é para sua sinceridade que o autor olha, mas sim para os efeitos causados por aquele inacabamento. O "não entendimento" da criança revela, na verdade, o não entendido das coisas e das palavras que foram ou esquecidas ou ocultadas pelo adulto, e não um mal entendido (ibidem, p.167-81). Essa interpretação, sob as asas daquele autor, como um golpe, desloca a posição anterior da criança como "indivíduo sem luz" para a do "habitante do labirinto", para um lugar alegórico e não simbólico, para um lugar que pode mudar a qualquer momento.

O território da infância, identificado sob o signo do "mistério", desloca também o professor de sua posição de "autoridade que sabe" e, diante desse *vir a ser* que é a infância, ele precisa pensar em um processo de aprendizagem não intencional, em que não cabe ao mestre preencher o vazio trazido pelo "mistério". Como um anjo, ele apenas sinaliza para colocar o aprendiz em movimento. Tal como a criança, o professor também assume um lugar alegórico. A função docente, nessas condições, é deslocar o aprendiz, dando-lhe pequenos golpes se for preciso. Em seguida, desaparece para se tornar presente no "vazio". O deslocamento sofrido pelo aprendiz, quando houver, deverá levá-lo em sua própria direção (que é um *vir a ser* sem origem e sem intencionalidade). Se há projeto, ele é esse *vir a ser*; se há processo, ele é esse *vir a ser* (Larrosa, 2004a, p.73-94). Para não direcionar aquele movimento, o sinal ou palavra do anjo-mestre é sugestivamente *tático*, ou seja, não precisa exigir um assentimento racional, não precisa intimidar, nem pedir para vencer nem sequer convencer, não precisa se apoderar daquele que escuta, não precisa dos modos imperativos em sua "anunciação". Tudo porque o ensinar, na "perspectiva do mistério", não exige um resultado previsto de antemão. O mestre, por adotar uma *atitude tática*, não sabe para onde vai conduzir aquele movimento, nem sequer se vai haver movimento.

Mas também não é unicamente o aprendiz que determina a direção de seu movimento, pois ele é um *vir a ser* sem origem e sem intencionalidade. É no espaço do vazio, deixado pela “sinalização” daquele, que o movimento se desenrola. É ali que o aprendiz e o mestre, na condição de alegorias, inventam a si e ao mundo. Se há aprendizagem, ela acontece nesse campo habitado pelo *vir a ser* do aprendiz e pela *presença ausente* do professor. É por adquirir essa forma *dessubstancializada* que eles podem se inventar permanentemente.

A cena no espaço

Se for correto afirmar que as ciências humanas surgem em um momento da história do Ocidente em que se vislumbra a construção utópica de uma sociedade administrada ao extremo, de um controle capaz de organizar a vida por meio de projetos apriorísticos, de planejar o cotidiano dos indivíduos, é correto também afirmar que esses projetos – estruturas carcerárias, políticas de saúde pública, projetos educacionais, planejamentos urbanísticos – são saberes estratégicos produzidos por quem tem o domínio do lugar. E como é característico dos conquistadores, constroem lugares com a função de controlar o tempo dos indivíduos para a obediência. Olhando para as cidades, especialmente as mais modernas, não é difícil perceber que os espaço instituídos são fabricados e raramente seguem a lógica das necessidades. O que é espantoso é notar que a estrutura espacial adotada pelos fabricantes de espaços é aprovada pelos consumidores e o modelo seguido é o do panóptico (Foucault, 1982, p. 209-27). Em tudo isso, o que espanta é a confirmação da tese de Foucault de que o poder não é algo externo a nós, mas algo de que fazemos parte. Nesse contexto, o que é o espaço da escola?

No lugar destinado à produção do conhecimento, fica cada vez mais difícil inventar cantos onde professores ou alunos segredam, confessam pecadinhos, realizam pequenos desejos, sonham. Cada vez mais a escola transforma-se em espaço hiperiluminado,

expondo os corpos, tirando-lhes a possibilidade de exercer sua subjetividade diferencial. Qual a razão? Quando acontece de se formarem clandestinamente espaços não planejados nas cidades, as favelas por exemplo, arma-se uma verdadeira guerra contra esses “espaços marginais” porque ficam fora do “mapa” e, por isso, produzem cultura totalmente fora do planejado, acabando por se tornarem lugares independentes e, por isso, inimigos da ordem preestabelecida.

Do mesmo modo, os administradores das escolas desconfiam dos sofás dos diretórios acadêmicos, das brincadeiras atrás dos prédios, dos cadernos desenhados ou escritos no tempo roubado da aula. A existência dessas duas situações espaciais sinaliza que a obediência não é passiva, e, parafraseando Artaud, os administradores afirmam que a alma aprisionada arma sua vingança fazendo que o avesso da vida povoe o espaço com atos de barbárie – alunos atirando em professores, o tráfico de drogas correndo solto nos recreios, os administradores colocando câmeras de vídeo em todos os corredores, grades em todos os portões, alunos detonando explosivos nos banheiros, professores sem o menor interesse sobre o conhecimento, alunos sem entender por que estão sendo torturados sentados nas carteiras. Com tantos signos de uma guerra velada, será possível ainda falar da escola como um lugar para o conhecimento?

Na linguagem militar, os lugares devem ser estratégicos para possibilitar o domínio pela vista, pois não se deve esquecer que se trata de um lugar conquistado por um poder que se quer permanente (De Certeau, 2004, p. 99-100). A motivação de um poder-saber – o desejo de dominar – luta para legitimar-se mediante enunciados do tipo: “é preciso reformar a natureza desviada”, “é preciso evitar as condutas desviadas antes que elas se manifestem”. Por esse viés, hospitais psiquiátricos, escolas, reformatórios para menores, prisões e fábricas são transformados em dispositivos de dominação do tempo vivencial dos sujeitos. Daí desconfiar-se de que os enunciados que funcionam como legitimadores são falas de alguém que vigia um lugar conquistado, um lugar de vencedores e “assujeitados” (ibidem, p. 169).

Levando adiante a cena da guerra, surge a questão de saber qual o papel designado aos professores de artes, onde se posicionam dentro desse lugar e de que maneira reagem diante dessa figuração.

É sabido que a inclusão do teatro no currículo escolar do ensino básico é o resultado de um caminho de luta com avanços e recuos. Sabe-se também que o proprietário desse lugar de luta não é o da cultura, nem o da educação; os educadores e artistas atuam no lugar dominado pelo poder político. O que é conseguir a aprovação de uma lei que beneficia a permanência das artes no ambiente escolar senão uma negociação entre Estado – as forças políticas – e sociedade – o desapropriado artista (no espaço da arte) e o educador (no ambiente escolar)? O que se consegue nessa situação é a permissão de ações julgadas apropriadas à escola, julgadas por seu proprietário. É assim que a Lei n. 9.394/96 interpretará a Arte como área de conhecimento, tornando-a obrigatória na educação básica. Cabe a artistas e educadores compreender que talvez não seja possível identificar-se com as ações do personagem que são obrigados a vestir com a atitude pessoal de seu ser-ator.

Com a referida lei, a Arte é legitimada como campo de conhecimento. Mas não se pode afirmar que essa seja ainda uma conquista, pois, como um desposseído, o artista-educador vive uma situação de mal-estar dentro do ambiente escolar, situação de quem não tem lugar. Para se manter, mesmo que enfraquecido, inventa táticas e manobras, saber que é muito mais uma ação do que um discurso, por isso, difícil de se ver. É dessa maneira que se entendem aqui as práticas para o ensino do teatro como assujeitadas ao ambiente escolar que, por sua vez, é assujeitado ao poder público.

Voltando-se para a cultura dos “assujeitados”, De Certeau os define como indivíduos sem lugares próprios. Sua condição de vendido, no entanto, não parece conformista. Onde estaria seu ponto de fuga? O crítico aponta então uma ação de astúcia, própria dos vencidos, que, mesmo dentro de um espaço conquistado, conseguem driblar a vigilância e conquistar pequenas vitórias. Esse tipo de ação, chamada por ele de “táticas”, demonstra uma criatividade para perceber as falhas na administração. Não interessa o que con-

quistam, mas a ação de astúcia não pode ser controlada do mesmo modo que não se controla o pensamento silencioso de alguém. Quando descobertas, essas táticas são fortemente reprimidas. O que os meios de comunicação divulgam como marginalidade – pirataria, comerciantes não cadastrados, adolescentes revoltosos – são provenientes de motivações desse tipo, do mesmo modo que a arte dos saltimbancos e dos artistas populares o são.

Tem-se insistido na intensificação do descrédito nos discursos legitimadores – educacionais, artísticos, políticos, filosóficos, críticos – que traçam maior afastamento da teoria à prática da vida. Uma das consequências é o descontrolo do espaço e dos assujeitados que multiplicam seus ataques. Há uma generalização de pequenas astúcias praticadas por toda a gente – todos se colocam em estado de prontidão para aproveitar a ocasião de um ganho, mesmo que pequeno (De Certeau, 2004, p.37-106).

Olhando para dentro das salas de aula dos cursos de formação de professores de artes, pode-se perceber os mútuos boicotes praticados por professores e alunos, como se estivessem de lados diferentes: o professor do lado da instituição dominadora, e o aluno, do dominado. É atribuída, para esse estado de inconsciência, a falta de instrumental de professores e alunos para provocar o distanciamento de si sobre seu próprio fazer.

Um dos pontos conflitantes, que atualmente muitas unidades universitárias enfrentam, é o confronto entre o saber acadêmico e o que o aluno precisa para se integrar ao mercado de trabalho. Há ainda um agravante nessa situação que são as desgastadas *relações pedagógicas*, herança do modelo hierárquico do projeto moderno em que há o sujeito do conhecimento (professor) e o não sujeito (aluno). O *conteúdo acadêmico*, especialmente em seus moldes humanistas, entra em choque com as necessidades de capacitação técnica daquele que já se sente um desempregado em potencial, como também entra em choque com a *cultura de massa* que necessariamente está atuante nos modos operantes de apropriação e produção de signos processados pelos alunos. A relação pedagógica hierarquizada, com seu assujeitamento característico, gera neces-

sidades de libertação por parte dos alunos que inventam espaços antidisciplinares para exercer sua diferença, ação que, na melhor oportunidade, praticarão taticamente para inverter os posicionamentos. O desinteresse pelos estudos e a violência no trato pessoal já descritos antes são sintomas dessa crise. Que papel pode assumir o docente e as instituições de ensino, especificamente as universidades, nesse enredo histórico?

Sem ceder à pressão das forças econômicas para transformar as instituições de ensino superior em cursos técnicos e sem negar essa pressão, importa repensar as referências teóricas e as práticas adotadas para o ensino do teatro dentro dessa cena de batalha. Não coube aqui analisar os projetos pedagógicos dos cursos de formação de professor de teatro, mas, por meio das teorias e das práticas já descritas adotadas por eles para o ensino do teatro, ressaltar os modos como estipulam suas manobras nesse lugar que ainda não lhes pertence, que é o ambiente escolar.

Nessa altura da pesquisa, focalizam-se os modos pelos quais o *jogo dramático*, o *jogo teatral*, o *drama* e a ação cultural aqui apresentada inventam manobras para harmonizar a ação educativa com a criação artística.

É preciso, porém, deixar claro que não se pretende analisar essas práticas como se se sucedessem, como se uma fosse a superação da outra. O que se enfatiza aqui é a convivência de todas elas no ambiente escolar, pois importa mostrar um possível traçado dessas movimentações, aventurando-se a adentrar espaços cavados por essas práticas e alcançar algum significado para esse desenho.

Ao reportar anteriormente as práticas educativas no ensino do teatro adotadas no Brasil como estratégias de aprendizado, o caminho da análise já prenuncia a *cena da guerra*. A pergunta que se faz neste momento é de que maneira o jogo dramático, o jogo teatral, o drama e a ação cultural, todas entendidas anteriormente como estratégias, se transformam em táticas para armar sua luta pela conquista de um *lugar próprio* do teatro no ambiente escolar. Ou, dizendo de outro modo, de que maneira procuram enfrentar a separação entre arte e educação?

A maneira de se executar a prática do *jogo dramático* dentro do ambiente escolar, analisada como um movimento estratégico em um campo de luta, mostra o desejo de conquistar um lugar para a livre expressão. Adota-se essa prática para a realização da criação artística por características que lhe são próprias: as regras do jogo e a elaboração simbólica vão sendo elaboradas conforme as necessidades que surgem no processo. A justificativa de maior contundência para adotar o jogo dramático como ação educativa está na promessa de que o teatro é um instrumento de análise da realidade. Nessa prática, a linguagem dramática funciona como mediação entre o que se quer ensinar e o desejo de aprender. O teatro entra na escola como um espaço diferenciado das demais disciplinas, um espaço de vivências em oposição ao espaço de aquisição e fixação de conhecimentos.

A estratégia montada pelo jogo dramático é isolar a aula de teatro das demais disciplinas. Mas somente isso não basta, é preciso que o professor movimente-se no espaço, que ainda não lhe pertence, inventando táticas que o possibilitem apresentar a diversidade na cultura, outros modos de apropriação de signos, outras significações para o mesmo signo. No jogo dramático o professor tem uma vantagem nessa guerra, não tem as tais regras *a priori*, tendo a chance de criar uma relação de parceria, propiciando a escritura de um contrato social coletivo. No entanto, é essa a condição que também o fragiliza. O cuidado nos modos de enunciação de suas motivações deve ser tratado como se fosse a arma do professor. O fato de não se ter um programa de ensino convencional com conteúdos e cronogramas definidos – trabalha-se com o que aparece no espaço – pode levá-lo, muitas vezes, ao descontrolo da situação. As aulas aparentarão seguir uma liberdade sem rumo, sem critérios, causando um movimento de retrocesso em que os alunos, sem saber como lidar com a liberdade da construção coletiva, exigem uma atitude conservadora do mestre – atitudes disciplinares rigorosas, ter a última palavra, ditar as regras diante de um conflito etc.

Essa atitude dos alunos revela outro inimigo do professor, esse mais próximo dos mecanismos microfísicos do poder: o medo. ()

aluno tem medo de perceber que o professor não mais ocupa o lugar de sujeito do conhecimento e se apavora diante da possibilidade do desgoverno, do caos. Para enfrentar essa situação – e é disso que se trata uma relação de parceria –, o professor é obrigado a ceder à pressão e “assumir o comando” e, de fora, conduzir as atividades e as avaliações dos alunos, fazendo o jogo do poder. Esses retrocessos fazem parte da luta, situação muitas vezes incompreendida entre os *alunos progressistas* que, desejando as mudanças, exigem uma atitude de heroísmo do professor sem saber que repetem o modelo paternalista do salvador. Curvar-se para o chão diante da tempestade, já dizia Brecht, é uma atitude de sabedoria. Para quê se precisa de heróis? Precisa-se de homens vivos, atuantes. No entanto, o perigo é quando o inimigo atua na mente do professor fazendo-o acreditar que aquele é o único jeito de sobrevivência. E nenhuma disciplina ensinará ao professor o modo de se libertar dessa situação, não há fórmulas para situações imprevistas, esse é um saber que o professor elabora por si, com convicções próprias.

As características da prática do *jogo teatral*, diferentemente da anterior, possibilitam aos educadores elaborar seus enunciados com a mesma linguagem da ciência. Formulando problemas na linguagem da arte, o educador estimula o aprendizado mediante a busca de soluções, e é pelas necessidades geradas para as respostas que os problemas de linguagem aparecem para ser esclarecidos. A criação artística se fortalece ao proporcionar maior domínio do estudante da linguagem simbólica do teatro; o arte-educador fortalece sua posição no ambiente escolar com a estratégica de aproximar o processo criativo e a investigação científica. Pelas características básicas dessa prática – a transformação do jogo em problemas a serem solucionados –, as aulas de teatro se aproximam das outras disciplinas abrindo ainda mais a possibilidade de a arte adentrar o currículo escolar como área de conhecimento.

Camuflada em roupagem científica, a estratégia do arte-educador que adota o *jogo teatral* o coloca em uma posição de sujeito do conhecimento, sendo levado a silenciar as identidades, se defendendo do risco de enfraquecer sua posição de liderança diante do

grupo. Defende-se aqui que as identidades (de artista, de professor, de aluno) são conquistas elaboradas a cada nova experiência de grupo. A roupagem científica que o professor veste para exercer a prática do jogo teatral fixa um conteúdo, fixa identidades, fixa resultados também. Essa situação tem impossibilitado a alunos e coordenadores a realização de avaliações críticas sobre o processo, pois o jogo de camuflagem, uma vez revelado, perde sua credibilidade e o professor “democrático” revela sua estratégia de indução.

Na maioria das vezes, porém, esse jogo não se revela e, ao final, temos um grupo sem um pensamento crítico sobre seus modos de resolver os problemas propostos. O problema gerado por essa estratégia é conduzir a avaliação sempre no sentido de aprimorar a atuação como se aspectos político-sociais e modos de representação não tivessem ligações; como se os modos de resolver os problemas propostos fossem de ordem puramente técnica e não uma tomada de posição ante a vida. A ênfase dessa estratégia está desequilibradamente na técnica de criação sem relações com os modos de construção do conhecimento.

Do mesmo modo que nas práticas anteriores, pode-se resumir o método do *drama* em uma prática elaborada como estratégia para a conquista de um lugar. O que quer conquistar é a integração dos espaços do ambiente escolar. Para isso, o professor sai do isolamento da sala de aula, fazendo transbordar o espaço da cena para espaços anteriormente não autorizados para a cena.

Essa estratégia tem como característica propor “um processo coletivo de construção de uma narrativa dramática, estimulando os participantes a conceberem teatralmente uma história. O drama constitui-se, assim, em uma experiência que solicita a adesão e a cooperação dos diversos integrantes do grupo. Podemos compreendê-lo como uma forma de arte coletiva, em que os participantes (coordenador e grupo) assumem as funções de dramaturgos, diretores, atores, espectadores etc.” (Cabral, 2006, p.125).

Essa nova posição do professor também artista – sua tática é a participação como ator – sinaliza o surgimento de uma necessidade

diferente para a estruturação dos cursos de formação de professores de teatro, assunto que se pretende abordar mais adiante. Com maior ênfase no fazer artístico, como já se anuncia nas orientações das diretrizes curriculares para os cursos de graduação em teatro, somente a capacitação de educador não basta, é preciso que se amplie a função de seus egressos para a de educador e artista.

Os sinais dessas mudanças desejadas ressoam nos cursos específicos de formação de professores que, cada vez mais, impõem a transformação da Educação Artística em licenciaturas específicas. Se o primeiro curso forma arte-educadores, sujeitos capacitados a promover a aproximação do leigo com o discurso das artes, o segundo enfatiza o fazer artístico promovendo a mediação e produzindo arte. Tudo o que se deseja é alcançar um equilíbrio entre uma formação humanista e uma formação técnica.

A tática da ação cultural é exercida dentro e fora do ambiente escolar, depende do jogo que se estabelece entre propositores e participantes, dentro do espaço. Mas a cena aí inventada é poesia no espaço e, como tal, constitui-se nele. Nos lugares que essa cena se instala, seu efeito é o de perturbar aquilo que está fixo, resignificando os signos, mudando o valor das coisas do lugar. Por exemplo, o banheiro da escola não é mais um cenário realista, mas um esconderijo; as grades não são mais o símbolo da segurança e da integridade dos que estão dentro, mas o aprisionamento daquele que estão estudando, em contraste à liberdade dos que estão de fora; do mesmo modo, o vestuário não é mais o uniforme, mas um símbolo de identidade, e assim por diante. Os atuentes são sensibilizados a atuarem nos espaços como se pudessem tornar conscientes os motivos de sua constituição, motivos esquecidos, sonhados ou silenciados. A cena, quando próxima ao jogo da intervenção, é feita no espaço cru da vida que corre – no pátio escolar, nas portas das casas, nas ruas, todos sem modificações, para que os atuentes trabalhem com os específicos que constituem aqueles lugares.

O mesmo procedimento se adota para se contracenar com as pessoas que habitam esse lugar: diretores, bedéis, porteiros, colegas etc. A orientação é sempre para que não haja representação, mas

jogo. Os atuentes vão jogar com o espaço, vão jogar com os papéis sociais assumidos pelos indivíduos. Não transforma aqueles em personagens fictícios, mas transforma-os em personagens. Assim, conhecer a história de como as coisas e as pessoas chegam até aquele lugar é de extrema importância, pois pode subsidiar a criação das variantes constituintes do campo em que se vai jogar. Nesse tipo de jogo, a cena é uma intervenção no *lugar* da escola (ou em outro lugar escolhido para a atuação) cuja proposta é cavar um *espaço* transitório para o teatro. A intenção de se fixar não faz parte dessa atitude. Nem mesmo do ponto de vista artístico se quer fundar uma estética teatral, fixar o espaço da cena ou ensinar um modo de fazer, nem uma estética, nem fazer uma mediação entre discurso da arte e aprendiz. O que se quer alcançar são os modos de se apropriar dos lugares e dos corpos.

Essa sugestão prática parte do pressuposto de que há um modo de teatro que não tem lugar próprio. Daí ser ela uma ação tática, pois o que se quer é tirar proveito dessa situação. Entende-se que quando se tem consciência do lugar que se ocupa no campo discursivo – nesse caso, o ambiente escolar –, pode-se avaliar os limites da linguagem e do pensamento que essa situação impõe e, com isso, provocar pequenas mudanças nesse discurso, ampliando o raio de atuação da linguagem da arte.

Mesmo utilizando os conhecimentos acumulados pela tradição – e é bom que o propositos os tenha –, essa prática trabalha na perspectiva de que o conhecimento não é algo que se adquire, mas algo que se inventa no fluir das aulas em conjunto com o saber acumulado pela tradição. O que se aprende são os modos de apropriação de signos. Acredita-se que, ao observar os modos de pensar e relacionar os signos na multiplicidade da aula, o observador é levado a tomar consciência de seus modos de conceber a realidade. Mas isso somente não basta.

As aulas não são programadas como um projeto, não há objetividade preestabelecida, o propositos não irá diagnosticar os níveis de desenvolvimento da linguagem teatral dos envolvidos. Trabalha-se com a perspectiva de que a produção artística não é uma questão

de evolução linguística. Trabalha-se na perspectiva dos sintomas, ou seja, as práticas em sala de aula surgem de necessidades do que está ocorrendo no agora, das necessidades espaciais específicas dos lugares escolhidos; não de necessidades para melhorar a linguagem não dominada pelo aprendiz, mas de criar a linguagem a partir das motivações dos atuentes, até mesmo do coordenador. O saber cultivado – as referências históricas, o conhecimento teórico e prático levado pelo propositos da produção artística atual – entra no processo como uma das vozes que dialoga com tantas outras sem hierarquia, logicamente, como diria Bakhtin (1979).

Se se levar como verdadeira a hipótese levantada por Guénoun sobre a necessidade do teatro na contemporaneidade, sobre o fato de que se vai hoje ao teatro para ver o jogo do ator e não personagens ou narrativas; e de que esse prazer em ver a superexposição do artista é também o prazer de quem está disposto a jogar ("aquele que espera a sua vez"), ou seja, de que o espectador desse teatro é também um jogador, pode-se dizer que a tática da invenção está próxima à necessidade do teatro hoje. Ao deixar de representar, o atuante na escola é um inventor de jogos de espaço e inventor de jogos performáticos.

O jogo aqui não é o mesmo que um ensaio para a vida adulta, não é uma atividade espontânea, mas, sim, uma *ação*. O jogo pode ser do tipo intervencionista ou do tipo performático. O intervencionista tem o propósito de abrir espaços no local de um próprio; o performático tem o propósito de expor os modos como o artista cria sua linguagem teatral, como ele faz seu teatro. No primeiro, a relação direta com o mundo material produz uma cena constituída no espaço físico – é um relato de espaço; no segundo, é em um texto cênico ou sobre seu corpo que escreverá a cena, é um relato de alteridade, entendendo-a como uma experiência de abrir clareiras na linguagem escrita ou no corpo narcísico criado pela hiperexposição imposta pela espetacularização da vida moderna – câmeras de vídeo por todos os lados, programas televisivos que exploram a exposição de pessoas comuns, a identidade a partir da moda etc. É disso que se trata a arte como invenção no ambiente escolar.

Teatro ou educação?

Como se pode notar, a relação entre arte e educação não é um assunto fácil, e posicionar-se diante dela é imprescindível para quem deseja aproximar o ensino do teatro da produção teatral contemporânea. Optou-se por discutir tal relação a partir da diferenciação entre ação e fabricação, por se considerar que essa perspectiva acerta o coração do problema que se coloca da seguinte maneira: como não falar em fabricação de arte quando o ensino do teatro deve inserir-se em um projeto pedagógico que nem sempre contempla as necessidades da arte e que, como é de seu particular, sistematiza, cataloga e quer dominar o processo criativo, tal como faz com as ciências, sem distinguir a especificidade daquela com relação aos processos educativos destas? Essa situação geralmente leva os diretores das unidades escolares a justificar essa estranha e agora obrigatória que se chama arte na escola como uma atividade de finalidades utilitaristas, usando a arte para ilustrar as datas comemorativas ou para a finalização do ano, decorar a escola etc.

Mais uma vez é preciso retomar a diferenciação entre ação e fabricação. Enquanto a ação leva à produção de inventos a partir de necessidades vindas de seus produtores, a fabricação reproduz a necessidade que gera os produtos. Nessa perspectiva, deve-se tomar cuidado com o significado que se atribui ao *educar* da arte. Conforme o já dito, educar pode significar "sair do mesmo para se chegar ao mesmo", fabricando as necessidades impostas, por exemplo, pelo mercado cultural, ou pode levar os indivíduos a "saírem para fora", produzindo inventos no percurso do processo educativo. Educar, nessa segunda proposição, faz do professor não necessariamente um "fazedor" de arte na escola – muitas vezes chamado de arte-educador –, mas alguém que cria oportunidades para que os outros façam arte (Coelho, 2001, p.60-72). Pensar no professor como um arte-educador é dizer a ele para fazer a já superada "educação artística", ou seja, é pedir que elabore práticas para realizar a "educação pela arte" ou "educação estética", ensinando o que é arte a partir de conceitos apriorísticos, ensinando o que

“deve ser” a necessidade cultural, transmitindo uma teoria sobre a arte, reproduzindo e não refletindo sobre os modelos artísticos dos profissionais da arte.

Olhando a arte por um certo ângulo, nota-se que o grande problema que os professores de arte enfrentam atualmente está no uso que a educação faz dela na escola; sua instrumentalização para algo que lhe é estranho. Se a arte é educativa é porque ela mesma propõe experiências que são formas de conhecimento. Se a arte pode contribuir para o ensino, ampliar seu alcance para outras racionalidades, é sendo ela mesma e não arte educativa ou arte para a educação. A arte não serve para nada quando é adjetivada – arte política, arte educativa, arte moral etc. Do mesmo modo que dizer que a arte serve para “desenvolver a sensibilidade” ou o psiquismo não quer dizer nada sobre arte. Não se quer dizer que a arte seja desinteressada, tal como se pensava no século XIX, mas que esta só interessa quando está atuando em *seu próprio*.

A maneira territorialista, ou melhor, a maneira de fragmentar o conhecimento em “propriedades do saber”, tal como se articulam na sociedade brasileira contemporânea, deixa a arte na escola em uma situação nada confortável, isto é, coloca-se a arte em um lugar que é dominado pela educação, que é a escola. Nessa estrutura da territorialidade, é natural que o proprietário ajuste a atuação de seus agregados. O que faz o professor de teatro nessa situação? Como se tentou demonstrar antes, sem autonomia, ele atua taticamente para que suas identidades não sejam descobertas. Se a arte está sendo levada para dentro da escola, é preciso determinar quais as posições que tem ocupado nesse lugar. Assim, as práticas do *jogo dramático*, *jogo teatral* e o *drama*, discutidas a partir da diferenciação entre ação e fabricação, explicitaram a tendência dos educadores para integrar ação educativa e produção artística, reivindicando maior ênfase na formação artística do professor de teatro. Essa tendência sinaliza o desejo de inverter os termos, ao menos dentro das salas de aulas de arte, colocando-a como protagonista da ação e a educação como um de seus aspectos.

Vale ressaltar, porém, que a necessidade apontada para redefinir a formação do licenciado à maior familiaridade com a poética da cena deve ir além do produtor de artes, conduzindo o também a atuar como um tipo especial de “agente cultural”,¹⁸ entendendo sua mediação como o ato de aproximação. O agente cultural, como aqui se está entendendo, coloca em diálogo o que a sociedade fragmentadora da modernidade afasta: artista, coletividade, o indivíduo e os recursos econômicos. “Isto significa que através do agente cultural a arte se porá em contato com o indivíduo ou a comunidade tanto quanto o artista penetrará na comunidade (e o inverso de modo particular) assim como a comunidade alcançará os recursos necessários para uma certa prática cultural” (ibidem, p.67). Posto isso, cabe averiguar se essa é uma preocupação institucional e de que maneira as autoridades – os Conselhos Federais, Estaduais e Municipais – têm orientado os institutos de ensino superior (IES) para a elaboração de seus cursos de teatro e qual o perfil desejado para o formando.

Ao consultar a Resolução n.4, aprovada em 4 de março de 2004 pelo Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior presidida por Êfrem de Aguiar Maranhão, relativa às “Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação de Teatro”, bacharelado e licenciatura, e o documento elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), Secretaria de Educação Superior (Sesu), Coordenação das Comissões de Especialistas de Ensino (Coesp), Comissão de Especialistas de Ensino de Artes Cênicas, disponibilizado via internet em março de 1999, com o subtítulo de “Proposta para as futuras diretrizes curriculares do ensino de graduação de Teatro para análise e sugestões via internet”, assinado pela comissão composta por Maria da Conceição Castro Franca Rocha (Coordenadora), da

18 O agente cultural, conceito retirado do pensamento de Teixeira Coelho (2001), aparece no Brasil a partir da necessidade de democratizar o acesso à criação, combater o nivelamento “por baixo” causado pela cultura de massa e sensibilizar as pessoas para as artes. Essa figura, o agente cultural, tem por função criar condições para que outros possam fazer cultura.

Universidade Federal da Bahia (BA), Antonieta Marília de Oswald de Andrade, da Unicamp (SP), Marta Isaacsson de Souza e Silva, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (RS), é possível perceber que a necessidade de melhor integrar educação e arte não é ignorada.

Para o perfil dos formandos em teatro, as diretrizes apontam para a capacitação de indivíduos que possam "construir novas posturas estéticas", ou seja, para a atuação de produtores de teatro, como também apontam para a ação cultural "visando a integrar o indivíduo na sociedade e tornando-o participativo de suas múltiplas manifestações culturais".¹⁹ No campo específico da habilitação para o ensino do teatro, o documento de 1999 orienta as IES para que os cursos promovam "o conhecimento artístico capaz de articular métodos entre o fazer artístico, a apreciação da obra de arte e o processo de contextualização histórico e social" (ibidem, p.67). Apesar de o termo "articular" ser colocado como ação principal para o formando, nota-se que a ênfase do ensino ainda se baseia no desenvolvimento do sujeito, posto que tudo tem a função de "ampliar o processo expressivo do aluno"; ou seja, a mediação do professor tem a finalidade de formar a subjetividade do aluno como se fosse preciso "desenvolver sua sensibilidade", pois sem ela é como se não pudesse compreender e produzir cultura.

Essa ênfase no sujeito expressivo faz que a ação educativa – a formação artística – seja a protagonista do ensino do teatro e não a experiência do "para fora". Dizendo de outro modo, pelo documento pode-se compreender que seus elaboradores afirmam que para mergulhar na experiência da arte – do "para fora" – é preciso ter uma certa sensibilidade que poderá ser despertada a partir de uma "educação artística". O que aqui se enfatiza é o perigo desse modo de compreender a arte, como se fosse esta um efeito psicológico e não uma prática cultural. Aprender a valorizar manifestações artísticas não familiares é compreender os modos operativos culturais daquele grupo de artistas. Muito diferente é entender que arte é

19 Artigo 3º da Resolução n. 4.

aquilo que se produz por determinado grupo e que para valorizá-la se deve "abrir um espaço psicológico" no receptor. Defende-se aqui que essa abertura é mais antropológica do que psicológica.

A tendência da ênfase à sensibilização do sujeito para a arte pode ser notada quando, no mesmo documento, estão elencadas quatro principais competências e habilidades do profissional, e todas elas se voltam para a ação educativa que ora se faz sozinha, ora se articula à linguagem da cena. São elas: "1. competência para o exercício do magistério relativo à educação básica formal bem como no ensino não formal, através de oficinas pedagógicas e ação cultural" (ênfase exclusiva na ação educativa tratando a ação cultural como um complemento); "2. domínio das teorias e práticas sobre a linguagem teatral e sua relação como os princípios gerais de educação" (articulação da ação criativa nos princípios da educação); "3. domínio dos processos pedagógicos referentes à aprendizagem e desenvolvimento do ser humano como subsídio para o trabalho educacional" (ênfase exclusiva na ação educativa); "4. capacidade de coordenar processo educacional de conhecimentos teóricos práticos sobre a linguagem teatral" (realização da educação artística).²⁰

A ênfase na formação do sujeito expressivo não deixa espaço para a abordagem da arte como produto cultural pessoal e coletivo. O aceno para a ação cultural está posto como um complemento, afirmando que o curso é voltado com exclusividade para a atuação na educação básica formal. Assim, pode-se dizer que a arte entra na escola instrumentalizada pelas ciências humanas, como associada à psicologia da educação ou à didática, e o trabalho deveria se dar de forma interdisciplinar.

A tendência à ênfase mais artística para os cursos de formação da docência em artes, reivindicada pelos professores de teatro em exercício, talvez signifique a necessidade de separar arte, educação e psicologia, e repensar novas formas de interação, formas que não se encaminhem novamente para a fusão dialética entre as áreas, em

20 "Proposta para as futuras diretrizes curriculares do ensino de graduação de Teatro para análise e sugestões via internet", em 1999.

que todas perdem em razão de se alcançar um consenso que, em última instância, se comporá com a educação e não com a arte. Uma maneira que se coloca atualmente, para a realização de tal articulação, é por meio da transversalidade. O que seria a transversalidade no exercício do teatro? Privilegiando-se o eixo da experiência teatral, que aí pode ser múltipla, o processo de produção deve ser de tal modo aberto que será atingido por outras áreas do conhecimento. O intuito dessa abertura é ampliar a espessura daquela experiência – a da arte –, levando os participantes para além dos problemas de expressão e dificuldades técnicas, inserindo o fazer teatro no campo das necessidades culturais. Fazer teatro deve ser um *sentimento de necessidades culturais*, tal como a fome, diria Artaud.

Para possibilitar a competência para a ação criativa, a formação desejada e expressa nos documentos indica, para os cursos, a necessidade de promover a apropriação de dois requisitos considerados fundamentais: o pensamento reflexivo e a sensibilidade artística. Pela lógica das argumentações, percebe-se que o “pensamento reflexivo” seria uma produção educativa, enquanto a “sensibilidade artística”, uma produção do fazer artístico. Assim, o documento denota o desejo de que a *ação educativa* e o *fazer artístico* atuem em equilíbrio, haja vista a afirmativa no art. 3º da Resolução n. 4 que, ao final, indica ao formando o dever de saber trabalhar a arte com o intuito de promover a “valorização humana e a autoestima, visando integrar o indivíduo na sociedade, tornando-o participativo às manifestações culturais múltiplas”; definição de função que poderia se confundir ao que aqui se define como ação cultural que impõe a tarefa ao docente de “revitalizar focos comunitários corroídos”.

A diferença entre nossa proposição e a do documento é que este articula ação educativa e ação cultural promovendo a “integração entre ‘fazer e refletir’, ou seja, entre ‘prática e teoria’”, afirma-se na proposta para as diretrizes. Se o fazer é a prática, e o refletir, a teoria, é possível prever a relação teoria-prática que ora concebe a prática como uma aplicação da teoria, ora como inspiradora desta. Em qualquer uma dessas maneiras, o processo educativo tende a tota-

lizar – teoriza-se sobre algo, pratica-se a partir de uma teoria –, levando a se pensar no conhecimento produzido como universal.

Muito diferente é a proposição do conhecimento como a resultante de uma *ação*. Como é característico de toda ação, ela é local, tem um alcance pequeno. Outra característica da ação é ser imprevisível, vive do momento em que a necessidade lhe chama; sua atuação é constituída pelos obstáculos encontrados em uma situação determinada; a isso chamamos *problematicar*. Cada obstáculo exige uma ação para que a situação não seja estagnada, ação que, como golpes, promove guinadas de trajetórias e não simplesmente reformas. Assim, pode-se dizer que uma teoria ou uma prática é a *seriação de desvios do movimento* constituinte de determinado discurso (Foucault, 1982, p.69-78).

Os documentos aqui citados, sinalizando o desejo de integrar teoria e prática, idealizam um formando que é ao mesmo tempo professor e artista. O que cabe analisar é o significado dessa união nos modos de pensar dos documentos. Na acepção tradicional, enquanto o professor de arte tem trabalhado na formação do espectador crítico – oferecendo aos alunos as referências teóricas para se apropriar da produção cultural vigente nos espaços instituídos para a arte –, o artista-professor é aquele que sabe fazer, sabe a técnica e a poética do signo teatral; ou seja, cabe ao professor desenvolver o pensamento crítico, e ao artista a sensibilidade artística. Já se pode prever que se o professor for mais pedagogo, ele produzirá um projeto educacional em que a arte será uma aplicação das teorias educacionais; se o professor for mais artista, sua prática será fonte de inspiração para a aproximação entre produção artística e teorias educacionais. No entanto, se se pensar o ensino do teatro como um acontecimento, não mais se terá o foco do conhecimento na pessoa do professor, pois, como é próprio da ação, ela é filha do tempo e somente se movimenta no espaço. O conhecimento se dará no espaço, localizado entre os participantes, o que faz do professor um propositos de eventos em que, parafraseando Lyotard, se fazem os lances para mudar as regras do jogo, regras do discurso dominante, ou seja, que o evento produza problematizações.

Mas, por fim, qual é, de fato, o problema que enfrentam os institutos de ensino superior? Sabe-se que o aluno entra hoje na universidade em busca de capacitação para se inserir no mercado de trabalho. E o que exige esse mercado? Analisando o que acontece no campo do saber na sociedade informatizada, Lyotard compreende que as instituições de poder econômico e político se servem do modelo teórico da máquina social como uma forma de totalização, julgando, dessa maneira, estar enfrentando o problema da multiplicidade. Para que a estrutura da vida social, analisada sob o viés do modelo da máquina, funcione, é preciso que adquira a característica de ser um sistema autorregulável. Para a permanência de sua totalidade, ou seja, para manter seu melhor desempenho, serão necessários permanentes ajustes em suas engrenagens. Todo saber que se produz deverá tornar-se instrumento para o desempenho do sistema que rege a vida social. Assim, toda pesquisa será valorizada (obterá verbas, por exemplo) se servir para o aperfeiçoamento da máquina social. Já é possível perceber o mal-estar em que algumas IES são colocadas. Em vez de trabalhar para a formação do homem – objetivo ainda fortificado nas diretrizes curriculares nacionais –, essas instituições são solicitadas a trabalhar para o desempenho do sistema. Ao cederem a esse chamado, escancaram a relação de dependência entre poder e saber; por sua vez, ao insistirem em um ensino nos moldes clássicos das humanidades, estão fadadas a perder credibilidade. Se o ensino mais abrangente das humanidades propõe produzir conhecimentos para a construção de visões de mundo – uma totalidade –, o ensino na sociedade informatizada necessita da produção de conhecimentos que enfrente os desgastes naturais das engrenagens do sistema no *agora*, proporcionando soluções sempre inovadoras e de maior competitividade – uma especificidade (Lyotard, 1986, p. 20-4).

As IES brasileiras, regulamentadas de um lado pelo Ministério da Educação e por outro pela concorrência de mercado, refletem essa pressão ao apelar para a dupla formação, a do bacharel e a do licenciado, enfatizando que a formação do artista-educador necessita desses dois requisitos. Essa é uma estratégia, no mínimo,

inteligente, porque, solicitados a trabalhar em diferentes projetos culturais – prisões, hospitais, reformatórios, associações de bairro e não apenas em escolas –, licenciados e bacharéis em artes se veem obrigados a enfrentar uma realidade (sociocultural) muito diferente daquela que se idealiza nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, e a abertura para sua atuação no meio social pode ajudar a todos a compreender o que venha a ser “ação cultural”. No entanto, na prática, nota-se que nem os cursos com maior ênfase na formação técnica – os bacharelados –, nem aqueles dedicados à formação do educador – as licenciaturas – dão conta do que está acontecendo na realidade.²¹ Essa situação faz pensar em uma tendência futura para fazer desaparecer tais modalidades, fazendo-as se integrar em um mesmo curso, tendência sinalizada já na “Proposta para as diretrizes”. O significado desse movimento ainda está por se determinar.

21 Temos observado que a grande maioria dos egressos dos cursos de licenciatura em Artes do Instituto de Artes da Unesp que prestam concursos e são aprovados para integrar a rede pública não permanecem por muito tempo, alegando que não conseguem se adaptar ao “esquema”. Isso nos tem mostrado que: 1) os alunos tornam-se sujeitos reflexivos e criativos e, logo, são facilmente absorvidos pelas escolas particulares onde professores e diretores falam linguagens semelhantes, possibilitando maior atuação para o professor; 2) a instrumentalização que recebem em nossos cursos não os está capacitando a atuar de modo transformador nas instituições escolares públicas; 3) os projetos pedagógicos das escolas da rede pública estão dominados por teorias estranhas à produção reflexiva de arte e ainda não contemplam a interação com esta.