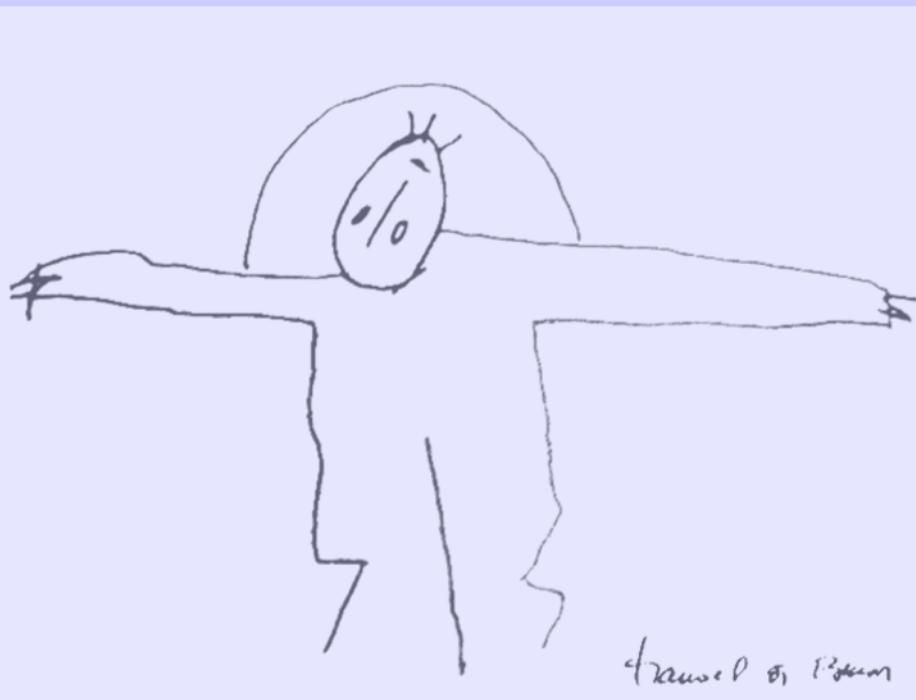


Marcos César Coletta Pereira

# O teatro como instrumento de encontro

A pedagogia teatral  
na desconstrução do mundo  
administrado



Manoel de Barros, *Sem título*, 1993. Reprodução.

Belo Horizonte  
2010

**Marcos César Coletta Pereira**

**O teatro como instrumento de encontro: a pedagogia teatral na  
desconstrução do mundo administrado**

**Universidade Federal de Minas Gerais  
Escola de Belas Artes  
Curso de Teatro  
Belo Horizonte  
2010**

**Marcos César Coletta Pereira**

**O teatro como instrumento de encontro: a pedagogia teatral na  
desconstrução do mundo administrado**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Teatro, Departamento de Fotografia, Teatro e Cinema, Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para obtenção do Título de Licenciado em Teatro.

Orientador: Professor Dr. Fernando Antônio Mencarelli.

**Universidade Federal de Minas Gerais  
Escola de Belas Artes  
Curso de Teatro  
Belo Horizonte  
2010**

*A todos os que me ensinam que aprender é vivenciar o existente.  
A Manoel de Barros e toda sua ignorância.*

## **RESUMO**

Estudo teórico-reflexivo sobre pedagogia teatral referenciado no pensamento pedagógico e artístico de Jorge Larrosa, Jerzy Grotowski e Peter Brook, como também em experiências práticas de docência em teatro, tanto em cursos livres e oficinas de iniciação teatral quanto nos estágios curriculares do Curso de Teatro vivenciados na escola formal. Este estudo busca analisar a função pedagógica do teatro a partir de uma visão educacional que pretenda proporcionar um ambiente aberto ao *encontro*, desconstruindo o discurso do conhecimento dominante enrijecido pela impessoalidade da cultura técnico-científica positivista e questionando a necessidade do asseguramento de um mundo lido, interpretado e administrado.

# SUMÁRIO

<b>Apresentação .....</b>	06
<b>I – Revisão Bibliográfica .....</b>	15
1.1 – Jorge Larrosa: a pedagogia profanada .....	16
1.2 – Jerzy Grotowski: o teatro como encontro .....	20
1.3 – Peter Brook: o espaço vazio e suas possibilidades .....	24
<b>II – A experiência teatral como desconstrução do mundo administrado .....</b>	30
2.1 – O mundo sob controle.....	32
2.2 – “O homem se faz ao se desfazer”: abrindo-se ao desconhecido .....	37
2.3 – A iconoclastia no riso .....	45
<b>III – Considerações sobre a ética de trabalho .....</b>	49
3.1 – A relação professor/aluno em prol do encontro .....	53
3.2 – Rompendo dicotomias valorativas .....	61
3.3 – O professor-artista: Apolo e Dionísio em sala de aula .....	63
<b>IV – Experiência prática: relatos e questões .....</b>	67
4.1 – Oficina de Teatro do Projeto Estação Estudantil .....	68
4.2 – A prática de grupo no Quatroloscinco – Teatro do Comum .....	76
4.3 – Reflexões .....	79
<b>V – Considerações Finais .....</b>	82
<b>Referências bibliográficas .....</b>	90

## APRESENTAÇÃO

*“O homem se faz ao se desfazer: não há mais do que risco, o desconhecido que volta a começar.”*

(Jorge Larrosa)<sup>1</sup>

A educação existe anterior a qualquer estudo sobre ela. Antes mesmo de ser pensada, analisada e sistematizada de diversas formas, a educação surge a partir do momento em que indivíduos primitivos passam a conviver em sociedade e estabelecem entre si um sistema de co-existência e aperfeiçoamento. Nas sociedades primitivas a educação era vivenciada no cotidiano, em tempo integral, “confiada a toda a comunidade. (...) A escola era a aldeia” (GADOTTI, 1999: 23). Aprendia-se o que era necessário para viver e conviver, se repassando os conhecimentos adquiridos aos que nasciam e cresciam no seio da vida comunitária. Com o processo civilizatório se intensificaram a divisão do trabalho, a segmentação de classes sociais e a hierarquização: surge o *poder do saber* e sua privilegiada detenção. Como salienta Moacir Gadotti:

A escola que temos hoje nasceu com a hierarquização e a desigualdade econômica gerada por aqueles que se apoderaram do excedente de produção produzido pela comunidade primitiva. [...] Com a divisão social do trabalho aparece também a desigualdade das *educações*: uma para os exploradores e outra para os explorados. (GADOTTI, 1999: 23)

A intelectualização da educação e seu valor de prestígio e privilégio se fortaleceu ao longo da história, marcada por relações de poder e dominação: *ser educado* tornou-se sinônimo de *ser civilizado*, em contraponto ao *ser deseducado, bárbaro, e primitivo*, curiosamente, o

---

<sup>1</sup> LARROSA, 2003, p. 41.

mesmo *primitivo* que, no passado, vivenciava uma educação integral inserida na vida em comunidade. A Partir do século XIX, o advento do Positivismo<sup>2</sup>, a fé na ciência e o culto ao intelectualismo<sup>3</sup> trazem consigo a valoração do ser racional, em reação à alienação religiosa e mística, e, consequentemente, a tudo o que se aparenta irracional, incerto, não concreto. A Arte, pela sua subjetividade e relatividade inerente sofre desta desvalorização diante de um mundo objetivo, prático, ordenado e produtivo. O pensamento científico se baseia na lógica cartesiana cuja validade está naquilo “que é evidente, que é claro e distinto”, o conhecimento se limita ao que pode ser ordenado, sistematizado, descrito, e, desta forma, a Arte não é pensada habitualmente como mecanismo de transmissão e de conhecimento (ZAMBONI, 1998).

Foi principalmente no século XX que a humanidade presenciou diversas propostas e tentativas de mudança no modelo de educação formal, reacionário e intelectualista. Com a desenfreada expansão industrial e a consolidação do mundo capitalista, globalizado, complexo e heterogêneo, onde se tornou impossível desconsiderar os conflitos sociais, políticos e culturais gerados pela nova ordem mundial e pelo enfrentamento de diversas culturas e ideias distintas e contrastantes, o pensamento pedagógico parece tentar retomar seu valor social e coletivo perdido, fortalecendo o seu caráter interdisciplinar e acolhendo a heterogeneidade e a multiplicidade. Jean-Jacques Rousseau<sup>4</sup> é considerado importante antecessor das correntes reformistas do século XX,

<sup>2</sup> Surgida no início do século XIX na Europa, a partir das ideias de Auguste Comte, e introduzida no Brasil no século XX, a pedagogia positivista tem como lema a ordem e o progresso, enfatizando o determinismo, a hierarquia, a crença em uma elite cultural e em uma ciência indubitável, em prol da manutenção do *status quo*. (GADOTTI, 1999)

<sup>3</sup> O dicionário MICHAELIS (2007) conceitua “intelectualismo” como o “domínio abusivo dos intelectuais; doutrina que sustenta que tudo no universo, incluindo os sentimentos e a vontade, se pode reduzir a elementos intelectuais”. Neste estudo, o termo “intelectualismo” e seus variantes (intelectualista, etc.) carregam este mesmo sentido.

<sup>4</sup> Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), foi um dos grandes pensadores que orientaram o Iluminismo Francês no século XVIII. Uma de suas principais ideias pedagógicas é a de que não se deve considerar a criança como um adulto em miniatura, mas um indivíduo que possui suas lógicas próprias. Na educação infantil não deveria haver repressão e os instintos naturais deveriam ser encorajados. (COURTNEY, 2003: 17)

tanto em âmbitos sociopolíticos quanto em âmbitos pedagógicos (GADOTTI, 1999). A revolução ocorrida no seio do conhecimento e do pensamento ocidental desde o final do século XIX, promovida por figuras importantes como Friedrich Nietzsche, Sigmund Freud, Charles Darwin e Albert Einstein, e fortalecida pelas Guerras Mundiais, que trouxeram consigo o sentimento de falência moral e social da humanidade, encadearam uma discussão sobre a lógica que estrutura o nosso modo de pensar a sociedade, e junto a isso, o modo de se pensar a educação. Hannah Arendt<sup>5</sup> (1993), ao estudar o pensamento político ocidental, analisa a educação como uma resposta ao *nascimento*, à maneira de como a sociedade recebe aqueles que nascem, abrindo um espaço onde os recém-chegados possam habitar.

*Ensinar* envolve, portanto, não apenas técnicas e conteúdos a serem acumulados, mas também um conjunto complexo de condutas e comportamentos que perpassa questões filosóficas, ideológicas, éticas e culturais, etc. Por isso, um processo pedagógico que se pretenda realmente formador e, principalmente, *transformador*, não desassocia o desenvolvimento técnico e científico do indivíduo do seu desenvolvimento humano, que, por sua vez, não ignora a subjetividade, a sensibilidade, e a experiência estética. Tomando de exemplo a *paideia*<sup>6</sup> grega, o homem se educa em amplos sentidos, integralmente, em diálogo vivo.

Atualmente, o educador consciente de sua função na sociedade, acredita que ensinar não significa apenas doutrinar determinado conteúdo, mas estar em constante processo dialético com

---

<sup>5</sup> A teórica política alemã Hannah Arendt viveu entre 1906 e 1975. Sua obra está diretamente relacionada à crítica ao nazismo, tendo como principais objetos de estudo as relações de poder e o Totalitarismo.

<sup>6</sup> A *paideia* constituiu o ideal da educação grega, onde eram desenvolvidas tanto as faculdades individuais (ciências exatas e naturais, artes, literatura, filosofia, etc.) quanto a convivência social e política. O maior representante do pensamento pedagógico grego, Sócrates, ensinava os seus discípulos através de diálogos amistosos, buscando a descoberta individual e o autoconhecimento. (GADOTTI, 1999)

o aluno, em contínuo aprendizado, quando, ao escutar e dialogar em posição de igualdade com o aprendiz, ele possa promover o debate crítico e reflexivo que conduz a uma verdadeira formação.

Apesar de ser um fenômeno relativamente antigo, a tentativa de mudanças na educação positivista muitas vezes não ultrapassa as páginas dos livros e dos artigos acadêmicos, se mantendo nas prateleiras das bibliotecas universitárias. Uma morosidade parece estar intrincada aos nossos ambientes educacionais, e traz consigo uma série de dificuldades para o avanço do ensino no diálogo com a atualidade e com o cotidiano das escolas, dando a impressão de que o progresso pedagógico só pode ser acompanhado em âmbito teórico, se transformando em uma espécie de *avant-garde* acadêmica com baixas possibilidades de aplicação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)<sup>7</sup> frisa a importância de se aprender na escola a leitura, a escrita, o raciocínio matemático, a história geral, a língua estrangeira, como também as faculdades artísticas. Também nos atenta para o papel socializador e humanizador da escola, pois será neste ambiente que o aluno vivenciará pela primeira vez o convívio com outras pessoas, diferentes do seu ambiente familiar. A LDB ressalta que

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (LDB, 1996, artigo I)

A Lei que orienta a educação brasileira segue uma tendência mundial de valorização a uma formação mais humana e crítica do indivíduo, respeitando suas diferenças e incentivando sua autonomia. Esta concepção, porém, esbarra em uma questão histórica complexa e contraditória que dificulta a execução plena desta forma de se pensar o ensino.

---

<sup>7</sup> Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Dentro do contexto histórico mundial, a independência e a república no Brasil aconteceram tardiamente. Esta característica é comum em praticamente toda a América Latina, marcada pela colonização e subordinação política e econômica às potências do Primeiro Mundo, como também por regimes ditoriais durante o século XX que atrasaram o seu desenvolvimento. A partir da segunda metade do século XIX, enquanto a Europa vivia uma efervescente revolução cultural e intelectual diante das publicações de Darwin, Nietzsche e Freud, os países latino-americanos ainda tentavam se libertar das sequelas históricas advindas da era colonial e buscar sua autonomia – o que ainda não foi totalmente conquistado. O Positivismo, estampado na bandeira do país, foi a principal tendência filosófica para o surgimento do Brasil República em 1889. Durante o século XX, enquanto a relatividade einsteniana desmoronava as bases do pensamento positivista na Europa, em nosso país este mesmo pensamento fundamentava tendências políticas conservadoras e anti-democráticas, alimentadas principalmente no meio militar e, quando aparentou perder o fôlego, foi revitalizada a mãos de ferro pelo golpe de 1964. O Positivismo representou no Brasil República:

Uma nova fé, uma fé na ciência, que subordinou a imaginação científica à pura observação empírica. Seu lema sempre foi “ordem e progresso”. Acreditou que para progredir é preciso ordem e que a pior ordem é sempre melhor que a desordem. Portanto, o positivismo tornou-se uma ideologia da ordem, da resignação e, contradiitoriamente, da estagnação social. (GADOTTI, 1999:110)

Ainda hoje, os povos latino-americanos se encontram em dramática transição sociopolítica e cultural, na ainda difícil superação da herança colonial e da pedagogia do colonizador, na busca por uma “nova educação, que corresponda aos interesses novos da nova sociedade em formação.” (FREIRE apud GADOTTI, 1982: 17) Desta forma, pensar em uma educação que valorize a liberdade, a subjetividade e a experiência sensível, e, mais ainda,

considerar o teatro como parte essencial do processo de formação ainda pode soar de forma ruidosa para os mais conservadores.

Este trabalho é fruto de uma pesquisa pessoal a partir de minha posição ideológica sobre o papel do teatro em uma educação permanente do homem. Nutrida por experiências como aluno, professor e artista.

Formei-me ator em 2006 pelo Curso Técnico de Formação de Atores do Teatro Universitário da UFMG. Neste mesmo ano, ingressei no Curso de Graduação em Teatro da UFMG. Entre 2008 e 2010 desenvolvi sob a orientação do Professor Fernando Mencarelli a pesquisa de Iniciação Científica “A pedagogia do ator a partir das práticas de Jerzy Grotowski”<sup>8</sup>, onde, ao estudar o trabalho do teatrólogo polonês, descobri a importância dada à ética de trabalho, à formação humana extra-profissional e à procura, através da prática artística, de um modo de vida mais pleno e profundo do que o que nos é incutido. Concomitantemente a essa pesquisa, pude exercitar minha atitude docente em três estágios curriculares, diversas oficinas livres de iniciação teatral e projetos especiais de ensino de teatro. Também relevante em minha formação é a experiência artística como ator-criador no grupo *Quatroloscinco – Teatro do Comum*. Estas três instâncias de vivência artística e pedagógica – aluno, professor, artista – se relacionam e se complementam para a formação do pensamento pedagógico que nutre este trabalho. Apoiado principalmente nas ideias dos teatrólogos Jerzy Grotowski e Peter Brook, e do educador Jorge Larrosa, este estudo tem a intenção de analisar criticamente a visão tradicionalista da educação como manutenção da ordem e do poder dominante, do pensamento emoldurado, da tradição livresca e intelectualista, e da relação estéril entre professor/aluno, frutos de um Positivismo histórico. Junto a esta análise, tenta-se refletir sobre como a experiência teatral pode

---

<sup>8</sup> Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

transgredir esta visão ao valorizar elementos muitas vezes ignorados pelo pensamento tecnocientífico, como o vazio, a espontaneidade, o silêncio, o que não se pode explicar ou descrever por palavras, a diferença, o erro, o não-totalmente-controlável, propondo, assim uma abertura ao desconhecido, à não-estabilidade, ao dubitável – situação propícia ao que chamaremos de *encontro*.

Tomaremos o conceito de *encontro* tanto como “a reunião de pessoas ou coisas”, como também como “choque, embate, encontrão, colisão.”<sup>9</sup> Pois é a partir deste choque entre *conhecido* e *desconhecido* que se pretende realizar uma outra experiência estética e artística de valor pedagógico. Nosso conceito de *encontro* deriva do conceito de Jerzy Grotowski, que será analisado adiante, mas toma outras direções, já que seria delicado dissociar a terminologia grotowskiana de suas próprias práticas. Grotowski leva a sua busca pelo *encontro* a consequências extremas e que, por suas especificidades, não poderia ser repetida ou superficialmente copiada. Portanto, apesar de se inspirar no pensamento do mestre polonês, o *encontro* a que me refiro neste estudo está associado ao meu contexto e universo de experiências, e não ao de Jerzy Grotowski.

Apesar de ser resultado não apenas de estudo teórico, mas também de experiência prática em docência, não se pretende, nesta monografia, desenvolver uma metodologia de trabalho tecnicamente aplicável ou mesmo a elaboração de atividades e exercícios, mas, antes disso, analisar e refletir sobre as condutas pedagógicas que enrijecem o processo de aprendizagem e contribuem para uma certa falência da educação, propondo o ensino do teatro como forma de transgressão e consequente superação desta armadilha pedagógica. Tratada desta maneira, a experiência teatral traz consigo uma *hermenêutica pagã*, que ao trabalhar o conhecimento, não o

---

<sup>9</sup> Definições do Moderno Dicionário da Língua Portuguesa Michaelis. São Paulo: Melhoramentos, 2007.

sacraliza, mas o desmitifica, o desestabiliza. A concepção pedagógica proposta nas próximas páginas se identifica com a noção de uma *educação permanente*, não interrompida após o período escolar, e que acontece, muitas vezes, fora deste ambiente. Esta concepção tem menos a ver com planos de aula, carga horária, currículo e frequência, e está mais próxima dos fenômenos causados pelas relações humanas, na investigação de experiências cotidianas. Por nunca abandonarmos nossa situação de *analfabetos da realidade* é que se faz necessário pensar em uma *educação além da escola*, onde “o homem tem a possibilidade de reler constantemente sua realidade, da qual ele é sempre um aprendiz” (GADOTTI, 1982: 47).

Diante disso, existe a consciência de estar se propondo aqui um estudo que corra o risco de parecer pouco instrumental e objetivo para um projeto de docência em teatro, pois não se recorta uma fase específica da vida escolar como foco de estudo, nem se orienta para um público-alvo específico, ainda que se tenha a intenção de pensar e modificar a prática pedagógica. Porém, só se arriscando a possuir esta possível “deficiência” é que este trabalho me parece possível de ser desenvolvido da forma desejada.

Seu conteúdo está dividido em cinco capítulos:

O primeiro procura realizar sucintamente uma revisão bibliográfica das três principais referências teóricas deste trabalho – Jorge Larrosa, Jerzy Grotowski e Peter Brook –, a fim de expor suas ideias fundamentais aqui utilizadas, explicitando os pontos de contato criados entre os autores que suportam este trabalho.

O segundo capítulo, intitulado “A experiência teatral como desconstrução do mundo administrado”, analisa a manipulação do conhecimento como administração do mundo e propõe o teatro como um recurso pedagógico que promova a transgressão de um mundo lido e interpretado de antemão, e, por isso, limitado e estéril. Este capítulo é dividido em três subcapítulos. No

terceiro deles, se dá uma atenção especial ao *riso* como ferramenta transgressora e desconstrutora da realidade administrada.

No terceiro capítulo, “Considerações sobre a ética de trabalho”, o foco está na relação professor/aluno e em uma conduta docente que possa promover o *encontro*. Também se analisa a condição de professor-artista, profissional que desenvolve, concomitantemente, qualidades artísticas e docentes, que se inter-relacionam e se complementam.

No quarto capítulo, “Experiência prática: relatos e questões”, dividido em três seções, são descritas e discutidas duas experiências práticas vivenciadas que se somam aos aportes levantados nesta monografia. A primeira delas ocorreu de março/2007 a fevereiro/2008, e se consistiu em uma oficina de iniciação teatral realizada pelo Projeto Estação Estudantil, ministrada por mim sob a coordenação do professor Robson Ferreira Vieira, com duração de um ano e dois meses, para uma média de 20 alunos com idade entre 16 e 19 anos, sendo a maioria deles, alunos da E.E. Maestro Villa-Lobos, localizada em Belo Horizonte. Esta oficina totalizou 216 horas/aula, nas quais, além do processo de experiência teatral em sala, foram criados dois espetáculos apresentados no Teatro Marília, também em Belo Horizonte. A segunda experiência descrita é a atuação no grupo Quatroloscinco – Teatro do Comum, do qual faço parte como ator-criador e que mantém trabalho continuado de pesquisa e criação artística desde 2007 e, mais recentemente, também ministra oficinas de iniciação teatral para diferentes públicos.

O capítulo V abriga as considerações finais deste trabalho, sintetizando suas principais questões na busca por uma pedagogia teatral que se coloque como uma alternativa a um discurso pedagógico reacionário, e que se entenda transformadora da realidade pessoal e social do indivíduo, se realizando no presente do acontecimento e promovendo formas variadas e possíveis de *encontro* verdadeiro.

# CAPÍTULO I

## Revisão bibliográfica

O primeiro capítulo tem a função de explicitar os eixos fundamentais dos pensamentos do pedagogo espanhol Jorge Larrosa, do teatrólogo polonês Jerzy Grotowski e do encenador inglês Peter Brook, utilizados como principais referências do discurso contido neste trabalho. Tal revisão se faz necessária por se tratarem de figuras que merecem ser mais amplamente difundidas e solicitadas na área da pedagogia teatral. Larrosa, por exemplo, em momento algum se refere especificamente ao teatro em sua obra *A pedagogia profana* (2003). Ainda assim se mostra uma poderosa fonte que alimenta profundamente o pensamento pedagógico desenvolvido neste estudo. Jerzy Grotowski, pesquisador que construiu uma trajetória intensa e diversificada, se iniciando como diretor teatral e chegando à experiências radicais de busca existencial que não objetivavam fins de apresentação pública, traz em suas ideias a essência do conceito de *encontro* e de *ética de trabalho* em prol de uma investigação profunda da condição humana e das questões que ela suscita. Já Peter Brook, fundamental diretor teatral da atualidade, nos orienta na busca por um *espaço vazio* que possa ser preenchido pela imaginação de forma ilimitada, surgindo assim “um fenômeno novo”. Esta “novidade” só é possível através da criação deste “espaço puro, virgem, pronto para recebê-la” (BROOK, 2000: 4). Neste trabalho, o *vazio* proposto por Brook orienta o poderoso vazio encontrado quando o mundo administrado e conhecido é desconstruído. Nesta proposta de “desmontagem” do mundo, se questiona o processo de aprendizagem que se limita à transmissão de um conhecimento cristalizado e, portanto, seguro, porém estéril.

Os três autores se assemelham na desconfiança e na negação do que já está previamente pronto, lido e interpretado pelos cânones do conhecimento e pela sociedade tecnocrata e positivista. Na busca pelo incerto e pelo instável, pelo desafio de não se saber “onde se está pisando”, pela coragem e risco de levar seus alunos, atores, aprendizes, companheiros de trabalho, a um ambiente onde aquele que deveria ser referência de poder, segurança e sabedoria se lança, desarmado, ao desconhecido. Todos eles defendem que “não há fórmulas”, ou seja, o processo de aprendizado só é possível ao vivenciar cada nova experiência, cada novo encontro com o outro e consigo mesmo, com o que é novo, com o que é constantemente negado e/ou ignorado pela cultura objetiva, com aquilo que pulsa quase invisível às margens do mundo administrado.

### **1.1 – Jorge Larrosa: A pedagogia profanada**

O pedagogo contemporâneo espanhol Jorge Larrosa, doutor em Filosofia da Educação e professor do Departamento de Teoria e da História da Educação da Universidade de Barcelona, tem duas obras publicadas em português, *Imagens do outro* (Vozes, 1998) e *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas* (Autêntica, 1999). Este último é referência bibliográfica desta monografia e contém dez artigos que

aspiram a ser indisciplinados, inseguros e impróprios porque pretendem situar-se à margem da arrogância e da impessoalidade da pedagogia técnico-científica dominante, fora dos tópicos morais em uso com os quais se configura a boa consciência (LARROSA, 2003: 7).

Nesta obra, Larrosa expõe três núcleos de interrogação: a ideia de *formação*; o controle pedagógico da *experiência da leitura*; e a educação como *figura do porvir*, ou seja, uma educação aberta ao novo e ao imprevisível, àquilo que não se submete ao nosso controle e previsão. Seus textos carregam uma linguagem provocadora, que transgride o caráter moralizante do pensamento pedagógico tradicional e a rigidez e seriedade da escrita acadêmica. Metalinguística, a escrita de Larrosa propõe uma “profanação pedagógica” ao mesmo tempo em que subverte a linguagem assegurada no seio da verdade. “Cada vez mais, temos a sensação de que temos de aprender de novo a pensar e a escrever, ainda que para isso, tenhamos de nos separar da segurança dos saberes, dos métodos e das linguagens que já possuímos (e que nos possuem)” (LARROSA, 2003, p. 7).

Ainda que se refira principalmente ao texto, à leitura e à escrita, a proposta de Larrosa se mostra facilmente aplicável a outros contextos, inclusive ao contexto Teatral. Mesmo girando em torno da *palavra*, Larrosa propõe uma palavra criativa, viva, uma *palavra-ação* visível no tempo e no espaço, esta concepção é bastante familiar ao trabalho feito em experiências teatrais. Desta forma, a proposta de Larrosa não se limita ao texto lido e escrito, mas a um conceito mais amplo de *texto* que, proveniente do latim, *textus*, significa “tecitura”, “trama”, “encadeamento de uma narração”. Este *texto-tecido*, manufatura criativa, requer uma fabricação artesanal, linhas soltas que, entrelaçadas, originam uma obra, um trabalho acabado que visto de longe exibe sua unidade, mas que, ao analisado de perto, revela a sua trama repleta de lacunas e espaço vazios. Larrosa propõe esta análise de perto – a descoberta das lacunas por onde se pode ver “o outro lado”, por onde se pode respirar, e que revelam uma obra trespassável, translúcida.

Larrosa (2003) parte de uma análise do *Bildungsroman*, o romance de formação alemão, iniciado em Goethe, onde a trajetória do protagonista desde sua infância até a sua maturidade

coloca em conflito a busca pessoal/individual e as relações sociais exteriores. No *Bildungsroman*, o leitor acompanha o processo de formação do protagonista que conquista a maturidade e constrói o seu caráter a partir das experiências vividas, para que, ao final, atinja o encontro consigo mesmo e um entendimento mais amplo do mundo. Esta estrutura básica está contida em toda a produção literária que se inspirou nas convenções da *bildung*<sup>10</sup> goethiana. O pedagogo espanhol revela que a formação integral e plena defendida pelo romance de formação alemão, que muito influenciou a construção do pensamento ocidental, fortaleceu a concepção de que a educação deve buscar a Verdade, o caminho correto e sem desvios em direção à plena consciência. Ainda hoje, esta concepção está presente em nosso pensamento pedagógico e auxilia no enrijecimento do processo educacional, pelo seu caráter moralizante e pelo seu valor absoluto.

A ideia tradicional de formação tem duas faces. Formar significa, de um lado, dar forma e desenvolver um conjunto de disposições preexistentes. Por outro, levar o homem até a “conformidade” em relação a um modelo ideal do que é “ser humano” que foi fixado e assegurado de antemão. Minha aposta seria pensar a formação sem ter uma ideia “prescrita” de seu desenvolvimento nem um modelo normativo de sua realização. (LARROSA, 2003: 12)

Nos textos seguintes, Larrosa analisa esta relação entre formação e conformação, condena a canonização do conhecimento e aponta para uma outra forma de se pensar a Pedagogia, mais aberta e “profana”. Para ele, o conhecimento nunca será atingido inteiramente, pois o mundo não se revela a nós por completo, de forma harmônica e unitária. Não há um real e escondido a ser descoberto. Diante desta constatação, o homem não tem o que descobrir mas o que inventar; não tem o que realizar, mas o que conquistar; não tem o que explorar, mas o que

---

<sup>10</sup> A palavra alemã *bildung* significa *educação*.

criar. “Criar” – palavra essencial, atitude imprescindível para a experiência teatral. “Criar” – dar existência a, tirar do nada: “No princípio criou Deus o céu e a terra”.<sup>11</sup>

As principais referências encontradas em LARROSA (2003) e trabalhados nesta monografia são: o abandono dasseguranças do mundo administrado; a crítica do conhecimento usado como forma de poder e dominação; a educação como “imagem do porvir”; o riso como transgressão pedagógica; e a busca por uma atitude docente que privilegie o jogo e o *encontro*. A maioria destas referências será mais amplamente utilizada no Capítulo II: “A experiência teatral como desconstrução do mundo administrado”, enquanto o último ponto será melhor explorado no Capítulo III: “Considerações sobre a ética de trabalho”.

É importante observar que *A Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas* não recorta seu objeto de estudo em nenhum período curricular de aprendizado ou contexto específico da educação formal, nem ao menos se refere exclusivamente à fase escolar, evidenciando sua defesa a uma *educação permanente* além dos muros da escola e das páginas dos livros didáticos. Tal posicionamento, mais filosófico do que metodológico, influencia diretamente o caráter desta monografia, que apresenta condições semelhantes.

Concluindo esta seção, transcrevo, abaixo, a ideia que Jorge Larrosa defende para a formação, sintetizada neste trecho, onde é possível perceber a sua busca pelo evento transformador do *encontro* e por uma docência aberta e não hierárquica:

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, e se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém. [...] E, justamente por isso, não

---

<sup>11</sup> Excerto da definição do Moderno Dicionário da Língua Portuguesa Michaelis. São Paulo. Melhoramentos. 2007.

suporta o imperativo, não pode nunca intimidar, não pode pretender dominar aquele que aprende, capturá-lo, apoderar-se dele. (LARROSA, 2003: 53)

## 1.2 – Jerzy Grotowski: o teatro como encontro

Se Larrosa propõe uma “pedagogia do encontro”, Jerzy Grotowski, teatrólogo polonês, buscará em sua trajetória no teatro e, posteriormente, fora dele, um *encontro* pleno e profundo. Em Grotowski, *encontro* é um conceito chave, assim como outros importantes conceitos por ele elaborados. Mas, apesar de ser um importante marco teórico deste trabalho, de ter escrito livros e artigos, e forjado conceitos, Jerzy Grotowski sempre cultivou uma aversão às palavras quando estas corriam o risco de se tornarem veículos de verdades absolutas e conhecimentos emoldurados.

Grotowski amava repetir – para dizer a verdade com o passar do tempo – que as palavras e as definições não tem grande importância, que de bom grado podia substituir uma fórmula ou uma palavra. Porque só a prática, só o ato conta. (...) Abandonou o propósito de escrever – segundo o modelo do seu mestre Stanislavski – um manual sobre a arte do ator, para não cair nas armadilhas inevitáveis em um empreendimento do gênero, dos estereótipos, que eram a sua verdadeira fobia. (FLASZEN, 2007:18-19)

Como podemos observar no relato de um de seus principais parceiros de trabalho, Ludwik Flaszen, apesar de ter influenciado mundialmente a arte teatral em suas técnicas, teorias e práticas, Grotowski optou por não elaborar uma metodologia para a pedagogia do ator, por entender que isto seria fixar, congelar, “condenar à morte” aquilo que só poderia ser realizado em ação, no momento presente. Adepto da prática – intensa, rigorosa e silenciosa – e de uma teorização que só seria válida se viesse pela e favor da prática, o diretor polonês iniciou na

década de 1960 um trabalho que norteou as noções de grupo e comunidade teatral e contribuiu para que o teatro deixasse de possuir um fim em si mesmo, transformando-se em instrumento eficaz de conhecimento não limitado ao universo teatral: “actor era simplesmente outro modo de decir ser humano” (GROTOWSKI apud DE MARINIS, 2004, p. 29).

Em minha pesquisa de Iniciação Científica, “A pedagogia do Ator a partir das práticas de Jerzy Grotowski”, orientada pelo professor Fernando Mencarelli, realizei um estudo reflexivo acerca da obra de Jerzy Grotowski e de sua conduta pedagógica como diretor. No presente trabalho, foram selecionados alguns pontos importantes que fazem parte da pesquisa citada e que servirão de referência para pensar o teatro como instrumento de *encontro* e refletir sobre a *ética de trabalho*.

Jerzy Grotowski nasceu em 1933 na Polônia e é o criador da poética do Teatro Pobre. Sua trajetória artística se estende de 1957 a 1999<sup>12</sup>, ano de seu falecimento. Marcado pelo período pós-guerra e pela forte tradição polonesa, o pensamento de Grotowski é caracterizado por uma busca quase metafísica sobre a condição do homem, que marcou sua visão e prática teatral:

Grotowski via as várias fases de sua obra unidas por certos desejos e perguntas consistentes, sublinhando interesses que o fascinavam desde a infância, muito antes de ele ter sequer pensado em desenvolver um trabalho no campo do teatro. Na verdade, Grotowski afirmava que foi quase por acaso que ele escolheu a carreira do teatro. [...] Grotowski sugere que os impulsos por trás da sua obra teriam sido os mesmos, mesmo que ele tivesse decidido seguir carreira em outra área. (WOLFORD, 1997:6 – tradução nossa)

Este forte caráter metafísico e existencial na trajetória de Grotowski contribui para a sua busca por um teatro essencial, onde os únicos elementos realmente necessários seriam o ator

<sup>12</sup> A pesquisa de Grotowski é divida por DE MARINIS (2004), em cinco fases distintas, sendo que a partir da terceira fase, denominada “Parateatral” e iniciada em 1970, o pesquisador deixa de produzir espetáculos se dedicando exclusivamente ao trabalho do ator.

(aquele que se confessa) e o espectador (o que testemunha). No caminho de sua busca estética-ideológica para o teatro, Grotowski percebeu que necessitava de um tipo de ator específico para o seu trabalho. Era preciso reinventar o ator, não somente em questões técnicas, mas como ser humano. Antes de Grotowski, era comum que o ator desenvolvesse um trabalho de preparação restrito ao que fosse relativo ao espetáculo produzido no momento. Em seu Teatro Laboratório, o diretor polonês propõe um treinamento extremamente mais amplo, que não fosse subordinado somente às exigências do espetáculo. Grotowski buscou um ator voltado à sua natureza primitiva, despojado de toda e qualquer máscara, “desvendado”. Esse desvendamento representa um ato de plena sinceridade. Livre de seu narcisismo, o ator se “desnuda” e, assim, promove o *encontro*:

A essência do teatro é o encontro. O homem que realiza um ato de auto-revelação é, por assim dizer, o que estabelece contato consigo mesmo. Quer dizer, um extremo confronto, sincero, disciplinado, preciso e total – não apenas um confronto com seus pensamentos, mas um encontro que envolve todo o seu ser, desde os instintos e seu inconsciente até o seu estado mais lúcido. [...] Encontrar o que está escondido dentro de nós e realizar o ato de encontrar os outros: em outras palavras, transcender nossa solidão. (GROTOWSKI, 1992: 48-49)

Neste trecho, notamos que o autor se refere ao *encontro* como “contato consigo mesmo” e como o “ato de encontrar os outros”, ou seja, propõe uma atitude que é, ao mesmo tempo, individual e coletiva, que não pode ser realizada sozinho. Também se refere a “confronto com seus pensamentos”, em outras palavras, o choque entre nossas concepções predeterminadas socialmente, nossos clichês interpretativos, nosso mundo previamente administrado com o que ainda nos mostra desconhecido, tanto exteriormente, no outro, quanto em nosso interior.

O ambiente propício a este *encontro* necessita uma rigorosa *ética de trabalho*. Grotowski e seus atores tratarão seu trabalho com radicalidade monástica. A *ética de trabalho* conduz a prática como uma micropolítica de resistência à sociedade moderna – não limitada somente à

temática e/ou estética de seus espetáculos, mas inserida no cotidiano de trabalho, dentro e fora da sala de ensaio, como filosofia de vida.

Além da preocupação com uma ética que conduza a técnica, Grotowski dará grande importância ao caráter de *transmissão* de seu trabalho. Porém, diferentemente do conceito de transmissão criticada em Larrosa, o diretor não se refere à uma transmissão autoritária, que repasse um conteúdo rígido e absoluto a um receptor passivo. De forma contrária, Grotowski valoriza uma transmissão prática e dinâmica – uma espécie de “circulação quase anônima” de conhecimento – e afirma que seu trabalho

tem o caráter da transmissão; transmitir o que foi alcançado em minha vida: o aspecto interior no trabalho. [...] No transcurso de um período de aprendizagem, através de esforços e tentativas, o aprendiz conquista o conhecimento, prático e preciso, de outra pessoa, seu “teacher”. (GROTOWSKI apud RICHARDS, 2005:12 – tradução nossa)

Mas atenta:

Existe na criação aspectos que são acessíveis unicamente pelas vias práticas, pois há elementos que são racionais e outros que passam por caminhos menos conscientes. É preciso evitar todo proselitismo. Há várias técnicas e várias abordagens eficazes e há também “instrumentos” de investigação que, para serem plenamente úteis devem entrar numa circulação de coisas quase anônima. (GROTOWSKI, 1996)

Antes de avançarmos, é importante salientar a transposição de contexto. A carreira de Grotowski e sua obra escrita a partir de suas experiências práticas estão inseridas em um ambiente bastante específico: a cultura europeia, principalmente entre as décadas de 1960 e 1970, quando escreveu *Em busca de um teatro pobre* (1968). Além disso, Grotowski se dedicou exclusivamente e radicalmente à sua busca, mesmo quando seu trabalho não recebia nenhum tipo

de retorno ou ajuda financeira e ele e sua equipe se encontravam literalmente na miséria. Vale ressaltar também que, enquanto trabalhou para fins teatrais, Grotowski foi extremamente profissional, sendo que o teatro não representava em seu trabalho apenas um instrumento pedagógico ou artístico, mas toda a sua vida. No presente estudo, tomaremos emprestados da obra grotowskiana certos conceitos e ideias que serão transpostos para um contexto mais geral onde se esteja ensinando teatro ou o aplicando como ferramenta de ensino.

Obviamente, não será tentado propor nenhum tipo adaptado ou distorcido de “metodologia grotowskiana”, pois isto não condiz com a finalidade deste estudo, e, ainda menos, com a natureza do trabalho de Jerzy Grotowski.

Por toda parte há sempre essa necessidade e essa falsa esperança em receitas que possam resolver todos os nossos problemas criativos. Essas receitas não existem. Há somente o caminho que requer consciência, coragem e numerosas ações simples – não quero usar a palavra ‘esforço’ – mas ações simples aplicadas a nós mesmos. (GROTOWSKI, 2007: 168)

### **1.3 – Peter Brook: o espaço vazio e suas possibilidades**

O encenador inglês Peter Brook é considerado um dos maiores homens de teatro do século XX. Brook nasceu em 1925 em Londres e, desde a década de 1960, influencia o mundo com sua pesquisa e prática teatral. É possível identificar na obra de Peter Brook inúmeras semelhanças com o pensamento de Jerzy Grotowski. Brook constantemente se refere ao trabalho do diretor polonês em suas obras com notável admiração e curiosidade:

Na Polônia existe uma pequena companhia liderada por um visionário, Jerzy Grotowski, que também tem um objetivo sagrado. Ele acredita que o teatro não pode ser um objetivo em si mesmo [...] o teatro é um veículo, um meio de fazer auto-estudo, auto-exploração; uma possibilidade de salvação. (BROOK, 1970: 59)

Ambos chegaram a colaborar com o trabalho do outro, sendo que a última fase do trabalho de Grotowski, “Arte como veículo”, foi assim batizada pelo encenador inglês. Porém, apesar de guardarem semelhanças, Peter Brook nunca abandonou a produção de espetáculos. Sua pesquisa sempre teve como fim a representação teatral, e, desta forma, está mais próxima de nossa realidade e compreensão do que as complexas pesquisas parateatrais de Grotowski<sup>13</sup>.

Além de suas importantes montagens teatrais, Brook escreveu três obras teóricas fundamentais em sua carreira – *O Teatro e seu espaço* (1968); *O Ponto de Mudança* (1988); e *A porta aberta* (1995) – que nos auxiliam na compreensão de seu pensamento para o teatro. Assim como Grotowski, Stanislavski, Meyerhold e Brecht, Peter Brook é considerado um *diretor-pedagogo*, ou seja, um profissional que se ocupa tanto com a construção da cena quanto com a condução do processo de desenvolvimento e de formação de seu ator. O conceito de *diretor-pedagogo* guarda semelhanças com o conceito de *professor-artista*, analisado no capítulo III, pois exige deste profissional habilidades tanto artísticas quanto pedagógicas.

A escrita de Peter Brook possui uma linguagem simples e direta, não segue normas científicas e acadêmicas e é estruturada em forma de relato pessoal em primeira pessoa. Por causa deste caráter informal, para tirar de suas obras o conteúdo necessário, é preciso realizar uma leitura atenta a fim de encontrar em um simples relato de experiência um importante conceito ou referência teórica.

---

<sup>13</sup> As últimas fases de Grotowski, principalmente a “Arte como veículo” foram radicalmente restritas e isoladas de observadores e pesquisadores, desta forma, permanecem até hoje como estudo de pouco referência.

Neste trabalho, o que mais nos orienta em Brook são os conceitos *teatro imediato* e *espaço vazio*<sup>14</sup>. “Posso escolher qualquer espaço vazio e considerá-lo um palco nu. Um homem atravessa este espaço enquanto outro o observa. Isto é suficiente para criar uma ação cênica” (BROOK, 1970, p. 1) – assim ele inicia *O teatro e seu espaço*. Assim como em Grotowski, Brook acredita que o teatro representa a arte do essencial, onde os artifícios superficiais são descartados para que se coloque no palco apenas o que for realmente importante. Seu *espaço vazio*, é um espaço compartilhado por todos os presentes, em situação de ator ou espectador, para o qual convergem muitas energias diferentes, e onde todas as falsas categorias desaparecem. “O teatro não tem categorias, é sobre a vida. Este é o único ponto de partida, e além dele nada é realmente fundamental. Teatro é vida” (BROOK, 2000, p. 7). Ao afirmar que teatro é vida, Brook compartilha da mesma visão adotada por Grotowski, e mesmo por Larrosa, que não desassocia o *viver* do *aprender*. E, da mesma maneira que o pedagogo espanhol denuncia uma *educação morta*, Brook disserta sobre o *teatro morto* – um teatro que já perdeu todo o seu valor essencial, seu poder de investigação da condição humana, que se embalsamou em antiquadas convenções e em valores artísticos herdados, ou que se rendeu à busca desenfreada dos consumidores pelo raso e lucrativo entretenimento da indústria cultural.

Em contraproposta ao *teatro morto* está o que o autor denomina *teatro imediato*. Este é uma integração entre o *teatro sagrado* e o *teatro rústico*.

No tocante ao “teatro sagrado”, o essencial é admitir a existência de um modo invisível que é preciso tornar visível. [...] “Teatro sagrado” implica a existência de algo mais, abaixo, em volta e acima, uma outra zona ainda mais invisível, ainda mais distante das formas que conseguimos identificar ou registrar, e que contém fontes de energia extremamente poderosas. [...] O “teatro rústico”, o teatro popular, é diferente. É a celebração de todos os tipos de “meios disponíveis” e traz consigo o

<sup>14</sup> Esteticamente, em seus espetáculos, o espaço vazio de Peter Brook se mostra como um espaço nu, a-histórico, sem referências explícitas, onde as ações dos atores revelam suas especificidades.

aniquilamento de tudo o que tenha a ver com a estética. [...] “não temos nada que não sejam nossos corpos, nossa imaginação e os meios que estão à mão”. (Ibidem: 49-51)

A expressão *teatro imediato* diz respeito à necessidade de se descobrir, no momento presente, os meios mais adequados dos quais certa experiência teatral necessite. “Todas as convenções vão pelos ares, porque são limitações”. Tudo se revela possível, pois tanto os meios *rústicos* quanto os *sagrados* estão à disposição. O *teatro imediato* é o “teatro do que é necessário”, deixando o espaço vazio aberto para “os elementos mais puros e para os mais impuros”. A única regra é manter rigor e disciplina para que “tudo” não signifique “simplesmente ‘qualquer coisa’”. (Ibidem, p. 51-52)

Em seu *teatro imediato*, Peter Brook foge das fórmulas, das verdades absolutas, e da existência do caminho único para o processo de desenvolvimento artístico. O diretor-pedagogo para Brook é um profissional atento ao presente e ao instante, capaz de rever todas as ideias predeterminadas e as metodologias pré-concebidas, em prol da mudança que fará o processo reencontrar sua direção, mesmo que seja a direção contrária ao que se tenha iniciado, sempre em busca do que ele denomina “centelha de vida” – uma “faísca” que acende e fornece intensidade ao trabalho, mas, por sua natureza frágil e delicada, sempre corre o risco de desaparecer. As mudanças de direção e o abandono de um trabalho que se revela *morto* para se tentar reencontrar o verdadeiro valor do processo é, inegavelmente, um grande risco que exige a coragem do condutor e dos participantes. Porém, Brook afirma que, ao ceder ao medo de se arriscar, o trabalho tende a se limitar à mediocridade e ao convencional. “Quem se protege ‘constrói’ e ‘lacra’. Quem quer se abrir tem que destruir as paredes” (Ibidem, p. 20).

Em busca de um *espaço vazio* – que não se limita ao espaço físico, mas se refere também ao corpo dos atores, às suas falas e ações, a sua imaginação, à distância entre um ator e outro, entre ator e plateia – Brook elemina toda a superficialidade e convencionalidade cultural das quais ele acusa ser feito o *teatro morto*, focalizando seu estudo na relação entre os participantes do processo e do evento teatral. Peter Brook valoriza o tratamento do texto, e das palavras em seus processos, frequentemente trabalhando com grandes clássicos da literatura dramática, como William Shakespeare, mas frisa que qualquer processo deve começar pelo corpo, não com palavras ou ideias, pois “é no corpo livre que tudo vive ou morre” (Ibidem, p. 54)

Em relação a tradição e ao passado histórico do teatro, o autor defende que é preciso discernimento para verificar quando a tradição pode iluminar um processo ou quando ela é a mão morta que estrangula a experiência vital. É necessário fazer do momento presente a essência de qualquer trabalho, não se preocupando em, se for preciso, rejeitar a “solução consagrada” e o ensinamento canonizado. “Para viver no presente, uma experiência teatral tem que acompanhar a pulsação de seu tempo. [...] combinando misteriosamente sua criatividade com a superfície mutável da vida. A arte do teatro tem que ter uma faceta cotidiana” (Ibidem, p. 79).

O objetivo desta revisão bibliográfica é iluminar alguns pontos fundamentais que criem pontos de relação entre os três autores e que sejam referência para o presente estudo. Tem-se o intuito de se fazer perceber que nas obras destes três autores existe uma negação de todo tradicionalismo que se configure em obstáculo para o real processo artístico e de aprendizado. Os autores propõem uma superação do discurso clássico dominante, da palavra sacralizada, dividida

entre a arrogância dos mestres e a moral dos puristas; propõem uma espécie de transgressão e desconstrução, sem se limitarem a uma atitude puramente destrutiva, pois expõem suas próprias contrapropostas; procuram trazer aquilo que se mostrava consagrado e distante para o cotidiano; e reconhecem que uma verdadeira formação não se limita ao aprendizado de certo conhecimento específico num período de tempo determinado, pois não distinguem a evolução do aprendizado da evolução da própria vida do indivíduo. Larrosa, Grotowski e Brook, que nasceram e desenvolveram seus trabalhos em condições bastante distintas, não deixam de se assemelhar pedagogicamente ao se oporem ao aprendizado como prática de domesticação a favor de um aprendizado como prática da liberdade.

## CAPÍTULO II

### A experiência teatral como desconstrução do mundo administrado

- *Você está pensando em alguma coisa, minha querida, e por isso se esquece de falar. Não posso lhe dizer imediatamente qual é a moral disso, mas vou me lembrar daqui a pouco.*

- *Talvez não tenha uma moral. Alice se arriscou a observar.*

- *Ora, ora, criança! - disse a Duquesa – Tudo tem uma moral, é apenas uma questão de encontrá-la.*

(Lewis Carroll)<sup>15</sup>

Desde o nascimento, somos apresentados ao mundo às suas diversas manifestações. O bebê, ainda sem a noção de alteridade e diferença, considera o mundo exterior como prolongamento de si próprio. Com o desenvolvimento cognitivo, a criança passa a distinguir sua individualidade (*ego*) e suas especificidades. Freud deu extrema importância a fase da maturação infantil em sua teoria psicossexual; Piaget considera que a criança percebe o mundo de maneira essencialmente diversa do adulto e estabelece cinco estágios de desenvolvimento que dividem a infância do zero aos onze anos; outros muitos são os pesquisadores em diversas áreas que colocaram a infância como principal foco de estudo sobre o desenvolvimento humano e seu processo de aprendizagem<sup>16</sup>.

Consideremos, portanto, que na infância o indivíduo toma conhecimento do mundo e, ainda que não o domine completamente, experimentará as principais interações com o meio em que vive. O papel dos pais neste momento consiste em apresentar este mundo ao seu filho, e não há, evidentemente, um forma imparcial de se fazer esta apresentação. A trajetória e o modo de

<sup>15</sup> CARROL, 1998, p. 120.

<sup>16</sup> Richard Courtney (2003) realiza sólida relação das ideias de grandes pensadores que influenciaram a história do pensamento educacional, como Rabelais, Rousseau, Freud, Piaget, Nietzsche, entre outros.

vida dos pais, influenciará a forma como estes se farão mediadores entre a criança e o mundo. A estrutura familiar é a primeira das estruturas sociais vivenciada pela criança. Neste contexto a criança será introduzida em relações de afeto, sociabilidade, poder e hierarquia, reconhecendo sua identidade e seu papel dentro desta estrutura e provando seus limites e direitos. Geralmente, quando completa seis ou sete anos, a criança é inserida em uma segunda estrutura social: a fase escolar representa a mudança de um mundo pessoal e protegido, dentro de casa sob o amparo dos pais, para um contexto mais aberto, complexo e heterogêneo. A criança passa a conviver com crianças e adultos desconhecidos em um mundo de regras – a figura do professor se torna, então, um importante referencial.

É nesta faixa etária que a criança, segundo Piaget (IN: COURTNEY, 2003), passa da fase regida pelo pensamento intuitivo para a fase em que começa a realizar operações concretas. A criança começa a entender o mundo de forma mais consciente e objetiva, o jogo simbólico, que até então fazia parte de sua lógica passa a dar lugar aos jogos de regra, que implicam em “relacionamento social, uma vez que as regras são regulamentações impostas pelo grupo e sua violação acarreta uma sanção.” (COURTNEY, 2003: 271) Para Piaget, o jogo é parte fundamental do processo de aprendizado, inclusive o jogo dramático, que representa um elemento-chave pois, ao interiorizar os objetos, os torna significantes para o indivíduo.

Richard Courtney (2003) nos oferece uma vasta bibliografia sobre os profissionais da educação, da filosofia, da psicanálise e da antropologia que deram importância ao pensamento simbólico, à experiência estética e ao jogo dramático. Platão e Aristóteles já fundamentavam a educação no jogo. Courtney conclui que o que difere o homem dos outros primatas é a sua imaginação, essencialmente dramática. Apesar disso, *imaginação, jogo, pensamento simbólico* são conceitos pouco estimulados na educação que conhecemos e que vivenciamos em nossa

trajetória de formação escolar. Quanto mais avançamos em nosso grau de escolaridade, mais nos distanciamos destes conceitos fundamentais e acabamos por nos tornar adultos pouco criativos, artisticamente débeis, limitados às nossas funções estritamente técnicas e segmentadas. Talvez isso influa na recorrente dificuldade dos alunos de se interessarem pela escola e pelo aprendizado. Passar pelo período escolar passa a significar um longo suplício, caminho único e obrigatório à formação profissional que garantirá um futuro de estabilidade financeira e, felizmente, longe da escola. Por esta esteira aparentemente única e obrigatória, onde a fase de formação tem um prazo para acabar, passa a humanidade, geração por geração. Seguindo esta linha de produção, depois que o indivíduo se insere no mundo adulto, sério e profissional, não há mais espaço para a educação. Seu entendimento do mundo já está formado, duro e cristalizado.

Após a época escolar, depois da definição da situação profissional, possivelmente muitos tenham pensado que a educação ficara para trás para ser substituída pelo trabalho. Mas é suficiente fazê-los refletir em que podem ser um pouco melhores em sua profissão ou podem suprimir um hábito deprimente, para que aceitem sem grandes dificuldades que a educação pode continuar. (GARCIA HOZ, 1988: 10)

## **2.1 – O mundo sob controle**

Sempre fez parte da natureza humana entender e se relacionar com o ambiente à sua volta, seja de forma animista ou científica. Desde que passou a controlar o fogo, o homem avança em seu poder de manipulação do mundo. É esta singular relação com a natureza que difere a raça humana das demais. O homem representa e registra o mundo de inúmeras formas possíveis: na pintura, na escrita, na oralidade, na música, na representação dramática, na elaboração de

calendários, nas fórmulas químicas e matemáticas. São as tentativas por nós encontradas para desvendar os mistérios que nos cercam. E além de conhecer, dominar e registrar nossas descobertas é preciso repassá-las às próximas gerações. Somente desta forma a raça humana pôde se desenvolver continuamente apesar de sua *mortalitate*.

Mas, paradoxalmente, a incessante busca pelo controle e pela apropriação do mundo é também o que nos aparta dele:

O mundo interpretado [...] é um mundo dividido, analisado, despedaçado, repartido pela nossa mania apropriadora e delimitado pela nossa mania classificadora. [...] O olhar apropriador, o olhar que toma, é um olhar que divide e que não acolhe o que é mas, sim, o que *deveria ser*. Por isso, constrói a realidade analiticamente e a partir do ponto de vista de sua manipulação possível. (LARROSA, 2003: 111)

O que se revela diante de nós é que o problema não está em querer entender o mundo, mas na forma como entendimento se dá. O valor absoluto dado à lógica cartesiana transferiu a fé no divino para a fé na ciência. Quando o obscurantismo medieval dá lugar à filosofia iluminista do século XVIII, a humanidade entra em seu ininterrupto processo de cientificação do pensamento. Para ADORNO (1999), o Iluminismo, que tinha como objetivo livrar o homem do mito, do “feitiço”, se configurou num movimento totalitário que “incinerou os últimos restos da sua própria consciência de si” (ADORNO, 1999: 19). O filósofo afirma que ao tentar se libertar da soberania do divino desconhecido, senhor da vida dos homens, o Iluminismo atrofia a fantasia e cai numa nova forma de ofuscamento, maior que qualquer ofuscamento místico. Sua inverdade está no fato de considerar que o mundo

está decidido de antemão. [...] O desconhecido fica assim caracterizado como velho conhecido, mesmo antes de se ter determinado o seu valor. [...] A natureza é

aquilo que deve ser compreendido matematicamente; mesmo o que não se encaixa, insolubilidade e irracionalidade, é cercado por teoremas matemáticos. [...] O iluminismo acredita estar a salvo diante do retorno do mito. [...] Transforma o pensamento em coisa, em ferramenta, como ele próprio o denomina.[...] Quem se abandona à vida sem referir-se racionalmente à sua autoconservação recai, segundo o juízo do iluminismo, [...] na pré-história. (Ibidem, p. 42-43)

Adorno analisa o Iluminismo como um sistema de dominação que se relaciona com as coisas assim como um ditador se relaciona com os homens. Uma dupla manipulação que controla tanto a natureza quanto a sociedade – o poder se mantém nas mãos de uma minoria que procura garantir a permanência e a segurança do mundo. Assim, Adorno nos mostra que, apesar de ter nascido do desejo de liberdade e autonomia, o Iluminismo não entendeu esta liberdade na própria essência do humano, mas na liberdade individual que permitiu a exploração entre os seres.

Historicamente, o Iluminismo do século XVIII pode ser considerado como a porta de entrada para o pensamento positivista e tecno-científico que ignora a subjetividade e o pensamento artístico. O iluminismo educacional representa a pedagogia burguesa que se centralizou na transmissão de conteúdo e petrificou o conhecimento. A educação como sinônimo de repasse das Verdades por aqueles que sabem.

Aliado à crítica ao Iluminismo, está o conceito de *indústria cultural*, forjado também por Adorno, que se configura como um macrossistema que homogeniza e padroniza as visões de mundo, produzindo uma única realidade através dos meios de comunicação de massa. Esta realidade recriada pela indústria cultural é guiada pela repetição de “modelos pré-fabricados; isenta-se da própria responsabilidade e a descarrega sobre os padrões que se obriga a seguir, transformando-se em dever.” (Ibidem, p. 104). Como resultado, “impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente” (Ibidem, p. 8).

O século XXI, porém, parece viver uma mudança de paradigma: a realidade começa a ver o desmanche de sua estrutura unitária. Os meios de comunicação sofreram enorme processo de diversificação, e a internet oportunizou a circulação dinâmica de toda e qualquer forma de pensamento e linguagem. A pós-modernidade acompanha a falência dos discursos unicistas e a fragmentação do tempo e do espaço.

Zygmunt Bauman prefere usar para os nossos tempos o conceito de *modernidade líquida*, pois representa

uma condição em que as organizações sociais (estruturas que limitam as escolhas individuais, instituições que asseguram a repetição de rotinas, padrões de comportamento aceitável) não podem mais manter sua forma por muito tempo (nem se espera que o façam), pois se decompõem e se dissolvem mais rápido que o tempo que leva para moldá-las e, uma vez reorganizadas, para que se estabeleçam. (BAUMAN, 2007 : 7)

Larrosa também afirma que o homem, nos últimos cinquenta anos, tem se deparado com a falência de seu projeto de dominação lógica e inequívoca do mundo.

O abismo entre o eu e o mundo é irresgatável: o indivíduo não pode encontrar o valor e o sentido de sua própria existência, não pode afirmar que vive uma vida plenamente sua. [...] Nós já não podemos manter nem um modelo unitário de formação alcançada a qual pudéssemos tomar como objetivo, nem uma ideia linear e homogênea de seu processo que pudéssemos considerar como padrão. Nietzsche sabia muito bem que não se pode fixar um método seguro nem uma via direta para chegar à verdade sobre si mesmo: não há um caminho traçado previamente que bastasse segui-lo, sem desviar-se. (LARROSA, 2003: 9)

Nos tempos líquidos em que nascemos e crescemos hoje, onde, apesar da insistente prática de dominação e manipulação social e midiática, o dizer se fragmentou em múltiplos dizeres, começamos a nos conscientizar sobre esta lógica de dominação que orienta a sociedade, e percebemos que é preciso revisar as noções de *realidade* e de *conhecimento*. *O logos*

pedagógico de valor dogmático, instrumento de verdades teóricas e morais, precisa ser questionado. Este questionamento pode encontrar espaço mesmo em disciplinas curriculares tradicionais como História, Literatura, e até mesmo na Física, na Química e na Matemática, mas se isso ainda nos parece difícil dentro de nossa tradição tecnicista, a inserção do Teatro na educação pode servir como um ponto de partida na modificação da lógica positivista da formação. O Teatro como disciplina permite uma evocação explícita da subjetividade, onde fica mais fácil encontrar um caminho direto para abrir as portas para o múltiplo na desconstrução do mundo controlado.

Obviamente, esta desconstrução não tem por objetivo banir todo o pensamento científico e racional, mas retirar sua soberania excessiva, que cristaliza as nossas formas de conhecer e lidar com o mundo. Exercitar o hemisfério direito do cérebro – intuitivo e artístico – que foi desvalorizado ao longo do processo civilizatório. E, assim como Alice, questionarmos o mundo da Moral, que possui explicação para tudo, mantido por todo tipo de “duques e duquesas” – os ideólogos do conhecimento que trabalham para manter e legitimar a dominação.

Em contraponto, a aula de teatro na escola formal, mais do que em cursos livres e oficinas, sofre de uma deficiência constante: ao ser inserida no sistema curricular, regido por avaliações, listas de presença e uma série de obrigatoriedades formais, pode perder sua qualidade artística e sua capacidade de reinterpretação do mundo através da subjetividade criativa, se tornando mais uma disciplina rígida, tediosa e obrigatória. O papel do professor é elementar para tentar superar este contexto desfavorável, revertendo-o para uma situação que potencialize a ação do teatro na escola.

Para Gadotti, o professor pode se colocar como *ideólogo* ou como *filósofo* da educação. Enquanto o primeiro conceito se refere ao profissional que mantém as regras previstas e as

verdades prescritas, o segundo suspeita de si mesmo, se esvazia, se despe, “desmascara a sua face sagrada. Uma filosofia não é possível senão ao preço de sua 'destruição': para realizá-la é preciso primeiro suspeitar dela” (GADOTTI, 1982: 31).

Prefiro crer na segunda opção e faço dela o objeto de estudo deste trabalho.

Quando cheguei a conclusão de que o problema da construção do meu próprio sistema era ilusório e que não existe nenhum sistema ideal que seja a chave da criatividade, então a palavra “método” mudou para mim de significado. Existe o desafio ao qual cada um deveria dar uma resposta própria. Cada um deverá ser fiel à própria vida. Isto não tenderia a excluir os outros, mas ao contrário, os incluiria. [...] O método – no sentido do sistema – não existe. Não pode existir de outra maneira a não ser como desafio ou chamado. E não pode jamais prever exatamente qual será a resposta de algum outro. É muito importante estar preparado para o fato de que a resposta dos outros será diversa da nossa. Se a resposta é a mesma, então é quase seguro de que esta resposta é falsa. (GROTOWSKI, 1993: 19 – tradução nossa)

## **2.2 - “O homem se faz ao se desfazer”: abrindo-se ao desconhecido**

Em uma aula de teatro, em qualquer contexto, certos aspectos podem auxiliar a experiência teatral para que esta ocorra de forma profícua. Um destes aspectos é o espaço amplo, arejado, livre de obstáculos, que permita a livre movimentação. Desta forma, a aula de teatro pode acontecer em diversos lugares, menos na sala de aula tradicional, preenchida por carteiras, armários, quadros-negros, mesas e mochilas. A necessidade do vazio é concreta e espacial. A aula de teatro propõe a instalação de outra espacialidade, diferente da do mundo rotineiro e exterior, assim, um espaço ideal deve ser o mais sóbrio e livre de referências concretas ao mundo administrado. Contudo, uma experiência interessante é, ao usar a sala de aula tradicional para uma atividade teatral, antes de se iniciar a atividade, retirar todas as carteiras e móveis da sala, em operação conjunta com os alunos. Este ato representa uma verdadeira revolução à

configuração tradicional da sala de aula, transgredindo tanto o seu espaço físico quanto o seu valor simbólico. Onde antes existiam carteiras rigorosamente enfileiradas, direcionadas para o quadro-negro – tábua das verdades – e para a mesa do senhor professor, agora dá lugar ao vazio, onde novas possibilidades podem surgir.

Conquistado o espaço adequado, a experiência teatral pode começar. O professor aplicará jogos criativos e lúdicos, exercícios de improvisação, de relaxamento e sensibilização, aquecimentos vocais e corporais, construções de cenas, etc. O leque de atividades é amplo e atende a todos os tipo de público. Existem aulas de teatro para crianças, para a terceira idade, para cegos, surdos, moradores de rua, presidiários, professores, etc. Muitos livros oferecem uma carta variada de exercícios e jogos detalhadamente descritos. Mas, a questão desta monografia não está sobre o conteúdo da atividade, mas sobre a forma pela qual ela é ministrada e vivenciada pela turma. Pouco importa se os alunos estão trabalhando articulação da língua ou criando uma cena a partir de fotografias – qual é a relação que se estabelece entre estes indivíduos envolvidos em uma mesma experiência? Como o professor guia este momento compartilhado? Yoshi Oida nos orienta:

Realmente não importa o estilo ou a técnica que estamos estudando. Na verdade, podemos praticar diferentes disciplinas tais como aikidô, judô, balé ou mímica e obter o mesmo benefício. Isso porque estaremos aprendendo alguma coisa que vai além da técnica. [...] as habilidades fazem apenas parte da linguagem, mas não são o objetivo. Já que está se aprendendo alguma coisa que ultrapassa a técnica, aquilo que se está praticando é menos importante. (OIDA, 2001: 158)

Um ensino de teatro não-profissional, que engloba cursos livres, oficinas de iniciação e a aula de teatro na escola formal, não tem a pretensão de instrumentalizar artistas profissionais. Esta categoria de ensino possui objetivos específicos. Se o jogo e a imaginação dramática são o

centro da criatividade humana, como nos afirma Courtney (2010, p. 281), então deve fazer parte fundamental de qualquer forma educacional que pretenda o desenvolvimento das potencialidades essencialmente humanas.

Apesar das críticas de Adorno ao Iluminismo, é nesta corrente que surge Rousseau e sua valorização à educação infantil, onde o jogo criativo deve conduzir majoritariamente o processo de aprendizado. Se, ao contrário do que defende Rousseau, o jogo e a imaginação criativa não forem incentivados na infância, menos ainda o serão na vida adulta. Por isso, o teatro usado na educação das crianças teria a responsabilidade de cultivar a capacidade de criar e jogar, pois é o jogo dramático infantil que posteriormente evoluirá para entendimentos artísticos e estéticos mais complexos. Herbert Read acredita nesta função do teatro na educação ao “preservar a intensidade original das reações da criança às qualidades sensoriais das experiências – cores, superfícies, formas e ritmos” (READ, 1982: 254) e conservá-las no decorrer do amadurecimento etário. Começando na vida adulta, quando não existe este processo contínuo desde a primeira idade, o teatro se depara com um grande desafio: partir em busca do jogo criativo e da subjetividade perdida, libertando o corpo e a mente da atrofia científica e racional. Não que esta seja uma tarefa exclusiva do teatro, pois todas as atividades artísticas e até mesmo as não-artísticas podem ser conduzidas por um pensamento liberal e libertador.

Considerando seu potencial pedagógico, Peter Slade (1978) defende o lugar do teatro como disciplina curricular na escola. Para ele, “a falta de jogo pode significar uma parte de si mesmo permanentemente perdida. É esta parte desconhecida, não criada, do próprio eu, esse elo perdido, que pode ser a causa de muitas dificuldades e incertezas nos anos vindouros” (SLADE, 1978: 20). Hoje, de fato, várias escolas possuem aulas de teatro em sua grade curricular e empregam muitos profissionais licenciados. Normalmente, os alunos, além de vivenciarem

exercícios e jogos teatrais, tem a oportunidade de se apresentarem publicamente em encenações preparadas pelo professor para a celebração de datas comemorativas. A partir desta descrição generalizada, a aula de teatro na escola aparenta ser bastante útil e interessante pois promove prática artística, experiência estética e socialização, mas esta estrutura geral esconde nas entrelinhas diversos perigos e deficiências, quando analisada de forma menos ingênua. Estaria o professor, em sua conduta, frequentemente castrando a verdadeira criatividade ao promover competição, rotulação e constrangimento, como manifesta Krishnamurti?

Os professores dizem ao aluno que ele não é tão capaz, tão inteligente quanto outro estudante. Elogiam a criança, encorajam-na a competir, a vencer, a chegar a determinado nível intelectual. Eles adoram rótulos. [...] Este é o padrão de comportamento que aprovamos inteiramente, em todos os estágios de nossa existência: comparar, ter objetivos, alcançá-los. [...] O que fazemos é simplesmente adicionar. O processo aditivo é o que chamamos de aprendizado, mas com ele nada aprendemos. Tudo é repetição, tornando-se a mente cada vez mais embrutecida e obtusa. [...] Não desejamos ser perturbados, não queremos destruir o padrão. (KRISHNAMURTI, 1980: 89-103)

Um exercício interessante, que costumo aplicar nos primeiros encontros em uma oficina de teatro, é a *Passarela*. Nesta atividade bastante simples, a turma se divide e se coloca em dois lados opostos da sala, deixando um corredor livre. Cada aluno caminhará, indo e vindo, por este corredor, enquanto será atentamente observado pelos seus colegas. Peço para que não se preocupem com nada, a não ser em andar normalmente. Não raramente, é possível notar nos alunos uma tentativa em deixar sua caminhada “apresentável”, pois se está em situação de exposição e possível julgamento diante do grupo. Esta tentativa é nítida e soa de forma artificial. Quando a atividade é proposta, muitos se perguntam: “Mas é só isso?” Contudo, ao final, todos reconhecem o desafio desta atividade e percebem o quanto ela pode nos revelar sobre a nossa cultura de mascaramento e coação.

Os primeiros encontros em um curso ou oficina teatral são fundamentais para que se introduza a filosofia liberal que orientará a desconstrução do mundo predeterminado e a abertura das portas para o desconhecido, para o múltiplo e para a expressão da subjetividade livre de constrangimentos. O desconhecido que se procura só o é por ter sido ignorado e mantido sob os panos da moral e da racionalidade que condicionam a educação domesticadora. A introdução desta filosofia deve se dar de forma pragmática. Brook comenta que seus processos artísticos nunca se iniciam pela via intelectual, pois “a mente racional é um instrumento de descoberta menos potente do que as faculdades mais secretas da intuição” (BROOK, 2000: 92).

Victor Garcia Hoz (1988) denomina como “educação invisível” uma formação que ultrapassa o conhecimento preciso e o planejamento técnico. Enquanto a “pedagogia visível” é o conjunto de atividades formais e programadas dos professores e alunos nas instituições escolares, sistematizadas explicitamente em forma de metodologia, a “educação invisível” realiza-se principalmente nas áreas não verbais da comunicação humana, na atitude e comportamento pessoal, no tom da voz, nos gestos, na atividade como meio de expressão de uma pessoa” (Ibidem, p. 17). Essa educação não é mensurável, não possui instrumentos técnicos de aplicação e avaliação, se baseando mais “no processo interior do indivíduo, no mundo dos valores” (Ibidem, p.19). Obviamente, a oposição entre a “pedagogia visível” e a “educação invisível” não pode supor uma escolha que anule a outra. O mais interessante seria encontrar um equilíbrio entre ambas, ainda que o interesse, neste estudo, esteja mais sobre a segunda.

Um estrutura básica para um plano de aula de teatro costuma conter as seguintes informações: duração da aula; material necessário; objetivo; atividade; e avaliação. Esta configuração auxilia uma melhor condução da aula e tenta garantir sua funcionalidade. É uma forma de controle visível e objetivo da atividade, bastante útil. Mas existe, no exato momento em

que se executa a aula, onde ocorre vivência e convivência, uma teia muito mais complexa e “invisível” que não se esgota nos esquemas objetivos e nas aplicações técnicas. A aula de teatro pode chegar a uma realidade mais interior e profunda, de onde partem o “viver e o obrar propriamente humanos” (*Ibidem*, p. 114).

A longo do curso, a turma, inserida na filosofia que guia a prática, pode se aventurar por diversos caminhos, se permitindo ao erro, ao fracasso, ao ridículo – palavras tão temidas na cultura dos vencedores. A desconstrução do *ser* e do *saber* tradicional abre as lacunas, os vazios, por onde uma outra lógica de pensar e agir poderá transitar, e, neste choque entre o que se conhecia e o que se revela novo e repleto de insegurança pode se dar o *encontro*.

Somente o combate das palavras ainda não ditas contra as palavras já ditas permite a ruptura do horizonte dado, permite que o sujeito se invente de outra maneira, que o eu seja outro. [...] Deixar chegar o imprevisto e o estranho, o que vem de fora, o que desestabiliza e põe em questão o sentido estabelecido daquilo que se é. [...] Só assim se pode escapar, ainda que seja provisoriamente, à captura social da subjetividade. [...] Recorda que a verdade costuma ser uma arma dos poderosos e pensa que a certeza impede a transformação. (LARROSA, 2003: 40-41)

O teatro como instrumento de *encontro* pretende, desta forma, renunciar à vontade de saber e de poder como prática da dominação. Se livrar das formas confortáveis adotadas pelo corpo e pela mente – formas que alienam – e se arriscar no mistério não abrangível. Uma atividade onde metodologia e conteúdo devem ser constantemente questionados e desconstruídos, jamais fossilizados em doutrina, mantendo a liberdade e o instante do jogo.

Quando Grotowski resiste em elaborar um método para a arte de ator, está, genuinamente, se opondo à construção de uma verdade imortal vedada à profanações. Como ressalta Lima (2008), percebendo a dificuldade residente nesta relação, o “método” de Grotowski pode ser considerado um “antimétodo”, pois não se configura como “uma relação de procedimentos. Ele

apresentava certas ‘tendências orientadoras’, ou ‘leis que regulam o trabalho criativo’ ou ‘elementos da arte do ator’ (...) a própria experiência escapava a qualquer tentativa de método” (LIMA, 2008: 254-255).

É, portanto, o *valor da experiência* o grande objetivo a ser perseguido pela atividade teatral como recurso pedagógico. A educação dramática encara a educação em sua totalidade e exige a revisão de todo o sistema educacional, pois tudo o que se pretenda estar vivo em nós deve ser “estimulado e vitalizado quando o *vivemos* – quando o *atuamos*” (COURTNEY, 2003: 57)

Abrir-se ao desconhecido significa, antes de tudo, vivenciar o existente no tempo e no espaço presentes, *hic et nunc*. Inserido nesta lógica, o professor não pode, nem consegue, realizar uma função de detentor e transmissor exclusivo do conhecimento, pois o momento presente anula qualquer pretensão de controlar o processo de formação. Resta ao professor lançar-se ao vazio junto aos seus alunos, e se dispor ao diálogo aberto que permite o *encontro*. Assim, a turma é tratada como uma comunidade heterogênea, composta pelo diverso. “Comunidade dos que não têm em comum senão o espaço que faz possível suas diferenças. (...) Relação refratária à síntese, alérgica à totalização, resistente à generalização” (LARROSA, 2003: 144).

Contudo, é importante fazer importante ressalva. Liberdade e abertura ao desconhecido nada tem a ver com uma desorientação caótica. Houve um período do século XX em que movimentos educacionais exaltaram o “jogo livre” e a “livre expressão”. Porém, estes movimentos acabaram se dissolvendo em uma espécie abrangente de “auto-expressão” sem fins definidos, com resultados de mera recreação ou de algum tipo de terapia artística superficial (COURTNEY, 2003: 43).

Os jogos teatrais se diferenciam da recreação justamente por possuírem objetivos bem definidos. Larrosa propõe sua Pedagogia Profana não para tocar fogo às bibliotecas e criar um

ambiente de total confusão e desordem; Brook defende que a experimentação caótica, guiada apenas pelo prazer da experiência, se prolonga indefinidamente sem chegar a nenhum resultado; Grotowski é radicalmente adepto à disciplina, não permitindo “qualquer forma de leviandade” em seu trabalho.

O professor quando se deixa guiar por uma ideia embacada de “livre expressão” pode cair em uma perigosa armadilha onde o processo de trabalho e de aprendizado se dissolve, dando lugar a uma experiência amorfa e casual. Como temia Peter Brook, o “tudo” se transforma em “simplesmente qualquer coisa”.

A desconstrução do mundo administrado para a conquista do *encontro* possui objetivo concretos, pautados em uma postura sociopolítica, pelo caráter de questionamento do *logos* pedagógico tradicionalista e na busca por uma essencialidade humana perdida. Ainda que o conteúdo de exercícios e de atividades não seja o foco deste estudo, sua condução, se não realizada de forma responsável, cuidadosa e consciente, não poderá atingir nenhum objetivo.

Delinear os objetivos pedagógicos da experiência teatral não significa elaborar minuciosamente um plano de aula ou, ainda, querer controlar o que será transmitido ou vivenciado pelo grupo. No universo múltiplo, aberto e heterogêneo, espaço vazio de todas as possibilidades, ambiente de desconstrução e liberdade, delinejar os objetivos tem mais a ver com manter uma postura aberta, não reducionista e não totalitária do professor, como aquele que guia os indivíduos que se *encontram no comum*.

Aquilo que se dá a pensar para que seja pensado de muitas maneiras, aquilo que se dá a perguntar para que seja perguntado de muitas maneiras, aquilo que se dá a dizer para que seja dito de muitas maneiras. Esse comum não é senão o silêncio ou o espaço em branco de onde se mostram as diferenças. [...] Expor os signos no heterogêneo, multiplicar suas ressonâncias, pluralizar seus sentidos. Frente à homogeneidade do saber que restringe a diferença, a heterogeneidade do aprender que produz a diferença. [...] E, nesse caso, aprender não é apenas um meio para o

saber, [...] é oferecer-se como abertura para o múltiplo. (LARROSA, 2003: 144)

### 2.3 – A iconoclastia no riso

“O homem é o único animal que ri”, disse Aristóteles. Desde então foram diversos os estudiosos que tiveram sua atenção voltada para o poder do riso, principalmente sobre o seu caráter subversor, como notamos em Bakhtin.<sup>17</sup> Jesus Cristo, o modelo de perfeição humana na cultura cristã da qual sofremos, em maior ou menor grau, influência, é muitas vezes apresentado pela tradição ortodoxa como um homem que nunca riu. “Muito riso, pouco siso”, nos adverte um provérbio popular. Antes disso, porém, no Teatro Grego o gênero da comédia, ainda que considerado menor do que a tragédia, tinha enorme valor, pois eram nas comédias que se satirizavam as questões sociopolíticas e as figuras públicas. O humor sempre tendeu a profanar o sagrado, questionar a palavra de ordem e as verdades absolutas, assim como as autoridades que as personificam. Desta forma, representa um foco de discussão histórica e um recurso valioso para um processo de formação que se pretenda desestruturador do mundo administrado.

O jogo teatral costuma levar seus participantes ao prazer e à diversão, e portanto, à alegria e ao riso. Porém, mais interessante que o riso relativo ao ócio e ao entretenimento lúdico e inofensivo, está o riso que se mistura com o sério e que com ele se defronta. O riso como “componente dialógico do pensamento sério” (LARROSA, 2003: 170) a fim de produzir um efeito pedagógico. Desta forma, o teatro, além de desenvolver o jogo criativo, a subjetividade e a

---

<sup>17</sup> Mikhail Bakhtin em *A cultura popular na idade média e no renascimento* (2002) faz uma análise histórico-filosófica do riso na idade média e defende a ambivalência, a multiplicidade e o dialogismo do discurso.

espontaneidade, propondo uma espécie de “brincadeira séria”, pode trabalhar também com o “riso sério”, o riso que é “a suprema seriedade, a coroa da seriedade, (...) capaz de aniquilar, brincalhona e ágil, as suas próprias pretensões” (Ibidem, p. 169).

Ao pensar na educação escolar e familiar tradicional, proveniente de uma cultura de moral cristã, o riso parece uma interferência que prejudica o processo educacional. O tom professoral tradicionalista se assemelha, na austeridade e no dogmatismo, à pregação cristã. Larrosa reclama um riso que foi proibido ou, pelo menos, bastante ignorado, no campo pedagógico. “O pedagogo é um moralista otimista; um crente, em suma. E sempre custa, a um crente, estabelecer uma distância irônica de si mesmo” (Ibidem, p.171). Assim, quanto mais moralismo existe em uma aula, menos riso ela se permite.

O teatro possui, por natureza, um caráter secular e irreverente que facilita um ambiente onde o riso é totalmente bem vindo e pode ser aproveitado pedagogicamente pelo professor. O riso usado como tensão dialógica, questiona os hábitos e os lugares comuns, duvida do sério e exige tomadas de posição, posturas ativas, mantendo uma abertura permanente para o debate, para distanciamento e para o desmascaramento.

Bertolt Brecht soube usar o riso como ferramenta dialógica e dialética. Seu teatro politicamente engajado pretendia o distanciamento crítico buscado tanto na estética da encenação quanto na dramaturgia e na atuação dos atores, e se utilizou do riso como contraponto ao sério, criando contrastes que possibilitavam a análise e a reflexão do espectador sobre a problemática da cena. “Sem senso de humor é impossível compreender a dialética” (BRECHT, 2006).

Dario Fo, em *Manual mínimo do ator* (2004) trata das técnicas da arte teatral evocando o teatro popular e sua feição essencialmente bufonesca, irônica e iconoclasta, como um elogio do riso.

A leitura objetiva e aprofundada do que sabemos estar por trás dos fatos permite recriar hoje, de maneira grotesca, irônica ou trágica, o que a informação imediata nunca poderá nos dar. É nosso dever, ou se preferirem, nossa missão profissional, como autores, diretores e pessoas de teatro, conseguir falar da realidade rompendo o modelo estandardizado, por meio da fantasia, do sarcasmo, do uso cínico da razão. Assim, iremos contrariar o programa e a estratégia que o poder tenta levar adiante, ou seja, doutrinar o público a nunca usar o seu senso crítico: achatamento mental, fantasia zero. (FO, 2004:201)

Jerzy Grotowski, ao buscar a ritualidade de um “teatro sagrado” nunca deixou de afirmar seu caráter laico. “O ritual da religião é uma espécie de magia, o 'ritual' do teatro, uma espécie de jogo” (GROTOWSKI, 2007: 43). Assim, a magia religiosa está ligada ao externo (a manifestações naturais ou a um ser supremo) enquanto o jogo do teatro provém do próprio indivíduo, de suas próprias ações. O valor sagrado do teatro buscado por Grotowski nada tem a ver com o valor dogmático e moralizante do pensamento religioso. Pelo contrário:

Brincamos, isso significa que buscamos a heterogeneidade, o que é inesperado, do avesso, que é o “diabo a quatro”. A forma pulsa, refrata-se, tem lugar uma ruptura das convenções correntes, nascem aproximações e semelhanças inesperadas. Grotesco = sério, paródia = trágico, construção intelectual = espontaneidade (o bufo), ceremonial = acrobacia. A dialética da forma e, consequentemente, a dialética do processo psíquico, das convicções, dos modos de perceber. Nessa mobilidade pelo avesso, ágil mobilidade, [...] seria essencial o elemento da brincadeira, da surpresa, do desafogo, em uma palavra: de alguma específica essência *farsesca* do gênero. (GROTOWSKI, 2007: 44)

A iconoclastia do riso é, portanto, uma ferramenta poderosa para a profanação e o confrontamento. Insurge contra as bases moralizantes da “boa administração”. Polemiza com o sério e com a linguagem que pretende dominar e administrar o mundo. O professor de teatro que usa o riso e a ironia a seu favor duvida das verdades, lança perguntas ao invés de respostas, e questiona sua condição de mestre inquestionável, pois sabe que está a mercê da mutabilidade e da

fragilidade perante ao desconhecido. O riso amolece as barras maciças que enquadram a experiência da formação, contribuindo para uma liberdade não censurada, dinâmica, consciente e crítica. Uma formação que ri da compostura e da retidão institucionalizada, pois “mais vale morrer de rir que morrer de endeusamento” (LARROSA, 2003: 182).

## CAPÍTULO III

### Considerações sobre a ética de trabalho

*Descobri aos 13 anos que o que me dava prazer nas leituras não era a beleza das frases, mas a doença delas.*

*Comuniquei ao Padre Ezequiel, um meu Preceptor, esse gosto esquisito.*

*Eu pensava que fosse um sujeito escaleno.*

*- Gostar de fazer defeitos na frase é muito saudável, o Padre me disse.*

*Ele fez um limpamento em meus receios.*

*O Padre falou ainda: Manoel, isso não é doença, pode muito que você carregue para o resto da vida um certo gosto por nadas...*

*E se riu.*

*Você não é de bugre? - ele continuou.*

*Que sim, eu respondi.*

*Veja que bugre só pega por desvios, não anda em estradas -*

*Pois é nos desvios que encontra as melhores surpresas e os ariticuns maduros.*

*Há que apenas saber errar bem o seu idioma.*

*Esse Padre Ezequiel foi o meu primeiro professor de agramática.*

(Manoel de Barros)<sup>18</sup>

Trataremos mais especificamente de um ponto fundamental para a ideia de um teatro que se pretenda instrumento de *encontro*: a ética de trabalho. Em uma formação de caráter humano, relacionada à uma “educação invisível” como propõe por Victor Garcia Hoz e à uma “Pedagogia Profana” proclamada por Jorge Larrosa, a questão da ética é não apenas uma parte de sua estrutura filosófica, mas o canal principal por onde se transitam a prática e a teoria. A ética de

---

<sup>18</sup> BARROS, 2004, p. 87.

trabalho interessou toda a geração de diretores-pedagogos modernos, sendo construída e zelada cuidadosamente no trabalho e no discurso, no desejo de se conquistar

Relações humanas nas quais o processo artístico ajude a criar um outro tipo de sociabilidade. [...] O teatro como a invenção de uma microssociedade. O trabalho para chegar a uma microssociedade inventada pelo teatro representa a nostalgia de uma vida mais densa, mais cheia de sentido e mais justa, que não é a que nos rodeia. (BARBA, 1997: 50)

Esta micropolítica de construção da ética de trabalho para um “outro tipo de sociabilidade” é explícita em Jerzy Grotowski. Seu trabalho pode ser dividido em *técnica* e *ética* sendo a técnica a parte menor, porém concreta e verificável e a ética a parte fundamental, condutora da técnica: “a atitude com a qual vem-se a descobrir, verificar e realizar é de extrema importância para aqueles que pretendem apanhar a essência do trabalho de Grotowski” (KUMIEGA apud FERREIRA, 2006: 2). O cotidiano de trabalho constrói a sua ética ao mesmo tempo que é conduzido por ela. Na relação entre o diretor e o ator, a grande importância não está em definir aquele que ensina e aquele que aprende, mas no aprendizado mútuo e dialógico.

Para o ator, confrontar-se com sua própria vivência, assumir seus limites e bloqueios, tanto físicos quanto emocionais; para o diretor, fugir dos lugares cômodos, abandonar fórmulas e métodos convencionais, se assim for preciso para se deparar com o novo, sabendo receber e manter vivo o diálogo com o ator. (FERREIRA, 2006:02)

Em contexto menos específico, no caso do professor de teatro e seu aluno, a conduta através de uma ética de trabalho bem definida pode garantir, assim como em Grotowski, uma formação dialógica e um caminho em direção ao *encontro*. Para um melhor entendimento da ética de trabalho é preciso levar em consideração dois aspectos: a atividade de aprendizagem e o ambiente em que ela está inserida – o ambiente de convivência. O processo de formação se dá

por estas duas vias: prática (conteúdo) e convivência (continente). A ética de trabalho se realiza em ambas, mas principalmente no continente, no ambiente, desta forma,

torna possível uma determinada convivência de professores e alunos na qual se produzem determinadas situações humanas, onde o trabalho [...] é realizado, bem como a aprendizagem. Este convívio oferece a oportunidade e exige a atuação de determinados hábitos de caráter moral [...] que exercem] uma clara influência na formação ética. Esta influência – assistemática porém vital – torna-se efetiva de um modo contínuo e incide tanto na formação e reforço do critério valorativo quanto na estimulação e desenvolvimento do esforço e vigor necessários para viver e realizar os valores. (GARCIA HOZ, 1988: 43)

A duração do curso e o tempo despendido na convivência do grupo de trabalho são fatores importantes para o desenvolvimento de uma ética de trabalho, mas, independentemente disso, acredito que possa ser buscada em qualquer contexto de ensino teatral, desde que se conscientize de seus respectivos limites e possibilidades. Entre 2007 e 2008, quando tive a oportunidade de ministrar um ano de oficina de iniciação teatral para uma turma de 20 adolescentes, o generoso tempo de processo permitiu a construção de uma interessante conduta de trabalho conduzida tanto por mim, na função de professor, quanto pelos alunos – um comportamento coletivo onde regras e limites não impediram a liberdade criativa e a abertura para o *devir*. A oportunidade de desenvolver um trabalho a prazos maiores, possibilitou que fosse respeitado o tempo de cada um, percebendo o ritmo coletivo da turma e, até mesmo, nos dando ao luxo de esperar que algo realmente interessante “caísse sobre nós”. Mas mesmo nestes momentos de espera não deixamos de trabalhar para a continuidade do processo que vivenciávamos – uma espera ativa, de tentativas, erros e acertos.

Na aula de teatro dentro da escola formal, todavia, o sistema em que ela está inserida pode contribuir negativamente para que se possa respeitar qualquer tipo de tempo individual ou

coletivo. Assim como a avaliação, o calendário e a regulamentação do conteúdo curricular, o tempo também está pré-estabelecido e não pode ser desrespeitado, nem pelos alunos muito menos pelo professor. Mas o tempo curricular não corresponde, na maior parte das vezes, ao tempo realmente necessário a uma experiência satisfatória. Esta é, a meu ver, uma das principais deficiências da aula de teatro no ensino formal: como o professor pode proporcionar uma vivência realmente formadora, buscando uma ética de trabalho, onde o aluno possa desenvolver suas faculdades humanas e subjetivas, desconstruindo o mundo rotulado e se abrindo ao *encontro* e ao risco se a própria estrutura curricular, rigidamente formatada e limitada, não contribui para este fim? O teatro poderia cumprir seu papel desconstrutor em um ambiente tão solidamente institucionalizado? Ou dificilmente deixará de ser uma aula superficial onde se ensinam alguns jogos divertidos para que os alunos possam se entreter e esquecer um pouco dos preocupantes exercícios matemáticos que enfrentarão no próximo horário?

Estas questões são, ao mesmo tempo, problema e motivação para se pensar o teatro como experiência de formação dentro ou fora da escola. Certamente, quando o grupo de trabalho tem ao seu dispor o tempo e o espaço adequados a atividade apresenta mais chances de produzir possibilidades de *encontro*, mesmo sabendo que este contexto não é o que o professor de teatro irá encontrar com frequência em sua vida profissional. Porém, ao vivenciar diversos contextos, dos mais aos menos favoráveis, seja possível levantar questões e propor ações frente à formatação curricular da escola, que talvez ainda não esteja totalmente consciente das responsabilidades em oferecer o Teatro como disciplina.

### **3.1 – A relação professor/aluno em prol do encontro**

A formação artística na Índia tradicional cultiva uma cultura milenar iniciada na infância. A criança é acolhida pelo seu guru, “responsável por fazer nascer o ser artístico do aluno e dar educação às suas habilidades, assumindo o papel de segundo pai” (BARBA & SAVARESE, 1995:33). Não por acaso, muitos dos diretores-pedagogos do século XX foram buscar influências nas culturas orientais, e, interessados em modificar o ensino teatral, desenvolveram métodos e condutas de trabalho que impulsionaram a criação de escolas de arte dramática e influenciaram diretores e professores de teatro em todo mundo. Eugenio Barba afirma que naquele momento “as escolas se iniciam para renovar o teatro, para colocar os alicerces do futuro e para ampliar as perspectivas do futuro do teatro” (BARBA, 1995: 26).

Porém, em estudo realizado em 1998 sobre o ensino teatral profissional feito no Brasil, o pesquisador Paulo Luís de Freitas observa que:

A formação do ator não escapou à concepção tecnicista ditada pelas políticas educacionais. Isto quer dizer que, também no campo do ensino das artes cênicas, a política de expansão do ensino profissionalizante favoreceu mais a quantidade do que a qualidade. [...] favorecendo a transmissão quase sempre apressada, de algumas técnicas e conceitos sobre a arte de representar. [...] dando mais importância à sua função legal de profissionalizar o ator do que à sua função de, como agente de uma educação, tanto estética quanto ética, formar o futuro *artista-cidadão*. (FREITAS, 1998: 160)

Freitas faz um levantamento abrangente das escolas profissionalizantes do país, coletando dados estatísticos, realizando entrevistas, comparando, analisando e refletindo sobre o material reunido. Em suas considerações finais, conclui que mesmo a educação do artista profissional, foi levada pela esteira da tecnocracia positivista que muito influencia a educação nacional. Muitos

dos profissionais formados neste contexto de ensino serão professores de arte em escolas formais e cursos de teatro, desta forma, ao passarem por uma formação pouco ética, que não se preocupa em formar um “artista-cidadão”, não saberão desenvolver processos pedagógicos deste caráter em sua carreira docente.

A falta de profissionais especializados na área e o despreparo mesmo daqueles que se formaram como artistas e arte-educadores causa um grande empecilho para se fazer do teatro um verdadeiro instrumento de formação “tanto estética quanto ética”.

O professor de teatro, ao se relacionar com seus alunos, e com eles desenvolver atividades artísticas, deve atentar para a importância de sua figura como guia e condutor do processo de formação. O professor é a referência comportamental que influenciará o comportamento coletivo do grupo de trabalho. Suas atitudes, procedimentos, e sua forma de lidar com as situações vivenciadas pela turma refletem diretamente na atitude individual de cada aluno que irá compor a “atitude coletiva” de todos os envolvidos. A via de mão dupla entre os âmbitos individual e coletivo é constante e dinâmica, e o professor deve saber identificá-la e transitar com habilidade por ela. A turma precisa ser tratada como uma microssociedade que possui a mesma complexidade da sociedade mesma, atravessada por relações de poder, interesses, conflitos pessoais e coletivos. Assim, qualquer olhar totalizador e generalizador sobre o grupo deve ser evitado pelo professor.

Comumente, em meio ao caos aparente causado por um agrupamento tão heterogêneo de indivíduos, o professor reage imediatamente, tentando implantar ordem e controle sobre a turma. Esta atitude, pode desenvolver uma relação de dominação e coação, que impedirá qualquer possibilidade de encontro entre as pessoas reunidas.

O trabalho conduzido pelo professor e desenvolvido pela turma é o grande objetivo comum entre todos e, neste trabalho, o professor pode encontrar a possibilidade de convergir as diferenças e os conflitos em direção à construção de uma *comunidade*. Nenhum encontro ou identificação são possíveis sem que haja algo em comum, um objetivo, uma questão, uma problemática que envolva a todos.

Os outros não se encontram a si mesmos, graças a uma distinção entre “eu” e um “tu”, ou a partir de um olhar voltado para si, que permitiria constatar a oposição a outrem. Os outros encontram-se a partir do mundo. Os homens compreenderam-se a partir de seu mundo. Nós não nos encontramos como coisas-pessoas-sub-sistentes, mas “no trabalho”, isto é, antes de mais nada no ser-com-o-outro-cotidiano. (GADOTTI, 1982: 154)

Portanto, o professor além de propor um trabalho prático concreto e bem definido, baseado metodologicamente (ainda que não tenha que controlar antecipadamente a direção e o resultado das experiências), pode imprimir um caráter de “cotidiano”, que prevê continuidade e progressão, sempre deixando bem claro aos alunos os seus planos e propostas e os convidando a construir juntos os caminhos do processo, mesmo que para isso, tenha que se abandonar certos planejamentos em prol do “caminhar coletivamente”.

Relativizando, o professor não é um ser indispensável. O próprio sistema de educação que conhecemos e vivenciamos não é absolutamente indispensável. Existem muitas pessoas que não passaram pelos processos educativos tradicionais, e não são nem mesmo alfabetizadas, o que não as impede de serem seres humanos repletos de sabedoria e experiência. Este tipo de formação, totalmente assistemática, se dá ao longo da vida, no cotidiano real, através das experiências com o mundo e as pessoas com as quais se interage. Uma educação que se inciou nos primeiros anos de vida e se estende até a morte – não existe um período de formação, uma idade escolar. Ciente

de não ser uma figura indispensável, o professor pode se abdicar de qualquer sentimento de importância suprema definitiva na vida de seus alunos, ainda assim, não fugirá de sua responsabilidade como agente formador daqueles que se dispõe a aprender com ele. Pensar a condição do professor desta forma, nos auxilia a transpor barreiras que o separam do aluno, e a enxergá-lo como mais um integrante do grupo, que se diferencia apenas por ter a responsabilidade de guia e mediador.

Para se tentar construir uma ética de trabalho que conduza a estética e a técnica para a arte do *encontro*, há que se desenvolver certos aspectos ligados à atitude do professor, ao seu comportamento profissional e humano em sala de trabalho. Elegi quatro destes aspectos que acredito serem relevantes nesta construção: o convite à liberdade; a desmistificação e a desmitificação; a valorização da diferença; e o “respeito”.

Prezar pela liberdade, como já foi dito, não significa entregar o trabalho ao caos e à livre expressão sem objetivos. O professor escolhe as atividades que vão ser experienciadas, sabendo o porquê destas escolhas, e atua dentro de certas regras e limites, tentando antever seus resultados. O momento presente, porém, é muito mais rico e complexo que qualquer metodologia previamente construída, e não levar em conta a imprevisibilidade do instante significa fechar todas as possibilidades de descoberta, negando os erros, evitando as mudanças de rumo e esterilizando o processo. O professor que impede a liberdade do aluno, castra o valor da experiência, tomado pelo medo do imprevisível, pelo medo da realidade. Mas a realidade é mais criativa do que nós! O convite à liberdade exige a quebra das expectativas e do desejo de controle absoluto. “Precisamos da liberdade completa, improvisação rica, nenhuma contenção, nenhum falso respeito – e, ao mesmo tempo, precisamos de imenso cuidado” (BROOK, 1970: 92). Peter Brook assinala que, ao abrirmos espaço para a liberdade, é preciso de muito cuidado, pois, na

diversidade gerada pela liberdade criativa, a máxima atenção é exigida para que se possa identificar os caminhos do processo, saber por onde se guiar, o que aproveitar, ainda que se possa experimentar diferentes direções. Brook se refere à construção do espetáculo teatral, salientando o seu caráter pedagógico. “Temos que abrir as mãos vazias e mostrar que não temos nada mesmo escondido na manga. Só então poderemos começar” (Ibidem, p. 101). O diretor defende uma “liberdade inteligente”, que não descarta o raciocínio, isto significa comparar, meditar, errar, voltar atrás, hesitar, recomeçar. O guia (professor/diretor) “expõe suas incertezas ao grupo, mas em compensação trabalha num meio que evolui à medida que reage” (Ibidem, p. 113). A liberdade se torna algo real, e não apenas um discurso verbal, quando o professor se insere no processo junto aos alunos. Ainda que saibamos que sem liderança não se pode alcançar resultados coerentes, o professor, em seu papel de guia, “não está livre do processo, do qual faz parte” (Ibidem, p.114).

O segundo aspecto realça a importância de duas ações, diferentes, mas complementares, a *desmistificação* e a *desmitificação*. “Mistificar” significa “abusar da credulidade de; burlar, embair, enganar, lograr, ludibriar”.<sup>19</sup> Portanto, desmistificar seria não transmitir conhecimentos enganosos, mal interpretados, com o único objetivo de instituir uma relação de poder do que sabe sobre os que não sabem. O professor que mantém “o segredo de sua técnica”, aplicando-a inexoravelmente sem nunca abri-la para os outros, sem permitir qualquer possibilidade de fragilização, de questionamento de suas habilidades e conhecimentos se assemelha aos clérigos medievais que dominaram a educação, tentando controlar, a partir do seu ponto vista, a cultura e processo de formação de sua época. O professor mistificador contribui para uma educação de

---

<sup>19</sup> Definições do Moderno Dicionário da Língua Portuguesa Michaelis. São Paulo. Melhoramentos. 2007.

dominação e dependência. Já “mitificar” significa converter em mito, tornar mítico.<sup>20</sup> A mitificação converte o conhecimento aberto em verdade sagrada e indelével, protegida de qualquer transgressão, de qualquer interpretação que não seja a oficial. Desta forma, quando o conhecimento é mitificado (transformado em mito), a sua transmissão geralmente se dá pela mistificação (pela enganação). Partindo desta lógica, podemos nos perguntar:

Não serão as verdades de nossos saberes uma forma confortável de engano que nos deixa absolutamente desvalidos [...] ? Não serão nossas verdades a expressão de uma relação [...] já completamente apropriada e sem enigma algum, [...] ponto de partida de nossa vontade de dominação? Não serão nossas verdades a expressão de que já esquecemos a verdade que tremula naquilo que não se sabe? (LARROSA, 2003: 196)

O professor que proclama a liberdade e não mitifica nem mistifica o seu discurso consequentemente valoriza a diferença, sabe que o teatro, como atividade artística, aceita variados pontos de vista, e utiliza isso a favor do trabalho. A subjetividade (eu) e a alteridade (outro) estão livres para transitar num mesmo espaço vazio, preenchendo-o com o movimento dinâmico, se encontrando, colidindo ou se fundindo, sempre em transformação. O *encontro* presume diálogo, que gera tensão, conflito sutil ou manifesto.

Quando um grupo de pessoas se encontra pela primeira vez, percebemos imediatamente as barreiras criadas por seus diversos pontos de vista. Se aceitarmos essa diversidade como um dado positivo, faremos com que as visões contraditórias fiquem mais aguçadas, afiando-se umas contra as outras. [...] Diante de um escala de valores tão complexa, com material tão denso, [...] quem se contenta em expressar um único ponto de vista, por mais forte que seja, empobrece o conjunto. (BROOK, 1995: 35)

---

<sup>20</sup> Idem.

Circundando todos estes aspectos que orientam a atitude do professor podemos falar de “respeito”. Este respeito não tem a ver com acatamento, deferência, obediência, submissão ou temor. O respeito como ferramenta de dominação, o respeito do cristão a Deus, proveniente do sentimento de culpa e pecado, não nos interessa. Entendamos o respeito como apreço, atenção, consideração. Um professor de teatro se forma, adquire conhecimento e habilidades pedagógicas, estuda diversas teorias e entra em contato com diversas práticas. Durante sua formação acumula sua própria bagagem profissional, se identificando com certos estudos e neles se aprofundando. Ao começar a exercer seu trabalho docente, descobre na própria realidade as dificuldades e os desafios não vivenciados quando era apenas um estudante. As teorias que tanto faziam sentido e a ideologia pedagógica alimentada nos anos de formação parecem não funcionar exatamente da forma como se esperava. Assim, é necessário primeiramente quebrar o *respeito-obediência* a toda bibliografia e metodologia colecionada em seus estudos profissionalizantes, ainda que seja importante manter o *respeito-consideração* por esta bagagem. A partir deste primeiro choque entre o ideal e o real, o professor começa a desconstruir e reconstruir a sua formação, sem ignorar tudo o que aprendeu como estudante de teatro, mas descobrindo sua autonomia ao constatar que está sozinho, ou melhor, trocou de companhia – se antes se apoiava unicamente nas teorias com as quais se identificava, agora ganha novo apoio na real experiência docente com seus alunos, mantendo um processo de ir e vir dialógico entre teoria e prática.

Outra atitude de respeito é de caráter coletivo, e se refere ao tratamento dado pelo grupo de trabalho às atividades e ao processo de conhecimento desenvolvidos nas aulas. Este respeito se refere à cumplicidade, generosidade e confiança mantidos entre todos os participantes. Peter Brook relata a experiência que seu grupo de teatro teve ao convidar Jerzy Grotowski para trabalhar com eles:

Ele trabalhou durante duas semanas com o nosso grupo. Não vou descrever seu trabalho. Por quê? Em primeiro lugar porque trabalho dessa natureza só é livre se baseado na confiança, e a confiança, para existir, não pode ser traída. Em segundo, o trabalho é essencialmente não-verbal. Verbalizar seria complicar e até destruir exercícios tão claros e simples quando assinalados pelo gesto e executados pelo espírito e pelo corpo como um todo. (BROOK IN: GROTOWSKI, 1992: 10)

O próprio Grotowski dá sua opinião sobre a relação que desenvolve com seus atores, baseada no respeito, na liberdade e na aceitação mútua, pois só assim algo de valor poderá ser conquistado:

Ocupo uma posição especial [...]. Não sou simplesmente o diretor, ou o produtor, ou o “instrutor espiritual”. Em primeiro lugar, minha relação com o trabalho não é certamente unilateral ou didática. [...] Existe algo de incomparavelmente íntimo e produtivo no trabalho com um ator que confia em mim. Ele deve ser atencioso, seguro e livre, pois nosso trabalho consiste em explorar ao máximo suas possibilidades. Seu desenvolvimento é atingido pela observação, pela perplexidade e pelo desejo de ajudar; o meu desenvolvimento se reflete nele, ou melhor, está nele – e nosso desenvolvimento comum transforma-se em revelação. Não se trata de instruir um aluno, mas de se abrir completamente para outra pessoa. (GROTOWSKI, 1992: 22)

É bem provável que em nossa prática docente não consigamos alcançar esta plena “revelação” sugerida por Grotowski. É possível que nos falte todas as condições necessárias para isso – o tempo ilimitado, os objetivos audaciosos, a entrega, a seriedade e a paixão que moveram trajetórias como a do diretor polonês –, mas, sob a luz de seus exemplos, podemos nos inclinar para uma atitude pedagógica que busque desenvolver estética, técnica e ética, priorizando a terceira como grande condutora do processo, caminho para a liberdade e para o *encontro*.

### **3.2 – Rompendo dicotomias valorativas**

A desconstrução do mundo administrado se dá pela inversão dos pontos de vista, pelo choque entre visões diferentes e pela relativização das opiniões e dos conceitos tratados como absolutos. A lógica positivista, que a tudo quer controlar e dar como conhecido, é causadora do empobrecimento da imaginação e da perda da subjetividade.

O mundo administrado é dicotômico por natureza. Visões e opiniões se polarizam, e nesta lógica, um dos polos será verdadeiro (oficial) e o outro falso (apócrifo, profano). A dicotomia positivista é anuladora; não se utiliza dos opostos em tensão dialética. Desta forma, dá-se o controle através da coação, da exclusão, ao descarte de certos dados para a oficialização de outros.

Na experiência teatral temos a oportunidade de resgatar o que foi ignorado e colocá-lo ao lado do que foi institucionalizado – transformar o dicotômico em dual, e, se possível, em múltiplo. Ao se colocar em situação de exposição física e verbal diante do grupo, o aluno cai no temor ao ridículo. Educado na cultura dos vencedores, o indivíduo não mede esforços para esconder suas falhas e não fracassar diante de seu grupo. Noções dicotômicas como bom/ruim, feio/belo, certo/errado, gosto/não gosto, aprovação/desaprovação regem nossas atitudes a todo momento. O professor de teatro pode convidar seus alunos a repensar tais valores. Reconsiderar o que foi estipulado como feio ou bonito significa desconstruir nossa visão dicotônica, nos abrindo a uma lógica mais complexa e relativa. O teatro apostava no erro, persegue o fracasso, expõe as falhas, e tenta provar que é possível conviver com um pouco menos de mascaramento social. Técnicas como a do palhaço, do bufão, da máscara, ou da própria improvisação estimulam a espontaneidade, não descartando nenhuma ação ou ideia, pois a primeira reação, livre da

autocensura, pode ser a mais interessante. A quebra dos bloqueios gerados pelas dicotomias valorativas é uma interessante atividade a ser explorada nas aulas de teatro. Visto pela lógica freudiana, o teatro pode representar a tentativa de enfrentar nosso super-ego – repressão e censura produzidas pelo “eu ideal”, e, assim, tirar proveito de camadas escondidas de nosso comportamento, relativa a impulsos menos racionais, canalizando-as para o desenvolvimento de qualidades artísticas e criativas. “Freud considerava o jogo dramático como uma tentativa do ego de relacionar o id com a realidade, que pelo jogo podemos conhecer o caráter reprimido de uma pessoa” (COURTNEY, 2003: 79).

O teatro propicia a experiência estética e, se toda estética prevê uma ética, devemos nos atentar para perceber se esta estética que aplicamos carrega a ética que nos interessa. Há muito, a humanidade se orienta por uma estética da exclusão e da dominação, por aquilo que chamamos de Cultura, “arrogante instituição dos que sabem” onde existem “respostas mecânicas e repetitivas (...) de acordo com o que está estabelecido, (...) uma série de esquemas convencionais de interpretação”. (LARROSA, 2003: 202). Romper com a cultura “positiva” e com as dicotomias de valor é, ao mesmo tempo, nos libertar de julgamentos e censuras e multiplicar as interpretações – o mundo se mostra mais aberto e nosso olhar, mais desprendido.

Em entrevista a Richard Schechner, após ministrar um curso para estudantes universitários, Grotowski faz a seguinte consideração:

Durante o curso não usei a palavra “ética”, mas sem dúvida, no fundo do que eu disse, havia uma atitude ética. Por que não usei a palavra “ética”? As pessoas que falam sobre ética geralmente querem impor um tipo de hipocrisia aos outros, um sistema de gestos e de comportamento que serve como uma ética. [...] Talvez apenas devêssemos fazer-nos perguntas sobre as ações necessárias no caminho da criatividade artística. Por exemplo, se durante a criação nós escondemos aquilo que funciona em nossas vidas pessoais, pode-se ter a certeza de que nossa criatividade falhará. [...] não podemos esconder nossas coisas pessoais, essenciais – mesmo se se

tratarem de pecados. [...] é realmente o âmago do problema ético: não esconder o que for básico. Não importa se o material é moral ou imoral: nossa primeira obrigação, na arte, é nos expressar através de nossos próprios motivos pessoais. (GROTOWSKI, 1992: 199-200)

### **3.3 - O professor-artista: Apolo e Dionísio em sala de aula**

Nietzsche, em *O Nascimento da Tragédia* (2007), condena o pensamento racionalista, criticando Sócrates, que, segundo ele, inicia um processo de exaltação da razão que fez perecer a Tragédia. Para o autor, a Tragédia é o resultado perfeito da relação dialética entre “a embriaguez e a forma”; tanto a arte quanto a vida grega pré-socrática eram guiadas por esta relação dual, representada em Nietzsche pelos deuses Apolo e Dionísio. Apolo simboliza a forma, as regras, as medidas, a aparência, o ser individual; enquanto Dionísio significa a desmedida, o êxtase, a embriaguez, a liberação dos instintos, o ritual coletivo. Juntos, em constante movimento e tensão, o *apolíneo* e o *dionisíaco* se complementam e geram o “fenômeno estético” essencial para uma existência mais plena do homem. “Esses dois instintos tão diferentes caminham lado a lado, na maioria das vezes em guerra aberta, e incitando-se mutuamente para novas criações” (NIETZSCHE, 2007: 27). Courtney nos explica:

Para Nietzsche, vida e teatro estão ambos dominados por duas forças: a de Apolo, o idealista, o criador de sonhos, que os imita na arte; e a de Dionísio, o primitivo, o homem emocional, que cria a arte em êxtase. Para a verdadeira arte, Dionísio precisa da ajuda de Apolo – emoção precisa ser configurada pela razão. Essa dualidade se torna o principal conceito no pensamento a advir: para Freud, trata-se do Ego e o Id. (COURTNEY, 2003: 17)

Segundo o filósofo alemão, o pensamento racional, iniciado em Sócrates, põe fim ao *homem trágico* ao separar Apolo de Dionísio. Nietzsche considera Sócrates o “brasão suspenso sobre a porta de entrada da ciência (...); e, desde Sócrates, esse mecanismo dos conceitos, julgamentos e deduções foi considerado o supremo favor” (NIETZSCHE, 2007: 107-108). A avidez pelo conhecimento sob a luz da razão, onde se tenta superar todo e qualquer mistério, fez com que o homem socrático se afastasse de seu instinto dionisíaco. O desenvolvimento absoluto do pensamento racional causou o esquecimento do “conhecimento trágico”.

Analisaremos a condição do *professor-artista*, considerando a figura tradicional do professor, seu esteriótipo, como “o mestre”, “o perito”, “o catedrático”; e o artista como o ser “inspirado”, “atormentado”, “criativo”. A união destes dois termos nos faz deduzir que o professor-artista seria o profissional mais apto para atuar transitando entre o apolíneo e o dionisíaco, na tensão entre forma e instinto, pois possuiria tanto as faculdades científicas e técnicas exigidas pela sua profissão como docente quanto a capacidade criadora e intuitiva do artista.

O professor de teatro, apesar de trabalhar com a Arte, nem sempre atua como professor-artista, e pode inclusive ser como qualquer outro profissional racionalista. Guiado pela lógica cartesiana, impede qualquer fenômeno genuinamente criativo, e se ocupa em transmitir seus valiosos conhecimentos aos seus prosélitos. Seu discurso não se deixa abalar pela dúvida, não se permite tremeluzir. Suas atividades são certeiras, exatas e rigidamente executadas – não existem espaços vazios, o mistério foi ignorado.

Se o professor de teatro busca ser também um artista, passa a permitir e a respeitar o devir e a criatividade intuitiva, procurando resgatar um comportamento mais livre e empírico, mais audacioso. O professor-artista sabe canalizar os “instintos dionisíacos”, e, por isso, não estrangula

seu aparecimento, mas os potencializa. Diante do imprevisto, ele não sucumbe à desmedida primitiva e caótica de Dionísio, porém, não se aprisiona em uma referência absoluta às boas formas de Apolo.

O professor-artista não se autoproclama como tal, e, ainda assim, o aluno consegue percebê-lo. A relação entre eles ocorre de forma diferente da convencional. O professor-artista se deixa “atravessar” pelo aluno, está aberto ao *encontro* com ele. O professor-artista desce do púlpito e pisa descalço no chão, convidando os alunos a também tirarem os seus sapatos.

A pesquisa metodológica e o estudo acadêmico trouxe grande aprofundamento teórico e status científico para o teatro. O que antes era tratado como um conhecimento pouco preciso, baseado em conceitos vagos como inspiração e talento, se tornou objeto concreto de estudo e investigação. Tal avanço, porém, também abre espaço para um academicismo mais retórico do que prático. É possível se titular professor de Interpretação Teatral tendo pouca ou nenhuma experiência real como ator. Este profissional, especialista em diversas teorias, pode não ter adquirido a vivência artística suficiente para entender como se dá a transposição e o diálogo entre a prática e a teoria. No entanto, o professor de teatro que valoriza e desenvolve também uma carreira artística tem a seu favor a possibilidade de transitar entre a docência e a criação, enriquecendo criativamente a primeira e pedagogicamente a segunda. O professor-artista faz da prática de ensino um processo criativo, e vice-versa. Paulo Freire observa que

Na medida em que conhecer é desvendar um objeto, o desvendamento dá “vida” ao objeto, chama-o para a “vida”, e até mesmo lhe confere uma nova “vida”. Isto é uma tarefa artística, porque nosso conhecimento tem qualidade de dar vida, criando e animando os objetos enquanto estudamos. (FREIRE & SHOR, 1986: 145)

Se, para Freire, o ato de ensinar e conhecer já representa um momento artístico, o ato de ensinar teatro deveria ser um momento artístico ainda mais potente, liberto de qualquer pretensão professoral. Assim, a atuação do professor-artista exige uma ética de trabalho: uma atitude pedagógica que dialoga com a tradição sem tradicionalismo; que considera o pensamento, mas evita o racionalismo; que faz um chamado à profanação e à desconstrução sem se entregar ao caos; e que deixa aparecer nossos traços mais instintivos, sabendo canalizá-los para fins artísticos e criativos. O professor-artista recupera a relação complementar entre Apolo e Dionísio, se colocando ele e seus alunos no meio desta tensão.

Nossa única esperança está nos extremos – na união dos opostos – fazendo com que a derrubada das convenções que sufocam o sofrimento e o terror seja acompanhada do riso, e as experiências com o tempo e a consciência, com os rituais do amor e da morte, contenham a áspera semente da experiência e da vida. O teatro é o estômago no qual o alimento se metamorfoseia em duas igualdades: excremento e sonhos. (BROOK, 1995: 89)

Esta relação entre opostos, portanto, não é dicotômica, já que não objetiva a anulação, mas dualista, partindo do princípio da coexistência, que não é perfeitamente harmônica, mas conflitante. Este conflito dissonante, por sua vez, é alimentado pelo professor-artista e compartilhado com o coletivo – é o motor de uma experiência artística reveladora.

## CAPÍTULO IV

### Experiência prática: relatos e questões

*Há 130 anos, depois de visitar o país das maravilhas, Alice entrou num espelho para descobrir o mundo ao avesso. Se Alice renascesse em nossos dias, não precisaria atravessar nenhum espelho: bastaria que chegasse à janela.*  
(Eduardo Galeano)<sup>21</sup>

O presente capítulo tem a função de relatar e analisar duas experiências por mim vivenciadas, relacionando-as com o tema desta monografia a fim de gerar questões e reflexões de aplicação prática em torno deste estudo. A primeira experiência se refere ao *Projeto Estação Estudantil*, que consistiu em uma oficina extensiva de iniciação teatral para jovens e adolescentes do ensino médio do ensino público, entre março de 2007 e fevereiro de 2008, totalizando 216 horas/aula. Esta oficina teve caráter extracurricular, com encontros semanais de 4 horas/aula. A segunda experiência faz um relato da minha atuação como artista-criador no grupo *Quatroloscinco – Teatro do Comum*, fundado em 2007 por alunos do Curso de Teatro da UFMG e que, desde então, desenvolve pesquisa e prática de teatro de grupo continuada, investigando a cena teatral contemporânea e o processo de criação coletiva.

As duas experiências relatadas enriquecem tanto a minha atuação docente quanto artística, e se complementam na construção de uma atitude profissional como professor-artista. A prática pedagógica em um oficina livre de teatro é bastante diferente da pedagogia gerada dentro da prática de teatro de grupo. Neste relato, enquanto professor e aluno estão nitidamente bem

---

<sup>21</sup> GALEANO, 2009: 2.

identificados na oficina de teatro, na prática de grupo os artistas envolvidos atuam sem divisão de funções e constroem coletivamente o trabalho estético, ético e pedagógico. No entanto, ambos os contextos necessitam de que se estabeleçam ações, problemas, objetivos e códigos bem definidos sobre os quais a prática possa ser conduzida, sem fechar as portas para o imprevisível e o desconhecido.

Na época de realização da oficina relatada, não houve o intuito prévio de relacionar diretamente minha prática artística com a docência, ainda assim, foi impossível não deixar que estas atividades sofressem influências mútuas, o que certamente, contribuiu para o aprofundamento e a fricção de ambas as partes.

#### **4.1 - Oficina de Teatro do Projeto Estação Estudantil**

A convite do professor Robson Ferreira Vieira, que mantém há mais de dez anos projetos de oficinas de teatro para alunos de escolas estaduais de Belo Horizonte, ministrei uma oficina de teatro para jovens entre 16 e 19 anos, em sua maioria estudantes do ensino médio da E. E. Maestro Villa-Lobos. Pela sua longa duração, esta oficina se diferenciou de todos os outros cursos livres que ministrei até hoje em minha breve trajetória docente. Em mais de 50 encontros durante 11 meses, pude desenvolver junto ao grupo um trabalho de razoável aprofundamento e que resultou, ainda, em dois espetáculos teatrais baseados em contos literários escolhidos pelos próprios alunos.

A oficina se dividiu em duas fases gerais: a primeira fase constou do processo de entrosamento, sensibilização, exercícios corporais, jogos teatrais e criativos, e estudos de

improvisação. A segunda fase se concentrou no estudo de textos literários e na criação dos espetáculos. Esta monografia manterá o foco sobre a primeira fase da oficina por causa de seu caráter totalmente experimental e livre das pressões e prazos de uma montagem de espetáculo.

A maioria dos alunos veio de oito meses anteriores de oficina de iniciação teatral com outro professor, desta forma, meu trabalho representava um segundo módulo onde deveriam ser aprofundados certos fundamentos introduzidos no módulo I. Pela experiência anterior, os alunos mostraram intimidade com diversos tipos de atividades e com o próprio andamento e funcionamento das aulas. Decidi aprofundar em estudos de improvisação e de uma atuação cênica que priorizasse a expressão corporal e a linguagem não-verbal com apontamentos não naturalistas, pois percebi que a maioria dos alunos ainda estavam limitados a uma referência de interpretação própria da linguagem televisiva. Além disso, acreditei ser fundamental fazer primeiramente um apanhado teórico sobre a história do teatro. Nas duas primeiras aulas, inteiramente teóricas, fiz uma longa exposição sobre o Teatro Grego, o Teatro Romano, o Teatro na Idade Média e começava a introduzir a Commedia Dell'Arte, na exata progressão temporal que encontramos na maioria dos livros sobre a história do teatro, quando um aluno fez um comentário bastante equivocado que misturava de forma confusa toda o conteúdo teórico que eu havia transmitido até então. Aqueles estudos teóricos pareciam estar confundindo os alunos e, talvez, não fosse exatamente este tipo de aprofundamento que deveríamos fazer. Questionei, junto à turma, a necessidade deste estudo teórico sobre a história do teatro. Percebemos, então, uma certa inadequação em todo aquele conteúdo. A partir da terceira aula, a oficina se guiou prioritariamente pela prática. Qualquer embasamento teórico passou a ser introduzido a partir da prática e somente quando esta o requisitasse. Ainda que fizesse um planejamento da aula passei a estar disposto a abandonar a atividade planejada se fosse necessário, o que muitas vezes

aconteceu. O principal cuidado esteve em manter certa coerência no decorrer das aulas para que, por mais livre que estivéssemos, não nos perdêssemos no puro empirismo.

Durante a oficina tentei desenvolver de forma implícita um código de comportamento introduzido através de ações concretas, como por exemplo, “o objeto da palavra”: uma bolinha de areia simbolizava o direito da palavra nas rodas de discussão e debates coletivos. Somente a pessoa com a posse deste objeto podia falar, e quando passasse o objeto, passava também o direito da palavra. Este jogo funcionou para o grupo e ajudou a estabelecer ordem e organização sem que fosse necessário a interferência do professor. Estas e outras ações de regras claras e objetivos bem definidos auxiliaram na criação de uma ética de trabalho própria do grupo.

Principalmente em decorrência da faixa etária, alguns alunos sentiam certo constrangimento em situações de exposição ou quando se sentiam ridicularizados e julgados diante dos outros. Havia certos travamentos que impediam uma entrega maior dos alunos. Diante disso, propus que tudo o que ocorresse na sala de trabalho ficasse seguro e restrito a ela, não podendo sofrer, do lado de fora, comentários e atos que banalizassem as experiências. Em sala, tudo seria permitido, porém, somente dentro dela. Como ação simbólica, uma lata de lixo foi colocada na entrada da sala e todos os alunos deveriam deixar nela “a energia da rua” antes de começar o trabalho. Na saída, fazíamos uma roda e permanecíamos alguns segundos em silêncio, se entreolhando e dizendo em pensamento: “Eu confio em você”. No início, esta última proposta foi tratada com deboche por alguns alunos, e demorou algum tempo para romper o estranhamento e ser levada a sério por todos. Exercícios que tinham como único objetivo a exposição do indivíduo diante do grupo foram bastante utilizados para colocar os alunos em confronto com certas barreiras. Alguns jogos *clownescos* foram trabalhados por focarem exatamente a

exploração do erro e do que era considerado ridículo. Aos poucos o grupo adquiriu maior segurança e liberdade, o que amenizou comparações, julgamentos e críticas não construtivas.

Como professor, realizava com a turma todas as atividades, desde o alongamento inicial até as cenas improvisadas, e, somente em alguns momentos, quando sentia total domínio e envolvimento coletivo, eu me colocava à parte, como observador. Ações simples como fingir não ouvir quando algum aluno me chamassem de professor, só atendendo pelo nome, ajudaram a criar um clima de maior aproximação de forma descontraída. Decidi tornar o *prazer* uma prioridade. Tudo o que não proporcionasse nada além de dificuldade, tensão ou monotonia era descartado. Até os alongamentos iniciais eram executados em forma de jogo para que não se tornassem mera ginástica. Nestes exercícios os alunos podiam também propor a trilha sonora da atividade.

A partir do terceiro mês, a aula continha um momento em que algum aluno poderia propor o jogo ou o exercício que achasse interessante ser trabalhado. Este aluno poderia propor atividades que já haviam sido feitas ou algo inédito, sendo que ele deveria conduzir e orientar a atividade sozinho. Esta dinâmica contribuía para que a ação pedagógica pudesse ser vivida e compartilhada por todos, estimulando a autonomia dos alunos.

Ao longo do processo pude apresentar ao grupo variadas referências musicais, visuais e cênicas desconhecidas pela maioria, causando estranhamento em alguns alunos, identificação em outros, mas sempre uma abertura de pontos de vista. Em exercícios cênicos a partir de referências textuais, procurei usar trechos de obras de autores pouco conhecidos pela turma: Caio Fernando Abreu, Hilda Hilst, Samuel Beckett, Júlio Cortazar, Paulo Leminski e Ana Cristina César. O contato com esta bibliografia foi bastante revelador, pois abria novos universos que, aos poucos, não pareciam mais tão distantes e iminteligíveis.

Também tive a oportunidade de levar os alunos para assistir a três espetáculos com linguagens pouco familiares a eles: “Ensaio.Hamlet”, da Cia. Dos Atores; “Coreografia de Cordel” da Cia. De Dança do Palácio das Artes; e “Por esta porta estar fechada, as outras tiveram que se abrir”, do Grupo Mayombe. Pela linguagem contemporânea, fragmentada e aberta a múltiplas interpretações, bastante diferente da produção padronizada das novelas e dos filmes e peças teatrais comerciais, estas montagens causaram um estranhamento inicial, que alimentou calorosos debates posteriores em sala de aula. A experiência estética trabalhada na oficina foi enriquecida com a assistência destas obras, estimulando a fruição e a análise da peça teatral, como também confrontando as concepções artísticas de cada aluno.

Nos estudos de improvisação, pudemos trabalhar aceitação, prontidão, espontaneidade, agilidade, e conceitos específicos da linguagem improvisacional como rebote, planteio, conflito, resolução, expansão/avanço temporal, motores, etc. Estimular a espontaneidade foi sem dúvida o principal objetivo de se usar a improvisação como tronco da metodologia de trabalho, pois, como encontramos em Courtney, a espontaneidade é

a habilidade de um sujeito de enfrentar cada nova situação adequadamente. O indivíduo espontâneo é criativo na adequação a cada momento, é flexível, sabe avaliar, está atento às alternativas e representa seu papel de resposta com desembaraço. Em contraste, o indivíduo estereotipado representa papéis convencionalmente, promove apenas ajustamentos aceitáveis momentaneamente. [O indivíduo criativo é também diferente do impulsivo, pois este] interpreta e avalia mal: as respostas de seu papel são irrelevantes ou irracionais. (COURTNEY, 2003: 98)

Portanto, trabalhar a espontaneidade é, ao mesmo tempo, a tentativa de se despir das máscaras sociais e comportamentos aprisionados em clichês e costumes, como também de canalizar os impulsos irracionais e a ação instintiva para uma utilização criativa e proveitosa.

No trabalho de Jerzy Grotowski conceitos como “espontaneidade” e “organicidade” estiveram no centro de sua busca pelo ator/ser humano desmascarado e aberto ao *encontro*. O conceito de “organicidade” significava a “consciência orgânica, o não estar dividido” a “possibilidade de aceitar a si mesmo” (LIMA, 2008: 241). Ao mesmo tempo, este desmascaramento não resulta no encontro de uma essência perfeita e escondida, mas de um ser em processo contínuo de construção, um constante “estar sendo”, um “território a percorrer” (Ibidem, p. 232)

Ainda sobre a desconstrução de certos padrões e do senso comum, a introdução de propostas pouco convencionais nas improvisações faziam com que os alunos explorassem diferentes potencialidades expressivas e pontos de vista subjetivos. Além de colocar homens improvisando papéis femininos e vice-versa, introduzi nos jogos personagens pitorescas como “o lobo guará com perna de pau”; “a velha de quatro braços”; “o africano que só fala chinês”; “o peixe alado”; e ícones da cultura geral inseridos em situações subversivas como “Monalisa com vontade de fazer xixi”; “Bento XVI jogando tênis”; “Adão e Eva jogando sinuca com o demônio”; “uma alemã apaixonada por um judeu em 1945”, etc. Tais situações exigiam tanto a exposição e o confronto da visão pessoal de cada aluno sobre os temas, quanto a sua desconstrução para fins criativos. Jogos de *grammelot* e *blablação* também foram bastante utilizados a fim de desconstruir os limites da palavra entendida racionalmente. O grupo demonstrou especial gosto por estes jogos, o que resultou em experiências interessantes e divertidas.

Nos primeiros seis meses de oficina foi visível o progresso expressivo e criativo da turma, além da construção de uma ética de trabalho que garantiu a liberdade e a valorização da diferença. O uso de diversas regras e limites não impediu a criação de um espaço de livre

criatividade, pelo contrário, ao se estabelecerem regras, as atividades ganhavam contornos definidos que unificavam a direção das ações dos alunos e proporcionavam objetivos comuns. Os diferentes sujeitos que compunham o grupo, no momento da aula, se uniam para resolverem juntos questões que se tornavam comuns a todos, e, naquele momento, se transformavam em uma *comunidade*.

Além do desenvolvimento das qualidades específicas proporcionadas pela atividade teatral, o grupo adquiriu consciência de sua existência como *corpo coletivo* e cada integrante como ser humano, em instâncias existenciais e sociais. A heterogeneidade dos sujeitos representou os diferentes matizes que, como no disco de cores de Isaac Newton, em constante movimento, passam a constituir uma única cor.

Se algum tipo de *encontro* aconteceu neste processo, não foi apenas um encontro físico entre as pessoas envolvidas, mas uma espécie de teia de relações onde todos se interligavam entre si, e se conectavam a um mesmo objetivo. Pelos fios tensionados desta teia, como também pelos espaços vazios localizados entre os fios, se dava o trânsito dos diferentes problemas, desejos, dificuldades, qualidades e visões de cada participante.

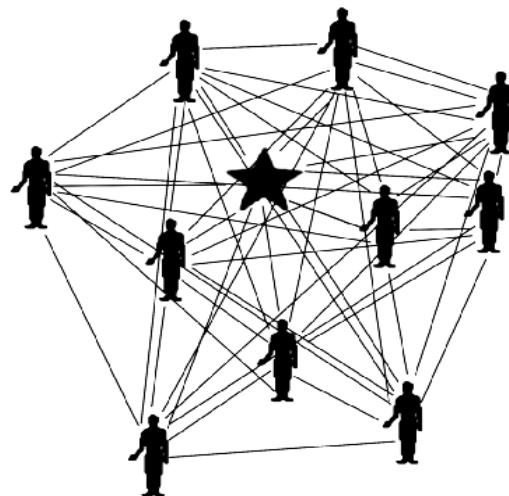


Figura 1: Ilustração da “teia de relações”. No centro, o objetivo comum.

Na relação desenvolvida nesta experiência, a figura do professor não centralizou as atividades, ainda que fosse o ponto de referência e o condutor, representava apenas mais um integrante da teia de relações. O centro, o ponto de conjunção, era a atividade executada em comum, os objetivos coletivos. Em dois encontros em que não pude comparecer, decidimos que os encontros aconteceriam mesmo sem a minha presença. Dois alunos foram escolhidos pela turma como monitores e o trabalho desenvolvido nestas duas aulas deveriam apresentar seus resultados práticos nas aulas posteriores, onde pude observar real avanço das atividades, mesmo sem que houvesse a figura do professor.

A oficina com os jovens do Projeto Estação Estudantil apresentou diversas condições favoráveis à realização de uma prática tão produtiva: seu formato extensivo; o fato dos alunos virem de uma experiência teatral anterior em comum; a idade próxima entre os alunos, o que significa certos interesses semelhantes; a disponibilidade de um espaço adequado; o interesse pelo teatro por parte de todos os envolvidos; e a condição extracurricular da oficina. Este último é, para mim, um dos principais fatores que fez este processo ser bem sucedido. A aula de teatro dentro do currículo formal está limitada ao tempo curto dos encontros e presa a formatações curriculares e a sistemas de avaliação impostos pela instituição. Os alunos são obrigados a frequentar a aula de teatro sob pressão de faltas e notas, e os poucos que se interessam pela disciplina acabavam sendo levados pela dispersão desinteressada da maioria. Na lógica tecnocientífica da escola tradicional, os alunos, assim como os trabalhadores das linhas de produção, se sentam imóveis enquanto os professores passam, a cada novo horário em frente às suas carteiras, da mesma forma como os produtos em série passam pelos olhos dos operários nas esteiras industriais. O teatro inserido nesta estrutura pode se tornar apenas um horário de “ócio obrigatório”. Como o professor de teatro pode se colocar diante dos limites impostos pela

estrutura escolar, proporcionando experiência pedagógica e artística e, ainda, introduzindo os alunos tanto no universo teatral quanto na exploração e aprimoramento do ser criativo e espontâneo para a vida real e cotidiana? A experiência no Projeto Estação Estudantil permitiu que a oficina de teatro acontecesse no espaço escolar, mas fora da formatação curricular, o que deu maior liberdade e autonomia de condução da atividade e re-significou o espaço escolar com uma experiência pouco comum a este ambiente. Este “lugar especial” do teatro na escola trouxe novas possibilidades de vivência da formação escolar formal e trouxe frescor para o cotidiano escolar dos alunos que participaram da oficina. Ao mesmo tempo, se limitou a um grupo de vinte alunos, o que representa uma parcela muito pequena se comparada a toda comunidade da E.E. Maestro Villa-Lobos.

#### **4.2 - A prática de grupo no Quatroloscinco – Teatro do Comum**

Iniciado em 2007 como um grupo de pesquisa sobre o teatro latino-americano, o Quatroloscinco – Teatro do Comum logo saiu da mesa de discussão para a prática artística, tendo criado em seus três anos de experiência três obras teatrais, além de uma parceria criativa com a Cia. Clara de Teatro, em 2010. Interessados pela criação coletiva, seus integrantes tem investigado e praticado este tipo de processo criativo desde sua primeira produção. Patrice Pavis (2006, p. 78) define *criação coletiva* como “espetáculo que não é assinado por uma só pessoa (dramaturgo ou encenador), mas elaborado pelo grupo envolvido na atividade teatral. Com frequência, o texto foi fixado após as improvisações durante os ensaios, com cada participante propondo modificações.” A criação coletiva é um processo de trabalho criativo surgido nos anos

60 e 70, que estimula a criatividade do indivíduo em um grupo, a fim de vencer a rigidez de estruturas tradicionais de criação. Reage contra a divisão do trabalho, contra a especialização e contra a burocratização do teatro. Politicamente, este modelo criativo surgiu como uma reivindicação de uma arte criada para atingir um valor popular e democrático, se buscando uma forma de autogestão do grupo teatral. “Passa a não haver mais a instância central e a arte está em toda parte, pode responder por ela e o grupo pode dominar as diferentes facetas da arte criativa” (Ibidem, p.79). Grande importância é dada a improvisação e a investigação, resultando em uma multiplicação de pontos de vista sobre os temas abordados. Desta forma, a criação coletiva procura trazer de volta ao teatro sua qualidade de arte coletiva por excelência, onde todos os artistas contribuem para uma criação em comum sem perder sua independência. Bertolt Brecht definiria a criação coletiva como a “socialização do saber” (Ibidem, p. 78).

Em consequência de seu trabalho com esta forma de criação, o Quatroloscinco tem desenvolvido e aprimorado sua pedagogia no seio da prática de grupo. Assim, a busca estética acaba por construir um relação ética que, associadas, guiam o processo pedagógico do grupo. Tal pedagogia é resultado direto da coletivização da criação – todos os artistas envolvidos atuam como criadores, pedagogos, diretores e aprendizes. “A ideia de uma condição criativa se desdobra na situação pedagógica, ao mesmo tempo em que dela surge, como condição de emergência para os sujeitos criarem suas respectivas identidades teatrais” (ICLE, 2009: 5-6).

A maioria dos artistas do grupo possuem pesquisas acadêmicas de iniciação científica que são compartilhadas entre si. Ainda assim, a natureza do trabalho do Quatroloscinco é menos teórica que prática, pautada em exercícios e jogos de investigação criativa e expressiva. O grupo, ao não optar por investigar uma estética ou técnica específica, dá abertura para a experimentação de diversas atividades, treinamentos e metodologias, e as utiliza até o momento em que

funcionam para atingir os objetivos desejados. Em “É só uma formalidade”, espetáculo do grupo estreado em 2009, a prática do boxe foi a forma encontrada para se trabalhar tanto fisicamente quanto criativamente, pois a energia desta luta alimentava a energia necessária aos atores para se aproximarem da estética de atuação pretendida pelo espetáculo. O boxe se tornou elemento tão essencial que, ao longo do processo, passou a fazer parte da encenação e foi trabalhado de forma que pudesse ser transformado em cena. Provavelmente, o treinamento com o boxe, insubstituível em “É só uma formalidade”, não trará grandes contribuições para o próximo processo criativo do grupo – uma nova forma de *trainning*, que dialogue intimamente com a criação cênica, precisará ser encontrada. Quando este treinamento passa a ter apenas a função de preparação física, se torna inútil, pois, ao perder suas qualidades criativas, já não proporciona aos artistas “a possibilidade de viver e de ser irradiante, de ser pessoal.” (GROTOWSKI, 2007: 170)

Assim como em relação ao treinamento físico, a pesquisa teórica no Quatroloscinco não segue formatações rígidas. Cada artista pode trazer e sugerir temas de estudo e bibliografia que acredite ser de interesse para o processo em vivência. Este material é lido por todos e compartilhado em momentos de debate, expondo as questões por ele suscitadas e tentando relacioná-las com o trabalho prático do grupo.

Portanto, se o grupo desenvolve uma pedagogia, ela representa uma causa direta de sua pesquisa prática e teórica, e não uma metodologia previamente elaborada. Não existem planos pedagógicos a serem trabalhados, mas um processo cílico que encadeia prática, teoria, criação cênica e formação em co-dependência entre si. A livre experimentação iniciada a cada novo projeto logo revela objetivos concretos e delineia, no decorrer de sua ação, a sua própria metodologia. Desta forma, o início de cada processo é um tatear abrangente e permitidor, que, aos poucos, encontra suas margens e se canaliza em objetivos sistematizados. A relação de

trabalho não-hierarquizada e o *encontro* das subjetividades de cada artista geram a dialética necessária para o avanço processual. Junto a momentos de total coletivização aparecem momentos em que alguém precisa se destacar e tomar a liderança de certa atividade, nesta situação o grupo procura dar espaço para que o líder oriente os seus companheiros, enquanto o líder, apesar de sua condição, não exerça sua função de forma autoritária. Tratamos o lugar do líder como uma “posição pela qual se passa a todo momento”, em uma rotatividade não sistematizada.

O Quatroloscinco, porém, não possui uma total regularidade de trabalho quando não está em processo de criação ou ensaios para apresentações. Suas atividades ainda estão bastante subordinadas à agenda de espetáculos, e ainda não possui uma sede fixa onde se possa desenvolver uma prática de pesquisa independente do espetáculo. Desde sua criação, o grupo tem emendado processos de criação cênica consecutivos, e, por esta razão, mantém um trabalho continuado. Seu objetivo, porém, é adquirir condições (logísticas, físicas e financeiras) necessárias para dar continuidade às suas investigações mesmo que não estejam diretamente voltadas para a produção espetacular.

#### **4.3 – Reflexões**

As experiências relatadas anteriormente representam duas das principais vivências recentes em minha formação como artista e professor. Ainda que bastante diversas entre si, ambas se relacionam quando, buscando formas de se pensar em uma pedagogia para o teatro que se pretenda liberta de fórmulas premeditadas, sistematizações estéreis e hierarquia nociva,

obstáculos para a promoção de uma relação de *encontro*, representam tentativas de se praticar uma ideologia pedagógica de desconstrução da lógica tecnicista e positivista tanto na arte quanto na educação.

Como professor-artista, estas experiências exigiram simultaneamente postura firme e capacidade de conduzir e liderar processos de formação e de criação compartilhados, balanceando atitudes ativas e passivas que criam e mantêm uma relação dialética e dialógica no centro destes processos. Se faz fundamental a consciência de tensões entre forma e espontaneidade; coletivo e individual; empirismo e planejamento; ensinar e aprender, para que nenhuma atividade se localize em qualquer dessas extremidades, mas no espaço aberto pela tensão criada entre estes opostos. Representar, ao mesmo tempo, Apolo e Dionísio, incitando a “profanação” do que foi sacralizado pela cultura dominante, questionando verdades, misturando o sério ao ridículo, multiplicando os pontos de vista, incentivando a liberdade e a autonomia, evitando também a dissolução incontrolável. “É necessária uma consciência vigilante para prevenir a possibilidade do caos (...) quer dizer: é preciso não ser cegos nem surdos” (GROTOWSKI, 2007: 208-209).

O *encontro* buscado, e em alguns momentos sensivelmente atingido, tanto na oficina de teatro com os jovens do Projeto Estação Estudantil quanto na prática dentro do Quatroloscinco, se remete ao duplo significado do ato de encontrar: *confluência* e *colisão* – embate, choque, mas também reunião, junção. Naturalmente, a intensidade e a natureza dos *encontros* em cada um dos processos são diferentes – a finalidade das atividades e o objetivo dos participantes são bastante distintos –, mas não me restam dúvidas de que em certos momentos, em ambas as experiências, seus respectivos grupos se *encontraram* – nas atividades, nos desejos, nos problemas, nas desconstruções que geram descobertas e permitem o “ver-se cara a cara, uma presença pública do

corpo, um oferecimento público do corpo, às vezes falando e às vezes em silêncio, mas sempre em relação a algo comum” (LARROSA, 2003: 143), enfim, na convivência, no *viver em comum*.

Considero tais momentos como a concretização do processo de formação e, ainda que não se realizem sempre, justificam toda a experiência. “E essa forma é uma amizade, uma *philía*, uma unidade que suporta e preserva a diferença, um nós que não é senão a amizade de singularidades possíveis, [...] comunidade de diferenças, ou, estritamente, uma conversação” (Ibidem, p. 143).

## CAPÍTULO IV

### Considerações finais

*É udo uma questão de ordem, nos disse o velho a subir as escadas. Estábamos bem a par das convenções românicas e não relutamos em acrescentar: sim, meu caríssimo professor, é tudo uma questão de desordem [...].*  
(Ana Cristina César)<sup>22</sup>

Na tentativa de gerar apontamentos para uma proposta artístico-pedagógica onde seja promovido um ato coletivo de desconstrução e *encontro*, me utilizei de diversas fontes teóricas e práticas, interpretadas e analisadas em coerência com a minha busca pessoal de arte e formação. Acredito que o processo de formação (muito além de qualquer período escolar) deve ser também um processo artístico, e vice-versa. O ato de criar, explícito no teatro, deve se explicitar também na formação pedagógica. A criação genuína é contrária à reprodução passiva e à transmissão automatizada de conhecimentos envernizados pela instituição-cultura. O indivíduo criativo atua na autonomia, na espontaneidade e na liberdade de seus pensamentos e ações. O conhecimento oficializado não é ignorado, mas posicionado no foco das atividades para ser questionado, profanado, “colocado para dançar”. Esta postura ética e estética diante do conhecimento constitui o cerne desta reflexão. O mundo administrado, convencionalizado pela cultura da ordem (repressão) e do progresso (racionalização), como também pelos princípios de rotulação, exclusão e dominação, precisa ser desarticulado para ser visto e revisto de múltiplas formas. A

---

<sup>22</sup> CÉSAR, 2008: 52.

desconstrução dos espessos muros do conhecimento oficial abre preciosas fendas entre os tijolos, permitindo os espaços vazios, o olhar aguçado e curioso por entre as frestas.

Jerzy Grotowski, Peter Brook e Jorge Larrosa expressam, cada qual ao seu modo, o desejo de desconstruir para *encontrar*. Representam uma corrente de pensamento que duvida da verdade e da certeza geradas pelo cientificismo e pelo racionalismo exacerbado, que olha à sua volta e se depara com um mundo totalmente estranho e intransponível apesar de todas as tentativas do homem para controlá-lo. Aceitar o mistério, a imprevisibilidade e o instante, *hic et nunc*, são fundamentos centrais para estes pesquisadores. Este processo de aceitação, é também um processo de renúncia, pois aceita que as manifestações do mundo são complexas demais para que possamos canalizá-las nos limites da mente racional. Se aceita esta busca, o homem precisa se despir da falsa condição de soberano do mundo – e o professor, também.

Uma formação que se pretenda desconstrutora necessita de um profissional aberto à esta desconstrução, alguém que aprimore e conserve seus conhecimentos adquiridos, mas que não teme descartá-los ou questioná-los, se for preciso. Quando o conhecimento-verdade desocupa seu lugar no processo de formação, ele deixa espaço vazio para que possa ser preenchido pela grande novidade surgida do *encontro* entre pessoas que se expõem e se expressam em suas diferentes formas, na experiência coletiva. Este tratamento horizontal das relações interpessoais no processo de formação sugere a criação de uma *sociedade compartilhada*, que “apela para a responsabilidade e a participação de todos. Exige o diálogo e a crítica. Permite ao homem de se colocar enquanto *sujeito*, como membro de um grupo, como participante de um projeto comum” (GADOTTI, 1982: 156).

A atividade teatral possui certas qualidades que permitem a abordagem coletiva de *encontro* e desconstrução. Na história da civilização ocidental, o teatro foi tratado em diversas

épocas como ameaça à ordem estabelecida, expressão profana, “ambiente de vícios e blasfêmias”, principalmente na Idade Média, ou em momentos onde a repressão e o autoritarismo foi a principal ferramenta para o estabelecimento da ordem e da noção de “realidade”. A atividade artística, a criação subjetiva, principalmente aquelas que se fazem no coletivo, abalam os pilares da realidade, relativizam a ordem estabelecida, e nos levam a suspeitar de que

A perda do sentido da realidade talvez não seja, afinal, uma grande perda porque, talvez, a realidade tenha funcionado como um poderosíssimo princípio totalitário. [...] A conclusão, óbvia, é que tanto a realidade quanto a verdade perdem seu caráter imperativo. [...] A crença na verdade e na realidade é isso, uma crença [...]. O relativismo é pecado porque vai contra a fé – e é necessário conservar a fé na realidade e na verdade porque essa fé é condição indispensável para que sejam fiéis aos que falam em seu nome, a todos aqueles por cuja boca fala a realidade, a verdade, bem como para seguir seus mandamentos. [...] Para combater a realidade do poder é necessário colocar em dúvida o poder da realidade. [Verdade e realidade são] como um solo firme e seguro, e ao perdê-lo, nos sentimos cair no vazio [...] no qual desapareceu tudo aquilo que era sólido e ao qual podíamos nos agarrar. Mas o vazio é também o nome da possibilidade. E para nós o possível se tornou mais necessário que o real porque o real, embora nos mantivesse seguros e assegurados, havia começado a nos asfixiar. (LARROSA, 2003: 156-164)

Talvez seja a busca pelo vazio, a principal tarefa para uma pedagogia do *encontro*. Conquistar o vazio exige desconstruir (profanar) tudo aquilo que não deixa espaço para a liberdade, e, após nos colocarmos neste espaço vazio, só nos resta *encontrar* o mistério e o imprevisível que surge diante de nós e dos outros.

Desconstrução (profanação) → Espaço Vazio → *Encontro*

O professor de teatro, professor-artista, incentiva a desconstrução do mundo administrado, convidando os alunos ao ato comum, à criação no instante da atividade. O professor-artista dá e

recebe. Não quer ensinar, demonstrar, ser imitado. Quer descobrir. O professor-artista não é o sábio, que, num ato de caridade, oferece seus valiosos conhecimentos, mas alguém que estimula um grupo de seres humanos a entrar em contato, inúmeros contatos. O teatro passa a representar a “vida em forma mais concentrada”. As energias que se confluem no fenômeno do *encontro* geram poderosas experiências de formação. (BROOK, 1995: 156). A atitude do professor-artista é a matriz geradora de uma ética de trabalho que se instala no corpo coletivo e conduz a técnica e a estética. Por sua vez, esta ética não se refere a um conjunto de preceitos morais, Ética e Moral são conceitos bastante distintos. Como nos esclarece Augusto Boal, “qualquer costume, mesmo os mais bárbaros e odiosos, podem fazer parte da Moral de um lugar e de uma época. A escravidão já foi Moral no Brasil”. Desta forma, as Morais sociais não devem ser aceitas só por fazerem parte de um contexto vigente. A Moral já provou pelas guerras mundiais, pelos genocídios, pelo racismo, pelo machismo, que, frequentemente, pode estar errada, mesmo que faça parte dos nossos hábitos mais comuns. A Moral “refere-se ao passado que sobrevive no presente. A Ética, ao presente que se projeta no futuro” (BOAL, 2007: 08). A ética de trabalho se constrói a cada nova experiência, e é própria de cada grupo ou ambiente de trabalho. Uma ética surgida através da prática. A parte menos aparente e explícita, porém a mais importante – o canal por onde transita todo o trabalho.

“Não há fórmulas ou receitas”, salientam Larrosa, Brook e Grotowski diversas vezes. “Existe só o que funciona e o que não funciona”(RICHARDS, 2005:151). O caráter empírico é fundamental para uma pedagogia do *encontro*, ainda que não se possa desconsiderar totalmente o planejamento e a metodologia. Estes, porém, são causa e consequência de um movimento em cadeia, cílico e dinâmico.

O teatro como instrumento de desconstrução e de promoção do *encontro* não condiz com o controle excessivo, e, portanto, não encontra espaço favorável em ambientes onde esteja rigidamente regulamentado. Talvez, este seja o principal desafio do teatro inserido como disciplina na escola formal. O formato curricular tradicional ainda se mostra insatisfatório para atividade teatral que pretende incentivar a subjetividade, a liberdade e a multiplicidade. As aulas de teatro na escola, ainda que cada vez mais frequentes, podem estar ocupando um lugar onde, ao contrário de estimularem o contato, a criatividade e a autonomia, representem experiências superficiais, equivocadas, pouco produtivas, e até mesmo traumáticas e atrofiantes, que pouco acrescentam à formação do indivíduo.

A função pedagógica do teatro proposta neste estudo está relacionada a uma concepção de educação mais ampla, que não acontece apenas nos horários escolares delimitados. Minhas experiências em estágios curriculares dentro da escola evidenciaram que a aula de teatro não consegue estimular o interesse de alunos obrigados a fazê-la em troca de pontos e frequência. Ainda que o professor elabore atividades consistentes e deseje fazer de sua disciplina um espaço prazeroso e criativo, o contexto geral da escola parece enfraquecer o caráter da aula de teatro e seu discurso se aparenta deslocado e incoerente ao sistema curricular.

Talvez o formato escolar tradicional ainda não se sinta confortável com a inserção do teatro em seu ambiente, ou talvez o próprio pensamento educacional que vivenciamos ainda se sinta pouco à vontade com uma pedagogia que se proponha à desconstrução. Repensar o lugar e a função do teatro na escola pode trazer alternativas para sua melhor inserção na educação formal. Entender que o teatro na escola representa uma situação de conflito entre a pedagogia tradicionalista e uma outra forma de se pensar a formação pode impulsionar uma modificação na própria forma de se pensar a educação.

Apesar da realidade se mostrar cada vez mais complexa e fragmentada, nos fazendo desconfiar de qualquer concepção totalizadora, as sequelas do racionalismo e do tecnicismo não parecem ter sido superadas. O Positivismo do século XIX perdura nos dias atuais, e se disfarça de inúmeras formas para se instalar em diversos meios, inclusive dentro da escola. Não só o professor-artista, mas toda a comunidade docente deve se sentir responsável por conceber para o teatro um lugar adequado dentro de um ambiente tão estigmatizado quanto a escola. Isto, certamente, exige mudanças que vão muito além do currículo escolar, mas que questionam toda uma noção superficial de conhecimento, formação, educação e cultura.

Quando o encontro com o teatro é encarado como um dever, uma obrigação escolar, essa aproximação pode tornar-se um momento profundamente desinteressante. É fundamental que a relação [...] não seja a do aluno que cumpre uma tarefa imposta, mas a do sujeito que dialoga livremente com a obra, elabora suas interrogações e formula suas respostas. (DESGRANGES, 2003: 67)

Na história do Brasil, perpassada pela dominação e pela desigualdade, o teatro foi introduzido pelos dominadores portugueses como ferramenta da catequização jesuítica e, posteriormente, se associou à cultura burguesa, da elite bem nascida, que gozava de tempo e dinheiro disponível para frequentar os luxuosos teatros municipais e assistir a uma ópera importada. Enquanto isso, os escravos e seus descendentes expressavam, escondidos, suas próprias manifestações artísticas, totalmente desconsideradas pela cultura oficial. A própria noção de “cultura popular brasileira”, formadora de nossa “brasilidade”, frequentemente se vê reduzida ao folclore, ao mito, ao artesanato e às festas, anulando a profundidade cultural na criação de clichês amplamente fortalecidos pela cultura de massa. A meu ver, o Brasil parece não ter tido tempo nem oportunidades reais para construir um histórico teatral que realmente tenha se

inserido e se desenvolvido junto com a vida de seus cidadãos. Hoje, o teatro é visto pela maioria da população brasileira, adestrada e anestesiada pela televisão, como uma arte pouco acessível, cara, e de difícil entendimento. A precária formação de espectador para o teatro se traduz em plateias vazias ou em espetáculos de qualidade duvidosa, simulacros da estética televisiva no intuito de alcançarem sucesso financeiro. Por outro lado, em relação de causa e consequência mútuas, se cria o “ranço” da arte feita somente para artistas e para a elite cultural, que parece avançar junto com a mais modernas tendências mundiais, mas não consegue ser acompanhada pela população em geral. Segundo a campanha Mais Teatro Brasil<sup>23</sup>, cerca de 95% da população brasileira nunca foi ao teatro. Diante desse dado, não é difícil entender porque o seu valor pedagógico é tão pouco valorizado quanto compreendido. Se o teatro não faz parte do cotidiano ou, no mínimo, de um universo próximo à maioria das pessoas, também não conseguirá fazer parte de seu processo formação.

Introduzir o teatro na escola tradicional, como disciplina obrigatória, representa uma alternativa para que se promova sua integração à nossa realidade, mesmo que se corra o grande risco da arte teatral ser “fagocitada pelo sistema de ensino”, em que vigora “o didatismo e o dirigismo” (DESGRANGES, 2003: 53)? O teatro pode ser incorporado ao processo de formação sem que a própria noção de formação seja revista ou sem que o próprio teatro esteja mais próximo da vida comum? Uma experiência teatral que seja formadora e transformadora só pode encontrar espaço restrito na prática dos grupos profissionais ou em experiências radicalmente profundas como a de Grotowski? Estas e outras questões precisam ser consideradas ao se pensar em uma pedagogia teatral, bem como em sua função e suas estratégias de aplicação. Se o

<sup>23</sup> A campanha Mais Teatro Brasil, surgida na internet em 2009, tem por objetivo colher o maior número de assinaturas possível para dar entrada, junto ao Congresso Nacional, em um Projeto de Lei de Iniciativa Popular, para que seja obrigatória a construção de um "Centro Integrado de Cultura" em cada município cuja população seja superior a 25 mil habitantes. Fonte: [www.maisteatrobrasil.com.br](http://www.maisteatrobrasil.com.br)

verdadeiro *encontro* só se torna possível em longos processos aprofundados e profissionais, então poucas pessoas terão a possibilidade de vivenciá-lo. Mas se suponhamos ser possível promover estes *encontros* em situações e atividades simples, que exijam apenas interesse, respeito, dedicação e liberdade, talvez consigamos fazer descobertas valiosas em condições de aparente simplicidade e despretensão. Talvez esta seja a grande profanação pedagógica proposta pelo teatro: alcançar grandes resultados no movimento mais inofensivo, fazer revoluções por meio das ações mais simples, se abdicando de qualquer traço controlador e se colocando como uma experiência aberta. Acreditar e investir no simples ato de ver o outro e se permitir ser visto.

O que parece simples, porém, exige vigoroso esforço no intuito de, dada sua importância, reavaliar o lugar do teatro na formação dentro e fora da escola, aliado a uma ligação mais íntima com o cotidiano. Uma conquista ainda distante, mas também um grande objetivo.

Se ocasionalmente conseguimos isso é porque no microcosmo de nosso pequeno grupo existe uma possibilidade de contato muito profundo. Entre pessoas [...] que não têm as mesmas referências, [...] torna-se possível estabelecer um contato real. [...] Todo nosso trabalho porém, demonstra que isso só pode ser conseguido se determinadas condições forem preenchidas: se houver suficiente concentração, sinceridade, criatividade. Se esse microcosmo social for capaz de criatividade coletiva, então o objeto produzido poderá ser percebido de modo equivalente por outras pessoas. Hoje, as condições da vida urbana mascaram as expressões [...] sob feições amenas, ocultando cada vez mais os conflitos, as diferenças e as paixões. Essa atenuação de nosso mundo exterior é péssima para o teatro. [...] A vida que estamos buscando significa ruptura com uma série de hábitos. Um hábito de falar, talvez um hábito criado por toda uma linguagem. (BROOK: 1995: 147-148)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor. *Adorno: textos escolhidos*. Coleção Os pensadores. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.
- ARENKT, Hannah. *La condición humana*. Barcelona: Paidós, 1993.
- BARBA, Eugênio; SAVARESE, Nicola. *A Arte Secreta do Ator - Dicionário de Antropologia Teatral*. Tradução por: Luis Otávio Burnier e equipe. Campinas: Hucitec, 1995.
- BARBA, Eugenio. *Os deuses que morreram em Canudos*. IN: NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do (org.). Ética. Rio de Janeiro/Brasília: Garamond/Codeplan, 1997.
- BARROS, Manoel de. *O livro das ignorâncias*. 11. ed. - Rio de Janeiro: Record, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular da Idade Média e no Renascimento*. 5. ed. São Paulo: Hucitec: Annablume, 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BOAL, Augusto. *Educação, Pedagogia e Cultura*. IN: Revista Metaxis – Teatro do Oprimido nas Escolas. Centro de Teatro do Oprimido. Rio de Janeiro, 2007.
- BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em 26/04/10.
- BRECHT, Bertolt. *Histórias do sr. Keuner*. São Paulo: Ed. 34, 2006.
- BROOK, Peter. *O ponto de mudança: quarenta anos de experiências teatrais: 1946-1987*. 2. ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- \_\_\_\_\_. *O Teatro e seu espaço*. Petrópolis: Vozes, 1970.
- \_\_\_\_\_. *A porta aberta: reflexões sobre a interpretação e o teatro*. 2. ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- CARROL, Lewis. *Alice no país das maravilhas*. Porto Alegre: L&PM, 1998.
- CÉSAR, Ana Cristina. *Antigos e soltos: poemas e prosas da pasta rosa*. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2008.
- COURTNEY, Richard. *Jogo, Teatro e Pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação*. 2. ed. - São Paulo: Perspectiva, 2003.

DE MARINIS, Marco. *La parábola de Grotowski: el secreto del “novecento” teatral*. 1<sup>a</sup> ed. – Buenos Aires: Galerna, 2004.

DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2003.

FERREIRA, Melissa da Silva. *A ética no trabalho teatral de Grotowski*. Artigo. IN: Drama Teatro Revista Digital. Número 17. 2006. Disponível em: [http://www.dramateatro.arts.ve/ensayos/n\\_0017/etica\\_grotowski.htm](http://www.dramateatro.arts.ve/ensayos/n_0017/etica_grotowski.htm). Acesso em 04/05/10.

FLASZEN, Ludwik. *De mistério em mistério: algumas observações em abertura*. IN: GROTOWSKI, Jerzy. O Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski, 1959 - 1969. SP: Ed Perspectiva, 2007.

FO, Dario. *Manual mínimo do ator*. 3. ed. - São Paulo: Senac São Paulo, 2004.

FREIRE, Paulo; Ira Shor. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. 9<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, P.L. *Tornar-se ator: uma análise do ensino de interpretação no Brasil*. Campinas: Ed. Unicamp, 1998.

GADOTTI, Moacir. *A educação contra a educação: o esquecimento da educação e a Educação Permanente*. 2. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. *História das ideias pedagógicas*. 8. ed. - São Paulo: Ática, 1999.

GALEANO, Eduardo. *De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso*. Porto Alegre: L&PM: 2009.

GARCIA HOZ, Victor. *Pedagogia visível: educação invisível*. São Paulo: Nerman, 1988.

GROTOWSKI, Jerzy. *Em busca de um teatro pobre*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

\_\_\_\_\_. *Respuesta a Stanislavski*. IN: Revista Máscara. Ano 3. nº 11-12. México D.F.: Escenología, 1993.

\_\_\_\_\_. Entrevista concedida a Jean-Pierre Thibaudat e publicada no Jornal Libération (Paris-França) em 26 de julho de 1995. IN: *Workcenter of Jerzy Grotowski and Thomas Richards*. São Paulo: SESC, 1996.

\_\_\_\_\_. *O Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski, 1959 - 1969*. SP: Ed Perspectiva, 2007.

ICLE, Gilberto. *Da pedagogia do ator à pedagogia teatral: verdade, urgência, movimento*. IN: O Perceivejo On line: periódico do programa de pós-graduação em artes cênicas PPGAC/UNIRIO:

Dossiê: Teatro e pedagogia. Vol. 01. 2009. Disponível em:  
<http://seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/viewFile/525/461>. Acesso em 10/05/2010.

KRISHNAMURTI, Jiddu. *Ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: JCK, 1980.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4. ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LIMA, Tatiana Motta. *Lês mots pratiques: relação entre terminologia e prática no percurso artístico de Jerzy Grotowski entre os anos 1959 e 1974*. Rio de Janeiro: PPGT/UNIRIO, 2008.

MICHAELIS Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich. *O nascimento da tragédia: ou Grécia e pessimismo*. São Paulo: Escala, 2007.

OIDA, Yoshi. *O ator invisível*. São Paulo: Beca Produções Culturais, 2001.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

RICHARDS, Thomas. *Trabajar con Grotowski sobre las acciones físicas*. Barcelona: Alba Editorial, 2005.

SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

ZAMBONI, Silvio. *A pesquisa em Arte: um paralelo entre arte e ciência*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

WOLFORD, L. *General Introduction - Ariadne's Thread: Grotowski's journey through the theatre*. IN: SCHECHNER, R.; WOLFORD, L. (org.) *The Grotowski sourcebook*. Londres e Nova Iorque: Routledge/TDR Series, 1997.