

Universidade Estadual Paulista
"Julio de Mesquita Filho" - Unesp,
Instituto de Artes

**PROCESSOS
DE FORMAÇÃO DE
INTÉRPRETES EM
CONSIGNA LIVRE:
PRÁXIS E METODOLOGIAS
EXPERIMENTADAS PELA
ESCOLA LIVRE DE TEATRO
DE SANTO ANDRÉ (ELT),
NÚCLEO DE ARTES
CÊNICAS (NAC) E
SP ESCOLA DE TEATRO**

SIMONE CARLETO

SIMONE CARLETO

PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE INTÉRPRETES EM CONSIGNA LIVRE:
práxis e metodologias experimentadas pela Escola Livre de Teatro de Santo
André (ELT), Núcleo de Artes Cênicas (NAC) e SP Escola de Teatro

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Artes,
do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista –
Unesp, como requisito parcial para obtenção do título de
Doutora em Artes Cênicas.

Área de concentração: Estética e Poéticas Cênicas.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Luiz Mate

São Paulo

2017

**Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca
e Documentação do Instituto de Artes da UNESP**

C279p

Carleto, Simone.

Processos de formação de intérpretes em consigna livre : práxis e metodologias experimentadas pela Escola Livre de Teatro de Santo André (ELT), Núcleo de Artes Cênicas (NAC) e SP Escola de Teatro / Simone Carleto. - São Paulo, 2017.

400 f.

Orientador: Prof. Dr. Alexvandre Luiz Mate.

Tese (Doutorado em Artes) - Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Instituto de Artes.

1. Atores e atrizes de teatro. 2. Teatro - Estudo e ensino.
3. Teatro - São Paulo (SP). I. Mate, Alexandre Luiz. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 792.0981

(Mariana Borges Gasparino - CRB 8/7762)

Legenda fotos capa

Registro de apresentação de *Impasse* ou *Isto não é uma peça, é um golpe!* Com Turma 18 do Núcleo de Formação da Escola Livre de Teatro de Santo André. Fotos de Gabi Gomes.

Capa: Apresentação durante temporada na sede da ELT.

Contracapa: Apresentação durante 2º Festival Livre de Teatro - Felt, na Casa da Palavra Mário Quintana, dia 8 de julho de 2017.

Fonte: arquivo da fotógrafa. Em destaque nas imagens, Joy Catharina e Marcos Emanuel. Ela como Utopia e ele como Paulo, inspirado no personagem Paulo Martins do filme Terra em Transe. Na luz, e em segundo plano, como Trabalhador: Felipe Stucchi. Ao fundo, Alexandre Mate.

SIMONE CARLETO

PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE INTÉRPRETES EM CONSIGNA LIVRE:
práxis e metodologias experimentadas pela Escola Livre de Teatro de Santo
André (ELT), Núcleo de Artes Cênicas (NAC) e SP Escola de Teatro

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Artes Cênicas, no Curso de Pós-Graduação em Artes, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – Unesp, com a Área de concentração Estética e Poéticas Cênicas, pela seguinte banca examinadora

Professor Doutor Alexandre Luiz Mate
Universidade Estadual Paulista – Unesp – Orientador

Professora Doutora Carminda Mendes André
Universidade Estadual Paulista – Unesp

Professor Mestre José Pacheco
Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

Professora Doutora Mei Hua Soares
Universidade Cásper Libero

Professor Livre Docente Reynúncio Napoleão de Lima
Universidade Estadual Paulista – Unesp

São Paulo, 19 de dezembro de 2017

Para Gabrielle e Lucas

AGRADECIMENTOS

Agradeço a este conjunto de pessoas, a partir do significado que têm em minha vida, pois sabem o quanto são importantes para que este trabalho e a minha trajetória se realizem, como sei o quanto elas vibram e contribuem para essa materialização. Do ato de ser faz parte nos reconhecermos nos outros. A alteridade nos torna humanos mais sensíveis a perceber nossas limitações, e as mãos dadas nos transmitem a certeza de que é possível fazer a travessia, ao construir a ponte para um outro mundo possível. Em especial gostaria de agradecer a oportunidade de fazer este curso no Instituto de Artes da Unesp – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho. Hobsbawm (2013) defendeu que uma sociedade na qual valha a pena se viver é uma sociedade que garanta as mesmas condições aos desfavorecidos: “[...] tampouco estamos no mundo para nosso benefício pessoal. Um mundo que afirme esse seu propósito não é bom e não deve ser duradouro”. Assim, aprendi com parceiros de caminhada a fazer jus a esta oportunidade, buscando socializar conhecimentos e construir possibilidades coletivas de ampliação do acesso às formas de aprendizagem. Nesse sentido, Alexandre Mate foi e continuará sendo o meu sensei, citado por Hobsbawm (2013) como aquele denominado mestre intelectual pelos japoneses, a quem não podemos retribuir o que nos foi dado. O agradecimento é ato de reconhecimento, ao apontar integrantes do coro, que representa a coletividade direta na qual estamos inseridos.

À banca de qualificação e defesa: Carminda Mendes André, José Pacheco, Mei Hua Soares e Rey Lima.

Aos meus filhos, Gabrielle e Lucas, minha razão primeira de desejar contribuir para transformar o mundo; Ao Alexandre Mate, orientador, amigo, parceiro, professor e grande inspiração no teatro e na vida; Ao professor, amigo e inspiração José Pacheco. Aos aprendizes, mestres e coordenadores do ELT, NAC e SP Escola de Teatro. Cris Lozano e Solange Dias; Hércules Morais e Lee Taylor; Dione Leal e Joaquim Gama.

Ao coletivo de pesquisas teatrais da Unesp, orientado por Alexandre Mate: Alexandre Falcão de Araújo, André Murrer, Angela Consiglio, Bárbara Tavares Reis, Beatriz Caló, Bob Souza, Carlos Rogério Gonçalves, Daniela Giampietro, Luiz Eduardo Frin, Letícia Monteiro, Miguel Arcanjo, Rodrigo Morais Leite (este pela dupla jornada em comum, também na Escola Viva, entre outras).

Aos parceiros e parceiras Ana Maria Quintal, Ana Paula Casal Rey, André Stuchi, Bruno Bennedetti, Calixto de Inhamúns, Carolina Vicari, Cássia Guindo, César Vieira, Edmilson Souza, Estefânia Zonaro, Fernanda Carvalho, Fernanda Mayumi, Fernanda Perniciotti, Graciela Rodrigues, Laura Melamed, Luciana Lima, Lícia Maria, Rosane Ribeiro, Sandro Coimbra e Wellington Campos Aos Românticos Conspiradores (RCs)! Aos parceiros da Escola Viva de Artes Cênicas, aprendizes e mestres, pelo aprendizado diário. Aos meus mestres e orientadores da vida Alberto Ikeda, João Cardoso Palma Filho e Rey Lima. Aos camaradas de militância política;

Às amigas Alessandra Carvalho, Célia Firmiano, Luciene Natali, Marília Marques, Patrícia Bucheroni, Rose Almeida, Samira Sant’anna e Silvia Malecka. Àqueles que me ajudam a ficar de pé: Alessandra Jacob, Bruno e Bruna Kaup, Ernesto Maeda, Fabiana Melo, Júlio Ganiko, Kioshi, Lauro Moraes, Malu e Paulo Isobe.

Aos meus pai e mãe, Valdir e Elisabetta, meus irmãos e toda a família, pelo estímulo na infância e pelo acolhimento na vida adulta; Aos queridos Carleto: Fábio, Mônica, Maria Clara, Guilherme e Cecília. As meus avós Antonia, Armando, Ítalo (*in memorian*) e Carmela, que me incentiva diariamente.

Especialmente, também, ao Valdir Carleto pela cuidadosa revisão da tese; e Andreia Freire, talentosa designer, sem a qual a tese não teria a materialidade final.

Ao meu companheiro Cristiano, por acreditar, caminhar e viver junto comigo essa trajetória.

[...] Muitos anos depois, com palavras do adulto que já era, o adolescente iria escrever um poema sobre esse rio – humilde corrente de água hoje poluída e malcheirosa – em que se tinha banhado e por onde havia navegado. Protopoema lhe chamou e aqui fica: "Do novelo emaranhado da memória, da escuridão dos nós cegos, puxo um fio que me aparece solto. / Devagar o liberto, de medo que se desfaça entre os dedos. / É um fio longo, verde e azul, com cheiro de limos, e tem a macieza quente do lodo vivo. / É um rio. / Corre-me nas mãos, agora molhadas. / Toda a água me passa entre as palmas abertas, e de repente não sei se as águas nascem de mim, ou para mim fluem. / Continuo a puxar, não já memória apenas, mas o próprio corpo do rio. / Sobre a minha pele navegam barcos, e sou também os barcos e o céu que os cobre, e os altos choupos que vagarosamente deslizam sobre a película luminosa dos olhos. / Nadam-me peixes no sangue e oscilam entre duas águas como os apelos imprecisos da memória. / Sinto a força dos braços e a vara que os prolonga. / Ao fundo do rio e de mim, desce como um lento e firme pulsar de coração. / Agora o céu está mais perto e mudou de cor. / É todo ele verde e sonoro porque de ramo em ramo acorda o canto das aves. / E quando num largo espaço o barco se detém, o meu corpo despido brilha debaixo do sol, entre o esplendor maior que acende a superfície das águas. / Aí se fundem numa só verdade as lembranças confusas da memória e o vulto subitamente anunciado do futuro. / Uma ave sem nome desce donde não sei e vai pousar calada sobre a proa rigorosa do barco. / Imóvel, espero que toda a água se banhe de azul e que as aves digam nos ramos por que são altos os choupos e rumorosas as suas folhas. / Então, corpo de barco e de rio na dimensão do homem, sigo adiante para o fulvo remanso que as espadas verticais circundam. / Aí, três palmos enterrarei a minha vara até à pedra viva. / Haverá o grande silêncio primordial quando as mãos se juntarem às mãos. / Depois saberei tudo." Não se sabe tudo, nunca se saberá tudo, mas há horas em que somos capazes de acreditar que sim, talvez porque nesse momento nada mais nos podia caber na alma, na consciência, na mente, naquilo que se queira chamar ao que nos vai fazendo mais ou menos humanos. [...]

José Saramago (*As pequenas memórias*)

RESUMO

Apresento na pesquisa reflexão a respeito da formação de atores e atrizes em consigna livre, imbricando antecedentes histórico-conceituais à observação das práticas estético-político-pedagógicas de três instituições que oferecem cursos de atuação: Escola Livre de Teatro de Santo André (ELT), Núcleo de Artes Cênicas (NAC) e SP Escola de Teatro. Com base em pressupostos característicos da forma de produção coletivo-colaborativa do teatro de grupo e da atoralidade, no concernente à atitude criativa composicional da obra (configurando-se em experimento estético histórico-social), defendo a tese segundo a qual as metodologias experienciadas no processo formativo concernem ao modo como se considera a função social do teatro. Assim, ao estabelecer um campo de disputa simbólica, a arte contra-hegemônica intenta uma busca de alternativas e resistência, que cria novas formas de organização e relações sociais. Nesse sentido, evidenciam-se, na reflexão, as influências do teatro livre, político, *agitpropista* e do teatro épico para a criação dos estúdios e do sujeito histórico teatro de grupo, coligindo produção artística e formação cultural. Parte da produção teatral europeia, desde o final do século XIX e início do século XX instigou a reação de opositores, que instaurou o processo de retomada do movimento hegemônico realista. No Brasil, a ascendência do livre verificou-se na produção teatral do chamado teatro da militância, principalmente, no Teatro de Arena, Teatro Paulista do Estudante e Teatro do Oprimido, entre outros. Já o esteticismo francês, impulsionou, entre outros, o Teatro Brasileiro de Comédia (TBC), do qual decorre o grupo Macunaíma e Centro de Pesquisas Teatrais (CPT), coordenados por Antunes Filho. Do CPT provém parte significativa da experiência artística do NAC. Do teatro e estúdios criados na transição da Rússia para a URSS por Meierhold, em contraponto ao sistema Stanislávski, veio o projeto modelar configurado por Maria Thais da ELT. Maria Thais inspira outras iniciativas, nas quais insere-se a SP Escola de Teatro, porém com projeto e metodologia diametralmente opostas. Referente à estruturação, as diferenças percebidas relacionam-se às formas de organização: as instituições oferecem cursos gratuitos, divididos em módulos, com base em consigna livre; NAC constitui-se de modo análogo às organizações pré-capitalistas, em que o trabalho realizado não produz lucro, tendo em vista a atuação profissional voluntária em espaços cedidos, sem aporte de verbas; SP Escola de Teatro postula inserção técnica no mercado teatral, com duas exuberantes sedes e profissionais contratados pelo governo do estado de São Paulo, via Associação Amigos da Praça; ELT ocupa o Teatro Municipal Conchita de Moraes, em condições precaríssimas, e os profissionais são contratados pelo governo municipal da cidade. Mesmo com as idiosincrasias presentes nas instituições, a produção e formação artísticas abarcadas pelo livre podem ser alternativas para se pensar modelos pedagógicos criativos, que propiciem descortinar outros cenários e um outro mundo possível, no qual seja garantida a igualdade de acesso às condições materiais de produção e de apropriação simbólica.

PALAVRAS-CHAVE: formação de atores e atrizes. escolas livres. criação coletivo-colaborativa. pedagogia das artes cênicas.

ABSTRACT

I present in the research reflection about the formation of actors and actresses in free model, imbricating historical-conceptual antecedents to the observation of the aesthetic-political-pedagogical praxis of three institutions that offer courses of action: Escola Livre de Teatro de Santo André (ELT), Núcleo de Artes Cênicas (NAC) e SP Escola de Teatro. Based on typical assumptions of form of collective-collaborative production of the theater group and interpreter as an author, with regard to compositional creative attitude of the work (setting in socio-historical aesthetic experiment), I defend the thesis that the experienced methodologies in formative process concern the way in which the social function of theater is considered. Thus, in establishing a field of symbolic dispute, anti-hegemonic art seeks a search for alternatives and resistance, which create new forms of organization and social relations. In this sense, becomes evident in the reflexion the influence of the free, political, agitprop and epic theater to the creation of the studios and the group theater as a historical subject, gathering artistic production and cultural formation. Part of the European theater production, from the late nineteenth and early twentieth century instigated the reaction of opponents, which set the process of reviving the hegemonic realist movement. In Brazil, the ancestry of the free was verified in the theatrical production of the so-called theater of militancy, mainly in the Teatro de Arena, Teatro Paulista do Estudante and Teatro do Oprimido, among others. On the other hand, the French aestheticism, impelled, among others, Teatro Brasileiro de Comédia (TBC), from which was originated the group Macunaíma and Centro de Pesquisas Teatrais (CPT), coordinated by Antunes Filho. CPT is a significant part of the NAC's artistic experience. From the theater and studios created in the transition from Russia to the USSR by Meierhold, in counterpoint to the Stanislavsky system, came the modeling project set up by Maria Thaís of ELT. Maria Thais inspires other initiatives, in which the SP Escola de Teatro is inserted, but with diametrically opposed design and methodology. Regarding structuring, the perceived differences are related to the forms of organization: the institutions offer free courses, divided in modules, based on free model; NAC is formed in a similar way to the pre-capitalist organizations, in which the work done does not produce a profit, in view of the voluntary professional action in spaces ceded, without contribution of funds; SP Escola de Teatro postulates technical insertion in the theatrical market, with two exuberant venues and professionals hired by the government of the state of São Paulo, via Associação Amigos da Praça; ELT occupies the Teatro Municipal Conchita de Moraes, in precarious conditions, and the professionals are hired by the municipal government of the city of Santo André. Even with the idiosyncrasies present in the institutions, the artistic production and formation characterized by the free can be alternatives to think creative pedagogical models, which can reveal other scenarios and another possible world, in which is guaranteed equal access to the material conditions of production and symbolic appropriation.

KEYWORDS: formation of actors and actresses. free schools. collective-collaborative creation. pedagogy of the performing arts.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Mulheres na Comuna de Paris	21
Imagem 2 - Planta baixa da Praça Rui Barbosa, bairro Santa Terezinha, em Santo André-SP.....	85
Imagem 3 - Vista aérea da Praça Rui Barbosa e Teatro Conchita de Moraes em Santo André-SP - Sede da ELT	86
Imagem 4 - Planta baixa da Praça Roosevelt em São Paulo-SP - Sede da - SP Escola de Teatro ..	87
Imagem 5 - Fachada da Sede Roosevelt da SP Escola de Teatro	88
Imagem 6 - Vista interna da Sede Brás da SP Escola de Teatro, inaugurada em 2017.....	89
Imagem 7 - Cartaz com imagem de mulher na Revolução Russa.....	106
Imagem 8 - Cena de <i>The Mother</i> , dir. Brecht, 1951	136
Imagem 9 - Imagem de selo com desenho de Helene Weigel.....	136
Imagem 10 - Cena de <i>Arena conta Zumbi</i>	146
Imagem 11 - Espetáculo <i>Magritte Espelho Vivo</i> - de Renato Cohen	147
Imagem 12 - Cena de <i>Policarpo Quaresma</i> - CPT-Sesc/Grupo Macunaíma	149
Imagem 13 - Cena de <i>Teatro de Bonecas</i>	151
Imagem 14 - Cena de <i>DOC. Educação</i> - NAC	153
Imagem 15 - Cena do experimento <i>Surpresa!</i> - SP Escola de Teatro	155
Imagem 16 - Cena do espetáculo <i>Impasse</i> - ELT	156
Imagem 17 - Placa de reinauguração do Teatro Conchita de Moraes, ornamentada como elemento cenográfico do espetáculo <i>Impasse</i>	197
Imagens 18 e 19 - Vista lateral da ELT e uma de suas portas de entrada	198-9
Imagem 20 - Instalação artística no palco interdito da sede da ELT	201
Imagem 21 - Folder de divulgação de <i>Aporia 23°S 46°O</i>	202
Imagem 22 - Cartaz-intervenção buscam demarcar existência da ELT no seu entorno	203
Imagem 23 - Deambulação pelo bairro Santa Terezinha durante prólogo de <i>Impasse</i>	204
Imagens 24, 25 e 26 - Vista interna da ELT	205-6
Imagem 27 - Roda de aprendizes da ELT	209
Imagem 28 - Intervenções na parede do teatro durante temporada de espetáculos em teatro interdito	212
Imagem 29 - Painel artesanal para divulgação do espetáculo <i>Impasse</i>	213
Imagens 30, 31, 32 e 33 - Cenas do espetáculo <i>Impasse</i>	214-5
Imagem 34 - Arte de divulgação do espetáculo <i>Impasse</i>	215
Imagem 35 - Registro do início do curso <i>Poética Atoral</i> no Instituto de Artes da Unesp.....	219
Imagem 36 - Exercício de Percepção do curso de atuação do NAC	223
Imagem 37 - Exercício de força e tônus do curso de atuação do NAC	224
Imagem 38 - Exercício de estudo de apoios do curso de atuação do NAC	224
Imagem 39 - Cena de monólogo de <i>DOC. (des)prezados</i> - NAC	230
Imagem 40 - Cena de monólogo de <i>DOC. (des)prezados</i> - NAC	231
Imagem 41 - Cena de monólogo de <i>DOC. (des)prezados</i> - NAC	231
Imagem 42 - Cena de monólogo de <i>DOC. (des)prezados</i> - NAC	231
Imagem 43 - Cena de monólogo de <i>DOC. (des)prezados</i> - NAC	232
Imagem 44 - Cena de monólogo de <i>DOC. (des)prezados</i> - NAC	232
Imagem 45 - Cena do experimento <i>Dança</i>	251
Imagem 46 - Cena do experimento <i>Dança</i>	251
Imagem 47 - Proposta de maquiagem do experimento <i>Surpresa</i>	253
Imagem 48 - Proposta de figurino do experimento <i>Surpresa</i>	253

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	PRÁXIS TEATRAIS VISLUMBRANDO O CONCEITO LIVRE EM DETERMINADOS CONTEXTOS NA HISTÓRIA DAS ARTES CÊNICAS NA EUROPA CENTRAL	21
1.1	Contextualidades quanto ao surgimento de práticas teatrais amparadas em proposições nomeadas livre em experimentos europeus no século XIX	26
1.2	Antecedentes históricos do <i>Théâtre Libre</i> e sua expansão pela Europa.....	31
1.3	A criação de escolas laicas como instituições (con)formadoras de mão de obra a partir do século XIX	50
1.4	Algumas diferentes escolas de teatro em São Paulo.....	71
1.5	Teatro e cursos livres como abordagem culturalista	93
2	O SUJEITO HISTÓRICO TEATRO DE GRUPO PAULISTANO E OS PROCESSOS DE CRIAÇÃO [COLETIVO-]COLABORATIVA	106
2.1	Considerações concernentes ao teatro de grupo e artesanias - na condição de caminhos - teatrais	107
2.2	Singularidades práxicas no processo de criação coletiva e colaborativa.....	117
2.3	Teatro épico-dialético como teatralidade hospedeira de diferentes traços composicionais na criação colaborativa.....	123
3	APRE[E]NDER E DIVERTIR-SE	136
3.1	Processos de formação de intérpretes quanto às práxis da atoralidade	138
3.2	Propostas metodológicas de formação livre como apreensão práxica do mundo pa[o]ssível de transformação	157
3.3	Pressupostos práxicos em pedagogia artística: as experiências significativas em três diferentes propostas de formação de intérpretes.....	189
3.3.1	Escola Livre de Teatro de Santo André - ELT (Santo André-SP).....	196
3.3.2	Núcleo de Artes Cênicas - NAC	217
3.3.3	SP Escola de Teatro.....	233
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	255
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	264
	APÊNDICE	277
	ANEXOS	
	ANEXO A - Relato pessoal de práxis com o teatro épico	278
	ANEXO B - Pressupostos e Histórico da ELT	288
	ANEXO C - Projeto do Núcleo de Artes Cênicas - NAC.....	316
	ANEXO D - Projeto Político Pedagógico da SP Escola de Teatro.....	338

INTRODUÇÃO

Desenvolvo, na presente pesquisa, uma reflexão a respeito de processos de formação de atores e atrizes em cursos com designação livre. Nesse sentido, são tomadas como base de referência cursos que propõem a experimentação artística em processos criativos, em situações curriculares não formais, fora do âmbito da educação regular: a Escola Livre de Teatro de Santo André (fundada em 1990); a SP Escola de Teatro (iniciada em 2010) e o Núcleo de Artes Cênicas – NAC (iniciado em 2013)¹, coordenado por Lee Taylor, após processo vivenciado por ele no Centro de Pesquisas Teatrais, CPT, coordenado por Antunes Filho. Nestes processos criativos, verificam-se possibilidades de aproximação e referências significativas no que concerne a processos de formação de intérpretes. São observados especificamente os projetos político-pedagógicos dessas propostas, verificando seus desdobramentos práticos e aproximações conceituais com formas de trabalho coletivo ou colaborativo², passando por considerações e procedimentos desenvolvidos na tradição popular, levadas à cabo, de um modo ou de outro, pelo sujeito histórico teatro de grupo³.

Um dos impulsos predominantes para esta pesquisa foi a vivência com a criação e coordenação da Escola Viva de Artes Cênicas de Guarulhos (SP), da qual participei de 2005 a 2008 (implantação e direção) e 2013 a 2016 (retomada da proposição após interrupção, novamente na direção). Objetivei, portanto, aprofundar o processo de reflexão e subsidiar uma práxis, com base em proposições artístico-político-pedagógicas livres. O conceito de livre aqui tomado como referência se relaciona aos cursos que propõem a experimentação artística em processos criativos, em situações curriculares não formais, fora do âmbito da educação regular obrigatória. Tais cursos podem ser extracurriculares, complementares, independentes, ou oferecidos como parte de projetos de políticas públicas. No caso desta reflexão, a práxis concerne a processos de formação que têm em comum a ausência de obrigatoriedade relativa às normas estabelecidas e impostas pelos Conselhos Federal/Estadual de Educação, o que elimina a necessidade de grades predefinidas; carga horária mínima (embora a maior parte apresente quantidade de horas superior à executada na totalidade dos cursos profissionalizantes), busca por formas alternativas quanto às metodologias experimentadas; ampliação do conselho gestor com participação efetiva de estudantes;

¹ No decorrer do texto, mencionarei as propostas observadas como ELT, NAC e SP Escola de Teatro.

² A pesquisa levou-me ao conhecimento, junto ao agitpropismo (antes suspeito) de o procedimento coletivo-colaborativo também ser usado por Piscator. Cf. p. 111-12. Além da ressignificação do épico, sobretudo a partir de proposições desenvolvidas por Bertolt Brecht. Cf. p. 112-13.

³ Forma de organização em que predominam os processos de criação horizontalizados na qual os participantes assumem funções específicas na construção da obra e na administração do grupo. Na visão de Alexandre Mate (2015), o Teatro de Grupo pode ser considerado um sujeito histórico, sobretudo a partir do final da década de 1990, tendo em vista as reverberações da atuação de inúmeros coletivos, que se apresentam, para além da atuação em seus coletivos, em organização de movimentos político-sociais. Nesse sentido, ao abordar a produção teatral paulistana, o teatrólogo explicita a relevância de ações coletivas e de movimentos como o Arte Contra a Barbárie, a criação da Cooperativa Paulista de Teatro e a luta pelo Programa Municipal de Fomento ao Teatro, na cidade de São Paulo. O sujeito histórico teatro de grupo tem realizado pesquisas de linguagem consequentes e fundamentais à discussão de questões relevantes estéticas e socialmente. Tratarei do tema em capítulo específico relativo às relações que se pode estabelecer entre as propostas de formação em consigna livre e as formas características de produção do teatro de grupo.

quanto aos processos de avaliação. Nesta pesquisa, procurei conciliar as funções de artista e pedagoga, já que a pedagogia das artes cênicas caracteriza-se em uma área em ampliação, considerando o crescente interesse pelas formas de aprender e de ensinar arte. Grande parte da construção teórica da área está relacionada à aplicação das artes na educação formal. Em diversos estudos teóricos a respeito da história teatral (cujas referências constam da bibliografia ao término desta), aparecem também alguns elementos a respeito das formas de produção na área. Relativo às três experiências formativas de intérpretes em epígrafe nesta reflexão, é necessário abordar, de modo contextualizado, o conceito de escolas livres como proposta artístico-político-pedagógica. O termo político, mesmo depois de todo o legado da práxis defendida por Paulo Freire – coligindo autonomia e liberdade em perspectiva de compromisso social antagônico ao corolário burguês – ainda aparece como tabu na área artística e educacional. Na área de estudos do teatro, a constatação da arte como indissociável da política também é uma celeuma, pois não são poucos os artistas e teóricos da arte que a consideram como sublime, com essência incólume aos acontecimentos mundanos e outros quejandos dessa natureza.

Em um momento histórico em que são defendidas propostas como o projeto de lei difundido pelo movimento “Escola sem Partido”⁴, urge discutir a diferença entre senso crítico e partidarismo. Ao mesmo tempo em que foi aprovada a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), sob a propaganda de flexibilidade do currículo e autonomia dos estudantes para escolher o que cursar, a proposta cria mais um impedimento à autonomia das escolas, garantida pela Constituição Federal de 1988 e lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996. Na prática, a Base exclui matérias relevantes ao exercício da criticidade e reflexão, relacionadas à cidadania. Trata-se de outro contrasenso, sobretudo, se se considerar as contribuições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), que visaram à inter e transdisciplinaridade, contribuindo ao embasamento da educação em valores (democracia, cidadania). Se para Adorno (1970) a emancipação é fundamental para a efetivação da democracia, garantir esse pressuposto de convivência cidadã é fundamental ao exercício das práticas e instâncias que a caracterizam. Para que a escola contribua para a construção dessa emancipação, professores – e diferentemente do que vem sendo defendido pelo movimento Escola sem Partido – não podem ser concebidos como sujeitos capazes de apenas inculcar ideologias – as mais diversas –, sem que haja qualquer resistência e contraposição por parte da estudantada. De acordo com Moacir Gadotti (2016), o professor é um autor, que ensina aquilo que é e não somente o que sabe. Nesse sentido, profissionais da educação (professoras e professores) precisam conquistar autonomia e serem protagonistas no processo de organização da aprendizagem. Assim como para Walter Benjamin (1994) – adotando proposições

⁴ Escola Sem Partido (ESP), movimento de caráter liberal-reacionário, iniciado por página na *internet* a partir de 2004, ampliando sua visibilidade com a criação de projetos de lei a respeito do tema tramitados na Câmara dos Deputados brasileira, em estados e municípios. Com arcabouço preconceituoso, autoritário e contraditório, postula a suposta neutralidade educacional. Ao defender a escola sem partido, os integrantes do movimento buscam impedir a realização dos próprios argumentos, ou seja, a liberdade de expressão e o debate democrático de diferentes ideias e posicionamentos políticos. Alinha-se ao Movimento Brasil Livre (MBL) e outros articuladores do golpe midiático-jurídico e legislativo em curso no país, reunindo todas as manobras possíveis a favor do sistema capitalista. O sítio do movimento contém formulários, modelos de projetos de lei e outros documentos que sistematizam o conteúdo grotesco defendido. Cf. <https://www.programaescolasempartido.org> e *A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

basilares do materialismo histórico –, o produtor é indissociável de sua produção, se o professor é autor, ele também é um produtor que não se dissocia da cultura educacional que ajuda a criar. Nessa perspectiva, a escola configura-se como produtora de cultura, influenciando como engrenagem, uma das determinantes, do sistema. Isto é, não por acaso, o contexto reacionário atual e as tentativas de naturalização das injustiças sociais, bem como a defesa de uma neutralidade para esconder os próprios pressupostos ideológicos de movimentos como o Escola Sem Partido e o Movimento Brasil Livre (MBL)⁵, lembram o professor Moacir Gadotti (2016) o que foi vivenciado pelos Movimentos de Cultura Popular – MCPs⁶ quando houve perseguição às atividades e ao Programa de Nacional de Alfabetização (PNA).

A despeito de todos os imbróglis e confusões políticas no Brasil atual (principalmente a partir de 2016), a efervescência e ambiente reacionários criados, sobretudo pela ideologia de centro, característica do PSDB, precisa ser debatida. O termo “política”, tão presente nas escolas formais e não-formais em suas propostas político-pedagógicas, ainda é repellido por significativo contingente de profissionais da educação. O mesmo preconceito existe com relação à presença do termo na área teatral, remetendo à busca da reafirmação da “arte pura e elevada”. Para amparar a pertinência de tal discussão, serão citados os contextos histórico-sociais do surgimento e presença do termo livre na história do teatro, no tocante às transformações das formas de produção. De que forma a experiência com a atuação em perspectiva livre influenciou significativamente a visão dos intérpretes a respeito do fazer teatral? O entendimento respectivo à função social do teatro associa-se à visão de mundo dos intérpretes? Como observar a coerência entre produção material simbólica (espetáculos e ações culturais) e os modos/formas de produção?

⁵ Movimento Brasil Livre (MBL) é um movimento verde-amarelo de característica liberal-reacionária, contra os movimentos sociais, cuja plataforma resume-se ao enfrentamento ao Partido dos Trabalhadores e seus governos, o que culminou com grande mobilização em 2016 para o *impeachment* da presidente Dilma Roussef, bem como para perda de governos municipais em diversos estados brasileiros. Desde 2013, o movimento coopta participantes de movimentos sociais e de bandeiras de luta, notadamente aproveitando-se de incoerências dos governos ditos de esquerda na garantia de direitos da classe trabalhadora. As chamadas “Jornadas de Junho”, quando movimentos estudantis e de juventude mobilizaram-se contra o aumento das tarifas de transporte público, foram suscitadas simultaneamente bandeiras que buscavam negar a existência de partidos como instrumento de democracia. Alguns setores da esquerda, inclusive, defenderam que os movimentos não fossem capturados pelo Partido dos Trabalhadores, o que acabou ocorrendo pela direita e as classes que o propagam-legitimam, defendendo o “bom costume de consumir” e o combate à corrupção (petista), já que com relação à reorganização escolar e denúncias de desvio de verba de alimentação escolar – que promoveu um grande movimento de organização estudantil e popular que foi o processo de ocupação das escolas públicas estaduais de São Paulo (2015-2016) – nada é dito ou argumentado. Tanto que foi aprovada a reforma do ensino médio, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, sem maiores complicações. Uma das mais divulgadas referências do MBL é o vereador Fernando Holliday, conhecido nas redes sociais por seus vídeos de “denúncia de doutrinação petista nas escolas”. Cf. <https://mbl.org.br>; <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/558321-movimento-brasil-livre-mbl-e-junho-de-2013-uma-franquia-americana-que-depois-do-impeachment-esta-presente-no-movimento-escola-sem-partidoq-entrevista-especial-com-marina-amaral>.

⁶ Um dos primeiros e mais importantes dos movimentos de cultura popular que foram criados na década de 1960 foi o Movimento de Cultura Popular de Recife, na prefeitura de Miguel Arraes. De certo modo, e decorrente da influência dos MCPs, em 1961 foram criados, no Rio de Janeiro, os Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes, conhecidos como CPC, cuja ditadura civil-militar brasileira, nos primeiros dias de abril de 1964, destruiu a sede do futuro teatro da instituição, no Rio de Janeiro. Uma das necessidades identificadas pelo MCP do Recife foi a de educação, motivo pelo qual o movimento de alfabetização integrou o movimento. Ainda assim, foi o trabalho de cultura popular que ficou mais conhecido. Segundo o professor Osmar Fávero, o MCP foi laboratório para a criação do sistema/método de alfabetização de Paulo Freire. Fávero defende a tese segundo a qual a influência para a presença da concretude das lições de alfabetização do ponto de vista político foi o contato com o material didático do sistema educacional cubano. Cf. *Movimento de Cultura Popular* (1960–1964), pelo professor Osmar Fávero. <https://www.youtube.com/watch?v=C7uBYIFuWKc>.

Propostas diversas de cursos e formação de intérpretes apresentam estruturas e conteúdos bastante diferenciados entre si, relativos às abordagens do trabalho cênico. Há propostas nas quais se defende a inclusão em um mercado de atuação (rigorosamente inexistente). Pessoas apostam na possibilidade de conquista de um lugar diante dos refletores do teatro ou até dos estúdios de televisão, investindo recursos em mensalidades, fonte lucrativa para as instituições promotoras dos referidos cursos. Noutra vertente, há cursos oferecidos gratuitamente, geralmente mantidos por governos estaduais ou municipais, por intermédio de associações ou não, em que também se podem observar abordagens diferentes. As propostas artístico-político-pedagógicas das instituições são estabelecidas de acordo com a visão artística e de mundo postuladas nas mesmas. Essas visões podem estar explícitas ou não nos currículos e na forma de praticá-las no cotidiano das instituições.

Além das duas possibilidades aqui destacadas, há formações oferecidas em contextos de projetos culturais, sobretudo relacionadas ao citado sujeito histórico teatro de grupo. Diferentes projetos propõem trocas e partilhas político-pedagógicas significativas de processos de criação e, mais radicalmente, propostas em que se estimula a participação da comunidade nas proposições artísticas. Assim, pretende-se relacionar o conceito livre com formação, criação teatral e teatralidade, integrando-o a conceitos ligados à produção colaborativa, educação crítica e comunidades de aprendizagem.

A presente reflexão, tendo em vista o apresentado, colige duas questões fundamentais: a formação para o ofício; e a criação de espetáculos e o desenvolvimento de ações que considerem a função social de artistas, para além de sua expressão e idiosincrasia individuais. Essa perspectiva praxica considera a atuação artística como ação que presume um posicionamento político e estabelece para o atuante o compromisso quanto à criação de experimentos estético-histórico-sociais.

O termo livre, atinente ao teatro – de acordo com as referências bibliográficas de que se lançou mão – foi utilizado, inicialmente, por André Antoine em 1887, quando da criação do *Théâtre Libre* (Teatro Livre), em Paris. Mantido por associados, o teatro estaria livre das proibições e censura do estado a certas obras e assuntos, com novas possibilidades de construções dramáticas, de estruturar as montagens e constituir o elenco. O *Théâtre Libre*, tendo em vista ser mantido pelos associados, normalmente sem a cobrança de ingressos, poderia apresentar obras e criar peças não comerciais. Tais obras, em tese, receberiam a frequência de trabalhadores, que também passaram a exercer as funções de atores e atrizes e a aparecer como protagonistas nos textos das peças. A proposição do *Théâtre Libre* inspiraria significativamente a criação do *Freie Bühne* (Cena Livre), por Otto Brahm, em 1889, em Berlim. Dentre outras possibilidades, Margot Berthold (2000) afirma que o nome *Théâtre Libre* teria sido inspirado em Victor Hugo sobre “o teatro em liberdade” (*le théâtre en liberté*), que seria realizado em local aberto. Antoine incluiu no repertório do *Théâtre Libre* peças de toda a Europa, além de acolher escritores franceses que não contavam com espaços para encenar suas obras. Entre os autores encenados em seu teatro estiveram Leon Tolstói, August Strindberg e Gerhart Hauptmann.

A iniciativa francesa do *Théâtre Libre* inspirou outras organizações semelhantes, além da *Freie Bühne*: a *Freie VolksBühne* (Cena Popular Livre), em 1889, organizada por artistas e não artistas antes ligados a Brahm, também em Berlim; o *Independent Theater* (Teatro Independente), de 1891, em Londres; o *Théâtre d'Art* (Teatro de Arte de Moscou – TAM), na Rússia de 1898, cujos estúdios experimentais foram o celeiro do teatro russo moderno. De modo sucinto, esses estúdios foram criados em decorrência da necessidade premente da formação de intérpretes e de coletivos de criação, a partir das novas configurações cênicas ligadas à criação de obras em consonância com realidade social. Do mesmo modo, foram criados estúdios/laboratórios no desenvolvimento do teatro de Antoine, Piscator, Brecht e outros, no sentido de associar pesquisa e criação do teatro compreendido como totalidade (dramaturgia, cenário, música, interpretação, cinema) em função das montagens propostas.

A exemplo do ocorrido na origem de algumas das propostas em epígrafe, pode-se observar a presença de nexos coerentes entre o proposto nos projetos político-pedagógicos das instituições e o praticado nos encontros, aulas e atividades diversas realizadas nas instituições nas quais foram observadas algumas práticas para esta pesquisa (ELT, NAC e SP Escola de Teatro). Esse processo inclui observação da produção teatral realizada nos cursos de teatro em proposição livre, considerando os pressupostos teóricos pesquisados, estabelecendo imbricamentos a respeito das possíveis influências da formação de artistas-aprendizes, no sentido supracitado.

Neste estudo, portanto – à luz de determinadas características e expedientes, já apresentados, de que artistas foram obrigados, estratégica e esteticamente, a lançarem mão, no sentido de vencer as censuras e as apologias ao ideário burguês –, adotar-se-á o termo *livre* como atributo dos processos que pressupõem a experimentação e a pesquisa artística, em perspectiva praxica. Em tese, as propostas são criadas a partir de considerações das comunidades nas quais se inserem e, como proposição pedagógica crítica, incorporando o repertório de que dispõem estudantes e orientadores. Integram-se temas mobilizadores da aprendizagem, especialmente aqueles que contemplam a curiosidade investigativa dos participantes. Desse modo, o currículo tende a ser definido em processo, estando predefinidos, *a priori*, eixos de trabalho e conteúdos-base, que propiciariam a construção pedagógica processual, práxis que, em linhas gerais, alicerça-se na concepção de Paulo Freire (2016). Essa metodologia apresenta semelhanças com os processos de trabalho de diversos coletivos teatrais, como é o caso da Brava Companhia, Cia. Antropofágica, Companhia Estudo de Cena, Dolores Boca Aberta Mecatrônica de Artes, Teatro Popular União e Olho Vivo, entre outros. Apesar de inúmeras dificuldades no trabalho coletivo, os procedimentos colaborativos⁷, recorrentes nas práticas estético-pedagógicas dessas escolas, tendem a (des)formar os automatismos coercitivos dos processos tradicionais de formação e a descortinar novos caminhos de um sujeito autônomo, guiado pelo comprometimento coletivo.

⁷ Evidentemente, o conceito esteve e se fez presente em variadas manifestações teatrais ao longo do processo histórico. A totalidade dos expedientes de produção inseridos no processo atualmente nomeado colaborativo já constava da prática dos coletivos populares de cultura. Por não caracterizar escopo específico desta reflexão, não serão tratados aqui, em detalhes, tais expedientes. Entretanto, trata-se de mais uma apropriação pelos modelos hegemônicos (corroborada pelo fato de pouquíssimos serem os documentos a esse respeito). Nos registros de Antoine, Brecht e Piscator, por exemplo, e de modos diversos, podem ser encontradas diversas passagens que descrevem procedimentos de trabalho dessa natureza.

Em tese, e isso deverá ser investigado, a liberdade e autonomia de criação – cujos pressupostos que aqui interessam podem ser apreendidos no ensaio de Walter Benjamin: “O autor como produtor” (1994) – e de elaboração dinâmica do currículo que não atenda, por diferentes questões aos “mínimos e máximos” exigidos pelos Conselhos Estaduais de Educação, tendem a propiciar um entendimento quanto à atuação artística ser um processo de formação cultural. Nessa perspectiva, tal proposição pressupõe a participação em derivas, espetáculos, fóruns, entre outras ações formativas, garantindo que a *performance* do artista esteja ligada à atuação comprometida com a comunidade na qual se insere. Como no processo criativo, é imprescindível haver o estabelecimento de critérios em que o compromisso público seja um dos pressupostos básicos, no sentido de estabelecer parceria – principalmente no caso das atividades artísticas mantidas com recursos públicos –, com a população (a maior parte constituída pela classe trabalhadora) responsável pelo subsídio recebido.

Propostas de formação teatral livres, em tese, contemplariam, em princípio, a construção coletiva e democrática, em detrimento de uma relação hierárquica, tecnicista ou reducionista do papel de artistas, reafirmando-os como protagonistas de sua criação. As semelhanças de processos e procedimentos utilizados no teatro de grupo e em cursos livres são intercambiáveis entre os dois campos, que se relacionam em trocas artísticas, contribuindo aos processos desenvolvidos como influência para a criação. Como relata Luís Alberto de Abreu (2010) a respeito da relevância do trabalho vivenciado na ELT para sua carreira artística e os processos colaborativos. Proposições livres têm a oportunidade de retomar pressupostos da relação de aprendizagem que antecedem a institucionalização em sistemas repressores dos processos de conhecimento (FOUCAULT, 1987). De modo análogo ao que ocorre em boa parte de grupos praticantes das manifestações das culturas populares tradicionais – em que os saberes são construídos coletivamente, em processo e compartilhados socialmente pelas práticas cotidianas –, o fazer teatral pode também operar a partir de formas alternativas de produção. Portanto, os processos alicerçados em pressupostos práticos de aprendizagem buscam também uma organização horizontal, o que aproxima essa forma de produção àquela de organização dos coletivos artístico-culturais. Além disso, pode-se pressupor que tais experiências – absolutamente significativas, ainda que sejam consideradas contradições inerentes a todo processo coletivo –, também influenciam os modos de organização e as produções artísticas.

O quadro teórico da presente reflexão foi tecido, majoritariamente, em uma abordagem crítico-histórica, coligindo à essas determinadas questões estruturais da sociedade, estão os aspectos culturais. Assim, o campo de atuação educacional, artístico e teatral, bem como o processo de ensino-aprendizagem dialético podem configurar-se como espaços de luta, de construção coletiva, de enervamento às certezas opacizadas pela ideologia hegemônica e da possibilidade de transformação social. Os espaços mencionados constituem-se como áreas de permanentes disputas simbólicas, que podem reverberar na percepção diferenciada e sensível da realidade.

Assim, considerando a necessidade de diálogo com aprendizes, mestres e artistas fazedores do teatro, os registros da prática observada nos cursos livres selecionados para a pesquisa

(ELT, NAC e SP Escola de Teatro) serão apresentados de modo a tecer diversos diálogos com autores trazidos para a reflexão nos respectivos capítulos e subcapítulos do qual fazem parte mais diretamente, embora alguns permeiem todo o trabalho: Theodor Adorno (1995), Walter Benjamin (1994), Bertolt Brecht (1967, 2004, 2005), Mariano Fernández Enguita (1989) e Eric Hobsbawm (2013, 2016): imbricando filosofia, estética, educação e história. A análise adota os pressupostos epistêmico-político-interpretativos do materialismo histórico. Portanto, a fricção entre diferentes materiais somada às vivências e repertório pessoal originaram percepções múltiplas e multifacetadas, em relação a cada turma das referidas propostas observadas (ELT, NAC e SP Escola de Teatro). As experiências nos respectivos ambientes nos quais foram desenvolvidas as atividades são percebidas de modos diversos. Assim, considerando as inúmeras diferenças encontradas em cada um dos três processos e de como representam linhas de trabalho teatral diferentes, buscou-se coligar e contrapor elementos comuns: os conteúdos programáticos propriamente ditos (conceitos configurados nos currículos), metodologias (as formas como se apresentam e se desenvolvem os conteúdos em teoria e prática), processos de avaliação (modos pelos quais as instituições consideram os processos e alcance das propostas de formação e cursos) e, algumas vezes, a questão da recepção.

Desse modo, é possível perscrutar aspectos da influência dos cursos no modo como intérpretes, formados a partir desses, compreendem/avaliam, comprometem-se com a função social do teatro. Considerando os cursos de formação de atores e atrizes também como possibilidade de construção de conhecimento, no sentido de elaboração de sistemas de significados, implicados na construção de subjetividades e identidades, foram utilizados, dentre outros, como referências: Anatol Rosenfeld (1997; 2000), Mikhail Bakhtin (1999; 2009), Michel de Certeau (1995), Darcy Ribeiro (1985; 2015), Michel Foucault (1987), Iná Camargo Costa (1998; 2001; 2008), José Pacheco (2014), Erwin Piscator (1968), Tomas Tadeu (2011), Jorge Larossa (2014), Maria Thais (2009), Raymond Willians (2007; 2010), Terry Eagleton (2005), que contribuíram para ampliar as percepções crítico-sensíveis e os histórico-político-sociais do campo das artes, ou mais especificamente o teatro, como cultura.

Utilizo a abordagem dos estudos culturais, considerando as vertentes desta que concebem a cultura como campo de luta em torno de sua significação social. Particularmente, sensível às relações de poder que definem o campo cultural, preocupa-se com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder (TADEU, 2011). Recebendo as influências tanto do marxismo como do pós-estruturalismo, os estudos culturais enfatizam a abordagem qualitativa da metodologia proposta pelo materialismo dialético, permitindo a compreensão das funções de produção das estruturas sociais e da cultura como um dos mecanismos de perpetuação ou transformação das injustiças sociais, com possibilidades efetivas de modificação do apresentado no mundo como natural.

Ao abordarmos o conhecimento e seu processo de construção/assimilação como objeto cultural, assim como as obras de arte e seu processo de criação, buscou-se tratar e considerar o teatro como experimento estético-histórico-social. Esse recorte considera as relações sociais

simbólicas e suas diversas (e às vezes díspares) camadas de significado, sempre contextualizadas esteticamente e politicamente. Sendo assim, processos na proposição em epígrafe (livre) podem cumprir um papel fundamental em (des)formar mecanismos tradicionalmente aplicados no embotamento das potencialidades criativas e expressivas dos sujeitos. Despertando possibilidades de descobertas de caminhos infindos de estudo e achados, compartilhados, as vivências significativas podem encaminhar a outras possibilidades, tornando os seres e as relações superpotentes de transformação e utopia, entendidas como construções cotidianas coletivas e processuais.

No primeiro capítulo, dedicado ao conceito livre na história do teatro (priorizando contextualidades concernentes a propostas metodológicas de experimentação e atoralidade), serão abordados antecedentes históricos da criação de escolas livres de teatro, bem como a função social da escola laica desde o seu surgimento e manutenção. No segundo capítulo, coligem-se aspectos dos processos de criação colaborativos e a presença da artesanaria teatral (que compreende, de modo sucinto, as questões relativas ao arcabouço técnico e metodologia para o ato de criação/produção) e de expedientes épicos no trabalho do sujeito histórico teatro de grupo, apresentando-os como sucessão da necessidade do trabalho coletivo e da arte afinada com os embates de seu tempo, mormente a questão da luta de classes. Da mesma maneira que essas diferentes formas de produção influenciaram a criação de propostas de formação de intérpretes, também a formação pode influenciar a produção artística de modo diferenciado. O terceiro capítulo apresentará uma exposição quanto aos processos de observação e acompanhamento de cursos de atuação em São Paulo: ELT (2015), NAC (2014) e SP Escola de Teatro (2015), relacionando o conceito de atoralidade aos demais conceitos discutidos, cotejando-os.

A opção pelo recorte a partir do teatro épico dialético como abordagem epistemológica relaciona-se tanto aos procedimentos adotados pelos coletivos na produção do referido sujeito histórico teatro de grupo, como a uma perspectiva do repertório prático da pesquisadora. Uma escolha que se justifica pela pertinência da amplitude pressuposta por esta abordagem, considerando abarcar inúmeros traços estilísticos, as dramaturgias no plural e as diferentes formas de produção dos diversos experimentos observados na ELT, NAC e SP Escola de Teatro. Segundo Alexandre Mate (2008) o tratamento épico apresenta-se de modo predominante nas produções paulistanas, de modo a contemplar a característica popular nas obras, sem, entretanto, muitas vezes, atribuir os devidos créditos à cultura popular. Além disso, nas escolas de formação, o épico seria apresentado de modo – isso sim tendencioso – superficial e a partir de preconceitos com a abordagem crítica narrativa.

O conceito de atoralidade discutido e praticado atualmente aparece claramente no final do século XIX e início do século XX, pois, alicerçado em documentação específica, se passou a discutir a criação dos atores e atrizes de modo a criar camadas de compreensão da obra para além da interpretação colada ao texto teatral. A perspectiva do encenador, nas produções ao gosto das classes dominantes, como um criador sem limites (deixando de lado o papel de levar à cena o proposto no texto) potencializou o ato criador. Ao tomar o texto como ponto de partida, multiplicou-se a conjunto criador. De um modo ou de outro, a partir do Simbolismo, na

França; as experiências das *Freie VolksBühne*, na Alemanha; o agitpropismo na passagem da Rússia para a União das Repúblicas Socialistas e Soviéticas potencializaram o trabalho de levantamento e criação de cenas. As cenas começam a ganhar, gradativamente – as características dos teatros populares –, as invencionices do coletivo como um todo. O trabalho de dramaturgia começa a sair do gabinete e a ser produzida em salas de ensaio. No século XX, depois de diversos nomes, sobretudo a partir de Eugênio Barba, o conceito de dramaturgia de cena ou dramaturgia do espetáculo começa a ser utilizado para nomear os processos de partilha no ato criador. Nesse processo de quebras de paradigma quanto à criação centralizada, tantas vezes de modo despótico, nas mãos do encenador. A cena se epiciza trazendo a história e diferentes formas de embaute social para os espaços representacionais. Se no século XIX, no teatro erudito, a maquinaria e a iluminação elétrica contribuíram para a revolução formal (estrutural e conteudística) do teatro, pois tornava-se cada vez mais possível presentificar acontecimentos históricos em cena, os grupos ditos experimentais ampliaram ao paroxismo as possibilidades de a História invadir a cena. As capacidades de entretenimento e de ser meio de conhecimento do teatro foram efetivadas, ao passo que a fantasia e a dialética foram também estudadas e sistematizadas, ampliando o aparato técnico, que diga-se de passagem, ainda não foi totalmente explorado.

Assim, ao analisar os Projetos Políticos Pedagógicos – PPPs dos cursos pesquisados, bem como o currículo e os programas praticados, tendo em vista currículo também como as práticas realizadas nos cursos, é possível depreender abordagens e práticas diversas, de acordo com o entendimento da função social do teatro, dos intérpretes e, conseqüentemente, do tipo de atoralidade vivenciada e construída. Essa atoralidade diz respeito também à função política dos intérpretes (e também de toda a equipe de criação). E o modo como se compreende o termo político já indicará pistas-chave para examinar os diferentes caminhos propostos. Nessa trilha, propusemos uma tipologia relativa aos modos pelos quais essa atoralidade é enfocada nas três instituições estudadas: na ELT predomina a atoralidade épico-dialética; no NAC, a atoralidade dramática com tratamento épico e as formas experimentais com componentes épicos; e na SP Escola de Teatro é marcante a busca da atoralidade pós-dramática performativista, ainda que se apresentem estudos ligados à narratividade e ao drama em seus currículos.

A subjetividade presente na pesquisa qualitativa em arte, compreendendo as possibilidades de criação de sentido por parte de quem pesquisa como sujeito, relaciona-se diretamente ao seu repertório e vivências, imbuindo a produção de conhecimento de um caráter construtivo-interpretativo (GONZÁLEZ REY, 2015). Assim, o arcabouço teórico, as vivências com a práxis pedagógica teatral, o repertório experiencial com o teatro de grupo e a forma de produção colaborativa proporcionada pelo teatro épico e de pesquisa, compuseram esta narrativa.

A presente pesquisa liga-se ainda ao elemento autoral do lugar de fala feminino, materno, periférico no sentido amplo do sistema que marginaliza para as beiras setores desfavorecidos material e simbolicamente. Ainda assim, por ter ingressado à universidade, busquei, assim como as gentes parceiras da trajetória e do coletivo de pesquisa *Amorada*, da pós-graduação do Instituto de Artes da Unesp, orientados por Alexandre Mate, aplicar e retribuir social e artísti-

camente, a partir dessas trocas e acúmulo na área artístico-pedagógica. Foi a partir dessa premissa que surgiu o projeto-piloto, depois a implantação da Escola Viva de Artes Cênicas de Guarulhos. Simultaneamente à pesquisa e totalmente influenciada por ela, a sistematização do Projeto Político Pedagógico da Escola ocorreu de 2013 a 2016, tendo sido implantado e publicado eletronicamente em um Manual de Procedimentos⁸. Também por esse motivo, muitos dos elementos pedagógicos e da fundamentação histórica do texto da tese foram mantidos, do ponto de vista de oferecer visão panorâmica dos precedentes da pedagogia artística livre. Foi considerada a comunidade de ouvintes-leitores, pensando em como pode ser interessante a partilha e trocas com os estudantes da Escola Viva e das instituições em que parte de suas práticas foram observadas. O referido Manual de Procedimentos não foi incluído na pesquisa, bem como as especificidades do projeto, tendo em vista sua existência ter sido interrompida em 2008 (funcionando desde 2005); e em 2017 (funcionando desde 2013), não tendo sido retomada até o momento da escritura dessa tese.

Independente das diferenças, divergências, entre outras questões que tornam cada uma das experiências observadas bastante específicas, os pressupostos da criação artística em perspectiva livre podem significar caminhos alternativos ao modo de produção hegemônica. Mas quais os elementos progressistas na prática, de acordo com as vertentes estéticas experimentadas? Brecht reconhecia no método de Stanislávski um grande avanço, por ele ter sistematizado um método rigoroso para a interpretação. Ao mesmo tempo reconhecia os elementos subjetivos/radiográficos de experimentos estéticos como, por exemplo, o movimento expressionista. Então, busca-se também a proposição brechtiana como caminho metodológico, ao estudar aspectos estéticos e metodológicos, atrelados ao político como função social das obras e dos artistas. Em sendo a função precípua do teatro: educar e divertir, para Brecht os sujeitos da criação e os sujeitos-espectadores – provocados por um conjunto de temas, vozes e expedientes narrativos (anti ilusionistas) – deveriam reimaginar as cenas e as cenas de rua, do mundo concreto. Assim, o conceito de forma de produção aqui posto em prática, diz respeito à elaboração do grupo de pesquisa *Amorada*, referindo-se especificamente ao fazer artístico comprometido com a busca de alternativas organizacionais, horizontalizadas, solidárias e com vistas à transformação simbólica de nossos “corações e mentes”.

Considerando que a pesquisa é infinita em seus desdobramentos e aprofundamentos e que a escritura de um trabalho acadêmico circunscreve-se a um prazo, abarcar o que foi vivido e experienciado solicitaria produção de imagens, cenas, entre outros meios. Pois, se a curiosidade pelas práticas me move como pesquisadora, o ato de observar tornou-se bastante instigante e ativo como forma diferenciada de participar do fenômeno teatral por outros ângulos. A arte e ciência podem também ser unidas com a utilização de procedimentos científicos

⁸ O Manual de Procedimentos da Escola Viva de Artes Cênicas de Guarulhos é um documento que reúne a sistematização do Projeto Político Pedagógico, Programas e Currículo da Escola Viva de Artes Cênicas de Guarulhos, construído coletivamente com a mediação da equipe de Modernização da Prefeitura de Guarulhos. O manual seria implantado em 2017 e revisitado anualmente para sua atualização e verificação da práxis relacionada às proposições ali descritas). Cf. http://docs.wixstatic.com/ugd/6495d9_a00397c2ab004e33900f5d68719207bb.pdf

(não positivistas) para conhecer de modo apropriado determinado assunto, nesse caso criação artística e pedagogia atadas à implementação e descoberta de novas formas de se estabelecer as relações humanas, contemplando os temas e questões contemporâneas.

Nesse rio corrente da arte-pedagogia, amplo, profundo, navego consciente de minhas limitações humanas, retomando a cada ciclo os temas que me acompanham desde a infância, em níveis de complexidade e entendimento diferentes, em espiral, no qual reconheço também uma transitoriedade. Há tantas necessidades nos veios da produção artística e de sua função pedagógica e lúdica, com uma multiplicidade de vertentes que alimentam e são nutridas por essas águas em movimento, que, no encontro destas com o “agitado mar da história”, podem inundar a humanidade de alternativas de transformação coletivas. Durante o tempo que puder, nos espaços e territórios em que habitar, desejo remar para lá, junto com outras tantas e outros tantos, rumo a um outro mundo possível.



1

**Imagem 1 - Imagem de
mulheres na Comuna de Paris**

<https://capitalismoemdesencanto.files.wordpress.com/2015/07/mulheres-de-paris-na-harpers-weekly-de-27-de-maio-de-1871.jpg>.
Acesso em 18 out. 2017.

PRÁXIS TEATRAIS VISLUMBRANDO O CONCEITO LIVRE EM DETERMINADOS CONTEXTOS NA HISTÓRIA DAS ARTES CÊNICAS NA EUROPA CENTRAL

Liberdade é pouco. O que eu desejo ainda não tem nome.
Clarice Lispector (*Perto do coração selvagem*)

Marilena Chaui citou, em entrevista: “[...] talvez eu leia La Boétie e Espinosa com as lentes de Marx! Isso explicaria por que o social é determinante para pensar o político [...]” (2014, p. 202). A professora e filósofa comenta a respeito da liberdade em La Boétie e Spinoza (ambos utilizam a ideia segundo a qual é fácil derrubar um tirano, mas difícil destruir a causa da tirania). O primeiro referindo-se aos romanos e o segundo à Revolução Inglesa. Desse modo:

[...] para La Boétie, nascemos livres, e toda questão consiste em saber como e por que perdemos a liberdade inata (ele indaga: como nasce a vontade de servir?); em contrapartida, Espinosa considera que não nascemos livres; isto é, nascemos submetidos a forças externas mais poderosas do que nós, nascemos determinados pela exterioridade, e toda questão consiste em saber como alcançamos a liberdade (CHAUI, 2014, p. 200).

Chaui estudou a existência da sociedade tirânica relacionando-a à forma e ação de uma classe dominante e de como o poder se institui, isto é “[...] pelo exercício social da dominação, da exploração e da exclusão” (2014, p. 201).

De acordo com alguns pressupostos filosóficos, o conceito de liberdade está relacionado à visão que temos do mundo. As proposições de alguns filósofos propiciam a compreensão de que a liberdade consiste em elemento mais complexo que o previsto no senso comum como “livre arbítrio”. A partir desse conceito, do modo como se estrutura nossa sociedade, os seres são impelidos a expressar suas opiniões (supostamente) individuais. Essa individualidade não existe, pois o espaço público (e hoje inclusive virtual) condiciona esse pensamento, e, nessa perspectiva, a própria ação. Assim, a ideia de liberdade é apenas ideal, e não caracteriza a possibilidade de se realizar como escolha efetiva. As deliberações (uma vez que no capitalismo tudo já aparece previamente recortado e estabelecido, opacizando as escolhas) estão circunscritas ao mínimo. No liberalismo, portanto, escolhas representam pouco frente às necessidades reais e imaginadas, ligadas ao consumo predeterminado de múltiplas formas. Liberdade – parafraseando antiga propaganda da calça US Top, da Alpargatas –, seria “uma calça velha, azul e desbotada” ou o corte de cabelo “diferenciado” (igual a tantos outros (in)diferentes). A busca por aceitação condiciona os indivíduos a estar com a “maioria” e ao lado do que parece ser mais apropriado no sentido de sentir-se “artificialmente” parte de algo. Carlos Drummond da Andrade, tendo apreendido com lúcida clareza o que se encontrava em questão, escreveu o poema *Eu, etiqueta* (1984), em cujos versos aparece:

Em minha calça está grudado um nome
que não é meu de batismo ou de cartório,
um nome... estranho.
Meu blusão traz lembrete de bebida
que jamais pus na boca, nesta vida.
Em minha camiseta, a marca de cigarro
que não fumo, até hoje não fumei.
Minhas meias falam de produto
que nunca experimentei
mas são comunicados a meus pés.
Meu tênis é proclama colorido
de alguma coisa não provada
por este provador de longa idade.
Meu lenço, meu relógio, meu chaveiro,
minha gravata e cinto e escova e pente,
meu copo, minha xícara,
minha toalha de banho e sabonete,
meu isso, meu aquilo,
desde a cabeça ao bico dos sapatos,
são mensagens,
letras falantes,
gritos visuais,
ordens de uso, abuso, reincidência,
costume, hábito, premência,
indispensabilidade,
e fazem de mim homem-anúncio itinerante,
escravo da matéria anunciada.
Estou, estou na moda.
É duro andar na moda, ainda que a moda
seja negar minha identidade,
trocá-la por mil, açambarcando
todas as marcas registradas,
todos os logotipos do mercado.
Com que inocência demito-me de ser
eu que antes era e me sabia
tão diverso de outros, tão mim mesmo,
ser pensante, sentinte e solidário
com outros seres diversos e conscientes
de sua humana, invencível condição.
Agora sou anúncio,
ora vulgar ora bizarro,
em língua nacional ou em qualquer língua
(qualquer, principalmente).
E nisto me comparo, tiro glória
de minha anulação.
Não sou – vê lá – anúncio contratado.
Eu é que mimosamente pago

para anunciar, para vender
 em bares festas praias pérgulas piscinas,
 e bem à vista exibo esta etiqueta
 global no corpo que desiste
 de ser veste e sandália de uma essência
 tão viva, independente,
 que moda ou suborno algum a compromete.
 Onde terei jogado fora
 meu gosto e capacidade de escolher,
 minhas idiossincrasias tão pessoais,
 tão minhas que no rosto se espelhavam
 e cada gesto, cada olhar
 cada vinco da roupa
 sou gravado de forma universal,
 saio da estamperia, não de casa,
 da vitrine me tiram, recolocam,
 objeto pulsante mas objeto
 que se oferece como signo de outros
 objetos estáticos, tarifados.
 Por me ostentar assim, tão orgulhoso
 de ser não eu, mas artigo industrial,
 peço que meu nome retifiquem.
 Já não me convém o título de homem.
 Meu nome novo é coisa.
 Eu sou a coisa, coisamente.

A respeito da incapacidade de os indivíduos coisificados fazerem escolhas, tendo em vista os processos de dominação dos seres humanos, Paulo Freire (2017, p. 60-70) traz o conceito de “sloganização”, a partir do qual os seres aderem irrefletidamente à publicidade organizada, ideológica ou não, seguindo prescrições. O contraponto a esse processo de adaptação seria a integração dos sujeitos, dizendo respeito fundamentalmente à condição crítica e dialógica de intervir na realidade (FREIRE, 2017, p. 57-60). No sentido de uma condição/construção humana como cultura, também, em tese, os filósofos materialistas propoiam a necessidade de compreender o funcionamento estrutural (Marx) e simbólico (Mikhail Bakhtin, Raymond Williams) da sociedade e posicionar-se no sentido de transformar-se e, também, a sociedade de que façam parte. Afetos à produção teatral, os movimentos estéticos referem-se diretamente aos contextos históricos nos quais estão inseridos. São produzidas expressões e registros desses tempos e espaços, que manifestam as visões de mundo presentes. O historiador Eric Hobsbawm, que defende o conceito segundo o qual o mundo é resultado do permanente processo histórico, reflete a respeito da indissociabilidade das ideias e seus contextos:

[...] a velha modalidade de história das ideias, que isolava as ideias escritas de seu contexto humano e acompanhava sua adoção de um escritor para o outro,

também é possível, desde que se queira fazer esse tipo de coisa. Mas os aspectos sociais ou societários da essência do homem não podem ser separados dos outros aspectos de seu ser, exceto à custa da tautologia ou da extrema banalização. Não podem ser separados, mais que por um momento, dos modos pelos quais os homens obtêm seu sustento e seu ambiente material. Nem por um só momento podem ser separados de suas ideias, já que suas mútuas relações são expressas e formuladas em linguagem, que implica conceitos no momento mesmo em que abrem a boca. O historiador das ideias pode (por sua conta e risco) não dar a mínima para a economia, e o historiador econômico não dar a mínima para Shakespeare, mas o historiador social que negligencia um dos dois não irá muito longe (2013, p. 111-2).

As discussões filosóficas, felizmente, ao lado da luta concreta pelas conquistas e ampliação da consciência, fazem parte desses contextos, em relação dialética (ou não) com o tempo histórico. Raymond Williams, em *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*, nos verbetes liberação/libertação e liberal; expõe conceitos de liberdade relativos a pontos específicos da história social:

[...] Os sentidos positivos de liberdade e liberação/libertação já eram conhecidos do latim, e liberdade e liberador/libertador tinham sentido político desde meados do S17 [século 17]⁹; liberação/libertação era menos comum, mas tinha um sentido político ocasional desde o S16; tornou-se mais comum em meados do S19 e especialmente em meados do S20 (nesse caso, como nome específico dos movimentos de resistência ao fascismo nos países ocupados, notadamente a França, e mais tarde para a deposição armada dos poderes ou das forças de ocupação). O exército britânico que desembarcou na França em 1944 tornou-se oficialmente como o Exército Britânico de Libertação. Mais tarde, a palavra foi amplamente adotada, como na Argélia e no Vietnã, para designar movimentos de resistência aos poderes de ocupação coloniais, principalmente a partir da década de 1950. [...]

Embora tivesse um primeiro sentido geral de autonomia, liberdade [liberty] teve um forte sentido de permissão ou privilégio formal desde o S15; isso sobrevive na expressão naval liberty boat (embarcação utilizada para transportar marinheiros em licença – N.T.) e, ainda que não fosse muitas vezes observada como tal, a expressão conservadora liberdades do sujeito, em que liberdade não tem um significado moderno, mas sim o velho sentido de certos direitos concedidos dentro de uma inquestionável sujeição a determinada soberania. [...]

A afirmação de **liberal**, em um contexto social bem diferente do de uma classe especial de homens livres, ocorreu principalmente no final do S18 e início do S19, seguindo o forte sentido geral de **Liberdade** a partir a partir de meados do S17 (WILLIAMS, 2007, p. 249-253, grifo do autor).

⁹ As demais grafias S15, S16, S18, S19, S20, referem-se, também, a séculos com os números em arábico.

Como afirmou Bertolt Brecht no poema de *Canção da Roda Hidráulica* (1932):

[...]

Melhores ou piores, é o mesmo
a bota que nos pisa é sempre uma bota
Já terão compreendido o que quero dizer
não mudar de senhores, mas sim não ter nenhum
(BRECHT, 2003)

Ou seja, a relativização do termo livre e do conceito de liberdade atravessam os tempos, metamorfoseado de acordo com interesses políticos, econômicos, sociais, de classe, individuais... traduzidos na tomada ou manutenção de poder. Assim, o senso comum de que “a liberdade de um termina onde começa a do outro” transformou-se em suposta liberdade, sobretudo, para consumir.

Tendo em conta os elementos citados, pode-se estender o conceito de liberdade relativo à aprendizagem/práxis teatral. Em variados cursos de teatro sobressaem práticas que incentivam o despertar dos sentidos, trabalhando para seu aguçamento. Em outros cursos, normalmente nas escolas – de um modo ou de outro – mantidos pelo poder público, há a ênfase na liberdade de criação, que buscaria mobilizar a visceralidade, a intuição e as questões consideradas importantes pelos intérpretes. Em outros, ainda – normalmente mantidos por mantenedores particulares, que vislumbram o lucro –, há presença de conteúdos considerados mais técnicos, com foco na interpretação e criação de papéis, dentro de uma estrutura predeterminada, como é a montagem de um texto dito clássico, por exemplo. E há alguns outros, em menor número, que integram as três possibilidades, que são abarcadas por pressupostos do teatro épico, de seu espectro metateatral até a tomada da história das lutas entre as classes como protagonista. Como já apontado na Introdução, tal prática tem sido desenvolvida principalmente por coletivos teatrais, inseridos na proposição histórica teatro de grupo. O entendimento da liberdade liga-se às proposições de modos diversos, bem como é compreendido por integrantes não raras vezes colado ao senso comum mencionado, ou seja, o sentido oposto ao do trabalho coletivo. Privilegiando uma certa postura “umbigocêntrica”, pessoas que se comportam desse modo tornam-se opressoras, muitas vezes acreditando estarem apenas lutando por abstrata e liberal liberdade de expressão.

1.1 Contextualidades quanto ao surgimento de práticas teatrais amparadas em proposições nomeadas livre em experimentos europeus no século XIX

[...] Os governos, o sistema econômico, as escolas, tudo na sociedade não se destina ao benefício das minorias privilegiadas. Nós podemos cuidar de nós mesmos. [...] É para as pessoas que, ao longo da história, fora de seu bairro, apenas têm entrado para a história como indivíduos nos registros de nascimento, casamento e morte. Toda sociedade na qual valha a pena viver é uma

sociedade que se destina a elas, e não aos ricos, inteligentes e excepcionais, embora toda sociedade em que valha a pena viver deva garantir espaço e propósito para tais minorias. Mas o mundo não é feito para nosso benefício pessoal, e tampouco estamos no mundo para benefício pessoal. Um mundo que afirme ser esse o seu propósito não é bom e não deve ser duradouro.

Eric Hobsbawm (*Sobre história*)

Na Europa do século XIX, muitos acontecimentos sócio-políticos determinaram relações de poder e disputa pela hegemonia que permaneceriam até a atualidade. Naquele momento, como em toda a história da humanidade, as artes condensariam visões de mundo a serem propagadas e discutidas. E o teatro realista, realista-naturalista e naturalista desenvolvem-se de modo a acompanhar ou contrapor questões desse período. A França e a Inglaterra desempenharam papéis protagônicos nesse sentido. A Inglaterra foi pioneira no processo de industrialização. O país contava com estabilidade interna durante a monarquia da Rainha Vitória, a chamada Era Vitoriana (de junho de 1837 a janeiro de 1901). Desde 1688, a burguesia, que dominava o comércio da época, limitava o poder da monarquia. A França teve também um período de industrialização, porém um pouco mais tardio. Esse atraso justifica-se pela instabilidade política interna do país, em que a monarquia insistia em permanecer no poder, inclusive com o apoio da burguesia em determinado momento. Por meio das reflexões de Hobsbawm, tem-se este quadro como dupla revolução:

[...] Mas não seria exagerado considerarmos esta dupla revolução – a francesa, bem mais política, e a industrial (inglesa) – não tanto como uma coisa que pertença à história dos dois países que foram seus principais suportes e símbolos, mas sim como a cratera gémea de um vulcão regional bem maior. O fato de que as erupções simultâneas ocorreram na França e na Inglaterra, e de que suas características difiram tão pouco, não é nem acidental nem sem importância. Mas do ponto de vista do historiador, digamos, do ano 3 000, assim como do ponto de vista do observador chinês ou africano, é mais relevante notar que elas ocorreram em algum ponto do noroeste europeu e em seus prolongamentos de além-mar, e que não poderiam sob hipótese alguma ter ocorrido naquela época em qualquer outra parte do mundo. É igualmente relevante notar que elas são, neste período, quase inconcebíveis sob qualquer outra forma que não a do triunfo do capitalismo liberal burguês.

É evidente que uma transformação tão profunda não pode ser entendida sem retrocedermos na história bem antes de 1789, ou mesmo das décadas que imediatamente a precederam e que refletem claramente (pelo menos em retrospectiva) a crise dos *anciens* regimes da parte noroeste do mundo, que seriam demolidos pela dupla revolução. Quer consideremos ou não a Revolução Americana de 1776 uma erupção de significado igual ao das erupções franco-britânicas, ou meramente como seu mais importante precursor e estimulador imediato, quer atribuamos ou não uma importância fundamental às crises constitucionais e às desordens e agitações económicas de 1760-89, elas podem no máximo evidenciar a oportunidade e o ajustamento

cronológico da grande ruptura e não explicar suas causas fundamentais. Para nossos propósitos é irrelevante o quanto devemos retroceder na história – se até a Revolução Inglesa da metade do século XVII, se até a Reforma e o princípio da conquista do mundo pelo poderio militar europeu e a exploração colonial do início do século XVI, ou mesmo mais para trás, já que a análise em profundidade nos levaria muito além das fronteiras cronológicas deste livro (HOBSBAWM, 2016, p. 20-1).

Na França, em 1789, com a coalisão da burguesia – com sede de poder – e o povo revoltado em pagar impostos para alimentar a vida exacerbada da nobreza, eclode a Revolução Francesa, exaltando os ideais de Liberdade, Igualdade e Fraternidade. Desse processo decorrem prioritariamente os conceitos de cidadania, direitos humanos, liberdades individuais e o direito, evidente, à propriedade privada. Em 1799, a alta burguesia promove o golpe de estado conhecido como 18 Brumário. De 1815 a 1837 sucederam-se no poder: Napoleão, Luís XVIII, Carlos X e Luís Felipe.

Na Inglaterra, em 1838, a *Carta do Povo* abre o chamado Movimento Cartista¹⁰, que solicitava a realização de eleições periódicas e fim do voto censitário. Segundo Hobsbawm, durante o período citado:

[...] como veremos, 1830 determina uma inovação ainda mais radical na política: o aparecimento da classe operária como uma força política autoconsciente e independente na Grã-Bretanha e na França, e dos movimentos nacionalistas em grande número de países da Europa.

Por trás destas grandes mudanças políticas estavam grandes mudanças no desenvolvimento social e económico. Qualquer que seja o aspecto da vida social que avaliarmos, 1830 determina um ponto crítico; de todas as datas entre 1789 e 1848, o ano de 1830 é o mais obviamente notável. Ele aparece com igual

¹⁰ Para reivindicar melhores condições de vida, os operários se organizaram, no final da década de 1830, num movimento que ficou conhecido como Cartismo. Considerado o primeiro movimento independente da classe trabalhadora britânica, exerceu forte influência sobre o pensamento político durante os dez primeiros anos do governo da rainha Vitória, na Inglaterra. O nome do movimento teve origem na Carta do Povo, principal documento de reivindicação dos operários que foi escrito como resposta ao “Reform Act”, lei eleitoral que proibiu os operários do direito do voto, no Projeto de Reforma em 1832. A Carta do Povo, enviada ao parlamento em 1838, trazia as seguintes reivindicações: sufrágio universal masculino, pagamento aos deputados, votação secreta, parlamentos anuais, igualdade dos distritos eleitorais e supressão do censo. A estratégia utilizada pelos cartistas girava em torno, principalmente, da coleta de assinaturas, realizadas nas oficinas, nas fábricas e em reuniões públicas, através de uma série de Petições Nacionais enviadas à Câmara dos Comuns. [...] a história do Cartismo é a das tentativas de impor os “seis pontos” da Carta do Povo a um Parlamento relutante e, em geral, hostil. Nas palavras de George Rudé, O Cartismo foi, de fato, um movimento popular rico e multifacetado, herdeiro de uma tradição política radical, mas também filho das más colheitas e da pobreza, das habitações precárias, da falta de saúde e do emprego que acompanharam o crescimento de uma nova sociedade industrial. Nesse sentido, o Cartismo uniu o velho e o novo, pois voltava-se tanto para as realidades do passado como para as do presente em busca de soluções, e suas formas de ação e expressão, com seus líderes e os divergentes elementos sociais que o compunham. Diferentemente dos artesãos de Paris, no entanto, esse movimento não formulou um programa político a partir de um conjunto de idéias socialistas, mas a partir dos reformadores parlamentares radicais do passado. Os chamados “seis pontos” estavam baseados no que a Comissão da Reforma em Westminster tinha rascunhado 58 anos antes. No entanto, o contexto social em que viviam esses novos operários radicais havia se modificado. Nas palavras do historiador Eric Hobsbawm, o movimento operário que surgiu na primeira metade do século XIX foi uma resposta ao grito dos homens pobres que passaram a viver à margem da nova sociedade burguesa, industrializada e recém-inaugurada a partir da Revolução Industrial. Diante de uma realidade, onde antigos artesãos independentes agora haviam se tornado operários dependentes, esses homens buscavam alternativas para uma vida mais digna. Cf. <http://www.historia.uff.br/nec/questao-democratica-o-cartismo>.

proeminência na história da industrialização e da urbanização no continente europeu e nos Estados Unidos, na história das migrações humanas, tanto sociais quanto geográficas, e ainda na história das artes e da ideologia. E na Grã-Bretanha e na Europa Ocidental em geral, este ano determina o início daquelas décadas de crise no desenvolvimento da nova sociedade que se concluem com a derrota das revoluções de 1848 e com o gigantesco salto económico depois de 1851. A terceira e maior das ondas revolucionárias, a de 1848, foi o produto desta crise. Quase que simultaneamente, a revolução explodiu e venceu (temporariamente) na França, em toda a Itália, nos Estados alemães, na maior parte do império dos Habsburgo e na Suíça (1847). De forma menos aguda, a intranquilidade também afetou a Espanha, a Dinamarca e a Roménia; de forma esporádica, a Irlanda, a Grécia e a Grã-Bretanha. Nunca houve nada tão próximo da revolução mundial com que sonhavam os insurretos do que esta conflagração espontânea e geral, que conclui a era analisada neste livro. O que em 1789 fora o levante de uma só nação era agora, assim parecia, “a primavera dos povos” de todo um continente (HOBSBAWM, 2016, p. 182-3).

Eclodem as teses socialistas, em contraposição ao capitalismo nascente. Na França, elege-se o presidente Luís Bonaparte. Este consegue a aprovação de setores da sociedade francesa e decide aplicar um golpe para permanecer no poder, já que não havia reeleição. Assim, torna-se Napoleão III, inclusive pela “imagem e semelhança” com o não tão distante passado de seu tio. Em 1870, durante a Guerra Franco-Prussiana, Itália e Alemanha conquistam suas unificações. Deste período até 1918 foi vivido o II Reich, império alemão.

Na segunda fase da revolução industrial, com a descoberta do petróleo e da eletricidade, houve o impulsionamento da produção industrial. Esse quadro ampliou o número de operários. Devido às condições precárias e insalubres da exploração do trabalho e da ausência de leis trabalhistas, deu-se o fortalecimento dos ideais socialistas, na luta por melhores condições e valorização do trabalhador. Os trabalhadores tomavam consciência de sua condição de oprimidos. Por outro lado, para a burguesia, era necessário expandir o mercado para outros países com o objetivo de formação do mercado europeu. Em 1871, após a invasão da França pela Prússia, é formada a Comuna de Paris, primeira experiência de autogestão socialista. A base dessa experiência é a contribuição da Primeira Internacional dos Trabalhadores, de 1864, que reuniu trabalhadores de diversas correntes ideológicas da Europa e Estados Unidos. Em 1893, surge o Partido Trabalhista Inglês.

Toda a mobilização que culminou com a chamada Primavera dos Povos, em 1848, teve grandes repercussões. Tanto que estava sendo produzido à época um dos principais documentos de análise e proposições para a transformação da sociedade, o Manifesto Comunista, de Karl Marx e Friedrich Engels. Ambos faziam parte da recém nomeada Liga dos Comunistas (anteriormente Liga dos Justos, decorrente da Liga dos Fora da Lei). A proposta com o manifesto era elaborar um documento com exposição das metas e políticas da Liga (HOBSBAWM, 2013, p. 380). A respeito desse contexto, o historiador considera que

[...] um cataclismo econômico europeu coincidiu com a visível corrosão dos antigos regimes. Um camponês que se insurgia na Galícia, a eleição de um papa “liberal” no mesmo ano, uma guerra civil entre radicais e católicos na Suíça no fim de 1847, vencida pelos radicais, uma das perenes insurreições autônomas da Sicília, em Palermo, no início de 1848, foram não só uma indicação prévia do que estava para acontecer, mas se constituíam em verdadeiras comoções prévias do grande tufão. Todos sabiam disso. Raras vezes a revolução foi prevista com tamanha certeza, embora não fosse prevista em relação aos países certos ou às datas certas. Todo um continente esperava, já agora pronto a espalhar a notícia da revolução através do telégrafo elétrico. Em 1831, Victor Hugo escrevera que já ouvia o “ronco sonoro da revolução, ainda profundamente encravado nas entranhas da terra, estendendo por baixo de cada reino da Europa suas galerias subterrâneas a partir do eixo central da mina, que é Paris”. Em 1847, o barulho se fazia claro e próximo. Em 1848, a explosão eclodiu (HOBSBAWM, 2016, p. 471).

Tendo em vista a discussão em epígrafe, segundo Florestan Fernandes argumenta a respeito dos supostos “envelhecimento” ou “superação” histórica do documento e teorias de Engels e Marx: “[...] a perspectiva do Manifesto do Partido Comunista ainda é a que melhor permite explicar sociologicamente a formação e o desenvolvimento dos proletários como *classe em si* e a que melhor coloca objetivamente as tarefas políticas das classes trabalhadoras (FERNANDES, 1990, p. 165-6). Fernandes reitera, ainda, que estas permanecem, não se tratando de uma teoria europeia, mas como contribuição do próprio Marx, o que entra em jogo são as condições da existência das classes e o grau de desenvolvimento das classes trabalhadoras, podendo a luta assumir formas mais humanas ou mais brutais. Para finalizar, o excerto de Hobsbawm, a respeito da concepção materialista da história:

[...] Na realidade, o argumento decisivo sobre a concepção materialista da história dizia respeito à relação fundamental entre o ser social e a consciência. Esse argumento não estava centrado tanto sobre considerações filosóficas (como “idealismo” versus “materialismo”) ou mesmo sobre questões político-morais (“qual o papel do ‘livre-arbítrio’ e da ação humana consciente?”, “se a situação não está madura, como podemos agir?”), quanto sobre problemas empíricos de história (*sic*) comparativa e antropologia social. Um argumento típico seria o de que é impossível distinguir relações sociais de produção das ideias e conceitos (ou seja, base de superestrutura), em parte porque se trata em si mesma de uma distinção histórica retrospectiva, e em parte porque as relações sociais de produção são estruturadas pela cultura e por conceitos que não podem ser a ela reduzidos. [...] sabemos de sociedades que possuem a mesma base material mas maneiras amplamente variáveis de estruturar suas relações sociais, ideologia e outros aspectos super estruturais. Nesse sentido, as visões de mundo dos homens determinam as formas de sua existência social, pelo menos tanto quanto as últimas determinam as primeiras. (HOBSBAWM, 2013, p. 228).

Isto posto, pode-se seguir para as relações materiais que determinaram a estrutura e funcionamento da instituição escolar, infelizmente, ainda hoje, com traços muito semelhantes àqueles de sua criação. Criação esta impulsionada pelo desejo de moldagem de padrões de comportamento para garantir mão-de-obra dócil e eficaz.

1.2 Antecedentes históricos do *Théâtre Libre* e sua expansão pela Europa

No campo da formação teatral, pode-se verificar algumas linhas de atuação dos intérpretes, relacionadas às diferentes estéticas. Como exemplos, as abordagens de Erwin Piscator (1893-1966) e Bertolt Brecht (1898-1956), na Alemanha; de Stanislávski (1863-1938) e Meierhold (1874-1940) na Rússia/União das Repúblicas Socialistas e Soviéticas, a de Jacques Coupeau (1879-1949), Jean Vilar (1912-1971) e Louis Jouvet (1887-1951), na França e outros países europeus. Evidentemente, destas proposições, outras tantas desdobraram-se em muitas outras possibilidades de formação, como ocorrido com Artaud (1896-1948), Grotowski (1933-1999), Brook (1925) e Barba (1936). No Brasil, é importante citar Renato Vianna (1894-1953), Eugênio Kusnet (1898-1975), Ruggero Jacobbi (1920-1981), Ilo Krugli (1930), Renato Cohen (1953-2003), Antunes Filho (1929), Maria Thais (1960), César Vieira (1931), Oduvaldo Vianna Filho (1936-1974), Gianfrancesco Guarnieri (1934-2006), Augusto Boal (1931-2009), Myriam Muniz (1931-2004), Sylvio Zilber (1936), Flavio Império (1935-1985), José Celso Martinez Corrêa (1937), Maria Clara Machado (1921-2001), entre outros.

As diferentes correntes elencadas estão, de uma forma ou de outra, presentes nas metodologias dos cursos observados (ELT, NAC e SP Escola de Teatro). As duas primeiras abordagens citadas são mais evidentes em cursos que adotam o livre como uma qualidade do trabalho, no sentido de se constituir como possibilidade da arte como experimento de natureza estético-histórico-social. Alexandre Mate, em artigo denominado *O teatro de grupo na cidade de São Paulo e a criação de espetáculos (na condição de experimentos) estéticos sociais*¹¹, constrói esse conceito, ao explicitar que o teatro de grupo paulistano:

[...] tem desenvolvido uma práxis social em que as questões histórico-sociais, as éticas, as estéticas imbricam-se, sobretudo no sentido de intervir na polis de algum modo. Nessa perspectiva, a dramaturgia textual e de espetáculo têm ficado sob a responsabilidade do coletivo como um todo. O texto, por exemplo, precisa apresentar os pontos de vista dos sujeitos sociais, que são também os da cena; precisa se alicerçar, por conta da escolha, em polemologia experimentada na polis. A dramaturgia escrita e da cena, de diversos grupos de teatro paulista-

¹¹ MATE, Alexandre. O teatro de grupo na cidade de São Paulo e a criação de espetáculos (na condição de experimentos) estéticos sociais. *Portal Teatro sem Cortinas*. São Paulo, 2012. Texto originalmente publicado na Revista digital *Baleia na Rede – Estudo em arte e sociedade* (v.9, n. 1 – 2012), disponível em <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/baleianarede/article/view/2841/2219> e <http://www.teatrosemcortinas.ia.unesp.br/Home/teatrodegrupo/05.tdg.0003.-o-teatro-de-grupo-na-cidade-de-sao-paulo-mate.pdf>, visitados em 11/02/2016.

no, seguem os indicadores apresentados por Mikhail Bakhtin (1993; 1981): os espetáculos ou espetáculos-manifestos têm polifonia, priorizando as vozes da comunidade, em processos de enfrentamento com os representantes do poder e reverte a ordem protagônica “clássica”; organiza o texto e a cena a partir de questões de natureza política; transita quase exclusivamente com expedientes épicos, que intentam teatralidade e relação efetiva de troca com os espectadores; de certo modo, e ainda com Bakhtin, nas mesmas fontes, as obras propõem certa reversão na ordem das estruturas sociais, através da criação de imagens grotescas, próximas àquelas características do carnavalesco (oposição clássica ao instituído como sublime, desde as primeiras proposições do *Sturm und Drang* romântico). (MATE, 2012).

Com relação ao termo livre na área teatral, foi utilizado primeiramente no *Théâtre Libre* (Teatro Livre) criado por André Antoine (1858-1943), na França de 1887. Antoine fundou o *Théâtre Libre* com outros parceiros, buscando uma produção teatral independente com relação ao estado. É importante frisar que a produção teatral popular, sobretudo a de rua, sempre foi “livre”: do ponto de vista temático, de acessibilidade, de relação com o público e em suas formas de produção. Entretanto, ligado de modo mais característico ao modo de produção hegemônico (cobrar ingressos, depender de aprovação ou financiamento do estado), o *Théâtre Libre* foi o primeiro grupo na história a assumir-se livre. Segundo Berthold (2000) – se bem que existem outras hipóteses e afirmação quanto à designação – o nome *Théâtre Libre* teria sido inspirado em Victor Hugo sobre “o teatro em liberdade” (*le théâtre en liberté*), que seria realizado em local aberto.

O Teatro Livre era mantido com o apoio de associados que pagavam mensalmente uma assinatura. Os primeiros foram os companheiros de trabalho de Antoine da Companhia de Gás, de Paris, na qual ele havia trabalhado. Antoine realizava as apresentações nos dias 30, coincidindo com o pagamento dos trabalhadores (BERTHOLD, 2000, p. 4). Por esse motivo a primeira sessão aconteceu em 30 de março de 1887. Assim, como espaço independente, abria oportunidade para obras de novos autores e experimentações. Antoine incluiu no repertório do *Théâtre Libre* peças de toda a Europa, além de acolher escritores franceses que não contavam com espaços para encenar suas obras. Entre os autores encenados em seu teatro estiveram Tolstói, Strindberg e Hauptmann. A liberdade de criação aproximaria os artistas do Teatro Livre de pessoas que não teriam condições econômicas de acessar o mesmo tipo de obra, como foi o caso de trabalhadores que passaram a frequentar o espaço. Com o tempo, estes passaram a ser também personagens das obras apresentadas.

Citado na totalidade de fontes disponíveis a respeito de Antoine como “o funcionário da companhia de gás”, registros do próprio Teatro Livre dão conta de que Antoine sempre foi aficionado pela linguagem teatral, tomando contato mais direto com o fazer teatral como figurante em espetáculos montados pela *Comédie Française*. Em seus relatos, Antoine comenta algumas poucas idas ao teatro com sua mãe e o fascínio que a linguagem exercia em sua imagi-

nação (ANTOINE, 1921, p. 11). No caminho do trabalho, ele aproveitava para pesquisar livros e acompanhar acontecimentos na cidade. Ele escreve a respeito de um amigo que lhe apresentou também livros e pessoas, a partir dos quais ele desenvolveu seus planos com o teatro. Segundo Antoine, era necessário conciliar de 12 a 14 horas de trabalho com os assuntos culturais de seu interesse. Em vez de almoçar, ele ia a bibliotecas e museus de Paris. Descreve ter lido diversas obras, inclusive a respeito de mitologia e história greco-romana. [...] “Meu cérebro, um pouco mais em ordem, começou a classificar este tipo de cultura que muitos meninos da minha idade não tinham às suas escolas” (ANTOINE, 1921, p. 13). Antoine não esperava ser ator ou diretor profissional e registrou que consideraria engraçado se dissessem que revolucionaria a arte dramática (1921, p. 18).

Antoine, tendo como arcabouço o conceito de *tranche de vie*¹² (fatia de vida) defendida por Emile Zola como crítica à *Comédie Française*, tornou-se um dos criadores do naturalismo no teatro. Segundo Marvin Carlson, Antoine:

[...] segue essencialmente Zola ao preconizar um teatro baseado na verdade, na observação e no estudo direto da natureza, denunciando o aprendizado tradicional dos atores como “talvez perigoso – no mínimo inútil e acima de tudo mal organizado [...]. Tal aprendizado enfatiza os tipos tradicionais, os gestos tradicionais e principalmente a elocução tradicional. Os atores de Antoine “retornarão aos gestos naturais e substituirão a *composição pelos efeitos realizados unicamente por meio da voz*”. Essa nova arte interpretativa, naturalmente, deve acontecer em cenários realistas onde um ator possa desenvolver, “simples e naturalmente, os gestos simples e os movimentos naturais de um homem moderno que vive a sua vida diária¹³” (CARLSON, 1997, p. 273).

Influenciado sobretudo pelo cientificismo, que empreitava compreender o homem como produto da sociedade, o naturalismo contou com análises sociológicas e a história cultural passou a observar também as mudanças estruturais e simbólicas da vida em comunidade. Segundo Margot Berthold, Émile Zola criou um novo código para a “[...] abordagem que se tornou a divisa da luta social contra a burguesia convencional” (2000, p. 451). De acordo com o tema em epígrafe, Raymond Williams cita que:

[...] A escola do naturalismo na França foi particularmente afetada, como no caso de Zola, pela ideia da aplicação do método científico na literatura: especificamente o estudo da hereditariedade na história da família, mas também, de

¹² De acordo com Marvin Carlson (1997, p. 273), a respeito de Jean Jullien, dramaturgo de Antoine: “A definição de Zola, ‘um fragmento da natureza visto através de um temperamento’, converte-se no dito mais famoso de Jullien: Uma peça é uma fatia de vida colocada no palco com arte”. A citação é de ROUSE, John. *Textuality and authority in theatre and drama: some contemporary possibilities*, in: Reinelt & Roach, *Critical Theory*, p. 155. Também de acordo com Carlson, “Jullien diz que a abertura do prosaetrio deve ser considerada ‘uma quarta parede, transparente para o público, opaca para o ator’” (CARLSON, 1997, p. 274).

¹³ As citações entre aspas, conforme original, fazem parte dos registros de Heiner Müller. MÜLLER, Heiner. *Der Papierkrieger*. *Theatre Heute*, v. 37, n. 5, p. 10, jul. 1992; e MÜLLER, Heiner, *Heiner Müller Materiel*. Frank Hörnigk: Leipzig, 1990, p. 161.

modo mais geral, no sentido da descrição e da interpretação do comportamento humano em termos estritamente naturais, excluindo a hipótese de alguma força controladora ou diretriz fora na natureza humana. [...] Conferiu-se nova importância ao meio ambiente das personagens e das ações. [...] Considerava-se que a personagem e a ação eram afetadas ou determinadas pelo meio ambiente, que deveria ser descrito com precisão, particularmente em um sentido social ou sociofísico, como elemento essencial de qualquer relato a respeito de uma vida. [...] O impulso do que fora o naturalismo especializou-se cada vez mais para designar um estilo de representação externa exata. Hoje, esse é o sentido primordial do termo, embora diversos elementos cruciais de argumentações originais tenham ficado para trás por causa da especialização [...] (WILLIANS, 2007, p. 291-2).

Também com propósito semelhante ao exposto por Willians, Gerd Bornheim especifica as manifestações do naturalismo na França, que, tendo em vista algumas de suas características

[...] compara-se com a visão fotográfica. O cientificismo que domina o ambiente acadêmico francês da segunda metade do século passado [XIX] está na base do naturalismo, e por aí se entende o privilégio que se empresta à observação empírica, contra todo e qualquer processo de idealização; como também o elogio da obediência cega ao encadeamento causal, contra a fantasia aleatória que dominava o melodrama da época (1992, p. 17).

As novas necessidades da cena, tendo em vista as temáticas e as formas teatrais, exigiam também novos intérpretes. A iniciativa de Antoine estava atrelada a essa necessidade de formação, assim como pode ser verificado nas proposições estéticas que sucederam as preconizadas por Antoine. O Teatro Livre, por exemplo, contava com trabalhadores no elenco. Jean-Jacques Roubine expõe as justificativas pelas quais se apresentam as práticas da *Comédie Française* e do Conservatório Nacional de Arte Dramática:

[...] Essas instituições proclamavam-se detentoras autorizadas de uma tradição de interpretação e de representação do grande repertório clássico. Tradição essa que supostamente garantia a autenticidade do espetáculo, ou seja, sua conformidade às intenções do autor que, como criador do texto, era tido como a instância ao mesmo tempo primordial e final de toda a responsabilidade [...] (ROUBINE, 1982, p. 46).

Considerando o ponto de vista metodológico específico da formação, Antoine criticava veementemente o ensino praticado no Conservatório:

Esse ensinamento cristalizado do Conservatório, aplicado indistintamente a gerações inteiras de jovens, em vista de um único teatro, que não utilizará

mais do que um entre dez, faz um número incalculável de vítimas. A Escola escamoteia e falseia, nivelando os temperamentos: ela derrama, ao acaso, no molde de seus heróis clássicos, todos os jovens talentos dos quais o teatro moderno teria uma urgente necessidade (ANTOINE, 2001, p. 41).

Antoine, que havia sido rejeitado no Conservatório, decidiu buscar aprender por conta própria. Ele defendeu que, embora inexperiente, não estava enrijecido por uma velha bagagem: “Aprendi teatro deixando-me guiar pelo bom senso e a lógica, como se devia fazer outrora na origem” (2001, p. 26). Ainda segundo seu relato:

A prática faz o mestre. Como todo mundo ao meu redor – autores e artistas – era novo, sem idéias preconcebidas, sem falsas tradições, fizemos o melhor que estava ao nosso alcance, aquilo que nos parecia o mais verdadeiro, o mais claro, e foi assim que a experiência e a prática precederam a teoria (ANTOINE, 2001, p. 26).

Nas peças de Antoine, em nome da naturalidade, por exemplo, os atores poderiam estar de costas para o público. Essas e outras inovações caracterizariam o Teatro Livre como uma espécie de “conservatório acessível”. Característico de sua luta contra o sarcasmo (de seus detratores, sobretudo, de classe), para Antoine “Não é exagero sugerir que, com raras exceções, todas as obras do Teatro Livre foram feitas por amadores, isto é, por comediantes voluntários que não exerciam rotineiramente esta profissão e nunca apareceram em um teatro público” (ANTOINE, 1890, p. 72, tradução nossa). Imprimindo continuidade ao seu pensamento, Antoine completa:

Não temos a menor intenção de afirmar que esses artistas não são tão valiosos quanto os artistas profissionais. Se as performances mensais do Teatro Livre às vezes eram consideradas suficientes, tendo em conta a interpretação, não devemos esquecer a indulgência dos espectadores, que não ignoravam que esses artistas para uma noite eram simples empregados ou trabalhadores, [...] um trabalho considerável pelo amor ao teatro, que, por causa de suas ocupações diárias, torna-os incapazes de fazer melhor. [...] Todos esses jovens tinham se apresentado uma única noite, como é habitual no Teatro Livre, após o seu dia de trabalho (ANTOINE, 1890, p. 72-3, tradução nossa).

A arte do ator na perspectiva de Antoine, portanto, não se apoiava em dotes físicos, “naturais”, mas na verdade criada a partir da observação, estudo direto da natureza como realidade. O talento mais cerebral do ator seria trazido de volta à verdade e à certa precisão, com vistas à renovação das formas teatrais. A respeito do trabalho do ator no que se refere à prosódia e construção de personagens, descreve:

Atualmente é conhecida com estas palavras: a arte de dizer consiste unicamente em dotar o estudante de uma articulação exagerada, para torná-lo uma

voz, um órgão especial diferente do que ele realmente tem. Por sessenta anos, todos os atores têm uniformemente falado pelo nariz, unicamente porque esse modo de elocução é necessário para ser entendida por nosso espectador nos salões muito vastos ou com acústica defeituosa, e também porque a voz do nariz não envelhece e resiste aos anos. Todas as personagens da gestualidade atual do teatro são tecnicamente expressas da mesma forma, seja velho, novo, doente ou saudável. Todos os artistas renunciam a bem dizer estas infinitamente muitas nuances que podem iluminar uma personagem e dar-lhe uma vida mais intensa (ANTOINE, 1890, p. 82, tradução nossa).

Para Antoine, finalmente, o Teatro Livre consistia em um enfrentamento ao que estava posto na cena teatral de sua época:

Não é para iniciar um negócio; Como o investidor, apenas à procura de qualquer lucro pessoal; Ampliando sua tarefa, ele só está obedecendo a necessidade de seguir os passos dos acontecimentos; Finalmente, o teatro livre na sua nova forma permanecerá antes como uma obra de interesse geral, ignorante de baixo tráfego, que irá gradualmente aproximando-se pouco a pouco da “indústria teatral”. Transformado materialmente, o Théâtre Livre viveu como ele viveu por três anos, através da arte e para a arte (ANTOINE, 1890, p. IV).

Porém, conforme argumenta Walter Lima Torres, há um permanente embate com relação ao naturalismo desenvolvido por Antoine e a contraposição de Jacques Copeau:

A pesquisa naturalista desenvolvida por Antoine em suas montagens ao longo do tempo foi tradicionalmente colocada em oposição à poetização da cena moderna, tanto pelos simbolistas quanto pela estética idealizada por Copeau, para quem alguns estudiosos franceses reivindicam a paternidade da moderna encenação na França. Entretanto, por um consenso em torno de seu ambicioso empreendimento, costuma-se atribuir a Antoine [e aqui viria mais uma vez o comentário a respeito do trabalho de Antoine como funcionário] a primazia da moderna encenação e o surgimento da figura do moderno encenador como a conhecemos atualmente – o qual, ao interpretar uma obra, transpondo-a cenicamente, coordena e dirige os trabalhos de outros artistas na busca de uma unidade estética (TORRES, 2001, p. 9).

Copeau anunciou a abertura do Teatro do *Vieux Colombier*, em 1913, considerando a composição do programa com “[...] obras-primas clássicas europeias, de certas obras modernas já consagradas, e das obras da geração jovem” (COPEAU, 2013, p. 1). Sua atividade foi exercida no sentido de retomada do teatro hegemônico realista, em contraponto ao teatro comercial e ao teatro naturalista:

Uma industrialização desenfreada que, dia a dia mais cinicamente, degrada a nossa cena francesa e desvia dela o público culto; a monopolização da maior parte dos teatros por um punhado de farsantes a soldo de comerciantes sem-vergonha; por toda parte, e até onde grandes tradições deveriam salvaguardar algum pudor, o mesmo espírito de cabotinismo e de especulação, a mesma baixeza; por toda parte, o blefe, o exagero de todo tipo e o exibicionismo de toda natureza parasitando uma arte que está morrendo, e que já nem sequer é discutida; por toda parte, apatia, desordem, indisciplina, ignorância e imbecilidade, desdém do criador, ódio da beleza; uma reprodução cada vez mais louca e vã, uma crítica cada vez mais indulgente, um gosto cada vez mais perdido: eis o que nos indigna e revolta (COPEAU, 2013, p. 2).

Como se pode observar, Copeau – com seus preconceitos e idiosincrasias ao paroxismo –, estava determinado a extirpar do teatro francês o teatro que estava sendo engendrado por Antoine. Não é acaso o modo pejorativo pelo qual constantemente são atacadas as tentativas de transformação da cena no sentido de aproximá-la de trabalhadores, podendo estes apropriar-se dela. Contra essa possibilidade, levantou-se o movimento encabeçado por Copeau, como descreve Alexandre Mate, de modo contundente:

[...] De modo sumário, o conceito – esteticismo francês foi criado em Paris na década de [19]10, do século XX, por Jacques Copeau, que desenvolveu verdadeira campanha contra o teatro de *boulevard* e o teatro naturalista, posto que, segundo ele, as obras ligadas aos pressupostos evocados por Émile Zola conspiravam e enodoavam a arte. Afinal, de acordo com a lógica do encenador, não era possível que o teatro: fruto de inspiração “sublime e do espírito superior dos grandes homens” de teatro do mundo, pudesse ser maculado pela protagonização de trabalhadores grosseiros e sem cultura nos palcos parisienses. A partir desse pressuposto, muito mais classista que estético, Copeau fundou um teatro chamado *Vieux Colombier* (evidentemente com ajuda do Estado) e criou um verdadeiro programa para “limpar” dos palcos a invasão bárbara daquela gente feia, suja e malvada – os trabalhadores e proletários, fazendo alusão aos espetáculos naturalistas apresentados no *Théâtre Libre*, fundado por André Antoine. O programa do *Vieux Colombier* alicerçou-se na seguinte tríade: textos clássicos e consagrados pela “gente bem do mundo”; rigor absoluto e ilusionista na apresentação visual do espetáculo e preciosismo da interpretação, visando, naturalmente, a identificação emocional (MATE, 2008, p. 166).

A propósito dos objetivos a serem alcançados com a criação do *Vieux Colombier*, Copeau declara, segundo ele modestamente, a encarar e afrontar as contingências (COUPEAU, 2013, p. 4). Para tanto, o plano de ação baseava-se em: sistemas de assinaturas para garantia de público; alternância dos espetáculos (a proposta previa oferecer variedade para o público, remuneração modesta para os artistas, além de manter os atores em constante atividade, de torná-los flexíveis e acostumá-los a todas as exigências da interpretação); repertório clássico; estabelecimento de uma

companhia; criação de escola de atores; encenação e cenário – “desenho de uma ação dramática” – , no sentido de garantir a presença dos pressupostos (reformadores) em todo o espetáculo (COPEAU, 2013, p. 4-11). No tangente à formação de atores, o “reformador” do teatro hegemônico francês, no século XX, afirmou:

Como nosso esforço de renovação tem por objeto o próprio caráter e a natureza de indivíduos já modelados por influências anteriores, não duvidamos que ele se choque com fortes resistências. Também nesse ponto gostaríamos de ir buscar mais longe a origem de nossa reforma. Tratar-se-ia de criar, ao mesmo tempo que o teatro, ao lado dele e no mesmo plano, uma verdadeira *escola de atores*. Ela seria gratuita, e nós chamaríamos para ela, por um lado, pessoas muito jovens e até crianças e, por outro lado, homens e mulheres com o amor e o instinto do teatro, mas que ainda não comprometeram tal instinto com métodos defeituosos e hábitos profissionais. Tal contingente de forças novas constituiria mais tarde a grandeza do nosso trabalho (COPEAU, 2013, p. 10).

José Ronaldo Faleiro, no prefácio da obra supracitada, comenta a respeito do convencimento de Copeau a respeito da necessidade de uma escola de atores para “salvar” o teatro. Segundo Faleiro, “[...] precisou de oito anos para estabelecer a Escola do *Vieux Colombier*, que funcionou durante apenas três (1921–1924). Em princípio, quando ainda pensava na implementação da escola, Copeau, o reformador esteticista, pretendia:

[...] Descabotinar o ator, criar em torno dele uma atmosfera mais própria ao seu desenvolvimento como homem e como artista, cultivá-lo, inspirar-lhe a consciência e iniciá-lo na moralidade de sua arte: é a isso que tenderão obstinadamente os nossos esforços. Teremos sempre em vista a flexibilização dos dons individuais e sua subordinação ao conjunto. Lutaremos contra a invasão dos procedimentos do ofício, contra todas as deformações profissionais, contra a ancilose da especialização. Enfim, nós nos dedicaremos o melhor que pudermos a renormalizar aqueles homens e mulheres cuja vocação é fingir todas as emoções e gestos humanos. Na medida do possível, nós o chamaremos para fora do teatro, para o contato da natureza e da vida! (COUPEAU, 2013, p. 9-10).

Por mais que a sistematização da escola tenha se estabelecido por pouco tempo, tais pressupostos (bizarros) permaneceram ao longo do tempo, desdobrando-se e influenciando o fazer e aprendizagem teatrais. Por exemplo, no Brasil, ainda segundo José Ronaldo Faleiro,

[...] escritos de Álvaro Moreyra, O Tablado, Georges Readers, Armando S. da Silva, J. Guinsburg e Armando S. da Silva, Ivens Godinho, atestam a influência direta ou indireta exercida por Jacques Copeau no teatro e no ensino do teatro. A Escola de Arte Dramática fundada por Alfredo Mesquita em São Paulo, o Curso de Arte Dramática fundado por Ruggero Jacobbi em Porto

Alegre, a estada de Louis Jouvet no Rio de Janeiro, as vindas da Compagnie Renaud-Barrault ao Brasil, a fundação dos Cadernos de Teatro do Tablado, no Rio de Janeiro, são alguns dos indícios da presença de Copeau entre nós (COPEAU, 2013, p. XVI-XVII).

Ainda que não seja o escopo do trabalho, vale o registro quanto ao estranhamento de estar inserido na relação de Faleiro o nome de Ruggero Jacobbi. De qualquer modo, e seguindo adiante, as relações entre produção artística e a necessidade de formação de atores e atrizes para a realização dos espetáculos de acordo com suas propostas e visões de mundo contundentemente opostas, estavam expostas nos casos de Antoine e Copeau, assim como na produção em outros países da Europa, como na Alemanha e Rússia. Ainda alusivo ao embate Antoine-Copeau como propositores antagônicos, é oportuno citar os comentários de Copeau com relação a Antoine. Copeau descreve seu contato com Antoine, tratando-o por “operário sanguíneo” (COPEAU, 2013, p. 47), descreve a “cena” em que observa Antoine ao tomar café, fumando, e que, segundo ele, a partir da observação “[...] compreendia a que ponto uma mímica exata e vigorosa tem importância no jogo do ator para conquistar o espectador. Em contraponto, critica, com certo “ar superior”, o que presenciou em um ensaio de *O Rei Lear*, no *Théâtre Antoine*:

Antoine estava em seu trono (ele desempenhava o papel de Lear), esmagado embaixo das pregas de uma capa que o incomodava muito, prisioneiro de uma enorme barba branca cujos pelos cuspiam de vez em quando, agitando um cetro com o qual ameaçava ora os atores abatidos, ora os figurantes inertes, procurando seu texto, que ele não sabia – que ele nunca sabia, o que é bem natural num diretor, garanto –, piscando o olho terrível seja na direção da coxa, seja na direção das varas, para verificar uma luz ou o aprumo de uma folha de cenário, interrompendo a fala dele para injuriar, na língua do subúrbio, um diretor de cena ofegante, que não devia ter almoçado naquele dia [...] (COPEAU, 2013, p. 49).

Com esse trecho repleto de desqualificações ao trabalho e atuação de Antoine, pode-se depreender a obstinação, rigorosamente preconceituosa e classista, de Copeau, que se evidencia em outro trecho de sua autoria: “[...] não posso dizer que Antoine tenha exercido uma influência profunda sobre o meu espírito, a não ser por reação. Antoine representava, na verdade, todos os excessos do realismo, contra os quais a geração de artistas à qual eu pertenceria iria se levantar” (COPEAU, 2013, p. 27). Declarando ter honra de ter sido amigo de Antoine, Copeau desferiu seu “golpe final” ao tratar da morte de Antoine: “[...] Ele morreu bem longe de nós, numa espécie de névoa marinha, ao pé de um fogo fraco de viúva, lendo velhos almanaques” (COPEAU, 2013, p. 51). Tal formulação pode parecer inusitada, mas o pressuposto nesse tipo de des(consideração) encontra-se harmonicamente articulado à questão da luta de classes.

Para elucidar do ponto de vista estético-formal, temos, com Iná Camargo Costa, a respeito dessa “Turbulência conceitual” que, no surgimento da geração de Antoine, “[...] havia no

panorama teatral francês essa duplicidade de repertório: o clássico e o realista” (COSTA, 1998, p. 90). E os dramaturgos naturalistas “nada mais representavam do que a radicalização da “escola realista” (COSTA, 1998, p. 90). Segundo a pesquisadora:

Enquanto a “opção preferencial pela burguesia” do teatro realista determinou que a “convenção teatral (tragédia em versos e eloquência na interpretação) fosse definitivamente superada pela “convenção dramática” (texto em prosa e interpretação realista), a opção *mais ou menos* preferencial pelos trabalhadores” do teatro naturalista (cujos militantes, como Antoine, apreciavam muito o realista, é bom que se diga) significou, por um lado, a “convenção dramática” intensificada no plano da interpretação, com destaque para a quarta parede e a total identificação entre ator e personagem de modo a produzir empatia no público e, por outro, a progressiva destruição da forma do drama realista (ou burguês, ou peça-bem-feita) – segundo Brecht e especialistas em sua dramaturgia, o primeiro passo em direção ao teatro épico (COSTA, 1998, p. 91).

Assim, a função dos intérpretes, em propostas diferentes, viria, posteriormente, colaborar com o conceito de teatralidade. Iná Camargo Costa, sustenta que esta seria a palavra-chave de “[...] um dos maiores mal-entendidos do teatro moderno” (COSTA, 1998, p. 93):

[...] na medida em que Copeau e seus discípulos, desde a inauguração do Vieux Clombier [*sic*] em 1913, se lançaram à luta pelo “resgate da teatralidade”, eles puderam ser aproximados de artistas como Brecht e Meyerhold que, na ponta esquerda, também criticavam os métodos de encenação e interpretação naturalistas, em busca dos que Brecht, seguindo os formalistas russos, chamou de “efeitos de distanciamento”. [...] desprezadas as finalidades *opostas*, pode-se dizer que tanto Brecht quanto Jouvet fazem questão de mostrar ao público que ele está assistindo a um espetáculo e não presenciando “fatos realmente acontecendo” (COSTA, 1998, p. 93).

Para Brecht e Meierhold “[...] os recursos *teatrais* do distanciamento têm o objetivo de eliminar a identificação ator/personagem, no plano da interpretação e, na relação público/espetáculo, impedir que se produza a empatia, ou a projeção” (COSTA, p. 93, grifo da autora). Já para Copeau, Jouvet e outros, a restauração das convenções teatrais tem finalidade de que “[...] entre palco e platéia se produzam ilusões e emoções ainda mais profundas que as provocadas pelo teatro realista e naturalista” (COSTA, p. 93).

Já no pertencente à ambientação do naturalismo na Alemanha, a inspiração a partir de Antoine, pela ação de Otto Brahm (1856-1912), é metamorfoseada “[...] a favor da historicidade dos seus conteúdos”, segundo Bornheim:

Em solo germânico, a hegemonia positivista, com Mach e Avenarius, durou apenas alguns escassos anos, e voltou a ceder o seu lugar ao que vinha seduzindo a

inteligência alemã desde o século XVIII: os processos históricos e o aparecimento da consciência histórica. E é precisamente em função desses conceitos que se verifica o desempenho de Otto Brahm. O contexto da doutrina de Zola e Antoine se faz sem dúvida aqui e ali presente, mas como um todo a dramaturgia naturalista alemã embrenha-se por horizontes mais amplos. Abandonasse então, a estaticidade fotográfica dos começos franceses [...] (1992, p. 19).

Em 1899, é inaugurada a *Freie Bühne* (Cena Livre), em Berlim, apresentando o espetáculo de Ibsen *Os espectros*. A versão naturalista na Alemanha pressupõe a reflexão a respeito do indivíduo como produto do meio, pelo qual também ele é responsável. Assim, o contexto histórico e o indivíduo como sujeito desse contexto aparece no protagonismo das obras produzidas. No tocante a esse contexto, propõe Otto Brahm:

A divisa da arte nova será uma única palavra: a verdade; a verdade em todos os caminhos da vida, que é precisamente o que queremos e exigimos [...]. Mas não se trata da verdade objetiva que escapa àquele que luta, e sim na verdade individual, que surge livremente da mais profunda convicção interior e é livremente expressa; a verdade da mente emancipada e livre, que de nada quer ter piedade, que nada quer deixar na sombra e que conhece apenas um adversário, apenas um inimigo mortal, desde o seu nascimento e por herança: a mentira, seja qual for a forma que adote. (ZAMORA, Juan Guerrero, 1961, apud BORNHEIM, 1992, p. 19).

É possível verificar, portanto, que a partir daí o termo livre já adquiria sentido mais verticalizado com relação a certa apologética individual, o que radicalizaria a ação do teatro em proposição livre no sentido de distanciamento na luta de classes. Bornheim descreve como uma das proposições de Brahm a tentativa de adaptar ao mundo contemporâneo os textos antigos, ao passo que “[...] a totalidade da dramaturgia e da atividade cênica de Brecht vão encontrar no movimento inaugurado pelo naturalismo o seu pressuposto mais óbvio e imediato: o realismo social”. Mas antes de abordar as questões tocantes ao teatro de Piscator e Brecht, ou seja, do teatro político propriamente dito, ou mesmo do teatro dialético, trataremos da importância do trabalho de interpretação na consolidação estética do realismo-naturalismo. Para Guinsburg, o preparo para a renovação artística do teatro na Rússia foi constituído pelos experimentos naturalistas, aliados aos “[...] efeitos da revogação do monopólio teatral detido pelos palcos imperiais e ao ingresso na atividade cênica de atores formados nas escolas de arte dramática estabelecidas a partir do início da década de 1880” (GUINSBURG, 2006, p. 16):

Nesse sentido, um papel mais direto que o de Antoine e de Otto Brahm [...] talvez tenha cabido à troupe do Duque Jorge de Saxe Meiningen (1826-1914). Estudioso da história e da arte antiga, desenhista entusiasta apaixonado pelo teatro, concebeu o projeto de remodelar as bases vigentes na organização, interpretação e

encenação teatrais. Para tanto, fundou em Meiningen, capital de seu ducado turíngio, em 1870, uma companhia permanente, cuja atividade artística supervisionou pessoalmente [...]. Aquele teatro turíngia constituía, escreve Stanislávski, “uma nova fórmula da *mise en scène*: exatidão histórica, movimentos de multidão, excelente apresentação do espetáculo, maravilhosa disciplina, toda a disposição de uma solenidade artística...” (GUINSBURG, 2006, p. 16, grifo do autor).

A busca pelo referencial de Meiningen parece recorrente para Stanislávski, com algumas diversas passagens em Guinsburg (2006). Assim, diferencia-se mais substancialmente dos legados de Antoine e Brahm. Ao tratar da fundação do Teatro de Arte de Moscou (1897), por Stanislávski e Dântchenko (1858–1943), sob direção do qual Meierhold participou da montagem de *Casa de Bonecas*, de Ibsen, em montagem russa, Guinsburg explicita o que seria o início das proposições formativas da dupla: “[...] o espetáculo marcou época sob vários aspectos, assinalando não só a presença de valores emergentes na arte dramática moscovita, mas também os primeiros resultados de uma nova maneira de ensiná-la” (2006, p. 16). Mais tarde, Meierhold traçaria um caminho diferenciado com relação a Stanislávski e Dântchenko. De acordo com Meierhold:

[...] descrever o caminho percorrido na busca de novas formas cênicas implica em fazer uma crítica daquelas formas que me pareciam não apenas superadas, como também nocivas. Os princípios dos Meiningen tornaram-se meus maiores inimigos e como o Teatro de Arte baseava uma parte de sua atividade nesse método, eu tive que, em minha luta para descobrir novas formas cênicas, tomá-lo também como meu inimigo. [...] Embora eu tenha em alta estima os enormes serviços que [sic] [d]o Teatro de Arte, prestou à história do teatro contemporâneo, tanto russo quanto europeu, eu seria culpado a meus próprios olhos perante aqueles a quem entrego este trabalho se não me ocupasse daqueles erros, que me ajudaram a encontrar um novo método de encenação. [...] O Teatro de Arte de Moscou tem duas faces: uma – a do teatro naturalista, outra – o teatro de estados d’alma [...] (MEIERHOLD, in THAIS, 2009, p. 197).

Prosseguindo em sua reflexão, afirma Maria Thais:

Diferentes perspectivas sobre a convenção teatral podem ser identificadas, desde as inovações propostas pelo Duque de Saxe-Meiningen, até a renovação naturalista pretendida por André Antoine. Essas abordagens coincidiam no tratamento realista da cena e revelavam, resguardadas as diferenças, o nascimento de uma ambição mimética. Ainda que as experiências do Duque de Meiningen tenham sido precursoras do surgimento da figura do diretor, é incontestável a atribuição de primeiro encenador moderno a Antoine (THAIS, 2009, p. 44).

Para além da unidade da cena, ele denunciou “todas as convenções forjadas e depois usadas [...] por gerações de atores formados dentro de uma certa retórica do palco, quer dizer, dentro de uma prática estratificada pelo respeito a uma tradição” (ROUBINE, 1980, apud THAIS, 2009, p. 44).

Segundo Jean-Jacques Roubine, entretanto, as pesquisas de Stanislávski continuariam e completariam as de Antoine:

O jovem Stanislávski, por ocasião de suas viagens a Paris, descobriu simultaneamente a tradição declamatória que o irritou muito na *Comédie-Française*, e a atuação descontraída, elegante (dessa *elegância* que se afogou no artifício, com os seus gestos *desembaraçados* e a sua dicção *suave*, não sendo hoje mais do que uma tradição fossilizada) dos atores do *boulevard*. Stanislávski ficou encantado: descobriu uma naturalidade, uma autenticidade [...] o que Stanislávski percebia era o frescor, a novidade, lá onde hoje só encontramos uma prática de convenções óbvias, que nem sequer tem a desculpa de ter servido ou suscitado grandes textos (ROUBINE, 1980, p. 26, grifo do autor).

Para Iná Camargo Costa, no Brasil, que teria acolhido a França como “pátria cultural”, a “[...] revolução nas artes cênicas ocorrida na Europa e Estados Unidos”, de 1887 (Teatro Livre de Antoine) a 1933 (Hitler assume o poder na Alemanha) chegou ao País tardiamente. Segundo Iná Costa, depois do movimento naturalista, a França “[...] ficou completa e conscientemente a reboque dos avanços que se seguiram, sobretudo na Alemanha, na Rússia/URSS e nos Estados Unidos” (COSTA, 1998, p. 105). Assim, o teatro político desenvolvido por Piscator, na Alemanha, teria influência determinante no sentido citado.

O herói de uma das vertentes do drama naturalista, de certo modo, era a coletividade e as lutas e realizações sociais a favor do proletariado seriam os grandes feitos a serem lembrados e vividos na ação teatral e no engajamento político. Esses acontecimentos expressos no teatro ganhariam força após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), radicalizando as encenações de Piscator e de Meierhold, no sentido do teatro político e de *agitprop*. Segundo Piscator:

O teatro político, do modo pelo qual se saiu em todos os meus empreendimentos, não foi um “achado pessoal”, nem tampouco resultado da reviravolta social de 1918. As suas raízes chegam ao fim do século precedente, ocasião em que irrompem na situação espiritual da sociedade burguesa forças que, conscientemente, ou apenas pela sua própria existência, mudam tal situação e em parte a suprimem. Essas forças vêm de dois lados: da literatura e do proletariado. Em seu ponto de intersecção surge, na arte, um novo conceito, o naturalismo, e no teatro uma nova forma, o teatro popular (1968, p. 41).

Popular, nesse caso, tem sentido de teatro para as massas. Piscator trata também da presença do naturalismo na literatura, que passava a considerar as influências do ambiente para a constituição dos indivíduos. Porém, para Piscator:

Em oposição às demais épocas literárias, nas quais o “povo” fornecia a figura cômica (às vezes, nas peças sentimentais da década de oitenta [1880], o tipo

do operário era transformado em herói como “ascensão daquele que possui capacidade”), pela primeira vez surge no naturalismo alemão, no teatro, o proletariado como classe (*Os Tecelões, A Família Selicke, Hanna Jagert*). Todavia, longe está o naturalismo de dar expressão às exigências da massa. Registra condições, estabelece a congruência entre a literatura e a condição da sociedade. O naturalismo não é, seguramente, revolucionário, não é “marxista” no sentido moderno. Como o seu grande pioneiro Ibsen, nunca superou esse problema. No lugar de uma resposta o que há são explosões de desespero. Mas por um momento histórico, o naturalismo transformou o teatro em tribuna política (1968, p. 44).

No mesmo período se inicia a revolução técnica do espaço cênico, com a introdução da luz elétrica nos palcos, na década de 1880, a “invenção” do palco giratório, contribuindo para a criação de um novo conceito teatral. O encenador Erwin Piscator dedicou-se ao teatro como meio político, propagandístico e educativo. Queria uma arte comprometida com seu tempo, em defesa do socialismo. Cultura e agitação proletárias foram suas bandeiras, em tentativas que se sucederam nas seguintes fases: 1919-1920: [Teatro] Tribunal, Königsberg; 1920-1921: Teatro Proletário, Berlim; 1923-1924 Teatro Central, Berlim; 1924-1927: Cena Popular, Berlim. 1927-1928: Teatro de Piscator, Berlim; 1929-1930: Teatro de Piscator, Berlim, reabertura (PISCATOR, 1968, p. 39-40).

Piscator foi considerado um dos precursores da pedagogia teatral, enquanto Bertolt Brecht levaria as possibilidades de aprendizagem às últimas consequências. Sistematizando o teatro de forma épica, o qual, além de fornecer uma riquíssima gama de composição cênica – incluindo o legado ocidental e parte do oriental –, consistia também em um processo de formação de intérpretes e público, inclusive como proposta pedagógica proporcionada pelo processo de criação e recepção dos espetáculos. As práxis de ambos parecem bastante pertinentes à criação artística que se pressupõe dialética e de propostas de formação livres. Segundo Bertolt Brecht:

Foi Piscator quem empreendeu a tentativa mais radical de imprimir ao teatro um caráter educativo. Participei de todas as suas experiências, e delas nenhuma se fez que não tivesse por finalidade enaltecer o valor educativo do palco. Tratava-se diretamente de dominar no palco os grandes complexos contemporâneos de questões, as lutas em torno do petróleo, a guerra, a revolução, a justiça, os problemas sociais, etc. Patenteou-se a necessidade de uma completa reforma do teatro (apud PISCATOR, 1968, p. 4-5).

De fato, trata-se de uma experiência modelar e significativa que romperia com certa tradição. Rompimento este que causaria ressonâncias e reações, sem entretanto impedir que suas marcas permanecessem vivas em práticas artísticas e formativas libertárias no sentido da emancipação dos seres conscientes de sua função histórica e social. Também a respeito das relações de Piscator com o que posteriormente seria denominado como pedagogia teatral, Wolfgang Drews, ao prefaciá-lo, declara:

[...] Piscator é um pedagogo. Em Nova York, fundou o Instituto Universitário Dramatic Workshop. Tennessee Williams, Arthur Miller, Marlon Brando seguiram seus cursos. A escola não foi nenhuma retorta de gênios, coisa que não pode existir. A sua função foi a de ser uma forja, uma oficina de trabalho e ensino, onde o artesanato era executado como fundamento da arte. Uma exercitação prática, mais importante para o teatro coletivo, do que para qualquer outro campo. Mormente em tempos dramaticamente infecundos. Piscator, formado na ressoante melodia oral do teatro da cômica, responde aos defensores da sagrada palavra dos autores que os daquele tempo não falam precisamente com uma voz forte. [...] Piscator propõe a criação de uma academia de arte cênica e arte dramática (apud PISCATOR, 1964, p. 14-5).

Piscator observa a dinâmica do processo de luta e de como o tempo é absorvido, faltando tempo para a dedicação às questões culturais. E depois, segundo ele próprio “[...] – o que parece que faz pender a balança – o proletariado dos anos de setenta e oitenta segue ainda inteiramente, em matéria de arte, o caminho das opiniões burguesas (PISCATOR, 1968, p. 42). Assim, em 1927, inspirado nos estúdios russo-soviéticos, é criado o Estúdio no Teatro de Piscator, proposta que já vinha sendo gestada desde a Cena Popular:

O plano de criação de um estúdio no Teatro de Piscator originou-se do conhecimento de que o estilo de um novo teatro só pode ser consequência de um processo, de que devem participar autor, ator, técnico de cena e músico. Esse vínculo íntimo, o crescimento orgânico, em conjunto, de todas as partes do teatro, pode realmente ser preparado em teoria, mas só se concretiza no trabalho prático. [...] O estúdio adquire a missão de um laboratório, em que os componentes do teatro e todas as forças correlatas podem provar-se praticamente em novas tarefas, aprender a ver o campo do teatro sob todos os pontos, estimulando-se e completando-se mutuamente (PISCATOR, 1968, p. 167-8).

No excerto, aparecem conceitos práticos fundamentais do teatro livre como proposição crítico-criativa: processo, coletividade, trabalho prático e laboratório. Todos esses tópicos estão absolutamente presentes na totalidade dos espetáculos do teatro contemporâneo e de algum modo, nas propostas de cursos da ELT, NAC e SP Escola de Teatro, os quais denominei livres. Embora apenas a ELT adote a palavra livre, no nome, as práticas dos cursos nas duas outras propostas propiciam aproximações ao termo. Também a relação de trabalho é diferenciada no Estúdio do Teatro Piscator. Desse modo, evidenciam-se desde há muito tempo as propostas de trabalho coletivas e colaborativas, notadamente recorrentes no teatro e cultura populares. Em harmonia com esses pressupostos, declara Piscator:

No estúdio, os atôres libertam-se da forma frouxa de uma simples relação de contrato; constituem uma coletividade, à qual, com iguais direitos e deveres, pertencem também o autor, músico, o diretor artístico, o técnico cinemato-

gráfico, e esse grupo escolhe a peça por representar, concorda, em discussões amigáveis, sobre a tendência da encenação, elege o respectivo diretor artístico, determina outrossim a distribuição dos papéis e parte então para o trabalho, cujo resultado final – o espetáculo – não é mais importante do que o próprio trabalho preparativo de semanas, durante as quais, em discussões teóricas e, com base na experimentação com o material da peça, no ator, no aparelhamento técnico, consegue estruturar-se uma vontade subida e unitária.

No estúdio o autor consegue uma relação mais estreita com o palco em si, vê fraquezas e vantagens de sua peça, pelo fato de confrontá-la com a realidade da representação. O diretor artístico reconhece até que ponto os seus propósitos se deixam dominar cênicamente, o ator liberta-se e é atraído para experiência. Enquanto na organização teatral costumeira a encenação de uma peça se condiciona essencialmente ao prazo em que deve estar concluída, enquanto aí, por conseguinte, é preciso trabalhar de certo modo desde o começo “a limpo”, no estúdio a peça pode ser, quase sem limite de tempo, subordinada à transformação e renovação (1968, p. 168).

Novamente, relativo ao trecho apresentado, tem-se outros conceitos bastante utilizados atualmente na área teatral, com ênfase ao chamado teatro de grupo: a presença do dramaturgo no processo de construção da obra, verificando dinamicamente a “embocadura” do texto e a pertinência da estrutura dramática – texto, roteiro, *canovaccio*, entre outras possibilidades; além do importante pressuposto do processo de criação, que se assume inacabado e, portanto, aberto às transformações. Tendo em vista Piscator assumir esse inacabamento processual, e, de modo recorrente, haver a supressão ou um certo tipo de distorção, cabe apresentar o comentário do crítico teatral Sábado Magaldi, segundo o qual:

Não importava a Piscator elevar conteúdo e forma ao último grau de aperfeiçoamento, criar arte. Produziam obras imperfeitas, com plena consciência (p. 76). Atento apenas ao efeito total de sua obra tendenciosa, Piscator – segundo confessou – admitiu que o ator se convertesse numa função, igual à luz, à cor, à música, à construção, ao texto [...] (1997, p. 103).

Tal e qual Copeau e seu posicionamento na luta de classes, é possível, nessa declaração de Magaldi, afirmar a presença da relação com a peça bem feita e a defesa do conceito de “eternidade da arte”, citada pelo crítico ao final do “verbete” *Teatro político* (MAGALDI, 1997, p. 104). Porém, parafraseando Carlos Drummond de Andrade (*A noite dissolve os homens*): “[...] havemos de amanhecer!” Assim, segue, no próximo fragmento de Piscator, a explicitação do conceito segundo o qual o plano de estudo é concebido a partir do trabalho que será apresentado. O procedimento é comum à construção de obras artísticas em processo e, inclusive, em propostas de educação transformadoras, como é o caso da já citada Escola da Ponte.

[...] Será, conscientemente, um campo de discussão, uma arena preparatória. A essa tarefa servem também cursos ministrados aos componentes do estúdio, e conferências que tratam de todos os problemas essenciais políticos e mentais do presente, mas ao mesmo tempo aulas de locução, estudo de papéis, e exercícios ginásticos. O plano de estudo agrupa-se em sua matéria em torno de cada peça que deve ser representada (PISCATOR, 1968, p. 169).

Na mesma direção e objetivo, segue também o trecho seguinte, em que aparecem também os conceitos de integração de diversas áreas complementares à formação cultural competente ao processo, portanto, em proposição culturalista; o conceito de mestres, o que pressupõe aprendizagem praxica e trocas significativas entre o coletivo; e a abertura para estudantes que queiram integrar-se ao processo:

[...] A classe 3 é um estúdio voltado inteiramente para a formação dos jovens atôres. Divide-se em escola e produção. Para a escola a direção propõe as seguintes matérias: estudo de papéis e de conjunto, estilística, línguas estrangeiras, dramatologia e história do teatro, cenografia e ciência dos costumes, cinema, além do que, a ginástica obrigatória e o estudo da língua alemã. O plano de ensino agrupa-se tematicamente em torno de cada peça que deve ser representada. Os espetáculos serão, em tôdas as suas partes, preparados pelos próprios componentes do estúdio de ensino, bem como o serão os trabalhos técnicos. O teatro fornece os mestres para a 3a classe. Os membros da terceira classe tratarão imediatamente de elaborar um plano de trabalho semanal ordenado no tempo e de arranjar, com a direção, os mestres para as diferentes matérias. Na terceira classe, segundo a possibilidade, poderão ser aceitos estudantes que se aproximem de nós pela sua tendência artística e política. As três classes e o grupo de direção artística e dramatologia elegerá um supervisor comum que imediatamente distribua o trabalho prático e os recintos de trabalho (PISCATOR, 1968, p. 170-1).

Como um elogio a certo “inacabamento”, à consciência da imperfeição, com o intuito de relacionar o presente item de reflexão aos abordados anteriormente e, na tentativa de estabelecer nexos com os seguintes, apresento uma das bases do pensamento de Paulo Freire, que diz respeito à nossa capacidade humana permanente de aprender:

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca.

Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É nesse sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos,

sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível (FREIRE, 2010, p. 57-8).

Com o surgimento da ideia de encenação, sobretudo a partir das proposições organizativas da cena com Antoine e Piscator, entre outros, diversas questões a respeito da formação de atores e atrizes foram reorganizadas a partir de um protagonismo destes nas obras. Considerando sobretudo a entrada de personagens representativas das mudanças sociais ocorridas e a necessidade de se romper também artisticamente com o modo de ver e reconhecer na produção artística a realidade social. Os primeiros lampejos desse protagonismo com representantes não mais dos extratos da burguesia têm relação direta com a presença de trabalhadores e trabalhadoras nas peças, primeiro como tema, aparecendo como personagens e posteriormente como os sujeitos da criação da cena que os contemplaria.

Reconhecendo, em primeiro lugar, no teatro popular desde a Grécia, a presença das características similares dos aqui descritos novos processos de criação, e, guardadas as devidas proporções, busco relacionar o legado teatral em perspectiva livre – que alterou os meios e formas teatrais a partir do século XIX –, com as proposições artístico-pedagógicas também chamadas livres. Pode-se observar, a partir dos trechos apresentados, a existência de semelhanças com as propostas de escolas livres também no sentido de aproximar e apropriar de pessoas comuns e trabalhadores a possibilidade de expressar-se por meio do teatro, ao mesmo tempo que o dota de um tipo de verdade apoiada nas vivências diferenciadas da realidade, antes colocadas apenas como realidades hipotéticas de setores dominantes da sociedade. A experiência lembra, em diversos pontos, as proposições de grupos de teatro surgidos no Brasil na década de 1960, como o Teatro Popular União e Olho Vivo, tendo em vista que fizeram parte do movimento e enfrentamento à ditadura civil militar. Na ótica de Alexandre Mate, o grupo, assim como Apoená/Engenho, apresentam

[...] politização explícita dos assuntos de seus textos, dos procedimentos de trabalho e também à singularidade, especificidade e importância estético-social e alcance de suas produções, tanto no sentido de retomada de certas tradições como no de funcionar como balizas para os pósteros, cujas preocupações, alvos e alcances possam ser aproximados (MATE, 2008, p. 27).

Nessas proposições brasileiras também é perceptível a influência dos teatros em proposição livre europeus como experiências modelares no sentido revolucionário da cena e da sociedade.

Como demonstrado, as primeiras escolas de teatro, na Europa, buscavam suprir a montagem de obras ditas clássicas. Incentivava-se que os atores e atrizes dessem vida às personagens, fielmente atreladas ao texto e a uma suposta realidade abordada nessa dramaturgia. Já o conceito livre foi urdido em consonância com o teatro realizado independente de chancela do estado, que, desse modo, não poderia determinar conteúdos das obras, nem sua forma

de produção. Daí, também, a proposição de escola livre – mais diretamente ligadas aos estúdios –, na qual, sem os ditames legais da formação escolar tradicional ou profissional, poderá utilizar formas alternativas de experimentação e criação artísticas: em consonância com a realidade social e as inclinações estéticas do ponto de vista dos interesses de aprendizagem no sentido da estrutura da obra teatral.

E para que possa produzir um teatro igualmente livre: que seja experimentado por sujeitos históricos que buscam a liberdade na perspectiva de se tornarem responsáveis pela transformação do mundo em que vivem. Com um trabalho que se busque coerente e seja compartilhado tendo em vista seus pressupostos. Essas características justificam a presença – em cursos designados livres – de formas de organização alternativas ao modo de produção hegemônico. Nesses, geralmente, propicia-se o conhecimento e participação de estudantes em todo o processo de produção, que buscam dele se apropriar e recriá-lo permanentemente.

De outro modo, e citando trecho de Mário Pedrosa, talvez se pudesse afirmar:

A mais autêntica finalidade deste aprendizado [educação pela arte] é mesmo a de preparar a meninada para pensar certo, agir com justeza, manipular as coisas judiciosamente, julgar pelo todo e não parcialmente, apreciar com proporção e confiança, gesticular com propriedade, utilizar-se das mãos com precisão, tirar alegria não só das grandes como das coisas insignificantes e pequeninas. Esses que assim se conduzirem, quando peludos serão artistas, mesmo que nunca mais peguem num lápis ou num pincel. Verão a vida como uma sábia ou bela obra de arte a preservar, não baterão palmas a ditadores históricos, marcharão com o progresso sem contudo virar as costas à liberdade e, acima de tudo, apreciarão todo trabalho bem realizado, pois neste sentirão, compreenderão a presença, a participação carinhosa do homem, penhor do racional, a emprestar-lhe um valor estético que transcende até ao ético (PEDROSA, Mário; SERPA, Ivan. *Crescimento e criação*. Rio de Janeiro, 1954, MAM/RJ, p. 73).

Os elementos referidos pelo autor, no que diz respeito quanto ao estímulo da capacidade de análise crítica por meio do contato com as artes, tem relação direta com a continuidade da presente reflexão no próximo subcapítulo. Assim, o aspecto racional é evidenciado para a aprendizagem estética, pressupondo o ético e a beleza como um conceito amplo. Pertencente à amplitude dessa acepção, o olhar das pessoas que tomam contato com o fazer artístico torna-se um olhar amoroso para o mundo, no sentido de ter para com ele o compromisso com o “trabalho bem realizado”, em que o progresso se faz sobretudo com justiça, em termos humanitários.

1.3 A criação de escolas laicas como instituições (con)formadoras de mão de obra a partir do século XIX

[...] a democracia e a educação democrática se fundam ambas, precisamente, na crença do homem. Na crença em que ele não só pode mas deve discutir os seus problemas. Os problemas do seu país. Do seu continente. Do mundo. Os problemas do seu trabalho. Os problemas da própria democracia. A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe?
Paulo Freire (*Educação como prática da liberdade*)

No ano de 2012, assisti a uma palestra¹⁴ para diretoras (havia também alguns diretores) de escolas da rede municipal de Guarulhos, feita pelo professor Jorge Larossa. Na ocasião, havia sido divulgado um aviso administrativo, por parte da Secretaria de Educação, que mobilizou outros tantos diálogos entre os presentes. Não sei se apenas por isso, mas muito provavelmente não, a maior parte mostrava desinteresse pelo conteúdo apresentado. Para mim, entretanto, foi de grande aproveitamento, tendo em vista que pude formular algumas questões presentes em minha pesquisa: Qual a função da escola, para além do senso comum ou dos famigerados termos desgastados do “pedagogês”? Por que há tanta dificuldade de se compreender a necessidade de “descolarizar” a escola, diante do evidente fracasso da instituição, se considerarmos o fosso existente entre educação e vida? Por último e não menos importante, quais as justificativas para impedirmos (e me incluo, pois em muitas atitudes somos coniventes) as crianças (pessoas) de serem crianças e se desenvolverem humana e, na medida do possível, harmonicamente?

Essas questões estão bastante relacionadas ao ensino e aprendizagem da arte em vários âmbitos, incluindo o do ensino formal. O fato é que gravei o encontro, fiz anotações e voltei ao áudio, embora tenha percebido que o mesmo conteúdo pode ser encontrado na *internet* – o que é excelente e demonstra a organização sistematizada daquele encontro. Faço algumas ressalvas a alguns apontamentos do professor no que diz respeito a uma certa apologia que se faz em torno de Rancière, sobretudo de seu livro *O mestre ignorante*¹⁵.

Larossa dedica um capítulo de seu livro *Tremores*: escritos sobre a experiência ao professor Rancière: *Fim de partida*¹⁶: ler, escrever, conversar (e talvez pensar) em uma Faculdade de Educação do qual faz parte o ensaio *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*, também

¹⁴ LAROSSA, Jorge. *A vinda ao mundo e a hospitalidade educacional*: a educação como acolhimento. Guarulhos (SP), 12 nov. 2012. Palestra conferida às diretoras e diretores de escolas municipais. Disponível também em <https://educacaoeparticipacao.org.br/acontece/educacao-integral-crer-e-fazer/>

¹⁵ RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Jorge Larossa é o tradutor do livro para o espanhol e o português.

¹⁶ Paráfrase à peça de Samuel Beckett, *Fim de Partida*, publicada e encenada em 1957. No artigo, Larossa coloca-se em relação de alteridade com as personagens.

bastante recorrente como referência bibliográfica em trabalhos das áreas de arte e de educação, como é o caso de Rancière. Algo muito interessante do capítulo é a passagem em que Larossa descreve a experiência com a proposta dos estudantes em não se comportarem como alunos (sem luz) e os professores não como professor, mas – no sentido comentado por Rancière a respeito do professor Jacotot (protagonista de *O mestre ignorante*). O espaço, no interior da universidade, consiste em uma sala sem móveis e sem distinção de lugares para estudantes e professores. A essa sala foi atribuído o nome de Paulo Freire.

No citado ensaio *Fim de partida*, Larossa questiona sua função como professor, diante da reforma neoliberal nas universidades europeias (2014, p. 123). Outro ponto bastante intrigante – um dos mais mobilizadores do livro – trata-se do relato de como o professor Jorge Larossa agiu, colocando-se em diálogo com uma das estudantes. A partir da leitura de *Bartebly, o escrivo*, de Herman Melville, a estudante alegou “preferir não fazer” um texto para avaliação. Ela acabou apresentando um texto a respeito dessa preferência e, quando o apresentou à turma, o professor foi bastante afetado, comovendo-se e sentindo o valor dessa relação. Ao ler esse relato, penso que talvez o aspecto mais relevante seja o registro a respeito da atuação de Jacotot a partir de 1808, negando-se a contribuir para a educação “homogeneizante”, nos dias atuais, massificadora.

Nesse sentido, principalmente no Brasil, mas não somente, como se pode depreender pelo nome escolhido para a sala “horizontalizante de relações” supracitada, Paulo Freire é absolutamente mais significativo. Rancière (2010) defende a existência de um fosso distanciador na relação de aprendizagem mediada por professor-estudante, em quaisquer metodologias. Embora ambos concordem com a necessidade de superação dessa dicotomia professor-aluno, para Rancière, a emancipação seria conquista pessoal¹⁷ e para Paulo Freire, coletiva, em comunhão (2016). Assim, na perspectiva de Rancière:

[...] É preciso escolher entre fazer uma sociedade desigual com homens iguais, ou uma sociedade igual com homens desiguais. Quem tem só um pouco de gosto pela igualdade não deveria hesitar: os indivíduos são seres reais e a sociedade, uma ficção.

Bastaria aprender a ser homens iguais em uma sociedade desigual – é isto que emancipar significa [...] (RANCIÈRE, 2010, p. 183).

Da forma como está apresentada a questão da sociedade como ficção ou abstração construída, pode ser depreendido que é possível igualar os indivíduos “apesar da sociedade...” E sabemos ser impossível separar o indivíduo de seu meio e vice-versa. Está aí embutida a concepção de que partiria dos indivíduos, idealmente, transformar a sociedade, como se esta fosse matéria moldável, sem exercer influência ou resistência às transformações. E é nessa linha que o autor considera o estímulo ao indivíduo como essencial propulsor de mudanças e promotor de

¹⁷ Cf. <https://lavrapalavra.com/2015/12/09/ranciere-a-emancipacao-e-um-problema-de-todos/>

igualdade. Por esse motivo, na referida publicação *O mestre ignorante* (2010), ultimamente bastante requisitada em trabalhos acadêmicos, Rancière considera a consciência da emancipação como inventário de competências intelectuais do ignorante (2010, p. 61). Segundo o autor “[...] Não se trata de opor os saberes manuais e do povo, a inteligência do instrumento e do operário, à ciência das escolas ou à retórica das elites” (2010, p. 61). O autor, inclusive, rebate o texto de Bertolt Brecht¹⁸ (também citado em alguns trabalhos acadêmicos), ao discordar da abordagem materialista e de abordagens sociológicas como a de Pierre Bourdieu¹⁹:

[...] Não se trata de perguntar quem construiu Tebas e suas sete portas, para reivindicar o lugar de construtores e de produtores na ordem social. Trata-se, *ao contrário*, de reconhecer que não há duas inteligências, que toda obra da arte humana é a realização das mesmas virtualidades intelectuais. [...] Permanece embrutecido aquele que opõe a obra das mãos operárias e do povo que nos alimenta às nuvens da retórica. A fabricação de nuvens é uma obra da arte humana que exige, nem menos, nem mais, tanto trabalho, tanta atenção intelectual quanto a fabricação de calçados e de maçanetas [...] (RANCIÈRE, 2010, p. 61, grifo nosso).

O problema que se coloca, entretanto, diz respeito, em primeiro lugar, ao fato de, se ambos os trabalhos, o intelectual e o manual, as “nuvens” e os calçados e maçanetas, têm o mesmo valor simbólico, por qual motivo tais trabalhos não recebem remuneração e valor social idênticos? Em segundo lugar, se estes trabalhos são iguais em termos de complexidade e pertinência intelectual, o que determina que alguns sejam estimulados a ocupar os postos em que a intelectualidade é estimulada (entre tantas outras estratificações) com a chamada divisão social do trabalho? Enquanto a maioria – e a escola cumpre esse papel estratificador – é relegada a servir com trabalhos manuais (leia-se braçais/operacionais em posições sociais subalternas) àqueles que ocuparão os postos de comando a partir das supostas habilidades pessoais e não por acaso atualmente apresentadas em discursos demagógicos meritocráticos. Em contraponto a essa visão de que tanto a valorização simbólica como a emancipação são processos de vontade e impulso individuais, Paulo Freire, para quem a emancipação liga-se à consciência do oprimido e da luta, com outros, pela libertação:

[...] Para a educação problematizadora, enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação (2016, p. 105). [...] Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos (FREIRE, 2016, p. 96).

¹⁸ Refere-se ao poema *Perguntas a um operário que lê*. BRECHT, Bertolt, In: *Poemas – 1913-1956*. São Paulo: Editora 34, 2003.

¹⁹ Citado em RANCIÈRE, 2010, p. 13.

Ainda a respeito da emancipação e complementando o conceito de comunhão apresentado por Paulo Freire, é relevante recorrer ao pensamento de Adorno, que enfatiza a importância do comprometimento político, pressupondo uma educação que vislumbre a emancipação para a efetivação da democracia:

[...] A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua idéia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.

Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as idéias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia. As tendências de apresentação de ideais exteriores que não se originam a partir da própria consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo coletivistas-reacionárias. Elas apontam para uma esfera a que deveríamos nos opor não só exteriormente pela política, mas também em outros planos muito mais profundos (ADORNO, 1995, p. 140-1).

A emancipação, então, deve estar associada à vivência democrática como um valor e necessariamente considerando o político, no sentido do que se refere ao interesse coletivo da cidadania. Nesse sentido, e considerando os excertos apresentados, é semelhante o que ocorre envolvendo os conceitos de autonomia, emancipação e liberdade. São temas polêmicos (que são adotados e praticados a partir de pressupostos ideológicos e visões de mundo divergentes entre si) e que cotidianamente podem ser deturpados nos mais diversos ambientes coletivos. Não se pretende, portanto, igualar os seres, mas de possibilitar acesso de *condições iguais de produção* para que aptidões sejam experimentadas. Em vez disso, pode-se verificar a multiplicação de mecanismos de dominação em forma de ideologia e aspectos simbólicos, como meios de perpetuação de diferenças. Por esse motivo, o ato de pensar precisa se relacionar com as questões vivenciadas na existência real. Para tanto, é fundamental ser retomada a ligação entre a emancipação e experiência. Com o objetivo de reforçar os aspectos simbólicos das questões da arte no final do século XIX e início do século XX, vale citar Adorno com relação à caracterização da consciência como capacidade de experimentação:

[...] Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de

pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação (ADORNO, 1995, p. 150).

Retomando a palestra de 2012, Larossa abordou, na ocasião, algo por ele nomeado como hospitalidade educacional. Sua fala foi embasada em argumentos de Hannah Arendt (2007), a partir dos quais teceu ligações com o filme *Alumbramiento* (2002), do cineasta espanhol Victor Erice; com o livro de *O Rei dos Álamos* (1986), de Michel Tournier; com teses do filósofo alemão Peter Sloterdijk, entre outras referências. Desse modo, construiu argumentos para provocar os presentes a pensar a respeito de como a educação pode acolher as crianças ao mundo – não para integrá-las ao que está posto, mas para a possibilidade deste mundo ser transformado pela novidade desses seres mais jovens; de como a escola teria a ver com uma função pública de proteger as crianças das preocupações e não com uma preparação para a vida ou ao trabalho; e de como esses espaços poderiam configurar-se “sem futuro”, relativo à rejeição da visão da educação como investimento, que cobrará posteriormente por resultados e consumo. Para simbolizar o desempenho geral da escola como instituição desde o século XIX, Larossa descreve a figura do ogro (que se alimenta de carne infantil) apresentado por Tournier, a partir da exposição da conexão de Hitler e o nazismo à pedofilia. Larossa coloca-os como ogros, ao lado do imperador Leopoldo II e mais antigamente Herodes. Em comum, esses ogros teriam o apetite por crianças, pela infância e o furto da vida. Do que poderia vir a ser. O que impede a hospitalidade comentada por Larossa, com a maior parte das crianças quando chega à escola, é justamente a necessidade de a instituição esquadriñar os seres para inseri-los ao que está posto.

Quando me refiro à escola, trato da instituição escolar como engrenagem social, assim como para Larossa os ogros são representações do sistema social capitalista vigente, em seus desdobramentos simbólicos/educacionais. Essa visão não nega, em hipótese alguma, as inúmeras e incontáveis experiências de educação alternativa em diversos lugares do mundo e no Brasil²⁰. Existem, nas diversas instituições escolares e redes de ensino por todo o País, exemplos de superação e resistência que vêm sendo compartilhadas em diversas instâncias que propiciam trocas de ideias e relatos de vivências que, somadas, constituem uma rede de articulação e transformação a partir da reconfiguração das escolas e de metodologias alternativas de ensino-aprendizagem²¹.

No que se refere ao processo de esquadriñamento perpetrado pelas escolas como instituições co(n)formadoras de mão de obra estratificada, é possível notar nos mais diversos ambientes escolares, a defesa do suposto amor pelas crianças. Mas, esse sentimento com relação à

²⁰ A esse respeito, no Brasil, foi feito levantamento pelo Ministério da Educação, sobre experiências em educação inovadora. Cf. <http://criatividade.mec.gov.br/noticias/61-mec-reconhece-178-organizacoes-como-inovadoras-e-criativas-2>. Visitado em 09/07/2017.

²¹ Cf. vídeos a respeito de educação inovadora. <http://www.hypeness.com.br/2015/01/como-iniciativas-de-educacao-inovadoras-buscam-transformar-o-ensino-no-brasil/>, visitado em 09/07/2017.

estudantada, notadamente em escolas públicas, passa pela idealização dos aspectos formativos educacionais. Ou seja, da escola como aparato capaz de dominar os seres e captá-los para um projeto (nacional) de sociedade. Nesse particular, Larossa, citando Tournier, recorreu à analogia com o nazismo, que, segundo ele, "ama" as crianças, motivo pelo qual as devora²² (LAROSSA, 2012):

A carne fresca, para ser boa, tem que ser loira, de olhos azuis e dolicocefala; e haverá também uma carne má, morena, de olhos negros e braquicefala. A continuação mostrou que o sistema leva à destruição tanto de uma quanto de outra; a má, pela via do massacre, da servidão e de outras formas de extermínio; e a boa porque é ela que fornece a carne para canhão ao Reich milenário (TOURNIER, 1986 apud LAROSSA, 2012).

Ainda de acordo com Tournier, aos 19 dias de todos os anos, as crianças que completassem 10 anos de idade eram incorporadas ao partido nazista. Um dia antes ao aniversário de Hitler. O autor associa essa imagem à noção de oferenda. Em imagem do quadro belga denominado *Revista das escolas*, pintado em 1880 (pouco tempo depois da fundação das primeiras escolas laicas), aparece retratado Leopoldo II. A obra representa a entrega das crianças ao estado por meio da escola, ou seja, a garantia da continuidade dos ideais imperiais. Portanto, Larossa desenvolve a ideia

[...] sobre qual é a função dos dispositivos educacionais em relação à infância. Não tanto a determinação da infância, mas a sua indeterminação. Isto é, como abrir a possibilidade de um tempo que seja um tempo do começo e que não seja apenas o tempo da continuidade; e de um espaço que seja o espaço da possibilidade, não apenas o espaço do pertencimento, não apenas o espaço do destino (LAROSSA, 2012).

Assim, o pertencimento seria também um fator cultural da apresentação do mundo tal e qual se constitui, principalmente através da língua, com o objetivo de integrar, muitas vezes com uma dupla função, aliando transmissão e permanência – uma espécie de cordão umbilical social. Conforme cita Larossa:

O filósofo alemão Peter Sloterdijk procura construir certa poética do nascimento, ou melhor dizendo, certa poética do parto, porque a palavra alemã para o parto é *Entbindung*, que também significa desligamento. O parto seria esse momento em que a criança é desligada da placenta da mãe. Efetivamente, cortamos o cordão umbilical biológico e a criança imediatamente se separa. Temos, então, o cordão social, que conecta essa criança recém-nascida ao

²² Tendo em vista a complexidade do assunto, e que a apreensão de um conteúdo é singular, vários pontos de vista podem ser apontados no sentido descrito (considerando que toda e qualquer ditadura é nefasta). Optou-se por manter os exemplos citados por Larossa, evitando a inclusão de novos assuntos à narrativa. Pois poderia se considerar, por exemplo, o massacre perpetrado contra os povos ameríndios desde o século XVI.

mundo. Portanto, a obra de Sloterdijk fala do “vir ao mundo” e do “vir à linguagem”; fala de separações e reuniões, desconexões e conexões. Ele diz que o nascimento é um evento em que alguma coisa se desconecta e, ao mesmo tempo, se conecta. Corta-se o cordão umbilical e se cria outro cordão. E o cordão criado, no momento em que se corta o cordão biológico, constitui-se em um cordão cultural (2012).

A imagem da infância, do olhar instigante da novidade relaciona-se, ao meu ver, às possibilidades do tempo (*chronos*) àquele *kairós*, então “apartado” do tempo imposto. Tal “contratempo”, portanto, poderia ser dedicado ao exercício da criatividade artística. Como uma proposta alternativa de se (re)ligar ao mundo e às suas múltiplas outras singularidades a partir da comunhão com os outros. Como aponta uma canção por mim ouvida na Escola da Ponte²³ (Portugal): “aprender com os outros, aprender consigo, e ter um amigo também é estudar”. Tal concepção de aprendizagem, nos versos da música, permite intensificar a construção (e em dupla mão: educador – educando) do estado de transbordamento – à pulsão de vida e de (re)criação do mundo. Larossa comenta o filme *Alumbramiento*:

O filme nos leva a pensar nesse caráter ao mesmo tempo hostil e hospitaleiro do mundo. E nessa ideia de que o nascimento é determinado ao mesmo tempo por uma promessa de vida e por uma ameaça de morte. Todos os nascimentos são regidos por uma promessa de vida que pode acontecer ou não e por uma ameaça de morte que pode acontecer ou não. Isto é, por uma face hospitaleira e acolhedora do mundo e por uma face hostil (2012).

De modo mais contundente à certa poetização larossea, talvez como decorrência a certos comprometimentos de natureza política, a escola atual permanece no século XIX, como cita reiteradamente José Pacheco. Em uma série de cartas reunidas no volume *Aprender em comunidade* (2014), Pacheco instiga a valorizarmos a fortuna crítica brasileira, na práxis pedagógica:

Não deverá ser a escola um lugar com potencial educativo, entre outros lugares da comunidade onde se aprende? Um nodo de uma rede de comunicação e de produção de conhecimento, quer seja real, quer seja virtual, incluída num contexto cultural específico? O que impede que assim seja? O medo? Surpreende-me que haja professores dizendo ter medo de mudança. Medo de quê? De algo que não existe? Medo eu tenho daquilo que existe, medo de uma escola que produz analfabetismo, ignorância, exclusão, infelicidade. O medo desses professores é o desejo das comunidades. Que prevaleça o desejo. De uma vez por todas, afirmemos que a aberração que dá pelo nome de escola

²³ Experiência educacional inovadora bem-sucedida em Portugal, iniciada em 1976, na pequena Vila das Aves. Idealizada pelo educador José Pacheco, que atualmente atua no Brasil. Pela documentação disponível, *A Ponte*, como é chamada, foi uma das primeiras e únicas escolas no mundo a conquistarem independência e autonomia com relação ao estado. Esse é considerado pelos idealizadores como um dos pressupostos fundamentais da autonomia que caracteriza a base de toda a pedagogia da escola. Para obtenção de características, detalhes, desdobramentos, Cf. <http://www.escoladaponte.pt/site/>, visitada em 15/09/2016.

deixou de ter utilidade social há mais de cem anos e é hoje um obstáculo ao desenvolvimento humano. Que é necessário conceber novas construções sociais, nas quais a educação aconteça. Afirmar serem necessárias, urgentes e possíveis, a sabedoria e a felicidade de todos os seres humanos (PACHECO, 2014. *Carta a Lourenço Filho*).

Enquanto inúmeros processos de resistência a favor e contra mudanças ocorrem nas escolas, diariamente estudantes permanecem enfileirados; sob disciplina próxima à militar; em aulas, a observar nucas etc., em detrimento do ato de vivenciar experiências significativas e relevantes e a intervir em suas comunidades. Em escolas nas quais se aplica a práxis da “comunidade de aprendizagem”²⁴, como é o caso do Projeto Âncora (Cotia-SP), observa-se a integração da equipe pedagógica em torno dos projetos de trabalho. Não há aulas. Pois, como afirma Pacheco, não há proposta pedagógica que embase as aulas como procedimento, nem há legislação que obrigue que elas aconteçam, tendo em vista que as escolas deveriam atuar com autonomia, o que está previsto em legislação federal (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). As atividades diárias realizam-se a partir de um plano de estudos, articulado aos projetos da escola, com apoio e orientação dos professores e toda a equipe pedagógica, atuando em conjunto e não apenas atrelados às “suas matérias”. Assim, a proposta inicial do educador português, transformada em inúmeras experiências de educação transformadora no Brasil, reitera a importância da práxis:

Todas as teorias estão escritas. Todas as experimentações, reformas e modas já foram ensaiadas. Por isso, importa renovar a denúncia da guetização da juventude, a par com o anúncio da possibilidade de uma aprendizagem participativa e transformadora. Nunca será demasiada a afirmação da possibilidade de uma escola na qual os aprendizes aprendam a lidar com um conhecimento mutante, na busca da integração das diversas dimensões do humano “para garantir condições de se atribuir novos sentidos à existência atender a necessidade do engajamento do sujeito na construção do futuro”. (PACHECO, 2014. *Carta a Nise da Silveira*).

²⁴ Comunidades de aprendizagem referem-se a práticas educacionais que independem de um espaço formal ou institucionalizado para que ocorra o processo ensino-aprendizagem. Pelo contrário, apoia-se na práxis do mundo como mediatizador da aprendizagem, como defendido por Paulo Freire. Assim, todo e qualquer lugar é lugar de aprendizagem, que ocorre por meio das relações interpessoais ao construir a sociedade e a história, permanentemente em transformação. Segundo José Pacheco: “[...] As práticas de comunidade de aprendizagem são escassas e tomam por referência experiências realizadas na década de 1990, nos Estados Unidos e na Espanha. Os acadêmicos que as implementam ignoram que, ainda que sob outras designações, já na década de 1960 (no Brasil) e na de 1970 (em Portugal), foram desenvolvidas práticas com as características de comunidade de aprendizagem. Essa será, creio, uma das formas possíveis de novas construções sociais, para que a velha escola possa, finalmente, implodir. Porém, as escolas onde os acadêmicos vêm introduzindo projetos com essa designação mantêm-se ancoradas no modelo de escola tradicional”. O educador cita Lauro de Oliveira Lima como criador da prática, no Brasil (PACHECO, 2014, p. 33): “A expressão escola de comunidade procura significar o desenquistantamento isolacionista da escola tradicional. Escola, no futuro, será um centro comunitário. A escola não se reduzirá a um lugar fixo murado” (LIMA, Lauro de Oliveira, apud PACHECO, 2014, p. 10).

Do mesmo modo como se discute no Brasil de hoje a reforma do Ensino Médio e, por exemplo, a permanência das Artes no currículo escolar, poder-se-ia discutir a forma como se apresenta a permanência dessa área do conhecimento como acessória à educação. E se, como exposto por Ernst Fischer (*A necessidade da arte: uma interpretação marxista* [1973?]), a arte, comprometida rigorosamente com seu tempo histórico, não esteja a serviço ou compreendida como utilitária? Em um mundo (capitalista), os ogros, como comentou Larossa, continuam a ser o Estado e a Igreja, somados à Disneylândia – representando o “mundo da diversão”, propagando ao paroxismo o consumo desenfreado e a coisificação/reificação; e ao mercado de trabalho – grandes cooperações que “investem” na ideia de empreendedorismo em um ambiente competitivo. Segundo o professor Larossa “cada um deles ocupa a escola para que essa atue de acordo com as suas finalidades” (LAROSSA, 2012). Dessa forma, o tempo não é livre, pois existe a exigência da produtividade. E o espaço também é privatizado pelo Mickey e o mercado (LAROSSA, 2012). Por esse motivo, é imprescindível abordar os aspectos materiais do processo que nos trouxe a esse estado de coisas. Ao tratar da trajetória do trabalho, Mariano Fernández Enguita, em *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo* (1989), traz pontos importantes para a reflexão de como o trabalho teve seu significado alterado durante o desenvolvimento do capitalismo, e de como a escola foi engendrada. Por esses motivos, a abordagem justifica-se porque:

As contradições, os conflitos, as distorções na realização pela escola de suas funções sociais podem e devem ser também analisados em termos estruturais. Em primeiro lugar, porque é nas próprias relações estruturais onde se encontram principalmente suas raízes. Em segundo lugar, porque é na complexa trama que essas formam (a estrutura social mesma) onde adquirem sentido. E, em terceiro lugar, porque a subordinação da atividade individual às tendências e contratendências estruturais é o que faz dela algo mais que uma insignificante gota de água em um errático oceano social. Além disso, aqui, como em outros terrenos, a análise estrutural não substitui os estudos mais sistemáticos e detalhados da evidência empírica, mas, certamente, é o que lhes oferece um marco conceitual e interpretativo (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 218).

Portanto, aliando a parte de observação dos cursos de teatro e formação de intérpretes apresentada no capítulo 3, busco explicitar o que Enguita²⁵ denominou pautas da evolução do trabalho, de modo a destacar os pontos considerados mais relevantes:

[...] na dissociação entre o processo e trabalho e seu objetivo, a satisfação da necessidades próprias e as alheias. Qualquer idéia de equilíbrio com a natureza, de limitação do trabalho ao necessário para a satisfação das necessidades estabelecidas, como as que presidiam a produção de povos primitivos e, apesar da

²⁵ Na sequência, os próximos cinco excertos de Enguita (aqui inseridas) apresentam-se em sua obra (1989) enumerados de um a cinco)

pressão demográfica sobre a terra, a das sociedades camponesas e artesanais, cede passagem ao aumento ilimitado das necessidades (Illich, 1977) e ao desenvolvimento incessante da produção (FERNÁNDEZ ENGUIA, 1989, p. 20).

A cada dia são criadas mais necessidades, grande parte supérflua e com obsolescência programada. E desde há muito tempo, como afirma Enguita, muitos trabalhadores não determinam seu ritmo de trabalho, posto que este está condicionado pela citada criação reiterada de necessidades:

[...] na perda, por parte do trabalhador, do controle sobre seu processo de trabalho, na passagem da atividade criativa à inserção em um todo pré-organizado, da autonomia à submissão a normas. Ao se arrebatado ao trabalhador o controle de seu processo, adquire uma nova dimensão a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual e inicia-se o caminho que vai do trabalho complexo e qualificado ao trabalho simples e desqualificado, do trabalho concreto ao abstrato, do artesão orgulhoso de seu saber profissional ao *Jack-of-all-trades, master of none*, (Homem de todos os ofícios, mas que não domina nenhum) (FERNÁNDEZ ENGUIA, 1989, p. 20).

Com a dificuldade de se determinar o processo e velocidade do trabalho, o tempo é tomado como medida de produtividade e não apenas o cumprimento de tarefas e funções:

[...] na passagem de um processo orientado pelo caráter qualitativo das tarefas a um processo encaminhado exclusivamente à economia de tempo, em detrimento de sua qualidade intrínseca. Na terminologia de Thompson (1967), a passagem do *task-oriented* ao *time-orientes labour*, da orientação finalista à orientação temporal do processo de trabalho (FERNÁNDEZ ENGUIA, 1989, p. 20).

O processo de trabalho modificou-se ainda mais com a industrialização a partir das máquinas. Linhas de produção, atenção e mecanização dos corpos no acompanhamento dos equipamentos que eram inventados (por exemplo a máquina a vapor e a descoberta da termodinâmica):

[...] na perda também do controle sobre a intensidade e regularidade, ou irregularidade, de seu trabalho, que é o mesmo que dizer: na passagem de um tempo-atividade vinculado ao estado de ânimo ou à disposição do trabalhador ao tempo regular da máquina. Nas palavras de um historiador:

Emerge [...] um *tempo novo*, uma nova temporalidade, um novo “tempo social” como diz G. Gurvitch, tempo pleno, tempo homogêneo, tempo rigoroso, tempo coletivo, impostas pela “mega-máquina” da produção. [...] Outrora dono de um tempo que era seu tempo, eis aqui agora o trabalhador joguete de um tempo exterior, de uma temporalidade externa (LE GOFF, 1985; p. 28, apud FERNÁNDEZ ENGUIA, 1989, p. 21).

Somou-se aos fatores demonstrados a divisão do trabalho, tornando ainda mais monótona a atividade de trabalhadores, tornando-se estes prática e literalmente mais uma peça da engrenagem:

[...] na passagem de um processo de trabalho variado, composto de múltiplas tarefas distintas e cuja alternância é fonte de variedade, à realização reiterada, monótona e rotineira de um reduzido número de tarefas simples. Em suma, de um tipo de trabalho que se podia considerar como um espaço e um tempo de realização pessoal a outro que somente pode ser aceito como um mal necessário, inevitável ou simplesmente imposto (LE GOFF, 1985; p. 28, apud FERNÁNDEZ ENGUIA, 1989, p. 21, p. 21-2).

Foi a essa descontextualização do trabalho com a função de subsistência e, portanto da descaracterização de seu sentido, que Marx denominou alienação, conforme citado por Enguita:

Em que consiste, pois, a alienação do trabalho? Primeiramente, no fato de que o trabalho é *externo* ao trabalhador, isto é, não pertence a seu ser; que em seu trabalho, o trabalhador não se afirma, mas se nega; não se sente feliz, mas infeliz; não desenvolve uma livre energia física e espiritual, mas mortifica seu corpo e arruína seu espírito. Por isso o trabalhador só se sente ele mesmo fora do trabalho, e no trabalho algo fora dele. Ele se sente em casa quando não trabalha, e quando trabalha não se sente em casa. Seu trabalho não é, assim, voluntário, mas obrigado; é trabalho forçado. Por isso não é satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer as necessidades fora do trabalho (...).

Disso resulta que o homem (o trabalhador) apenas se sente livre em suas funções animais, no comer, beber, procriar, e quando muito no que se refere à habitação e à vestimenta, e em troca em suas funções humanas sente-se como animal. O que é animal torna-se humano e o que é humano torna-se animal (MARX, 1977; p. 108-9, apud FERNÁNDEZ ENGUIA, 1989, p. 22).

À luz do exposto, dois fatores decisivos levaram à configuração da escola como espaço de produção de mão de obra dócil e, portanto, barata: a necessidade de um mecanismo eficiente de padronização de comportamento do sentido supracitado; e a urgência de se criar meios de raptar a infância e garantir os objetivos de dominação do capitalismo. Assim:

Era necessário, por conseguinte que, antes de incorporar-se ao trabalho, cada indivíduo percorresse em anos o caminho que seus antecessores ou a espécie percorreram em séculos. Este mecanismo não podia estar no próprio trabalho, pois as leis sobre o emprego das crianças nas fábricas romperam a única possibilidade: a aprendizagem do ofício, que, intensamente degradada a partir de suas formas artesanais, havia-se convertido em pura e simples super-

-exploração da infância, e que era necessário suprimir para arrancar dos trabalhadores o controle do recrutamento. Tampouco podia estar na família, pois esta conservou, embora diluída, muitas das pautas de comportamento e relações que a caracterizavam quando era uma unidade de produção agrícola ou artesanal, e algumas até mesmo reforçadas desde que deixou de sê-lo e liberou-se da carga do trabalho. [...] Era preciso inventar algo melhor, e inventou-se e reinventou-se a escola; criaram-se escolas onde não as havia, reformaram-se as existentes e a elas se introduziu à força toda a população infantil. A instituição e o processo escolares foram reorganizados de forma tal que as salas de aula se converteram no lugar apropriado para acostumar-se às relações sociais do processo de produção capitalista, no espaço institucional adequado para preparar as crianças e os jovens para o trabalho (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 30-1).

Nesse contexto foi criada a escola de massas, que produziria, do ponto de vista metodológico, o que Paulo Freire nomeou educação bancária. Freire apresentou em diversos livros uma defesa – próxima ao intransigente – contraposta à educação utilitarista e veiculadora do ideário liberal, uma proposta de educação crítica ou emancipadora, explicitando seu ponto de vista materialista defendendo o prático. *Pedagogia do Oprimido* (2016), elaborada em 1968, quando o educador estava exilado do Brasil, consiste em sua obra emblemática e basilar, tendo influenciado fortemente várias gerações de educadores em diferentes lugares do mundo, provocando a práxis para a criação de políticas educacionais.

São muitos os educadores que ignoram ou discordam da existência de luta de classes na atualidade. Portanto, lança-se mão aqui do recurso metodológico de Hobsbawm, a respeito da contribuição do marxismo para análise social:

[...] ela [a crítica do positivismo, como principal contribuição do marxismo à tendência de transformar a história em ciência social] implica o reconhecimento de que as sociedades são sistemas de relações entre seres humanos, das quais as mantidas com a finalidade de produção e reprodução são primordiais para Marx. Implica também a análise de estrutura e funcionamento desses sistemas como entidades que mantêm a si mesmas, em suas relações tanto com o ambiente exterior – não humano e humano – quanto em suas relações internas. O marxismo está longe de ser a única teoria estrutural-funcionalista da sociedade, embora possa ser, a justo título, considerada a primeira delas, mas difere da maioria das outras em dois aspectos. Insiste, em primeiro lugar, em uma hierarquia dos fenômenos sociais (tais como “base” e “superestrutura”) e, em segundo, na existência no interior de toda sociedade de tensões internas (“contradições”) que contrabalançam a tendência do sistema a se manter como um interesse vigente. [base = totalidade das relações de produção – organização social em sentido amplo – aplicada a um dado nível das forças materiais de produção] (HOBSBAWM, 2013, p. 210; 408).

Para o historiador, “[...] hoje, quando a existência de sistemas sociais é geralmente aceita, mas à custa de sua análise a-histórica, quando não anti-histórica, a ênfase de Marx na história como dimensão necessária talvez seja mais essencial do que nunca” (HOBSBAWM, 2013, p. 210).

Portanto, se imensos exércitos e pessoas e infindos contingentes institucionais “ego-centram-se” inocente ou intencionalmente, os acontecimentos históricos agregam ou desagregam o ser e o estar. Se somos classe, mas estamos blindados quanto aos iguais, atados aos sistemas e estruturas sociais, podemos nos tornar infensos à dialética existente nos mais variados processos de contendas sociais, em que estão presentes as contradições e correlações de forças, materiais e simbólicas: “[...] É a existência simultânea de elementos estabilizantes e perturbadores que tal modelo [estrutural] deve refletir. E foi nela que o modelo marxista – mas não suas versões marxistas vulgares – se baseou” (HOBSBAWM, 2013, p. 216). Com essa explanação, Hobsbawm critica as versões/interpretações esquematizadas da teoria de marxista, negligenciando a perda quanto à complexidade de tal modelo. Sendo assim, é improvável obter qualquer resultado significativo com base apenas em subjetividades. Freire comenta que Marx não criticou a subjetividade, mas o subjetivismo (FREIRE, 2016, p. 51):

Este fazer “a opressão real ainda mais opressora, acrescentando-lhe a consciência da opressão”, a que Marx se refere, corresponde à relação dialética subjetividade-objetividade. Somente na sua solidariedade, em que o subjetivo constitui com o objetivo uma unidade dialética, é possível a práxis autêntica (FREIRE, 2016, p. 52).

À luz do exposto, é fundamental (objetiva e subjetivamente) determinada humanidade ao atuar em educação ou, mais especificamente, em artes, com os estudantes, sem, entretanto, deixar de garantir o conjunto de enfrentamentos quanto às questões relativas aos problemas concretos da existência:

A pedagogia do oprimido, que busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do Homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista a não “humanitarista”, pode alcançar este objetivo. Pelo contrário, a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização (FREIRE, 2016, p. 56).

Para o educador brasileiro, a luta pela libertação, cuja necessidade seja conhecida e reconhecida pelos oprimidos – os quais atribuirão a ela sua finalidade –, constituirá um ato de amor, “[...] com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida” (FREIRE, 2016, p. 43). Adorno apresenta semelhante reflexão a respeito de amor e ideologia:

O apelo a dar mais calor humano às crianças é artificial e por isto acaba negando o próprio calor. Além disto o amor não pode ser exigido em relações profissionalmente intermediadas, como entre professor e aluno, médico e paciente, advogado e cliente. Ele é algo direto e contraditório com relações que em sua essência são intermediadas. O incentivo ao amor – provavelmente na forma mais imperativa, de um dever – constitui ele próprio parte de uma ideologia que perpetua a frieza. Ele combina com o que é impositivo, opressor, que atua contrariamente à capacidade de amar. Por isto o primeiro passo seria ajudar a frieza a adquirir consciência de si própria, das razões pelas quais foi gerada (ADORNO, 1995, p. 134-5).

Enquanto contemplarmos esse triste quadro utilitário e esvaziante de possibilidades efetivas de construção coletiva, que amplie potências e experiências existentes para a qual a transformação formativa seria profícua, estaremos distanciados do postulado reiteradamente no âmbito educacional de forma retórica. A respeito de sua função, que não deve ser confundida com utilitarismo, completa Adorno:

[...] O problema é precisamente este [a respeito do objetivo educacional]. É bastante conhecida a anedota infantil da centopéia que, perguntada quando movimentada cada uma de suas pernas, fica inteiramente paralisada e incapaz de avançar um passo sequer. Ocorre algo semelhante com a educação e a formação. Houve tempos em que esses conceitos, como dizia Hegel, eram substantiais, compreensíveis por si mesmos a partir da totalidade de uma cultura, e não eram problemáticos em si mesmos. Mas hoje tornaram-se problemáticos nestes termos. No instante em que indagamos: “Educação – para quê?”, onde este “para quê” não é mais compreensível por si mesmo, ingenuamente presente, tudo se torna inseguro e requer reflexões complicadas. E sobretudo uma vez perdido este “para quê”, ele não pode ser simplesmente restituído por um ato de vontade, erigindo um objetivo educacional a partir do seu exterior (ADORNO, 1995, p. 139).

Por esse motivo, a respeito do “para que” a educação formal se constituiu como se apresenta no século XXI, é importante salientar que:

[...] é bem sabido que a história é escrita pelos vencedores, que não gostam de mostrar a roupa suja: sempre é mais conveniente apresentar a história da escola como um longo e frutífero caminho desde as presumidas misérias de ontem até as supostas glórias de hoje ou de amanhã que, por exemplo, como um processo de domesticação da humanidade a serviço dos poderosos (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 131).

Ao passo que, diante dessa realidade, faz-se necessária a explicitação do conceito político postulado por Paulo Freire, segundo a qual

[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinado, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem encenados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter *diretivo*, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não poder ser neutra (FREIRE, 2010, p. 69-70).

Em termos curriculares, os pressupostos elencados com relação ao papel da educação institucionalizada revestem-se de práticas “ordinárias”, numa certa obsessão pela ordem, até mesmo em detrimento da instrução (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 118). Citando Edward Thompson, Enguita alerta que:

Em 1772, Willian Powell já havia visto a educação como meio de adquirir ou instilar o “hábito da laboriosidade”, e o reverendo William Turner, em 1786, enaltecia as escolas dominicais de Raikes como “um espetáculo de ordem e regularidade” e citava um fabricante de Gloucester afirmando que as crianças que frequentavam as escolas voltavam “mais tratáveis e obedientes, e menos briguentas e vingativas (THOMPSON, 1967, p. 84, apud FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 114).

Também a respeito das ideias de ordem e progresso, disciplina e produção, Enguita cita ironicamente que “Em finais de século, as escolas norte-americanas apresentavam uma obsessão similar pela ordem, embora às vezes a adoçassem com música (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 118). Desse modo e, não por acaso:

Bobbitt, defendendo a implantação do taylorismo na organização educacional, foi o ideólogo da estruturação do currículo que aproximaria o produto industrial de “produtos” educacionais. Nesse sentido não eram importantes o contexto social ou as especificidades pessoais ou coletivas dos estudantes (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 127).

Do mesmo modo, no caso dos Estados Unidos, as novas relações industriais foram assimiladas por meio da escola, tendo em vista a industrialização avançada e a chegada de imigrantes, sendo que a escola foi “[...] o mecanismo principal de sua americanização com o encargo de apagar o passado, as tradições culturais e a língua, convertendo os imigrantes em cidadãos da nova pátria (ENGUITA, 1989, p. 121). Mais uma vez, é possível identificar, nessa passagem, a figura do ogro ou do ideário liberal “praxizado” no capitalismo alimentando-se de carne e vida humanas. Todo o processo, evidentemente, contou com processos de resistência, adaptação, avanços e retrocessos, por parte da classe trabalhadora operária. A seguir, algumas considerações a respeito do reconhecimento da escola como relevante ao desenvolvimento e inserção social dos filhos de trabalhadores:

[...] o que normalmente sabemos ou lemos do movimento operário diante da educação é que sempre pediu mais escolas, maior acesso às escolas existentes, etc. Entretanto, há informação suficiente para levar a pensar que, antes da identificação da classe operária com a escola como instrumento de melhoria social, houve um amplo movimento de auto-instrução (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 119).

As escolas vocacionais, criadas e em operação na década de 1961–1970 trouxeram prerrogativas de tornar a aprendizagem prática, a partir de interesses mobilizadores da aprendizagem em contato íntimo com as comunidades em que estavam inseridas. De modo absolutamente coerente e contundente, Paulo Freire realizava o movimento de alfabetização de adultos, em Angicos, interior do Rio Grande do Norte (um dos círculos de cultura implantados no projeto piloto do Programa Nacional de Alfabetização (PNA), criado oficialmente em janeiro de 1964). Ambas as experiências foram perseguidas e interrompidas a partir da instauração brutal da Ditadura Civil-Militar, em abril de 1964. Segundo Gadotti, “[...] a primeira vítima do golpe de 1964 foi a Educação Popular, estreitamente associada à Cultura Popular” (2016, p. 155). Paulo Freire, *grosso modo*, inaugurou na área pedagógica chances efetivas de se considerar as hipóteses dos estudantes com relação aos diversos temas abordados no processo de escolarização, reforçando a tese segundo a qual não há erro, mas uma hipótese em elaboração. Esta precisa ser compreendida numa perspectiva de diversidade de formas de se conceber algo ou resolver um problema, que é sempre uma dúvida, questão ou desestabilização do sujeito ou grupo diante de uma necessidade real. As práticas de Madalena Freire (1999) com crianças e de Paulo Freire com adultos (2016) lastrearam grande legado para se efetivar uma educação revolucionária.

Em projetos que se caracterizam como alternativas ou que representam contraposição aos ditames da ordem e dos colorários estabelecidos, os extremos são colocados como entraves à aplicação de pressupostos considerados inovadores. Porém, esclarece Paulo Freire:

O autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio tenso entre autoridade e liberdade. O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade. Autoritarismo e licenciosidade são formas indisciplinadas de comportamento que negam o que venho chamando a vocação ontológica do ser humano (FREIRE, 2010, p. 89 – Cf., também *Pedagogia do Oprimido*, 2016).

Os processos de criação da escola legislada pelo estado, de modo geral, estão relacionados à necessidade, sobretudo, de buscar garantir a formação do espírito de produtividade ligado à disputa por melhores colocações no mercado:

[...] pode-se afirmar que, desde um certo momento de desenvolvimento do capitalismo que seria tão difícil quanto ocioso datar, as necessidades deste em termos de mão de obra foram o fator mais poderoso a influir nas mudanças ocorridas no sistema escolar em seu conjunto e entre as quatro paredes da escola (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 130-131).

A escola como instituição, desde então, rompe com sua etimologia²⁶, na medida em que se refere a distensão e privilégio, e a inclusão de crianças e adultos dá-se apenas no âmbito da preparação para o que viria a ser o mercado de trabalho. O que antes era atividade exclusiva daqueles que tinham direito ao ócio transforma-se em obrigação de seres supostamente “livres”. Ou seja, livres para o trabalho assalariado ou à marginalidade, o que se configura como a impossibilidade de escolha dada pela estruturação e segregação im(posta) do sistema capitalista. Assim, a liberdade estaria diretamente relacionada à liberdade de consumo, o que claramente se concretiza na condição *sine qua non* de funcionamento da engrenagem do sistema, em que se compra o que é supérfluo, imposto como essencial para a existência material. Ao paroxismo, a materialidade que supostamente transportaria os seres à sua existência no mundo (neo)liberal. Desse modo, nas instituições escolares, muitas das relações que poderiam ser instituídas no sentido de socializar conhecimentos cedem lugar à instrumentalização, com vistas apenas a cumprir uma função que nenhuma outra instituição poderia desempenhar com tamanha eficácia.

Com conteúdos arbitrários (incluindo os conteúdos práticos) para a formação hoje denominada profissional, a escola, no geral, formou indivíduos para suprir a emergência da dominação do tempo das pessoas e doutrinação com relação à forma de desempenhar essas funções. Escolas que buscaram (con)formar seres humanos a uma semivida com o tempo entre trabalho e lazer cindido, normalmente em locais distantes de sua convivência familiar e comunitária. Assim, a escola prepara desde a idade mais precoce para o “futuro” do trabalho, estratificando socialmente a partir de uma abordagem classista na definição do que deve ou não ser aprendido, em que a apreensão é destinada a uns poucos escolhidos.

²⁶ lat. *schōla, ae* ‘lugar nos banhos públicos onde cada um espera a sua vez; ocupação literária, assunto, tese; lição, escola; sociedade, corporação, jogo, recreio; arena onde combatem feras, circo’, do gr. *skholḗ, és* ‘descanso, repouso, lazer, tempo livre; estudo; ocupação de um homem que goza de ócio, livre do trabalho servil, que exerce profissão liberal, ou seja, uma ocupação voluntária de quem não é obrigado, por ser livre, a executá-la; escola, lugar de estudo’.

escol- antepositivo, do gr. *skholḗ, és* ‘descanso, repouso, lazer, tempo livre; estudo; ocupação de um homem com ócio, livre do trabalho servil, que exerce profissão liberal; escola, lugar de estudo’, pelo lat. *schōla, ae* ‘lição, escola’; a evolução semântica é explicada pelo gramático Festo (século III): “O termo *schōla* não é sinônimo de ócio e lazer; significa, isto sim, que, deixando de parte as mais ocupações, as crianças devem dar-se aos estudos próprios de homens livres”; ocorre já em voc. origin. greco-latinos, como *escola*, *escolar* e *escolástico* (aqueles, atestados no vern. desde o século XIII, e este, desde o século XIV), ademais de *escólio* e *escoliaista* – ver *2escoli(o)-*; já em outros, de cunho mais recente: *escolaça*, *escolado*, *escolário*, *escola-modelo*, *escolante*, *escolar*, *escolarca*, *escolarcado*, *escolaresco*, *escolaridade*, *escolarizabilidade*, *escolarização*, *escolarizar*, *escolarizável*, *escolasta*, *escolástica*, *escolasticado*, *escolasticismo*, *escolasticista*, *escolasticístico*; para a conexão semântica com o lat. *otium*.

Confirmando o quadro citado, atualmente, há a permanência dos cursos técnicos, destinados a estudantes que não devem ascender ao ensino superior, em que pese nos últimos anos, no Brasil, ter havido programas – que agora estão sendo desmantelados um a um²⁷ – reafirmando um lugar de submissão e inacessibilidade ao produzido pela humanidade. A atitude demonstra a clara intenção de que a sociedade permaneça dividida em classes, as quais muitos insistem em dizer que não existem, para escamotear ou impedir a luta permanente entre estas, que permeou e permeia toda a instauração do sistema educacional sob a sombra do sistema capitalista, impondo o modo de produção de acordo com seu ideal de hegemonia, docilização, reificação etc.

No que diz respeito à relação mais direta com as artes e suas formas de aprendizagem, pode-se relacionar com algumas considerações a respeito do modo como ocorria a formação antes do advento das escolas como preparatórias para o trabalho assalariado e a estratificação social. Antes de ser uma instituição de massas, a escola passou por todo um processo. Anteriormente, mesmo antes da Idade Média, a função da aprendizagem como preparo para a integração nas relações sociais de produção era desempenhada na própria família ou em contato com outras famílias, como acontecia na Inglaterra do final do séc. XV, em diversos estamentos sociais. De acordo com Enguita:

Esta espécie de intercâmbio familiar tinha lugar especial no artesanato [...]. O aprendiz estava obrigado a servir fielmente ao mestre não apenas nas tarefas do ofício, mas no conjunto da vida doméstica. O mestre estava obrigado a ensinar-lhe as técnicas do ofício, mas também a alimentá-lo e a vesti-lo, dar-lhe formação moral e religiosa e prepará-lo para converter-se em um cidadão e, com frequência, a ensinar-lhe os rudimentos literários e a enviá-lo a uma escola na qual pudesse adquiri-los (1989, p. 106-7).

Desde tempos muito anteriores à escola, muitos se negaram a trocar ou vender seu tempo para conquistar produtos dos quais poderiam prescindir. Estigmatizados como pessoas sem iniciativa, sem perspectiva de crescimento e portanto, marginais e vagabundos, constituíram, ao mesmo tempo, a possibilidade de negação da homogeneização. Durante o processo de industrialização, os setores que desde a Idade Média não se enquadravam nas categorias de nobres, artesãos e camponeses, viriam a se tornar as massas que seriam marginalizadas sem os meios de vida, como os mendigos, vagabundos e órfãos. Os colégios seriam uma solução para ocupar produtivamente as pessoas nessas condições. Com relação às crianças:

²⁷ No momento em que escrevo este texto, recebo notícia de que o governo atual de Michel Temer impetrou, por meio de medida provisória, o que uma das matérias publicadas denomina “a maior alteração já feita na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), de 1996.” (<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/09/1815828-novo-ensino-medio-usa-meta-antiga-e-exclui-artes-e-educacao-fisica.shtml>, acessado em 22/09/2016). Assim, estão sendo extintas as matérias: Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia e inserindo o ensino médio integral, claramente destinado a formar mais trabalhadores que não deverão acessar o ensino superior. Do mesmo modo, foram prometidas alterações significativas ao Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, que vinha democratizando o acesso ao ensino superior público, além de contribuir para a reconfiguração das escolas por meio de processo avaliatório. Isto é, com provas (que nada podem provar), notas, classificação entre outros mecanismos coercitivos excludentes.

[...] Foi o desenvolvimento das manufaturas que converteu definitivamente as crianças na guloseima mais cobiçada pelos industriais: diretamente, como mão de obra barata, e indiretamente, como futura mão de obra necessitada de disciplina. O momento culminante dos orfanatos e, em geral, do internamento e disciplinamento das crianças em casas de trabalho e outros estabelecimentos similares foi o século XVIII (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 109).

Tanto no que se refere aos adultos e crianças, o que importava ao reino era que estes fossem treinados para aceitar o trabalho como algo naturalizado. Por esse motivo, foram criados locais que basicamente contribuía para a mesma finalidade:

Na Inglaterra, as *workhouses* converteram-se em *Scholls of Industry* ou *Colleges of Labour*. O essencial não era já pôr os vagabundos e seus filhos a fazer um trabalho útil com vistas à sua manutenção, mas educá-los na disciplina e nos hábitos necessários para trabalhar posteriormente (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 109).

Do mesmo modo, na França, as crianças internadas em hospícios também eram mão de obra barata para os industriais, que as contratavam em grupos ou as exploravam diretamente nas instituições. No Norte da Europa havia, por exemplo, uma escola de formação para as fábricas, na área têxtil, e em Berlim crianças eram inscritas em escolas industriais. Os ideólogos da burguesia em ascensão defenderam a irrelevância de uma educação mais ampla a essas crianças e outros trabalhadores:

[...] Por um lado, necessitavam recorrer a ela [educação para o povo] para preparar ou garantir seu poder, para reduzir o da igreja e, em geral, para conseguir a aceitação da nova ordem. Por outro, entretanto, temiam as consequências de ilustrar demasiadamente aqueles que, ao fim e ao cabo, iam continuar ocupando os níveis mais baixos da sociedade [...] (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 110).

Segundo Enguita (1989, p. 110-11), Locke, Bacon, Rousseau e Kant tampouco defenderam a educação universal, que ficou restrita àqueles que dispunham de tempo para o estudo das ciências em geral. Artesãos, artífices e artistas estariam desenquadrados deste esquema, que ainda faz-se presente por uma série de mecanismos, tanto no mundo do trabalho como no da educação e o da produção simbólica, propriamente dita. Em um complexo interdependente, existe articulação visível para manter a sementeira do senso crítico que atravessa esses três elementos distantes de sua efetivação.

A formação artística é algo bastante recente, mesmo nas escolas formais, e mais recente ainda é sua existência como objeto do conhecimento. Notadamente, em tais escolas²⁸, a presença do ensino de arte é acessório, interdisciplinar ou, no máximo, transdisciplinar. Ainda que disciplinar, sujeita as linguagens a uma escolarização, muitas vezes distante de concepção humanista²⁹. Assim, à luz do exposto por Enguita, a via intermediária para a educação daqueles que deviam permanecer à margem da sociedade foi:

[...] educá-los, mas não demasiadamente. O bastante para que aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto que pudessem questioná-la. O suficiente para que conhecessem a justificação de seu lugar nesta vida, mas não ao ponto de despertar neles expectativas que lhes fizessem desejar o que não estavam chamados a desfrutar. Que melhor, para isto, que a religião? (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 112).

Ideia não exclusiva do Antigo Regime, Napoleão colocou a máxima em prática, deixando o ensino primário a cargo de instituições religiosas. Seu código civil³⁰, promulgado em 1804, garantia as liberdades individuais e o direito à propriedade privada. Com relação à educação no Brasil, essas tendências teriam chegado aqui primeiro pela via religiosa e, em seguida, seria apropriada dos processos de domesticação de mão de obra barata de imigrantes, considerando a impossibilidade de se domesticar os índios ao ponto de que produzissem o esperado pelos colonizadores. O mesmo ocorreu com o processo de escravização da população negra. Interessava mais o trabalho “livre”, assalariado de imigrantes italianos, por exemplo. Longe de suas terras e sua cultura, tal mão de obra seria mais facilmente extraída. Os processos de resistência daí advindos formaram o movimento anarquista e outros movimentos de organização de trabalhadores. Outras ondas de imigração e precarização do trabalho seguiriam até a atualidade, como a

²⁸ Decorrentes de um sistema educacional que exerce o que Michel Foucault nomeou microfísica do poder, participam da domesticação dos corpos: [...] Trata-se de alguma maneira de uma microfísica do poder posta em jogo pelos aparelhos e instituições, mas cujo campo de validade se coloca de algum modo entre esses grandes funcionamentos e os próprios corpos com sua materialidade e suas forças. Ora, o estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma “apropriação”, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter; que lhe seja dado como modelo antes a batalha perpétua que o contrato que faz uma cessão ou a conquista que se apodera de um domínio. Temos em suma que admitir que esse poder se exerce mais que se possui, que não é o “privilégio” adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados [...] (FOUCAULT, 1987, p. 30).

²⁹ Tal mudança quanto à natureza epidêmica da educação pública (de uma concepção humanista a tecnicista) ocorre no Brasil por meio dos acordos MEC-USAID (1968) que muda nesta data o ensino universitário. E cuja reforma, então no ensino de 1º e 2º graus, ocorre por intermédio da lei 5692/71, que dentre outras e tantas mazelas (à semelhança do vivido neste momento), extingue Artes, Geografia, História e impôs, respectivamente: Educação Artística (docente formado em dois ou três anos); Estudos Sociais. Para aprofundamentos no assunto Cf. PALMA FILHO, João Cardoso. *Política educacional brasileira – educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000): avanços e retrocessos*. São Paulo: Cte Editora, [2005?].

³⁰ De acordo com Hobsbawm, a Revolução Francesa forneceu: [...] os códigos legais de Napoleão, com sua ênfase na liberdade contratual garantida legalmente, seu reconhecimento das letras de câmbio e outros papéis comerciais, e suas disposições em prol das empresas de capital social (como a *société anonyme* e a *commandite*, sociedade em que um dos sócios entra com o capital e o outro com o trabalho, adotadas em toda a Europa, exceto na Grã-Bretanha e na Escandinávia) tornaram-se por esta razão os modelos gerais para o mundo. [...] (HOBSBAWM, 2016, p. 278).

grande incidência de comunidades bolivianas, por exemplo, composta por imigrantes que trabalham em confecções na região do Bom Retiro, em São Paulo, em condições subumanas, próximas aos expedientes do escravagismo, sem muitas perspectivas de alteração³¹.

Quando cita Thompson, que detalha a auto-instrução e que os tecedores “[...] aprendiam sozinhos geometria escrevendo com graveto no solo e que discutiam entre si os problemas do cálculo diferencial” (1977: II, 156-7, apud FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 121), Enguita problematiza as contradições e o papel social da educação institucionalizada em face da organização popular. De um modo ou de outro, a importância atribuída aos processos educacionais é aproximada:

[...] A esta rede formal e informal de capacitação profissional e formação técnica e científica devem-se acrescentar as escolas de iniciativa popular, as sociedades operárias, os ateneus, as casas do povo e toda uma gama de atividades similares que compunham um considerável movimento de auto-instrução. Boa parte do movimento operário colocou nessa rede suas esperanças de acompanhar o ritmo do progresso e melhorar sua posição social e política frente às classes dominantes, quando não de subverter radicalmente a ordem social existente. Outra parte – a de orientação marxista – centrou suas reivindicações em uma escola para os trabalhadores financiada mas não gerenciada pelo Estado e combinada com a incorporação dos jovens na produção. Entretanto, a escolarização estatal ou sob a égide do Estado – e a influência mais ou menos direta dos industriais – logo ganhou a partida deste movimento de auto-instrução (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 121).

Processos de auto-instrução foram interrompidos na Inglaterra, França e Espanha, em grande parte como ocorrência da confiança do movimento operário na educação como pretexto de modificações.

Diante de tais considerações, é possível relacionar as condições do trabalho ao longo do tempo à contribuição da escola no sentido de garantir comportamentos adequados aos interesses hegemônicos.

E já que, como ensinou Paulo Freire, “[...] ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (2010, p. 142), nos próximos capítulos, os elementos históricos, sociais e econômicos, bem como as visões praticadas de educação e suas relações intrínsecas ao funcionamento da sociedade. Assim, esses elementos citados constituem-se em evidências para o entendimento das abordagens de formação de intérpretes, considerando diferentes perspectivas, algumas delas experimentadas em escolas livres.

³¹ Cf. Baeninger, Rosana (Org.) *Imigração boliviana no Brasil*. Campinas: Núcleo de Estudos de População-Nepo/Unicamp; Fapesp; CNPq; Unfpa, 2012. Disponível em http://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/bolivianos/livro_bolivianos.pdf.

1.4 Algumas diferentes escolas de teatro em São Paulo

*Estatuto do homem (Ato Institucional Permanente)*³²
A Carlos Heitor Cony

Artigo I

Fica decretado que agora vale a verdade.
agora vale a vida,
e de mãos dadas,
marcharemos todos pela vida verdadeira.

Artigo II

Fica decretado que todos os dias da semana,
inclusive as terças-feiras mais cinzentas,
têm direito a converter-se em manhãs de domingo.

Artigo III

Fica decretado que, a partir deste instante,
haverá girassóis em todas as janelas,
que os girassóis terão direito
a abrir-se dentro da sombra;
e que as janelas devem permanecer, o dia inteiro,
abertas para o verde onde cresce a esperança.

Artigo IV

Fica decretado que o homem
não precisará nunca mais
duvidar do homem.
Que o homem confiará no homem
como a palmeira confia no vento,
como o vento confia no ar,
como o ar confia no campo azul do céu.
Parágrafo único:
O homem confiará no homem
como um menino confia em outro menino.

Artigo V

Fica decretado que os homens
estão livres do jugo da mentira.
Nunca mais será preciso usar
a couraça do silêncio
nem a armadura de palavras.
O homem se sentará à mesa

³² Disponível em <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36944>, visitado em 04/06/2017. Escrito em Santiago do Chile, em abril de 1964.

com seu olhar limpo
porque a verdade passará a ser servida
antes da sobremesa.

Artigo VI

Fica estabelecida, durante dez séculos,
a prática sonhada pelo profeta Isaías,
e o lobo e o cordeiro pastarão juntos
e a comida de ambos terá o mesmo gosto de aurora.

Artigo VII

Por decreto irrevogável fica estabelecido
o reinado permanente da justiça e da claridade,
e a alegria será uma bandeira generosa
para sempre desfraldada na alma do povo.

Artigo VIII

Fica decretado que a maior dor
sempre foi e será sempre
não poder dar-se amor a quem se ama
e saber que é a água
que dá à planta o milagre da flor.

Artigo IX

Fica permitido que o pão de cada dia
tenha no homem o sinal de seu suor.
Mas que sobretudo tenha
sempre o quente sabor da ternura.

Artigo X

Fica permitido a qualquer pessoa,
qualquer hora da vida,
o uso do traje branco.

Artigo XI

Fica decretado, por definição,
que o homem é um animal que ama
e que por isso é belo,
muito mais belo que a estrela da manhã.

Artigo XII

Decreta-se que nada será obrigado
nem proibido,
tudo será permitido,
inclusive brincar com os rinocerontes
e caminhar pelas tardes
com uma imensa begônia na lapela.

Parágrafo único:
Só uma coisa fica proibida:
amar sem amor.

Artigo XIII

Fica decretado que o dinheiro
não poderá nunca mais comprar
o sol das manhãs vindouras.
Expulso do grande baú do medo,
o dinheiro se transformará em uma espada fraternal
para defender o direito de cantar
e a festa do dia que chegou.

Artigo Final

Fica proibido o uso da palavra liberdade,
a qual será suprimida dos dicionários
e do pântano enganoso das bocas.
A partir deste instante
a liberdade será algo vivo e transparente
como um fogo ou um rio,
e a sua morada será sempre
o coração do homem.
Thiago de Mello

Fiz a escolha do texto de Thiago de Mello para a abertura deste subcapítulo por tratar da liberdade como uma possibilidade coletiva, em contraponto à defesa da suposta liberdade de consumo, do indivíduo etc. Hipotética, é absurda a liberdade para que alguns esbanjem supérfluos enquanto a fome não foi erradicada. Do mesmo modo, a propagação do pressuposto segundo o qual o esforço individual pode provocar sucesso é falaciosa. O termo livre, aqui, será enfatizado em duas diferentes acepções e aplicações: como cursos livres por estarem “fora do controle” dos órgãos educacionais (o que os isenta de grades e currículo rígidos); e os cursos livres como diferenciação com relação aos cursos técnicos (cursos livres como possibilidades de atividades ocasionais, sem compromisso com uma formação aprofundada).

Serão abordados, portanto, alguns cursos técnicos em São Paulo. Estes têm, *grosso modo*, foco na emissão do registro profissional de ator/atriz, cuja sigla decorre da Delegacia Regional do Trabalho (DRT)³³ como destino final prioritário, além de dedicar parte significativa para a produção de montagens semestrais ou anuais, com tempo escasso para a experimentação. Livre, conforme abordado neste subcapítulo, é, portanto, conceito abstrato, desgastado e utilizado de modo liberal. Evidentemente, nestas e outras escolas não citadas neste trabalho de pesquisa,

³³ Não sendo escopo desta pesquisa, tendo em vista que as propostas selecionadas apresentam proposições para além da aquisição do documento ou mesmo, no caso da ELT, a ela se contrapõe, indico alguns endereços eletrônicos para pesquisa e informações a respeito: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D82385.htm, ambos visitados em 13 ago. 2017; <http://www.spescoladeteatro.org.br/noticias/ver.php?id=4889>, visitado em 14 ago. 2017; <http://www.satedsp.org.br/instrucao-normativa.html>, visitado em 15 ago. 2017; http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6533.htm.

há profissionais e trabalhos relevantes para a formação geral e artística dos sujeitos. E mesmo a mais aparentemente incipiente experiência em arte pode suscitar vivências relevantes às pessoas que dela participam. Porém, de modo geral, serão abordados os objetivos que sustentam a totalidade desses cursos, expressos em suas próprias descrições, disponíveis em seus respectivos sítios. São cursos que propagam a ideia de formação polivalente para teatro, televisão, cinema, como se fossem as mesmas linguagens. E como se para elas houvesse grandes possibilidades a partir da realização dos referidos cursos, o que absolutamente não acontece, pelos mais variados motivos. Possivelmente sendo um deles a frágil formação proporcionada, fragmentada e com pouca chance de aprofundamento. Assim, configuram-se como espécies de arapucas, em que aspirantes à carreira artística, em busca de um sonho, investem tempo e dinheiro que, para além da experiência de vida e contato com algumas práticas, pouco poderá oferecer de retorno efetivamente artístico (entendido como elaboração vertical do ponto de vista qualitativo com relação à arte como área do conhecimento, e horizontal do ponto de vista de sua forma de produção, encaminhada para a produção coletivo-colaborativa).

Ao abordar a sociedade do espetáculo, entre outras questões abordadas a respeito da mercantilização das relações, Guy Debord (1931-1994) escreveu um capítulo específico para comentar questões culturais. Expõe, então, dois lados do fim da cultura: a superação da cultura na história total e sua contemplação espetacular, segundo ele tendo a cultura organizada como objeto morto (1997, p. 121). Esse aspecto de sua obra dialoga com o que ocorre nos cursos de formação de intérpretes que serão citados. É importante frisar que podem ocorrer exceções nas mais diversas instituições e serem elaboradas obras significativas, bem como serem proporcionadas vivências igualmente importantes, mas a regra cabe no comentário de Debord, segundo o qual:

[...] Cada um desses lados do fim da cultura existe como uma unidade, em todos os aspectos dos conhecimentos e em todos os aspectos das representações sensíveis – naquilo que era *arte* no sentido mais geral. No primeiro caso, opõem-se, de um lado, a acumulação de conhecimentos fragmentados que se tornam inutilizáveis, porque a *aprovação* das condições existentes deve *renunciar a seus próprios conhecimentos*, e, de outro, a teoria da práxis, que detém sozinha a verdade de todos esses conhecimentos ao deter sozinha o segredo de seu uso. No segundo caso, opõem-se a autodestruição crítica da antiga *linguagem comum* da sociedade e sua recomposição artificial no espetáculo mercantil, a representação ilusória do não vivido (DEBORD, 1997, p. 121, grifo do autor).

Esse aspecto do “não vivido” pode relacionar-se à celeridade do processo e ao espetáculo como produto, que provavelmente também refletirá essa brevidade em termos de ausência de grande complexidade em sua elaboração. Nesse sentido, o termo livre empregado para especificar as condições da expressão ou um tipo de criação em nome de uma possível formação técnica, é conceito abstrato, desgastado e utilizado de modo liberal. Na prática, há a exaltação do indivíduo paradigmático do liberalismo, em que o individualismo e a meritocracia são defendidos como

forma de alcançar, destaque, sucesso e dinheiro. Porém, dificilmente chega-se a esse “lugar ideal”. Pelo contrário, existe uma frustração ao se defrontar com a realidade da precariedade de condições e a dificuldade de manter o mínimo de critérios éticos em torno de produções que propiciem o exercício da criatividade e autonomia artísticas.

Tendo em vista o conceito defendido por Walter Benjamin, a técnica é indissociável da função social da ação do trabalho, assim como a ação do trabalhador, ou, mais precisamente do autor (BENJAMIN, 1994). A partir dessa consideração como base, pode-se pensar a respeito da técnica de duas formas distintas: a formação técnica do artista; e a presença da técnica no processo de formação do artista.

A formação técnica do artista diz respeito ao modo pelo qual a técnica é definida e compreendida na formação artística, o que passa diretamente pela conceituação de técnica e de como se estrutura o currículo em torno desses pressupostos. Já a técnica na formação do artista diz respeito aos modos de construção/aquisição desta, relativos à importância atribuída aos aspectos técnicos da formação do ator/atriz, evidenciada em sua forma de disseminação ou partilha, o que pode ser denominada metodologia. Assim, uma e outra, formação técnica e as técnicas empregadas (metodologia) na formação, estão imbricadas. Porém, não raro, observa-se negligenciar a preocupação com a observação de quais técnicas serão utilizadas na formação do artista. Não obstante, em nome da formação supostamente técnica se apresentam conteúdos vazios de significado prático, como, por exemplo, um trabalho vocal que esteja desvinculado da atuação e interpretação contextualizadas de acordo com o tratamento estilístico utilizado em determinada montagem. Isso pode ocorrer em propostas que descartam a preocupação com o arcabouço da teoria (assim como desta imbricada à prática, ou práxis), como se fosse possível desenvolver técnica à parte do conhecimento fundamentado em estudos específicos concernentes à proposição estética em uma obra ou espetáculo.

Com vistas a ampliar o conceito de técnica, apresento origens de alguns vocábulos e imbricamentos possíveis, relacionados à explicitação do conceito: *techné* é uma palavra de origem grega, ligada a *poitike*, poética, por sua vez derivada do verbo *poiein*, que significa produzir, fazer, criar. Desse modo, técnica e poética podem significar conhecimento, ou conhecimento técnico. Técnica, portanto, decorre da inserção dos sujeitos no mundo, tendo em vista a relação com a definição aristotélica, a partir da qual a técnica funda-se no saber, conhecer. Esse conhecimento orienta a produção. *Technè* liga-se, ainda, à arte, em contraponto ao natural (daí a ligação entre arte e cultura, no sentido de se caracterizarem em construções sociais). Então, pode-se afirmar que a técnica diz respeito também aos procedimentos de criação, ao domínio de formas de expressar e construir a partir de arcabouço poético, ou seja, a partir de pressupostos gerais amplos da proposição artística. Em introdução à obra *A visão dionisíaca do mundo*, de Friedrich Nietzsche (2001), Marcos Sinésio Pereira Fernandes cita a ligação entre cena e *logeion*:

A cena (ou *skéné* – σκηνή) era designada pelos antigos com uma palavra característica, que podemos traduzir aproximadamente por parlatório (em

grego *logeion* – λογειον). *Skené* (σκηνη) quer dizer, em grego, ‘cabana; tenda; viatura coberta, tenda sobre rodas; estrutura de madeira coberta onde se representava as peças de teatro etc. A cena, segundo alguns estudiosos, remete ao tempo primitivo do teatro, em que as peças seriam representadas em estruturas de madeira cobertas montadas nas praças do mercado (FERNANDES, 2001, p. 11).

Considerando o excerto e a etimologia da palavra teatro, do grego *théatron*, no sentido de lugar de onde se assiste ao espetáculo, ou do latim *theātrum*, relativo a lugar para jogos públicos, reunião de espectadores ou ouvintes ou assembleia, articulados ao sentido de cena, pode-se reafirmar o caráter pedagógico do teatro, relativo à reflexão, em diversos sentidos, que o contato com as obras pode provocar. Então, as obras, como aquelas que inventariam a sociedade, relacionam-se à fantasia. Esta deriva do latim *phantasia*, no sentido de visão, imaginação, aparência, sombra, fantasma, sonho, ideia, concepção. Além do conceito de cena, Fernandes (2001) traz o conceito de poeta como pedagogo:

O **poeta** que compunha a tragédia se chamava, nos primeiros tempos, de ‘mestre’ (*didáskalos* – didaskaloV), no sentido de ‘aquele que ensina’ – pois *didáskalos* (didaskal oV) vem do verbo *didásko* (didaskw) que quer dizer ‘ensinar, instruir’. Mais tarde ele foi chamado de ‘criador’ (*poietes* – poiethV) ou *poeta* (o verbo *poiein* – poiein – em grego quer dizer, em geral, ‘fazer, criar’) (FERNANDES, 2001, p. 12. grifo do autor).

Já no trecho apresentado, *poiein*, relativo à composição, liga-se por sua vez à didática, como criação. Com isso, acrescentamos à técnica o compromisso com o arcabouço criado, que será partilhado pelo ator/atriz com o público. Esse conceito estará conectado também ao intérprete como autor, e ao citado ensaio *O autor como produtor* (BENJAMIN, 1994). É necessário, ainda, trazer à tona a especificidade da obra cênica e seu caráter estético, do grego *aisthētikós*, relativo à percepção sensível. Desse modo, liga-se ao mnemônico, à imaginação e à fantasia. De acordo com Christoph Wulf, para Aristóteles a fantasia é um “[...] colocar diante dos olhos, como procede o artista da mnemônica, que escolhe certas imagens” (WULF, 2000, p. 3). As imagens provocariam em nós uma aparição (*phantasma*). Ainda para o autor, *phantasia* foi substituída por *imaginatio*, na Antiguidade Romana, caracterizando a força ativa de assimilar e criar imagens. “Paracelso traduziu essa palavra para o alemão como *Einbildungskraft* (capacidade imaginativa). Fantasia, imaginação e capacidade imaginativa são três definições da capacidade humana de assimilar imagens de fora para dentro [...] (WULF, 2000, p. 3). Nessa mesma linha a respeito das imagens como criações dos sujeitos em contato com as obras de arte, também Bob Sousa, a partir de reflexão com nosso orientador Alexandre Mate, expõe:

O fotógrafo, assim como o dramaturgo, recria – remontando o conceito de mimese em Aristóteles – e (re)constrói imagens – vivas ou congeladas – com trabalho, conhecimento e imaginação (*poiên*, *logeion/gnomén* e *phantasia*) e fazem ficção (do latim *fictus*, referindo-se a imagem; e transformado em verbo *factor*, como construção; então, juntando os conceitos, tem-se algo como fazer/construir imagens/figuração). (SOUSA, 2015, p. 146).

Coligindo o apresentado, temos que a técnica na formação do artista e as técnicas empregadas na formação artística relacionam-se a uma poética, imbricando *logeion* (articulado ao pensamento); *poiên*, ligado ao fazer, recriando o/a real(idade) por meio da *phantasia*, pressupondo imaginação imbricada à capacidade criativa. *Techné*, por sua vez, também diz respeito à arte como forma de construção artesanal e *episteme*, como forma de conhecer o mundo.

Do ponto de vista curricular (currículo correspondendo a todas as ações desenvolvidas no território pedagógico) ou de programas (relativos aos conteúdos programáticos, a partir dos quais são desdobrados os itens dos planos educacionais e planejamentos) evidenciam-se os pressupostos que importam àqueles que constroem os cursos de formação. As técnicas utilizadas podem ou não ser coerentes aos objetivos explicitados e, em tese, presentes nos documentos que sistematizam as propostas dos diferentes cursos. Os cursos ditos técnicos, assim, visam, teoricamente, preparar o aparato técnico-corporal dos intérpretes, com trabalho prático de voz, corpo, expressividade, entre outros, normalmente expressos em disciplinas e aulas práticas. Geralmente há montagens semestrais ou de “formatura”. Adoto o conceito de currículo exposto por Sacristán, segundo o qual o currículo pode ser analisado a partir de cinco âmbitos:

[...] o ponto de vista sobre sua função social; projeto ou plano educativo, pretendo ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos; como expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas sequências para abordá-lo (SACRISTÁN, 2000, p. 14).

Currículo também concerne a um campo prático, sendo possível:

1) analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; 2) estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação (SACRISTÁN, 2000, p. 14-5)

Para Sacristán (2000, p. 14) e para o modo como compreendo currículo, a construção desse depende das condições materiais e circunstanciadas, configuradas em um mundo de interações culturais e sociais, no qual

conceber o currículo como uma práxis significa que muitos tipos de ações intervêm em sua configuração. Sua construção evidencia-se, portanto, em sua realização prática, em torno de como se dão as relações sociais dentro da instituição e desta com outras instâncias comunitárias, territoriais, entre outras interações. Também para o referido autor, deve-se observar as “práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, as condições estruturais, organizativas, materiais (SACRISTÁN, 2000, p. 14).

Nessa perspectiva, é preciso considerar, também, o corpo de docentes/profissionais, o conjunto de ideias e práticas (práxis) que formam e direcionam os processos pedagógicos.

No caso dos cursos de teatro, essas mesmas variáveis denotam os tipos de currículo, que são muito semelhantes em grande parte das escolas da chamada “formação técnica”. As diferenças são notadas, porém, nos cursos livres selecionados para a pesquisa, na ELT, NAC e SP Escola de Teatro. Entretanto, tanto o Núcleo de Artes Cênicas (NAC) como a SP Escola de Teatro, a despeito de não terem interesse econômico, inserem-se mais na proposição de formação técnica do artista, porém em condições de trabalho bastante diferentes entre si e com relação aos outros cursos que serão citados neste subcapítulo. Já na Escola Livre de Teatro de Santo André (ELT), a técnica está presente no processo a partir de determinadas possibilidades de inserção da linguagem teatral no mundo, de modo contextualizado.

Concernente às escolas de teatro e aos cursos livres de teatro no Brasil, o pesquisador Jose Simões de Almeida Júnior argumenta que:

Discussões acerca dos projetos de formação, modos de funcionamento e concepções dos cursos livres de teatro no Brasil são temas raros na bibliografia vinculada à formação teatral. Pouco se investiga acerca do impacto desses cursos no mercado das artes, na inserção profissional dos jovens artistas, na formação do profissional ou do público, entre outras questões (ALMEIDA JÚNIOR, 2013, p. 34).

O pesquisador esclarece alguns pontos relativos à legislação educacional que abrange esses cursos:

Com o objetivo de dirimir as várias consultas acerca dos cursos livres de formação, entre outras questões jurídicas, foi formulado o Decreto Presidencial Nº 5.154, de 23 de julho de 2004, Art. 1º e 3º que regulamentou o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da lei 9.394 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nos quais os cursos livres [pela lei cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores] passaram a ser reconhecidos como uma modalidade de ensino, integrando a Educação Profissional de nível básico (mesmo sem alguns dos direitos e deveres associados). Nesse contexto, são considerados cursos livres de formação aqueles oferecidos sem a necessidade de escolaridade anterior, vinculados à modalidade da educação não formal. Trata-se de

um pequeno avanço no sentido de reconhecer a importância desses cursos no contexto educacional do país (ALMEIDA JÚNIOR, 2013, p. 35).

De acordo com informações disponíveis no *Léxico do Teatro* (2015), organizado por Almeida Júnior e Ingrid Koudela,

As mudanças políticas e o crescimento da organização da atividade teatral no país, no final do século XIX e início do século XX, resultaram num conjunto de ações como, por exemplo, a criação de conservatórios de teatro pelo país, com o objetivo de formar a mão de obra necessária à área teatral em desenvolvimento. No Rio de Janeiro temos o Conservatório Dramático do Rio de Janeiro (fundado como associação particular em 1843 e oficializado a partir do Decreto 425 de 19 de julho de 1845) e a Escola Dramática Municipal (1911 – atual Escola de Teatro Martins Pena); em 1939 a criação do Serviço Nacional de Teatro com cursos de ator, dança e canto. Em São Paulo, o Conservatório Dramático Musical de São Paulo (1906 e a Escola de Arte Dramática (EAD), atualmente vinculada à USP. [Universidade de São Paulo]. Na Bahia, em 1955, a criação da Escola de Teatro; no Rio Grande do Sul, em 1957, o Curso de Arte Dramática; entre outras iniciativas. Ainda no ano de 1965 a Lei Federal n. 4641 cria a categoria profissional de professor de Arte Dramática, para profissionais com formação em nível superior; entre tantas outras ações espalhadas pelo país (ALMEIDA JÚNIOR; KOUDELA, 2015, p. 176).

Segundo Silvia Fernandes, a valorização da formação teatral como aquisição e acúmulo de conhecimentos definiu a ideologia de criação de uma das conhecidas escolas de teatro de São Paulo, a Escola de Arte Dramática (EAD):

Estruturada a partir de três núcleos básicos – de formação cultural, técnica e de interpretação, a EAD empunhava a bandeira de elevação do nível cultural da atividade teatral, elegendo a cultura, a ética e a disciplina como requisitos básicos à formação de um bom profissional de teatro. Os pressupostos que definem essa visão enciclopedista da educação parece ter-se enraizado no solo de fundação das escolas de teatro no Brasil. E foram, em parte, responsáveis pela escavação do fosso profundo que separa a teoria da prática do teatro (FERNANDES, 2000, p. 135).

Considerando o contexto citado no início desse item, as escolas citadas por Silvia Fernandes representariam, no Brasil, o pensamento e prática de formação clássica, oriundos da França, que já havia sistematizado uma proposta clássica e tradicional por intermédio do Conservatório Nacional Superior de Arte Dramática de Paris (*Conservatoire National Supérieur d'Art Dramatique* – CNSAD), em 1795.

No Brasil, outras iniciativas seriam realizadas com o intuito de formar atores e atrizes. De 1843 à atualidade, foram criados diversos cursos com essa finalidade. Almeida Júnior propôs a seguinte organização em categorias para esses cursos:

[...] Apresentamos aqui a organização inicial dos cursos livres de teatro a partir da estrutura à qual ele se vincula:

- a) associado a um determinado grupo de teatro: como, por exemplo, o curso de formação do Grupo Galpão (MG), Terreira da Tribo do grupo Oi Nóis Aqui Traveis (RS); entre tantos outros espalhados no país;
- b) associado a uma personalidade do teatro: como, por exemplo, “Escola Wolf Maia” (SP), diretor de telenovelas; “Escola Célia Helena” (SP), atriz;
- c) associado a instituições governamentais e não-governamentais: SP Escola de Teatro (São Paulo- SP); Escola Livre de Teatro (Santo André-SP)
- d) associado a instituições educacionais (Educação básica ou Ensino Superior, privadas ou públicas): TUCA Arena (PUC-SP), Curso livre de Teatro da UFBA, etc.
- e) Independente: não associadas a nenhuma das estruturas anteriores (ALMEIDA JÚNIOR, 2013, p. 36).³⁴

Almeida Júnior explica que “[...] os cursos livres³⁵ encontram-se legalmente ligados às lógicas do mercado. Seu modo de funcionamento busca responder às necessidades e demandas do consumo.” (ALMEIDA JÚNIOR, 2013, p. 35). Considerando essa necessidade de alimentar o mercado, que no Brasil, diga-se de passagem, é inexistente, muitos dos cursos apresentados na sequência são realizados por escolas particulares, com cobrança de mensalidades. Entre elas, pelo menos em teoria, considerando as descrições de seus cursos, há poucas diferenças de propostas pedagógicas. Predomina a prerrogativa de formar para este suposto mercado e para a interpretação de obras clássicas ou ditas consagradas, com o agravante de algumas delas produzirem simplesmente para atividades de formatura desses cursos, o que dificilmente reverbera na formação de novos coletivos ou continuidade dos coletivos agrupados por consequência da inscrição no curso.

Dentre as mais significativas e que permanecem formando atores e atrizes em São Paulo, estão a Escola de Arte Dramática de São Paulo (EAD), ligada à Universidade de São Paulo; Teatro Escola Macunaíma; Centro de Pesquisas Teatrais do Serviço Social do Comércio (CPT-Sesc); Teatro Escola Célia Helena; Instituto de Arte e Ciência (Indac), Fundação das Artes de São Caetano do Sul (Fasc); Escola Livre de Teatro de Santo André (ELT); SP Escola de Teatro, entre muitas outras. A seguir, informações extraídas dos sítios das respectivas escolas, no tocante às propostas artístico-pedagógicas, de modo resumido:

³⁴ O autor não especifica quais cursos se enquadrariam na classificação “independentes”, mas o texto foi mantido como o original, evitando sua descontextualização ou edição indevida.

³⁵ O termo livre adotado pelo autor nesse excerto compete aos cursos não atrelados à educação formal. Portanto, essa acepção interessa a um amplo espectro de cursos, diversos e antagônicos com relação ao termo livre, relativo à abordagem construída no presente trabalho de reflexão.

a. Escola de Arte Dramática (EAD)

Fundada em 1948, com coordenação de Alfredo Mesquita, a Escola de Arte Dramática é ligada à Escola de Comunicações e Artes (ECA). Com mais de 65 anos de atuação e mais de 67 turmas, conforme sítio da instituição:

[...] A EAD busca perfil de excelência por meio da atuação de corpo docente preparado e diversificado, por meio da manutenção de um trabalho pedagógico atento, haja vista a dimensão das turmas (em torno de 20 alunos), garantindo assim atendimento individualizado. Destaca-se também como característica do projeto pedagógico da EAD a contratação de diretores profissionais para as Oficinas de Montagem que dominam a parte final do Curso [...]³⁶.

Em informação atualizada em 2013, o sítio não apresenta a proposta pedagógica, nem mesmo dados históricos de sua criação. Porém, a escola sempre esteve atenta aos conselhos de educação, no sentido de seguir os padrões chancelados internacionalmente.

b. Teatro-escola Macunaíma

Fundado em 1974, por Myriam Muniz, Silvio Zilber e Flávio Império, o Teatro-Escola Macunaíma tornou-se uma escola profissionalizante de teatro. Em seu sítio consta a informação:

[...] Teatro Escola Macunaíma é a Maior Escola do Brasil e referência de Ensino de Teatro desde 1974. [...] O Teatro Escola Macunaíma tem solidez e segurança. São mais de 43 anos de vida investindo na pesquisa e formação de atores profissionais; Curso de teatro que tem tradição e inovação; O Curso de ator do Macunaíma tem a excelência de quem mais investe na pesquisa do Sistema Stanislávski; Formação base para os grandes atores do teatro, cinema e televisão; Tem Curso de Teatro para todos. Teatro Infantil, Aula de Teatro para Iniciantes, Curso de Ator Profissionalizante com DRT e até para quem deseja Curso de Teatro para Potencializar sua Vida pessoal; Tem a capacidade para evoluir e renovar-se, Sempre! Isto reflete um Curso de Arte Cênica sempre contemporâneo; Tem Pioneirismo. Primeira escola de Arte Cênica a oferecer DRT; Tem a melhor infraestrutura entre as escolas de teatro do Brasil. São várias unidades e múltiplos horários de aulas de teatro para facilitar sua vida; É o Curso de Teatro que mais forma atores e atrizes!; Quem faz há mais tempo e é a maior do Brasil tem tudo para fazer o melhor por você! [...]³⁷

Pouco restou da proposta inicial do então chamado Centro de Estudos Macunaíma, que reunia processos de criação de personagem da atriz, exercícios de estímulos sensoriais praticados

³⁶ <http://www3.eca.usp.br/ead>, página visitada em 15/09/2016.

³⁷ <http://www.macunaíma.com.br>, visitado em 15/09/2016. Em que pese ser uma das únicas a utilizar a nomenclatura atores e atrizes, os termos estão inseridos em abordagem eminentemente comercial.

por Flávio Império, ao que depois somaria a abordagem terapêutica de Roberto Freire, com vistas ao autoconhecimento e destravamento dos indivíduos. Também participaram da implantação Claudio Lucchesi e Marcelo Peixoto.

c. Centro de Pesquisa Teatral (CPT)

Segundo informações da própria instituição, em seu sítio:

[...] Em 1982, face à seriedade da proposta do Grupo de Teatro Macunaíma, sob o comando de Antunes Filho, o Sesc criou o CPT – Centro de Pesquisa Teatral, promovendo a continuidade tanto das pesquisas estéticas do Grupo Macunaíma quanto das suas atividades no campo da formação de atores, de técnicos e de outros criadores cênicos. Centenas de jovens atores estagiaram no CPT, desde então, aprendendo novas técnicas interpretativas, contribuindo para a pesquisa de meios que, sistematizados, resultam agora em um novo método para o ator. Também cenografia, figurino, iluminação e design sonoro têm no CPT núcleos, que unem a pesquisa de meios e de materiais à formação de artistas e técnicos dessas áreas. A dramaturgia é, igualmente, objeto de pesquisas e estudos no CPT. O repertório do Grupo de Teatro Macunaíma (que mantém sua autonomia de empresa), constituído a partir de 1982, foi totalmente elaborado a partir das pesquisas efetivadas no CPT do Sesc [...] ³⁸.

Sebastião Milaré, pesquisador da trajetória de Antunes Filho, elaborou diversas obras que contemplam a sistematização do trabalho do diretor-encenador com a preparação de atores e atrizes. Em *Antunes Filho: poeta da cena*, Milaré descreve partes do texto constante do programa do espetáculo *Nelson Rodrigues, o eterno retorno*. Assinado por Valderéz Cardoso Gomes, o “Histórico do Grupo” documenta a criação de uma associação, com o nome Centro Teatral de Pesquisas (CTP) (MILARÉ, 2010, p. 361). No mesmo programa, assinado pelo Grupo de Teatro Macunaíma, consta o “Método de Trabalho”. O texto cita que a criação do Centro, que buscava, entre outras ações, formar e aprimorar atores e atrizes, seria “[...] fruto das insatisfações do diretor com os moldes teatrais” (MILARÉ, 2010, p. 362). Assim, objetivava “[...] pesquisas e experimentações sem se ater aos padrões estabelecidos pela maioria das escolas de teatro” (MILARÉ, 2010, p. 362). O curso de formação de atores surge então anexado à Companhia, como forma de preparar artistas para atuação nas peças. O CPTzinho oferece o Curso de Introdução ao Método do Ator, com duração de quatro meses, e é ministrado por atores do CPT. Em linhas gerais, para Antunes Filho, a técnica consiste em um meio para a expressão do artista ³⁹.

³⁸ http://ww2.sescsp.org.br/sesc/hotsites/cpt_novo/, visitado em 14/09/2016.

³⁹ Para aprofundamento a respeito, Cf. O Teatro Segundo Antunes Filho – Mestre e discípulos [https://www.youtube.com/watch?v=johVGcp8qlg](https://www.youtube.com/watch?v=johVGcp8qlg;); O Teatro Segundo Antunes Filho – O método <https://www.youtube.com/watch?v=wXMwNoB-5dHo>; O Teatro Segundo Antunes Filho – A Década Das Transgressões, <https://www.youtube.com/watch?v=otYpKoKs5C0>; PAULA, Lee Taylor de Moura. *Manifestação do ator: formação no Centro de Pesquisa Teatral (CPT)*, Dissertação de Mestrado. 2015. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27155/tde-28012015-110047/>.

d. Teatro-escola Célia Helena

Criado em 1977 pela atriz Célia Helena, passou a realizar cursos profissionalizantes sistematicamente em 1989. Consta histórico da instituição em seu sítio, que apresenta:

[...] O Curso Técnico de Teatro do Célia Helena oferece formação de ator com direito ao Registro Profissional (DRT), desde 1989. O objetivo da escola de teatro é formar profissionais das artes solidamente instrumentalizados e orientar os formandos nas escolhas e opções como agentes e disseminadores de bens e serviços culturais. Nas aulas de teatro, a organização curricular, fundamentada nos princípios da flexibilidade e contextualização de conteúdos, possibilita aos alunos a experimentação prática (Interpretação, Expressão Corporal e Vocal, Atuação para a Câmera, etc) integrada aos conteúdos teóricos (História das Artes Cênicas, Teatro Brasileiro) e à instrumentalização de ferramentas para a criação de projetos artísticos (Produção e Legislação, Indumentária, Cenografia) [...]⁴⁰

Como se pode observar na descrição, a tônica é a formação inclusive para a televisão. Porém verifica-se a preocupação com o arcabouço teórico. A valorização desse arcabouço pode ser percebida pelo fato de a instituição oferecer também cursos de graduação e pós-graduação. A graduação tem duração de três anos e o curso profissionalizante, dois anos. Os cursos seguem as tradicionais grades e disciplinas.

e. Instituto de Arte e Ciência (Indac)

Segundo informações do sítio da instituição, esta foi criada em 1981:

[...] Desde a sua criação, em 1981, o Indac é dedicado ao ensino e pesquisa da arte do ator. Ao transmitir técnicas teatrais e estimular a criatividade pessoal do artista, nossa escola de atores contribuiu na formação de várias gerações de artistas, grupos, textos e processos. No meio artístico, o Indac é respeitado por capacitar profissionais criativos e críticos, com formação cultural, conhecimento técnico e aptos a desenvolver seu próprio estilo. Com esse objetivo, possui professores renomados e atuantes, que lecionam com independência artística e foco no crescimento pessoal de cada aluno. Os cursos da escola de atores são voltados tanto para aqueles que buscam a profissionalização, como para os que querem um contato inicial ou informal com a arte do ator. [...]⁴¹

⁴⁰ <http://www.celiahelena.com.br/pt/sobre-teatro-escola>, visitado em 15/09/2016. Hoje um Centro de Artes e Educação, a instituição abriga curso de graduação na área.

⁴¹ <http://www.indac.com.br/teatro/cursospar.html>, visitado em 15/09/2016. Na instituição, curso denominado livre é de iniciação ao teatro, podendo ser frequentado a partir dos 16 anos. Tem duração de 6 meses.

No trecho apresentado evidenciam-se a transmissão de técnicas, a busca por oferecer capacitação profissional e as palavras “criativos” e “críticos”, jargões desgastados em tantos projetos político-pedagógicos das mais diversas instituições de ensino formal e informal. Será possível aliar essa busca à mesma proposição que defende o “foco no crescimento pessoal” e o desenvolvimento do “próprio estilo”? A pergunta é provocativa no sentido da reflexão necessária frente às possíveis discrepâncias entre as metodologias aplicadas e o alcance de objetivos supostamente propostos.

f. Fundação das Artes de São Caetano do Sul

Embora a instituição não se localize na cidade de São Paulo, mas em localidade da grande São Paulo (São Caetano do Sul), a escola consta da relação aqui apresentada pelos profissionais que já passaram pela instituição e reconhecimento quanto ao trabalho desempenhado. Referindo-me a dados da própria instituição, a Fundação foi criada em 1968, pela prefeitura de São Caetano do Sul, com o objetivo de formar artistas. Em 1985 passa a realizar cursos profissionalizantes. No sítio da Fundação das Artes de São Caetano do Sul, apresenta-se a ideia segundo a qual é postulada a formação de artistas cidadãos. A respeito do curso de teatro, que tem duração de sete semestres, encontra-se, entre outras, a seguinte informação:

[...] As aulas são ministradas também aos sábados e, eventualmente, em domingos e feriados. O aluno deve estar ciente disso antes de realizar os testes classificatórios (realizados semestralmente). Não haverá negociações posteriores e em todas as disciplinas pontualidade, assiduidade e participação efetiva na aula são critérios de avaliação. Pontuação negativa nesses itens poderá prejudicar o avanço do aluno. [...] Ao longo do curso o aluno receberá aulas de Análise de Texto, Artes Visuais, Canto Cênico, Estética Teatral, Expressão Corporal, Expressão Vocal, História do Teatro, Improvisação, Integração, Interpretação, Maquilagem e Caracterização, Metodologia de Pesquisa, Organização e Normas, Pesquisa Teatral, Preparação Corporal, Produção, Relação Interpessoal e Teatro Brasileiro. A disciplina de Interpretação promove provas públicas, que são apresentações ao final de cada Período, em espetáculos chamados Exercícios Cênicos.⁴²

Do modo como está exposta a forma de avaliação, depreende-se um processo bastante escolarizado, levando-se em conta também a organização por disciplinas, além do conceito de provas públicas, em certa contradição com o termo exercícios cênicos, que diriam respeito a uma práxis compartilhada com o público.

⁴² <http://www.fascs.com.br/?Dados=teatro>, visitado em 14/03/2017. A Cia. Estável de Teatro, importante grupo de teatro paulista, foi formada por integrantes egressos da Fascs. A respeito da disciplina de interpretação, havia, conforme consultado em visita ao sítio da instituição em 15/09/2016, o seguinte conteúdo: “[...] As disciplinas da disciplina [sic] de Interpretação têm apresentações ao final de cada Período, em microtemporadas [...]”

g. Escola Livre de Teatro de Santo André

Criada em 1990, funcionou até 1992, quando foi interrompida, sendo retomada em 1997 e mantida até a atualidade. Ainda que políticas culturais efetivas no Brasil sejam um assunto em pleno debate na sociedade e, ao investigar os documentos disponíveis, as circunstâncias de criação da Escola Livre de Teatro de Santo André (ELT), em 1990, conforme relatos em registros, deu-se de modo a relacionar-se a outras ações que a inseriam num espectro alargado de possibilidades relacionais na comunidade da região do bairro operário de Santa Terezinha (aproximadamente a 5 km do Centro de Santo André), subdistrito de Utinga, às margens do Rio Tamanduateí, ao lado do qual foi construída a Avenida dos Estados.

Imagem 2 – Planta Baixa da Praça Rui Barbosa, bairro Santa Terezinha, em Santo André-SP



Disponível em: <http://www.skyscrapercity.com/>. Acesso em 18 out. 2017.

A sede da Escola é o Teatro Conchita de Moraes, construído no final da década de 1960, ficando próxima da Praça Rui Barbosa, local em torno do qual se deram as primeiras melhorias (luz elétrica, transporte e correios), desde a formação do bairro em 1925.

Imagem 3 - Vista aérea da Praça Rui Barbosa e Teatro Conchita de Moraes



Disponível em: <http://lfpaisagismo.com.br/projetos/espacos-publicos/praca-rui-barbosa>.
Acesso em 18 out. de 2017.

Segundo informação disponível no sítio da ELT:

[...] O nome Escola Livre de Teatro já estava escolhido antes mesmo que o projeto estivesse estruturado no papel. Constava do programa político do então candidato a prefeito Celso Daniel e provinha de uma idéia do diretor de cultura, Celso Frateschi, segundo a qual a meta deveria ser “o embasamento, algo que permitisse passar para a comunidade os instrumentos necessários para se fazer teatro”. Neste sentido, a palavra “livre” parecia o elo essencial que uniria dois conceitos tão complexos e muitas vezes de difícil conjunção: o de escola (a práxis do ensino) e teatro (uma práxis da arte) [...] ⁴³

⁴³ Disponível em: <http://escolalivredeteatro.blogspot.com.br>. Acesso em 13 set. 2016.

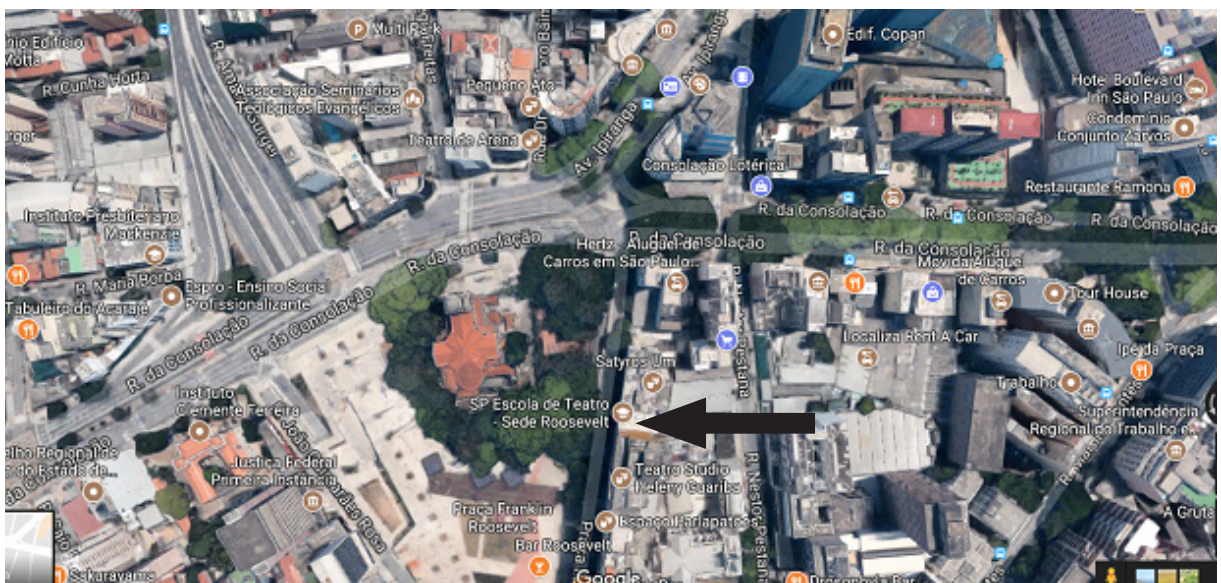
Esse conceito expresso no trecho a respeito do termo livre consistiria uma chave de abertura de possibilidades metodológico-prática em torno do fazer teatral semelhante aos procedimentos característicos da forma de produção do sujeito histórico teatro de grupo. A forma de produção do teatro de grupo representa uma alternativa ao modo de produção hegemônico capitalista. Ao mesmo tempo que as metodologias aplicadas na Escola Livre de Teatro de Santo André contribuíram para a constituição dessa forma de produção, ela também foi alimentada pela efervescência das pesquisas teatrais, por meio da atuação de artistas como mestres da ELT, pertencentes a diversos grupos.

No cotidiano da escola, são importantes as trocas entre mestres e aprendizes, nas quais os temas e abordagens estéticas dos trabalhos são construídos a partir de relações horizontalizadas, coletivo-colaborativas, compartilhadas com o público. Porém, uma questão que sempre vem à tona, sobretudo durante as recorrentes ameaças de extinção da escola, é o fato de, apesar de relevante experiência-modelo em âmbito nacional artisticamente, a escola tenha realizado suas atividades, a maior parte do tempo de sua existência e resistência, apartada da comunidade de Santo André.

h. SP Escola de Teatro

A SP Escola de Teatro, desenhada a partir de 2005 e efetivada a partir do segundo semestre de 2009, relaciona-se ao movimento cultural-teatral em torno de grupos sediados na Praça Roosevelt.

Imagem 4 - Planta baixa da Praça Roosevelt em São Paulo-SP



Disponível em: Google Maps. Acesso em 18 out. 2017.

Do sítio da instituição, o mais completo, considerando-se também a superestrutura que existe no projeto, extrai a informação segundo a qual:

[...] Alguns dos artistas que participam desse espírito agregador são os que decidem assumir o compromisso de dirigir a SP Escola de Teatro. Em seu primeiro ano, em 2010, o endereço do Brás passou a sediar a Escola. A sede tem como território uma antiga escola em outro bairro do centro expandido de São Paulo. No ano de 2011, buscando ampliar as ações dos cursos de Cenografia e Figurino e Técnicas do Palco, inaugura-se o Ateliê e passamos a ter a Sede Rego Freitas. Em 2012, um edifício na Praça Franklin Roosevelt torna-se a terceira sede da Escola. Assim, atualmente a Escola opera em três territórios: sede Brás; sede Rego Freitas e Sede Roosevelt. O Estado e os artistas foram mobilizados principalmente pelas seguintes constatações: – o aumento da produção teatral e do número de salas de espetáculo no País – com ênfase no Estado de São Paulo –, o que gerou demandas não atendidas por profissionais especializados; – a necessidade de iniciativas que democratizassem o acesso da população à formação artística. Os artistas aceitaram o desafio de administrar e dar vida a uma Escola de Teatro. Para tanto, dispõem, atualmente, de infraestrutura rara e propiciadora para uma prática pedagógica de longo prazo. O mote é simples e direto: artistas que formam artistas. O que está em relevo é o reconhecimento do papel do artista na sociedade [...]⁴⁴

Essa parte do texto foi selecionada por traduzir parte significativa do histórico de fundação da SP Escola de Teatro e da constatação de “infraestrutura rara” citada no trecho acima, se considerarmos não apenas escolas de teatro, mas principalmente as condições precaríssimas e desmantelamento da rede estadual de ensino.

Imagem 5 – Fachada da Sede Roosevelt da SP Escola de Teatro



Fachada do prédio com 8 pavimentos. Disponível em: http://static.wixstatic.com/media/e9fb4e_14e2c06580f14cc48eac84503ddad09e-mv2.jpg. Acesso em 18 out. 2017.

⁴⁴ Disponível em: <http://www.spescoladeteatro.org.br>. Acesso em 15 set. 2016.

Imagem 6 – Vista interna da Sede Brás da SP Escola de Teatro inaugurada em 2017



Fonte: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/alckmin-inaugura-nova-sede-da-sp-escola-de-teatro-no-bras/>. Acesso em 18 out. 2017.

Outra consideração relevante é, à semelhança do argumento de algumas instituições particulares, segundo a qual é necessário formar para atender uma demanda de mercado. Essa é uma das justificativas do governo estadual para o investimento nesse importante projeto artístico-pedagógico. Porém, é mais plausível a inserção profissional de cenógrafos, iluminadores e técnicos de palco, se comparar com os espaços disponíveis para as funções de intérprete, direção e dramaturgia, essas mais prováveis no âmbito da formação de grupos. O projeto político-pedagógico da escola prevê a integração entre formadores e aprendizes dos cursos de atuação, cenografia e figurino, direção, dramaturgia, humor, iluminação, sonoplastia e técnicas de palco. Os aprendizes dos diferentes cursos unem-se na formação de núcleos, sendo oito por semestre/módulo. São quatro módulos: verde, relativo à personagem-conflito; amarelo, relativo à narratividade; azul, relativo à performatividade; e vermelho, livre – híbrido para a opção dos aprendizes entre as três possibilidades. Oito núcleos por semestre aplicam-se aos módulos não lineares ou com ordem específica. A partir do cumprimento de quatro módulos correspondentes a quatro semestres, o curso é concluído. A cada um dos cursos corresponde um formador, que é o artista responsável por coordenar as atividades específicas em encontros com os participantes separados por cursos, antes de depois de dividirem-se nos núcleos que mesclam participantes de todos os cursos. Há também formadores convidados de acordo com aspectos pertinentes a cada curso e módulo. O programa é estruturado em torno de “eixos-temáticos, operadores, materiais e artistas pedagogos”. Nos respectivos módulos esses elementos são os mesmos para todos os cursos. Por exemplo, no 1º semestre de 2016, durante o módulo Verde, o eixo foi Personagem-Conflito, a artista

pedagoga Stef Smith⁴⁵, a operadora Chimamanda Adichie⁴⁶ e o material *A mulher do fim do mundo*, disco de Elza Soares. O operador funcionaria também como possibilidade de aporte teórico, o chamado artista-pedagogo seria uma referência para o trabalho em termos de um artista ou outro tipo de autor que teria algum potencial de estímulo ao trabalho artístico-pedagógico, e o material um estímulo tanto temático, como formal, imagético e referencial criativo.

A questão, talvez, mais “enigmática” refere-se ao fato de os experimentos não serem abertos ao público ou permanecerem em temporadas que possibilitassem a completude e aprofundamento do fenômeno estético-histórico-social em que se caracteriza o espetáculo. Ainda que se possa argumentar com relação aos possíveis prejuízos da espetacularização do produto frente à permeabilidade dos processos, a abordagem da construção processual e do aprofundamento dos estudos artísticos durante o curso poderiam garantir parte do arcabouço necessário à formação dos aprendizes. A verticalização de estudo fica tendencialmente prejudicada com a brevidade do estudo em um semestre, mesmo com a revisitação do experimento três vezes em diferentes níveis de complexidade.

Pode-se depreender semelhanças e antagonismos entre as propostas metodológicas das instituições mencionadas, a partir das explicações de parte dos programas das escolas/cursos em seus meios de comunicação. Assim, algumas apresentam como contexto determinante o possível mercado da arte e, como já mencionado, inexistente no sentido de não haver trabalho com regularidade para a totalidade absoluta dos profissionais da atuação. Apresenta-se, portanto, em termos metodológicos, uma miscelânea entre pressupostos advindos da origem de algumas dessas instituições; as tentativas de abarcar esse suposto “mercado” criando um “mercado de cursos”; e as roupagens mais ou menos “novas” para velhas metodologias. Observa-se, porém, no texto da ELT as palavras/expressões: *programa político, comunidade, práxis e livre*, sinalizando para o que veio a ser a escola em seu período de implantação e durante alguns anos.

Retomando o citado, para a pesquisa, tomarei como exemplos proposições formativas em artes cênicas fora do âmbito regular do ensino formal (ELT, NAC e SP Escola de Teatro). Assim, cursos desatrelados de sistemas coercitivos de aprendizagem, preconizando, de diferentes modos, a prática mais autônoma e atenta ao contexto específico, evidentemente, têm de reinventar-se. Segundo Darcy Ribeiro (1922-1997), no Brasil, “[...] milagrosamente o povo, sobretudo o negro-massa, continua tendo erupções de criatividade” (RIBEIRO, 2015, p. 197). Para o sociólogo:

⁴⁵ Stef Smith é uma jovem dramaturga e diretora escocesa e feminista. Uma das obras lidas na Sp foi *Jamais vu* (Nunca visto). Escrita em 2011, conta a história de uma mulher que não consegue tirar o cheiro de gasolina dos cabelos e a sujeira incrustada sob suas unhas. Quase certa de que não está pronta para ser mãe, ela tenta evitar o futuro que só ela vê. Cf. <http://www.lufernandes.com.br/2010/releases/a-dramaturga-stef-smith-vem-a-sao-paulo-e-participa-de-bate-papos-e-leituras-dramaticas-de-dois-texto-ineditos/>. Acesso em 7 out. 2017.

⁴⁶ Chimamanda Ngozi Adichie é uma escritora nigeriana, que tem sido uma das referências da literatura feminista. *Sejamos todos feministas* foi uma das obras consultadas no processo da SP Escola de Teatro. Cf. ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Sejamos todos feministas*. São Paulo: Cia das Letras, 2015. e <http://chimamanda.com>. Acesso em 7 out. 2017.

[...] apesar de tudo, somos uma província da civilização ocidental. Uma nova Roma, uma matriz ativa da civilização neolatina. Melhor que as outras, porque lavada em sangue negro e em sangue índio, cujo papel, doravante, menos que absorver europeidades, será ensinar ao mundo a viver mais alegre e feliz. (RIBEIRO, 2015, p. 198).

Alguns cursos livres buscam o rompimento com grades curriculares, carga horária e algumas vezes do conceito de aulas. Substituem as aulas⁴⁷ por práticas de encontros, ensaios, plano de trabalho prático, rodas de conversa, entre outras, tendo em vista que aulas estão ligadas mais diretamente à transmissão – na maioria das vezes à carga daquela/e que professa seus saberes – de conhecimento por meio de informações e a proposta de encontros e outras formas de organização de atividades têm como inspiração a construção de conhecimento e, portanto, mais próximas da educação integral. Embora possam existir aulas que sejam desenvolvidas a partir de opção e interesse de temas elencados entre os estudantes ou grupo, tornando-se mais significativas que aquelas que desconsideram as especificidades e interesses de cada estudante. O educador José Pacheco, em diversas oportunidades, enfatiza o aspecto segundo o qual não há nenhuma exigência legal ou embasamento pedagógico para existência de aulas. Ou seja, momentos disciplinares, arbitrários também com relação às divisões por idades, séries e também sua duração de 50 minutos, salvo algumas variações, de acordo com os níveis de ensino, isso se considerarmos a educação básica formal. Uma curiosidade é que na Escola da Ponte (que ainda resiste, mesmo sem preservar todas as características que marcaram sua história), por exemplo, foram contempladas as aulas diretas. São aulas muito bem trabalhadas em torno de temas contextualizados, identificados a partir de dificuldades que permanecem após os grupos de estudo e de ajuda entre estudantes e educadores. Quando estive na Escola da Ponte, em 2008, assisti a uma dessas aulas diretas. O tópico a respeito de frações iniciava-se a partir da contextualização histórica com relação ao período em que Portugal recebia a maior parte dos recursos produzidos no Brasil. E isso no próprio território português! Um verdadeiro espetáculo essa aula. Emocionante!

De maneira semelhante ao que ocorre com o termo escola, que poderia se referir ao tempo livre, aula também poderia se referir ao termo espaço livre. Enquanto a escola foi exclusividade do ponto de vista quantitativo e ainda o é em termos qualitativos, aula, no que tange à etimologia, passa a ser sinônimo de espaço privado ou – supostamente – nobre. Considerando esses aspectos, as experiências alternativas configuram-se em propostas estético-político-pedagógicas que abarcam as necessidades do ensino-aprendizagem contextualizado das artes cênicas. A experimentação e vivências proporcionadas pelas trocas artísticas podem conferir espaço aos conteúdos organizados em módulos, atentos à turma: seus desejos, necessidades e idiossincrasias. Em abordagem comumente prática e em alguns casos praxica, as aulas e *carga* horária são substituídas pela atualização das práticas de laboratório e oficina de trabalho, sempre coletivos e/ou colaborativos.

⁴⁷ lat. *aula,ae* no sentido de ‘pátio de uma casa, palácio, corte de um príncipe’, adp. do gr. *aulé,és* no sentido de ‘todo espaço ao ar livre, pátio de uma casa’, p.ext. ‘residência, moradia’

Um dos aspectos fundamentais da reflexão a respeito da formação de intérpretes liga-se ao pensamento a partir do qual pode-se pensar as escolhas artístico-pedagógicas relacionadas ao modo como se compreende a função do teatro. Se um projeto pedagógico é denominado projeto político-pedagógico, de acordo com pressupostos defendidos pelo educador Paulo Freire, pressupõe, sobretudo, uma práxis coerente à chamada visão de mundo. Assim, a formação de atores e atrizes estaria diretamente relacionada ao modo como se entende, também, a inserção crítica e sensível desses em relação ao teatro e sua ampla, contraditória e consciente atitude social. Antes de se pensar a formação de atores e atrizes e âmbitos escolares livres, é importante refletir a respeito de algumas vertentes possíveis no tocante ao teatro como ofício.

Na tradição chamada clássica, oriunda mais especificamente de uma formação de intérpretes ligados à necessidade da atuação alicerçada em textos ditos clássicos, uma gama de capacidades culturais e técnicas vêm sendo exigidas ao longo dos séculos. No âmbito educacional, essa prerrogativa concerne à prática de uma formação *a priori*, que prepara pessoas para a vida, ou para aspectos mais específicos, como é o caso do inexistente mercado de trabalho. O que se espera que uma criança aprenda nos primeiros anos da educação infantil está determinado pelo que impõe uma proposição propedêutica, que em muitos casos visa, muito distanciamente daí, os exames vestibulares. Capacidades e habilidades (termos largamente utilizados ligados à educação liberal e – atualmente – neoliberal, que nada de novo apresenta com relação aos contextos anteriores na área) são trabalhadas de modo descontextualizado da vida e realidade dos estudantes (normalmente denominados alunos).

No âmbito teatral, as propostas formativas estão relacionadas mais comumente a abordagens diversas da arte no ensino,

Cabe salientar, nesse percurso, que os desafios do teatro/educação são os de fugir das armadilhas advindas do escolanovismo e de uma postura espontaneísta em relação ao teatro na escola, evitando desenvolver práticas pedagógicas que se limitem “apenas à aplicação de técnicas desvinculadas de uma justificativa teórica, e, ao mesmo tempo, fortalecer os procedimentos de identificação e desenvolvimento de metodologias e práticas próprias da área de conhecimento do teatro. (KOUDELA & SANTANA, apud ALMEIDA JÚNIOR; KOUDELA, 2015, p. 177).

Certas práticas oriundas do modo tradicional de conceber e praticar a aprendizagem e o ensino ainda estão presentes nos mais diversos cursos de teatro, tendo em vista as formações escolares permanecerem absolutamente incrustadas nos seres que viveram-nas. Mesmo que sejam apresentadas aparentemente em versões modernas ou pós-modernas, parte das proposições metodológicas pouco diferem entre si, tendo em vista os argumentos apresentados.

1.5 Teatro e cursos livres como abordagem culturalista

Os cachorros latem; as pessoas interrompem;
o dinheiro tem que ser ganho; a saúde entra em colapso.
Além disso, para acentuar todas essas dificuldades e torná-las mais
difíceis de suportar, entra a notória indiferença do mundo.
Virginia Woolf (*Um teto todo seu*)

Nesse subcapítulo, considero o que Mariano Fernández Enguita apresenta como argumento respeitante ao valor de uso, ou seja, o modo pelo qual os trabalhadores se apropriam de seus fazeres:

Os cercamentos, a dissolução dos laços de dependência, a superpopulação relativa e a ruína dos pequenos artesãos bastavam para que a força de trabalho aparecesse no mercado por seu valor de troca, mas não asseguravam a extração de seu valor de uso. Para isto era necessário o concurso da vontade do trabalhador, e portanto nada mais seguro que moldá-lo desde o momento de sua formação (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 114).

A possibilidade de uso, usufruto ou apropriação das obras resultantes de processos artístico-pedagógicos também relaciona-se ao excerto. Da mesma forma, há a impossibilidade de apropriação por outrem ou pelo mercado do processo simbólico vivenciado e do acúmulo experiencial/vivencial, do ponto de vista materialista ligado aos saltos de qualidade individuais-coletivos. Desse modo, diferentes perspectivas culturalistas podem ser estabelecidas em propostas de formação, ligadas à aplicação do repertório cultural, ou assumidamente propositoras de construção de formas de produção e elaborações formais alternativas ou inovadoras na linha da transformação social. No âmbito da estética, a apropriação do termo livre pela ideologia liberal e transformado em “livre” (entre aspas, relativizado e circunscrito às liberdades individuais que desconsideram o contexto coletivo), diz respeito ao drama aprisionado e restrito às quatro paredes, o drama burguês. No âmbito pedagógico, também foi/é exaltado o indivíduo:

A concepção da aprendizagem sustentada pelas políticas neoliberais centra-se na responsabilidade individual. A solidariedade é substituída pela meritocracia. Na pedagogia neoliberal, o indivíduo é responsável pela sua própria aprendizagem, numa base individual, competitiva. O cidadão dá lugar ao cliente e ao consumidor. A educação é dever do Estado e a responsabilidade por ela não deve recair exclusivamente sobre o indivíduo (GADOTTI, 2016, p. 154-5).

Levando-se em conta o aspecto dos estudos culturais ou culturalismo que afeta a função social da escola como base ideológica de preservação ou transformação social, tanto a escola como os educadores desempenham seus papéis como autores. Por esse motivo, Paulo Freire

defendia que a escola fosse reconvertida culturalmente em projeto político-pedagógico fundamentado nos princípios emancipatórios da democratização política, social, econômica e cultural (GADOTTI, 2016, p. 159). Essa reconversão cultural relaciona-se ao posicionamento político e não apenas a acúmulo de informações ou atividades culturais como acessório. Não por acaso, o projeto da Base Nacional Curricular Comum (BNCC)⁴⁸ foi questionado por José Pacheco em seu artigo *Naturalizações* (2016)⁴⁹: “Por que se remete para uma aula semanal o exercício da cidadania e o desenvolvimento sociomoral? Por que se faz referência a ‘ano de escolaridade’ e ‘aula’ num documento de reorganização curricular de finais do século 20?” Seja entendida como base ou superestrutura, em contraposição aos recentes movimentos coercitivos da liberdade de expressão e da militância política, a escola (o que se aplica também aos cursos livres em questão na presente pesquisa) como autora e produtora de cultura, segundo Gadotti:

[...] deve ser livre. O ensino deve ser plural. Pluralismo não significa não ter nenhuma opinião, não tomar partido. Significa ter um ponto de vista e dialogar com outros pontos de vista. Quanto mais debate político, quanto mais reflexão crítica, mais se torna possível o equilíbrio e a pluralidade de opiniões.” (2016, p. 156-7).

Ainda segundo o professor Gadotti, e de acordo com a perspectiva materialista “[...] a diversidade só é democrática quando existem condições de produção social da existência iguais” (GADOTTI, 2016, p. 159). Educadores, como autores, antes de preocuparem-se com o que devem saber para ensinar, deveriam perguntar-se como devem ser para ensinar. Ainda segundo Gadotti, “O que é ser autor? É ter autonomia, ser protagonista, ser um organizador da aprendizagem e não um mero lecionador. É posicionar-se [...]” (2016, p. 157).

Atualmente, o que seria, na prática, coerente do ponto de vista da atuação artística frente aos movimentos sociais de resistência? Essa coerência praxica estaria relacionada a proposições estético-pedagógicas-populares com vistas ao exercício democrático da autonomia? E talvez, nesse lugar, se insira a perspectiva livre. No sentido de possibilitar que proposições nas quais se vivencie “as tensões da experiência democrática” freiriana, construindo alternativas sociais para a cidadania, por meio de sua própria prática. Para tanto, essas alternativas necessariamente devem estabelecer relações de âmbito ampliado, contextualizadas nacional e internacionalmente, superando o que Gadotti nomeou localismo e particularismo (2016, p. 158).

As três instituições selecionadas para este estudo, ELT, NAC e SP Escola de Teatro, constituem experiências relevantes do ponto de vista de representarem aplicações práticas de projetos de formação cultural. As implantações de pelo menos dois dos cursos observados nesse estudo trazem em seu histórico a intrínseca relação com o contexto amplo da necessidade de implementação de políticas culturais. Como é o caso da Escola Livre de Teatro de Santo André (a principal

⁴⁸ Cf. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em 1 de out. de 2017.

⁴⁹ Artigo *Naturalizações*, de José Pacheco, a respeito da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. <http://www.revistaeducacao.com.br/naturalizacoes/>. Acesso em 1 de out. de 2017.

referência em termos de permanência em atividade, e a única a adotar o adjetivo livre no nome). Na criação da proposta original da Escola Livre de Teatro de Santo André, segundo Maria Thais, que a idealizou enquanto concepção e ajudou com sua implantação, a intenção fundamental foi a de mobilizar a ação cultural na cidade, com atividades artísticas integradas:

Se o teatro era uma linguagem a ser desvendada pela população – que pela primeira vez na história da cidade tinha uma programação cultural sistemática, para onde convergiam inclusive os habitantes das cidades vizinhas e da capital –, também o era para os aprendizes-artistas (que aprendiam a ver e a fazer, concomitantemente). Da mesma forma, também era para nós, os artistas-orientadores. Apesar de nossas experiências profissionais, estávamos também, pela primeira vez, comprometidos com a transmissão da prática teatral, *vislumbrando na prática pedagógica um campo privilegiado de resistência artística e cultural* (THAIS, 2010, p. 59, grifo nosso).

Nos dizeres de Maria Thais, fica clara a preocupação da prática pedagógica como resistência artística e cultural ou seja, a consideração do papel da Escola Livre como pólo de irradiação cultural. Ela apresenta também a questão da horizontalidade nas relações (ao nomear aprendizes-artistas) e ao colocar comunidade e agentes do processo no mesmo lugar, de aprendizagem. De modo semelhante, encontra-se a preocupação com a dinamização cultural da região da Praça Roosevelt, Centro de São Paulo, com a implantação do projeto da SP Escola de Teatro. Região dotada de uma certa efervescência cultural no entorno, caracterizava-se em um território fértil para sediar a escola. A implantação evidenciaria também a produção de coletivos ali sediados, como Os Satyros, o Estúdio 184, coordenado pela veterana Dulce Muniz, Parlapatões. Segundo Almeida Júnior, que relata sua participação na implementação da SP Escola de Teatro:

A proposta do Centro de Formação das Artes do Palco encontra-se diretamente relacionada ao conjunto das ações teatrais e parateatrais realizadas ao longo das últimas duas décadas na Praça Roosevelt (São Paulo – Brasil), pelos artistas e companhias de teatro que por lá circulam, com ênfase no grupo Os Satyros. (ALMEIDA JÚNIOR, 2013, p. 37).

Almeida Júnior relata também como se observou a interferência d’Os Satyros na repaginação da Praça Roosevelt como polo cultural (ALMEIDA JÚNIOR, 2013, p. 36-7). No concernente a esse aspecto cultural, o NAC traz em sua proposta elementos de continuidade e inovação de propostas oriundas das vivências de seu criador, Lee Taylor, no CPT-Sesc coordenado por Antunes Filho. A formação cultural abrangente também é pressuposto do curso de formação do CPT e do NAC, além de também produzir obras que são compartilhadas com o público e inserem-se na programação do teatro paulista.

Em cada uma das propostas é possível identificar práticas diferenciadas nesse sentido. Com relação à ELT, ao longo dos anos foram produzidos alguns espetáculos, dentre os quais

podem ser destacados *Nossa Cidade Anos 90* (1999), *Nekropolis* (2009) e mais recentemente *Aporia* (2015), de reconhecido aprofundamento no sentido de promover pesquisa de linguagem, modos/formas de produção e compartilhamento com o público em geral; a SP Escola de Teatro realiza os chamados Territórios Culturais⁵⁰, além de receber inúmeros espetáculos e ações formativas em sua sede; o NAC incentiva a formação constante em consonância com produções significativas que contribuam para a formação dos artistas, incluindo outras linguagens artísticas, como a dança, o cinema e as artes visuais, ampliando o repertório imagético.

De modo geral, as produções da ELT e do NAC integram a programação de teatro de São Paulo, apesar de alguns trabalhos da ELT ficarem mais circunscritas à sede, no Teatro Conchita de Moraes, em Santo André. Porém, não é raro que espetáculos da Escola Livre de Teatro de Santo André componham programação de outras cidades e festivais de teatro. Os chamados experimentos da SP Escola de Teatro são abertos durante as programações do Território Cultural, e contam com apreciações do processo de trabalho, realizadas sempre pelos formadores (responsáveis pelos cursos de atuação, humor, cenografia, direção, dramaturgia e técnicas de palco) e outros profissionais da equipe pedagógica da SP Escola de Teatro (coordenadores ou convidados), fortalecendo o caráter processual dos trabalhos realizados na Escola.

Muitas vertentes da pedagogia teatral, dentre as quais as originárias dos estúdios russo-soviéticos e do teatro político-dialético alemão, valorizam a formação de público. Embora a formação de público seja um trabalho específico, pode ser considerada como uma das facetas – em essencialidade – das propostas metodológicas de formação de atores e atrizes. Para uma escola como a Escola Livre de Teatro de Santo André – ELT, por exemplo, a manutenção de programas integrados de ação cultural fortaleceria bastante sua importância na cidade. Entretanto, na história brasileira, a preocupação com a implantação de um plano de políticas públicas é recente, motivo pelo qual ainda não foi implementado sistematicamente. Entre outras iniciativas do tipo, pode-se observar a preocupação em Mário de Andrade, Darcy Ribeiro, entre outros. Como exemplo pertencente à premissa de uma certa formação cultural, considerando os aspectos político-sociais, a produção cultural da década de 1970 foi emblemática. No prefácio à publicação do texto de *Gota d'água*, Chico Buarque e Paulo Pontes denunciam o papel perverso da classe média na legitimação do denominado capitalismo caboclo. De modo análogo ao que vem se verificando na política brasileira (sobretudo nas eleições de 2016, quando a classe média demonstrou sua força reacionária, inclusive sua influência ideológica sobre a classe trabalhadora), aparece no citado prefácio a afirmação segundo a qual:

[...] as camadas médias desenvolveram, sempre, um movimento pendular. Muitas vezes divididas, quase sempre tributárias dos interesses das classes dominantes, mas, em alguns momentos, próximos das classes subalternas, as

⁵⁰ São os momentos em que os núcleos (formados com participantes da Escola para experimentação e criação, integrando em cada núcleo aprendizes dos cursos de direção, dramaturgia, atuação, humor, cenografia, iluminação, sonoplastia e técnicas de palco) apresentam-se para a escola, sempre em um sábado, durante todo o dia, com duas aberturas cada núcleo. Ao todo cada módulo conta com três aberturas, em que o experimento (como é chamado o exercício cênico realizado) é reconsiderado e retrabalhado.

camadas médias têm sido o fiel da balança, na correlação de forças políticas (PONTES e BUARQUE, 1975, p. 3).

O texto aborda uma espécie de base do que seria um projeto cultural, relacionado à atribuição de função semelhante à preconizada por Benjamin aos intelectuais e artistas (como produtores), no sentido de interferir na formação ideológica e influenciar as classes médias. Esse projeto é um tanto diverso da abordagem politizada de alguns setores da esquerda atual, em que se considera estar ao lado da classe trabalhadora nas lutas, por exemplo, por moradia. Essa proposta está ainda mais próxima da práxis materialista benjaminiana. De qualquer modo, a preocupação formal, do ponto de vista de apresentar os temas relevantes socialmente no período estava marcadamente presente.

Ainda a respeito da citada ausência de políticas públicas culturais efetivas no Brasil, apresento trecho de texto de Luzia Aparecida Ferreira, que ao citar Alberto Ikeda, explicita que:

[...] No caso brasileiro, ainda há mais uma agravante: a maioria dos partidos políticos não contempla em seus programas propostas voltadas para políticas públicas para a cultura. A única exceção seria o Partido dos Trabalhadores, pois há entendimento de que existe uma orientação sobre Política Cultural. Nos outros partidos, normalmente, são os secretários de cultura ou de educação, esporte, turismo e cultura que decidem como e o que será realizado em suas administrações (IKEDA apud FERREIRA, 2010, p. 10).

Desmantelamentos de tentativas iniciais no sentido supracitado são recorrentes. Recentemente vimos, por exemplo, no ano de 2016, quando a presidenta Dilma Roussef foi afastada por processo de Impeachment – um dos processos mais contraditórios e controversos já vividos no Brasil, que, quando assumiu o presidente interino e rapidamente decretou o fim do Ministério da Cultura, algumas pessoas mostraram-se favoráveis (como foi o caso inclusive do professor Teixeira Coelho⁵¹). O posicionamento favorável ou indiferente ocorre justamente pela falta de conhecimento ou compreensão a respeito das funções e significados concretos e simbólicos do órgão, ou mesmo da cultura. Do mesmo modo, o fim de iniciativas como as escolas livres,

⁵¹ Teixeira Coelho, surpreendentemente, de certo modo, em entrevista à BBC Brasil, em 20 de maio de 2016, disponível <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-36328218>, defendeu a ação de suprimir o Ministério da Cultura, ocorrida um dia após a posse de Michel Temer como presidente interino, enquanto tramitava o processo de julgamento de *impeachment* de Dilma Roussef. Felizmente, a mobilização política de alguns dos setores culturais fez com que o Ministério fosse reativado, porém tempos depois seu desmantelamento foi confirmado, o que reitera a impossibilidade momentânea da sistematização de políticas públicas efetivas no Brasil, o que viria a partir dos Planos Municipais de Cultura articulados aos Planos Estaduais e Nacionais de Cultura. Segundo Coelho: “[...] Por que temos que ir à Brasília para discutir um sistema de redistribuição? Precisamos reconhecer a autoridade das cidades nos assuntos de cultura e dotar a cidade de orçamento necessário.” Priorizar o entendimento e gestão a partir das realidades locais das cidades, parece fundamental, porém é preciso reconhecer, também, que a implantação do Sistema Nacional de Cultura, do qual faz parte essa ideia de descentralização, pode ser bastante prejudicada. O Sistema Nacional de Cultura prevê a autonomia das cidades em relação a um plano integrado, em que, para participar da rede nacional, a cidade precisa necessariamente constituir Conselho Municipal de Cultura, Conferência Municipal de Cultura e Plano Municipal de Cultura. Assim, a cidade está apta a receber recursos federais, por meio de editais e programas específicos, bem como participar das Conferências Estaduais e Nacionais de Cultura, por meio de representantes.

de modo geral, tem pouca ressonância social, pois dificilmente elas conquistam a chamada opinião pública, a menos que estejam vinculadas mais diretamente à inserção no suposto mercado de trabalho, ou, de fato, inseridas em seu contexto cidadão. Desse modo, porém, estabelece-se um dilema crucial, que poderia descaracterizar uma proposta livre. Ainda assim, na condição de produzir espetáculos como obras públicas, os cursos e escolas precisariam adotar como pressuposto permanente as aberturas de processos. Momentos fundamentais de partilha com a comunidade, em que se evidencia o caráter processual e aberto dos espetáculos como experimentos estético-histórico-sociais⁵². Segundo Alexandre Mate, os espetáculos teatrais caracterizam-se em obras públicas:

[...] Tomando um conceito de Theodor Adorno, no que diz respeito ao conhecimento, a obra artística é um objeto resultante de uma experiência social concreta, repleta de diversas contendidas, contradições, enervações e superações, tanto individual quanto coletivamente, cujo resultado expressa derrotas e conquistas de um grupo social concreto, historicamente determinado e cujo resultado é sempre uma obra pública, chamada espetáculo (MATE, 2011, p. 34).

O espetáculo, desse ponto de vista aberto e que está permanentemente em processo, perspectiva bastante e singularmente característico no teatro de grupo, pode contribuir para que as proposições livres de formação estejam inseridas em um conceito próximo do que seriam políticas culturais, ao praticar propostas culturalistas. Para Teixeira Coelho, a ação cultural poderia ser definida como:

[...] processo de criação ou organização das condições necessárias para que as pessoas e grupos inventem seus próprios fins no universo da cultura. [...] Neste sentido, por depender daquilo que as pessoas e grupos aos quais se destina entendam dela fazer, a ação cultural, apresentando-se como o contrário da fabricação cultural, não é um programa de materialização de objetivos precisamente determinados em todos os seus aspectos por uma política cultural anterior, mas um processo que, tendo um início claro, não tem um fim determinado nem etapas intermediárias previamente estabelecidas. Neste sentido, a ação cultural é, antes de tudo, uma aposta: dados certos pontos de partida e certos recursos, as pessoas envolvidas no processo chegarão a um fim não inteiramente especificado embora provavelmente situado entre certas balizas. Ou não... O processo ou os meios, neste caso, importam mais que os fins, e o agente cultural, bem como a política cultural por ele representada, deve aceitar correr este risco. O próprio agente cultural, de resto, submete-se ao processo por ele mesmo desencadeado, sofrendo ele também a ação cultural resultante (COELHO, 2004, p. 32-3).

⁵² MATE, Alexandre. O teatro de grupo na cidade de São Paulo e a criação de espetáculos (na condição de experimentos) estéticos sociais. *Portal Teatro sem Cortinas*. São Paulo, 2012.

Desse modo, a definição de Coelho reitera o caráter da ação cultural, com relação à qual os sujeitos que a realizam necessitem garantir sua constante dinamicidade. Teixeira Coelho divide as possibilidades de a ação cultural voltar-se às categorias do sistema de produção cultural: produção (ligada à geração de obras artísticas ou culturais), distribuição (que visa a circulação das obras e bens culturais), troca (relativa a promover o acesso com financiamento ou venda de ingressos), e uso (prevê a apropriação no sentido de fruição dos bens produzidos). (COELHO, 2004, p. 32). Com relação a esse propósito, é importante citar Walter Benjamin, que, em *O autor como produtor* (1994), explicita a indissociabilidade do produtor e de sua produção, compreendidas como ações políticas, que dizem respeito ao posicionamento do produtor no que interessa ao modo pelo qual a sociedade capitalista se organiza.

As propostas de formação artísticas, mais diretamente relacionadas aos eixos de formação cultural, embora mais afeitas à produção, articulam-se aos outros eixos e estaria justamente nessa condição sua maior efetividade como processo de ação cultural propriamente dito. Por esse motivo, pode-se remeter a proposição dos cursos e escolas livres à perspectiva culturalista – a partir da qual verifica-se a existência de uma disputa simbólica no âmbito cultural, juntamente com as questões estruturais. Desse modo, de acordo com Tomaz Tadeu da Silva, os estudos culturais:

[...] permitem-nos conceber o currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade. [...] Podemos ver o conhecimento e o currículo como campos culturais, sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia. Nessa perspectiva, o currículo é um artefato cultural em pelo menos dois sentidos: 1) a instituição do currículo é uma invenção social como qualquer outra; 2) o “conteúdo” do currículo é uma construção social. Como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos esta definição determinada de currículo e não outra, que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo de conhecimento e não outro (TADEU, 2011, p. 135).

Tomando o conceito supramencionado, relaciono-o ao currículo de cursos e escolas com proposições metodológicas livres, que compreendem as propostas pedagógicas e as atividades práticas que as integram.

Ainda a respeito de currículo, apesar de a presença da linguagem teatral no ensino formal e o ensino de Arte não constituírem temas diretamente ligados a esta pesquisa, caracteriza-se relevante estabelecer um cotejo com as perspectivas educacionais e portanto pedagógicas – por entender que estas influenciam a forma como aprendizes e mestres dos cursos de teatro concebem e interagem neles. À luz da abordagem dos estudos culturais, é possível refletir a respeito de como a perspectiva cultural é deturpada na educação formal, já que, em tese, em escolas que adotam o ensino tradicional, a equipe pedagógica tende a colocar a linguagem a serviço de conteúdos curriculares, ou, também, *grosso modo*, insere atividades culturais como

complemento ou mero entretenimento. Já referente ao ensino de Arte e, mais especificamente da abordagem do teatro na educação – ou mesmo em projetos culturais como a iniciação ou formação artística realizada em algumas cidades, como é o caso de São Paulo, são mais comumente encontradas as vertentes que abordam jogos teatrais, jogos dramáticos, drama e peças de aprendizagem. Um exemplo significativo é o caso de programas contemplados pelas Escolas Municipais de Iniciação Artística (Emias)⁵³ ou programas como o Teatro Vocacional⁵⁴. Por sua vez, as propostas de Emias e Teatro Vocacional estariam mais próximas do conceito pedagógico pressuposto pelo livre, também por estarem fora do âmbito do ensino formal.

Já no âmbito do ensino formal, a presença da arte configura-se como uma possibilidade de abordagens humanísticas, no sentido de sensibilização para uma percepção diferenciada da realidade, se considerarmos as propostas modernas em educação, ainda que, de um modo ou de outro, estejam permanentemente ligadas ao escolanovismo⁵⁵. As abordagens humanísticas podem, também, considerar a aprendizagem contextualizada, a partir dos interesses mobilizadores dos estudantes. De modo mais radical, escolas inspiradas na experiência europeia da Escola da Ponte abolem grades, carga horária e disciplinas, e terão na área artística possibilidades múltiplas de realização de projetos. Estes integram estudantes em torno de planos de estudo bastante significativos, a partir dos quais se ensina-apre(e)nde modos de ser em relação à coletividade. Pode ocorrer, por exemplo, de um projeto artístico constituir o conteúdo do processo,

⁵³ Escola Municipal de Iniciação Artística, que foi iniciada em 1980. Atualmente está situada próxima da Estação Conceição do Metrô, no Jabaquara. Em 2005, o projeto da Emia foi descentralizado, sendo replicado em todas as unidades dos 21 Centros Unificados de Educação (CEUs) – construídos em São Paulo. Inspirado nas Escolas-Parque de Anísio Teixeira e depois de sua parceria com Darcy Ribeiro, o CEU abrigava uma série de programas de ação cultural interligados. A iniciativa seria abandonada nos anos seguintes pela sucessão no governo municipal de São Paulo, restando dos programas em atividade apenas o Teatro Vocacional. De acordo com informação no sítio da instituição, a escola foi “[...] Pensada inicialmente como uma escola de iniciação artística que abordava duas linguagens, Expressão composta por (Teatro, Artes Plásticas e Movimento) e a linguagem da Música que tinha como principal finalidade apoiar e complementar o desenvolvimento musical dos alunos. No decorrer da história da escola, essas linguagens foram conquistando cada vez mais espaço e criando contornos definidos e relevantes para iniciação artística das crianças.” O programa foi retomado posteriormente com o nome Programa de Iniciação Artística (PIÁ) – <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/formacao/index.php?p=12575>, visitado em 21/09/2016.

⁵⁴ Iniciado na Prefeitura de São Paulo em 2001, o Programa Teatro Vocacional efetivou um processo de formação teatral a partir de 14 anos (que no período em que existia concomitantemente às EMIAs nos CEUs atendia o público egresso da iniciação artística de 5 a 14 anos), em que se busca que a linguagem artística e suas especificidades técnicas e culturais são experienciadas e vivenciadas nas comunidades em que estão inseridas. No sítio da prefeitura de São Paulo consta a informação, segundo a qual: “O Programa não visa o desenvolvimento técnico e a detecção de talentos, mas pretende a emancipação por meio do trabalho artístico-pedagógico, o que se dá não como um atributo individual, mas como o conhecimento adquirido através de uma prática coletiva. A palavra vocação, do verbo vocare é aqui entendida como dar voz aos seus participantes por meio da expressão artística. Pretende-se que todos busquem uma participação ativa e consciente em suas práticas, conceitos, procedimentos e escolhas relacionadas ao discurso poético produzido coletivamente”. <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/formacao/index.php?p=7548>, visitado em 21/09/2016

⁵⁵ Ainda que não seja o escopo deste estudo, os pressupostos escolanovistas permeiam o ensino de arte de modo bastante significativo. Encontram-se inúmeras abordagens em que a arte é tida como utilitária a outras áreas ou em contextos em que ela esteja presente com vistas a complementar a formação humana, considerando o que se poderia chamar uma certa disciplinarização das artes como conhecimento. Entendida como área do conhecimento, sua observação pode ser aprofundada, tornando-a crítica e reconhecendo sua expressão/influência da e na realidade.

Com relação ao movimento escolanovista, MATE, Cecília Hanna (2010, p. 59) afirma que: “[...] as ideias escolanovistas foram traduzidas e transformadas em projetos políticos de educação a partir de inúmeras, diferentes e conflituosas inserções efetivadas pelos renovadores e entrecruzadas com outros projetos de reforma para a sociedade”. Para a autora, é possível falar de uma dimensão do escolanovismo que se preocupou em adaptar as crianças à nova fase da sociedade urbano-industrial, de modo que os educadores desse movimento tivessem o propósito de preparar indivíduos para a sociedade.

diferentemente do que ocorre no ensino formal, em que a linguagem se submete aos conteúdos a serem estudados na grade, aprisionando-a.

A perspectiva formativa em escolas livres não se desconecta, portanto, desse contexto mais amplo, tendo em vista que seus participantes (fatalmente) passaram pelos processos educacionais obrigatórios. Isso, em muitos casos, corrobora com o processo de um certo estranhamento ao formato das propostas que estabelecem critérios novos e geralmente ainda não vivenciados em outras experiências dessas pessoas.

Aprendizes são incentivados a atuar de modo coerente com as propostas pedagógicas dessas escolas, em que um dos aspectos fundamentais é o comprometimento coletivo. Nas três propostas observadas: ELT, SP Escola de Teatro e NAC, as ausências são inadmissíveis, posto que tornam a experiência coletiva ou colaborativa impossíveis. A avaliação ocorre processualmente, em que o percurso pedagógico construído é considerado mais importante para a aprendizagem. Nas propostas da ELT e NAC, a resultante experimental é também muito valorizada, compreendida como elemento intrínseco do fenômeno teatral, em que o contato com o público é parte primordial da construção das obras em processo. Outro elemento comum às duas propostas, e que completa a abordagem de seus percursos artístico-político-pedagógicos, é a realização de debates ou bate-papos após as apresentações de espetáculos, o que confere à dinâmica do processo de ensino-aprendizagem coerência com a práxis teatral e com a possibilidade reflexiva oriunda da aprendizagem também fundamental que consiste no exercício da escuta. Essa proposição, além disso, insere-se na abordagem culturalista.

Nesse sentido, a criação de um currículo, a partir de uma perspectiva culturalista, apresenta-se como uma opção coerente e alternativa ao modo de produção de conhecimento escolar tradicional ou das formas mercadológicas de formação dita técnica ou profissional voltada para o teatro.

Os arcabouços técnico-artístico-pedagógicos das três propostas observadas têm em comum, também, a estrutura modular e a partilha de processos e procedimentos entre artistas atuantes na cena teatral com interesse pedagógico no sentido das trocas artísticas, que são mais ou menos aprofundadas de acordo com cada proposta e sua aplicação programática. Ou seja, em alguns casos e processos específicos com as turmas que se formam, a troca efetiva e dialética pode ocorrer de modo mais intenso, embora em todos os casos esteja previsto o compartilhamento de experiência, o que já estabelece fortemente a relação mais horizontalizada e diferenciada de um processo que propõe a relação professor-aluno tradicional. Na proposta da SP Escola de Teatro, por exemplo, não são formadas turmas, mas coletivos que se constituem a partir de junções de aprendizes inscritos nos cursos de Atuação, Cenografia e Figurinos, Direção, Dramaturgia, Humor, Iluminação, Sonoplastia e Técnicas de Palco. Esses coletivos são chamados núcleos e a forma de produção é uma espécie de criação compartilhada⁵⁶, em que a direção

⁵⁶ Mesmo sem ser novidade, tanto a proposta como o nome, criação compartilhada é a denominação atribuída pelo formador do curso de teatro Filipe Brancalião, que realizou dissertação de mestrado a respeito da SP Escola de Teatro. (Informação verbal, colhida em processo de pesquisa de campo realizada em 2015 na SP Escola de Teatro).

assume funções de encenadores, enquanto que as outras áreas criam também linguagens próprias que se somam na estruturação das obras. Em cada experimento, como é chamado o exercício de encenação, uma ou outra área pode destacar-se pela pesquisa de linguagem realizada e pelos traços estilísticos buscados. Ainda assim, os experimentos observados partiam do texto elaborado pelos dramaturgos dos núcleos.

Voltando aos aspetos culturais, é fundamental apresentar a definição de cultura como visão de mundo de Paulo Freire, para quem a cultura como constitutiva da visão de mundo dos indivíduos é tão determinante, que a educação por ele postulada necessariamente parte da cultura (acervo, arcabouço, repertório cultural) dos estudantes, que considera seu repertório e suas vivências como ponto de partida para o estabelecimento de uma relação de ensino-aprendizagem, pautada nas possibilidades múltiplas de se reconhecer o inacabamento do processo educacional e de aprendizagem como processo:

Entre nós, homens e mulheres, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-sócio-culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade já é conhecimento. [...] O mundo da cultura, que se alonga em mundo da história é um mundo de liberdade, de opção, de decisão, mundo de possibilidade em que decência pode ser negada, a liberdade ofendida e recusada. Por isso mesmo a capacitação de mulheres e de homens em torno de saberes instrumentais jamais pode prescindir de sua formação ética. A radicalidade dessa exigência é tal que não deveríamos necessitar sequer de insistir na forma ética do ser ao falar de sua preparação técnica e científica (FREIRE, 2010, p. 55-6).

Considerando a dinâmica do mundo do ponto de vista político e da possibilidade de saltos de qualidade do sujeito, Paulo Freire – a partir de pressupostos materialistas – considera os seres humanos como sociais, que transformam o real/realidade e se transformam, sobretudo a partir da tomada de consciência. Nessa perspectiva crítica da educação, é necessário conceber um processo pedagógico que coloque as possibilidades reais de um outro mundo possível⁵⁷. Assim, segundo Michael Apple, a forma como se organizam os currículos estabelece relações de poder, que atuam no processo de formação e luta de classes:

Os capitais cultural e econômico encontram-se profundamente relacionados. Os tipos de conhecimento considerados mais legítimos na escola actuam como um complexo filtro para estratificar grupos de alunos, de acordo com as

⁵⁷ *Um outro mundo possível* refere-se ao lema d'O Fórum Social Mundial, que foi um movimento de resistência crítica à economia hegemônica neoliberal. Realizado a partir de 2001, ocasião em que foi sediado em Porto Alegre, Brasil, teve como mote *Um outro mundo possível*, relativo ao qual se realizaram as atividades cursos, palestras, mesas de debates, em trocas efetivadas no encontro, com pessoas de várias áreas de atuação e ideais e práxis de transformação social semelhantes.

necessidades específicas do tipo de formação social. As escolas produzem um conhecimento muito específico e, desta forma, recriam, simultaneamente, categorias de desvio que estratificam os alunos. A criação de desvios e a produção de capital cultural estão intimamente implicadas (APPLE, 2001, p. 65).

Com base no excerto apresentando e também no conceito de autor como produtor, de Walter Benjamin, compreende-se que determinadas partilhas entre educadores (que podem ser chamados orientadores, formadores ou mestres) e estudantes (aprendizes, também chamados atores e atrizes, embora, normalmente, por uma questão de inapropriação de gênero diga-se com frequência apenas atores) podem se configurar em um tipo de capital cultural em contraponto ao hegemônico. Esse aspecto torna a prática mais próxima da forma de conhecimento popular, em que mestres desenvolvem ensinamentos práticos, posto que são fundamentados em vivências, aos mais novos, na condição de aprendizes. Em tal “método” de ação explicita-se a necessidade de tomar partido a favor dos trabalhadores e trabalhadoras, ainda que, em alguns casos, seja fundamental a “traição à classe de origem”: material, econômica ou ideologicamente. De acordo com Walter Benjamin:

[...] a proletarização do intelectual quase nunca faz dele um proletário. Por quê? Porque a classe burguesa pôs à sua disposição, sob a forma de educação, um meio de produção que o torna solidário com essa classe e, mais ainda, que torna essa classe solidária com ele devido ao privilégio educacional. [...] No escritor, essa traição [da classe de origem] consiste num comportamento que o transforma de fornecedor do aparelho e produção intelectual em engenheiro que vê sua tarefa na adaptação desse aparelho aos fins da revolução proletária (1994, p. 135-136).

Nesse sentido, as propostas de escolas com metodologias livres podem configurar-se em modos alternativos de reconfiguração da formação artística, tendo em vista suas semelhanças dos processos de criação, e não apenas, mas, sobretudo, ao sujeito teatro de grupo. Desse modo, o contexto escolar não-formal possibilitaria, em tese, e em oposição ao tradicional, uma estruturação prática bastante interessante. Os casos modelares são aqueles, entretanto, que transitam pedagógica, estética e politicamente com a epistemologia praxica. Além de potencializar a apropriação, por parte dos aprendizes, de argumentos e práticas fundamentados para criar e analisar obras artísticas coerentemente com aquilo a que se propõem coletivamente. Assim, tal abordagem minimizaria os “riscos”, de, como se diz popularmente, “vender gato por lebre”. Nesse particular, a Escola Livre de Teatro de Santo André oferece possibilidades bastante significativas, por ter seu foco principal na formação de aprendizes-artistas, mantendo o estudo do arcabouço teórico durante muitos anos em sua estrutura, ao longo de sua existência, de 1990 a 1992 e 1997 até a atualidade. Por esse motivo, a iniciativa conta com o reconhecimento de sua importância para a cena artística teatral brasileira e inspira outras propostas na mesma linha conceitual.

O sociólogo Mariano Fernández Enguita estudou a função da escola como instituição que, do modo como conhecemos hoje, foi criada para (con)formar, preparar e socializar indivíduos aos processos de exploração do mundo do trabalho no sistema capitalista. Para Enguita:

A expansão do capitalismo não foi exatamente um passeio, mas o resultado de um processo prolongado, inacabado e irregular de lutas de classe, concorrência econômica e enfrentamentos políticos. Tendemos a nos fixar somente na parte desses conflitos concernentes às relações de propriedade e aos regimes políticos, mas tanto ou mais importante foi a luta em torno da organização, das condições e da intensidade do trabalho. Através dela, embora não sem recuos, marchas e contra-marchas, a industrialização em geral e o capitalismo em particular empurraram e arrasaram milhões de pessoas a pautas de trabalho radicalmente distintas da que correspondia a seus desejos, preferências e a seus padrões culturais profundamente arraigados [...] (1989, p. 26-7).

Sendo assim, as escolas cumpririam um papel determinante, isto é, e talvez de modo não tão dialético, mas não equivocado: compete às escolas o papel de esquadrihar o comportamento dos indivíduos, movendo moinhos para retirar desses todo e qualquer impulso criativo, diferenciado e portanto singular. À escola coube a padronização em série e, não é de se estranhar a imagem e semelhança de seus inúmeros expedientes aos dos presídios e manicômios, entre outras práticas higienistas e estigmatizantes. Adotando esse pressuposto que evidencia a instituição escolar no sentido mencionado, analogamente, escolas livres atuariam na diversificação quanto à formação não coercitiva, docilizante e adestradora de corpos, conforme ponderações de Foucault (1987). Nessa perspectiva, o contato das obras com o público e a escuta atenta de reverberações do trabalho artístico, considerando o modo e meios de sua produção intrínsecos à sua realização, traria também a necessidade premente de se considerar o público, com o qual se estabelece uma relação fundamental ao fenômeno teatral. Para o dramaturgo Luís Alberto de Abreu:

[...] O público é o elemento que revela ao artista não só o pulso da contemporaneidade como é o fio que conduz ao universo de sua própria cultura. A cultura, o tempo e o espaço histórico tornam-se lastro do fazer artístico, o que contribui para evitar o mero formalismo, comum em processos artísticos afastados do contexto cultural (2010, p. 168).

Desse modo, as produções dos cursos e escolas livres precisam ser socializados. Para que os aspectos de obra aberta ou constituída por partitura lacunar, considerada como inacabada, sejam efetivados na práxis das instituições. Os procedimentos de partilha de espetáculos são próprios da necessidade de fricção das obras contemporâneas com a realidade e da consciência de que a história também se constrói a partir delas. Portanto, esses procedimentos são fundamentais aos processos criativos consequentes, com relação aos pressupostos de escolas que visem à ação e exercício críticos. Nessa direção, em algumas propostas de formação teatral, a preocupação com

o olhar para os trabalhos constitui-se em elemento relevante, assim como devem ser as trocas dentro e fora da escola, buscando ressonância com a comunidade em que está inserida, além de, num sentido mais amplo, ligar-se aos parceiros de criação da área, aos movimentos sociais e ao público em geral, considerando seu papel formativo em sentido amplo. Sobretudo se tratarmos de escolas mantidas com recursos ou que ocupem espaços públicos, o pressuposto da partilha e compromisso social com a socialização do trabalho desenvolvido podem também ser consideradas atitudes coerentes com os objetivos formativos e de trocas culturais.

A respeito dos processos e procedimentos de troca intra e extra espaços das instituições e cursos observados, há diferenças substanciais do ponto de vista metodológico, de sistematização e organização. Na ELT, por exemplo, os processos de abertura, de trocas com a comunidade do entorno, o diálogo com outras iniciativas culturais semelhantes e mesmo a participação da Escola em atividades culturais em sua cidade-sede, em São Paulo ou outras localidades, já foram mais organicamente articulados em sua pedagogia. Assim, os processos de abertura de diálogos e outras ações de formação abertas ao público tiveram em alguns outros momentos papel mais fundamental do que se pode observar hoje, ainda que a prática continue. No NAC a prática parece ser importante, sendo buscada algumas vezes e com parceiros considerados mais “importantes” ao grupo, havendo porém rigorosamente temporadas dos experimentos, que permanecem em cartaz em espaços públicos, por exemplo, entre outras localidades e instituições nas quais são apresentados os trabalhos produzidos, como parte intrínseca do processo de formação. Sempre há a prática de bate-papos com a equipe artística após as apresentações. Na SP Escola de Teatro a troca com o público em geral não ocorre, tendo em vista que os Territórios Culturais, como são nomeados os momentos de abertura dos experimentos da Escola, sistematizados em calendário ao final de cada etapa dos módulos (que contam no total com três momentos de abertura de processo do experimento), são restritos aos aprendizes da Escola ou pouco acessíveis ao público em geral. Mesmo nesses casos, não há interlocução com o “público” presente, e o processo fica segregado aos especialistas da própria instituição ou convidados. Portanto, a porosidade fenomenal (teatro é fenômeno estético-social) somente ocorre na ELT e de modo menos explícito no NAC.

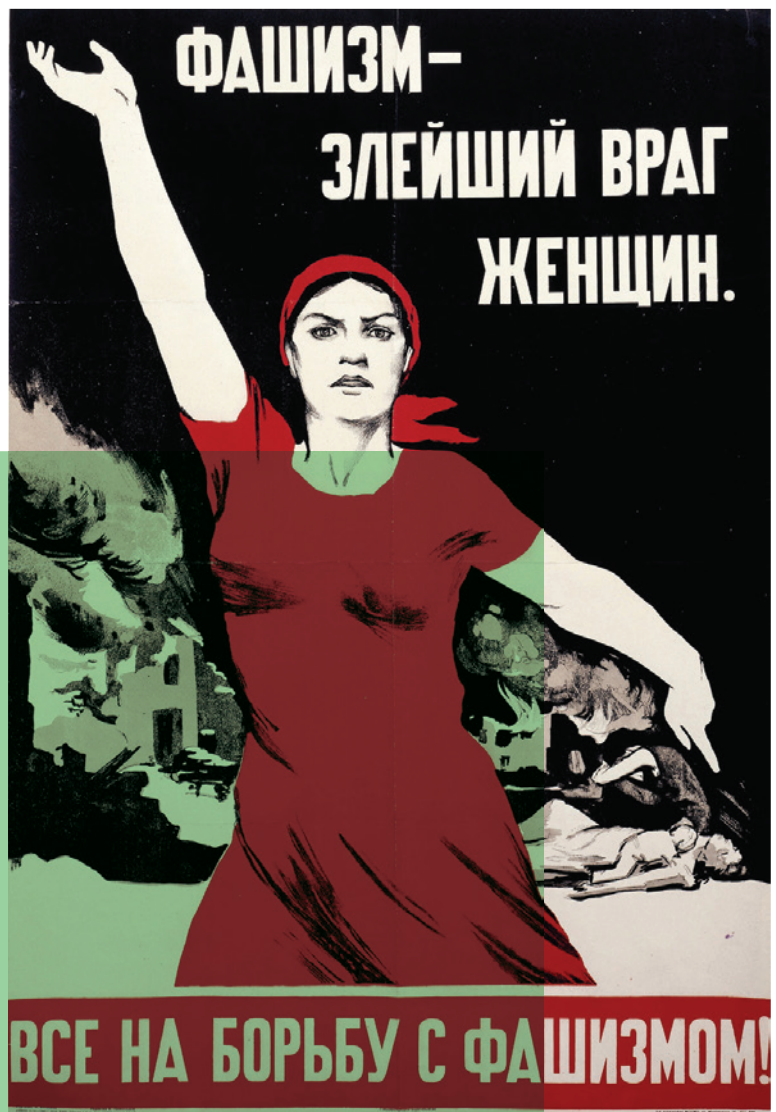


Imagem 7 - *Fascism - The Most Evil Enemy of Women. Everyone to the Struggle Against Fascism!*, 1941. Poster de Nina Vatolina (1915-2002)

http://img.welkermedia.com/uploads/2017/09/russian_revolutionary_posters_0.jpg.

Acesso em 18 out. 2017.

**O SUJEITO HISTÓRICO
TEATRO DE GRUPO
PAULISTANO E OS
PROCESSOS DE CRIAÇÃO
[COLETIVO-]COLABORATIVA**

velhas e grisalhas garçonetes /à noite nos cafés/já desistiram,
 e enquanto eu avanço por calçadas/luminosas e olho através das janelas/
 das casas de repouso/posso ver que alguma coisa não está mais/com
 eles./vejo pessoas sentadas nos bancos dos parques/e posso ver pelo
 modo como/sentam e olham/que essa coisa se foi.
 vejo pessoas dirigindo carros/e vejo pelo modo como/ dirigem seus carros/
 que eles não amam nem sequer são/amados -/nem levam o sexo em/
 consideração. está tudo apagado/feito um filme antigo.
 vejo pessoas em lojas de departamento e/supermercados/caminhando pelos
 corredores/comprando coisas/e posso ver pelo jeito como vestem suas/
 roupas e pelo modo como caminham/e por seus rostos e olhos/que não se
 importam com nada/e que nada se importa/com eles.
 posso ver umas cem pessoas por dia/que desistiram de tudo/completamente.
 eu vou até o hipódromo/ou a um evento esportivo/posso ver milhares/que não
 têm apreço por nada ou /ninguém /e não obtêm nenhum sentimento/em troca.
 em toda parte eu vejo aqueles/implorando por nada além de/comida, abrigo,
 e/roupas; eles se concentram/nisso,/incapazes de sonhar.
 não consigo entender por que essas pessoas não/desaparecem/não consigo
 entender por que essas pessoas não/expiram/por que as nuvens/não os
 assassinam/ou por que os cães/não os assassinam/ou por que as flores e as
 crianças/não os assassinam,/não consigo entender.
 suponho que eles sejam assassinados/ainda que não consiga me adequar/ao
 fato deles/porque eles são muitos.
 a cada dia/a cada noite,/há mais deles/nos metrô e/nos prédios e/
 nos parques/eles não sentem nenhum terror/por não amarem/ou
 não/serem amados
 tantos tantos tantos/de meus camaradas/humanos.
 Charles Bukowski (*incapazes de sonhar*)

2.1 Teatro de grupo e artesanía teatral

Ao refletir a respeito do teatro de grupo como sujeito histórico, é fundamental explicitar o conceito elaborado por Alexandre Mate:

Há uma tendência de homogeneização na análise do objeto teatral, seja o espetáculo ou o texto teatral. Os conceitos que formatam a capacidade de apreciação derivam das concepções mais afinadas ao gosto decorrente da estética hegemônica. Ao tomar um objeto dissociado de seus contextos e modos de produção específicos, e segmentados a partir de recortes temáticos que vislumbrem uma diversidade, perde-se de vista o conjunto das tendências. Sempre houve segmentação com relação à produção artística, mas durante a década de 1980, a segmentação objetivou prioritariamente reduzir a obra ao paroxismo da mercadoria. (MATE, 2008, p. 153).

Ao tratar d“O teatro adulto na cidade de São Paulo na década de 1980”, Alexandre Mate opõe-se ao recorrente discurso segundo o qual o teatro de grupo, como conceito, teria surgido na década de 1990. Através de metodologia baseada na história oral e na construção artesanal de um discurso polifônico, Mate apresenta evidências de que

[...] decorrente da formação e dos “processos de resistência em grupo”, caracterizava-se, também, em um dos alvos nesse tipo de formação a necessidade de processos de intercâmbio de experiências coletivamente para além das trocas simbólicas. O excerto abaixo, de Luís Alberto de Abreu, apresenta um ponto de vista acerca de um modo de fazer, enfrentar e resistir grupalmente, em uma época de contundente mercantilização, e não apenas do espetáculo teatral. Além disso, deixa registrada a expressão “teatro de grupo”, cujo aparecimento o senso comum insiste em datar nos anos de 1990. Na introdução do programa de *Foi bom, meu bem?*, de Abreu, apresentado em 1980-81, pelo Grupo Mambembe, aparece o seguinte texto:

Porque somos um grupo

[...] porque gostamos. Todos nós aprendemos a fazer Teatro em grupo. Mesmo os que entre nós frequentaram uma escola de Teatro começaram a aprender Teatro em grupo. E para nós é a melhor alternativa profissional e pessoal. Nada mais do que isso.

Nós do Mambembe também temos consciência que teatro importante não é só teatro de grupo. Respeitamos, e muito, todas as formas honestas de se fazer Teatro. Desde o teatro empresarial até o Teatro amador.

[...] Aliás, todos nós somos um pouco magnatas da emoção (ABREU apud MATE, 2011, p. 14-5).

Apresentados esses trechos do estudo de Alexandre Mate, pode-se perceber a organização em grupos como alternativas de resistência e sobrevivência. Nas palavras de Eric Hobsbawm, “[...] os homens fazem sua própria história não conforme sua escolha, mas sob circunstâncias diretamente encontradas, dadas e transmitidas pelo passado” (HOBSBAWM, 2013, p. 236). Ainda com o historiador, verificamos como o modo de produção é significativo simbolicamente como expressão da visão de mundo:

[...] a análise de uma sociedade, a qualquer momento de seu desenvolvimento histórico, deve começar pela análise de seu modo de produção: em outras palavras, (a) a forma tecnoeconômica do “metabolismo entre homem e natureza” (Marx), o modo pelo qual o homem se adapta à natureza e a transforma pelo trabalho; e (b) os arranjos sociais pelos quais o trabalho é mobilizado, distribuído e alocado (HOBSBAWM, 2013, p. 228-9).

A respeito de modo de produção, que, segundo Hobsbawm é constituído pelo agregado das relações produtivas que constituem a estrutura econômica de uma sociedade e formam o modo de produção dos meios materiais de existência, temos o seguinte detalhamento:

Quaisquer que sejam as relações sociais de produção, e quaisquer outras funções que possam exercer na sociedade, o modo de produção constitui a estrutura que determina a forma que assumirá o crescimento das forças produtivas e a distribuição do excedente, como a sociedade pode ou não pode mudar suas estruturas, e como, em momentos oportunos, poderá ou não ocorrer a transição para outro modo de produção. Em suma, o modo de produção é a base de nosso entendimento da diversidade das sociedades humanas e suas interações, bem como de sua dinâmica histórica (HOBSBAWM, 2013, p. 231).

Portanto, considerando o exposto, a organização de artistas de teatro em grupo configura-se também como uma atuação em uma espécie de brecha do sistema (cujo corolário apologético consagra o indivíduo e o individualismo), mesmo que ocorram processos dinâmicos e contraditórios, podem representar uma alteração significativa ao próprio modo hegemônico – predominante nas relações humanas.

Entendendo a sociedade como sistema de relações humanas e de relações entre grupos humanos, é necessário identificar as forças que orientam o alinhamento desses grupos, para compreender seu modo de produção característico. De acordo com Hobsbawm, Marx concebia os modos de produção como constituindo uma série na qual a crescente emancipação do homem em relação à natureza, e seu controle sobre ela, afetava tanto as forças quanto as relações de produção. Para Marx, diversos modos de produção coexistem e interagem (HOBSBAWM, 2013, p. 232). Assim, os mecanismos coercitivos do sistema buscam a cooptação/absorção dos modos alternativos, incorporando-os como meio de sobrevivência (sustentabilidade) do próprio sistema, mascarando portanto sua inviabilidade no sentido humano mais amplo. Desse modo, o processo de consolidação do sistema capitalista deu-se a partir de inúmeros embates e movimentos, que Enguita descreve em várias fases:

[...] Consegui-lo [implantar e expandir o capitalismo] exigiu, em primeiro lugar, privar-lhes [os trabalhadores] de quaisquer outras possibilidades de subsistência. Foi necessário arrancar os camponeses do campo, o que se obteve graças à combinação do crescimento demográfico, da supressão das terras comunais, a ampliação das grandes propriedades em detrimento das pequenas e da capitalização das explorações agrárias, na Europa, e a métodos distintos, mas de objetivos similares, em outros continentes. *Foi preciso levar os ofícios tradicionais à ruína e à dissolução, para o que se quebraram seus privilégios monopolistas, se lhes arrebatou o controle da aprendizagem e do acesso, se projetou uma maquinaria fora de seu alcance econômico e até se proibiu sua organização coletiva, o que, juntamente com as pressões do mercado, determinou sua degradação até sua prática desaparecimento nos terrenos de atividade econômica cobiçados pelo capital* (1989, p. 27, grifo nosso).

No trecho, evidenciam-se os elementos de dominação a partir da retirada das pessoas de seus locais de (con)vivência, de seus meios de produção e também de seu modo de produção, impedindo que pudessem ensinar e/ou intercambiar a outros seus ofícios. O autor aponta, passo a passo, a forma pela qual teria ocorrido a organização do trabalho como uma das questões que garantiria a estruturação do sistema. Tem-se, nesse processo, em segundo lugar:

[...] a organização do trabalho que hoje conhecemos é o resultado de uma longa cadeia de conflitos globais, setor por setor, indústria por indústria, fábrica por fábrica e oficina por oficina, entre os patrões e os trabalhadores. Estes conflitos desenvolveram-se – e ainda se desenvolvem – no próprio local de trabalho, e só muito lentamente foram sendo saldados com vitória após vitória dos patrões. Foram e são conflitos pouco visíveis, pois para os meios de comunicação e mesmo para a história, a economia e a sociologia do trabalho, sempre foi mais fácil fixar a atenção sobre variáveis mais evidentes, como os salários ou a jornada de trabalho, que no intrincado mundo da organização dos processos produtivos (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 27-8).

Assim, os processos são tão importantes quanto a estrutura da organização do trabalho, o que garante legitimar a afirmação da permanência da luta de classes. Igualmente importante foi a erradicação da produção ligada à subsistência e da adoção do termo livre para o trabalho assalariado, quando este substituiu o modo de produção escravagista, o que Enguita apresenta como revolução cultural, que transpôs o mundo da satisfação da necessidade para o mundo da necessidade de consumo desenfreado:

Em terceiro lugar, foi necessária uma profunda revolução cultural. A “economia moral” – nas palavras de [Edward] Thompson – dos artesãos e as tradições dos camponeses foram varridas pela ideologia capitalista do “livre” mercado. O profundo respeito pelo trabalho pessoal bem feito cedeu lugar ao fetichismo da maquinaria. A busca de um equilíbrio entre a satisfação das necessidades de consumo e o esforço de trabalho necessário para isso foi substituída pela identificação do bem-estar com o mito do consumo sem fim (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 28).

Essa alteração radical no conceito de trabalho e de sua função social transformou de modo profundo as relações sociais, em que o poder é exercido a partir de elementos econômicos que transpõem para outras camadas de significado para os conceitos de dominação e poder, interferindo decisivamente no modo como as pessoas percebem o mundo e estabelecem relações. Assim, parte da sociedade esbanja em itens supérfluos, que revelam a pobreza humana e intelectual, motivo pelo qual é necessário se pensar muitas vezes antes de proferir que a arte humaniza. É preciso, mais do que afirmar seus aspectos de sensibilização humana, avaliar criticamente a que tipo de percepção da realidade essa sensibilização serve: à preponderância da

impossível concretização do indivíduo, ou à percepção deste em um contexto que pode e deve ser transformado? Normalmente, quem se opõe ao sistema, nas mais diversas instituições, tende a ser rejeitado, como demonstra o trecho seguinte:

Em quarto lugar, foi necessária uma sistemática política repressiva dirigida contra os que se negavam a aceitar as novas relações sociais. Não por acaso os inícios do trabalho fabril estiveram associados com as prisões, os hospitais, os orfanatos e outras formas de internamento. Perseguiu-se implacavelmente os pobres, os vagabundos e outros “marginais”, que então não eram tantos, expulsando-os das cidades, internando-os, obrigando-os a trabalhos forçados e submetendo-os a castigos corporais (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 29).

Comumente confundidos com vagabundos até os dias atuais, artistas, sobretudo aqueles ligados às vertentes artísticas críticas – com relação aos mecanismos sociais dados como imutáveis –, tendem a ser enquadrados no termo marginais, tanto no que diz respeito à forma pejorativa como são vistos por grupos dominantes, como se considerarmos o desenvolvimento do capitalismo e a marginalização das produções que são desinteressantes para o mercado. Do mesmo modo, são marginalizados o pensamento e as atitudes divergentes, historicamente extirpados da história, sufocada pelos interesses de poderosos sempre vencedores. As diversas instituições teriam sido criadas para formar os indivíduos a partir dos interesses de manutenção desse poder ou *status quo*. De modo que:

[...] Em quinto e último lugar, foi preciso assegurar os mecanismos institucionais para que cada novo indivíduo pudesse inserir-se nas novas relações de produção de forma não conflitiva. A maioria das pessoas que chega à idade adulta encontra já uma série de condições dadas: não existe para elas outra via disponível de obtenção de seus meios de vida senão o trabalho assalariado; este goza já de aceitação social, os que o rejeitam têm sido relegados a uma posição marginal e a cultura dominante bendiz e reproduz tudo isto. Isso seria já o suficiente se os atuais processos de trabalho fossem “naturais” ou se as pessoas fossem feitas de material plenamente plástico e estivessem dispostas a que qualquer um lhes desse qualquer forma, mas não é suficiente numa situação em que o processo de trabalho é artificial, isto é, historicamente condicionado [...] (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 29-30).

Assim, a partir do trabalho assalariado como trabalho livre – aquele que em tese seria menos cruel que o trabalho escravo –, surgiu a necessidade de controlar a forma de trabalho nas linhas de produção, tornando real a máxima *time is money*, de autoria de Benjamin Franklin. Porém, por mais que se condicionasse os trabalhadores, o processo industrial não era capaz de garantir a produtividade do trabalhador, requerida pelo sistema para que pudesse se extrair o máximo da “mais-valia”. Lewis Munford⁵⁸ descreveu deste modo essa premissa: “[...] Há apenas

⁵⁸ MUNFORD, Lewis. *The pentagon of power, II: the mito of the machine*. Nova York: Monthly Review Press, 1974, p. 173.

uma velocidade eficiente: *mais rápido*; apenas um destino atrativo: *mais longe*; apenas um tamanho desejável: *maior*; apenas um objetivo quantitativo racional: *mais*” (1970, apud FERNÁNDEZ ENGUITA: 1989, p. 20). Qualquer semelhança com o estímulo à cultura insaciável do consumo é proposital e parte de um plano de dominação cultural. Deste plano, os Estados Unidos da América e seu *american way of life* são os maiores representantes (expressos, por exemplo, na mais famosa rede de *fast-food* e seus infelizes lanches). As aparentes facilidades do sistema, o acesso à avalanche de informações pela *internet*, as superficiais trocas pelas redes sociais digitais, escamoteiam a permanência do sistema de exploração e dominação, como descreve Hobsbawm:

Durante a maior parte da história, o mecanismo básico para o crescimento econômico foi a apropriação do excedente social gerado pela capacidade do homem de produzir por meio de um ou outro tipo de minoria para fins de investimento em melhoria adicional, ainda que nem sempre assim utilizado. O crescimento operava por meio da desigualdade. Então, até agora, isso foi compensado até certo ponto pelo enorme crescimento da riqueza total que, como mostrou Adam Smith, tornou até mesmo o trabalhador em economias desenvolvidas materialmente melhor que o cacique pele-vermelha, e que, em geral, tornou cada geração mais aquinhoadada que suas predecessoras. Mas essas minorias partilhavam desses benefícios, por modesta que fosse sua forma, mediante a participação no processo produtivo – isto é, mediante a posse de empregos ou, como camponeses e artesãos, a capacidade de obter rendas vendendo sua produção no mercado. Para o camponês, a autossuficiência se reduziu drasticamente no mundo desenvolvido (HOBSBAWM, 2013, p. 55).

A redução da autossuficiência comentada por Hobsbawm diz respeito também à subserviência dos produtores ao mercado, ainda que aparentemente gozem de certa autonomia com relação aos seus respectivos processos de produção. Tendo em vista essa consideração e inspirada no texto de Mário de Andrade, *O artista e o artesão*, de seu livro *O baile das quatro artes*⁵⁹, é possível estabelecer alguns paralelos entre os artesãos dos séculos XIX e os artistas do teatro de grupo dos séculos XX e XXI, compreendendo haver semelhanças em como seu modo de produção se relaciona com os contextos socioeconômicos. Para estabelecer essa relação, é relevante a reflexão de Fernández Enguita:

O artesão ativo (the working craftsman) estava ligado ao conhecimento técnico e científico de seu tempo na prática diária de seu ofício. [...] mas, mais importante que o treinamento formal ou informal, era o fato de que o ofício proporcionava um vínculo cotidiano entre a ciência e o trabalho [...]. Estes artesãos eram uma parte importante do público científico de sua época e, como norma, mostravam um interesse pela ciência e pela cultura que ia além do diretamente relacionado com seu trabalho. [...] (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 119-120).

⁵⁹ ANDRADE, Mário de. *O baile das quatro artes*. São Paulo: Martins, 1974.

O sociólogo explica que, apesar de as condições de vida e de trabalho do artesão independente que trabalhasse em domicílio para um terceiro ou do agricultor proprietário ou arrendatário pudessem ser materialmente muito duras, o fato de poder decidir sobre a intensidade e a duração do trabalho proporcionava a eles independência material e, sobretudo, ideal. O espaço de trabalho e moradia eram os mesmos, como a produção e satisfação das necessidades. O trabalho consistia em uma necessidade, para satisfazer as necessidades naturais:

[...] Mesmo as diversas formas de servidão e de obrigações feudais podiam ser vistas como meros acréscimos ao trabalho desenvolvido com funções de subsistência. Tudo isto confluía em uma imagem de autonomia e de dignidade na qual não se podia ajustar o salto à condição de trabalhar de forma constante e regular para outra pessoa, menos ainda deixar-se arrebatar a capacidade de decisão sobre a própria atividade.[...] Os artesãos preferiam viver mal da crise de seus ofícios, trabalhando a domicílio, mas mantendo um certo grau de controle e autonomia em seu trabalho, a ter que transpassar a porta das fábricas, que eram a negação de sua independência e as quais viam como lugares de depravação moral e desumanização (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 41).

Nessa perspectiva, ficam evidentes as mudanças comportamentais que ocorreram a partir da sociedade industrializada, presentes na sociedade atual. A imensa maioria das pessoas não conta com a capacidade de decidir qual será o produto/fruto de seu trabalho, a forma de fazê-lo, sua pertinência social, entre outras questões. As dimensões do trabalho, ritualísticos e do ócio eram integradas aos tempos e espaços comuns e comunitários. Já o trabalhador [pós] moderno “[...] em troca, vê estender-se diante de si uma panóplia de opções teóricas e imaginárias, mas muito poucas possibilidades práticas. *A liberdade não é algo absoluto, mas relativo à realidade que nos rodeia* (FERNÁNDEZ ENGUITA, p. 7, grifo nosso). O trabalho transformou-se em uma carga, um verdadeiro fardo, fonte de doenças, infelicidade, desesperança (imagine a quantidade de profissionais doentes em uma escola!! – e agora com uma média de mais 30 anos a trabalhar além do previsto!?). Normalmente, ligado à ideia de produtividade incessante, muitos ambientes de trabalho são necessariamente improdutivos no sentido do produto a que estão destinados. Por esse motivo, o trabalho em grupos ou ligado a cooperativas tende a fazer mais sentido pessoal-social amplo que o sentido proporcionado por um salário ao final do mês. De acordo com Enguita, no que tange aos trabalhadores do período pré-industrial (e que transporta para o trabalhador “independente”):

[...] podem prolongar sua jornada, acelerar seu ritmo ou eliminar as interrupções quando urge a consecução de um objetivo, mas também encurtar a primeira, diminuir o segundo e aumentar as últimas quando não há urgência. *Isto significa ser dono de seu próprio tempo, e o tempo, como assinalou Marx, é o espaço em que se desenvolve o ser humano* (FERNÁNDEZ ENGUITA, p. 9, grifo nosso).

Mesmo o trabalhador por conta própria ou autônomo não é independente, pois define seu trabalho de modo limitado às imposições do controle de preços do mercado, da concorrência, dos preços dos produtos, entre outras variáveis. Segundo Enguita, nesses casos, o trabalhador pode determinar o equilíbrio entre trabalho e consumo, mas além da concorrência, existe a imposição das normas sociais e culturais, que aproxima todos dos padrões – exacerbadamente altos atualmente – aceitos (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 10).

Na área teatral, há alguns anos, notadamente a partir de algumas prerrogativas de financiamento público, como é o caso da Lei de Fomento para o Teatro na cidade de São Paulo⁶⁰, muitas proposições alternativas surgem em contraponto à produção teatral comercial, como defende Alexandre Mate (2008). Muitos dos grupos contemplados propõem inserções comunitárias – temáticas ou mesmo incluem comunidades na criação de diversas ações e não apenas espetáculos, a partir de processos coletivos ou colaborativos. Em São Paulo, *locus* de parte do estudo, a profusão de coletivos teatrais existentes atualmente somou às primeiras experiências a constatação de uma trajetória ascendente e ampliada para as possibilidades dessa forma de produção alternativa ao modo de produção capitalista. Essa identificação quantitativa e as transformações qualitativas da cena paulista são frutos do Movimento Arte contra a Barbárie⁶¹, da criação da Lei de Fomento ao Teatro na cidade de São Paulo e da formação da Cooperativa Paulista de Teatro⁶². De acordo com Alexandre Mate, a respeito do processo mencionado:

⁶⁰ Lei Nº 13.279, de 8 de janeiro de 2002 (Projeto de Lei nº 416/00, do Vereador Vicente Cândido – PT), promulgada pela então Prefeita de São Paulo, Marta Suplicy, que instituiu o Programa Municipal de Fomento ao Teatro para a Cidade de São Paulo, vinculado à Secretaria de Cultura, com o objetivo de apoiar a manutenção e criação de projetos de trabalho continuado de pesquisa e produção teatral visando o desenvolvimento do teatro e o melhor acesso da população ao mesmo. Em publicação de 2012, de Flávio Desgranges e Maísa Lepique (organizadores), Alexandre Mate anexa a carta do Movimento Arte Contra a Barbárie, endereçada aos integrantes da primeira comissão do Programa: “[...] Por cinco anos o Arte Contra a Barbárie vem questionando ações governamentais e o uso do dinheiro público. O que se pretende consolidar com esse Programa é uma relação de trabalho estável, que não dependa diretamente do mercado, que não se limite à criação de produtos necessariamente vendáveis para sobreviver. O teatro não pode se restringir a mercadoria, e o Estado não pode se transformar em um mero incentivador fiscal ou gerente do balcão de negócios [...]” (MATE, Alexandre. Breve relato acerca do exercício ético praticado em algumas comissões de seleção do Programa Municipal de Fomento. In: DESGRANGES; LEPIQUE. *Teatro e vida Pública: o Fomento e os coletivos teatrais de São Paulo*. Hucitec: 2012, p. 86).

⁶¹ Segundo informações do sítio da Cia do Latão, onde é possível encontrar o manifesto, o movimento foi criado em 1998 e reuniu artistas de teatro de São Paulo, buscando refletir de forma aprofundada a respeito das condições da Arte e da Cultura na sociedade, bem como discute a relação do poder público com grupos de teatro, solicitando a implementação de ações de continuidade e não apenas de realização de eventos ou destinação de verbas via renúncia fiscal. Segundo Iná Camargo Costa e Dorberto Carvalho: “Já estávamos em 1998 e aproximava-se a campanha eleitoral que acabaria levando o PT de volta à administração municipal. A experiência da administração Erundina (1989–1992) – cuja secretária de cultura, Marilena Chauí, pautara as ações de política cultural pela noção de cultura como direito dos cidadãos – há de ter inspirado os artistas que naquele momento deram início às discussões sobre os rumos da cultura em São Paulo. Estamos nos referindo a Aimar Labaki, Beto Andretta, Carlos Francisco Rodrigues, César Vieira, Eduardo Tolentino, Fernando Peixoto, Gianni Ratto, Hugo Possolo, Marco Antonio Rodrigues, Reinaldo Maia, Sérgio de Carvalho, Tadeu de Souza e Umberto Magnani, os signatários do Manifesto “Arte contra a barbárie”, publicado a 7 de maio de 1999 pela grande imprensa e apresentado no dia 10 a um público de mais de 300 pessoas no Teatro Aliança Francesa. A maioria dos signatários integra grupos de teatro formados entre os anos de 1980 (Tapa e Pia Fraus) e os anos de 1990 (Latão, Folias, Parlapatões e Monte Azul), além do veterâníssimo União e Olho Vivo (de 1966). A experiência já mostrara, inclusive para beneficiados pela renúncia fiscal, que o tipo de teatro que faziam não interessava aos profissionais de marketing responsáveis pela destinação das verbas concedidas pelos governos, as quais passaram a engordar os orçamentos de publicidade das empresas” (COSTA; CARVALHO, 2008, p. 12).

⁶² Para Alexandre Mate, “existem várias datas de nascimento para a Cooperativa, porém, considerando a assinatura da ata de 28 de agosto de 1979, data oficial de sua abertura, comenta: [...] De qualquer forma, 28 de agosto de 1979 corresponde à data em que a ata relativa à reunião de criação da Cooperativa – 12 de maio – foi assinada oficialmente nos termos da lei federal nº 5764/71, que define a política nacional de cooperativismo. As duas datas, para além de marcos de identificação cronológicos, colocam nesse intervalo a desistência e a adesão de grupos não presentes àquele primeiro encontro, e correspondem a um processo de luta e de mobilização. Atualmente, a Cooperativa conta com mais de 800 núcleos e 3800 associados” (MATE, 2009, p. 16-7).

De qualquer forma, os descalabros, e não apenas na área cultural, dos governos de Fernando Collor de Mello e das duas gestões de Fernando Henrique Cardoso foram tantos que a parcela mais aguerrida da classe teatral paulistana, na década de 1990, foi impelida a se mobilizar politicamente. Desse processo mobilizatório, a ação denominada Arte Contra a Barbárie trouxe frutos muito interessantes para a área teatral. Dentre eles, o Programa Municipal de Fomento ao Teatro da Cidade de São Paulo, que tem passado por mudanças e lutas para ser aprimorado, tem permitido ao Grupo (e a tantos outros) um amplo conjunto de ações artísticas significativas (MATE, 2008, p. 256).

Muitos dos grupos fomentados incluem ações formativas em seus projetos como estratégia para contribuir com a formação de pessoas com possibilidades de “ler” uma peça teatral e produzir obras a partir de sua realidade social; e há casos em que se realiza formação básica ou complementar de intérpretes. Outros, ainda, propõem ações em que a atividade teatral proporciona o levantamento de materiais constitutivos dos espetáculos, podendo ou não ter a participação dos criadores participantes dessas ações nos experimentos. *Grosso modo*, porém, apresentam-se formas de produção mais horizontalizadas, em que as obras conduzidas coletiva ou colaborativamente vêm sendo experimentadas no Brasil. Por exemplo, e por haver documentação disponível, no teatro praticado desde a década de 1960; e nas de 1970 e 1980 em que teriam sido intensificadas essas características no modo de produção. No Brasil, uma série de iniciativas e grupos, dos mais variados períodos, alguns desde as décadas mencionadas, até a atualidade, corresponderiam a processos de formação cultural ou de intérpretes: Teatro Popular União e Olho Vivo (TUOV), Grupo Macunaíma/Centro de Pesquisas Teatrais (CPT), Teatro de Arena de São Paulo, Teatro Paulista dos Estudantes, nas práticas decorrentes do chamado teatro do oprimido, Cia. Ventoforte, Teatro Oficina, Cia. do Latão, Cia. Antropofágica. A partir do Grupo Macunaíma, por exemplo, surgiria uma proposta autóctone de formação de atores e atrizes, uma das mais significativas propostas de formação de intérpretes no País. Criada por Antunes Filho, o processo de formação tem como base a premissa de conciliar rigor artístico (leia-se: interpretação realista – de acordo com as proposições e corolário defendidos por Copeau), formação cultural e espetáculos com uma marca indelével do diretor.

Capacidade característica do povo brasileiro (Darcy Ribeiro), as diferentes influências teatrais que chegaram ao país foram amalgamadas, sincretizadas e dinamizadas ininterruptamente com o objetivo inequívoco de sobreviver às imposições culturais ou antropofagizá-las. No que interessa à reflexão a respeito dos cursos-partes deste estudo, o exemplo mais emblemático de autoctonia – pelo menos no pertencente ao projeto original – é o da Escola Livre de Teatro de Santo André, sem sombra de dúvidas, não por acaso, iniciada por Maria Thais Lima Santos, encenadora pedagoga que inaugura efetivamente essa proposição no Brasil. Professora e pesquisadora que pratica seus estudos de Meierhold artística e pedagogicamente, a diretora da Cia. Balagan representa parte significativa do início da pedagogia teatral no Brasil, por cons-

truir um legado no ensino formal, na cena paulistana e na colaboração em outras iniciativas formativas, articulando esses setores que muito recentemente vêm sendo tecidos em conjunto.

O processo colaborativo, como prática de certo modo recente nos processos de criação artística, caracteriza-se no principal elemento do modo de produção o teatro de grupo⁶³. Consolidou-se a partir da criação de inúmeras obras em todo o país, a partir do teatro coletivo amador. Se, por um lado, inúmeros grupos e artistas buscavam o teatro profissional, por outro, o teatro amador organizava-se, em diversos momentos, a partir de movimentos sociais, comunidades e associações diversas. Com o fortalecimento destes e a necessidade de aperfeiçoamento do modo de criação para driblar/contrapor a produção comercial, o chamado teatro de criação coletiva (visto pejorativamente como algo não tão organizado, como o colaborativo), muitas vezes já continha o que seria aprimorado em termos de determinação de funções no processo de produção de obras artísticas. Na diferenciação mais difundida no senso comum entre criação coletiva e processo colaborativo, a primeira forma de trabalho se daria de modo a que todos os integrantes realizassem diversas funções no grupo – até porque para um grupo amador, uma certa divisão do trabalho é praticamente inviável. A segunda teria mais definidas as funções dos participantes, em que há uma responsabilidade na autoria do texto, da cenografia, figurinos etc., daí provavelmente a presença de camadas dramáticas dos espetáculos (dramaturgia de texto, do espetáculo, da cena, da interpretação).

Porém, levando em conta que modos de produção semelhantes se dão nas manifestações da cultura popular tradicional, em que as relações são mais horizontalizadas (que em um coletivo profissional, algumas vezes, e até determinado momento dominado por empresários que o concebem e organizam), é possível pensar que o modo de produção colaborativo do teatro de grupo retoma algumas das raízes populares do modo de produção cultural brasileira, que foi/tem sido alvo de desqualificação e supressão ou sincronizado noutras manifestações, em decorrência da disputa simbólica permanente existente nos já referidos processos de dominação e resistência.

O citado sujeito histórico teatro de grupo, a partir de inúmeros coletivos, vem realizando pesquisas artísticas na área teatral, com alguns pressupostos de criação que visam à horizontalidade nos processos de trabalho e na relação com o público. A premissa insere-se na luta pela implementação de políticas públicas que garantam fomento à produção fora do circuito comercial. Comprometidos com o processo de transformação social, inserem ações culturalistas: espetáculos, debates, obras com participação das comunidades nas quais os grupos estão sediados. Do mesmo modo, esses projetos têm potencial condição de pesquisar, praticar e divulgar o teatro em proposição épica, no sentido de incorporar recursos que os apropriem da obra como experimento histórico-social. O épico tem sido reconhecido por inúmeros coletivos, como a Brava Companhia, Engenho Teatral, Teatro Popular União e Olho Vivo, Kiwi Cia. de Teatro,

⁶³ Evidentemente o conceito esteve e se fez presente em variadas manifestações teatrais ao longo do processo histórico. A totalidade dos expedientes de produção inseridos no processo atualmente nomeado colaborativo já constava da prática dos coletivos populares de cultura. Por não caracterizar em escopo desta reflexão, não serão apresentados e/ou tratados aqui, em detalhes-minúscias, tais expedientes. Entretanto, trata-se de mais uma apropriação dos modelos hegemônicos (corroborada pelo fato de pouquíssimos serem os documentos a esse respeito).

Cia. do Latão, Dolores Boca Aberta MecaTrônica de Artes, Cia. Antropofágica, Cia de Teatro Estudo de Cena, Trupe Olho da Rua (de Santos), Trupe da Lona Preta, entre tantas outras, como uma poética que privilegia assuntos de relevância social, assumidamente políticos e que pressupõe a participação crítica do público como parceiro da realização do fenômeno teatral. Portanto, o conceito de poética, cuja etimologia de *poiêin* concerne a artesanania, é tomada aqui como sentido de processo de elaboração sensível, criativo, imagético, intuitivo, em que o artista ou coletivo se apropria artesanalmente de procedimentos característicos e específicos da linguagem teatral, para construir seu domínio técnico, totalmente relacionado à sua intencionalidade com respeito à visão e modo de estar no mundo. Como sugeriu Mário de Andrade, o artesanato é “ensinável”, e a técnica é pessoal. Trata-se do modo como o artista desenvolve e realiza materialmente no saber-fazer a sua arte.

De acordo com essas observações a respeito das possíveis aproximações entre as formas de produção do teatro de grupo e das proposições formativas livres, é pertinente supor que os cursos livres têm liberdade para experimentar e explorar ao máximo as potencialidades individuais, por entre caminhos e “picadas” mais democráticas, com meios para escolher recursos e expedientes relevantes para a prática teatral. Visando a construção de uma cena inventiva, de acordo com a realidade presente e sempre social e historicamente vivas, as temáticas e abordagens geralmente são definidas a partir do desejo e inclinação para a pesquisa dos grupos formados. Tal proposição metodológica estrutura-se na condição essencial e vital de assumir a aprendizagem como um processo inacabado, mostrando a construção dos alicerces e as conquistas advindas da pesquisa, cujo resultado ocorreria/completar-se-ia na obra sendo discutida *publicamente*.

Nesse sentido, é necessário ressignificar este processo de estudo acadêmico a partir do ato imprescindível de dialogar com pessoas interessadas em diferentes processos de formação de atores e atrizes. E mais especificamente pessoas que possam voltar a atenção à importância de escolas em proposição metodológica livre para a formação teatral, no sentido de apropriar novos fazedores de formas de produção horizontalizadas e coletivas, que de certo modo podem reconfigurar aspectos da cena teatral.

2.2 Singularidades práticas no processo de criação coletiva e colaborativa

O modo de produção artística presente em propostas de metodologias de formação livre iriam aproximar-se, em alguns casos, da citada forma de produção de grupos teatrais, nos quais se privilegia o fazer coletivo ou colaborativo. Sendo assim, estudantes de interpretação são também sujeitos criadores nos mais diversos âmbitos de construção das obras artísticas. Desse modo, grupos teatrais e, antes deles, as associações teatrais do século XIX, tais como os teatros livres europeus, seriam as antecessoras das escolas (em determinados aspectos, sobretudo quanto a certas proposições metodológicas), tendo em vista que as possibilidades de preparação de

intérpretes surgiram em meio à busca de novas formas de se produzir teatro, tanto do ponto de vista estético como organizativo. Temas sociais ao longo do processo histórico impulsionaram a busca de novos modos e meios de construção das obras teatrais. Nessa perspectiva, uma das características/expedientes fundamentais nesses processos de criação alicerçava-se no trabalho de natureza colaborativa. Daí a criação de laboratórios e estúdios, tais como aqueles desenvolvidos por Meierhold e Piscator, que passariam a ser incubadoras de obras teatrais, a partir da experimentação e da criação da qual participariam dramaturgos, encenadores, diretores, cenógrafos, iluminadores e intérpretes. Nesse sentido, o público e certa linha da crítica teatral também eram parte imprescindível a serem consideradas, já que podiam constituir-se em termômetro da ressonância das produções e da adequabilidade formal, entendendo-a como busca da forma de expressão mais apropriada relativa aos temas, a partir da pesquisa continuada de expedientes criativos e funcionais. Assim, temos a presença do termo coletivo na descrição de Piscator:

[...] Como fundamentos serviram as notas do laboratório dramatológico do teatro de Piscator, dirigido por Felix Gasbarra e por Leo Lania. De fato, as idéias nasceram do trabalho coletivo, do trabalho em comum, de modo que o que restava era formulá-las. A teoria só podia originar-se do trabalho prático. [...] Apesar dos sacrifícios e decepções, o nosso trabalho – cujos elementos são ainda hoje opressão, necessidade e miséria humana – deu-nos sempre ânimo e contentamento, pois, baseado numa concepção otimista da vida, emana da fé numa evolução (1968, p. 19).

Ao investigar acerca da presença das manifestações da cultura popular tradicional brasileira nas obras do Teatro Popular União e Olho Vivo (TUOV)⁶⁴, concluí que a característica predominante dessa presença dizia respeito ao modo de produção coletivo-colaborativo, horizontalizado, com uma preocupação bastante marcante com relação à formação de intérpretes-militantes, o que inclui necessariamente compromisso, de certa forma, político-social. O modo de fazer do TUOV, ou seja, a atitude relativa ao modo de produção horizontal – no sentido descrito por Benjamin (1994), de transformar em colaboradores os espectadores –, aproxima-os ao modo de fazer característico dos grupos portadores das manifestações da cultura popular tradicional, com base no compartilhamento de experiências como postura pedagógica. De acordo com Alexandre Mate:

[...] Ainda com relação aos grupos de teatro que se formaram na década [1980], mas sem ser possível imaginar seu número, por não haver dados estatísticos, vários deles atuam na década e dão sentido militante, político e estético ao conceito denominado teatro de grupo, cujos processos de reordenação das formas grupal e coletiva vão demandar outros modos de produção. Dessa forma, data da década, mas sem ter começado nela, a proposição do chamado

⁶⁴ CARLETO, Simone. *Teatro União e Olho Vivo: cultura tradicional e arte popular*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Unesp, 2009. Disponível em <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/86879>. Acesso em: 14 mar. 2017.

processo colaborativo. De modo bastante esquemático, o processo colaborativo – cujas inspirações mais distantes resultam do teatro agitpropista russo-soviético e as mais próximas, principalmente, das experiências do Teatro Experimental de Cali (Colômbia), dirigido por Enrique Buenaventura – pressupõe a instituição de um colegiado democrático de criação, com divisão de todas as tarefas demandadas pelo processo teatral. Mesmo havendo responsáveis específicos de cada área da produção, criação estética e apresentação da obra, tudo se divide e se intercambia: desde a sugestão dos assuntos do próximo espetáculo; passando pelos processos de pesquisa e pelos de criação coletiva do texto; da escolha pelo conjunto dos atores e atrizes a fazer as personagens; pela incorporação de adereços e objetos; pela direção aberta e predisposta às sugestões de todos e também pela divisão das tarefas demandadas pela manutenção do colegiado. Atualmente, ainda que gerido por um pequeno núcleo, normalmente dito de fundadores, este procedimento/modo de produção ganha cada vez mais força e adeptos na cidade. Evidentemente, pode haver nessas formações uma ou mais figuras de destaque; entretanto, sua realidade pressupõe as deliberações democrático-coletivas, que o TUOV, em plagas paulistas, radicalizou transitando com a unanimidade [...] (MATE, 2011, p. 23-24).

A respeito das relações horizontais e do processo coletivo-colaborativo como pedagógico, é importante citar Benjamin (1994), estabelecendo nexos entre o exposto por Mate e o apresentado por Abreu a seguir. Essa atitude que citei a respeito do TUOV, diz respeito ao que Benjamin denominou autor consciente. Para o filósofo, o trabalho do autor consciente “[...] não visa nunca a fabricação exclusiva de produtos, mas sempre, e ao mesmo tempo, a dos meios de produção. Em outras palavras: seus produtos, lado a lado com seu caráter de obras, devem ter antes de mais nada uma função organizadora (BENJAMIN, 1994, p. 131). Atinente a esse ponto, também, concerne o exposto por Luís Alberto de Abreu, ao comentar a relevância dos processos realizados na ELT para o trabalho teatral colaborativo:

[...] O processo colaborativo provém, em linhagem direta, da chamada criação coletiva, proposta de construção do espetáculo teatral que ganhou destaque na década de 1970, do século XX, e que se caracterizava por uma participação ampla de todos os integrantes do grupo na criação do espetáculo. [...] Se o processo de criação convencional havia encontrado seu equilíbrio baseado na hierarquia representada pelo texto e na especialização das funções, a busca de um processo coletivo eficiente continuou seu percurso à procura de respostas aos problemas que sua ausência de método apresentava. O que chamamos hoje de processo colaborativo começou a se aprofundar no começo dos anos 1990. O Teatro da Vertigem, de São Paulo, dirigido por Antônio Araújo, e a Escola Livre de Santo André são referências dessa busca pela horizontalidade das relações artísticas entre seus integrantes [...] (ABREU, 2010, p. 166-7).

Ainda concernente ao trabalho coletivo no TUOV, no livro *Em busca de um teatro popular* (2007), César Vieira expõe o modo pelo qual eram construídos os textos do Teatro Popular União e Olho Vivo, que sistematizava o texto teatral a partir do estabelecimento de uma Comissão de Dramaturgia, da construção de fichas dramáticas, roteiro e texto final, sempre em fricção com a atuação dos atores e atrizes em improvisações, além de trabalhar a compreensão, pertinência e embocadura do texto (VIEIRA, 2007). As temáticas e procedimentos também apresentam semelhanças com relação ao teatro agitpropista soviético, que inspirou o TUOV (nome que suscita sonoridade mnemônica com relação à Rússia/URSS) e também o teatro de Piscator. Seguem algumas citações relativas aos procedimentos descritos por Piscator em seu *Teatro Político*:

[...] O tema foi sugerido pela atualidade do problema russo para todos os que tinham uma atitude independente. O drama se chamou *Dia de Rússia* e nasceu de um trabalho coletivo. [jornal] *O Teatro Proletário* (1920/1921) (PISCATOR, 1968, p. 52) [...] O espetáculo nasceu de um trabalho coletivo: os diversos processos de trabalho de autor, diretor artístico, músico, cenógrafo e ator se entrosavam incessantemente. Com o manuscrito, nasciam, ao mesmo tempo, as construções cênicas e a música, enquanto, em comum com a direção artística, renascia o manuscrito. Em muitos lugares do teatro, simultaneamente, arranjaram-se cenas, antes mesmo de lhes estar determinado o texto (*Apesar de Tudo!* p. 80). [...] O ator não conseguia, até os últimos dias de ensaio, contemplar o conjunto total do seu papel, vendo-se obrigado a deixar que a sua própria imaginação colaborasse, a fim de preencher, condensar, formar linhas e variações novas. (Dessa maneira, surgiu entre nós um novo conjunto, um conjunto de colaboradores autônomos num trabalho coletivo [...] *O Dilúvio*, 1926 (p. 92). [...] O que se tinha forçosamente de exigir de em dramatologia, em nossa especialíssima situação, era uma verdadeira colaboração artística comigo ou com o escritor que era o autor do trabalho. O nosso dramatólogo, partindo de nossa atitude política, devia ser capaz de refundir uma peça e de, em estreita ligação com os meus propósitos de direção artística, desenvolvê-la cenicamente e renová-la no texto (1968, p. 164).

Finalmente, com Piscator, reiteram-se contradições e necessidades advindas do trabalho coletivo, o que torna todos os participantes da construtura da obra responsáveis por esta e seus resultados processuais:

Diz uma frase cuja legitimidade ainda é mal provada: quanto mais atinge alguém uma maior independência, tanto mais se torna dependente de forças que, em posição subordinada, ele não precisaria tomar em consideração; em vez de a um amo, tem de servir a uma multiplicidade anônima de forças. Tal evolução, segundo uma convicção geral, deve ser incessante no serviço do teatro [...] A coletividade dramatológica, a infiltração dos princípios de nossa filosofia em todo o aparelhamento, tudo isso forma uma sociedade que

possibilita o mais seguro e puro autocontrôle, *elimina acasos e faz do diretor uma parte do todo, como faz o diretor artístico, dos atôres, do autor e do dramaturgo* (PISCATOR, p. 164-5, grifo nosso).

Segundo Walter Benjamin, em *Que é teatro épico – Um estudo sobre Brecht*, publicado pela primeira vez em 1966, o teatro épico, refuncionalizado, sobretudo politicamente, por Bertolt Brecht, buscou alterar as relações funcionais entre palco e público, texto e representação, diretor e atores:

[...] O teatro épico parte da tentativa de alterar fundamentalmente essas relações. Para seu público, o palco não se apresenta sob a forma de “tábuas que significam o mundo” (ou seja, como um espaço mágico), e sim como uma sala de exposição, disposta num ângulo favorável. Para seu palco, o público não é mais um agregado de cobaias hipnotizadas, e sim uma assembléia de pessoas interessadas, cujas exigências ele precisa satisfazer. Para seu texto, a representação não significa mais uma interpretação virtuosística, e sim um controle rigoroso. Para sua representação, o texto não é mais fundamento, e sim *roteiro de trabalho*, no qual se registaram as reformulações necessárias. Para seus atores, o diretor não transmite mais instruções visando a obtenção de efeitos, e sim teses em função das quais *eles têm que tomar uma posição*. Para seu diretor, *o ator não é mais um artista mímico, que incorpora um papel, e sim um funcionário, que precisa inventariá-lo* (BENJAMIN, 1994, p. 79, grifo nosso).

Pode-se observar, no trecho apresentado, o modo pelo qual o trabalho com a linguagem teatral seria compreendida por Brecht, no sentido de as engrenagens de sua produção serem apropriadas pelos trabalhadores (artistas e não artistas) que a realizam. Assim, a historicidade das obras é também atribuída pelo seu modo de produção, ou seja, com a participação do coletivo em todas as etapas. Comuns também a esses trabalhos coletivos-colaborativos é a partilha e consideração do público, na concepção de Walter Benjamin, a comunidade de ouvintes. De acordo com Benjamin, as narrativas estavam presentes em torno das antigas formas de trabalho manual. Para ele “[...] a narrativa, que durante muito tempo floresceu num meio de artesão – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação” (1994, p. 205). Assim, Luís Alberto de Abreu comenta que

[...] O público é o elemento que revela ao artista não só o pulso da contemporaneidade como é o fio que conduz ao universo de sua própria cultura. A cultura, o tempo e o espaço histórico tornam-se lastro do fazer artístico, o que contribui para evitar o mero formalismo, comum em processos artísticos afastados do contexto cultural (2010, p. 168).

Ainda fundamentado nas mesmas questões em destaque, o dramaturgo apresenta a restauração da narrativa como um possível caminho para a ressignificação do indivíduo contextualizado socialmente, equilibrando-se as esferas pública-privada; indivíduo-corpo social; criação individual e imaginário:

Ao perder o contato com a praça, com as ruas, com a comunidade, enfim, o homem perde seu imaginário, abandona a fonte de sua cultura e diminuem, consideravelmente, a quantidade e a qualidade das experiências que podem ser comunicadas. Seu repertório de imagens, sem o acréscimo de imagens apreendidas no contato e conflito com outros homens, reduz-se àquelas geradas apenas a partir de si próprio (ou sentimentos) e advindas do contato e conflito com seu reduzido meio familiar e círculo social (moral). Os próprios sentimentos, sem o sadio conflito com a complexidade do mundo real, tendem a permanecer na superfície ou a se tornar idealizados. *Ao abandonar as ruas o homem diminui substancialmente sua capacidade de aprender.* O saber distancia-se do sentir. (ABREU, 2011, in NICOLETE, 2011, p. 602, grifo nosso)

A apreensão apresentada liga-se às constatações expostas anteriormente, de que a aprendizagem significativa acontece na experiência entre os seres humanos, nos espaços e tempos comuns e na possibilidade de atribuição de sentido pelos sujeitos desse processo, em processo de experiência e trocas permanentes, possibilitando saltos de qualidade individuais em consonância como um projeto de mundo em que se pressupõe o coletivo. Desse modo, o fazer teatral em perspectiva formativa, a partir de metodologia livre, pode adotar o pressuposto defendido por Abreu:

[...] a restauração da narrativa e o aprofundamento da pesquisa cênica em torno de suas características (a *transmissão de experiências humanas* e não de meras informações é apenas uma delas) pode se juntar a uma série de iniciativas que visam a restauração de um imaginário comum entre palco e plateia e, a partir disso, construir um relacionamento. (ABREU, 2011, in NICOLETE, 2011, p. 602, grifo nosso)

Assim, considerando a pertinência de estabelecer relações entre as possibilidades poéticas da narrativa, no próximo item, serão abordados mais especificamente elementos do teatro épico, como hospedeiro de diferentes traços estilísticos, do teatro popular e erudito, considerando seu compromisso pedagógico no sentido abordado nesta parte da reflexão.

2.3 Teatro épico-dialético como teatralidade hospedeira de diferentes traços estilísticos do teatro erudito e popular como práxis pedagógica

Embora não se tratando de uma exigência, acredito, sobretudo nos tempos de incertezas políticas e dos possíveis rumos dos movimentos reacionários, autoritários e truculentos, ser fundamental preconizar essa forma teatral, tendo em vista a impossibilidade de formar (-se) em teatro sem considerar as questões contextuais, tanto políticas quanto da forma estética. Nesse particular, a ELT apresenta de modo mais contundente (apesar de muitas diferenças com relação à proposta inicial) a transição com experimentalismo de caráter épico e épico-dialético, inovando em processos e procedimentos criativos; NAC transita com tratamento épico do ponto de vista de utilizar expedientes narrativos, sem entretanto estabelecer a pertinência dos elementos dialéticos em perspectiva brechtiana; SP Escola de Teatro, pelo observado, utiliza o épico de modo esquemático, diferente dos aprofundamentos práxicos necessários à sua aplicação coerente, o que pressupõe necessariamente aprofundamento conceitual-formal, bem como de experimentação concernente ao estudo de suas inúmeras possibilidades.

Assim, do ponto de vista formal, pode-se estabelecer, *grosso modo*, e a partir de predominância de traços estilísticos característicos e abordagens das metodologias de trabalho e produções realizadas, a seguinte proposta como tipologia das experiências observadas: ELT, sendo a primeira implementada com a proposição livre em termos de criação teatral, predominando a característica épico-dialética, decorrente sobretudo da presença de mestres participantes de grupos teatrais; NAC, enfatizando a forma dramática com traços épicos e as formas experimentais com componentes épicos; SP Escola de Teatro, tratando de produção mais influenciada pela estética pós-dramática performativista, inclusive pela característica de construir experimentos com duração de até 20 minutos. Embora haja, portanto, influências de práticas oriundas de Meierhold, Stanislávski, Eugênio Barba, Peter Brook, Ioshi Oida, entre outros, pela presença recorrente do épico, em evidentes diversificados recortes nas três experiências, faz-se fundamental contextualizá-los e discutir suas implicações, apropriações e possíveis esvaziamentos a partir de adaptações realizadas.

Segundo Alexandre Mate, há presença de traços estilísticos do épico em grande parte das produções do teatro de grupo paulistano (MATE, 2008, 151). Porém, o épico-dialético brechtiano é verificado em poucos deles, sobretudo a partir do que o teatrólogo vem denominando em diversos cursos e palestras como “corpo social dos intérpretes” ou “atitude corporal social”⁶⁵. Nesse sentido, de acordo com o pressuposto do teatro épico ou, mais precisamente, o teatro de forma épica de Bertolt Brecht, é fundamental assumir a característica de mostrar (materialidade imprescindível às cenas desse tipo de teatro), conforme abordado no poema:

⁶⁵ Corpo social ou atitude corporal social diz respeito fundamentalmente à possibilidade de os intérpretes constituírem seu tônus e atitude corporal gestual, considerando as personagens em perspectiva histórico-classista-social. As personagens são apresentadas sempre em relação umas com as outras, dentro de um contexto histórico-social, mostrando suas características relacionais sociais e explicitando contradições no tocante ao contexto, à cena, às personagens e suas atitudes. Essa atitude possibilita também que o intérprete se posicione em face da personagem que apresenta, de modo crítico.

Mostrem que mostram! Entre todas as diferentes atitudes
 Que vocês mostram, ao mostrar como os homens se portam
 Não devem esquecer a atitude de mostrar.
 A atitude de mostrar deve ser a base de todas as atitudes.
 Eis o exercício: antes de mostrarem como
 Alguém comete traição, ou é tomado pelo ciúme
 Ou conclui um negócio, lancem um olhar
 À platéia, como se quisessem dizer:
 Agora prestem atenção, agora ele trai, e o faz deste modo.
 Assim ele fica quando o ciúme o toma, assim ele age
 Quando faz negócio. Desta maneira
 O seu mostrar conservará a atitude de mostrar
 De pôr a nu o já disposto, de concluir
 De sempre prosseguir. Então mostram
 Que o que mostram, toda noite mostram, já mostraram muito
E sua atuação ganha algo do fazer do tecelão, algo
Artesanal. E também algo próprio do mostrar:
 Que vocês estão sempre preocupados em facilitar
 O assistir, em assegurar a melhor visão
 Do que se passa – tornem isso visível! Então
 Todo esse trair e enciumar e negociar
 Terá algo de uma função cotidiana como comer,
 Cumprimentar, trabalhar. (Pois vocês não trabalham?) E
 Por trás de seus papéis permanecem
 Vocês mesmos visíveis, como aqueles
 Que os encenam.
 Bertolt Brecht (*Mostrem o que tem que ser mostrado*. Grifo nosso)

O poema aborda detalhamento da atuação do ator/atriz em perspectiva brechtiana, e a atitude empreendido no|pelo mostrar, ou seja, a atitude de assumir a convenção teatral da re[a] apresentação, que torna vivas no momento presente da encenação situações naturalizadas no cotidiano ou contexto social. Mais do que isso, traz à tona a especificidade da relação com o público e de como o intérprete se mostra também em relação crítica permanente com as contradições da cena e das personagens. Assim, coloca também em tela o trabalho de elaboração em processo, referindo-se à artesanaria do refazimento e ressignificação da atuação. E destaca a atividade dos intérpretes como trabalho. Para Eric Hobsbawm, a pergunta brechtiana “Quem construiu a Tebas dos Sete Portões?” seria característica do século XX. Fundante para analisar as contradições, a pergunta consiste numa possível chave de interpretação das transformações ocorridas no século e que afetariam os modos de ver e de perceber as injustiças com relação aos trabalhadores e trabalhadoras. As teorias de Marx e Engels, escritas a partir da observação e participação nos movimentos de luta de trabalhadores contra o sistema capitalista que se desenvolvia, influenciaram de modo determinante certa produção artística, por meio da tentativa de ação coerente com a chamada tomada

de posição na luta de classes. Nesse sentido, é importante considerar a relação entre os conceitos de base e superestrutura explicados por Hobsbawm:

Em primeiro lugar, o marxismo sublinhou a conexão absolutamente essencial entre o mundo das ideias e sentimentos e a base econômica, ou, se preferirem, o modo pelo qual as pessoas obtêm seu sustento na produção. Em segundo, o modelo marxista da base e superestrutura, apesar do que possam pensar a seu respeito, implica, afinal de contas, uma consideração de superestrutura também como uma base, ou seja, a importância das ideias (2013, p. 256).

Além da representação das ideias para constituir o conceito dialético entre base e superestrutura, alusiva ao teatro épico, configurou-se em uma intensa busca pela forma atrelada ao conteúdo também como indissociável e que tivesse uma elaboração coerente afeita ao modo de produção: coletivo, dialógico, artesanal, e, a partir desse processo de conquista da materialidade formal, a forma artística. Foi um processo de tentativas e contendas entre o que se postulava artística e politicamente, que resultaria no desenvolvimento do que Piscator nomeou dramatologia política e revolução técnica do teatro (PISCATOR, 1968, p. 71). Piscator relata – acertadamente! – que a eficiência da propaganda política era proporcional à concretização artística. O encenador teve uma atuação bastante contundente, tanto que seu trabalho abriria precedentes à continuidade e aprofundamento por Bertolt Brecht, que também atuou com Piscator. A respeito do conceito de arte, Erwin Piscator propõe a seguinte reflexão:

Se se pergunta o que é a arte, respondem: é aquilo que eleva o homem, aquilo que lhe proporciona mundos superiores, uma vida mais elevada, uma mentalidade mais livre e um sentimento mais profundo, é aquilo que leva ao esquecimento do cotidiano, é aquilo que ergue os homens às maiores alturas. [...] Por mais que milhões de criaturas se erguessem contra a sociedade, por mais que dúzias de artigos analisassem radicalmente, todos os dias, os antagonismos das classes e sua relação uma com a outra, mal se ouvia falar disso na esfera da atividade artística, onde reinava um sagrado silêncio. Em tôdas as frentes a luta era feroz, mas na terceira, a frente cultural, os adversários se abraçavam, soluçantes ou serenos [...] Era aquêle o lugar em que havia “humanidade”, uma igreja universal, a única pacificadora, e em que desaparecia qualquer diferença de condição social e educação (1968, p. 63).

A respeito dessas contendas, alguns dos registros apresentam discussões características do período, como as seguintes, que demonstram as discussões políticas em torno da arte. Por exemplo, como foi explicitada uma certa contradição expressa em duas publicações de *Bandeira Vermelha*, em 17 e 26 de outubro de 1920, respectivamente:

[...] A arte é coisa demasiado sagrada para que se possa dar o seu nome ao *trabalho de propaganda!* O operário de hoje (1920!) precisa é de uma arte forte... e essa arte poderá ser também de origem *burguesa, contanto que seja arte.* [...]

[...] Além disso, esta época de aguda luta de classes exclui a arte em forma contemplativa e desfrutava; em tais épocas, a arte, como verdade, não se exprime nem em palavras nem em sons; pelo contrário, afirma-se em atos. Servimos aos grandes valores artísticos de outros tempos não quando os desfiguramos no uso e sim quando deles extraímos o que está acima do tempo. Não é do Teatro Proletário que nascerá a nova arte, mas nos conselhos de fábrica, nos sindicatos, nas lutas de rua... (PISCATOR, 1968, p. 56).

As discussões acerca da desmaterialização, no sentido de extrair a materialidade sócio-econômica da arte, estavam presentes no período. O novo conceito de arte vinha sendo cunhado na Rússia e na Alemanha, porém a força econômica do proletariado foi insuficiente para a manutenção do Teatro Proletário. O trabalho também sofreu os impactos de perseguição policial, tendo sua última apresentação em abril de 1921. Conquistou, porém, lugar de destaque na luta revolucionária. Segundo publicação d'A *Bandeira Vermelha*:

[...] A novidade fundamental nesse teatro é que a ação e a realidade se entrosam de maneira inteiramente especial. Não se sabe, muitas vezes, se a gente está no teatro ou numa assembléia, e tem-se a impressão de que se deve intervir e colaborar, de que se deve apartar. [...] O público sente que contemplou a vida real, que é espectador, não de uma peça de teatro, mas de um trecho da verdadeira vida... Que o espectador é incluído na peça, que tudo o que se desenrola no palco lhe diz respeito. (Bandeira Vermelha, 12 de abril de 1921. Discussão de *Canacas* de Jung) (PISCATOR, 1968, p. 58).

O Teatro Central foi realmente imaginado como argumento contra a Cena Popular (*Freie VolksBühne*), e devia constituir, digamos assim, uma cena popular proletária, para o que parecia indispensável atrair as camadas pequeno e médio-burguesas, pois ficara provado que, por intermédio apenas do proletariado revolucionário, sem o apoio de partidos, não seria possível manter um teatro (PISCATOR, 1968, p. 60). No Teatro Central (1923/1924), Piscator dirigiu três peças: *Os Pequenos Burgueses*, de Gorki; *Virá o tempo*, de Romain Rolland; e *O Poder das Trevas*, de Leon Tolstoi. [...] “Foram encenações fortemente naturalistas, em que procurei atingir a maior veracidade possível, tanto no elemento decorativo como no dramático” (1968, p. 60).

O desenvolvimento crescente dos movimentos populares iniciados pelo movimento proletário interessava marxistas e socialistas. Assim, também no teatro era necessário criticar o estado, a burguesia e as formas artísticas hegemônicas. Piscator criticava o fato de ao indivíduo ter-se atribuído estatuto de um “verdadeiro homem” (PISCATOR, 1968, p. 155), “[...] sem contudo lhe dar a humanidade mais elevada de uma nova sociedade” (1968, p. 155). O tema da obra teatral não seria mais o indivíduo, mas “[...] os fatores heróicos da nova dramatologia são o tempo

e o destino das massas” (1968, p. 155). Então, apresenta-se a pergunta provocadora de Piscator: “Sendo assim, perde o indivíduo os atributos de sua personalidade? Odeia, ama, padece êle menos do que o herói da graça anterior? Certamente não, mas todos os complexos de sentimento foram deslocados para outro ponto de vista” (PISCATOR, 1968, p. 155-6). Agora o homem está diretamente afetado pelas condições histórico-sociais de seu tempo. E no teatro político é colocada a possibilidade de ele atuar como sujeito de seu tempo. Piscator, visando a tornar mais clara a afirmação, apresenta o argumento de Brecht: “Todo colíe chinês, para merecer o pão de cada dia, é obrigado a fazer política mundial” (1968, p. 156). Segundo a interpretação de Piscator, o homem “[...] está, em todas as suas manifestações, agrilhado ao destino de sua época, seja qual for a sua atitude” (1968, p. 156). E apresenta as diferenças básicas entre o teatro que postulava e algumas formas anteriores:

A criatura no palco tem para nós o significado de uma função social. No ponto central, não está a sua relação com Deus, mas sim a sua relação com a sociedade. Quando êle surge, surge com êle, ao mesmo tempo, a sua classe ou a sua camada social. Os seus conflitos, morais, espirituais ou impulsivos, são conflitos com a sociedade. Se a antiguidade via, no centro, a sua atitude em face do destino, se a Idade Média via a sua atitude para com Deus, se o racionalismo via a sua atitude diante da natureza, e o romantismo via a sua atitude face as forças do sentimento, uma época em que as relações do geral, a revisão de todos os valores humanos, o revolucionamento de todas as relações sociais estão na ordem do dia, não pode ver a criatura humana a não ser em sua posição diante da sociedade e diante dos problemas sociais de sua época, isto é, só pode vê-la como ser político (PISCATOR, 1968, p. 156).

Por exemplo, a respeito do posicionamento do espaço Teatro Proletário a favor da Revolução Russa, do socialismo e contra a barbárie, Piscator escreve pressupostos do Teatro Proletário:

Essa proclamação, divulgada em folhetos, vinha a ser um programa, contendo tôda a essência e os propósitos do Teatro Proletário. Não se tratava de um teatro que pretendia proporcionar arte aos proletários, e sim uma propaganda consciente; *não se tratava de um teatro para o proletariado e sim de um teatro do proletário*. Nesse ponto, o nosso teatro não se distinguia apenas da “Cena Popular”, segundo cujo modelo pretendesse criar uma organização de frequentadores; distinguia-se também essencialmente dos teatros proletários de Martin e de Leonhard. Riscamos radicalmente a palavra “arte” do nosso programa; as nossas “peças” eram apelos com os quais quedamos intervir no fato real e “fazer política”. (PISCATOR, 1968, p. 51, grifo nosso).

Porém, segundo Alexandre Mate: “Apesar de Piscator ter combatido certas formas de arte, isso não quis dizer que ele tenha conseguido, como pretendeu, retirar a palavra arte de seus programas e peças. Talvez o verdadeiro arranque do encenador estivesse na oposição às encenações

grandiosas e teatralistas de Reinhardt” (MATE, 2006, p. 26). Nos comentários de Piscator apresentam-se distensões no movimento teatral e político, em que ele apresenta sua visão crítica com relação às formas e também no atinente à procura dos trabalhadores apenas e tão somente como público. Havia a busca por formas dramatúrgicas, ou dramatológicas, nas palavras de Piscator e, desse modo, podem ser verificadas inúmeras tentativas que seriam aperfeiçoadas por Brecht. Piscator pensou na proximidade com o jornalismo:

[...] Diante do jornal, o teatro continuava atrasado, não era suficientemente atual, não intervinha de maneira suficientemente direta, era sempre uma forma de arte excessivamente rígida, predeterminada e limitada no efeito. O que eu tinha em mente, naquele tempo, era uma ligação muito mais íntima com o jornalismo, com a atualidade do dia (PISCATOR, 1968, p. 52).

Assim, com relação à dramaturgia, foram incorporados elementos que trouxessem ao espectador informações e contextualizassem a montagem. A procura pela forma apropriada trouxe também o desenvolvimento dessas linguagens, já naquele período, como dramaturgias próprias, o que pode ser demonstrado com os trechos que seguem:

[...] Em *O Dia da Rússia*, o cenário era um mapa que dava ao mesmo tempo a situação geográfica e o significado político da cena. Não se tratava de uma simples “decoração”, mas também de um recorte social, geográfico-político e econômico. A decoração participava do espetáculo, intervinha no fato cênico, *tornava-se uma espécie de elemento dramatúrgico* (Teatro Proletário, 1920-1921). (PISCATOR, 1968, p. 53, grifo nosso).

No exemplo apresentado, o cenário funcional situaria territorialmente a cena, explicitando o contexto histórico-econômico. Além disso, Piscator utiliza a expressão elemento dramatúrgico, explicitando o caráter épico-didático do expediente utilizado. A forma do drama reuniu documentos iconográficos, narrando o contexto histórico a partir da apresentação das personalidades-referência para a criação das personagens. Piscator utilizou também as telas como recursos narrativos ao projetar textos de ligação entre as cenas/quadros. Recorrendo à forma popular da revista, Piscator construiu obra de *agitprop*, utilizando-se da estrutura épica/narrativa que privilegia a apresentação de cenas/quadros independentes. Já a música, além de ter sido constituída como recurso narrativo e expediente fundamental ao aguçamento do senso crítico, foi também identificada por Piscator como “meio dramatológico”: [...] À música coube uma tarefa particularmente importante. [...] descobrimos um músico que se aproveitava de tudo que lhe caísse nas mãos, *não só para ilustrar e frisar, senão também, independentemente e com toda a consciência, para continuar a linha política: a música como meio dramatológico* (PISCATOR, p. 75, grifo nosso).

Com relação ao aspecto pedagógico, Piscator o atrelara explicitamente ao político. Nesse caso, o que estava latente nas ruas também precisava aparecer no teatro como temática e recurso cênico. Os “atributos” de classe, representando burgueses e proletários como antagonísticos, caracterizaram a dupla cômica adaptada à *Revista Vermelha*.

[...] O elemento pedagógico experimentou na “Revista Vermelha” uma nova variação no cênico. Nada podia permanecer obscuro, ambíguo e sem efeito. Por toda parte era necessário trazer à luz do dia a relação política. A “discussão política”, dominando, na época das eleições, oficina, fábrica e rua, tinha ela própria de tornar-se elemento cênico. Recorremos ao “compère⁶⁶” e à “commère” da velha opereta, transformando-os nos tipos do “proletário” e do “burguês”, os quais, unidos por uma ação encaixada com largueza, impeliavam o curso da totalidade e interpretavam os diferentes quadros (PISCATOR, 1968, p. 74).

Como se pode observar, o encenador utilizou os mais variados meios para as montagens. A respeito da interrupção ocorrida em um dos espetáculos, Piscator relata o episódio em que John Heartfield chega atrasado com o telão, durante a apresentação de *O Mutilado*, pelo Teatro Proletário (1920/21). Por esse motivo, o encenador considera Heartfield o “fundador” do teatro épico. Durante a apresentação, Piscator abandonou por um instante o papel de mutilado, e gritou: “Por onde andou você? [...]” Heartfield argumentou a respeito de sua dificuldade em transportar o telão sem carro. E solicitou que o telão fosse inserido no espetáculo. Piscator, então, propôs a deliberação do público. A maioria decidiu pela colocação e o espetáculo foi reiniciado (1968, p. 53). Segundo Piscator, a respeito do teatro épico:

[...] Tinha eu, então, a possibilidade de desenvolver uma espécie de direção artística que, anos mais tarde, outros definiriam como “teatro épico”. De que se tratava? Em resumo, da ampliação da ação e do esclarecimento dos seus segundos planos; uma continuação da peça para além da moldura da coisa apenas dramática, por conseguinte (1968, p. 69).

Outra discussão pertinente ao teatro e à configuração dos espetáculos diz respeito à arquitetura. Para Piscator, a arquitetura do teatro estava em estreita ligação com a forma dramática, já que, segundo ele, “[...] com exceção do palco giratório e da luz elétrica, o palco, no começo do século vinte, estava ainda na mesma condição em que o deixara Shakespeare” (1968, p. 158). Assim, permaneciam o formato quadrangular, a câmara ótica, pela qual o espectador observava a cena “proibida”, o que manteve no teatro, “por três séculos”, a impressão de que não havia espectadores:

⁶⁶ Compère seria compadre; e commère comadre. Trata-se de um par (às vezes em número maior) com funções épico-narrativas e de contrarregagem, normalmente, apresentado como protagonista no teatro de revista. Em tese, por “dominarem” e conhecerem todo o espetáculo, costuravam-no e narravam tudo o que fora e viria. Portanto, Piscator apenas alegorizou politicamente o par rapsodo-épico.

[...] Porque o teatro, como instituição, como aparelho, como casa, nunca se encontrou até o ano de 1917 em poder da classe oprimida e porque esta jamais tinha estado em condições de libertar o teatro, não apenas mentalmente, sendo também estruturalmente, coisa que foi empreendida imediatamente e com grande energia pelos diretores artísticos revolucionários da Rússia. Tive necessariamente, na minha conquista do teatro, de seguir caminhos semelhantes, os quais, em nossas condições, não conduziram à elevação do teatro, pelo menos até hoje, nem tampouco à transformação da arquitetura do teatro, mas sim a uma radical reforma do aparelhamento cênico, o que equivaleu no seu todo quase a uma eliminação da antiga forma de caixa (PISCATOR, 1968, p. 158).

Ambas, forma dramática e arquitetura juntas, em suas raízes, partem da forma social de sua época. Segundo registros, a forma do palco na época é a forma do teatro da corte, herança do absolutismo (divisão em plateia, frisas, camarotes e galeria), reproduz as camadas sociais da sociedade feudal. (PISCATOR, 1968, p. 147).

As tentativas e o projeto de um teatro total, que não chegou a ser concretizado, priorizariam que “[...] o espectador participasse ativamente dos fatos cênicos, tornando-se, assim, êstes mais eficazes (PISCATOR, 1968, p. 149). A respeito das questões relativas ao espaço cênico, Piscator apresenta:

[...] Nos dois pontos decisivos do teatro, a arquitetura e a literatura dramato-lógica, estávamos, portanto atrasadíssimos. Mas, freqüentemente, essas duas lacunas produzem resultados positivos. Nasceu uma nova dramaturgia, uma dramaturgia político-sociológica. Não era nenhuma receita a que tínhamos em mão, e sim, essencialmente, nada mais do que um novo ponto de vista, a partir do qual víamos e elaborávamos o material dramático semi-acabado, ou não acabado de vez. E da falta de uma arquitetura revolucionária surgiu uma nova configuração cênica. Também êstes resultados foram apenas valôres de transição, medidas auxiliares; mas, positivas no cerne, mostraram a futura evolução (PISCATOR, 1968, p. 153).

Ao tratar da "Origem e Formação" de seu teatro, Piscator descreve o cerne do teatro político e as "Linhas Fundamentais da Dramaturgia Sociológica". Assim, relata "A função da criatura humana" em contraponto ao individualismo do drama “de todos os tempos”:

Êsse complexo de questões, o mais estritamente possível ligado ao dramático, tinha de ser outra vez proposto completamente por uma dramaturgia que partisse da função alterada do teatro. Tivemos a todo instante de retroceder aos pontos de origem de todo movimento, pois não se antepunha uma mudança arbitrária, e sim uma mudança realizada pelas próprias condições. E essas condições eram a guerra e a revolução. Foram elas que mudaram os homens, a sua estrutura mental e a sua posição em face do geral, foram elas que completaram o trabalho iniciado 50 anos antes pelo capitalismo industrial (PISCATOR, 1968, p. 154).

Quando tratou da montagem de *Ôba, estamos vivendo*, de 1927, Piscator comenta que o autor Ernst Toller, como recorrente em seu trabalho, interpenetrou os elementos documentais e líricos no espetáculo:

[...] Ora, o drama exige seguramente os dois elementos, o documental e o emocional, o lírico. Mas para nós, para a finalidade do nosso teatro, também o sentimento deve ser claramente ordenado e visível de todos os lados; deve ser, como sob uma redoma, tornado consciente ao espectador. Também os sentimentos nos servem para demonstração de nossa concepção de mundo. Não podemos conceder-lhe nenhuma posição absoluta (PISCATOR, 1968, p. 174).

Assim, também a formação do ator foi uma preocupação importante no teatro desenvolvido pelo encenador:

[...] A princípio vigorou o propósito de prescindirmos dos atôres do teatro burguês. Até surgirem alguns profissionais, simpatizantes da nossa ideologia, trabalhei principalmente com proletários. Pareceu-me necessário trabalhar com indivíduos que, como eu, vissem no movimento revolucionário o móvel de sua criação. Com base na idéia total do Teatro Proletário, dei um valor decisivo à formação de uma sociedade humana, artística e também política (PISCATOR, 1968, p. 54).

No concernente aos aspectos pedagógicos que também seriam efetivados e ampliados na sistematização de Brecht, temos, com Piscator:

[...] E assim, simultaneamente [ao surgimento de novos elementos dramatúrgicos nos espetáculos, como cenário, por exemplo], introduziu-se um novo fator no espetáculo: o fator pedagógico. O teatro não devia mais agir apenas sentimentalmente no espectador, não devia mais especular apenas sobre a sua disposição emocional; pelo contrário, em plena consciência, voltava-se para a razão do espectador. Não devia tão-somente comunicar elevação, entusiasmo, arrebatamento, mas também esclarecimento, saber, reconhecimento (1968, p. 53).

Do mesmo modo, Piscator preocupou-se com a coerência humana e política. No trecho seguinte, expõe a forma pela qual observa o teatro em seus aspectos culturais:

Tanto um como o outro, o teatro profissional revolucionário e o teatro leigo revolucionário, em sua tendência, rumam para o teatro cultural proletário, para o teatro que, criadas as condições prévias econômicas e políticas, constituirá a forma na qual, no teatro, se há de manifestar a vida cultural da sociedade socialista. Pelo contrário, considero orientação totalmente falsa a que leve esses grupos a começarem, com meios técnicos e teatrais insuficientes, a

“fazer teatro”, isto é, a transferir para as suas circunstâncias uma arte dramática que, segundo a posição atual, é demasiadamente problemática e psicologizadora e que, além disso, teve origem nas condições do moderno palco burguês (PISCATOR, 1968, p. 76).

Bertolt Brecht enxergava em algumas condições técnicas a viabilidade para incorporar elementos narrativos nas representações dramáticas, promovendo o conteúdo a elemento autônomo:

ao qual se relacionam o texto, a música e a imagem, o abandono da ilusão em proveito da discussão, a atribuição de um papel novo ao espectador (em lugar de ser autorizado a se identificar, deve de qualquer maneira expressar um voto e, em lugar de se imiscuírem na ação, discutem-na) todos estes fatos novos deram início a uma transformação que vai muito mais além de uma mera questão formal: ela começa a atingir a verdadeira função do teatro, sua função social. (BRECHT, 1967, p. 62).

O citado apelo à crítica muitas vezes é mal compreendido, dizendo-se de Brecht a respeito de suposta negação das emoções. Em contraposição ao épico, são apresentadas as formas hegemônicas como portadoras de humanidade. Brecht apresenta, porém, o posicionamento a partir do qual compreende-se que o teatro burguês “[...] realça em seus temas a intemporalidade que os caracteriza” (2005, p. 85), representando o humano subordinado ao eterno, com uma essência imutável. O teatro burguês:

[...] Estrutura a fábula de modo que homem de todas as épocas e de todas as cores – o homem, pura e simplesmente – possa ser expresso através dela. Os acontecimentos apenas têm valor de tópicos, tópicos essenciais a que segue a “eterna” resposta, a resposta inevitável, corrente, natural, e, precisamente por isso, humana (BRECHT, 2005, p. 85).

Com vistas a desnaturalizar esse processo de apresentação do humano como imutável e a despeito de todas as mazelas sociais, Brecht propôs a elaboração do teatro épico com base em rupturas conceituais e formais das obras dramáticas hegemônicas. Após a Primeira Guerra Mundial, a forma épica foi experimentada como

uma forma relativamente nova de representar [...] Por meio de uma técnica que de forma alguma era fácil, o ator distanciava-se da personagem que representava e colocava as situações da peça sob um tal ângulo que sobre elas vinha infalivelmente a incidir a crítica do espectador (BRECHT, 2005, p. 89).

A partir dessa observação com relação aos intérpretes, Brecht desenvolveu o conceito de *gestus*, como atitude dialética do ator/atriz com relação ao texto, aos contextos (do assunto e

aquele da representação) e à personagem. Para tanto, a fundamentação histórico-social seria material imprescindível à construção da dramaturgia e da interpretação para a re-presentação.

O conceito práxico estaria ligado fundamentalmente à compreensão da necessidade de formação com vistas à instigar, além da apreensão estética, uma reflexão sócio-política. Os assuntos colocados em relação com os diversos contextos e com o público incentivavam o exercício da criticidade, revelando contradições e desnaturalizando situações aparentemente acomodadas socialmente. Então, os pressupostos do teatro como instrução e prazer, ou aprendizagem e divertimento, seriam as bases conceituais sobre as quais se estruturariam as práticas na forma de produção das obras e da composição das personagens, do texto, da cena e da encenação a partir da constante busca da explicitação das contradições do sistema capitalista, expressas nas ações das personagens como agentes sociais na representação de seus papéis, sempre em relação circunstanciada.

Um dos pressupostos que embasam a tese segundo a qual o tipo de formação vivenciada e experienciada por atores e atrizes influencia no modo pelo qual compreenderão a função social do teatro, é a (co)existência de formas teatrais diversas. Essas representam visões de mundo que podem ser antagônicas. Tanto durante a formação inerente ao teatro praticado em grupos, como durante a formação praticada em cursos livres, são disseminadas determinadas estéticas e práticas, às quais estão atreladas seus respectivos modos de produção. Desenvolvidas em consonância ou contraponto ao que estava posto em determinados períodos da história, as formas teatrais decantam seu conteúdo e expressam visões de mundo também diferenciadas (BENJAMIN, 1994).

Bertolt Brecht sistematizou, ao longo de seu trabalho, estudo pormenorizado de expedientes populares e eruditos presentes no teatro ocidental e inclusive do teatro oriental. Em sua obra teatral e seus escritos teóricos, observa-se a abordagem da formação de intérpretes compatível com o postulado nas obras e vice-versa, compreendendo assim uma forma de produção diferenciada, em que atores e atrizes permanecem críticos com relação à cena e às personagens que apresentam e, portanto, com relação à própria atuação.

Nessa perspectiva, o conceito de talento representa a relevância do trabalho do intérprete e a capacidade de elaboração crítica transformada em cena, no sentido de tornar estranhável (a partir do que se conquista o distanciamento) o que é habitual. Praticamente, a concretização dessa elaboração por meio dos conceitos de gestualidade e distanciamento reúne ao mesmo tempo o legado do teatro ocidental e integra o conceito do teatro épico ou de forma épica e o teatro épico-dialético.

No primeiro (teatro épico), tem-se a alteração da função da linguagem teatral hegemônica – no que concerne ao conceito-estruturante de tudo ser dito pelas personagens –, com elementos narrativos icônicos (imagens, projeções como mapas, fotografias, cenas da revolução, da guerra, mobilização popular, entre outras) que trouxeram à cena, através da dramaturgia em sentido amplo do espetáculo, o indivíduo inserido e sujeito do contexto histórico.

O teatro épico-dialético, organizado por Brecht, é um sistema complexo, que transpõe para a cena e sua forma de produção o conhecimento das dinâmicas materialistas de análise da sociedade e de busca de alternativas para saltos – não abstratos e generalizantes – de qualidade que superem as contradições sócio-relacionais a que estão todas as pessoas sujeitas. Assim, os

expedientes característicos tendem a garantir as rupturas, destaques, questionamentos, experimentação de possibilidades de solução, comentários e re[a]presentação de situações e cenas emblemáticas da história social, a partir de diferentes pontos de vista.

Na visão brechtiana, os parceiros de criação, nas mais diversas funções na elaboração da obra teatral, contribuem para que a obra – em suas dramaturgias de cena, musical, de projeções, da atuação –, promovam a dramaturgia do espetáculo no sentido de imprimir a ele determinadas ordenações dialéticas. Desse modo, as contradições explicitadas fazem sentido a partir da partilha fenomenal fundamental ao experimento histórico-estético-social que é o teatro, completando sua especificidade dialética materialista na troca com o público. O espectador é mobilizado durante toda a obra e o retorno dessa mobilização se dá especificamente com a realização dos debates após os espetáculos, determinante para a configuração da assembleia, como audiência (no sentido de ouvir) que realimentará a obra em processo.

Com relação ao trabalho dos atores e atrizes o teatro épico permite que, na forma de produção, se tenha a apropriação de diferentes pontos de vista para a construção de personagens dialéticas, pois estas, a partir do ato consciente de mostraçã, inserem-se em relação ao tema e à recepção. Desse modo, os intérpretes reveem suas posturas diante de suas percepções das personagens e autopercepção que revela as próprias contradições. Do mesmo modo, essa forma de produção sem a qual a obra perde sua coerência dialética, motiva o coletivo a verificar suas contradições, tornando a atitude social e coerência militantes cada vez mais afinadas, o que novamente reverbera na construção de obras contraditoriamente coerentes, sobretudo na medida em que – fundamentalmente – não há heróis, um lado certo outro errado.

Ainda que apresente todas essas possibilidades, entre outras que podem ser observadas especificamente em contextos de aplicação desses pressupostos práxicos, observa-se uma série de reservas e equívocos relativos ao modo pelo qual se enxerga e se expõe/explica/compreende o teatro épico ou dialético. Conforme sublinha Alexandre Mate:

[...] Como o processo de formação dos artistas tem se pautado por determinados procedimentos e paradigmas estéticos, em que o épico lhes é apresentado a partir de inúmeras ressalvas e balizado como uma experiência de caráter datado: seja pelas escolas de teatro ou por publicações que se fundamentam em certo critério-padrão estético, demora mesmo muito tempo para entender que um conteúdo possa ser aprisionado ou libertado pela adoção de uma forma específica. Nesse particular, as experiências do teatro de Arena da cidade de São Paulo, na série conhecida como *Arena conta Zumbi e Tiradentes e canta Bahia*, tanto os procedimentos do teatro épico quanto a denúncia do engessamento que poderia possibilitar a adoção de uma estrutura díspar, ou mesmo uma “nova forma”, demorou algum tempo para ser socializada e produzida. [...] Nessa “forma nova”, a partir de critérios específicos, tanto estéticos quanto políticos, cabia a mistura de expedientes do teatro popular (de feira), do teatro cabaré alemão, do naturalismo que foi revisitado pela experiência da *Freie Bühne* e do expressionismo alemão (MATE, 2012, p. 32).

Tendo em vista o exposto, reitera-se a inequívoca contribuição do trabalho com o teatro épico-dialético para a pesquisa e prática da linguagem teatral, principalmente tendo como panorama a necessidade do ato de educar como ação de transformação social e a utopia como sonho coletivo, objetivando-se construir uma sociedade humana e justa. Questões essas rigorosamente na ordem do dia justificam o argumento pedagógico no que abrange a função do teatro, segundo Brecht:

[...] Tendências pedagógicas podem ser observadas tanto no teatro dos mistérios medievais como também no teatro clássico espanhol e jesuíta.

[...] Éle [o teatro épico] pressupõe, além de determinados padrões técnicos, um poderoso movimento social que tenha interesse na livre manifestação das questões vitais com a finalidade de encontrar soluções e que possa defender este interesse contra todas as tendências contraditórias.

O teatro épico é a tentativa mais profunda e mais ampla no sentido de constituir um teatro moderno, e tem que superar todas as imensas dificuldades que têm que ser superadas por todas as forças vivas nos terrenos da política, da filosofia, da ciência e da arte (BRECHT, 1967, p. 103).

Desse modo, para Brecht, o teatro épico apresenta-se com dois princípios fundantes:

O teatro épico tem, com efeito, um caráter profundamente estético e dificilmente se poderá concebê-lo sem artistas e sem qualidade estética, sem fantasia, humor e simpatia. [...] Este teatro que preconizamos tem, simultaneamente, de divertir e ensinar (BRECHT, 2015, p. 99).

No terceiro capítulo, Apr[e]nder e divertir-se, abordarei o tema processos de formação de intérpretes e a práxis da atoralidade, como pressuposto que se constitui no final do século XX. Para tanto, será apresentado o conceito de encenação como apreensão do mundo possível de ser transformado, tendo em vista o espetáculo como experimento estético-histórico-social. Finalmente, são descritas as observações realizadas na Escola Livre de Teatro de Santo André (ELT); Núcleo de Artes Cênicas (NAC) e SP Escola de Teatro, imbricadas ao exposto na pesquisa. As observações estão organizadas a partir de pontos comuns: propostas político-pedagógicas; estrutura física e currículo dos cursos; práticas observadas em fricção com as propostas político-pedagógicas e produção artística.



3

IMAGEM 8 - *The Mother*, dir. Brecht, 1951. Barch Bild 183-H251110.

<http://www.blogs.hss.ed.ac.uk/whos-watching-who/tales-archive/the-berliner-ensemble/>
Acesso em 6 nov. 2017

IMAGEM 9 - Selo com desenho de Helene Weigel.

[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Stamps_of_Germany_\(DDR\)_1980,_MiNr_2497.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Stamps_of_Germany_(DDR)_1980,_MiNr_2497.jpg)
Acesso em 6 nov. 2017.

APRE[E]NDER E DIVERTIR-SE



A mãe
 trocou de roupa.
 A saia virou calça;
 os sapatos, botas;
 a pasta, mochila.
 Já não canta cantigas de ninar,
 canta canções de protesto.
 Vai despenteada e chorando
 um amor que a envolve e assombra.
 Já não ama somente seus filhos,
 nem se dá somente a seus filhos.
 Leva suspensas nos peitos
 milhares de bocas famintas.
 É mãe de meninos maltrapilhos
 de molequinhos que rodam pião em calçadas empoeiradas.
 pariu a si mesma
 sentindo-se – às vezes –
 incapaz de suportar tanto amor sobre os ombros,
 pensando no fruto de sua carne
 – distante e sozinho –
 chamando por ela na noite sem resposta,
 enquanto ela responde a outros gritos,
 a muitos gritos,
 mas sempre pensando no grito solitário de sua carne
 que é um grito a mais nessa gritaria de povo que a chama
 e lhe arranca até os próprios filhos
 de seus braços.
 Gioconda Belli (*A mãe*)

Esse ponto da reflexão, “Apre[e]nder e divertir-se”, é permeado pelos conceitos de aprendizagem e diversão brechtianos. Ambos, complementares e necessários à abordagem reflexiva e crítica, tangem a atitude do sujeito frente ao seu processo de aprendizagem, da qual é protagonista e o prazer da descoberta do mundo visto com olhos de novidade, mundo esse que cabe também ao sujeito transformar. Ligado ao conceito de diversão, Brecht abordou ainda a questão dos avanços teatrais que possibilitaram a ampliação da capacidade de entretenimento do teatro. Considerando, porém, a função social do teatro para além do entretenimento, analisou o potencial formativo da cena. Assim, reconhecendo que o aspecto didático da obra poderia suplantar o estético, buscou sistematicamente encontrar o equilíbrio dessas funções. Por isso, ele propõe para além do entretenimento a diversão: pela necessária condição de estranhamento e ação da razão sobre os fatos. Esse aspecto fundante do teatro épico permitiu a coexistência da aprendizagem e divertimento. Isso mesmo diante da constatação da existência de problemas sociais complexos, pois a ação distanciada proporciona que eles sejam vistos com perspectivas de mudança, e não como imutáveis. Segundo Alexandre Mate:

Para Brecht, o “binômio” educar e divertir concernia, respectivamente, à educação socialista – sob a responsabilidade da práxis proletária – e ao divertimento, derivado etimologicamente do verbo latino *divertere*, cujo infinitivo significa: apodar-se, separar-se de, divorciar-se, ir embora... Bastante apoiado no primeiro sentido da palavra, articulado à práxis dialético-intervencionista, Brecht cria o conceito de *verfremdungseffekt* ou efeito de estranhamento. De modo mais específico, ao distanciar-se do objeto, pode-se vê-lo de modo histórico e crítico, assim, a função precípua de um teatro revolucionário, épico e dialético significava, também – articulado ao sentido da palavra teatro em grego –, ver por novos ângulos, ver tomando um partido acerca do objeto e da relação histórica dos sujeitos sociais (MATE, s.d⁶⁷).

O citado binômio, portanto, é uma espécie de conceito-chave dialético, que pode apoiar os estudos do teatro épico, embora não somente desse, mas de todo teatro que seja feito com vistas a dialogar efetivamente com o público, além de suscitar as questões significativas de sua época. Ou seja, o teatro pode proporcionar a desnaturalização dos problemas normalmente apresentados como impossíveis de mudar, bem como o estranhamento de atitudes humanas consideradas triviais. Esses dois aspectos, educar e divertir, transportados para a aprendizagem do teatro, como para a formação de intérpretes, fazem todo o sentido, ao pensarmos a atoralidade. Como processo de apropriação dos meios de produção simbólicos pelo fazedor, a atoralidade diz respeito à atitude investigativa e protagônica do intérprete na criação das cenas e do espetáculo. Desse modo, o prazer de conhecer e dominar o processo do fazer (relacionado ao prazer da partilha e aprendizagem em contato com o público) influencia e é influenciado pela capacidade crescente de apreender coisas novas, realimentando o gosto pelo conhecimento em sua complexidade práxica.

3.1 Processos de formação de intérpretes quanto à(s) práxis da atoralidade

[...] O indizível só me poderá ser dado através do fracasso de minha linguagem.
 Só quando falha a construção, é que obtenho o que ela não conseguiu. [...]
 [...] Mas de mim depende eu vir livremente a ser o que fatalmente sou. Sou dona de minha fatalidade e, se eu decidir não cumpri-la, ficarei fora de minha natureza especificamente viva. Mas se eu cumprir meu núcleo neutro e vivo, então, dentro de minha espécie, estarei sendo especificamente humana.[...]
 Clarice Lispector (*A paixão segundo GH*)

⁶⁷ MATE, Alexandre Luiz. Toda relação social, desenvolvida por meio da representação, passa pelo político, mas nem todo coletivo teatral se politiza. In: *Caderno de Registros Macu* (Pesquisa). São Paulo: Teatro Escola Macunaíma, s.d. Disponível em http://www.macunaima.com.br/cadernos/caderno_08/caderno_08_dossie03.pdf. Acesso em 4 nov. 2017.

O conceito de atoralidade, evidenciado nas produções do teatro de grupo paulistano, desde as décadas de 1980-1990, conforme demonstra esta pesquisa, foi trazido para a produção teatral da qual se tem registros sistematizados a partir do século XIX, tendo em vista a necessidade de se tratar de assuntos do real ou da realidade social. Evidentemente, conforme já comentado, tal proposição, de um modo ou de outro, sempre esteve presente na tradição popular que, por sua dinâmica, está em constante atualização a partir de sua fricção com o contexto histórico-social.

Com relação às três experiências observadas na ELT, NAC e SP Escola de Teatro, a práxis pressuposta pela atoralidade, pode-se afirmar, é praticada e abordada diferentemente. Decorrente de um conjunto de necessidades e singularidades, as práxis de que lançam mão as três instituições em epígrafe relacionam-se às formas teatrais trabalhadas, suas práticas de construção – leia-se metodologias – e materialidade dos experimentos e encenações.

Na Escola Livre de Teatro de Santo André (ELT), observei algumas práticas de fevereiro a agosto de 2015, assistindo ao espetáculo de terceiro ano da turma Formação 17 (F17), *Aporia*⁶⁸, dirigido por Vinícius Torres Machado, atualmente docente no Instituto de Artes da Unesp. Também assisti, em março de 2017, ao espetáculo *Impasse*: isso não é um espetáculo, é um golpe, do terceiro ano da Formação 18 (F18), dirigido por Cris Rocha.

Referente ao Núcleo de Artes Cênicas (NAC), tive a oportunidade de realizar a observação mais estendida em termos de tempo, permanência e diálogo. Desse modo, observei as práticas de abril de 2014 a 2015, quase durante todo o ano, desde o processo seletivo ao espetáculo *DOC. (des)prezados* (2015), apresentado em alguns locais diferentes. Assisti, ainda, aos seguintes espetáculos do NAC: *Lilith SA* (2014), *DOC. Educação* (2016) e *DOC. Eremitas* (2017), à exceção de *DOC. Educação*, todos com direção de Lee Taylor.

Na SP Escola de Teatro, observei parte do trabalho realizado de maio a julho de 2016, tendo contemplado em 20/05/2016 o 2º experimento do Módulo Verde; em 25/06 de 2016, o 3º experimento do Módulo Azul (Território Azul); e, em 02/07/2016, o 3º experimento (Território Verde) do Módulo Verde. O Módulo Verde diz respeito a personagem/conflito; o Módulo Azul refere-se à performatividade; enquanto o Módulo Amarelo trata da narratividade e o Vermelho de investigações teatrais a serem definidas pelos próprios aprendizes. A Escola oferece os cursos de atuação, cenografia e figurino, direção, dramaturgia, humor, iluminação, sonoplastia e técnicas de palco. São formados núcleos mistos que contam com aprendizes de diversos cursos, constituindo-se em verdadeiros grupos de trabalho prático. Assim, busquei observar a atuação dos intérpretes nos núcleos observados e nos encontros de formação em separado (em que são reunidos todos os aprendizes do curso de atuação).

⁶⁸ De acordo com as definições do dicionário, *Aporia* refere-se: 1 dificuldade ou dúvida racional decorrente de uma impossibilidade objetiva na obtenção de uma resposta ou conclusão para determinada indagação filosófica [As aporias foram cultivadas pelo ceticismo pirrônico como demonstração da ausência de qualquer verdade absoluta ou certeza filosófica definitiva.] 2 em Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.), problema lógico, contradição, paradoxo nascido da existência de raciocínios igualmente coerentes e plausíveis que alcançam conclusões contrárias 3 situação insolúvel, sem saída 4 figura pela qual o orador simula uma hesitação a propósito daquilo que pretende dizer. Etimologicamente, temos, da origem grega, *aporias*, no sentido de ‘embaraço, incerteza em uma discussão ou pesquisa’, de *áporos* no sentido de ‘que não tem passagem’, daí ‘que está embaraçado’.

Tendo em vista o exposto e as práticas pressupostas pelas criações colaborativas, a práxis pressuposta pela atoralidade – cujos procedimentos podem ser organizados por meio de diferentes recortes –, é praticada de modos diversos e singulares nas instituições que se caracterizaram em sujeitos desta pesquisa. Tanto no NAC como na SP Escola há traços ou práticas oriundas das abordagens de formação stanislaviskiana ou clássica de intérpretes (cujos pressupostos encontram-se apontados em amplo conjunto documental, normalmente, seguindo os pressupostos do drama, revisitados por Jacques Copeau). Vale destacar, ainda, que no NAC o conjunto de atividades aprimora o aparato sensível interpretativo e na SP Escola de Teatro há presença de experimentalismos sobre a base do clássico. Já na ELT, em tese, desenvolve-se um tratamento mais épico-experimental.

Com relação à prática da atoralidade, indo além do anteriormente apresentado, na medida em que o intérprete se caracteriza como um sujeito com processo de “criação expandida”, é bom destacar que a rigorosa hierarquia estabelecida no processo de formação clássico esboroa-se pelo duplo trânsito por entre a diversas camadas de construção da obra teatral. Intérpretes tornam-se coautores e autores das obras, primeiramente no sentido de atribuir uma camada dramática a partir de suas ações, ou de sua partitura de ações, conforme desenvolvido durante o século XX. Característica emblemática das produções populares, nas quais não há divisão entre as linguagens artísticas (nas manifestações da cultura popular tradicional, como os folguedos, por exemplo, conteúdos plásticos, musicais, teatrais e da dança estão absolutamente integrados à função social do folguedo), a produção coletivo-colaborativa é desenvolvida por imenso contingente de artistas do sujeito histórico teatro de grupo.

No *Théâtre Libre* (de Antoine e outros com características semelhantes); na *VolksBühne*, de Piscator; em diversas práticas das vanguardas históricas europeias, do final do século XIX e início do século XX; nas práticas de Meierhold, Craig e outros); no teatro épico de Bertolt Brecht passou a ser necessário que os intérpretes fossem – em diferenciados graus e a partir de diversas singularidades – também autores do espetáculo. Além disso, tendo em vista a busca de novos expedientes que abarcassem as transformações histórico-sociais do período, novas formas “exigiam” novos espectadores. No Brasil, a ascendência do livre verificou-se, sobretudo, na produção teatral do chamado teatro da militância, principalmente, no Teatro de Arena, Teatro Paulista do Estudante e Teatro do Oprimido, entre outros. Assim como o movimento de reação a esse teatro foi partilhado pelo Teatro Brasileiro de Comédia (TBC), entre outros, à semelhança do ocorrido no *Vieux Colombier*, fundado e dirigido por Jacques Copeau. Guardadas as devidas proporções, levando-se em conta que no Brasil há uma cultura sincrética e popular bastante própria, as influências estéticas e culturais internacionais são recebidas por constantes buscas de modos de expressar e comunicar a partir das formas artísticas. É possível afirmar que as instituições estudadas trazem traços mais marcantes de uma ou de outra chamada filiação estética, ainda que constituam abordagens próprias e multifacetadas em suas propostas de formação e práticas pedagógicas.

Segundo João Roberto Faria, no Brasil a classe média e a burguesia seriam admiradoras “dos valores éticos defendidos”⁶⁹ nas peças realistas francesas e brasileiras (FARIA, 2012, p. 183-4). Faria escreve acerca da dedicação dos dramaturgos do Teatro Ginásio Dramático (Theatro Gymnasio Dramatico – 1855⁷⁰) que adaptaram o repertório francês ao Brasil (que vivia em um regime escravocrata!) para formar “[...] uma consciência burguesa no Brasil” (FARIA, 2012, p. 184): “Os dramaturgos ligados ao Ginásio deixaram de lado o drama histórico, o passado, e escreveram com os olhos voltados para o seu tempo, com o objetivo de retratar e corrigir os costumes, acreditando que o teatro tinha uma função moralizadora” (FARIA, 2012, p. 183).

As exigências com relação à necessidade de interpretação “natural” para as obras realistas ficam evidentes no trecho escrito por Faria, comentando a crítica de Furtado Coelho (publicada no *Correio Mercantil*) para a montagem de *O Mundo Equívoco*, de Dumas Filho, montado por Émile Doux, em 1856:

[...] Furtado Coelho demorou-se na análise do desempenho de cada papel, reservando os maiores elogios a Gabriela da Cunha e Pedro Joaquim, que demonstraram ter compreendido o espírito da alta comédia. A atriz, principalmente, soube transformar-se numa ‘elegante e sedutora baronesa dos salões da atualidade’. O resultado geral da encenação agradou o folhetinista, que considerou o espetáculo de bom nível, atribuindo o mérito a Émile Doux. Mas a seu ver, aqui e ali o realismo poderia ter sido atingido com maior perfeição. A esse respeito, o comentário mais interessante é o que se refere a duas cenas em que os intérpretes ficam de pé o tempo todo. Segundo Furtado Coelho, a naturalidade que se requer nas representações das comédias realistas foi prejudicada nessas cenas. (FARIA, 2012, p. 187).

O realismo francês era então chamado “escola moderna”, constando como modelo nas investidas de José de Alencar e Machado de Assis para a criação do teatro nacional. Machado atacava, inclusive, o fato de João Caetano ser o único a receber subvenções do governo (FARIA, 2012, p. 211-2). Para além disso, considerava que artistas da companhia de João Caetano exageravam no tom melodramático e demonstravam pouco estudo dos papéis, arrastando na pronúncia dos *rr*, “frases pronunciadas gota a gota”, “gesto grotesco, contorções de corpo e fisionomia” (FARIA, 2012, p. 216). Machado criticou também, utilizando pseudônimo Eleazar, a construção

⁶⁹ Segundo Faria: “Até então, a hegemonia do ator e empresário João Caetano não havia sofrido nenhuma ameaça significativa. [...] ele vinha reinando absoluto na cena do Teatro S. Pedro de Alcântara, com um repertório de tragédias neoclássicas, dramas românticos e melodramas, recebendo inclusive uma subvenção do governo imperial. A criação do Ginásio Dramático, pelo empresário Joaquim Heleodoro Gomes dos Santos, desencadeou uma estimulante rivalidade entre as duas companhias dramáticas, que só terminou com a morte de João Caetano, em 1863. A imprensa da época acompanhou de perto essa disputa e, de um modo geral, mostrou-se mais simpática aos esforços do Ginásio, que propunha uma renovação dramaturgica e cênica para o palco nacional. Assim, quando as peças realistas francesas começaram a ser representadas no Rio de Janeiro, na época o centro de nossa vida cultural, um forte entusiasmo tomou conta de uma boa parcela do público e dos intelectuais. Não era apenas a última novidade dos teatros parisienses que aqui chegava, mas um tipo de peça que, por suas características formais e pelos assuntos que discutia em cena, podia ter um enorme alcance social, no sentido de educar a plateia, mostrando-lhe a superioridade dos valores éticos da burguesia, tais como o trabalho, a honestidade, o casamento e a família” (2012, p. 159).

⁷⁰ Cf. <http://www.ctac.gov.br/centrohistorico/TeatroXPeriodo.asp?cod=55&cdP=19>. Acesso em 22 out. 2017.

da personagem Luísa, na obra (estreou em 1878) que, de certo modo, inaugura o naturalismo no teatro brasileiro, a adaptação de *O Primo Basílio*, de Eça de Queirós, correspondente direto de Émile Zola (1840-1902) no país (FARIA, 2012, p. 297). Zola pretendia tornar as obras dramáticas documentos da realidade, a partir das quais:

[...] a ação não estava mais em uma história qualquer, mas nos combates interiores das personagens; não havia mais uma lógica de fatos, mas uma lógica de sensações e de sentimentos; e o desenlace tornava-se um resultado aritmético do problema posto em cena. Assim, eu segui o romance passo a passo; situei o drama no mesmo quarto úmido e escuro, para nada perder de seu relevo, nem de sua fatalidade; escolhi comparsas idiotas e inúteis, para realçar nas angústias atroztes de meus heróis a banalidade da vida cotidiana; procurei trazer o tempo todo para o palco as atividades corriqueiras das minhas personagens, de modo que elas não *representem*, mas *vivam* diante do público (ZOLA, 1878, apud FARIA, 2012, p. 299, grifo do autor).

De acordo com as teses apresentadas no excerto, os intérpretes precisariam corporificar sensações, sentimentos, que demonstrassem a fatalidade das situações, às quais as personagens estariam submetidas, vivendo na presença do público a vida cotidiana, como heróis de seu tempo e espaço (ambiente social).

Segundo Maria Thereza Vargas, por sua vez, “[...] à margem do teatro profissional e das iniciativas governamentais, distantes do luxo do Teatro Municipal do Rio de Janeiro (1909) e do Teatro Municipal de São Paulo (1911), operários brasileiros e estrangeiros aqui aportados fizeram da atividade teatral, embora amadora, um hábito cultivado em grêmios e associações” (VARGAS, 2012, p. 358). Vargas, nesse particular, versa sobre o teatro filodramático, no qual imigrantes italianos, espanhóis e portugueses organizam-se em direção à confraternização e aspectos lúdicos das encenações, que se fundamentavam em manifestações culturais, sobretudo populares. Pelo relato da autora, embora não seja explícito, pode-se perceber que operários aglutinavam-se fundamentalmente em torno de mobilização política, frente às circunstâncias de sobrevivência. Os filodramáticos, ligados ao teatro amador italiano, teriam criado uma escola dramática: “A criação de uma escola de teatro, no começo do século, leva-nos a crer que o movimento teatral criado pelos imigrantes fazia-se notar pela sua continuidade, frente ao praticamente nulo movimento que se pudesse chamar genuinamente paulista” (VARGAS, 2012, p. 360), na medida em que as produções vinham do Rio de Janeiro ou da Europa. O teatro produzido por anarquistas e operários estava comprometido com o mecanismo de formação e luta por melhores condições de trabalho e vida. Fica clara a ligação entre instrução, entretenimento e organização política, como se verifica no cronograma de uma sessão organizada por filodramáticos: “Festa anticlerical: 1 – Galileu Galilei; 2 – Várias conferências em italiano e português; 3 – Quermesse; 4 – Baile familiar” (VARGAS, 2012, p. 363).

Ainda segundo a autora, “[...] anotações dispersas, humildemente entremeadas à história das artes cênicas” (VARGAS, 2012, p. 370) tornariam o teatro produzido por operários uma curiosidade a estimular nossa imaginação: “Quanta coisa ainda acontece, talvez em menor número, nos palcos de paróquias distantes, em salões modestos, em pátios de fábrica, que também desconhecemos?” (VARGAS, 2012, p. 370). Some-se à última observação de Vargas, uma série de manifestações, nas mais diversas cidades, do teatro popular e de rua, enfim. Como se pode notar, a citada distância expõe a perspectiva de quem vê e analisa o fenômeno teatral. Vargas cita registros de iniciativas de operários desde a década de 1890 (data próxima, inclusive, do surgimento do *Théâtre Libre*, de Antoine): um grupo de operárias da Fábrica de Fiação e Tecidos, no Arraial do Tijuco, em Diamantina, citado por José Teixeira Neves (VARGAS, 2012, p. 370⁷¹). Também citada por Neves, encenação de *O Capital e o trabalho*, na comemoração do aniversário da União Operária Beneficente, já no início do século XX (VARGAS, 2012, p. 370). Athos Damaceno Ferreira registrou, em 1894, na região Sul, apresentação de *O veterano da liberdade e Os impalpáveis*, de Joaquim Alvez Torres, pelo grupo *Os Boêmios*. Em 1º de maio de 1905, foi representado, em Teresina (Piauí), em meio a passeatas e discursos, *Os dois renegados* (VARGAS, 2012, p. 370). De acordo com Vargas, “O primeiro grupo formado por operários, na ex-capital da República foi o Grupo de Teatro Dramático Livre, em 1903. A peça de estreia, *Primeiro de Maio*, de Pietro Gori, [...] denota o caráter de sério comprometimento dos operários com os problemas que os afligiam” (VARGAS, 2012, p. 370). É possível ainda observar o recorte de classe, quando a autora se refere à ausência de informações da produção teatral operária após esse período. Para Vargas

Pouco se conhece dos grupos comprometidos com ideologias [...] com a queda do estado Novo, em 1945, e nos anos subsequentes, a questão social reaviva-se com a presença do Partido Comunista, do Partido Socialista e da Igreja, incentivando os operários [...] Mas os grupos tendem ao entretenimento ou à formação cultural (VARGAS, 2012, p. 370).

Compondo o mesmo período relatado no trecho, no qual aparece a relação entre partidos de esquerda e o teatro, Maria Sílvia Betti comenta a fundação do Teatro Paulista do Estudante (TPE), atrelada à militância estudantil do Partido Comunista Brasileiro, “[...] por iniciativa de um grupo de amadores ligados à União da Juventude Comunista e composto por Oduvaldo Vianna Filho, o Vianinha (1936-1974), Vera Gertel, Gianfrancesco Guarnieri (1934-2006), Diorandy Viana, Raymundo Duprat e Pedro Paulo Uzeda Moreira”. Betti afirma também que o Grupo não visava à profissionalização teatral, mas elegeu o teatro “[...] como instrumento de uma tarefa partidária autoassumida” (BETTI, 2012, p. 176).

A presença dos artistas citados por Betti (a partir de 1955) teria contribuído para o processo de politização do Teatro de Arena, criado por iniciativa de José Renato [Pécora] (1926-2011),

⁷¹ NEVES, Teixeira. Teatro de Província, *Revista do Livro*, [s.d.], p. 144 e 152. (cópia xerografada)

como alternativa às dificuldades econômicas enfrentadas pelas produções do Teatro Brasileiro de Comédia (TBC). Recém-formado como diretor pela Escola de Arte Dramática (EAD), José Renato articulou o repertório do Teatro de Arena (iniciou as atividades em espaço cedido pelo Museu de Arte Moderna. Posteriormente, o Grupo muda-se para a Rua Theodoro Baima, 94, Consolação, SP). O Arena, por meio da “incorporação” do TPE, passou a realizar atividades itinerantes em escolas, decorrente das ligações com o movimento secundarista, mantendo-se atentos às condições técnicas com vistas às aspirações estéticas em consonância com o movimento estudantil. O ponto culminante dessa atuação, a partir de cisão interna no Arena, ocorreu no Rio de Janeiro com a organização e criação do Centro Popular de Cultura (CPC), em 1960 (BETTI, 2012, p. 175-7).

Uma das características do Arena, apontadas por Maria Sílvia, mesmo antes da entrada dos integrantes do TPE, era a inclinação à organização horizontalizada, experimentada em torno da realização de tarefas gerais de modo coletivo. Mesmo assim, a sobrecarga das tarefas administrativas e curadoria de repertório, que eram realizadas por José Renato, impulsionaram a busca de pessoas para dividir a coordenação. Desse modo, em 1956, Augusto Boal ingressou no Arena. Boal dirigiu *Ratos e Homens*, de John Steinbeck, com atores do TPE “[...] utilizando técnicas stanislavskianas assimiladas no *Actors Studio*⁷²” (BETTI, 2012, p. 178), de onde havia chegado recentemente: “[...] sua direção deu ao espetáculo uma naturalidade interpretativa que se apoiava fortemente na expressão da psicologia das personagens e no conceito de memória emotiva” (BETTI, 2012, p. 178). Ali também foram desenvolvidos um Laboratório de Interpretação, coordenado por Boal, um Curso Prático de Teatro, aberto a interessados, além de outras atividades de aprofundamento, como debates, aulas e seminários (BETTI, 2012, p. 178-9).

Ainda na perspectiva de Betti, foram os textos de Vianinha que aprofundaram e avançaram o debate de questões relacionadas à politização do teatro e seus desdobramentos. Além da reflexão atinente às formas dramáticas, Vianinha, de acordo com Maria Sílvia Betti: “[...] tomando um prisma estético e filosófico de análise ele procurou aprofundar o debate sobre o papel do artista dentro do mundo do capital, onde a mecanização do trabalho e a mercantilização dos bens culturais se mostravam determinantes, impregnando tanto os resultados finais quanto a relação entre realizadores e público” (BETTI, 2012, p. 184). O conceito de genialidade, se aplicado, separaria o artista da concretude social. *A mais-valia vai acabar, seu Edgar*, de Vianinha, durante a fase de seu desligamento do Arena, em 1960, objetivava discutir em cena as relações e estruturas que originavam a miséria, para o que buscou “[...] ferramentas de caráter radicalmente antidramático (projeção de slides, cartazes, canções, efeitos de desnaturalização interpretativa e cenográfica, humor e técnicas circenses e de teatro de revista)” (BETTI, 2012, p. 185). Com esses procedimentos, Vianinha intentava superar as contradições formais detectadas quando da realização de *Eles não usam black-tie*, de Gianfrancesco Guarnieri, peça considerada paradigmática do Arena,

⁷² O *Actors Studio* situava-se em Manhattan, na cidade de Nova Iorque. Fundado em 1947 por Elia Kazan, Cheryl Crawford e Robert Lewis, o *Studio* é conhecido pela propagação do método ou sistema elaborado por Constantin Stanislávski, a partir de leituras próprias deste por artistas ligados ao Group Theater.

cuja estrutura dramática impossibilitava o aprofundamento estrutural necessário à compreensão das engrenagens do sistema capitalista. Desse modo, o problema, de natureza artístico-política, teria estimulado seus integrantes a realizar os *Seminários de Dramaturgia*, visando escrever e discutir textos que abordassem os problemas sociais brasileiros, com coerência formal. Chico de Assis dirigiu a montagem e “[...] tirava grande rendimento dos recursos do teatro de revista inerentes ao texto” (BETTI, 2012, p. 185). Vianinha preocupava-se com a característica do público contemplado pelas obras do Arena, pois interessava-se mais por estar junto da população representada nas peças. A questão, que persiste ainda hoje com relação à produção de diversos grupos teatrais, levou Vianinha a atuar como ator, em conjunto com Chico de Assis, na direção, na montagem amadora de seu texto recém-escrito. *A Revolução na América do Sul*, de Augusto Boal, e *A mais-valia vai acabar, seu Edgar* inauguraram “[...] a técnica épica de concepção dramaturgic e cênica, e o fizeram através de uma linha de teatro político diretamente ligado ao trabalho e às concepções de Bertolt Brecht” (BETTI, 2012, p. 188):

Os escritos teóricos de Brecht circularam, durante esse período inicial, paralelamente ao contato com outra obra fundamental para o teatro político dos anos subsequentes: *Teatro Político*, de Erwin Piscator, trabalho que foi um dos parâmetros para a concepção cênica das montagens iniciais de ambas as peças. Em entrevista na época da temporada do Arena no Rio de Janeiro, em 1960, Boal cita Piscator e Brecht em igual escala de importância dentro do que preconizava para as discussões do grupo (BETTI, 2012, p. 188).

Semelhante ao ocorrido nos teatros de Piscator e Brecht, no Brasil, à luz do exposto, verifica-se a busca de coerência entre as formas dramaturgic e interpretativas, aliadas à conexão com o público, além de procurar nutrir o processo também de representantes legítimos dos problemas sociais, tornando as discussões e possíveis soluções mais próximas de sua materialização, inclusive na arte. Esse processo equivale, portanto, a uma das vertentes da chamada atoralidade, baseando-se na contribuição do coletivo para a autoria das obras teatrais, o que idealmente se coadunaria com o posicionamento político também fora da cena teatral.

Outra ação nessa linha e que concerne aos processos artístico-políticos foi a criação do Teatro-Jornal, decorrente da participação de jovens que se inscreveram, em 1969, para um dos cursos de interpretação oferecidos no Teatro de Arena. “Entre esses jovens estavam Celso Frateschi, Denise Falótico (depois Denise Del Vecchio), Dulce Muniz, Edson Santana, Elísio Brandão e Hélio Muniz, todos ligados, como o próprio Boal na época, a organizações de militância clandestina de esquerda” (BETTI, 2012, p. 210). O curso era ministrado por Rodrigo Santiago (1943-1999) e Heleny Guariba (1941-⁷³), esta, militante política e diretora de teatro do

⁷³ Heleny Telles Ferreira Guariba (1941- desaparecida – e, seguramente, assassinada – depois de presa e perseguida pela ditadura civil-militar). Foi professora e diretora de teatro, atuando na direção do “Grupo de Teatro da Cidade”, em Santo André, São Paulo. Ministrou aulas no Teatro de Arena, em São Paulo, e colaborou com Augusto Boal, além de militar na Vanguarda Popular Revolucionária (VPR), contra o regime militar.

Grupo de Teatro da Cidade de Santo André. Outros grupos reunidos no período, como é o caso do Teatro Popular União e Olho Vivo, praticavam a construção coletiva de obras teatrais, coadunando o protagonismo de proletários no enredo e na cena propriamente dita, ou seja, trabalhadores e trabalhadoras de áreas diversas, podendo produzir teatro, contribuindo com suas vivências e experiências para a obra, no sentido de atribuir legitimidade ao seu conteúdo, forma artística e forma de produção. É fundamental, ainda, destacar a importância de Fernando Peixoto (1937-2012) nessa "ambientação" brasileira, tanto em seus estudos teóricos e traduções, como em suas atuações artísticas nos Teatros Oficina e Arena.

Imagem 10 – Cena de *Arena conta Zumbi*



Teatro de Arena (1965). Fonte: <http://memoriasdaditadura.org.br/wp-content/uploads/2014/12/Arena-contra-zumbi.jpg>. Acesso em 22 out. 2017.

Já uma certa atoralidade performática, considerando, evidentemente, as formas experimentais – de certo modo – hegemônicas, e, diante do exposto por J. Guinsburg e Rosângela Patriota (2012), seria formada no Brasil por inúmeras influências internacionais, como é o caso de Antonin Artaud, Bob Wilson e Jerzy Grotowski, que foram evidenciadas a partir de 1970. Mariangela Alves de Lima explicita como identificava na produção artística as formas embrionárias que caracterizariam as produções dos grupos: “Na forma de encenação estavam contidas embrionariamente todas as proposições típicas de um grupo de teatro: os atores e demais trabalhadores do espetáculo participavam como coautores do trabalho, ideologicamente identificados com o resultado apresentado no palco” (LIMA⁷⁴, 2005, apud GUINSBURG; PATRIOTA, 2012, p.

⁷⁴ LIMA, Mariangela Alves de. Quem faz o teatro. In: NOVAES, Adauto (org.), *Anos 70: Ainda sob a tempestade*, Rio de Janeiro: Aeroplano, 2005, p. 240.

294). Ainda segundo Guinsburg e Patriota, as discussões acerca da liberdade e da participação social “[...] não deveriam se restringir a partidos e/ou instituições. Pelo contrário, redescobrir o cotidiano e as possibilidades presentes no *continuum* seria o gesto transformador que se apresentava após a derrota de posturas mais radicais⁷⁵” (GUINSBURG; PATRIOTA, 2012, p. 294). Essa perspectiva performática foi verificada, por exemplo, na produção ligada às vanguardas históricas do século XX, não necessariamente ligadas a partidos políticos, mas a movimentos políticos voltados ao choque, à iconoclastia, à negação das instituições e convenções sociais. No Brasil, por exemplo, relaciona-se a esse tipo de produção o modernismo característico veiculado na Semana de Arte Moderna de 1922, as três últimas produções dramatúrgicas de Oswald de Andrade, as montagens do Teatro Oficina, com direção de José Celso Martinez Corrêa. Também produções de grupos e artistas como: Companhia dos Atores, dirigido por Enrique Diaz; Teatro da Vertigem, dirigido por Antonio Araújo; Os Satyros; Renato Cohen, em diversas experiências; Denise Stoklos, Renata Mello e Christiane Jatahy, entre outros, ligam-se a essa vertente.

Imagem 11 – Espetáculo *Magritte Espelho Vivo*, de Renato Cohen



Apresentação em 1986 (Foto: Vina Essin) Fonte: <https://blogmonoart.wordpress.com/2017/07/28exposicao-resgata-producao-em-performance-dos-anos-1980-e-oferece-oficina-gratuita-sobre-a-linguagem/>. Acesso em 22 out. 2017.

Com relação à atoralidade considerada épica, sobretudo por seu caráter de metateatralidade ao paroxismo e uso de aspectos narrativos, que não objetivem a crítica da estrutura social vigente, temos exemplos diversos, haja vista a explicitada utilização em larga escala de expedientes narrativos ou épicos, sobretudo na produção paulistana ou no teatro popular tradicional. A

⁷⁵ Evidentemente a afirmativa refere-se ao suposto fracasso da experiência socialista, tema a respeito do qual há inúmeras análises e perspectivas diferenciadas. Assim como os debates acerca dos conceitos política, partidarismo, engajamento e militância ainda estão em clara efervescência e polifonia. Em 2017, diversos debates e atividades alusivos aos 100 anos da Revolução Russa trouxeram à tona recortes e aprofundamentos dos conceitos citados, à luz da história.

esse respeito, Alexandre Mate cita o defendido por Mariangela Alves de Lima, com relação à presença das características épicas no teatro de Antunes Filho:

Ele sai do teatro profissional, da figura hegemônica do encenador sobre o espetáculo e decide que é necessário outro tipo de produção e volta para onde? Volta para o Modernismo, e retorna um ponto da história que é o ponto de transformação, de mudança de idéias e de abertura de várias vertentes que nunca haviam sido trilhadas literalmente. [...] Então, o Antunes volta para isso, ele toma todas as referências estéticas do Modernismo, de um modo atualizado, e mais moderno de produzir, cria um espetáculo que é inventivo no seu modo de produção, absolutamente original na interpretação e que não é uma interpretação, nem derivada do realismo nem do psicológico, é mais icônica. Uma interpretação mais ligada a fontes visuais, mais ligada ao ritmo da poesia do que aos elementos tradicionais das personagens do drama. Esses recursos épicos, não brechtianos, ou seja, narrativos e não necessariamente com o intuito de esclarecimento, mas com o intuito de quebras de pontos de atenção na narrativa dramática. Ele utiliza o recurso várias vezes porque é o espetáculo de um narrador e épico. A raiz dele está no teatro ibérico, que foi lá de onde o Mário de Andrade derivou também. Caminho do cancionero popular brasileiro. Então, é do Calderón de La Barca, digamos, que o Antunes recupera e moderniza uma tradição: criação sonora até melódica, cancionero brasileiro, Villa-Lobos. [...] Acho que esse espetáculo foi fonte de muitos outros, está dentro dele até o *performer*, no sentido de que a interpretação do próprio Macunaíma, do protagonista, era toda baseada na exibição dos recursos dos intérpretes. [...] o caminho do Antunes no CPT é um caminho novo que marca essa época, como linguagem é uma mudança definitiva. Muita gente quando assistiu ao espetáculo mudou de vida por causa dele. Muda o modo de o espectador perceber o teatro (MATE, 2008, p. 47).

Altamente esclarecedor e didática, a brilhante explicação de Mariangela Alves de Lima, destacada por Mate, torna visíveis, ao mesmo tempo, as interfaces e integrações possíveis entre os diferentes recursos narrativos, ou seja, as inúmeras composições vislumbráveis pela ambientação de diversos pressupostos da encenação ambientados no Brasil. Como exemplo dessa atoralidade épico-icônica, destaco a cena final de *Policarpo Quaresma*, de 2010, na qual Lee Taylor, que interpreta Policarpo, realiza, ao som do hino brasileiro, uma verdadeira caça às saúvas que destruíam o solo brasileiro. Numa *performance* virtuosística, na qual Policarpo sapateia até a exaustão, Lee Taylor dá um belo exemplo de como emprestar seu talento à representação original de uma personagem, a partir da criação que revela a poética de um processo de elaboração da cena⁷⁶.

⁷⁶ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=eGUybkz4zhs>. Lee Taylor, como Policarpo, sapateia em 1:02:47. Acesso em 22 out. 2017.

Imagem 12 - Cena de *Policarpo Quaresma* - CPT-Sesc/Grupo Macunaíma



Lee Taylor como Policarpo Quaresma, em 2011. Fonte: https://jornalggn.com.br/sites/default/files/imagens/policarpo_antunes_0.jpg. Acesso em 22 out. 2017.

Passando de modo sucinto pelos processos pressupostos pela atoralidade pós-dramática pode-se afirmar que, em boa parte dos casos, a práxis refere-se à utilização de elementos narrativos e performáticos para a explicitação das idiosincrasias individuais e elementos “pessoais e intransferíveis” dos indivíduos, podendo ou não estar circunstanciados, em referência a outros sujeitos ou contextos determinados. Nestes, tais elementos – tomando o palco como um território confessional, sobretudo – caracterizam-se em universos complexos e generalizáveis a partir de um certo tipo de empatia relacionada a grupos minoritários (em termos de condições de acesso a tratamento social igualitário e equânime). Esses ajustes formais, muitas vezes, são adotados, também, por grupos quantitativamente expressivos (por exemplo, mulheres, negros, homossexuais, entre outros grupos) que lutam por respeito à diversidade e equidade social. Determinadas abordagens de atoralidade objetivam justamente assumir o chamado lugar de fala e estimular o empoderamento que advém dessa legitimidade. O empoderamento dos indivíduos fortalecidos pelo coletivo e pela valorização da construção cotidiana de sua realidade, de modo compartilhado, apresenta-se como proposta nesses campos de disputa, em que se encontra, por outro lado, a apologia do individualismo e da meritocracia. Como prevêm os estudos culturais e outros assimiláveis:

[...] baseados na reação de R. Willians (1965, 1973, 1977) e E. Thompson (1977, 1978) contra o determinismo estruturalista, e associados às denominadas teorias da resistência. Como os interacionistas, este grupo de autores centra sua atenção nos processos culturais pelos quais os sujeitos do processo educacional percebem, medeiam e transformam os significados e os fins da instituição, mas enquadrando aqueles nos determinantes surgidos das subculturas de classe, gênero e raça nas quais estão inseridos seus protagonistas (ENQUITA, 1989, p. 155-6).

Embora o exemplo diga respeito ao âmbito educacional, utilizo-o dada a vinculação aqui estabelecida. Os aprofundamentos da atoralidade como legitimidade do lugar de fala podem trazer à tona questões que, de outro modo, continuariam subjacentes a outros temas também relevantes, porém sem o nível de detalhamento necessário à superação de contradições. Estas possibilidades práticas de discussão dos espaços e relações contraditórias que significam violência e violação cotidianas aos direitos humanos, são também representativas das lutas necessárias para combater injustiças que, até pouco tempo, eram diluídas em abordagens macro que investigam as estruturas sociais. A constatação de que as bases ideológicas e culturais também tornam-se estruturais, a explicitação e discussão dessas situações são necessárias, embora discutíveis do ponto de vista de como ocorrem algumas vezes.

Ainda correspondendo à atoralidade do tipo pós-dramático, podem ser citados também diversos exemplos de como essa espécie de reação/renovação do teatro, a partir de seus elementos constitutivos (cenário, iluminação, figurinos, projeções, texto, atuação), podem ser independentes, configurando narrativas diversas que se entrecruzam e que, em grande parte, dispensam o arcabouço histórico, tendo em vista que a efemeridade da própria obra pode ser abordada como elemento pós-dramático e performático. Como um verdadeiro modismo, elementos que seriam considerados característicos dessa proposta podem ser vistos nas mais diversas encenações. A título de exemplo significativo, gostaria de citar *Teatro de Bonecas*, com adaptação do texto *Casa de Bonecas*, de Henrik Ibsen. Com direção de Adriano Cypriano e atuação de Jackeline Stefanski e Milena Filócomo, o espetáculo⁷⁷ mescla vivências relacionais das atrizes com a história da personagem Nora, atualizando alguns dos temas presentes no texto de Ibsen, lançando mão de material autobiográfico e legitimidade do lugar de fala feminino. Para a pesquisa, contribuíram a tese de doutoramento de Cypriano⁷⁸ e a dissertação de mestrado de Milena Filócomo⁷⁹, atriz e dramaturga que adaptou o texto.

⁷⁷ Clípe disponível em <https://vimeo.com/107544597>. Acesso em 22 out. 2017.

⁷⁸ CYPRIANO, Adriano Marcelo. *Poéticas da consciência*. Aspectos do pós-moderno ofício do performer. 2014. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27155/tde-02092015-141714/pt-br.php>

⁷⁹ FILÓCOMO, Milena Moreira. *O encontro de duas ficções: alteridades trocadas*. 2013. 122 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Artes, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/108926>>. Orientação de Alexandre Luiz Mate.

Imagem 13 – Cena de *Teatro de Bonecas*



Milena Filócomo e Jaqueline Stefanski, em cena (2014). Foto: Bob Sousa.

O conceito de atoralidade em linhas gerais, portanto, atribui à estruturação das obras a apropriação do texto ou obra por parte dos atores e atrizes, seja o texto um roteiro, adaptação de obras literárias, composição de várias obras, há a contribuição do intérprete para a criação da obra, por meio de *workshops* ou outros meios (a partir destes, atores e atrizes criam partituras cênicas de sua atuação, intervenções ou outras elaborações poéticas, colaborando e interferindo na dramaturgia do espetáculo, com sugestões de iluminação, cenografia, figurinos, maquiagem etc.) pelos quais os intérpretes apresentem suas contribuições para as dramaturgias do espetáculo (dramaturgia do espetáculo, do texto, da cena, do ator/atriz). Essas diversas dramaturgias desdobram o texto ou roteiro em camadas estruturais e de significados, contemplando o modo pelo qual a proposição estética da encenação será presentificada e sistematizada na prática cênica. A atoralidade abrange também a explicitação de elementos dos processos de criação, processos de desconstrução do texto convencional ao paroxismo, montando, em muitos casos, caleidoscópios palimpsestos. Tais pressupostos – evidentemente considerando as questões tecnológicas, também presentes nas vanguardas históricas europeias do século XX: simbolismo, dadaísmo, surrealismo, futurismo, expressionismo, cubo-futurismo), como rupturas que possibilitam leituras diversas da obra, em perspectiva aberta, polissêmica, em que as apreensões do público dão-se de acordo com o repertório dos espectadores e contexto de apresentação das obras. O caráter metalinguístico se verifica, em detrimento das convenções teatrais tradicionais. Por isso, diversos argumentos do pós-dramático, posto que baseados na premissa segundo a qual a propositura se contraporá ao teatro dramático, são relativizados, tendo em vista que o espectro do dramático abarcou também rupturas e distensões do tipo. Parece-me, portanto, tratar-se tão somente de esvaziamento da contextualização histórica e posicionamento assumidamente político, considerando arrazoado já apresentado.

As dramaturgias, conforme demonstrado, aparecem sistematizadas no teatro de forma épica, no qual a dramaturgia da cena apresenta como a cena é pensada dentro do espetáculo. As inúmeras cenas mostram-se independentes, podendo ser diferentes dentro de uma mesma estrutura. Assim, o espetáculo pode ser constituído de cenas que contenham tratamentos estilísticos de diversos períodos históricos e/ou chaves interpretativas diferenciadas; por exemplo, uma estrutura que apresente cenas com tratamento estilístico expressionista e chave interpretativa farsesca. Traço emblemático do sujeito histórico de grupo, a forma épica é recorrente, por conta da busca de interlocução com o público, alterações na forma de produção, que interferem também na forma de apresentação-recepção das obras. Assim, é reafirmado o caráter narrativo das produções, ainda que esta (a narrativa) seja utilizada como recurso cênico. A obra como narrativa do tempo em que se vive, efêmera porém simbólica como expressão de seus fazedores, permanentemente agrupados, em boa parte dos casos, de modo classista.

Por esse motivo, especificamente, na atualidade existe a preocupação com o lugar de fala frente à legitimidade (viver na pele as questões sociais). Levada às últimas consequências (ainda que sob o argumento de determinada ancestralidade-transcendentalidade), a atoralidade pode ser compreendida como abordagem do indivíduo cindido, pós-moderno, pós-dramático, suspenso de sua própria história, no qual ao recorte antropológico faculta igualar os seres em alguma medida, sem considerar as especificidades dos seus contextos sociais.

Os recortes atonais, por fim, a título de verificar predominância de traços estilísticos e chaves interpretativas, podem ser verificados no que concerne ao drama, ao épico, ao épico-dialético e ao pós-dramático. A atoralidade referente ao épico ou épico dialético – alude à abordagem relativa ao ato do intérprete se colocar de modo crítico diante da obra e personagem que está apresentando; a atoralidade dramática é experimentada no ato de revisitação de obra de referência, mesmo em montagens que utilizem procedimentos mais comuns, como leitura de mesa, nas quais se verifique abordagem mais tradicional do texto. Em face destes procedimentos, em perspectiva atoral, ator e atriz apropriam-se da construção da personagem, produzindo novos sentidos em relação com o material (texto, roteiro e outros sobre os quais se elabora a obra), contribuindo para a dramaturgia da peça; a atoralidade pós-dramática, em termos estruturais, assim como o épico, mescla recursos de diversas linguagens artísticas e de procedimentos antidramáticos, no sentido de abrir mão de certas convenções teatrais, porém sem a necessidade de tornar explícitos seus conteúdos político-ideológicos.

À luz do exposto e, de maneira bastante incisiva – defende-se aqui a tese segundo a qual –, os modos pelos quais se dá a formação dos intérpretes interferem, de diferentes formas, mas redescortinando metodologicamente caminhar, na percepção e compreensão da função social do teatro e dos artistas. Em tempo, é fundamental registrar a importância da ação dos aprendizes e relações múltiplas que se desenvolvem diante das vivências durante os cursos. Dialoguei com inúmeros aprendizes dos cursos observados, buscando contemplar suas visões e percepções na abordagem possível que aqui se apresenta. Porém, é necessário justificar, a sistematização desses diálogos não seria possível, dadas as restrições em algumas instituições, o que

claramente geraria diferenças estruturais na pesquisa. O tempo dos aprendizes durante os cursos é escasso para que se pudesse abrir espaço para diálogos individuais ou mesmo coletivos com relação à pesquisa, procedimento desejável e que seria relevante (e eticamente seria importante também após a conclusão da pesquisa). Por outro lado, procedimentos que produzissem dados quantitativos não estavam no escopo da investigação ora proposta.

Assim, as atoralidades descritas relacionam-se ao enfoque na ação dos aprendizes e com as leituras de tipos de atoralidade buscadas nas instituições observadas (ELT, NAC e SP Escola), tendo as instituições em comum o preceito de tornar os intérpretes sujeitos da criação artística, aproximando-se das formas de produção que tem sido incansavelmente pelos coletivos teatrais ligados ao sujeito histórico teatro de grupo. As escolas livres trazem a possibilidade de os aprendizes vivenciarem processos semelhantes aos desenvolvidos em grupos. O arcabouço teórico-conceitual e prático, permite aos aprendizes vivenciar processos e procedimentos em contato com artistas fazedores de teatro, nos quais os processos de partilha de criação são ricos, vivos e presentes nas três instituições. Ou seja, nestas, atores e atrizes não serão formados para decorar textos com foco na pronúncia, prosódia e dicção, mas em meio ao trabalho integrado com as possibilidades do corpo se colocar em cena, de modo a contemplar inúmeras possibilidades. Pode, inclusive, nem haver um texto a ser dito, ou com texto não inteligível, como há espetáculos absolutamente experimentais, em que o corpo é utilizado para a composição do espaço, investigando potencialidades ensejadas. Diante desse critério, por exemplo, e do que pude assistir durante a observação dos cursos de formação de intérpretes, pode ser citado o *DOC. Educação* (2016), do NAC, construído sem falas, com base em pesquisa a respeito do universo educacional, estruturado em roteiro de partituras individuais e de coro, recursos enfatizados também na elaboração espetáculo *Aporia* (2015), da Formação 17 da ELT.

Imagem 14 – Cena de *DOC. Educação* – Núcleo de Artes Cênicas – NAC



A atriz Bárbara Brisighelo em cena do espetáculo *DOC. Educação*, em 2015.
Foto de Marcelo Villas Boas. Fonte: Arquivo do fotógrafo.

As técnicas utilizadas no processo de formação estão diretamente relacionadas à visão de mundo e à forma como se compreende a função social do teatro e das instituições. Estas variáveis determinam também a forma como o ensino-aprendizagem acontece na prática desses cursos. De acordo com uma abordagem culturalista, o treinamento ou preparação dos intérpretes, os processos de criação e os diferentes modos de se possibilitar a formação do artista criador contribuem para a construção do campo da cultura também como espaços de existência, de permanência ou resistência. Por artista propositor, entenda-se o artista apropriado do conjunto e potência criativa, que joga, principalmente no processo de criação, com esse conjunto, elasticizando-o ao paroxismo.

Nesse particular, também as três instituições, procedendo a formação especificamente do fazer teatral, integram a este conjunto de reflexões, a partir de temas, filmes, leituras, textos e referencial teórico, sistematizações presentes nas elaborações de encenadores, debates e rodas e outras formações, imbricando treinamento, preparação e processo criativo. Tendo princípios ideológicos explícitos ou “não” (sabe-se que a negação sempre abriga uma determinada postura) no processo, os territórios observados, apresentam internamente ou entre si disputa de ideias e contendas simbólicas, que representam em menor âmbito os embates presente na sociedade real, para além dos muros das escolas.

Do ponto de vista da verificação da coexistência de diferentes tipos de atoralidade e tratamentos estilísticos nas obras e processos da ELT, por exemplo, e esses itens explicitarem como os artistas se posicionam diante dos materiais (temas, textos e outros conteúdos simbólicos), das obras, dos seus parceiros do grupo de trabalho e com o público, vale lembrar a crítica recorrente em alguns momentos, segundo a qual a Escola deveria estabelecer relacionamento mais direto com a comunidade da cidade de Santo André. Esse aspecto relaciona-se às camadas presentes no processo de criação e legitimidade do lugar de fala, no modo pelo qual diferentes grupos apropriam-se de temas e bandeiras de movimentos sociais, trazidos à tona nesse contexto social, sem entretanto instaurar diálogo mais direto e práxis que deem conta de estarem juntos dos movimentos e não apenas trazerem questões no nível do tema ou contato com o assunto dentro da obra, sem necessariamente ter consequência política coerente com a militância social e na vida.

Todas essas transformações radicais elencadas ocorridas desde o século XIX trouxeram para a cena teatral a necessidade de novas formas também no desempenho dos papéis dos espectadores, intérpretes (além dos artistas que desempenham outras funções) e estudantes (aprendizes). O jogo e os processos vivenciados durante o período de elaboração artística ganham espaço nos momentos de compartilhamento das obras com o público, outra característica marcante das obras abertas e em processo. Na SP Escola de Teatro, embora os experimentos elaborados pelos Núcleos, durante os respectivos módulos, sejam retomados (o experimento é revisitado três vezes durante o módulo e o processo de trabalho se dá em torno dessas revisitações e reelaborações), os responsáveis pelas observações e considerações são os próprios formadores (professores dos cursos, de atuação, por exemplo), além de convidados e aprendizes, que

nas oportunidades em que observei só poderiam manifestar-se em outros momentos. Desse modo, a equipe de dramaturgia leva em consideração os conteúdos trazidos pelos atores e atrizes para elaborar e reelaborar o texto, mas também até onde observei o trabalho dos Núcleos iniciou-se pelos textos. Além disso, apesar de haver nos módulos previsão de abordagem de elementos dramáticos, narrativos e performáticos, o caráter performático é marcante, pelo fato de a composição cênica cingir elementos das múltiplas linguagens artísticas e da cena, além, claro, da duração dos exercícios não exceder trinta minutos.

Deixando de lado o conceito de atoralidade mais amplo, com finalidade didática, tem-se como exemplo da apropriação do lugar de fala das mulheres e da discussão em torno do papel da mãe e das expectativas em torno da maternidade, trabalho apresentado pelo Núcleo 3, Módulo Verde, em sua terceira abertura, em 2016. Trata-se do experimento *Surpresa!*, uma pequena história a respeito de uma mulher que recebe a notícia de sua gravidez e que termina em uma cena de parto. A cena criada pelo Núcleo teve o imaginário da cena de parto, retratado de forma dolorosa (duplo sentido proposital) em telenovelas, desconstruída, ao som de canção⁸⁰ que auxiliava nessa função.

Imagem 15 – Experimento *Surpresa!*, do Núcleo 3, Módulo Verde, SP Escola de Teatro



Aprendizes do Núcleo 3, Módulo Verde, durante apresentação da 3ª abertura do experimento, em 2016. Fonte: arquivo do grupo

⁸⁰ Só

É, as coisas acontecem na hora de acontecer./Eu roubei suas noites de sono./Gente, ter uma vida dentro de você é um privilégio. Não é?!/Então, eu vou indo./Posso te falar uma coisa?/Ser mulher é estar sempre./Só.
(Criação dos aprendizes do curso de sonoplastia do Núcleo 3, Módulo Verde – *Surpresa!*)

Outro exemplo é o espetáculo *Impasse: isso não é uma peça, é um golpe*, do terceiro ano da Formação 18, 2017. As camadas de enfrentamento das contradições do processo e do texto dramático ficam de certo modo evidenciados no contato com a obra. Ao assistir o espetáculo, é possível depreender posicionamentos e discussões que foram levantados e de como os aprendizes colocaram-se diante desses temas com relação à situação política brasileira nos últimos anos: as disputas que ocorreram na sociedade, do ponto de vista de todo o corolário ideológico e a polarização (superficial) direita-esquerda, o *impeachment* de Dilma Rousseff (2015) e a cassação de seu mandato (2016), e o resultado das urnas, no mesmo ano, levando a retrocessos e perda de direitos sociais por todo o Brasil. O conhecido trabalho vocal, corporal e apropriação dos aprendizes ao dizer o texto, fazem parte da atoralidade que pode ser vista desde o prólogo, que ocorre na rua, em que os aprendizes relacionam-se com os acontecimentos do entorno. Sensatos, porém, eles reconhecem suas “limitações” diante do caos político: “Mas, a Formação 18, sabe, saberá, como salvar o Brasil da profunda crise? O que se segue são implicações, contorções, de um material sujo, precário, a fim de dar cara, aspecto, forma, à história da história” (Fala inserida no texto no espetáculo *Impasse*).

Imagem 16 - Cena do Espetáculo *Impasse* - 2017



Aprendizes da F18 da ELT, em apresentação na Casa da Palavra - Festival Livre de Teatro - FELT
Foto de Gabi Gomes. Fonte: Página do FELT - Festival Livre de Teatro

A técnica, então, coligindo o apresentado, está associada à forma ou formas pelas quais o intérprete se apropria daquilo que vivencia com outros e outras, parceiros de criação e com o público. Nos cursos são compartilhados entre mestres e aprendizes procedimentos práticos, compreendendo: exercícios, formas de fazer, arcabouço técnico, teorias e vivências. Faz parte da

autoria a construção dos modos de se aproximar e se apropriar do seu modo próprio de criação, seu modo de fazer específico. Pois a técnica é pessoal e intransferível e diz respeito ao modo como cada intérprete compreende sua função no mundo. De como pratica a sua atuação e coloca-a em processo permanente de recriação e revisitação. Considerando fundamentalmente a receptividade do público, a partir do que está sendo expressado esteticamente e socialmente e a porosidade do artista a um processo contínuo de aprendizagem e percepção daquilo que precisa ser transformado. Independente do tipo de teatro que se proponha a fazer, que possa ser coerente ao pretendido.

Desse modo, o teatro é compreendido como lugar de encontro, partilha e no qual a atoralidade, ao ser exercida, possa alicerçar-se pela capacidade de o artista colocar-se em situação e jogo, em processo vivo de troca e relação. Com isso, a atividade coletiva, que pressupõe modificação em contato com o público, possibilita exercícios de diálogo, alteridade e transformação, no processo de unidade tão necessário no momento atual em que vivemos.

3.2 Propostas metodológicas de formação amparadas na práxis pressuposta pelo livre, como apreensão praxica do mundo pa[ó]ssível de ser transformado

Não estamos perdidos. Pelo contrário, venceremos
se não tivermos desaprendido a aprender.
Rosa Luxemburgo (Trecho de *Carta a Leo Jogiches*)

Nesta parte de minha reflexão, relacionarei criatividade ao desenvolvimento de metodologias como busca por materializar, na prática, formas de comunicação e expressão artísticas. Para tanto, desenvolverei uma narrativa ao reunir alguns autores, associando por aproximação ou contraste, a partir da compreensão de metodologia como forma, no caso das artes cênicas fruto da reflexão da ligação entre encenação e pedagogia. Assim, a pedagogia das artes cênicas como formação do intérprete, como construção de espetáculos e como formação do espectador serão abordadas. Essa criação, como todas as outras criações, inclusive as de outras áreas, dizem respeito ao ato de criar como necessidade humana de realização de seu potencial criativo (OSTROWER, 2014, p. 5). Criar e viver estão ligados, sendo que o ato de criar corresponde a dar forma. Então, ao criar este texto, estruturei uma forma de me comunicar e realizar algo que concebi como reflexão e que toma, pela ação do trabalho (meu e de outros que constroem esta obra comigo, direta ou indiretamente), a forma de um texto. Este trabalho transforma a matéria simbólica, nesse caso a reflexão e as observações, em narrativa que busca comunicar e expressar algo. Segundo Fayga Ostrower (2014, p. 6), falar em criação consciente apresenta algumas limitações, em face das inúmeras *formas* de repressão de nosso consciente (manipulado, massificado, enrijecido). No lugar de o ser humano integrar-se socialmente, diante desse contexto, desintegra-se, alienando-se de suas possibilidades criativas (OSTROWER, 2014, p. 6). Se criar é formar, essa ação concerne a mecanismos de elaboração de coerências estabelecida para a mente humana. O ser humano é

capaz de relacionar eventos que ocorrem interna e externamente a eles e “[...] os configura em sua experiência do viver e lhes dá um significado” (OSTROWER, 2014, p. 9). Esses fenômenos nós os vinculamos a nós mesmos, de acordo com nosso repertório de “[...] expectativas, desejos, medos e sobretudo de acordo com uma atitude do nosso ser mais íntimo, uma ordenação interior [...] sempre em busca de significados (OSTROWER, 2014, p. 9). Essa “[...] profunda motivação humana de criar” OSTROWER, 2014, p. 9) é de ordem tanto objetiva quanto subjetiva, pois lida com possibilidades como potencialidades, “[...] que se convertem em necessidades existenciais” (OSTROWER, 2014, p. 10). “Os processos de criação ocorrem no âmbito da intuição. Embora integrem [...] toda experiência possível ao indivíduo, também a racional, trata-se de processos essencialmente intuitivos” (OSTROWER, 2014, p. 10). A percepção de si no processo de criação traz para ela a característica de ato intencional, que “[...] pressupõe existir uma mobilização interior, não consciente” (OSTROWER, 2014, p. 10). A respeito dos conceitos de trabalho como ato de transformação e a (im)possibilidade de criação em face do trabalho alienado, Fernández Enguita cita Hegel e Marx:

[...] Hegel e Marx coincidiram, assim, ao conceber o trabalho como efetivação de uma vontade transformadora da natureza. O aspecto de liberdade reside no elemento de vontade – a autoconsciência de Hegel – não pode existir sem ela. Mas, no trabalho organizado, essa simbiose de vontade e ação pode romper-se, ficando cada um de um lado da organização polarizada do processo produtivo. Esta é precisamente a transição do trabalho livre ao trabalho alienado. Hegel acreditava que todo trabalho supunha alienação porque identificava esta com a objetivação da autoconsciência, isto é, com a materialização prática de qualquer projeto intelectual.

[...] Marx aceitava que a objetivação era característica comum de qualquer trabalho – e aquilo que o distingue da atividade animal seria para ele, como para Hegel, o fato de que tal projeto é elaborado pelo trabalhador –, mas não que o fosse a alienação. Esta representaria um passo para além da objetivação, um passo qualitativamente distinto: a elaboração do projeto por outro. Em suma, a dissociação entre o elemento consciente e o elemento puramente físico do trabalho torna possível sua alienação. A proto-história dessa alienação começa com as formas primitivas de apropriação por outro do trabalho excedente, com a aparição do trabalho forçado; mas sua verdadeira história e, de qualquer forma, sua história recente é a do surgimento do trabalho assalariado e, sua evolução, a do processo de produção capitalista (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 12).

Ostrower cita que qualquer atividade poderia ser criativa (no enfoque simultâneo do consciente, cultural e sensível) desde que a sensibilidade pudesse ser convertida em criatividade a partir de uma atividade social significativa para o indivíduo (2004, p. 17). Como sensibilidade, a autora define o permanente estado de “excitabilidade sensorial”, sendo a porta de entrada das sensações (2004, p. 12). A percepção consiste na “[...] elaboração mental das sensações” (2004, p. 13) e

“[...] articula o mundo que nos atinge, o mundo que chegamos a conhecer e dentro do qual nós nos conhecemos. Articula o nosso ser dentro do não ser” (2004, p. 13).

As questões da transformação pelo trabalho, relativas ao sentido da ação de criar dos seres humanos para seu crescimento (OSTROWER, 2004, p. 10), ligam-se por sua vez às questões culturais, vínculo a partir do qual ele desenvolverá seu modo pessoal de agir (OSTROWER, 2004, p. 11-2). Sartre comenta a respeito da definição de ser humano total, o modo como o conceito aparece nos textos do jovem Marx, no qual “ [...] o homem total se define por uma dialética de três termos: necessidade, trabalho, prazer” (SARTRE, 2015, p. 30). Também para Sartre, a necessidade, o trabalho e o prazer ligam-se ao que está fora, portanto, à transcendência (SARTRE, 2015, p. 31).

Ainda para Fayga, nossa capacidade de comunicar conteúdos expressivos desdobra-se em muitas formas para além da fala, pois nos comunicamos por meio de ordenações que correspondem a formas “*A forma converte a expressão subjetiva em comunicação objetivada*” (OSTROWER, 2004, p. 24, grifo da autora). É com base nesses argumentos que compreendo as metodologias utilizadas na criação cênica e na chamada pedagogia das artes cênicas como formas e ordenações criativas, mobilizadas por seus criadores por meio da necessidade de aprendizagem, no sentido do conhecimento prático, envolvendo os contextos históricos nos quais estavam inseridos esses artistas e teóricos. Por esse motivo, recorro, novamente, a Ostrower, ao detalhar as ordenações perceptivas, pois essas aplicam-se de modo satisfatório:

O que caracteriza os processos intuitivos e os torna expressivos é a qualidade nova da percepção. É a maneira pela qual a intuição se interliga com os processos de percepção e nessa interligação reformula os dados circunstanciais, do mundo externo e interno, a um novo grau de essencialidade estrutural, de dados circunstanciais tornam-se dados significativos. Ambas, intuição e percepção, são modos de conhecimento, vias de buscar certas ordenações e significados. Mas, ao notar as coisas, há um modo de captar que nem sempre vem ao consciente de forma direta. Ocorre numa espécie de introspecção que ultrapassa os níveis comuns de percepção, tanto assim que o intuir pode dar-se em nível pré-consciente ou subconsciente (OSTROWER, 2004, p. 57).

Os pressupostos apresentados concernem tanto às metodologias de encenadores, como à estruturação dos currículos nas mais diversas instituições formativas, como especificamente em relação à estruturação dos cursos de formação de atores e atrizes que acompanhei na ELT, NAC e SP Escola de Teatro. Do mesmo modo que algumas percepções podem não alcançar o nível consciente (por esse motivo compreendo os ensinamentos de um dos mestres com os quais tive oportunidade de trabalhar, Alberto Ikeda, que sempre orientou no sentido de se fazer anotações a respeito da observação de manifestações da cultura popular tradicional e posteriormente, de modo um tanto crítico, proceder à elaboração de relatos e reflexões sistematizadas), os currículos postos em prática nas instituições podem também ser vistos e percebidos de modos diversos por aqueles que deles participam efetivamente ou com os quais entrem em contato

como espectadores, se possível for. Ainda com apoio em Ostrower, para a artista “[...] seja qual for a área de atuação, a criatividade se elabora em nossa capacidade de selecionar, relacionar e integrar os dados do mundo externo e interno, de transformá-los com o propósito de encaminhá-los para um sentido mais completo” (2004, p. 69). Assim, minha percepção e ponderações consistem em uma das possíveis leituras e perspectivas frente à complexidade de cada “universo” em pauta. Cada uma das instituições e cursos dizem respeito ao trabalho e elaboração coletivo-colaborativa, pelo qual temos respeito e consideração pelo fato de constituírem-se como experiências no sentido de atingir, de diferentes formas, também, certa completude com ponto de partida no comprometimento com o fazer teatral e busca de novas formas de expressão artística e de formação de intérpretes.

Uma vez que possamos dominar os novos assuntos, podemos passar às novas relações, que no momento são imensamente complicadas e só podem ser simplificadas por meios *formais*. A forma em questão só pode ser conseguida, entretanto, através de uma mudança completa no objetivo do teatro. Só um novo objetivo pode conduzir a uma nova arte. O novo objetivo é a pedagogia (BRECHT, 1967, p. 48).

O texto de Bertolt Brecht em epígrafe reúne as reflexões voltadas à forma como criação e as transformações ocorridas nas formas de produção artística. A pedagogia das artes cênicas, existente nas manifestações populares como intrínseca à transmissão familiar e comunitária dos fazeres e saberes, vem à tona nas produções dedicadas à transformação social e da cena correspondentes entre si. E também como mecanismo de divulgação e permanência de arcabouço necessário à manutenção de estéticas e procedimentos ditos “clássicos” ou “consagrados”. O primeiro com base na visão de mundo segundo a qual as relações e o ambiente social estão em constante transformação pela ação dos seres humanos em relação entre si e com o ambiente. A segunda, em tese, em torno de ideário que concebe seres humanos e ambientes como determinados e perenes, aos quais resta adaptar-se. A forma seria materialização artística da sociedade socialista que vislumbrava.

Os séculos XIX e XX foram os períodos em que os experimentos no teatro europeu foram levados ao paroxismo. Segundo Brecht, esses experimentos dividiram-se em duas linhas, de acordo com suas funções sociais: entretenimento e didática (BRECHT, 2004, p. 66). Para o teatrólogo alemão, as possibilidades expressivas do teatro foram enriquecidas pelos experimentos de Antoine, Brahm, Stanislávski, Gordon Craig, Reinhardt, Jessner, Meierhold, Vachtangov e Piscator, o que também contribui para a capacidade de ampliar o conceito e prática do entreter. Os novos recursos utilizados em cena, como a influência do teatro asiático na obra de Vachtankov e Meierhold, trouxeram para o teatro formas dançadas de expressão, criando coreografias (BRECHT, 1967, p. 124). Para Copeau, esse movimento configurou-se em algo assustador:

Trabalhou-se muito, de vinte ou trinta anos para cá, em todos os países da Europa, com vistas a uma renovação da Arte do Teatro. Não lhes darei o histórico desse movimento geral, tal como puderam acompanhá-lo, de perto ou de longe, na Alemanha, na Rússia, na Inglaterra, na Irlanda, na Polônia, nos países escandinavos, na América, onde ele se desenvolve – como tudo, por lá – com uma rapidez medonha, na França, e mais recentemente na Espanha e na Itália. À primeira vista, essa imensa atividade parece um pouco caótica (COPEAU, 2013, p. 199).

Para Brecht, “[...] a ‘renovação’ formalista das obras clássicas é uma resposta à técnica tradicional de interpretação⁸¹, mas não é uma boa resposta. No fundo, tenta tornar apetitosa, uma carne mal conservada, contentando-se em adicionar alguns temperos e mólhos picantes” (1967, p. 270). Brecht aborda também como perspectiva relevante para as inovações as representações feitas ao ar livre e espaços diferentes da caixa, derrubando as barreiras entre o público e a encenação. (BRECHT, 2004, p. 67). Já na arte interpretativa, as fronteiras entre teatro e cabaré, teatro e revista são eliminadas. Obras clássicas foram reinterpretadas por meio do teatro experimental desses séculos, que sem dúvida teria contribuído para “[...] incrementar o poder de entretenimento do teatro” (BRECHT, 2004, p. 68, tradução nossa).

Do ponto de vista da procura por novas formas de atuação diante dessas inovações, o teatrólogo chama a atenção, para o fato de que, por exemplo, apenas um ou outro ator em Nova Iorque começasse a se interessar pelos métodos de Stanislávski. Diferentemente do que ocorre no ramo da medicina, há reservas ao utilizar-se de novas técnicas, pois considera-se a possibilidade do ineditismo e se imagina como inaceitável a reprodução de certos expedientes, recursos e mesmo descobertas no campo interpretativo (BRECHT, 2004, p. 69). Ou seja, as novas formas cênicas requeriam novas artes interpretativas também. Já na visão de Copeau sobre as inovações:

Assim que uma personalidade se levanta, logo é seguida por medíocres que a imitam desnaturando-a, e é contestada por outras personalidades que a combatem desprezando-a. Se, superando um amor-próprio ridículo, um receio infantil de serem confundidos com o vizinho, os melhores dentre nós quisessem unir esforços, que estrada magnífica se abriria diante deles. É o sonho do nobre Constantin Stanislávski (COPEAU, 2013, p. 200).

O autor claramente deseja a manutenção da hegemonia, pois para ele deveriam ser representadas as “obras-primas”, “num estilo tão fiel quanto possível”. “Continuemos a estudá-

⁸¹ “[...] a técnica tradicional de interpretação é um estímulo a essa tendência à facilidade, dominante tanto entre os diretores e os atores quanto entre o público. A emoção que anima a obra cede lugar ao temperamento cênico, e o processo cultural imposto ao público é, ao contrário do espírito combativo dos clássicos, um processo sem convicções, sem vigor e sem invenção. Vemos, portanto, nascer com o tempo um sentimento de tédio também estranho aos clássicos. Para lutar contra essa tendência, alguns diretores e atores, freqüentemente talentosos, tentam descobrir efeitos novos, jamais vistos antes, efeitos sensacionais mas que permanecem puramente formais pois são acrescentados e impostos à obra, a seu conteúdo e à sua orientação, de sorte que resultam em alterações mais graves do que as da representação vinculado à tradição. Pois o conteúdo e a orientação da obra clássica não são encobertos ou diluídos, são mais exatamente falsificados (BRECHT, 1967, p. 270).

-las e a venerá-las como protótipos insuperáveis”, escreveu Copeau. (COPEAU, 2013, p. 252). Segundo relata Carlson:

Jacques Copeau (1879-1949), o mais influente diretor teatral de sua geração na França, declarou-se muitas vezes inimigo da teorização abstrata. Já em 1905, ele escrevia que nada o deixava tão chocado quanto a preocupação com qualquer modo específico – “teatro poético, teatro realista, peça psicológica, comédia de idéias, comédia de maneiras, comédia de caráter” – que “a priori e sistematicamente exclui da arte dramática qualquer aspecto de verdade humana, qualquer aspiração à beleza”. Em 1913, às vésperas da inauguração de seu teatro Vieux Colombier, ele anunciava: ‘Não representamos nenhuma escola ... Não endossamos nenhuma fórmula ... Não sentimos nenhuma necessidade de revolução ... Não acreditamos na eficácia de fórmulas estéticas que nascem e morrem todo mês em seus pequenos *cénacles*’ (CARLSON, 1997, p. 329).

Também Louis Jouvet (1887-1951), em consonância com Carlson, para quem Jouvet seria o “mais claro sucessor de Copeau”, rechaça a teoria – “[...] abominável em si mesma, um sistema de danação, uma condenação, uma esterilização do espírito” (CARLSON, 1997, p. 358). Para Jouvet, o trabalho em teatro deveria guiar-se “por intuição e nunca por sistema” (CARLSON, 1997, p. 358). Apesar disso, Marvin Carlson explicita os conteúdos do livro *Réflexions du comédien* [*Reflexões do ator*] (1938), de Jouvet, que “[...] delineiam sua própria teoria do drama em estreita harmonia com Copeau. Jouvet deplora o realismo, já que o teatro sempre deve apelar para o espírito e mostrar mais do que o ouvido pode ouvir ou o olho pode ver na vida diária” (CARLSON, 1997, p. 358). Assim o teatro deveria “[...] elevar os direitos do espiritual sobre os do material, o mundo sobre a ação, o texto sobre o espetáculo” (CARLSON, 1997, p. 358). De fato, essas eram as questões, não as preocupações formais apenas, mas a preocupação em manter ou modificar formas, sem alterar a função do teatro que defendiam.

Ainda no período das citadas declarações de Copeau, em 1905, seria inaugurado o Teatro-Estúdio em Moscou. Stanislávski reuniu atores, encenadores, cenógrafos e músicos para a abertura. “Porém, esse teatro não estava predestinado a apresentar o seu trabalho nem ao círculo de espectadores, nem mesmo à roda de pessoas que se interessavam por esse novo empreendimento teatral (MEIERHOLD, 1908, in THAIS, 2009, p. 185-6). Mesmo não tendo aberto suas portas ao público, o Teatro-Estúdio “[...] desempenhou um papel muito importante na história do teatro russo” (MEIERHOLD, 1908, in THAIS, 2009, p. 186). Enquanto isso, jornais e revistas noticiavam:

‘Nesta primavera (1905) celebra-se o terceiro aniversário de existência da Cia. do Drama Novo (1902-1905) e este terceiro ano foi também o último. A Cia. do Drama Novo não existe mais. Seu diretor, Meierhold, está de volta a Moscou, ao Teatro de Arte, junto a Stanislávski. Stanislávski organiza uma nova companhia, que será dirigida por Meierhold’ (MEIERHOLD, 1908, in THAIS, 2009, p. 186).

De acordo com Meierhold, o Teatro-Estúdio foi fundado por Stanislávski e ele teria ingressado como encenador “[...] junto com o núcleo constituído das melhores forças da Cia. do Drama Novo” (MEIERHOLD, 1908, in THAIS, 2009, p. 187⁸²). Segundo Meierhold, Stanislávski desejava que o Teatro-Estúdio fosse uma filial do Teatro de Arte, mas isso não aconteceu (MEIERHOLD, 1908, in THAIS, 2009, p. 187):

Esta informação é necessária para que se compreenda que o Teatro-Estúdio vivia sua própria vida com toda liberdade, e, ao que me parece, foi precisamente por essa razão que se separou tão rápida e facilmente das amarras do Teatro de Arte, recusando, também, sem nenhum esforço, as formas prontas, lançando-se em um mundo novo, a fim de começar pela base a própria edificação (MEIERHOLD, 1908, in THAIS, 2009, p. 187-8).

Os colaboradores do Teatro-Estúdio reuniram-se em 5 de maio de 1905, ocasião em que foram feitas as seguintes observações:

[...] as formas contemporâneas de arte dramática estão superadas há muito tempo; o espectador contemporâneo exige outros procedimentos técnicos; O Teatro de Arte alcançou o virtuosismo no plano da naturalidade e da simplicidade da interpretação. Entretanto, surgiram dramas que exigem novas técnicas de encenação e de interpretação. O Teatro-Estúdio deve aspirar à renovação da arte dramática através de novas formas e de novas técnicas de interpretação cênica. Considerando que os atores leram um trecho de Antoine⁸³, parece evidente que se propunha para o jovem teatro um movimento apenas no sentido da evolução das formas descobertas pelo Teatro de Arte (MEIERHOLD, 1908, in THAIS, 2009, p. 188).

Conforme registrado na pesquisa de Maria Thais, a respeito do Teatro de Arte de Moscou:

[...] fundado em 1898, inaugurou a formação de uma companhia teatral que se organizava a partir da afinidade na visão sobre a arte. A noção de filiação a uma determinada escola ou teatro se disseminou com o objetivo de educar os atores desde o início da sua formação. É esta característica que, para Markov, distingue radicalmente o teatro russo do teatro europeu do período, pois a

⁸² MEIERHOLD, Vsevolod Emilevich. Sobre o Teatro. Tradução de Maria Thais e Roberto Mallet. In: THAIS, Maria. *Na cena do Dr. Dappertutto: poética e pedagogia em V. E. Meierhold, 1911 a 1916*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

⁸³ “O teatro mais associado com o naturalismo francês foi o Théâtre-Libre de André Antoine (1858-1943), inaugurado em 1887. Antoine escreveu pouca teoria, mas em maio de 1890 publicou uma brochura onde tentava explicar ao público os objetivos e procedimentos de seu teatro. Ele segue essencialmente Zola ao preconizar um teatro baseado na verdade, na observação e no estudo direto da natureza, denunciando o aprendizado tradicional dos atores com o ‘talvez perigoso – no mínimo inútil e acima de tudo mal organizado’. Tal aprendizado enfatiza os tipos tradicionais, os gestos tradicionais e principalmente a elocução tradicional. Os atores de Antoine ‘retornarão aos gestos naturais e substituirão a composição pelos efeitos realizados unicamente por meio da voz’. Essa nova arte interpretativa, naturalmente, deve acontecer em cenários realistas onde um ator possa desenvolver, ‘simples e naturalmente, os gestos simples e os movimentos naturais de um homem moderno que vive a sua vida diária’” (CARLSON, 1997, p. 273).

fixação dos atores em um único teatro não permitia, com raras exceções, conciliar métodos opostos de representação (2009, p. 10).

Meierhold declarou que, para descrever o caminho percorrido na busca de novas formas cênicas como diretor principal da Cia. do Drama Novo e do Teatro-Estúdio implicaria fazer uma crítica daquelas formas que pareciam não apenas superadas, como também nocivas (MEIERHOLD, 1908, in THAIS, 2009, p. 196): “Os princípios dos Meininger tornaram-se meus maiores inimigos e como o Teatro de Arte baseava uma parte de sua atividade nesse mesmo método, eu tive que, em minha luta para descobrir novas formas cênicas, tomá-lo também como meu inimigo” (MEIERHOLD, 1908, in THAIS, 2009, p. 197). Na visão do encenador, o Teatro de Arte de Moscou tem duas faces: “[...] uma - a do teatro naturalista, outra - o teatro de estado d’alma. O naturalismo do Teatro de Arte é um naturalismo emprestado dos seguidores dos Meininger. Seu princípio fundamental é a exata reprodução da natureza” (MEIERHOLD, 1908, in THAIS, 2009, p. 197). Atinente ao naturalismo, escreve Meierhold:

Ao encenar peças históricas, o teatro naturalista segue a regra de transformar a cena em uma exposição de verdadeiros objetos da época, ou, na falta destes, de cópias feitas a partir de desenhos da época ou de fotografias feitas em museus. Além do mais, o encenador e o cenógrafo esforçam-se em fixar com a maior precisão possível o ano, o mês e o dia em que se desenrola a ação. Para eles, por exemplo, não basta que a ação aconteça no “século das perucas empoadas”. Um arbusto bizarro, fontes fabulosas, pequenos caminhos tortuosos, alamedas de rosas, castanheiros podados e murtas, as crinolinas, o capricho dos penteados, nada disso seduz os encenadores naturalistas. Eles precisam determinar com precisão que tipos de mangas eram usadas na época de Luís XV e quais são as diferenças entre os penteados usados pelas damas dessa época e as da época de Luís XVI. Eles não tomam por modelo o procedimento de K. A. Somov - estilizar aquela época -, mas esforçam-se em descobrir uma revista de moda do ano, do mês, do dia em que o encenador decidiu que se desenrola a ação (MEIERHOLD, 1908, in THAIS, 2009, p. 198-9).

O encenador considerava sobrecarregadas as cenas do teatro naturalista. No chamado por ele novo teatro, identificou “[...] a necessidade de introduzir, nos planos, uma construção rigorosamente submetida ao movimento rítmico das linhas e à harmonia musical das manchas de cor” (MEIERHOLD, 1908, in THAIS, 2009, p. 229-230). Ele também considerou importante incluir a iconografia nos cenários, até o momento de suprimi-los: “[...] E como considerávamos o movimento plástico um meio de expressão primordial, que manifestava o diálogo interior fundamental, foi desenhado um cenário que não deixasse que esses movimentos se tornassem imprecisos (MEIERHOLD, 1908, in THAIS, 2009, p. 230). Para Meierhold, a busca de novas formas cênicas era absolutamente justificável, pela evolução histórica: “A busca de novas formas cênicas não é um capricho da moda, a introdução de um novo método de encenação

(o da convenção) não é uma fantasia oferecida ao prazer da multidão ávida de impressões sempre mais vivas” (MEIERHOLD, 1908, in THAIS, 2009, p. 235). O chamado Teatro de Convenção proporia uma técnica simplificada, no qual o ator estaria liberto do cenário. Segundo Meierhold, os procedimentos da “técnica convencional” descomplicam a maquinaria teatral, “[...] e as encenações são levadas a um tal grau de simplicidade que o ator pode ir representar em praça pública, sem depender de cenários e acessórios adaptados à caixa do teatro, liberto de todas as contingências exteriores (MEIERHOLD, 1908, in THAIS, 2009, p. 235-6). Assim, “ao libertar o ator dos acessórios supérfluos que atravancaram gratuitamente a cena e ao simplificar ao máximo a técnica, o teatro da Convenção pode, ao mesmo tempo, colocar em primeiro plano a iniciativa criadora do ator” (MEIERHOLD, 1908, in THAIS, 2009, p. 236). O proscênio elevado também é suprimido, ficando a cena no mesmo nível do público.

A encenadora Maria Thais afirma, outrossim, que Meierhold: “Na sua prática cênica, como um dos protagonistas das mudanças processadas no teatro russo nos primeiros anos do início do século, tornou a função do diretor teatral uma fusão entre pedagogo e encenador, marcando definitivamente o teatro do século XX” (THAIS, 2009, p. 10). Esse aspecto fundamental ao contexto da pesquisa reafirma da mesma forma a importância do trabalho da mestra Maria Thais, que ao contribuir decisivamente para a implantação da Escola Livre de Teatro de Santo André, afirmaria uma nova e inspiradora vertente de criação artística no Brasil, unindo também, posteriormente, à frente da Cia Teatro Balagan, encenação e pedagogia. Thais, também, ensina por meio dos espetáculos que encena e dirige, consoante com a perspectiva apresentada. Em situação bastante semelhante, Griptch comentou a respeito de um aprendiz resoluto: “Na Moscou dos anos de 1920 um jovem diretor, ao ser indagado sobre sua formação, respondia com convicção ter sido aluno de Meierhold. Questionado sobre onde e quando havia estudado com o conhecido encenador, respondeu: assistindo aos seus espetáculos, como espectador” (GRIPTCH⁸⁴, apud THAIS, 2009, p. 170). Considerei bastante oportuna a informação, pois considero Maria Thais uma das minhas mestras, mesmo não tendo trabalhado diretamente com ela, mas por afinidade em torno das preocupações artístico-pedagógicas. Conforme seu pensamento, compreende-se a proposta de Meierhold e as influências adotadas pela artista:

Nas descrições dos espetáculos, nos escritos do encenador, nas edições de suas revistas, nos depoimentos de atores e colaboradores, nas críticas e documentos do período, encontramos os sinais dos conceitos eleitos por Meierhold como base para a construção de uma poética cênica. É na estreita articulação entre esses conceitos e a poética que identificamos, na prática teatral meierholdiana, um projeto pedagógico para o ator (THAIS, 2009, p. 11).

⁸⁴ GRIPTCH, Alekseï. Mestre da Cena, in M. A. Valentei, Utchitielli Stsienii et al, *Vstrietchi s Meierholdom (Encontros com Meierhold)*, p. 120. Cf. THAIS, 2009, p. 120, p. 170.

Ainda para Marvin Carlson, a respeito da produção teórica e artística nas primeiras décadas do século XX:

[...] os anos [19]30, década decisiva para a moderna teoria dramática, presenciaram o surgimento de três obras capitais de três dos mais influentes teóricos do século: Brecht, Artaud e Stanislavski. A reputação deste último já estava firmada, é claro, e algum material crítico sobre seu sistema aparecera na Rússia antes de 1930 (CARLSON, 1997, p. 365).

Carlson argumenta que o próprio Stanislávski pouco escreveu a respeito de sua vida e obra quase até o final da carreira, tanto que as plateias da Europa ocidental e da América, “[...] fortemente impressionadas com as turnês do Teatro de Arte de Moscou em 1923, tiveram de contentar-se com alguns indícios tantalizadores dos meios pelos quais Stanislávski obtinha tão brilhantes resultados” (CARLSON, 1997, p. 365). Richard Boleslavsky (1879-1937), que foi estudante do Teatro de Arte de Moscou, com o sucesso das turnês, fundou uma escola de arte dramática no outono de 1923; em novembro daquele ano, publicou a primeira de suas seis “lições” de interpretação em *Theatre Arts [Artes teatrais]* que, “[...] reunidas em 1933, serviram por anos a fio como introdução básica, para muitos atores americanos, a certas estratégias da abordagem russa” (CARLSON, 1997, p. 365).

Com relação à outra função da estética teatral, a didática, Brecht ressalta as tentativas da dramaturgia de dar forma aos problemas da época, a partir dos resultados dos experimentos, como os textos de Ibsen, Tolstoi, Strindberg, Gorki, Tchekov, Hauptmann, Bernard Shaw, Kaiser e Eugéne O’Neill. Porém, nomeou “[...] sintomatologia da superfície social” as tentativas de fomentar movimentos sociais pelo teatro, por uma abordagem não aprofundada dos temas, destruindo a fábula e a caracterização humana, perdendo muitos dos efeitos artísticos do teatro (BRECHT, 2004, p. 70). No caso da oposição formada a essas inovações, Copeau manifesta-se veementemente contra o teatro político e a favor de renovações com restrições: “[...] Adolphe Appia e Gordon Craig. Foi por eles que tudo começou. Foi deles que tudo veio. Para eles pode se elevar a nossa gratidão genuína. São nossos mestres” (COPEAU, 2013, p. 202). E acrescenta: “Aliás, só preciso reter uma coisa: naquele teatro moderno em que reinava a estética do medíocre, Appia e Gordon Craig puseram novamente em lugar de honra duas noções muito simples, as de grandeza e de bondade, as de uma alegria e de um respeito quase religioso, a de uma arte eminentemente popular por sua destinação, e total em sua expressão” (COPEAU, 2013, p. 202).

Ainda que Brecht alerte para a utilização de argumentos duvidosos, comenta a respeito de “[...] o gosto artístico ter-se tornado insípido e do sentido de estilo, enfraquecido” (BRECHT, 1967, p. 126-7). A presença de diversos estilos numa mesma obra, sem critérios, a incoerência na composição entre cenário, técnicas de interpretação, linguagem e movimentação que comprometeriam a proposição estética. E expôs seu posicionamento com relação às tentativas de Piscator, no sentido de imprimir caráter didático aos espetáculos, transformando radicalmente

o cenário para ambientar as lutas de classe e discutir politicamente o mundo real. Os recursos usados foram desde as projeções até uma esteira rolante no piso do palco, oferecendo movimento e composição de cena em planos históricos. Mesmo assim as descobertas não se propagaram, pois foram postas pelos opositores inúmeras restrições ao teatro político. Diga-se de passagem, isso acontece recorrentemente em tempos (nos quais o atual se insere) que se caracterizam pela contraposição feroz aos processos de libertação e tomada de consciência crítica dos sujeitos.

Do ponto de vista estético, o teatro de Piscator presentificava situações que até então eram trazidas pelas falas ou narrativas, o que objetivava comprometer o espectador nas decisões relativas às grandes questões contemporâneas que eram suscitadas nas peças. “Os aspectos estéticos estavam completamente dependentes dos aspectos políticos” (BRECHT, 2004, p. 72, tradução nossa). Definido por Diderot⁸⁵ e Lessing⁸⁶ como lugar de entretenimento e didática, o teatro que nada ensinasse, para eles, perderia sentido. A presença do caráter didático não incomodava, portanto, com relação à capacidade de entretenimento das obras.

De uma forma ou de outra, o caráter didático de determinadas obras teatrais perpassa períodos históricos, sendo utilizado para propagar ideias, ideologia, modos de vida, ainda que seus produtores/autores não assumam essa característica. O cientificismo do naturalismo e a conquista da influência social que exerceu, subtraiu elementos essenciais da arte teatral, como a fantasia, a ludicidade e a poesia. Brecht reconhece no expressionismo do pós-guerra a apresentação do mundo como “vontade e imaginação”, a partir do qual os meios expressivos são enriquecidos. O “peculiar solipsismo”, consistindo em aplicação do conceito filosófico subjetivista segundo o qual só existe e só pode ser conhecido o próprio eu, mostra-se “[...] incapaz de explicar o mundo como objeto da práxis humana” (BRECHT, 2004, p. 74, tradução nossa). Em um mundo destruído de sujeitos cindidos e terrificados pela guerra, a resposta artística, para os artistas ligados ao expressionismo, configurava-se em mostrar a vida como produto de seres angustiados. Esse aspecto, e não apenas de acordo com o entendimento de Brecht, evidentemente, diminuiria o caráter didático do teatro, tendo em vista que apenas parte do movimento aprofundaria as questões explicitadas no início. “O prazer pela aprendizagem depende da posição de

⁸⁵ “Para Denis Diderot (1713-1784), o espetáculo e o cultivo da virtude no teatro teria a função de possibilitar ao ser humano a fuga do seu ambiente real, que era perverso.

O mundo da bela - ou melhor, virtuosa - aparência não é, contudo, somente um mundo onde os homens gostariam de viver, é ao mesmo tempo, e tudo depende disso, o mundo verdadeiro: ele mostra o que o homem é realmente (ou seja, bom), de sorte que o espectador, que no teatro se refugia da realidade má, se reconciliasse com o mundo, na medida em que a realidade se fluidificaria até tornar-se aparência e esta (aparência) se afirmaria como a verdadeira realidade. O teatro de Diderot serve a essa reconciliação - mas que serviço ele presta exatamente? Para explicar por que Diderot chama os franceses de sua época ‘un peuple corrompu’, um ‘povo deteriorado’ (não propriamente ‘corrompido’, seria preciso recuar bem longe. Por isso, no que segue, eu me apoio mais em sua observação de que se vai ao teatro para libertar-se da sociedade de perversos que estão ao redor. O tom pessoal dessa observação legítima o recurso à biografia - que, em si, não é despido de problemas. Dela eu tiro alguns fatos: em 1743 Diderot, com a idade de trinta anos, ao fazer planos de casamento, é encerrado num mosteiro por ordem de seu pai. Em 1746, por ordem do parlamento de Paris, a sua primeira obra autônoma, os Pensamentos filosóficos [*Pensées philosophiques*], foi proibida” (SZONDI, 2004, p. 129).

⁸⁶ “Os escritos de Gellert e Schlegel ajudaram a preparar o caminho para o primeiro grande teórico do drama na Alemanha, Gotthold Ephraim Lessing (1729-1781), que assumiu resolutamente a oposição a Gottsched e à veneração do neoclassicismo francês. Sua principal obra na teoria dramática foi a *Hamburgische Dramaturgie* [*Dramaturgia hamburguesa*] (1769), coletânea de cem ensaios que lhe foi encomendada como meio de informar o público sobre as peças oferecidas ao recém-criado Teatro Nacional de Hamburgo” (CARLSON, 1997, p. 163).

classe. O prazer pela arte depende da atitude política, de modo que esta é provocada e pode ser adotada” (BRECHT, 2004, p. 75, tradução nossa).

A busca pelo equilíbrio das funções didática e entretenimento levou Piscator e Brecht a verificarem se os aspectos didáticos sobressaíam e distanciavam a obra da linguagem teatral; ao passo que a interpretação emocional e seus efeitos nervosos tendiam a amenizar o caráter didático. A busca pelo equilíbrio entre as funções do teatro de divertir e proporcionar conhecimento permanece na atualidade, com as idas e vindas da história e a permanência do mesmo sistema sócio-político-econômico. Se por um lado há o incremento da capacidade de entretenimento das obras, por outro diminui-se a capacidade de contextualização e vivência cognitiva; se por outro há a ampliação da vivência cognitiva e social, essa pode comprometer a necessidade de vivência artística. Por esse motivo, Brecht viu a necessidade de unir didática e entretenimento, ou educar e divertir, nas quais o aparato técnico e interpretativo teria função transformadora. Para que estimular os nervos sem canalizar essa energia a algo criativo e inovador na prática por parte dos espectadores? “Para que iluminar constantemente problemas que sempre permanecem sem resolver”? (BRECHT, 2004, p. 76, tradução nossa). Para esses artistas implicados nos problemas de seu tempo, havia a necessidade de o espectador compreender seu contexto e dominá-lo racional e emocionalmente.

Enquanto os espectadores podiam apenas identificar-se com as personagens por meio da empatia, ficavam restritos à compreensão das cenas que viam e as atitudes das personagens como inexoráveis, influenciadas pelo meio. O distanciamento épico como função crítica possibilita outros tantos pontos de vista críticos a respeito de uma mesma cena e situação. Desnaturaliza os fenômenos sociais que, de outro modo, são apresentados como imutáveis, a-históricos e, portanto, naturais. Em vez de transpor diretamente a emoção ou atitude naturalizada posta em cena, mantém a capacidade de rechaçá-la. Daí o conceito e procedimentos de distanciamento, que, definido por Brecht, “[...] significa simplesmente retirar da ação ou personagem os aspectos óbvios, conhecidos, familiares e provocar em seu entorno o assombro e a curiosidade [...]” (BRECHT, 2004, p. 83, tradução nossa). Esse assombro é o que permite ao espectador imaginar outras reações das personagens e soluções para as situações expostas em cena. Pois as reações não são genéricas, mas específicas, considerando características das personagens e situações, circunscritas a épocas e períodos históricos próprios, podendo, portanto, ser alteradas. As personagens não mais estão entregues ao destino, mas nele interferem como sujeitos da história. Assim, para Brecht, o espectador, no teatro “[...] captará as coisas como grande transformador que é, capaz de intervir nos processos da natureza e nos processos da sociedade, que não suporta o mundo, mas o domina [...]” (BRECHT, 2004, p. 84-5, tradução nossa).

Também se apresenta nesse contexto o conceito e prática da construção colaborativa, em que Brecht relata o *princípio Neher* de criação. Caspar Neher foi um cenógrafo que contribuiu sistematicamente para o trabalho colaborativo. O princípio elaborado por ele

[...] segundo as necessidades estabelecidas durante os ensaios com os atores, permitiu ao cenógrafo tirar proveito do trabalho dos atores e influenciar nele. O autor da obra experimentava com os atores e o cenógrafo em *colaboração ininterrupta*, influenciando e sendo influenciado” (BRECHT, 2004, p. 86, tradução nossa, grifo nosso).

Brecht afirma também que foi por meio do distanciamento que conseguiu garantir o prazer artístico. E que do ponto de vista técnico, o teatro chinês, o teatro clássico espanhol, o teatro popular do tempo de Brueghel (da Idade Média à Renascença) e o teatro elisabetano, obtiveram resultados artísticos com efeitos de distanciamento (BRECHT, 2004, p. 87, tradução nossa). O encenador adverte, porém, que esse novo estilo não é uma técnica acabada, pronta ou definitiva, mas consiste em um *caminho*:

“É, êste nôvo estilo de representação, o estilo nôvo? É êle uma técnica acabada, que se pudesse limitar totalmente? O resultado definitivo de tôdas as experiências? Resposta: não. É *um* caminho, aquêle pelo qual *nós* nos decidimos. As tentativas devem prosseguir” (BRECHT, 1967, p. 140). Caminho que diz respeito a uma das inúmeras formas de o teatro ser divertido e didático e um lugar de se vivenciar experiências.

Nos experimentos brechtianos, os artistas participaram em ações com escolas, grupos de trabalhadores e aficionados por teatro, que levaram a uma grande simplificação do aparato, estilo interpretativo e da temática (BRECHT, 2004, p. 85, tradução nossa). Esses experimentos foram a continuidade dos experimentos de Piscator, que permitiriam desenvolver um cenário tão instrutivo como belo (BRECHT, 2004, p. 86, tradução nossa).

Brecht diz que a partir destes foi sistematizado “[...] o assim chamado estilo interpretativo épico” (BRECHT, 2004, p. 85, tradução minha, grifos do autor). Assim

[...] se abriram possibilidades de transformar os elementos de dança e de coreografia da escola Meyerhold de artificiais em artísticos, ou de converter em realistas os elementos naturalistas da escola Stanislavski. Se combinou a declamação com o gesto, se deu forma à linguagem coloquial e à declamação do verso através do princípio gestual (BRECHT, 2004, p. 85-6, tradução nossa, grifo do autor).

A alteração do posicionamento de passividade para a atividade do espectador foi possibilitada fundamentalmente pela busca de coerência tendo em vista a práxis, ou seja, a materialização em cena de estruturas e conteúdos que plasmassem no espectador experiências e vivências diferenciadas com relação ao teatro catártico. Portanto, a dialética materialista forneceu as bases para a sistematização do distanciamento como pressuposto dialético na cena e na forma de produção teatral. Alguns itens citados por Brecht são característicos dessa função do teatro político brechtiano:

Distanciamento como modo de compreender (compreender-não compreender-compreender), negação da negação; acumulação das incógnitas até que se produza seu esclarecimento (salto de quantidade em qualidade); O particular no geral (a singularidade, a exceção do acontecimento, que é ao mesmo tempo típico); momento de desenvolvimento (o passo das emoções a outras emoções contrárias, crítica e identificação unidas); contradição (esta pessoa nestas circunstâncias!, Estas consequências desta ação!); compreender um através do outro (a cena, a princípio independente por seu sentido, se descobre ser partícipe de outro sentido adicional por sua conexão com outras cenas); o salto (*saltus naturae*, desenvolvimento épico com saltos) [do simples para o complexo]; unidade das contradições (se busca a contradição no homogêneo); praticabilidade do saber (unidade de teoria e práxis) (BRECHT, 2004, p. 155-6, livre tradução nossa).

A recepção do público será diferenciada com relação ao seu repertório e fundamentalmente sua posição de classe e ideológica. O efeito de distanciamento, ao contrário do que muitas vezes é propagado, não nega a emoção ou empatia, pois um acontecimento não se torna antipático pelo distanciamento, ele apenas é relativizado e circunstanciado, sendo mostrado de modo a poder ser modificado:

O efeito do distanciamento intervém, não na forma de ausência de emoção, mas na forma de emoções que não precisam corresponder às do personagem representado. Não há a mesma transferência automática de emoções ao espectador, o mesmo contágio emocional. Vendo preocupação, o espectador pode sentir alegria; vendo ira, pode sentir repugnância. Quando falamos em exhibir os sinais exteriores da emoção, não nos referimos à exibição e escolha de sinais que resultem numa transferência emocional porque o ator contagiou-se com as emoções que representa, ao mostrar-lhe os sinais exteriores. [...] Exige um conhecimento considerável da humanidade e da vida, além de uma aguda compreensão do que é socialmente importante. Nesse caso, há também um processo criador, mas superior porque levado ao nível da consciência. O efeito do distanciamento não exige absolutamente uma maneira não natural de representar. Não tem nada a ver com a estilização comum. Pelo contrário, conseguir o *V-Effekt* depende totalmente da leveza e da naturalidade da interpretação. Quando o ator confere a veracidade de sua interpretação (uma operação necessária que preocupa muito Stanislavsky em seu sistema), êle não é devolvido à sua “sensibilidade natural”, mas pode ser sempre corrigido por uma comparação com a realidade (é assim que um homem furioso realmente fala? é assim que um homem ofendido se senta?), correção que lhe vem de fora, feita por outras pessoas. Êle trabalha de uma maneira que quase tôda a frase que diz poderia ser seguida pelo veredicto da platéia e praticamente cada gesto ser submetido à aprovação do público (BRECHT, 1967, p. 109-110).

Uma série de procedimentos e técnicas pode garantir a produção do efeito de distanciamento: a separação entre a mímica e o gesto, sendo que os gestos devem ser expressivos, independente da máscara facial do intérprete; o distanciamento da dicção, em que a maneira de dizer é selecionada a partir de diversos tons, que transformarão o natural em artificial, a partir

do seu sentido. Não se trata, porém, de estilização esquemática, também diferente do que alguns entendem e propagam a respeito do épico. Um exemplo de referência é o citado por Brecht relativo à atuação de Helene Weigel quando interpretou a senhora Carrar em *Os fuzis da senhora Carrar*. Ao mostrar o ato de fazer pão:

[...] é o *fazer pão* da senhora Carrar [...], é algo completamente concreto, absolutamente intransponível. Nele se unem muitas coisas: a atividade de fazer o último pão, o protesto contra outras atividades, como por exemplo seria o combate, e ao mesmo tempo *fazer o pão* é o relógio para o curso dos acontecimentos: sua transformação leva o tempo necessário para *fazer um pão* (BRECHT, 2004, p. 166, tradução nossa, grifo do autor).

Observa-se que as três formas de representar o ato de fazer pão são descritas de diferentes modos, o que atribui a especificidade de cada camada de representatividade atribuída: fazer pão; fazer o pão e fazer um pão. Na primeira, o ato de fazer pão durante a vigília, estabelece a relação entre o âmbito privado e os acontecimentos externos, evidenciando a relação direta entre eles; no segundo especificamente aquele pão, que revela a contradição da necessidade de ação no momento presente, da impossibilidade de estar em dois lugares ou posições ao mesmo tempo. Ao passo que o terceiro, como medida de tempo, no qual decorrem os acontecimentos, é também o tempo de sua transformação e tomada de decisão. Esse aspecto das diferentes camadas de significado também pode ser apresentado a partir das personagens apresentadas com comportamentos diferentes em situações diversas; objetos refuncionalizados em diferentes contextos; e gestualidade mostrando contradições da própria personagem ou de situações vividas por ela.

Brecht considera a sistematização do método pedagógico de Stanislávski um avanço por ser um sistema (2004, 173), que garante a identificação do espectador com as personagens, tanto que, segundo Brecht, o sistema foi alvo do interesse dos teatros de esquerda nos Estados Unidos da América, já que a representação de personagens até então ausentes das peças, os trabalhadores, também provocava a empatia a partir da utilização dos recursos da interpretação proposta pelo encenador russo. Porém, enquanto as interferências internas e externas aos intérpretes consistiam em elementos difíceis de ser contornados pelo sistema de Stanislávski, a proposta brechtiana levantava essas questões para aprofundar as questões sociais, abrindo mão da identificação total, utilizando-a parcialmente para garantir o efeito da fantasia imagética característica da linguagem teatral, no sentido da experiência vivencial proporcionada. Brecht também assinalou outras características progressistas do método Stanislávski: “[...] conhecimento íntimo do ser humano, o privado, a possibilidade de representar a psique contraditória⁸⁷ (renúncia às categorias de bom

⁸⁷ A esse respeito, Brecht aprofunda as relações que evidenciam as contradições: “[...] É uma excessiva simplificação fazermos com que as ações ajustem-se aos personagens e que os personagens ajustem-se às ações; as contradições das ações e caráter de homens verdadeiros não podem ser assim reveladas. As leis da dinâmica social não podem ser demonstrados através de ‘exemplos perfeitos’, pois a ‘imperfeição’ (contradição) é uma parte essencial do movimento e de tudo que é movido. É apenas necessário – mas absolutamente necessário – que se verifique condições de experiência, isto é, que uma experiência contrária seja concebível [...] Em poucas palavras, esta é uma maneira de tratar a sociedade de forma que todas as suas ações

e mau), consideração das influências do meio circundante, tolerância, e naturalidade da representação” (BRECHT, 2004, p. 179, tradução nossa). Já do “método” Meierhold, ele assinala como progressos: “[...] luta contra o privado, acentuação do artístico, o movimento em sua mecânica, o meio como algo abstrato” (BRECHT, 2004, p. 180, tradução nossa). Ressalta, porém, a fantasia e complexidade presentes em Vachtangov, em cujo método se verifica: “[...] teatro é teatro, ‘como’ no lugar de ‘que’, mais composição, mais invenção e fantasia” (BRECHT, 2004, p. 179, tradução nossa). Relativo às proposições de Meierhold, observa Maria Thais:

Ainda que não tenha estabelecido um método, que o conduziria talvez à imobilidade, encontrou, através da experiência, premissas que o guiariam na elaboração de uma concepção cênica concretizada nos anos vinte e trinta. Não há uma interrupção entre as duas épocas, pois, ao contrário, ‘nós não estamos no reino do *ou... ou* mas de um *e* que faz com que no próprio seio de um texto, de um espetáculo, a impureza se instale: sua característica é a junção de planos (THAIS, 2009, p. 168).

Parece tratar-se, portanto, da busca por uma estética intermediária, que seria aliar aspectos do simbolismo e outras perspectivas da tradição teatral:

Na práxis pedagógica meierholdiana dos anos que antecederam a Revolução de 1917 assistimos à transformação e à ampliação do discurso cênico que articulava. Meierhold, como um artista moderno, propunha a justaposição, a coexistência de contrários, a junção de planos. A cena que vislumbrava, oriunda do simbolismo e do tradicionalismo teatral, era plena de diversidade, de polifonia. Ainda que possamos identificar em outros períodos de história e em outras formas artísticas propostas similares, no teatro não encontramos correspondentes à amplitude do seu projeto, se compararmos a intensa produção e o longo período de atividade. Suas encenações fundam, como afirma George Abensou, a *mise-en-scène*, e desvelam um campo de intersecções de linguagens artísticas desconhecido para o teatro do seu tempo (THAIS, 2009, p. 168).

A *mise-en-scène*⁸⁸, por conseguinte, converge para a chamada dramaturgia da encenação atual, como aparece no trecho, interseccionando linguagens artísticas, e a polifonia viria da sobreposição de planos e junção de elementos diversificados. A atribuição ao conceito de encenação, no sentido de articular linguagens artísticas, já teria sido iniciado por Antoine, portanto, guardadas as devidas proporções, parece novamente haver uma espécie de seletividade, dependendo da função do teatro preconizada (Cf. primeiro capítulo desta tese, item 1.2 Antecedentes

sejam representadas a título de experiência” (BRECHT, 1967, p. 205-6).

⁸⁸ Etimologicamente, do francês, *mise en scène* (1800) ‘organização de representação de teatro’, de *mise* no sentido de ‘ação de pôr, introduzir’, prep. *en* no sentido de ‘em’ e *scène* no sentido de ‘cena’. Portanto, por/colocar em cena.

históricos do Théâtre Libre e sua expansão pela Europa). Carlson chama a atenção, porém, para a Europa Ocidental:

A Europa ocidental, na primeira metade do século XX, pouco experimentou do tipo de liberdade interpretativa radical representado, por exemplo, por Meyerhold. A iconoclastia dos futuristas e dadaístas quase não teve impacto sobre a abordagem, centrada no texto, de Copeau e seus seguidores, na França, e não afetou em nada o teatro de língua inglesa. Por volta de 1960, entretanto, a conclusão amplamente aceita de que cada peça exige uma interpretação mais ou menos previsível começou a ser seriamente abalada, primeiro (como em Barthes) em nome do relativismo histórico (CARLSON, 1997, p. 427).

Entre as vertentes, embora com semelhanças no sentido de produções alternativas ao naturalismo, as diferenças se dão pela função dos recursos utilizados. Enquanto no teatro de Meierhold o objetivo é tornar as formas mais artísticas (o que significa transitar com a teatralidade ao paroxismo), no teatro de Brecht o objetivo é a desnaturalização (transitar com a consigna do espanto), aliada aos atos de possibilitar conhecimento e diversão. Ambos têm em comum as múltiplas possibilidades de entendimento e desdobramentos a partir da mesma cena, e o conceito amplo da encenação. Em termos de atoralidade, no sentido de atores e atrizes realizarem a dramaturgia de sua atuação e da cena, a partir de amplo processo dialógico e crítico. Evidentemente, ao proceder deste modo, o resultado obtido – fruto da fricção de vários processos – tenderá a influenciar a dramaturgia da encenação. De modo que a citada atoralidade reverbera, no caso do teatro dialético, também no posicionamento político do intérprete. Ou seja, em sua tomada de posição diante das situações apresentadas, tanto na criação como na condição de cidadão.

Já no concernente à atuação, tema mais específico que interessa nesta reflexão e que servirá de base para o cotejo entre as propostas artístico-político-pedagógica dos cursos observados na ELT, NAC e SP Escola de Teatro, é relevante apresentar alguns pressupostos das metodologias ou abordagens de Stanislávski, Meierhold, Brecht, entre outros cujos traços podem ser identificados na verdadeira amálgama que se pode observar nos processos trabalhados nas salas de ensaio concernentes às práticas e enfoques na formação de atores e atrizes. Outras influências parecem ter chegado até as instituições selecionadas para a pesquisa, mesmo que essas relações estéticas, pelo que foi possível presenciar, no período em que acompanhei, não sejam aprofundadas em nenhuma delas do ponto de vista teórico. De todo modo, é importante citar Grotowski, Barba, Brook, Wilson e, mais recentemente, Feral.

Na América, de acordo com Carlson, *My Life in Art* [*Minha vida na arte*], de Stanislavski, teria sido lançado em 1923, aparecendo em tradução inglesa: “Fornecia algumas indicações sobre o desenvolvimento do famoso sistema, mas quase nada a respeito de teoria ou técnica específicas” (CARLSON, 1997, p. 365). Outras informações poderiam ser encontradas no artigo “Direction and Acting” [“Direção e interpretação”], em edição da *Enciclopédia Britânica*, de 1929. “Nele, Stanislávski insistia no senso de verdade e na importância da memória emocional (ambos igual-

mente enfatizados por Boleslavsky) e mencionava conceitos como ‘linha ininterrupta’ e ‘supra-objetivo’ de um modo mais intrigante que esclarecedor (CARLSON, 1997, p. 365).

Ainda para o teórico Carlson, a fase de mais forte influência de Stanislávski na América foram os anos 1930 e 1940, principalmente via *A preparação do ator*, que segundo Carlson, apresentava uma “perspectiva parcial” do sistema. “A ênfase desse livro incide no desenvolvimento dos recursos interiores e na libertação tanto da mente quanto do corpo para responder às exigências do texto” (CARLSON, 1997, p. 368). Nele, Stanislávski retorna ao “mágico se” de *Minha vida na arte*. O intuito era estimular a imaginação “[...] amparada pela confiança do ator em sua criação e enriquecida com as lembranças de suas emoções pessoais. Ele invoca um consistente propósito orientador ao longo da peça, o ‘supra-objetivo’” (CARLSON, 1997, p. 368). O supra-objetivo teria o poder de “[...] extrair todas as faculdades criativas do ator e absorver todos os detalhes, todas as unidades ínfimas de uma peça ou enredo” (CARLSON, 1997, p. 368).

Building a Character [A construção do personagem] foi o segundo livro, publicado em 1949, sobre o sistema Stanislávski, com capítulos específicos abordando a expressão corporal, dicção e tempo-ritmo da fala. Esses elementos “[...] demonstraram claramente que Stanislávski de modo algum ignorava a técnica exterior em proveito de seu interesse pela exploração interior” (CARLSON, 1997, p. 368). A publicação de *A criação do papel* (1960) mostra que, a partir de 1930, ele coloca em segundo plano o destaque para a vida interior como fonte para um papel. E passa a enfatizar o estudo do texto e ações físicas como forma de estimular a vida interior. “Buscava-se uma nova linha, a ‘linha do ente físico’, e uma nova estratégia: os atores devem começar pelos ‘objetivos e ações mais simples’ que conduzem à ‘vida física de um papel’” (CARLSON, 1997, p. 368). Essa vida física conduziria à vida espiritual do papel e ao “sentido verdadeiro da vida de uma peça ou papel”. E estes “[...] transformam-se no estado íntimo criador” (CARLSON, 1997, p. 368). Carlson se refere ainda ao reconhecimento da importância das ações físicas para Stanislávski como tardio:

A visão tardia de Stanislávski do sentimento como “reflexo” aos estímulos dos atos físicos no momento da criação sugere a possível influência de Pavlov, cujas teorias começavam a ser entronizadas como base de toda a pesquisa psicológica russa. Mas, qualquer que tenha sido sua inspiração, Stanislávski não parece ter visto esse “método das ações físicas” como um repúdio de seu sistema primitivo, mas sim como um desenvolvimento dele. A tarefa do ator evolui, de forma cíclica, da ação física e da análise do texto para a criação da vida interior e regressa à ação exterior no papel – tudo como parte de um mesmo processo (CARLSON, 1997, p. 368).

Também para o teórico, é muito provável que seja essa nova orientação a captada por Stella Adler, em Paris, em 1933. Mesmo assim, com base em *A preparação do ator*, predominou a tese mais psicológica de Strasberg “como base do ‘método’ americano, então geralmente aceito como corolário fiel da abordagem stanislavskiana” (CARLSON, 1997, p. 368-9).

A influência stanislavskiana é considerada fundamental ao trabalho do Centro de Pesquisas Teatrais, CPT, coordenado por Antunes Filho, e conseqüentemente influencia também a produção do NAC, que conta com Lee Taylor, Hercules Moraes e outros que atuaram com o encenador, tendo Taylor permanecido como um dos principais artistas do coletivo, durante cerca de dez anos. Em sua pesquisa, Lee descreve a apropriação e revisitação do método pelo encenador Antunes Filho:

Antunes Filho criticava a estética realista alcançada pela abordagem da metodologia de Stanislávski, realizada pelo Actor's Studio, uma vez que, em sua visão, os resultados pairavam em torno dos impulsos dos atores, da tentativa do ator em ser, em se tornar a própria personagem, de acreditar piamente na cena no nível da realidade cotidiana e das emoções pessoais. Enquanto, em sua metodologia, o diretor brasileiro desejava que os atores, a partir de seus impulsos, dos estímulos e das condições estabelecidas pelo projeto da personagem elaborado pelo ator, chegassem a uma construção da expressão artística e realizassem uma metáfora da realidade.

A proposta de Antunes para combater o que ele afirmava ser um equívoco de interpretação do Sistema Stanislávski, que resultaria na confusão do ator com a personagem, foi o *afastamento*, em que o ator se baseia numa “dupla identidade”, na qual ao mesmo tempo em que constrói a cena, observa “de fora” a criação, mantendo-se sempre “afastado” da personagem para poder constituir com sensibilidade, consciência e domínio técnico a realidade artística da cena. A proposição surgiu no CPT como um grande auxílio para que o ator mantivesse um “espaço” entre si mesmo e a personagem e não se deixasse confundir com ela, nem se levar pela ansiedade e pela emoção, expressando corretamente o que pretendia na cena [...] (PAULA, 2014, p. 79, grifo do autor).

Apesar de ser predominante a influência de Stanislávski, ainda que não de forma sistematizada, é uma estética, dada sua hegemonia, plasmada nas estruturas cognitivas, não só de atores e atrizes, mas, também (conforme pude constatar em diversos cursos de iniciação teatral que ministrei), do público cativo de telenovelas, ou seja, a referência da transposição emocional, ainda que não tenha sido exatamente esse o recorte postulado pelo artista. Outra influência marcante é a de Meierhold, podendo ser verificados traços de sua poética na metodologia posta em prática pela ELT. A começar pela abordagem da preparação corporal, no qual corpo e voz são integrados como recursos expressivos e criativos:

Os treinamentos físicos e vocais não visavam à ilustração da arte dramática, como também não podiam ser explicados como um caminho de automatização da representação, em que o ator, mecanicamente e virtuosisticamente, movimentava-se. Ao contrário, no teatro de Convenção meierholdiano, a formação do ator-dançarino-músico-artista plástico pretendia torná-lo sujeito, uma voz autônoma capaz de gerar, por meio da sua fala e do seu movimento,

planos independentes que se comunicariam na simultaneidade da cena (THAIS, 2009, p. 169-170).

A perseguição da natureza artística dos atores permitiu o alcance de resultados artísticos e pedagógicos:

Nas encenações meierholdianas, a relação ator-personagem só encontrou sua justa expressão nos anos de 1920, quando o encenador alcançou sua maturidade artística. Mas, na práxis pedagógica do Estúdio, Meierhold colocou-se a tarefa de educar um grupo de atores capazes de realizar, por intermédio do jogo, a personagem, o que nos permite afirmar que os fundamentos da escola meierholdiana para o ator foram preparados e experimentados na Rua Borondiskaia. As exigências de um desempenho baseado no rigor técnico e no aprendizado formal traduziam a convicção da expressão exterior como espelho do interior, e o ator meierholdiano foi sempre estimulado no desenvolvimento da sua natureza artística (THAIS, 2009, p. 153).

Também segundo Maria Thaís, outros elementos experimentados no Estúdio adquiriram arcabouço mais completo junto ao desenvolvimento da poética meierholdiana: “Podemos identificar, inclusive, a mesma estrutura de composição utilizada nas pantominas do Estúdio e fixada nos estudos biomecânicos dos anos de 1920 (THAIS, 2009, p. 133).

Do corpo também faz parte o rosto e sua expressividade artística, tanto que a “[...] maquiagem dos atores é sempre expressivamente típica. Todos são rostos vivos, tais como os vemos na vida. Uma cópia exata” (MEIERHOLD, 1908, in THAIS, 2009, p. 199). No teatro naturalista, o rosto apresenta-se como o principal meio de expressão das intenções dos intérpretes, em detrimento das outras possibilidades expressivas do corpo em sua complexidade e potencialidade. “O teatro naturalista não conhece os encantos da plástica, não obriga seus atores a exercitarem seus corpos e, quando abre uma escola, não compreende que a educação física deve ser a matéria principal [...]” (MEIERHOLD, 1908, in THAIS, 2009, p. 199).

A máscara também foi utilizada como objeto cênico, com abordagem apoiada no estudo da *commedia dell'arte*, cujo aprofundamento desencadeou a abordagem da máscara “[...] como um comportamento, um sistema, determinado pela combinação dos movimentos do comediante em cena” (THAIS, 2009, p. 153). Assim, os exercícios a partir dos tipos da *commedia* objetivavam “[...] sua composição física, com o fim de criar uma máscara-tipo, vista pelo encenador como o principal fundamento da personagem” (THAIS, 2009, p. 153).

Ainda como contraponto ao naturalismo, Meierhold ponderou:

O teatro naturalista criou atores extremamente aptos à metamorfose. Entretanto, não se servem dos meios plásticos para essa metamorfose, mas da maquiagem e da capacidade de submeter suas línguas aos diversos sotaques e dialetos, e de sujeitar suas vozes à imitação de sons (MEIERHOLD, 1908, in THAIS, 2009, p. 199).

Segundo Meierhold, o teatro naturalista seria diametralmente oposto à sua proposta de encenação, estruturada a partir da convenção teatral, que permitia atribuir sentidos polisêmicos às obras artísticas e seus elementos constitutivos, como o cenário, a iluminação, a música, a atuação:

O teatro naturalista ensina o ator a se expressar de uma maneira resolutamente limpa, acabada, precisa; jamais aceitará um jogo alusivo, uma atuação conscientemente reticente. Eis porque os exageros são tão frequentes na representação do teatro naturalista. Esse teatro ignora absolutamente o jogo alusivo. E, no entanto, alguns atores, mesmo no período do entusiasmo pelo naturalismo, já utilizavam em cena, em alguns momentos, uma atuação desse tipo: a execução da tarantela por V. F. Komissarjévskaja, em Nora [de *Casa de bonecas*], é apenas uma postura e nada mais. O movimento das pernas segue um ritmo nervoso. Se olharmos apenas para elas, é antes uma fuga que uma dança (MEIERHOLD, 1908, in THAIS, 2009, p. 200).

A convenção abre espaço para a imaginação do espectador, o quarto criador (juntamente com o dramaturgo, o encenador e o intérprete). “No teatro, o espectador é capaz de acrescentar com sua imaginação o que permanece alusivo. Muitos são atraídos para o teatro precisamente por esse Mistério e pelo desejo de decifrá-lo” (MEIERHOLD, 1908, in THAIS, 2009, p. 200).

Meierhold estabeleceu ainda diferenciações no concernente à função do encenador⁸⁹ entre o teatro triângulo e o teatro da linha reta, conforme se apresentam nos excertos seguintes, resumidamente:

No “teatro-triângulo”, o encenador primeiro expõe todo seu plano, em todos os seus pormenores, indica de que maneira vê as personagens, assinala as pausas e faz os atores ensaiarem até que seu projeto seja reproduzido exatamente, em todos os seus detalhes, até que ele escute e veja a peça como a escutara e vira ao trabalhar sobre ela sozinho.

O “teatro-triângulo” assemelha-se a uma orquestra sinfônica, onde o maestro seria o encenador (MEIERHOLD, 1908, in THAIS, 2009, p. 220).

No “teatro da linha reta” o encenador, tendo assimilado o autor, traz ao ator sua própria arte (aqui o ator e o encenador fundiram-se). O ator, tendo abordado a obra do autor por intermédio do encenador, vai encontrar-se face a face com o espectador (estando o autor e o encenador por trás do ator) e revela sua alma livremente perante o público, acentuando assim a ação recíproca dos dois elementos fundamentais do teatro: ator e espectador (MEIERHOLD, 1908, in THAIS, 2009, p. 222).

⁸⁹ “O encenador do teatro da Convenção tem por única tarefa sugerir uma linha diretriz aos atores, e não dirigi-los (ao contrário da direção dos Meininger). Seu único papel é construir uma ponte entre a alma do autor e a do ator. Encarnando a arte do encenador, o ator - sozinho e face a face com o público - faz surgir uma chama autêntica de contato entre esses dois princípios livres: a arte do ator e a imaginação criadora do espectador” (MEIERHOLD, 1908, in THAIS, 2009, p. 236).

Para que a linha reta não se transforme em uma linha ondulada, somente o encenador deve dar o tom e o estilo à obra, o que não impede que a criatividade do ator do “teatro da linha reta” permaneça livre (MEIERHOLD, 1908, in THAIS, 2009, p. 222-3).

Pode-se observar, portanto, que muitas das proposições relativas ao teatro de linha reta, apresentadas no excerto, concernem à práxis da atoralidade.

Ainda com relação aos antagonismos ou complementos ao teatro naturalista, ou o que chamou velho teatro, Meierhold defendeu a necessidade de “[...] um desenho dos movimentos que possa colocar o espectador na situação de um observador perspicaz. Um material que ajude o espectador a decifrar as emoções dos personagens. As palavras são para os ouvidos, a plástica é para a visão” (MEIERHOLD, 1908, in THAIS, 2009, p. 229). E completa com a visão da função do ator: “Por isso todo esse aspecto do ator em cena deve ser o de uma ficção artística, que pode, sem dúvida, enraizar-se por vezes em um solo realista, mas que deve, ao fim das contas, ser apresentada de uma maneira distanciada, não idêntica, daquilo que vemos na vida (MEIERHOLD in THAIS, 2009, p. 245).

Outra contribuição importante é a utilização dos praticáveis para definição de planos diversificados (outro recurso largamente utilizado no teatro popular tradicional). São aparatos também anti-ilusionistas, destacando a figura dos atores, como uma escultura elevada com relação ao solo.

Desta maneira, o primeiro plano transforma-se em ‘cena-relevo’, e, muito distante da pintura, rejeitada para o segundo plano, permite evitar ao senso estético do espectador o desgosto clássico de ver corpos humanos (com três dimensões) colocados ao lado de uma tela pintada (que tem duas) [...] (MEIERHOLD, 1908, in THAIS, 2009, p. 252).

Outros artistas influenciaram a encenação moderna e contemporânea, entre os quais Vladimir Maiakovski (1893-1930), tendo se tornado, segundo Carlson, “[...] o principal porta-voz do teatro futurista russo” (CARLSON, 1997, p. 331). Maiakovski

[...] condenava o teatro moderno, e Stanilávski em particular, por conduzir o drama através do caminho estéril do realismo. [...] Ele atacava não só Stanislávski, mas também Meyerhold, por enfatizarem o ecletismo e reprimirem o ator, cujo movimento era a verdadeira base do teatro (CARLSON, 1997, p. 331-2).

Também as propostas de Appia (Adolphe Appia, 1862-1928) e Craig (Edward Gordon Craig, 1872-1966) foram incorporadas pelo teatro moderno. Segundo Appia, “[...] o que a música é para a *partitura*⁹⁰, a luz é para a apresentação: um elemento de pura expressão contrastado com

⁹⁰ Do italiano, *partitura* (1679) (no sentido definido), de *partire*. No teatro, relaciona-se a decupagem, à ligação do movimento

os elementos que contêm um significado racional” (CARLSON, 1997, p. 287). Craig, de acordo com a visão simbolista, definiu o ator ideal como *Über-marionette*, “[...] claramente requerida no teatro de Appia. Por meio da música, ‘o corpo humano vivo se desfaz do acidente da personalidade e torna-se puramente um instrumento para a expressão’” (CARLSON, 1997, p. 287). Appia aconselha a evitar as peças tradicionais, pois estas aguçariam o retorno aos antigos esquemas emocionais na construção das personagens (CARLSON, 1997, p. 287).

Influência igualmente marcante foi exercida no trabalho de formação de intérpretes a partir da divulgação das propostas e procedimentos em busca do ator arquetípico idealizado por Grotowski (Jerzy Grotowski, 1933-1999) e Barba (Eugenio Barba, 1936-), tendo sido este aluno de Grotowski. Com a publicação de um livro na Itália em 1964 e dois artigos na *Tulane Drama Review [TDR]*⁹¹ (1965), Eugenio Barba preparara o caminho para o mestre (CARLSON, 1997, p. 441). Conforme pesquisa de Carlson:

O diretor polonês, relatava Barba, estava tentando – na tradição de Appia, Craig e Meyerhold – construir uma nova estética para o teatro, restaurar parte de sua antiga pureza ritual criando um “ritual secular moderno”. Para substituir os elementos religiosos perdidos, Grotowski andava à cata de imagens e ações arquetípicas capazes de forçar o espectador a envolver-se emocionalmente. O próprio Grotowski descrevia o processo como uma “dialética de irrisão e apoteose” voltada na direção de um sistema de “tabus, convenções e valores aceitos” que, durante a produção, criava um “espelho multifacetado” graças à constante invocação e destruição desses mesmos tabus e valores. Semelhante abordagem nada tinha em comum com o “teatro literário”, o qual retoma fielmente o texto e procura ilustrar as idéias do autor. No teatro “autônomo” de Grotowski, o texto é apenas um elemento entre muitos, uma fonte de arquétipos, mas também, em essência, matéria-prima a ser livremente talhada e transformada. As peripécias da produção não precisam ter ligação com o texto, bastando que se realizem “por meios puramente teatrais” (CARLSON, 1997, p. 442).

Enquanto para o teatro literário era solicitado o “ator elementar” ou o “ator artificial”, o primeiro visando a neutralidade e o segundo a criação de uma estrutura de efeitos físicos e vocais, Grotowski busca encontrar um terceiro tipo, um “ator artificial mais avançado”, o intérprete “arquetípico”. Este recorre ao inconsciente coletivo e dali empreende sua técnica expressiva. Também em perspectiva antinaturalista, a preparação vocal e corporal pressupõe que “[...] a

com a música, no sentido de movimentos organizados estimulados pela música. Também alusiva ao roteiro de ações dos intérpretes, ao qual atribuem-se ritmos, movimentos, deslocamento no espaço, pausas, etc. Criação de camada específica concernente à elaboração dos intérpretes, ou do coletivo.

⁹¹ “Estes surgiram num momento crucial para o periódico e para o teatro experimental americano. Nos anos 60, o teatro americano passava por um período de experimentação de inigualável fertilidade desde os tempos das novas técnicas de encenação e – como nas décadas anterior e posterior a 1920 – um jornal, em particular, funcionava como uma espécie de câmara de compensação para as novas idéias, descobrindo e encorajando os jovens teóricos e práticos na América, e divulgando seus trabalhos na Europa e outras partes. O que *Theatre Arts* fora para os anos 20, *Drama Review* foi para os anos 60” (CARLSON, 1997, p. 441).

dinâmica e o ritmo sejam rigidamente controlados, forçando o corpo a uma expressividade que pareça transcender os limites naturais e aproximar-se dos atores visionários de Artaud ou das *über-marionettes* de Craig” (CARLSON, 1997, p. 443). Esforça-se para garantir a intimidade entre ator e espectador, e “o espectador se torna profundamente cômico da fisicalidade e presença do ator, vendo-se forçado – contra as barricadas da lógica, da convenção e do hábito – a encarar o mundo do arquétipo” (CARLSON, 1997, p. 442-3).

Em *Towards a poor theatre [Rumo a um teatro pobre]* (1968), Grotowski defende essa relação ator-espectador como essencial, opondo-se à sintetização dos elementos literários, pictóricos, arquitetônicos, além da iluminação e interpretação. Para ele, o hibridismo poderia apenas produzir uma experiência inferior às proporcionadas pelo cinema e televisão (CARLSON, 1997, p. 443). Alguns dos elementos evidenciados na formação do ator para Grotowski guardam íntima relação com Artaud (Antonin Artaud, 1896-1948):

[...] Como Artaud, quer transformar o ator num signo transparente de impulsos orgânicos e, às vezes, fala em termos que poderiam de fato remontar a ele. “Impulso e ação convergem: o corpo se esvai em cinzas e o espectador contempla apenas uma série de impulsos visíveis. Entretanto, Grotowski proclama sua independência no nível prático, saudando Artaud como profeta e visionário, mas que nunca empreendeu, como o Teatro Experimental polonês estava fazendo, uma investigação prática da metodologia capaz de concretizar essa visão. Para Grotowski, o aniquilamento do corpo do ator, que o livra da resistência a todos os impulsos físicos, é um sacrifício e uma expiação graças aos quais se alcança a “santidade secular”. E assim é que o poder ritual do teatro pode ser restaurado – não para todos, mas para aqueles que sentem uma verdadeira necessidade de auto-exame psíquico e desejam utilizar o confronto com o desempenho e a autopenetração do ator como um meio de desbloquear seu próprio eu interior. Em lugar da vontade espiritual coletiva do *Volk*, visada pelo *Gesamtkunstwerk* wagneriano, Grotowski se volta para o anseio espiritual de cada indivíduo de um grupo reduzido, atendido por atores totalmente abertos num confronto necessariamente íntimo (CARLSON, 1997, p. 443).

Nos últimos tempos, junto das já citadas especulações pós-dramáticas, observei as influências advindas de “invencionices”, adaptações livres e até mesmo certos estereótipos do que seria a performatividade, resvalando algumas vezes em algo muito distante, ainda que questionável do “original”, mas muito longe dele. Algo do tipo “ouvir o galo cantar e não se sabe onde”, como o dito popular. Então, embora não seja escopo da pesquisa, percebi diante das observações-estudos-reflexões que parte significativa das práticas é claramente ligada ao senso comum, ou seja, sem pesquisa que embase os exercícios e práticas, ou adotam todo tipo de “modismos”, no lugar da busca por fundamentação em torno do já lastreado, porém significativo, algumas vezes de modo superficial e até preconceituoso, excluindo possibilidades absolutamente relevantes do teatro brasileiro.

É comum, por exemplo, a utilização de recursos referentes às proposições de Bob Wilson e Josette Féral. Wilson (Robert Wilson, nascido em 1941) privilegia a percepção visual e auditiva em detrimento da interpretação, perseguindo um teatro “primariamente sensorial”. Heiner Müller [1929-1995], colaborador constante de Wilson, disse com aprovação a respeito do teatro deste que “[...] o texto nunca é interpretado, ele é um material como a luz, o tom, o cenário ou uma cadeira” (CARLSON, 1997, p. 495). Já Féral (Josette Féral) atua numa linha antiteatral, no sentido de que as estruturas são desmontadas pela representação atribuída ao fenômeno artístico pelo outro (espectador):

Na representação, diz Féral, o ator nem ‘interpreta’ nem ‘representa’ a si mesmo: é apenas uma fonte de ‘produção e deslocamento’. Torna-se ‘o ponto de passagem para os fluxos de energia – gestual, vocal, erótica etc’. A teatralidade é a junção dessa dinâmica representacional, com o teatro ‘jogando eternamente’, em ‘contínuos deslocamentos da posição do desejo’ (CARLSON, 1997, p. 494).

Tendo em vista as proposições de Féral, talvez se possa afirmar que se trata de uma forma contemporânea que substituiria a empatia por alteridade?

Carlson chama a atenção para mais um aspecto em torno do conceito de representação:

[...] outro tema importante na moderna teoria da representação foi também posto em xeque pela teoria pós-estruturalista. Trata-se da esperança, relacionada com fontes como o teatro alquímico de Artaud e o teatro liminar de Turner [Victor Turner (1920-1983)], de que a representação, mais fundamental que a linguagem, seja utilizada para criar uma comunidade fora ou distanciada dos limites culturais. Peter Brook [1925-] talvez seja o mais conhecido defensor do teatro ‘internacional’, cujo objetivo é ‘articular uma arte universal que transcenda o nacionalismo estreito em sua tentativa de alcançar a essência humana’ (CARLSON, 1997, p. 499).

Também como mencionado anteriormente, certos enfoques tornam suspensas as questões específicas de acontecimentos históricos, na tentativa de igualar os seres humanos, suspensos (e filosoficamente em estado de suspensão, de acordo com especulações metafísicas) de seu tempo e algumas vezes de seu espaço imediato ou amplo. Em alguns casos, a explicação pode ser atribuída pelo conceito de hegemonia, conforme contextualização de Raymond Williams:

[...] que numa série de trabalhos importantes publicados no final da década de 1970 e início da de 1980 aplicou o estudo fundamentalmente marxista da dinâmica social a uma vasta gama de fenômenos culturais, incluindo-se o drama. Segundo Williams, a literatura e a arte “podem apresentar traços específicos como práticas, mas não devem ser isoladas do processo social geral”. A crítica materialista opõe-se assim, naturalmente, à tendência idealista de ver a arte como uma esfera particular da experiência ou conhecimento, distanciada da realidade social.

Todavia, opõe-se também à tendência da antiga crítica historicamente orientada de buscar uma “mundivisão” monolítica por trás das obras de arte específicas de qualquer período. Em vez disso, a atenção se dirige para a “ideologia”, conceito mais complexo e dinâmico. Em toda sociedade, vemos crenças variadas em constante negociação pelo poder. Os grupos dominantes lutam para se perpetuar consolidando uma estrutura de crenças ou ideologia e reivindicando para essa ideologia um caráter universal; criam, assim, um consenso social a que Antonio Gramsci deu o nome, ora popular, de “hegemonia” (CARLSON, 1997, p. 504).

A questão da ideologia citada no excerto, completando algumas noções explicitadas ao longo da reflexão a respeito do caráter simbólico como materialidade imbuída de ideologia, vale pensar a respeito de como, por exemplo, em uma instituição mantida pelo governo do estado, de certo modo alinhada com movimentos como o “Escola sem partido”, é possível criar obras que, politicamente, contestem o estado de coisas? Ainda que aprendizes busquem manifestar-se, o citado “apartamento” do público reiteraria essa impossibilidade. Outro dado importante que resvala nesse campo ideológico seria a importância de se considerar a formação no âmbito coletivo. Nesse sentido e, retornando a Brecht,

[...] o processo de aprendizagem deve ser coordenado, de forma que o ator aprenda conforme os demais atôres estão aprendendo, e desenvolva seu personagem conjugadamente com o dos demais atôres. É que a mínima unidade social não é um homem, mas dois homens. Na vida real também nós desenvolvemos uns aos outros (BRECHT, 1967, p. 208).

Por esse motivo, é preciso insistir, também, no recurso de comparação, contraposição e busca por evidenciar as possíveis contradições estabelecendo relações, ao mesmo tempo que apreendo, na prática, que “nada é por si”, mas “em relação a”. É assim na arte, é assim no teatro, como é também no tocante às relações humanas. Ainda que não tenha encontrado discussões acerca de tendências interpretativas, nos momentos nos quais estive presente, ou mesmo em contato com os materiais das instituições, foi possível observar a convivência de múltiplas tendências, ainda que mais aprofundadas na ELT e abordadas mais superficialmente na SP Escola de Teatro. Nos casos da ELT e SP Escola de Teatro, até pelas características do conjunto de profissionais, das duas instituições mencionadas, cujos profissionais são oriundos de diversos tipos de experiência em grupos, por exemplo, podem ser encontradas determinadas discussões quanto a gêneros e estéticas. Na ELT o arcabouço insere-se nos aspectos da interpretação em seu sentido mais amplo, em que a atoralidade desejada enseja alcançar as proposições e apropriação do processo e resultantes das obras. Em se tratando da SP Escola de Teatro, busca-se também a apropriação, mas a natureza dos experimentos e as inúmeras variáveis podem, certas vezes, colocar atores e atrizes como apenas mais um elemento na cena. A esse respeito, no NAC essa atenção é verticalizada, pois o intérprete caracteriza-se no centro, a partir do qual os elementos

fluem para a encenação. Na ELT essa fricção é constante e multifacetada, pois os atores e atrizes são estimulados, pela forma de produção utilizada, a dominar todas as especificidades da cena, embora a ELT também tenha outros núcleos de criação, as produções não convergem (ao menos nesse período de investigação) para os mesmos trabalhos.

Entre as questões elencadas, reside nas discussões a respeito das formas e procedimentos para se alcançar a arte interpretativa (assim como as formas teatrais em sua amplitude), os preceitos de classe. Emblemáticos na produção teatral ao longo da história, podem ser verificados na comparação dos trechos seguintes, referente à relação do proletariado com a arte. O primeiro excerto traz à tona comentário de Sábado Magaldi ao citar Stanislávski:

A inegável determinação de classes tem levado orientadores ingênuos a preconizar para os operários peças que tratem de seus problemas. Evocando, em *Minha vida na arte*, a Revolução [Russa] de 1917, Stanislávski aponta o erro, ao reconhecer: “Há quem diga que camponeses e operários só poderão apreciar peças versando sobre a vida que eles levam. Puro engano. Geralmente, essa gente prefere ver coisas ‘mais bonitas’ que as que passam no meio estreito em que vivem (p. 189). O repertório dos *verdadeiros teatros populares*, por isso, sempre recusou o sectarismo ideológico (MAGALDI, 1997, p. 76, grifo nosso).

O segundo excerto apresenta a contraposição de Brecht:

[...] eles [os operários] não rejeitaram as roupas fantásticas e os cenários aparentemente irrealistas de *A Ópera dos Três Vinténs*. Não eram estreitos: eles odeiam a estreiteza (suas casas são estreitas). Eram generosos; seus empregadores eram mesquinhos. Pensavam poder dispensar certas coisas que os artistas julgavam essenciais, mas eram bastante afáveis sobre o assunto; não eram contra a superficialidade, mas contra certo tipo de gente superficial. “O método criador universalmente aplicável” – eles não acreditavam nisso. Sabiam que precisavam de métodos diferentes, e muitos, para atingir seu objetivo. Se estamos precisando de uma estética, eis aqui uma (BRECHT, 1967, p. 121-2).

Comparando os dois excertos – que concentram visões de mundo diametralmente opostas –, percebe-se que ambos, Stanislávski e Brecht, percebiam as condições de vida do proletariado. Mas o modo como se relacionam com essa realidade e de como concebem a arte a partir disso demonstra toda a diferença. E é com base nisso também que muitas opções são tomadas na atualidade. Enfocando, agora a questão popular, também sugerida no primeiro excerto, reforçada por Copeau:

O teatro popular, porém, se for conclamado a nascer saudavelmente e a viver uma vida própria, deverá refazer para si mesmo todo o caminho e toda a experiência. Deverá partir do solo, beber numa fonte, descobrir e assimilar progressivamente as leis da criação, da composição e da representação dramáticas; em

suma: reinventar a sua forma, segundo as suas necessidades, segundo a sua força, segundo a natureza e a capacidade do seu público; e não elaborar a duras penas, conformando-se com receitas aprendidas, falsos dramas antigos, falsas tragédias clássicas, falsos dramas shakespearianos (COPEAU, 2013, p. 252).

Note-se ainda que essa questão (característica popular do teatro) aparece aqui de modo significativo. No caso de Copeau/Magaldi, concerne ao alcance de público conquistado pelas obras, enquanto em Brecht concerne à função crítica significativa para e pelo proletariado (ou àqueles identificados ideologicamente com este). Copeau – que seguramente pouca vivência e conhecimento sobre o popular tinha/detinha – em defesa da tradição hegemônica, reivindica que o teatro popular faça trajetória independente do legado histórico, como se não esse tivesse sido em parte apropriado da cultura popular.

Nesse particular, Brecht coloca-se como parceiro das lutas proletárias:

Se queremos uma literatura [ou teatro] realmente popular, viva e combatente, totalmente agarrada pela realidade e totalmente dedicada a agarrar a realidade, devemos nos manter emparelhados ao desenvolvimento da vanguarda da realidade. As grandes massas operárias estão em movimento. A atividade e a brutalidade de seus inimigos a prova (BRECHT, 1967, p. 122).

Qualquer semelhança ao momento atual justifica-se pelo fato de não ter havido superação do quadro social até o presente momento. A renúncia à identificação poderá atribuir qual lugar à arte teatral? O arrebatamento esperado pelo espectador que vai ao teatro não deixa muitas possibilidades para a arte teatral senão buscar comover, emocionar, distrair e privá-lo dos problemas de seu tempo. Brecht afirma que a arte não é considerada como tal ao não cumprir esses quesitos “[...] Não deveria ser transportado, ou sequestrado, de seu mundo ao mundo da arte; pelo contrário, deveria ser introduzido em seu mundo real, com todos os sentidos despertos” (BRECHT, 2004, p. 83, tradução nossa). O teatrólogo questiona o que pode substituir o temor e a compaixão. Ao que responde com outras perguntas: “É possível colocar no lugar do temor ante o destino a ânsia de conhecer, no lugar da compaixão a solidariedade?” (BRECHT, 2004, p. 83, tradução nossa). Essas provocações têm muito a ver com a postura e atitude de aprendiz, que se coloca diante das situações com o olhar curioso e propositivo de mudanças em si e no contexto em que vive.

Em seu artigo “Normalmente a arte do ator não se ensina nos livros” (BRECHT, 2004, p. 263-311), Brecht analisa, entre outras questões, a aprendizagem de teatro em escolas de arte dramática. Como se trata de modo hegemônico, a análise do teatrólogo alemão cabe perfeitamente na nossa realidade. Segundo ele:

Quando visitamos nossas escolas de arte dramática vemos que creem que se necessita muito pouco para fazer de alguém um ator. Ensinam um pouco a falar com clareza, um pouco de ginástica, um par de expressões para emoções, maquiagem e a aprender de memória. Estudam-se obras antigas, enfatizando desde

o princípio que o aluno coloque muita paixão em sua interpretação e que “saia” de seu papel o mínimo possível (BRECHT, 2004, p. 264, tradução nossa).

Embora predominante, o método Stanislávski, mesmo sério, não daria conta da responsabilidade dos atores e atrizes frente à representação da convivência social entre os homens e as mulheres. Para ser ator ou atriz, é necessário colocar-se em situação, o que possibilita vivenciar quaisquer emoções e, para além disso, possibilitar que os espectadores vivenciem essas emoções, mostrando a citada convivência social. Nós que estudamos teatro, podemos sentir a dupla emoção ao assistir a uma cena ou obra que contempla as características citadas (atuação, vivência, reflexão): a partir das contradições e situações mostradas, e por perceber bem feitas e bem mostradas essas situações em cena.

A engenhosidade de Brecht possibilita essa sensação reiteradas vezes, dada a complexidade de seus textos e sugestões de elaboração cênica, utilizando procedimentos, técnicas e recursos que permitem explorar outras tantas possibilidades a partir do caminho que ele expressa como oportunidade criativa e relacional. Para tanto, define: “[...] Mostra a convivência social dos homens. E para mostrá-la é necessário mais do que há dentro de um ator, mais do que lhe é inato. Aqui entra em jogo o que se pode aprender” (BRECHT, 2004, p. 263-5, tradução nossa). Isso posto, explicita-se o motivo pelo qual seria fundamental e relevante como caminho criativo essa metodologia. Porque é complexa, completa e não-superada, como não foram superadas as contradições sociais do sistema capitalista, vigente de modo material nas camadas físicas e simbólicas. Como escreveu Máximo Górkí (1868-1936): “Estamos famintos de liberdade, e com nossa inclinação natural para a anarquia, podemos muito bem devorar nossa liberdade. É uma coisa bastante provável. Nós destruímos as velhas formas de vida apenas fisicamente; moralmente elas nos cercam e estão em nós mesmos” (GÓRKI, apud REIS, 2017, p. 6⁹²).

Assim, colocar-se em situação em cena pressupõe também colocar-se em situação na vida social, na vida política. Com essa capacidade de aprender constantemente, esse aspecto liga-se diretamente à práxis da liberdade na metodologia de Paulo Freire e da educação crítica como um todo. Por esse motivo, a prática teatral em perspectiva de aprendizagem tem muito a contribuir para a transformação do sistema educacional, como alternativa, como rompimento do sistema coercitivo. Com os avanços demonstrados nas mais diversas vertentes de aprendizagem, ainda assim são possibilidades de humanização, encontro e transformação, mesmo com limites claros. Mesmo assim avança-se na humanização e em formas de produção alternativas ao modo hegemônico. Porém, na aprendizagem em perspectiva brechtiana, o processo também é fundamental, porque, tornado também sistemático e consciente, permite que seja compartilhado com o público. Nesse sentido, a observação da obra do Núcleo de Artes Cênicas (NAC) contempla esse aspecto, semelhante ao *Prêt-à-porter* realizado pelo CPT de Antunes Filho, ao compartilhar com os espectadores parte do processo de criação da personagem⁹³. Mais do que

⁹² REIS, Daniel Aarão. (org.) Manifestos vermelhos: e outros textos históricos da Revolução Russa. São Paulo: Companhia das Letras/Pinguin, 2017.

⁹³ No espetáculo *DOC. (des)prezados* cada monólogo é dividido em três partes: a primeira concerne à exposição da relação

isso, na cena brechtiana, para além de narrativa que demonstre essa construção, está a construção da personagem aos olhos do público, da qual o ator e a atriz vão se reapropriando e recriando constantemente essa composição e elaboração.

Assim como pode soar arbitrário defender que uma proposta de origem europeia ou de outra localidade não pode ser funcional no Brasil, alguns poderão argumentar a respeito da suposta “datação” da práxis brechtiana. Se uma das indicações do próprio foi justamente a necessidade de sua atualização, obviamente isso não significa, em hipótese alguma, subtrair o contexto histórico dos pressupostos por ele praticados:

Para introduzir esta atitude crítica na arte sem dúvida precisamos mostrar a parte positiva do momento negativo que certamente está presente: esta crítica do mundo é uma crítica ativa, atuante e positiva [...] Uma atitude crítica desta espécie é um momento de produtividade, e como tal dá um prazer intenso, e se nós chamamos as operações que melhoram a vida das pessoas artes no uso simples da língua, por que deve então a arte por seu lado se distanciar destas artes? (BRECHT, 1967, p. 177).

Muitos apregoam não existir a luta de classes e outros ignoram a existência de movimentos sociais em que a sede de revolução está latente. Por outro lado, os fracassos e equívocos dos governos ditos de esquerda ou progressistas não foram esquecidos; muito pelo contrário, nutrem a esperança inquieta por transformar o mundo. Sartre, quando alude ao que significou a tomada de consciência de classe pelos “anarcossindicalistas”, questiona a necessidade do posicionamento deles, frente ao movimento do progresso das máquinas e crescimento da indústria. Para Sartre, os limites da situação são os limites da consciência de classe:

Foi porque eles tiveram consciência de sua força, de sua coragem e de seu valor, porque criaram sindicatos, instauraram formas de luta que não foram eficazes, é que outras formas de luta puderam emergir no momento em que surgiram os operários especializados. Constatamos assim que, no desenrolar da luta, o momento subjetivo, como maneira de ser no interior do momento objetivo, é absolutamente indispensável ao desenvolvimento dialético da vida social e do processo histórico (SARTRE, 2015, p. 60).

Em face do cotejado, como agir efetivamente sem estar só e como criar ou descobrir metodologias coerentes com a formação desejada para muito além de idealizações? Como supe-

entre ator-personagem e de pontos significativos do processo de criação, seguido da cena monológica com foco na personagem e finalizando com o universo poético de cada artista. Conforme cita Lee Taylor, com relação ao *Prêt-à-porter*: “No início de cada apresentação do *Prêt-à-porter*, um dos atores expunha as características do novo projeto e antes do começo de cada uma das cenas que compunha o espetáculo, os atores apresentavam a chamada *gênese* da cena e dos personagens, um monólogo curto, no qual se realizava um breve resumo da história pregressa de cada personagem, da relação estabelecida entre elas e da situação que se desenvolveria posteriormente na cena. Ao final do espetáculo, os atores realizavam um debate com o público, que poderia colocar suas impressões e fazer questionamentos ligados à proposta, ao enredo de cada cena ou a procedimentos técnicos adotados na construção das personagens” (PAULA, 2014, p. 95).

rar a ideologia “perversificante” (do liberalismo e seu corolário individualista) sem recair em frases feitas desgarradas da real(idade) cotidiano massacrante? Sem submeter a arte à escolarização, transformando-a em área empobrecida, superficial e distante de suas características criativas? – como deveria haver espaço à criatividade em todas as áreas do conhecimento. As metodologias “livres” também podem denotar caminhos para encontrar essas e outras respostas. Como menciona Carminda Mendes André “[...] Fora do espaço da aula, mais livre para pensar e exercer a arte sem a obrigatoriedade de ser ‘pedagógica’, os processos criativos atingem a ação artística [...]” (ANDRÉ, 2011, p. 101). Assim sendo, reforça-se a inutilidade de certas aulas, como formas desgastadas de transmissão de informação em detrimento de vivências e experiências significativas. Nos cursos de formação de intérpretes da ELT, NAC e SP Escola de Teatro, salvo raras exceções, as práticas ocorrem organizadas em encontros, o que pressupõe a troca e partilha entre os participantes e entre mestres e aprendizes. Lauro de Oliveira Lima faz referência ao fato de professores insistirem no formato de aulas:

É mesmo estranho que a maioria dos professores se conformem em recitar “lições” para classes inteiramente desinteressadas. Percebe-se nestes profissionais que “dar aula” para eles é mais uma atividade compulsiva de auto-realização (neurose), que um saudável e poderoso desejo de *comunicação* (LIMA, 1984, p. 35).

A propósito, não seria também análogo ao caso de alguns artistas e produções artísticas? Ao contrário, Lima aponta, via MacLuhan, que a atividade escolar viria a ser um caminho para “pesquisar novas soluções”, não se distinguindo de um autêntico laboratório de pesquisa e de uma autêntica pesquisa de campo, da qual toda a comunidade se beneficiará. Nessas circunstâncias, a função dos professores exige “poderosa imaginação”, com proposição de “problemas desafiadores” e “[...] se apelará para a criatividade e a originalidade” (LIMA, 1984, p. 35) em que “[...] todos serão diferentes de todos, logo todos serão complementares” (LIMA, 1984, p. 35). Tudo a ver com a produção colaborativa do teatro de grupo!

Mesmo diante de tantos meios, ainda verifica-se o atendimento às definições estruturais e metodológicas advindas de antes do século XIX, mesmo em escolas de arte. Ainda conforme alertado por Fernández Enguita:

Dados o horário, o calendário e os períodos obrigatório e habitual de escolarização, esta perda do controle sobre o próprio processo de aprendizagem implica mais ou menos, durante o período de anos que se permanece na escola, colocar a metade da própria vida à disposição de um poder alheio, o do professor e o da organização que atua por seu intermédio. Durante esse tempo não contam os interesses subjetivos nem a vontade do aluno, mas tão-somente os supostos interesses da sociedade, cujo representante legítimo a esse respeito é a instituição escolar, e a vontade do professor (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 173-4).

Essas determinações visam preparar para o mundo do trabalho, para manter a todo custo as pessoas “ocupadas”, cumprindo as jornadas de trabalho “sem poros”, tanto que, segundo Enguita, “[...] há a disposição arbitrária do tempo dos que vão ser trabalhadores plenamente subordinados e regulamentação burocrática do tempo dos que ocuparão posições intermediárias ou elevadas” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 176). Ou seja, através de mecanismos diferentes de acordo com as estratificações sociais, atinge-se objetivo igual: a perseguição de formas de determinar o ritmo de trabalho e “produtividade”. Lauro de Oliveira Lima registra que, “[...] na escola do futuro não há currículo nem programas, há apenas pesquisa” (LIMA, 1984, p. 22). Mas o medo congelante-paralisante que ainda se manifesta nos mais diversos ambientes sociais, permanece presente nas variadas instituições formativas. Por esse motivo, é válida a reflexão fundamentada na explicação de Fayga Ostrower tocante à criação livre:

[...] criar livremente não significa poder fazer tudo e qualquer coisa a qualquer momento, em quaisquer circunstâncias e de qualquer maneira. Vemos o ser livre como uma condição estruturada e altamente seletiva, como condição sempre vinculada a uma intencionalidade presente, embora talvez inconsciente, e a valores a um tempo individuais e sociais. Ao se criar, define-se algo até então desconhecido. Interligam-se aspectos múltiplos e talvez divergentes entre si que a uma nova síntese se integram. Imprevistas e imprevisíveis, compondo-se de fatos e situações sempre novas, as sínteses não se fariam ao acaso; elas seriam orientadas nas opções possíveis a um indivíduo em determinado momento.

Ser livre significa *compreender*, no sentido mais lúcido e amplo que a palavra pode ter. Significa um entendimento de si, uma aceitação em si da necessidade da existência em termos limitados. A vivência desse entendimento dá a mais plena e a mais profunda interiorização a que o indivíduo possa chegar. Ser livre é ocupar seu espaço de vida (OSTROWER, 2004, p. 165).

Por essa razão, as perspectivas de metodologias com base livre tornam oportuna a aprendizagem criativa, verdadeira no sentido de que a cada momento da vida as possibilidades de criação possam ser ressignificadas e intensificadas. Para Fayga, essa “[...] perene reestruturação é uma intensificação da vida” (OSTROWER, 2004, p. 165).

Nesse sentido, a proposição de um currículo a partir de uma perspectiva culturalista apresenta-se como uma opção coerente e alternativa (conjuntural) ao modo de produção de conhecimento escolar tradicional ou das formas mercadológicas de formação dita técnica ou profissional voltada para o teatro. Por fim, apresento relatos de observação de algumas práticas da ELT, NAC e SP Escola de Teatro. A perspectiva básica da reflexão, a partir de minha observação experiencial, concerne ao conceito de técnica enunciado por Benjamin:

Designei como conceito de técnica aquele conceito que torna os produtos literários acessíveis a uma análise imediatamente social, e portanto a uma análise materialista. Ao mesmo tempo, o conceito de técnica representa o ponto de

partida dialético para uma superação do contraste infecundo entre forma e conteúdo (1994, p. 122).

Desse modo, considero que os elementos apresentados para a reflexão relacionam-se entre si, interferindo e influenciando dialeticamente tanto a realização dos cursos em processo, como a produção artística. Ao mesmo tempo, circunscrevem-se a uma perspectiva (posto que determinada por visão de mundo já explicitada no início) parcial de análise e compreensão:

Isto significa que nossas representações são secundárias em relação ao que está sendo representado – a vida do homem na sociedade – e o prazer do aperfeiçoamento da representação deve converter-se num prazer maior que se sente quando as leis da vida em sociedade são tratadas como imperfeitas e provisórias. Desta forma, o teatro leva o espectador para uma atitude positiva que vai além do final do espetáculo. Esperemos que o seu teatro permita que ele se divirta, como se de diversão se tratasse o terrível e infindável trabalho que ele realiza para se sustentar e o pavor de sua incessante transformação. Esperemos que ele aqui produza sua própria vida da maneira mais simples, pois a maneira mais simples de existência é a que a arte nos oferece (BRECHT, 1967, p. 219).

Assim como citado no excerto, compreende-se como provisória, inacabada e limitada a reflexão apresentada, e não poderia ser diferente diante da necessária coerência relativa à compreensão do tempo histórico e da necessidade urgente das transformações. O prazer, também como defendido por Brecht no trecho citado, vem à tona ao percebermos as chances de transformação a partir do conjunto, e que a arte nos permite antecipar, pois se materializa, ao menos momentaneamente, o vislumbre de uma sociedade justa e solidária.

3.3 Pressupostos práticos em pedagogia artística: as experiências significativas em três diferentes propostas de formação de intérpretes

Prosseguindo com a presente reflexão no sentido de compreender o currículo como criação e estruturação, é importante apresentar alguns conceitos próprios da área de teoria curricular, em perspectiva crítica, compreendendo currículo como prática dos elementos estabelecidos em projetos, planejamento ou planos de cursos. Para Sacristán (2000), as teorias sobre o currículo devem:

[...] ocupar-se necessariamente das condições de realização do mesmo, da reflexão sobre a ação educativa nas instituições escolares, em função da complexidade que se deriva do desenvolvimento e realização do mesmo. Apenas dessa maneira a teoria curricular pode contribuir para o processo de autocrítica e auto-renovação que deve ter (GIROUX, 1981, p. 113, apud SACRISTÁN, 2000, p. 16⁹⁴).

⁹⁴ GIROUX, Henry A. *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Philadelphia: Temple University Press, 1981.

Por esse motivo, as reflexões aqui apresentadas, em face dos diferentes períodos e acesso aos ambientes de formação de intérpretes na ELT, NAC e SP Escola de Teatro, analisam os diversos currículos, considerando seus conteúdos e formas. Para Sacristán, essa perspectiva metodológica

[...] é básica para entender a missão da instituição escolar em seus diferentes níveis e modalidades. As funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si (SACRISTÁN, 2000, p. 16).

Todos esses conteúdos são produzidos simultaneamente. A expressão dos objetivos e tópicos de trabalho, bem como as metodologias aplicadas aos conteúdos definidos modelam conteúdos e formas.

Outro aspecto fundamental refere-se ao arcabouço estético-pedagógico intrínseco ao currículo delineado do ponto de vista teórico-prático dos cursos. Assumidamente ou não, conscientemente ou não, os diferentes currículos colocam em prática visões de mundo e concepções de arte, da função do artista e dos modos como se concebe também socialmente os processos de ensino-aprendizagem. Assim, tomo emprestada da definição de Sacristán para a pedagogia escolar, porém pertinente à pedagogia das artes cênicas:

A assepsia científica não cabe neste tema, pois no mundo educativo, o projeto cultural e de socialização que a escola tem para seus alunos não é neutro. De alguma forma, o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos. Isso explica o interesse da sociologia moderna e dos estudos sobre educação por um tema que é o campo de operações de diferentes forças sociais, grupos profissionais, filosofias, perspectivas pretensamente científicas, etc. Daí também que este tema não admita o reducionismo de nenhuma das disciplinas que tradicionalmente agrupam o conhecimento sobre os fatos educativos (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Considerar o exposto significa admitir que os ambientes pedagógicos, “[...] ou um determinado nível educativo ou tipo de instituição, sob qualquer modelo de educação, adota uma posição e uma orientação seletiva frente à cultura, que se concretiza, precisamente, no currículo que transmite” (SACRISTÁN, 2000, p. 17). Desse modo, devemos considerar também as estéticas e estilos presentes nos currículos das instituições, mas não somente, pois é importante também observar o modo pelo qual as demais expressões (antagônicas) são apresentadas, tendo em vista que as opções e preferências estéticas tendem a determinar também as práticas e metodologias, assim como as definições dos projetos pedagógicos e seus pressupostos de base:

Todas as finalidades que se atribuem e são destinadas implícita ou explicitamente à instituição escolar, de socialização, de formação, de segregação ou de integração social, etc. acabam necessariamente tendo um reflexo nos objetivos

que orientam todo o currículo, na seleção de componentes do mesmo, desembocam numa divisão especialmente ponderada entre diferentes parcelas curriculares e nas próprias atividades metodológicas às quais dá lugar. Por isso, o interesse pelos problemas relacionados com o currículo não é senão uma consequência da consciência de que é por meio dele que se realizam basicamente as funções da escola como instituição (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

O autor também considera nessa mesma perspectiva que o currículo consiste no núcleo de referência que possibilita a análise de como as instituições de fato se apresentam como instituições culturais “[...] e na hora de elaborar um projeto alternativo de instituição” (SACRISTÁN, 2000, p. 18). Assim, por meio do currículo praticado, são definidos e chancelados os tipos de conhecimentos (e práticas teatrais) válidos, as formas e metodologias de criação e pedagógicas também válidas, o que finalmente se reafirma no momento ou momentos de avaliação, determinados igualmente pela validade que se atribui aos tipos e modos de se vivenciar o currículo previamente definido, inclusive no ato de ressignificá-lo ou reafirmá-lo, sem considerar as necessidades contextuais. Considerando uma perspectiva humanista, que esteja, portanto, atenta às necessidades, interesses e peculiaridades dos estudantes ou aprendizes, o currículo é visto como o conjunto de experiências e cursos planejados, dos quais fazem parte as intenções e atividades elaboradas com a finalidade de possibilitar a aprendizagem (SACRISTÁN, 2000, p. 41). Nesse sentido, o currículo concerne a práxis, para a qual e a partir da qual convergem-divergem as diferentes experiências e avaliação permanente destas com vistas ao aprimoramento da proximidade entre o que se propõe e se realiza, levando-se em conta a percepção coletiva da experiência. Em livre transcrição (e adaptada ao contexto da formação de intérpretes em consigna libre) dos princípios de Grundy⁹⁵, expostos por Sacristán (2000, p. 48-9), apresento os seguintes itens:

- a) a prática deve ser sustentada pela reflexão enquanto práxis, construída pela interação entre refletir e atuar (planejamento, ação e avaliação) integrado por espiral de pesquisa-ação;
- b) o processo de construção do currículo deve estar ligado ao mundo real pressuposto pela práxis, relacionado ao seu processo de realização nas condições concretas em que se desenvolve;
- c) a práxis trata-se de um ato social, operando num mundo de interações sociais e culturais do qual faz parte a interação entre ensino e aprendizagem, dentro de determinadas condições;
- d) o mundo da práxis é o mundo construído e não natural, e o currículo é, portanto, uma construção social. Pela aprendizagem do currículo os estudantes ou aprendizes participam ativamente da elaboração do próprio saber, refletindo sobre o conhecimento, o que inclui o do professor;
- e) assim, a práxis assume o processo de criação de significado como construção social, então também conflituosa, já que o controle do currículo também envolve relações de poder.

⁹⁵ GRUNDY, Shirley. *Curriculum: Product or Praxis?* London: Falmer Press, 1987.

Há que se acatar, também, que a mudança qualitativa das formas pelas quais se desenvolve a pedagogia passa pelas metodologias e práticas que se apoiam por sua vez nos conteúdos curriculares. Além desses elementos, de acordo com o exposto, as metodologias realizam-se concretamente nos territórios compreendidos pelas instituições e seus entornos, imediatos ou amplos, pois, de acordo com Sacristán, a significação última do currículo, ao se converter em experiência aos estudantes, está mediatizado pelo ambiente e as relações nele estabelecidas:

O currículo, como projeto prévio a sua realização, incorpora, inclusive, muitos pressupostos organizativos [...] através dos códigos de seu formato. É um objeto social e histórico não apenas porque é a expressão de necessidades sociais, mas também porque se desenvolve através de mediatizações sociais, e as condições escolares [leia-se institucionais] são parte importante delas (SACRISTÁN, 2000, p. 92).

Como parte integrante efetiva da aprendizagem, Apple (apud SACRISTÁN, 2000, p. 93-4⁹⁶) apresentou proposta de esquema, composto por seis aspectos:

- 1) *Conjunto arquitetônico*, que como configuração espacial regula sistemas de vida, de relações e conexão com o meio exterior;
- 2) *Aspectos materiais e tecnológicos*, como fornecimento de possibilidades de estimulação pela dotação de materiais, aparelhos, bem como as formas de acesso e da organização social dos mesmos;
- 3) *Sistemas simbólicos* e de informação, reconhecidos como currículo explícito;
- 4) habilidades dos professores, referentes à formação cultural e pedagógica, além de criador das condições imediatas da experiência formativa;
- 5) *Estudantes*, como influência entre iguais, considerada como um dos âmbitos mais importantes da educação;
- 6) *Componentes organizativos e de poder*, relativos às pautas de organização do tempo, espaço, do pessoal, rotinas e forma de estruturar as relações entre os diversos componentes humanos são fontes de aprendizagens muito importantes, como ritos de entrada e saída.

O autor cita ainda a classificação de Schubert (1986⁹⁷), para o ambiente escolar, constando as seguintes dimensões: física, materiais, interpessoal, institucional e psicossocial (SACRISTÁN, 2000, p. 94). Em tela o apresentado, segue relato geral e em seguida subitens específicos relativos às instituições, formados por elementos considerados relevantes em cada uma delas, comparando

⁹⁶ APPLE, Michael W. *Teachers and texts: a political economy of class and gender in education*, Boston: Routledge and Kegan Paul, 1986.

⁹⁷ SCHUBERT, William Henry. *Curriculum: Perspective, Paradigm, and Possibility*. Stuttgart: Macmillan Publishing Company, 1986.

e diferenciando quando possível. [...] Mas a diversidade só é democrática quando existem condições de produção social da existência igualitárias (GADOTTI, 2016, p. 159).

Ao cotejar as influências recebidas da produção internacional e as assimilações ocorridas no Brasil, bem como distinguir algumas formações realizadas no âmbito comercial e livre (sem abarcar, ainda, as formações realizadas em espaços teatrais ou híbridos, por não se tratar de escopo da pesquisa) é possível estabelecer relações entre os antecedentes e criação dos estúdios e outras experiências formativas no teatro de Piscator, Meierhold, Stanislávski e Brecht. No Brasil, as influências que se verificam nas diversas instituições provêm dos experimentos do Teatro de Arena (Augusto Boal, Chico de Assis, Vianinha e outros), o mesmo Vianinha e o Teatro Paulista do Estudante, Teatro Oficina, Teatro-escola Macunaíma, Teatro XI de Agosto, depois Teatro Popular União e Olho Vivo, Teatro Ventoforte, Ágora Teatro, entre alguns a realizar formação sistematizada e/ou mais significativos.

Com relação especificamente às características comuns à ELT, NAC e SP Escola de Teatro, estão: o fato de as três não estarem – de um modo ou de outro – atreladas às chancelas dos órgãos reguladores do ensino tradicional, como Conselhos Estaduais de Educação e supervisão educacional; apresentarem-se também em perspectiva livre, tendo em vista a busca por metodologias novas; nesse particular também nas três há presença de organização modular, em diferentes perspectivas em cada uma delas em função do tempo de permanência dos aprendizes nessas instituições; as três são oferecidas de forma gratuita para os estudantes, a partir de processos seletivos bastante concorridos, na proporção de 30 ou mais candidatos por vaga nos cursos de atuação; é comum também nos três casos, frente à proposição de aprendizagem, o contato formativo com artistas em atividade em grupos e produções artísticas contemporâneas; e é comum a duas delas (ELT e NAC) a produção de espetáculos e temporadas. Os processos nos quais os aprendizes contribuem para a criação são levados a cabo na ELT, com duração de quatro anos, necessários ao aprofundamento na área de atuação; dois anos na SP Escola (divididos em quatro módulos) e um ano ou seis meses no NAC, pois parte dos ingressantes realiza o primeiro semestre, no qual há nova seleção para o experimento no semestre seguinte.

No tocante às condições materiais que estruturam as experiências da ELT, NAC e SP Escola de Teatro, é notável a discrepância entre as três instituições. Enquanto a SP Escola de Teatro conta com duas sedes e uma estrutura tecnicamente completa, a ELT padece das mínimas condições, nas quais as instalações elétricas, por exemplo, colocam em risco a segurança dos aprendizes. O NAC, por sua vez, não conta com espaço próprio. O curso já funcionou em alguns locais cedidos. Por que, diante de tanta precariedade no ensino da rede pública estadual, a SP Escola de Teatro não está em crise? Por mais que haja cortes no seu orçamento, considero deslumbrante seu aparato material. A escola chega a ter um funcionário que controla a frequência dos aprendizes, passando em todos os espaços para recolher os registros de frequência diários, em pastas que foram feitas com as cores dos respectivos módulos. Um detalhe aparentemente insignificante, mas bastante surpreendente. Como cita Marx, as condições materiais de produção influenciam decisivamente o tipo de trabalho desenvolvido. Por isso, seria impossível estabelecer comparações entre

as experiências, motivo pelo qual a análise dirá respeito a aproximações, nexos e algumas contradições, sem entretanto ser possível ou desejada uma síntese. Por exemplo, há uma diferença fundamental na SP Escola de Teatro, por conta da concessão de bolsas de estudo para aprendizes que comprovem baixa renda. Esse item do “Programa Kairós”, além de encorpar o orçamento da referida escola, amplia o acesso e permanência aos cursos regulares oferecidos pela instituição, considerando inclusive que esses cursos são ministrados no período diurno.

Em diálogo com uma educadora da rede estadual paulista de ensino, Ozani Martiniano, diretora de uma escola em Guarulhos, ela relata que esse tipo de situação diz respeito a um modo de operar do governo estadual que, ao criar uma experiência emblemática, busca naturalizar os fracassos genéricos em torno de justificativas meritocráticas e excludentes, do tipo “é possível fazer, o que tais experiências demonstram, porém não há esforço...” e por aí segue!

De todo modo, com diferenças, contradições e pouca ou muita estrutura dependendo do caso, as iniciativas livres configuram novas formas em movimento, com potencial para criar cenários inusitados à cena paulista e brasileira, levando em conta que aglutinam artistas e aprendizes em torno de trocas intensas e diversificadas, frente a muitas possibilidades de abordagens e composições de percursos de investigação e pesquisa.

Nos cursos em proposição livre, a forma de produção sem a imposição da estrutura formal educacional oficial pode proporcionar liberdade de criação aos participantes, ainda que duas das escolas e propostas tomadas como foco de observação prático da pesquisa sejam mantidas pelo poder público (Escola Livre de Teatro de Santo André pela respectiva Prefeitura e SP Escola de Teatro pelo Governo do Estado).

Todos os ambientes observados na Escola Livre de Teatro de Santo André – ELT, Núcleo de Artes Cênicas – NAC e SP Escola de Teatro constituem-se, cada qual à sua maneira, como territórios de resistência do universo da criatividade, de convivência democrática em torno de diferentes visões de mundo, da presença de jovens em sua grande maioria e de artistas aos quais interessa a ação pedagógica como continuidade do ofício teatral em constante transformação. Nas instituições observadas, essa transformação ocorre, com intensidades variadas, pela intensa partilha de informações e trocas entre os participantes dos processos, que privilegiam os conhecimentos e vivências prévios, inquietações e mobilizadores da criação das pessoas envolvidas.

Também pressuposto das metodologias que embasam as práticas em torno da educação crítica (que possibilita que os sujeitos reflitam acerca de sua ação no mundo), a atitude de natureza política por parte dos participantes é considerada fundamental para o trabalho com a clareza da intencionalidade na criação artística.

A partir do estabelecimento de critérios objetivos e evidentes no trabalho criativo processual, registrado e entendido como processo aberto e constante em interação com o público, parte fundamental da obra e do fenômeno teatral, é estabelecida a cumplicidade que possibilita o acolhimento das subjetividades como poética na construção simbólica da urdidura teatral. Daí o aspecto fundamental da partilha com o público:

[...] a prática teatral pressupõe tarefa coletiva de embate democrático em que o universo abstrato da relação sujeito-objeto esbarra em relações concretas e (permanentemente) presenciais de produção. O objeto simbólico, produzido de modo artesanal, em tese, ganha feitura e forma aos olhos de todos os sujeitos que participam da construção da obra, em processo coletivo de produção e de recepção. O modo de produção teatral é aurático, opondo-se ao industrial, que ocorre em série (MATE, 2008, p. 41).

Em razão das características da prática teatral elencadas por Alexandre Mate no trecho citado, as metodologias e práxis experimentadas pelas instituições foram observadas a partir dos projetos artístico-político-pedagógicos dos cursos de formação de intérpretes, que contemplam os currículos, dos quais fazem parte os processos de avaliação e as produções de espetáculos ou experimentos teatrais. Considera-se também o conceito de autoria aplicado às instituições e suas reverberações sociais, a partir das afirmações de Gadotti: “Para que a escola seja realmente autora, instituinte e não burocrática, passiva, precisa superar o localismo e o particularismo, e estabelecer, com autonomia, relações de âmbito nacional e global (GADOTTI, 2016, p. 158). Para Freire, “[...] escola cidadã é aquela que se assume como centro de direitos e deveres. É uma escola coerente com a liberdade. É uma escola de comunidade, de companheirismo, que vive a experiência tensa da democracia” (FREIRE, apud GADOTTI, 2016, p. 158). Frise-se ainda o postulado por Freire relativo ao ato do educador como corifeu:

É importante salientar que o novo momento na compreensão da vida social não é exclusivo de uma pessoa. A experiência que possibilita o discurso novo é social. Uma pessoa ou outra, porém, se antecipa na explicitação da nova percepção da mesma realidade. Uma das tarefas fundamentais do educador progressista é, sensível à leitura e à releitura do grupo, provocá-lo bem como estimular a generalização da nova forma de compreensão do contexto (FREIRE, 1996, p. 82-3).

Por mais duros e contraditórios que sejam os tempos e espaços que vivenciamos, é preciso materializar as formas alternativas para uma outra (des)ordem das coisas, nas relações que vivemos nos territórios de nossa atuação, compreendendo nossa limitação-poderosa em alterar o estado dessas mesmas coisas, sem entretanto esperar o momento propício:

O que queremos mostrar é que a criação deriva de uma atitude básica da pessoa. Não se trata de momentos singulares, “momentos de inspiração”, nem fora nem dentro do trabalho. Mesmo quando o interesse imediato centra no problema de expansão de uma experiência subjetiva emotiva, ainda se trata de atitude básica da pessoa. A maior importância, por isso, deve ser dada à qualidade do engajamento interior do indivíduo e à sua capacidade renovadora, isto é, da sua capacidade de se concentrar e de ao retomar o trabalho poder retomar o estado inicial da criação, *alcançar e manter a atenção*

nesse nível profundo de sensibilização. É o que conta. Significa reencontrar a tensão dinâmica da intencionalidade, motriz do fazer. O indivíduo não precisa “buscar inspirações”. Ele se apóia na capacidade de intuir nas profundezas de concentração em que elabora o seu trabalho (OSTROWER, 2004, p. 74, grifo da autora).

O trecho diz respeito a todas as dificuldades e sabores dos contextos que permeiam e impulsionam as mais variadas criações artísticas, a produção acadêmica que se volte também para encontrar soluções novas para velhos problemas, a todas as áreas em que homens e mulheres criam insistentemente frente ao sistema, e, sobretudo, aos meus parceiros de profissão, como afirma o professor José Pacheco, os professores que ainda estão vivos. Também diz respeito aos prazeres e dificuldades enfrentadas na realização deste trabalho:

E aqui vamos lembrar mais uma vez que esta missão comum é divertir os filhos da era científica, com sentimento e humor. Isto é algo que nós, alemães, temos de dizer a nós mesmos seguidamente, pois tudo entre nós resvala facilmente para o plano do imaterial e do abstrato – e começamos a falar em Visão do Mundo (*Weltanschauung*) justamente quando o mundo em questão já se encontra desintegrado. Mesmo o Materialismo dialético é pouco mais que uma idéia para nós. Prazer sexual torna-se, entre nós, obrigação matrimonial: o prazer artístico está a serviço da cultura; e por aprender não compreendemos descobrir apazivelmente mas sim prendermos nosso nariz ao objeto do conhecimento. Nossas atividades nada têm do prazer da exploração e para explicar nossos atos não invocamos o prazer que tivemos em ultrapassá-los, mas sim quanto suor nos custou (BRECHT, 1967, p. 218).

Tanto do ponto de vista material como simbólico, objetivo-subjetivo-objetivo, compreender o fazer em processo e sua incompletude, para além de sua finitude momentânea, traduz-se em uma porção da chamada felicidade.

3.3.1 Pionerismo e inovação: Escola Livre de Teatro – ELT

Mi vida ha consistido en desafiar la autoridad,
lo que me enseñaron de pequeña.
La vida es puro ruido entre dos silencios abismales.
Silencio antes de nacer, silencio después de la muerte.
Isabel Allende

Imagem 17 - Placa de reinauguração do Teatro Conchita de Moraes, ornamentada como elemento cenográfico do espetáculo *Impasse*



Fonte: arquivo da pesquisadora

A Escola Livre de Teatro de Santo André, a ELT, é um espaço teatral efervescente e prenhe de novidades, sempre, constantemente, todo o tempo, enfim, tudo que remeta a uma marca efetiva, em estado de resistência para a manutenção de seu projeto. Em um espaço degradado e com as mínimas condições de utilização necessárias à criação artística, qualquer pessoa consegue acessar o seu interior, sem maiores constrangimentos (muito diferente da organização que será citada na SP Escola de Teatro, por exemplo, que tem catracas e segurança terceirizada). No primeiro dia que fui até lá como pesquisadora⁹⁸, em uma tarde, entrei, encontrei um aprendiz que me explicou algumas coisas, e tentei encontrar a coordenação. Havia chovido na cidade de São Paulo, os trajetos ficaram complicados e nenhum dos coordenadores conseguiria chegar. Quando chove, a situação na ELT fica muito complicada, ao ponto de colocar em risco a segurança dos aprendizes. Em um dos dias que fui até lá (depois de conseguir dialogar com a coordenadora, apresentar meu projeto de pesquisa e receber autorização para observar algumas práticas), as atividades estavam suspensas, justamente porque estava tudo molhado. Como eu não fazia parte das redes de comunicação internas da escola, perdi a viagem de Guarulhos até lá. Quem me acolheu foi a Dona Bete (Elisabeth Barbosa), que tornou aquele dia significativo para mim. A sensação de abandono, de descaso, de injustiça mesmo com relação àquele espaço e ao

⁹⁸ A observação dos processos da ELT foi realizada de fevereiro a agosto de 2015.

projeto me indignaram de modo contundente. Partes do piso empoçadas, nenhuma estrutura de emergência, a praça também toda escura, sem iluminação ou vestígio de reparos na região. Essa visão do caos é uma visão recorrente à ELT. Não por acaso, Felipe Stucchi (d)escreve o seguinte diálogo, que reproduzo aqui como uma homenagem à Bete, essa trabalhadora que certamente representa o único vínculo institucional efetivo e permanente da Prefeitura de Santo André com sua “filha banida”, a ELT. Foi necessário manter a formatação para aproximar-se o máximo da publicação dele⁹⁹:

É dia de estréia, e a iluminação do espetáculo não está pronta.

O rapaz designado para esta função – e que escreve, por acaso, este texto – junto do garoto que escolheu para acompanhá-lo nesta correria se olham neste momento. Ficam se olhando. Fumam um cigarro. Estalam os dedos... Por que a luz do espetáculo não está pronta e vocês estão aí parados, se olhando?

Dona Bete (indignada): Ô nêgo, você assiste aos ensaios e sai com o mapa desenhado.

Nunca vi isso aí não.

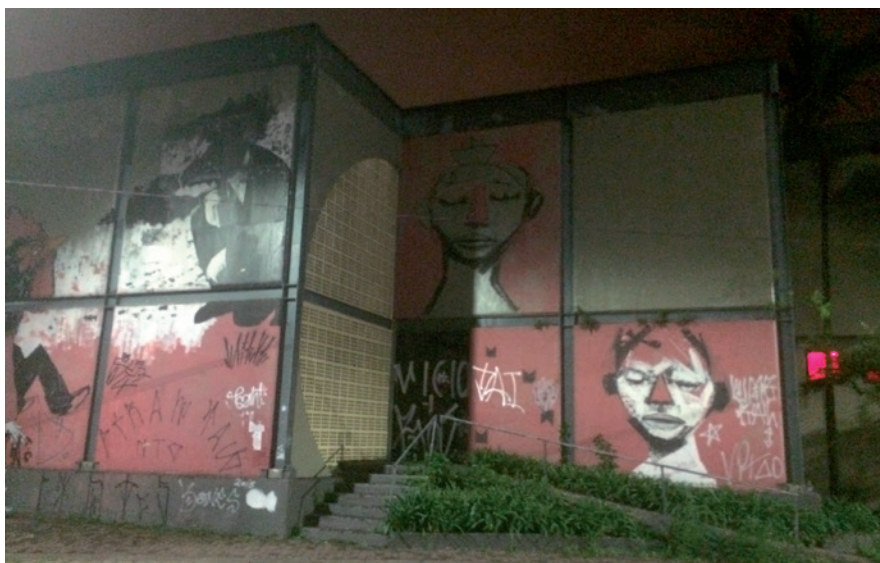
Eu (resignação virginal): Eu sei, Dona Bete, estão decidindo onde farão a cena da Carol e a cena do Zen por causa da chuva. A energia já voltou?

Alguém (sorradeiras vezes): Chove mais dentro da escola que fora.

Cuidado pra não tomar choque.

Estamos falando de Impasse OU ISSO NÃO É UMA PEÇA É UM GOLPE.

Imagens 18 e 19 – Vista lateral da ELT e uma de suas portas de entrada



⁹⁹ STUCCHI, Felipe. A Espada de São Jorge, o Lírio e as Luzes – Considerações sobre a luz de Impasse. Disponível em <http://cargocollective.com/iluminata/A-espada-de-Sao-Jorge-o-Lirio-e-as-Luzes-Consideracoes-sobre-a-luz-de->, 2017. Acesso em 8 nov. 2017.



Fonte: arquivo da pesquisadora

Em um documentário feito por aprendizes da escola denominado *Ilha de Desordem*¹⁰⁰, é mostrada a realidade da escola de modo a explicitar essas condições. No minuto 22 desse vídeo, Edgar Castro, artista atuante no teatro paulistano e um dos mestres da escola que atuou no projeto durante vários anos, compara a situação da escola com o seu início, quando havia uma integração do projeto com a comunidade do entorno. E que naquele período, próximo de 2015, a relação do poder público com a escola seria semelhante a de um cão que recebe de seu dono apenas comida e água para que não morra. Triste, cruel e dura realidade. Quais seriam os motivos de tamanha indiferença? Essa escola representa, possivelmente, o que de mais inventivo ocorreu nas últimas décadas no universo teatral brasileiro, no tocante à pedagogia das artes cênicas, desde a experiência do Teatro de Arena em sua fase política, o Teatro Jornal, Teatro Paulista do Estudante, os Centros Populares de Cultura e o Movimento dos grupos criados nas décadas de 1960 e 1970, o que inclui o próprio movimento da cidade de Santo André, com o Grupo de Teatro da Cidade, o GTC¹⁰¹. E de fato consiste na atualidade a única a buscar algo próximo do que seria o objetivo daquele período: construir relações artísticas e sociais que possam discutir e apontar soluções aos problemas artísticos e sociais (talvez a ordem fosse invertida naquele período, em alguns casos, com a busca da forma ideal que abarcasse as problemáticas sociais). Mas, será que a ELT tem conseguido cumprir sua função social mais imediata ao lidar com seu entorno na cidade que a abriga? E como poderá fazê-lo sem a menor condição de realizar seu trabalho básico de propiciar a formação artística, no sentido amplo que essa expressão apresenta em sua trajetória? São ques-

¹⁰⁰ *Ilha de desordem*. Documentário a respeito dos processos da ELT. Postado em 2015 na plataforma YouTube por Carolina Moniz, aprendiz da F18 Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=_pPt6_NgQjw. Descrição do vídeo: “O documentário *Ilha de Desordem* – Um olhar sobre a Escola Livre de Teatro, tem como objetivo mostrar a aqueles que não têm contato com a escola um pouco da sua produção artística, pedagogia e resistência perante a falta de incentivo à cultura”. Acesso em 4.nov.2017.

¹⁰¹ O Grupo Teatro da Cidade, em 1971, quando inaugurou o Teatro Municipal de Santo André, já era reconhecido por sua mobilização popular na cidade. Segundo registro de José Armando Pereira da Silva, o grupo foi lançado em 1968, com direção de Heleny Guariba O Grupo inaugurou também o Teatro Conchita de Moraes e o Teatro Scasa, sempre com a presença de estudantes como público. SILVA, José Armando Pereira. *A cena brasileira em Santo André: 30 anos do Teatro Municipal*. Santo André: Secretaria de Cultura, Esporte e Lazer, 2001.

tões específicas da escola, mas que podem ser generalizadas para o sujeito histórico e o movimento de teatro de grupos, guardando intrínseca relação com a forma de produção da qual se aproxima e com a qual contribuiu para a existência. A Escola Livre de Teatro de Santo André foi uma das fontes da produção colaborativa paulistana. Embora localizada na Grande São Paulo (Região Sudeste), grande parte das pessoas que nela atuam como mestres vêm da cidade de São Paulo, em razão da participação nos grupos que fazem parte do sujeito histórico citado. E nela foram feitas muitas parcerias, intercâmbios e pesquisas que contribuíram para o caráter autóctone de suas produções, mas também muito para a produção dos grupos paulistanos, como é o caso da parceria entre o dramaturgo Luís Alberto de Abreu e o *Teatro da Vertigem*.

Nascida e criada em um contexto em que se buscava implementar uma proposta de ação cultural na cidade de Santo André, a Escola Livre de Teatro representou um projeto pioneiro na área no país, sedimentando, ao longo dos anos de sua permanência, uma nova forma de conceber a pedagogia teatral e as formas de criação teatral, notadamente inspiradas em processos e procedimentos de criação artística experimentadas em outros países e no Brasil (criados desde final do século XIX) e nas décadas imediatamente anteriores à sua criação, em 1990 (1960-1980), ou seja, com inspiração nas discussões teórico-práticas do teatro produzido em consonância com os movimentos e transformações sociais ocorridos nos períodos citados. Tendo em vista as inúmeras fases pelas quais passou, o projeto ELT apresentou diversas alterações, recebendo influências dos profissionais e aprendizes que por ela passaram, trazendo técnicas e procedimentos ligados a diversas vertentes teatrais. Esse aspecto também trouxe a ela um ambiente polifônico de pesquisa e criação teatral multifacetada, de acordo como apresenta os conceitos Mikhail Bakhtin (2009).

A perspectiva da ação cultural inseriu a ELT como referência em discussões concernentes à implementação de políticas públicas na área cultural. Isso porque, durante a gestão de Celso Daniel como prefeito e Celso Frateschi como diretor de Cultura da cidade, a diretora teatral Maria Thaís foi convidada, em 1990, a planejar e implantar um programa de ações integradas para a área na cidade. Essa proposta estaria relacionada à “[...] revitalização do Teatro Municipal, a ocupação dos centros comunitários com o teatro, o incentivo às produções regionais e a realização das Mostras Internacionais¹⁰²”.

Inevitavelmente, um projeto de tamanha complexidade exige estrutura, continuidade e investimento. A Escola Livre de Teatro de Santo André tornou-se referência no país, recebendo aprendizes para os cursos de diversas localidades, o que a caracteriza como um projeto de excelência em formação de atores e atrizes. Não obstante, a ELT inaugurou a materialização da ideia de uma pedagogia livre: processo de aprendizagem desvinculado das normas do Ministério da Educação e dos Conselhos Estaduais de Educação, e busca pela experimentação: “O termo livre define o projeto da escola no sentido de uma concepção aberta, antenada com a produção teatral no Brasil e no mundo e de poder vir a ser um centro de pesquisa, incentivador do processo de experimentação artística¹⁰³”.

¹⁰² Santo André (SP). Secretaria de Cultura, Esporte e Lazer. *Os caminhos da criação: Escola Livre de Teatro, 10 anos*. Departamento de Cultura, 2000. p. 10.

¹⁰³ *Ibidem*, p. 10.

Mantida pela Prefeitura de Santo André via Secretaria de Cultura, a Escola foi desativada em 1993 – algo catastróficamente comum em trocas de gestões –, e retomada em 1997, com coordenação de Tiche Vianna. Desde então ela segue em processo de resistência diária.

Imagem 20 – Instalação artística no palco interdito da sede da ELT



Fonte: arquivo da pesquisadora

O espetáculo *Aporia 23°S 46°O*, trabalho de terceiro ano da Formação 17 da Escola (2013-2016), quando da apresentação de processo de trabalho do terceiro ano da formação da turma, tratava, de modo metafórico, das estruturas burocráticas do poder em relação à criação artística. A dramaturgia sem palavras do espetáculo, assim como o trabalho músico-corporal dos aprendizes-atores e atrizes, performava uma espécie de saga criativa num ambiente hostil, materializado em instalações cênicas em constante dinâmica durante a peça, bastante funcionais às cenas que ocuparam o Teatro Conchita de Moraes, sede da escola no bairro Santa Terezinha. Qualquer semelhança, porém, com outras tantas localidades no país em que os espaços públicos de cultura ficam anos sem manutenção adequada não é mera coincidência e sim objeto de constatação da inexistência de políticas públicas culturais efetivas. Por outro lado, a atuação dos aprendizes na obra, inspirada em *O Castelo*, de Franz Kafka, com direção de Vinícius Torres Machado e direção musical de Gregory Slivar, reafirma a efetivação da criteriosa formação artística, em que se observa um coro bastante afinado em sua atuação coletiva. Como se espera de um projeto de formação artística dessa natureza, as diferenças são acolhidas e trazem elementos importantes a uma criação inventiva e autoral.

Ambos diretores (Machado e Slivar) têm realizado trabalhos com inúmeras companhias do chamado teatro de grupo, nos quais verifica-se a presença da criação colaborativa. Desse modo, a ideia inicial de contar com mestres atuantes na cena artística continua presente e em constante dinamismo.

Imagem 21 - Programa do espetáculo *Aporia 23°S 46°O*

FÜMM5 BÖ WÖ TÄÄ
ZÄÄ UU
PÖGİFF
KWii Ee, 000000000000
DLL Rrrrrr Beee bö
DEDESNNnnÄÄ UU
DEDESNNnn
rrrrr İi EE
MPIİFF TİLLFF TÖÖ
TİLLL JÜÜ KAA?

RINNZEKETE
BEE NNZ
KRR MÜÜ?

23°38'09\"/>

23°S 46°O

APORIA: uma perplexidade diante das perguntas mais urgentes

"Apesar de tudo, segundo Aristóteles, a arte é útil do ponto de vista medicinal por despertar e purgar as emoções perigosas" Susan Sontag

REALIZAÇÃO
 Prefeitura de Santo André
www.saoandre.sp.gov.br

Esse trabalho foi gerado em um momento no qual a **Escola Livre de Teatro de Santo André** juntava forças para se manter de pé. A peça tornou-se um registro vivo deste momento agônico da mortes, despedidas e, sobretudo, de espera. Talvez ela tenha algo a ver com esperança. Sim, uma esperança de sobrevivência e superação, mas que também cozinhou lentamente revoluções inteiras, arriscando-se a entornar o caldo sobre si mesma e se apagar a qualquer momento. Não fosse a teimosia do fazer acontecer, não fossem todos meio viciados no tisco, esse trabalho não teria nascido. Podemos dizer que são muitos, os que o fizeram vir à luz. Além da equipe do terceiro ano, estão todas as marcas deixadas pelos mestres da escola pelos quais passou a **Formação 16 (F16)**. No meio de tantas vozes, o processo, que partiu do texto *O Castelo*, de Franz Kafka, buscou contemplar a multiplicidade de línguas que o povoam através de uma conciliação dinâmica, que assume os seus embates e tenta se divertir com eles. Tornou-se estratégico tomar partido da dissonância, até que ela fosse claramente reconhecível como tal, até que ela fosse desejável e imprescindível para o desenvolvimento da cena. Ou, em outras palavras, tornou-se parte intrínseca da criação desse espetáculo a tentativa de ver com os olhos do outro para cometer as mesmas barbaridades.

Se *aporía* é a impossibilidade de se chegar a uma resposta objetiva a partir de determinada indagação, e talvez o esgotamento de velhos caminhos percorridos e conhecidos, é desta impossibilidade que se extrai a perspectiva do movimento. É desta impossibilidade que se extrai, contraditoriamente, a possibilidade do novo e da utopia necessária.

ATT.: **A EQUIPE de ORIENTAÇÃO**

O processo de *Aporia 23°S 46°O* veio compor o terceiro ano da turma F16 do Núcleo de Formação do Ator da ELT de Santo André. Nos dois primeiros anos na Escola, a F16 trabalhou diversas linguagens e possibilidades teatrais, passando pela máscara neutra, máscaras da *Commedia dell'Arte*, *Kanjo*, musicalização da cena, estudos dos recursos vocais e do jogo textual, além de um estudo sobre o drama –sendo que este último foi feito principalmente a partir de *A Galvota*, de Anton Tchekhov e *A Morte e a Dançola*, de Ariel Dorfman. A formação também contou com um estudo teórico do teatro de Bertolt Brecht.

A trajetória da turma foi marcada intensamente pelo **LIVRE** da sigla ELT. Nem todos os aprendizes vieram da sala de aula. Desde o primeiro ano na escola, a F16 se viu envolvida na conturbada relação política com a prefeitura de Santo André, chegando ao ápice no movimento **ELT Livre** no final de 2013, quando aprendizes e artistas ocuparam a secretaria de cultura da cidade exigindo que a escola tivesse condições de se manter dentro de seu projeto original.

Como aprendizes, esse terceiro ano talvez tenha sido o que mais tempo passamos centrados em nossos estudos dentro da sala de ensaio. O trabalho partiu de cenas de *O Castelo*, de Franz Kafka, do estudo da comicalidade em *O Riso*, de Henri Bergson, de exercícios com *Círculo Neutro*, passando pela busca de ações cíclicas e mecanizadas, pelo estudo da afeição dos objetos e das possibilidades dos corpos.

O teatro em reforma presente em *Aporia 23°S 46°O* reflete, assim, a nossa vivência dentro da ELT, em que a precarização do espaço grita dentro dos processos de criação teatral. A peça representa não só uma nova etapa para nós como também para a ELT, que em 2015 completa seus **25 anos de (re)existência**.

ATT.: **OS APRENDIZES**

O COLETIVO em APORIA

Aprendizes/Elenco:
 Adriano Milan / Aliton Barros / André Cantuário
 / Andressa Ferreira / Antonio Salles / Ayloisa Avellar /
 Filipe Santos / Guiliana Lavorato / Julio Lerosh /
 / Kako Arancibia / Karen Lanz / Lais Loesch /
 Linn Santos / Michael Souza / Renata Santos
 / Thiago Felix / Vinicius Vilas Boas / Wesley Salatiel
Aprendiz/Assistência de produção: Vanessa Lemes

Direção geral: Vinicius Torres Machado
Direção cênica: Thiago Antunes (até 1ª etapa)
 e Vinicius Torres Machado
Direção musical: Gregory Silvar
Dramaturgia: Marina Tranjan, Thiago Antunes
 e Vinicius Torres Machado
Professor de ginástica: Thiago Antunes
Direção de arte e cenografia: Elisau Welde
Assistência de direção: Pedro Stempniewski
Experimentação vocal: Natália Nery
Assistência de direção de arte: João Pedro Uvo
 e Thiago Audrá Vesecky
Cenotecnia: Flávia Ribeiro de Oliveira, Jessica Rodrigues,
 Leon Henrique Geraldí e Mantú Novaes
Iluminação: Aliton Barros, Gilda Genofre, John Halles,
 Leonardo Carvalho e Vinicius Torres Machado
Operação de luz: Gilda Genofre, John Halles, Leonardo Carvalho
Registro e edição de vídeo: Adriano Milan
Design gráfico: Kako Arancibia
Motoristas: André Cantuário e Wesley Salatiel
Estagiários: Natália Kronig e Yuri Beloti
Produção: Formação 16

Agradecimentos: À toda comunidade ELT formada por funcionários, aprendizes e mestres (especialmente aqueles que acompanharam os 3 anos da F16), à Dona Edina, Dona Vilma, Camila Venturelli, André Capuano, Denise Paixão, Lucas Nuti, João Gabriel, Nubia Abe, Felipe Stucchi, Thais Oliveri, Verônica Vieira, Sorveteria Q'Sabor, Bolos da Fofa, Padaria Salete, Lanchonete e Restaurante Esquina, aos que comeram nossas coxinhas e quitutes veganos, e a todos que de algum modo colaboraram com o projeto durante o percurso.

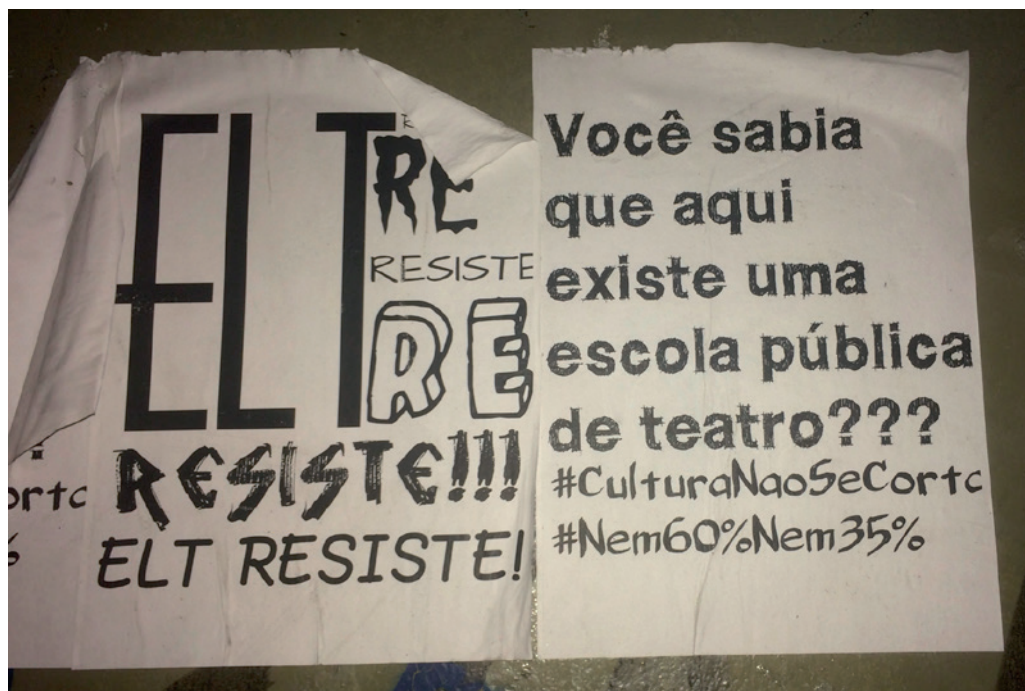
Agradecimentos especiais: Cecília Mondadori, Daniela Hernandez Solano e Lillian Araujo

escolalivredeteatro.blogspot.com

Fonte: arquivo da pesquisadora

Segundo Solange Dias (coordenadora da ELT de 2016 até a conclusão da pesquisa) – ela que já havia sido aprendiz e mestra da escola e que marca presença há vários anos à frente do Núcleo de Dramaturgia) –, as realizações de atividades como o Festival Livre de Teatro (Felt)¹⁰⁴, assim como a criação de novos núcleos, responde à necessidade de fortalecer e divulgar o trabalho da escola na comunidade de seu entorno¹⁰⁵.

Imagem 22 – Cartazes-intervenção buscam demarcar existência da ELT no seu entorno



Fonte: arquivo da pesquisadora

¹⁰⁴ Festival Livre de Teatro (Felt), foi uma atividade organizada pela ELT, tendo sua primeira edição em 2016 e a segunda em 2017, com recursos do Programa de Ação Cultural – ProAC, do Governo do Estado de São Paulo, em ambos os anos, sendo que em 2017 também contou com parceria do Sesc e Prefeitura de Santo André, entre outros parceiros. Participaram da programação diversos grupos que contam com ex-aprendizes da ELT como componentes (Coletivo Negro, Cia. Mundu Rodá, Companhia dos Inventivos, Cia. Caixote de Teatro, entre outros). Também essa característica de estimular a formação de grupos é especialmente marcante na ELT, provavelmente por sua ênfase nos processos criativos semelhantes à forma de produção do sujeito histórico teatro de grupo.

¹⁰⁵ Informação verbal socializada em reuniões organizativas do Fórum de Escolas Livres, instaurado entre as Escolas Livres de Santo André (Escola Livre de Teatro – ELT e Escola Livre de Dança – ELD), Centro Livre de Artes Cênicas – CLAC, de São Bernardo, e Escola Viva de Artes Cênicas de Guarulhos. As reuniões e mobilizações ocorreram de março a setembro de 2016, processo que teve culminância na noite de 14 de junho de 2016, na Fundação Nacional de Artes (Funarte –SP). Pouquíssimos representantes (aprendizes e mestres) da ELT participaram do encontro. No período, estavam ocorrendo ocupações na Funarte e em outros equipamentos culturais pelo país, em protesto ao fim do Ministério da Cultura. O Ministério foi recolocado, entretanto sem função social até o presente momento.

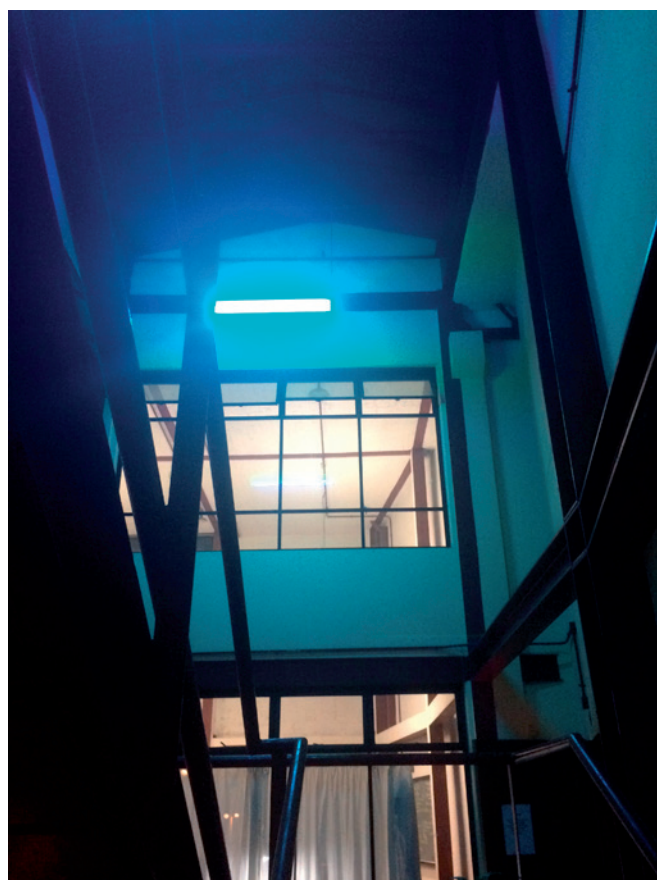
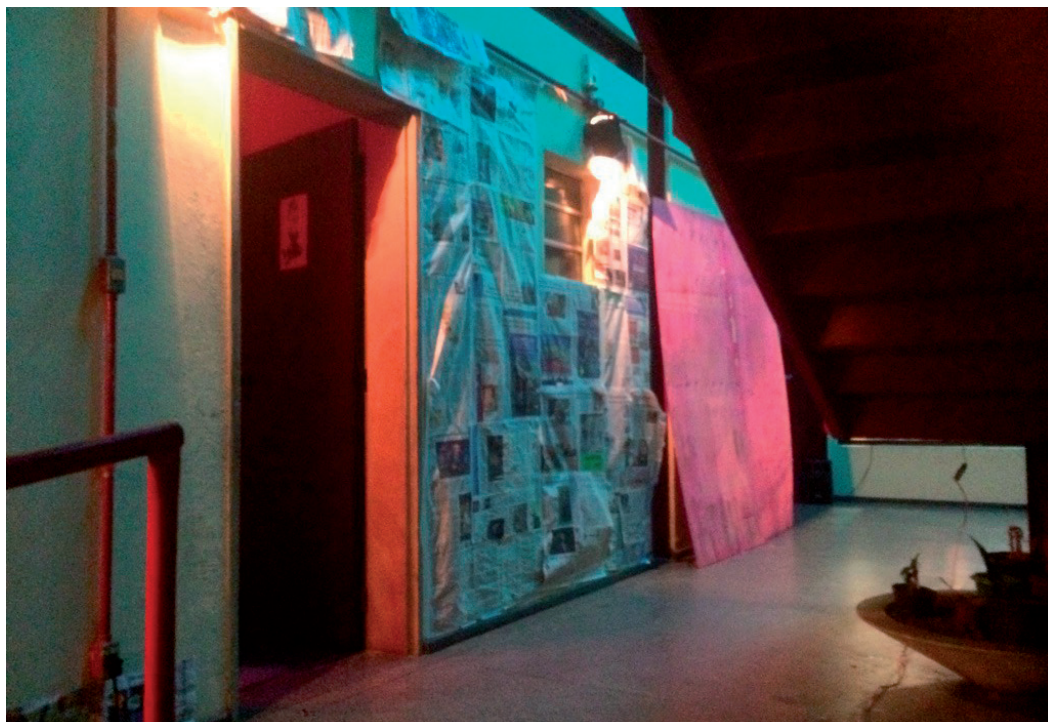
Imagem 23 - Deambulação pelo bairro Santa Terezinha durante prólogo de *Impasse*

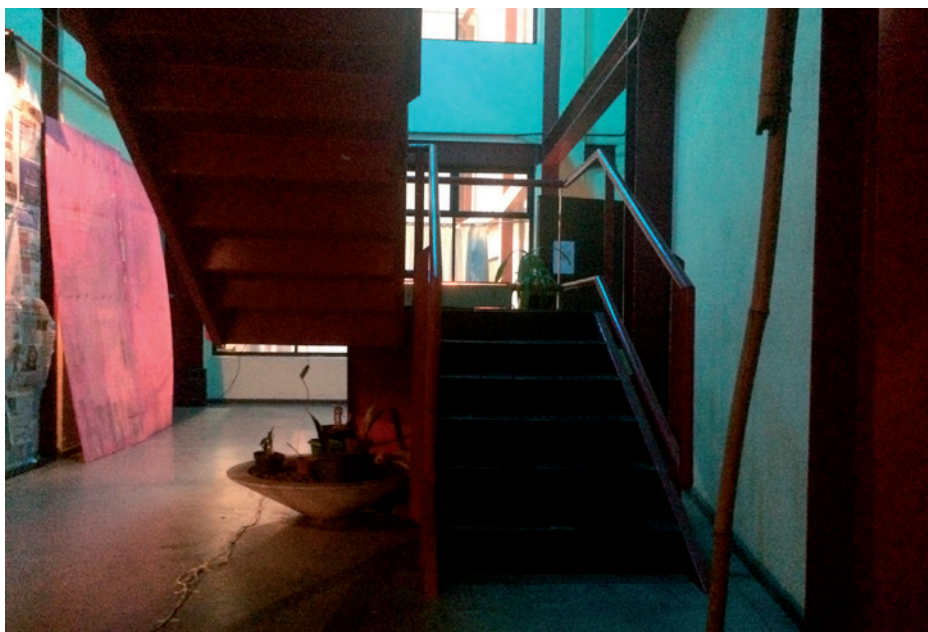
Fonte: arquivo da pesquisadora

Apesar da evidente contribuição da ELT para a cena brasileira e sobretudo paulista, se considerarmos o reconhecimento de pessoas da área teatral, é importante reconhecer que para a população da cidade de Santo André seu papel possa ser amplificado, ou seja, a escola pode tornar-se mais efetiva no que diz respeito à programação cultural e consequentemente reforçar os objetivos de sua criação. Para tanto, a garantia de sua continuidade – ameaçada permanentemente –, precisa existir com o comprometimento da sociedade e do poder público.

No período de minha observação na Escola estavam ativos os Núcleos de Pesquisa: Núcleo de Formação do Ator; Núcleo de Iniciação Teatral; Núcleo de Direção Teatral, Núcleo de Dramaturgia; Núcleo de Investigação do Teatro de Rua através das linguagens da Máscara e do Circo; Núcleo de Circo – Rua, Núcleo de Sonoridades e Núcleo de Improviso Cênico (Improvisação Dança-Teatro). Porém o foco de minha observação foram os núcleos de formação de atores e atrizes, que, naquele momento, eram Formação 16 (F 16), que estava no quarto ano de curso, com estreia prevista para 13 de março de 2015; F17, no terceiro ano e em cartaz com *Aporia*, F18, então no segundo ano, e F 19, cuja turma se formaria em seguida, tendo em vista a realização de processo seletivo durante o período no qual iniciei as observações. As turmas de formação de intérpretes funcionam nos espaços do Teatro Conchita de Moraes, de segunda a sexta, das 18h30 às 22h30.

Imagens 24, 25 e 26 - Vista interna da ELT





Fonte: https://www.facebook.com/pg/escola.livre.teatro.sa/photos/?ref=page_internal

Em material publicado pela Escola Livre de Teatro de Santo André, em 2000, no texto relativo ao Núcleo de Formação do Ator, são expostos alguns dos pressupostos fundamentais da Escola Livre de Teatro de Santo André:

Alguns tópicos são recorrentes nas reuniões e debates entre coordenadores, professores e aprendizes: A opção por um caminho de formação que lance um olhar cuidadoso sobre o aluno, seus anseios e as possibilidades de um encontro produtivo com o perfil e os anseios dos “professores”. A ideia de colocar lado a lado a formação do indivíduo e a instrumentalização técnica. E não se trata absolutamente de desvalorizar a informação e o treinamento técnico específico, mas de insistir na importância da relação do artista com o mundo, de jamais esquecer da importância do cidadão-artista e de sua atuação no meio em que vive. A integração entre as diferentes áreas abrangidas pelos núcleos e disciplinas. No caso da Escola Livre, esta integração deixa de ser um objetivo a ser alcançado e passa a ser condição necessária a sua existência. [...] Nada disso teria sentido se o percurso descrito pelos participantes das atividades não tivesse encontros sistemáticos com o público. Por isso, além da constante experimentação e da manutenção do espírito de pesquisa, a ELT não esquece de incluir o público como participante ativo do processo de avaliação (MEDEIROS, 2000, p. 46¹⁰⁶).

Independentemente de se observar algumas contradições na utilização de alguns termos conflitantes (como é o caso da presença das palavras *alunos* e *aprendizes*, no mesmo texto), é im-

¹⁰⁶ MEDEIROS, Francisco. Escolas Livres. In: SANTO ANDRÉ (SP). Secretaria de Cultura, Esporte e Lazer. *Os caminhos da criação: Escola Livre de Teatro, 10 anos*. Departamento de Cultura, 2000, p. 46.

portante reconhecer essas questões como inerentes ao processo de mudança. Desse modo, verifica-se o foco no conceito de cidadania e da consideração do público como parte fundamental de um processo de avaliação, que o coloca como parte intrínseca do fenômeno teatral e de um projeto pedagógico coerente com uma formação livre, no sentido de responder às possibilidades de investigação e criação em que a cena esteja comprometida com o coletivo. A necessidade de ampliação dessa coletividade contextualizada socialmente parece ser um dos pontos nevrálgicos da manutenção da ELT e de um projeto artístico-político-pedagógico coerente com essa realidade.

Além de todos esses elementos constitutivos da inovadora proposta da ELT, é relevante apontar o relato de Luís Alberto de Abreu, reconhecidamente um dos mais significativos dramaturgos brasileiros, e mestre da ELT:

Posso dizer e testemunhar que minha atividade artística seria completamente outra senão partilhasse dessa experiência. Sim, porque a ELT não se reduz a uma escola de teatro como tantas outras. É muito mais. É uma “experiência artística” pela qual ninguém passa incólume (ABREU, 2000, p. 54¹⁰⁷).

Abreu relatou, em 2000, que a partir de diálogos na ELT nasceram parcerias importantes, como com o diretor Antonio Araújo para a encenação de *O livro de Jó*; com o diretor Ednaldo Freire, com quem realizou seis espetáculos em torno do projeto *Comédia Popular Brasileira* e a formação do Núcleo de Estudos do Teatro Contemporâneo, com Antonio Araújo e Luís Fernando Ramos. Dessas vivências viriam também novos contornos da produção coletiva e, a partir da elaboração do dramaturgo em conjunto com a pesquisa do grupo, escrevendo em processo, considerando improvisações e composição de cenas pelos intérpretes, seriam sistematizados processos e reflexões sob a consigna colaborativa. Vilma Leite já teria observado, a respeito do trabalho desenvolvido na ELT, “[...] o processo colaborativo como procedimento pedagógico” (2010, p. 233). Para além das técnicas, as abordagens colaborativas levam em conta uma forma de produção complexa pressupondo a apropriação dos sujeitos participantes da criação da obra.

Com relação aos objetivos da criação da proposta original da Escola Livre de Teatro de Santo André, que completou 25 anos em 2015, segundo Maria Thaís Lima Santos, que a criou e implantou, a intenção foi a de mobilizar a ação cultural na cidade, com atividades artísticas integradas e como parte da implementação de políticas públicas:

Se o teatro era uma linguagem a ser desvendada pela população – que pela primeira vez na história da cidade tinha uma programação cultural sistemática, para onde convergiam inclusive os habitantes das cidades vizinhas e da capital –, também o era para os aprendizes-artistas (que aprendiam a ver e a fazer, concomitantemente). Da mesma forma, também era para nós, os artis-

¹⁰⁷ ABREU, Luís Alberto. Escola Livre: volume e profundidade de uma experiência artística, In: SANTO ANDRÉ (SP). Secretaria de Cultura, Esporte e Lazer. *Os caminhos da criação*: Escola Livre de Teatro, 10 anos. Departamento de Cultura, 2000, p. 54.

tas-orientadores. Apesar de nossas experiências profissionais, estávamos também, pela primeira vez, comprometidos com a transmissão da prática teatral, vislumbrando na prática pedagógica um campo privilegiado de resistência artística e cultural (SANTOS, 2010, p. 59).

O projeto seria referência para outras iniciativas inspiradas nos conceitos ali praticados. Criação colaborativa, teatralidade e busca de interlocução com a comunidade configurariam, portanto, pressupostos-base. Desse modo, há foco na experimentação artística, orientada por mestres em relação com aprendizes a partir de suas vivências significativas na arte teatral, movida preponderantemente pela pesquisa da linguagem em suas diversas facetas e desdobramentos: interpretação, dramaturgia, direção, cenografia, iluminação. Diversos mestres que atuam ou atuaram da ELT trabalham atualmente na SP Escola de Teatro, de forma constante ou ocasional. J. C. Serroni trabalhou por seis meses na escola com Telumi Helen, em projeto de formação em Cenografia. Hoje o trabalho deles destaca-se entre as ações formativas da SP Escola de Teatro (a abordagem da cenografia que desenvolvem tem base na experiência profissional desses artistas e nos princípios e práticas adotados no CPT-Sesc durante o anos em que Serroni e Telumi trabalharam com Antunes Filho). Na ELT, o foco principal na criação de espetáculos é o trabalho da atuação, que visa propiciar formação de intérpretes completos no desenvolvimento de sua potencialidade artística, considerando sua criatividade propositiva ao elaborar cenas com os elementos plásticos e visuais, musicais, coreográficos e outros que possam ser integrados. Mesmo assim, é possível imaginar como teria sido ou poderá vir a ser um projeto com a coerência proposta pela ELT que tenha estrutura para aprofundamento das relações entre os núcleos.

A despeito das condições ideais, a liberdade de criação e de elaboração dinâmica do currículo propicia o entendimento da atuação artística como processo de formação cultural, o que pressupõe a participação em derivas, espetáculos, fóruns, entre outras ações formativas, garantindo que a *performance* do artista esteja ligada à atuação cidadã, o que deve estar ancorado na comunidade. De acordo com princípios democráticos, o conceito de liberdade considera necessariamente direitos e deveres em compromisso coletivo, o que, muitas vezes, equivocadamente, se interpreta como algo sem rigor ou critério.

Em um trabalho coletivo, os registros e avaliação constante do processo tornam-se vitais. Visando a construção criativa da cena, o que torna os fazedores e fazedoras protagonistas do fazer teatral, a organização dos processos de criação se assemelha à de coletivos teatrais. As contradições existentes em ambas formas de relação: em grupos ou escolas vêm à tona como problematizadoras das questões éticas e da atitude social necessária ao estabelecimento do grupo em seu sentido pleno. Para tanto, um dos apoios buscados é o diálogo, que garanta o espaço para emergir a efetiva troca entre os participantes, valorizando suas vivências. Uma das ações mais significativas que observei na ELT e que buscávamos praticar também na Escola Viva, é o fórum permanente. Em um momento de sistematização das rodas que acontecem diariamente durante as atividades artístico-pedagógicas da ELT, foi aplicada a dinâmica do

espaço aberto¹⁰⁸. São elencados temas para a discussão pelo grupo de participantes, que se agrupam em torno do interesse nos respectivos temas. A pessoa pode apenas observar ou apresentar sugestões em mais de um grupo. Cada grupo precisa contar com um sistematizador e um responsável pelo tema proposto. Ao final, as discussões e sistematizações são compartilhadas no grupo. Esse procedimento revela a preocupação existente na ELT com a construção também do processo. Conduta encontrada exclusivamente nesse ambiente, embora obviamente que exista a impossibilidade de que esta seja implementada em todo o processo simplesmente pelo fato de os profissionais não estarem diariamente juntos nessa construção¹⁰⁹. Foram debatidos temas recorrentes no meio teatral relativos às questões da pedagogia teatral e produção artística, sendo o tema geral proposto “Criação artística e processo pedagógico”, relacionando-os. Assim, foi debatido acerca: do equilíbrio entre processo individual e coletivo, da falta de comprometimento de algumas pessoas; das relações entre as funções pedagógicas e artísticas de um mestre durante o processo de criação das obras; da socialização dos processos e produções da escola com o público e a comunidade.

Imagem 27 – Roda de aprendizes da ELT



Fonte: <https://portallivredeteatro.com/quem-somos/>. Acesso em 16 out. 2017.

¹⁰⁸ O termo utilizado no dia foi *Open Space*. Percebi, porém, certa insistência em valorizar de modo exacerbado algumas práticas “internacionais”, sejam estadunidenses ou europeias. A despeito de todo encantamento com as proposições e ambientes férteis da ELT, é necessário manter o distanciamento crítico. Há diversos processos e procedimentos que reproduzem contradições do sistema: ora beirando a supremacia da arte e do artista “sobre todas as coisas”, ora colocando-se como uma “vanguarda” sem preocupação com a ressonância de um certo “suposto ineditismo” atrelado ao real, urgente, necessário. Justamente sob a justificativa de que o compromisso político poderia impactar a “qualidade da obra artística”. Essa discussão, porém, estendeu-se ao campo estético espetacular da ELT, em que o debate produziu contrapontos e complementaridades entre *Aporia* (2015) e *Impasse* (2016), por exemplo.

¹⁰⁹ Os profissionais da ELT são contratados via Cooperativa Paulista de Teatro nos últimos anos. A prefeitura da cidade vem realizando licitações para a definição de prestadores de serviço que administrem o projeto. Esse tipo de processo tem feito com que os valores pagos sejam diminuídos em vez de reajustados. A precarização da relação da Prefeitura com uma projeto que deveria ser assumido por ela integralmente, passa pela precarização do trabalho desses profissionais. O professor José Pacheco frisou, ao refletir a respeito da implantação do projeto da Escola da Ponte, o fato de ser fundamental a presença dos profissionais durante todo o período na escola. Essa possibilidade apenas será possível com a garantia de condições materiais de produção que permitam a atuação dos profissionais em conjunto com suas pesquisas e produções artísticas, também fundamentais a alimentar todo o processo de formação artística, em sentido amplo.

No período observado, também acompanhei alguns encontros da Formação 18, que estava em seu segundo ano, com Antonio Salvador. Eles estavam trabalhando a partir da última cena de *Hamlet*, de Shakespeare (1564-1616). Salvador é um dos integrantes da Cia. Teatro Balagan, dirigida por Maria Thais. O mestre articula em sua ação artístico-pedagógica com os aprendizes práticas ligadas ao teatro oriental e ocidental, como, por exemplo, ao utilizar como aquecimento movimentos de lutas orientais, proporcionando treinamento físico incluindo respiração, tônus e desenvolvimento das intenções das personagens e dos artistas. Do mesmo modo integrado, são feitos os exercícios vocais, visando o aprimoramento desse meio expressivo como parte de um todo corporal complexo. A consciência do tônus corporal, da presença no espaço e a conseqüente espacialização das palavras são estimuladas. Antonio Salvador, ao abordar a prática, tecia comentários a respeito da profissão de intérprete a partir da cultura Guarani. Assim, a palavra seria expressão da alma, e o ator exerce a função de uma xamã: aquele que externaliza as questões coletivas, como um portador das palavras que as materializam. Para ele, cada um descobre a técnica própria, em função da experimentação dos procedimentos. Com relação à técnica vocal, por exemplo, atrizes e atores perceberão pela prática dos exercícios e pela escuta (no sentido de estar aberto à percepção daqueles que ouvem os intérpretes), de quais os melhores pontos no corpo para reverberação da voz. No encontro com o público o intérprete deve se colocar como dizendo o texto pela primeira vez, pois de fato aquela oportunidade é diferente de qualquer outra, posto que é efêmera. Nesse momento todos os vinte aprendizes da turma estavam presentes. E cada um era incentivado a construir o seu Hamlet, pois segundo Antonio Salvador, em comentário de 25 de maio de 2015, o que concordo: “Não existe Hamlet sem as outras personagens”. No caso da proposta, haveria vários “Hamlet” e todos “incríveis”, disse Antonio, que atribuía ao crescimento do coletivo o aumento das possibilidades de experimentação.

Já em 28 de maio de 2015, no espaço chamado de sala de vidro, foi a vez do encontro da F18 com Gregory Slivar. Tão surpreendente quanto ao encontro relatado anteriormente, os momentos em que vivenciei os experimentos propostos foram impressionantes do ponto de vista metodológico. É como ver em um tempo e espaço inúmeras perspectivas e possibilidades de encontrar e apontar soluções para problemas coletivos. Também foi possível perceber, no espetáculo *Aporia*, características que parecem ter sido gestadas no processo conduzido por Slivar, diretor musical do espetáculo. Voltando ao dia da observação do encontro com a F18: os aprendizes entraram no espaço para a atividade coordenada por Gregory Slivar e, chegando aos poucos, foram organizando-se em roda (em todos os processos que observei, esse formato é apenas e tão somente recorrente como metodologia na ELT). Sem nenhuma palavra, posicionaram-se em plano baixo, apoiados no chão com o corpo apoiado sobre as pernas dobradas, e as palmas das mãos no chão. E assim foi iniciada percussão no piso de madeira, que se transformou em acompanhamento de canto indígena, que se transformou em exercícios vocais e de ressonância, que por sua vez apresentavam características ritualísticas. O espaço é preenchido pela sonoridade produzida pelo coletivo. Com pouquíssimas e pontuais indicações, Slivar conduz uma verda-

deira regência, na qual é também parte do todo, conseguindo potencializar as habilidades de cada artista para a composição do todo. É possível enxergar cada um e emocionar-se com a harmonia do todo, com a beleza intrínseca de um processo que se evidencia como tal. Certamente foi uma das experiências mais marcantes que tive durante a pesquisa, pois mesmo como observadora, saí do encontro com a sensação de renovação e com a certeza de ser possível! As influências recebidas pelo artista sendo ambientadas ao projeto de escola livre, com forte enfoque da cultura brasileira: como algo dinâmico, que se renova no aqui agora pela ação transformadora dos artistas, pelo trabalho que realizam. Entre outras canções entoadas no dia, estava Canto I, do álbum *Canto dos Escravos*, gravada por Clementina de Jesus:¹¹⁰

Yao ê,
Ererê ai ogum bê.

Com licença do Curiandamba,
Com licença do Curiacuca,
Com licença do Sinhô Moço,
Com licença do Dono de Terra.

Como esses, outros tantos momentos que pude observar foram significativos para a pesquisa. Entre eles, o encontro com Dinho (Oswaldo Hortêncio) e a F 19, em 18 de junho de 2015, em que também a linguagem do circo vivenciada por ele com a Companhia Estável é ambientada à ELT, contextualizando a formação dos aprendizes a partir da integração também no encontro de cenas trabalhadas por outros mestres. Os exercícios propostos apresentam níveis de complexidade crescentes, desafiando as possibilidades e visando saltos de qualidade, em duplo sentido, mesmo! Contemplando, é claro, a contribuição dos elementos do circo para a preparação corporal. Outro encontro bastante interessante, foi no qual Cris Rocha propôs exercícios a partir de recortes de jornal potencializando estudo da gestualidade. No período de minhas observações na ELT, os mestres eram os seguintes: Alício Amaral, Antonio Salvador, Cris Lozano, Cris Rocha, Cuca Bolaffi, Diogo Granato, Gregory Slivar, Laura Brauer, Lucia Gayotto, Luiz Fernando Marques (Lubi), Oswaldo Hortêncio, Patricia Gifford, Rodrigo Mercadante e Solange Dias. Enfim, a ELT configura-se como um espaço de estudos teatrais práticos, podendo contribuir para o aprofundamento do teatro como área do conhecimento e de forte potencial social transformador.

Como ensinou Paulo Freire, a face das injustiças que nos são apresentadas devem mobilizar, e esse aspecto é bastante contundente nos processos da ELT em geral:

¹¹⁰ Clementina de Jesus, Tia Doca e Geraldo Filme interpretam Canto I, do álbum *O Canto dos Escravos*, gravado em 1982, contendo cantos ancestrais dos negros benguelas, de São João da Chapada, Diamantina, Minas Gerais. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=xRfd098PUC8>. Acesso em 8 nov. 2017.

É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa rebeldia e não para nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. *Não é na resignação mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos* (FREIRE, 1996, p. 78, grifos nossos).

E os aprendizes da ELT manifestam-se de diversas formas, buscando reagir em luta pela continuidade da escola, para que outras pessoas também tenham a oportunidade de vivenciar processos de aprendizagens e descobertas artísticas, assim como eles.

Imagem 28 - Intervenções na parede do teatro durante espetáculos em teatro interdito



Fonte: arquivo da pesquisadora

Além das produções de aprendizes citadas nesse sentido, vale a pena também apresentar o trecho do sensível registro de Felipe Stucchi, aprendiz da F19 que atuou com a F 18 em *Impasse*¹¹¹:

¹¹¹ STUCCHI, Felipe. *A Espada de São Jorge, o Lírio e as Luzes – Considerações sobre a luz de Impasse*. Disponível em <http://cargocollective.com/iluminauta/A-espada-de-Sao-Jorge-o-Lirio-e-as-Luzes-Consideracoes-sobre-a-luz-de->, 2017. Acesso em 8 nov. 2017.

Acredito que a poesia é a poesia por estar sempre em mutação. As cenas de *Impasse* não puderam e não poderão jamais estar prontas. Se dramaturgicamente uma cena se estruturava e se consolidava como tal, mudávamos de espaço e lá iam pelo espaço (de cena) as nossas certezas e incertezas.

– falo aqui de certezas de ilumin-ator, não me atrevo a definir qualquer coisa sobre esta obra, uma vez que sou uma partezinha mínima desse rolê –

E esse poder de mutação, em toda a sua beleza, é um problema terrível para quem vai iluminar essa odisseia às avessas.

a) A peça é itinerante: após muita incerteza sobre onde apresentaríamos *Impasse*, acabamos permanecendo na Escola Livre de Teatro, que teve seu Teatro interditado e seu uso impossibilitado. Isso não se faz com teatros, dado o poder energético desse tipo de espaço invocatório, cheio de palavras mágicas que às vezes têm efeito real sobre quem assiste ou participa desse rito tão antigo. Sendo assim, a turma e seus mestres decidiram percorrer TODOS os espaços da escola. E tínhamos cenas internas e externas. Como iluminar esse espaço de arquitetura tão encalacrante? E ainda: sem poder utilizar as possibilidades do teatro?

b) A precariedade técnica da Escola Livre de Teatro é tamanha que corríamos sério risco de eletrocussão. Em dias de chuva o risco era bastante real, para atores, iluminadores e PASMEN – para o público. A precariedade de recursos também não deveria ser comentada aqui, mas vamos insistir um pouco. O APOIO QUE A PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ NOS DEU SE RESUMIA A CORTAR E ATRASAR OS PAGAMENTOS DOS MESTRES, COMPLICAR A VIDA DOS FUNCIONÁRIOS COM BUROCRATIZAÇÕES MEDIEVOPROVINCIANAS E TAMBÉM DE ILHAR NOSSA DIVULGAÇÃO.

Imagem 29 - Painel artesanal para divulgação de *Impasse*



Fonte: arquivo da pesquisadora

Imagens 30, 31, 32 e 33 - Cenas de *Impasse*





Fonte: Página do Festival Livre de Teatro. Disponível em: https://www.facebook.com/pg/FELTeatro/photos/?tab=album&album_id=442583652778684. Acesso em 21. out. 2017.

Imagem 34 - Arte de divulgação do espetáculo *Impasse*

PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ, SECRETARIA DE CULTURA E TURISMO, E TURMA 18
DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO DE ATORES E ATRIZES DA ESCOLA LIVRE DE TEATRO DE SANTO ANDRÉ
APRESENTAM

**25/02
a 23/04**

*Temporada na
Escola Livre de Teatro*
25/02 a 23/04
(exceto 18, 19, 25 e 26/03)
sábados às 20h
e domingos às 19h

*Temporada na Oficina
Cultural Oswald de Andrade*
17, 18, 24 e 25/03
sextas às 20h
e sábados às 18h

ENTRADA GRATUITA
25 PESSOAS POR SESSÃO
RETIRAR INGRESSOS COM
1 HORA DE ANTECEDÊNCIA

CLASSIFICAÇÃO: 16
NÃO ACESSÍVEL P/ PESSOAS
C/ MOBILIDADE REDUZIDA.
PEÇA ITINERANTE.

Escola Livre de Teatro de Santo André: Praça Rui Barbosa, 12 - Santo André/SP
Oficina Cultural Oswald de Andrade: Rua Três Rios, 363 - São Paulo/SP

realização:

Fonte: Página da Escola Livre de Teatro de Santo André. Disponível em: https://www.facebook.com/pg/escola.livre.teatro.sa/photos/?ref=page_internal. Acesso em 20 out. 2017.

Diante do exposto, parece pertinente e atual a discussão suscitada em 2000 por Antonio Araújo, quando publicou o poema *O ABCD do Teatro*, no qual frizou:

Atrás-das-grades curriculares escapamos para o
 Conflito, o choque, a comunhão e a transformação.
 [...]
 ELT versus DRT
 É preciso exterminar as Escolas de Teatro.
 (ARAÚJO, 2000, p. 56¹¹²)

O trecho mostra uma parte dos pressupostos iniciais praticados na ELT, aos quais concernia, indubitavelmente, transformar o teatro e ressignificar a realidade, transformando também as relações humanas e artístico-pedagógicas. Como será a continuidade do projeto e quais as contribuições para as múltiplas cenas que compõem a realidade de uma cidade ela poderá gestar? A resposta para essa pergunta estará não apenas nas atitudes que os participantes da escola adotarão frente aos desafios sócio-político-econômicos da realidade brasileira, como também nas opções metodológicas e estéticas que serão (possíveis e) postas em prática nos próximos anos de nossa história. Aquela cuja trajetória cabe a nós também definir e agir para redimensioná-la como sonho coletivo de igualdade e justiça.

A seguir, as fichas técnicas das produções assistidas durante o período de observação de práticas na ELT, *Aporia* e *Impasse*:

Ficha técnica de *Aporia* 23°S 46°O

Direção geral: Vinicius Torres Machado. Direção cênica: Thiago Antunes e Vinicius Torres Machado. Direção musical: Gregory Slivar. Dramaturgia: Marina Tranjan, Thiago Antunes e Vinicius Torres Machado. Direção de arte e cenografia: Eliseu Weide. Assistência de direção: Pedro Stempniewski. Elenco: Adriano Milan, Ailton Barros, André Cantuário, Andressa Ferreira, Antonio Salles, Ayiosha Avellar, Filipe Santos, Giuliana Lavorato, Julio Lorosh, Kako Arancibia, Karen Lenz, Laís Loesch, Linn Santos, Michael Souza, Renata Santos, Thiago Felix, Vinícius Vilas Boas e Wesley Salatiel. Assistência de produção: Vanessa Lemes. Concepção de iluminação e operação de luz e som Gilda Genofre, John Halles e Leonardo Carvalho. Experimentação vocal: Natália Nery. Assistência de direção de arte: João Pedro Uvo e Thiago Audrá Vesecky. Cenotecnia: Flavia R. de Oliveira, Jessica Rodrigues, Leon Henrico Geraldi, Mantú Novaes. Foto: Nubia Abe.

¹¹² ARAUJO, Antonio. O ABCD do Teatro. In: In: SANTO ANDRÉ (SP). Secretaria de Cultura, Esporte e Lazer. *Os caminhos da criação: Escola Livre de Teatro, 10 anos*. Departamento de Cultura, 2000, p. 56.

Ficha Técnica de *Impasse ou Isto não é uma peça, é um golpe!*

Criação e Pesquisa: Turma 18 do Núcleo de Formação de Atores e Atrizes da Escola Livre de Teatro de Santo André, artistas orientadores e parceiros da equipe técnica. Coordenação geral: Cris Rocha. Elenco: André Vidal, Carolina Moniz, Dani Fontana, Dennis Rodrigues, Grasi Gontijo, Jefferson Silvério, Jennifer Souza, Joy Catharina, Julia Pedreira, Marcos Algañaraz Rutman, Marcos Emanuel, Tayná Ibanêz, Sheila Almeida, Shirley Melo e Zen Damasceno. Textos: Alexandre Dal Farra e Turma 18 Orientação em Atuação: Cris Rocha. Orientação em Corpo: Gisele Calazans. Orientação em Música: Rodrigo Mercadante. Orientação em Dramaturgia: Alexandre Dal Farra. Assistência geral: Lindsay Castro Lima. Orientação em Cenografia: Júlio Dojcsar. Figurino: Thaís Dias. Confecção de Figurino e customização: Elza Dias. Iluminação e operação de luz: Felipe Stucchi. Assistência de Iluminação: Jonatha Ferreira. Máscara Porco: Zé Valdir. Orientação em Produção: Fernando Gimenes. Produção: Dani Fontana, Jennifer Souza, Joy Catharina e Tayna Ibanêz. Ilustrações Material Gráfico: Carolina Moniz. Designer Gráfico: Kako Arancibia. Fotografia: Gabi Gomes. Vídeo: Caio Araujo, Gabi Gomes e Rafael Augusto. Encarregada Escola Livre de Teatro: Elisabeth Barbosa. Iluminador Escola Livre de Teatro: Paulo Varela

Realização: Escola Livre de Teatro de Santo André, Secretaria de Cultura e Prefeitura Municipal de Santo André. Temporada realizada em Santo André, de 25 de fevereiro a 23 de abril de 2016.

3.3.2 Compromisso com o teatro: Núcleo de Artes Cênicas – NAC

Lutar com palavras
 é a luta mais vã.
 Entanto lutamos
 mal rompe a manhã.
 São muitas, eu pouco.
 Algumas, tão fortes
 como o javali.
 Não me julgo louco.
 Se o fosse, teria
 poder de encantá-las.
 [...]
 O ciclo do dia
 ora se conclui
 e o inútil duelo
 jamais se resolve.
 O teu rosto belo,
 ó palavra, esplende
 na curva da noite
 que toda me envolve.
 Tamanha paixão
 e nenhum pecúlio.

Cerradas as portas,
a luta prossegue
nas ruas do sono.

Carlos Drummond de Andrade (*O Lutador*)

A escolha do NAC¹¹³ entre as três experiências inseridas na proposição livre decorre da importância do trabalho desenvolvido no curso (de aperfeiçoamento) *Poética Atoral*, coordenado por Lee Taylor, tendo em vista o arcabouço técnico-conceitual. O curso proposto por Taylor, de certo modo, representa – então de maneira independente –, certo processo de continuidade às vivências cênico-culturais experienciadas no CPT, coordenado por Antunes Filho, reconhecido como um dos principais diretores-encenadores e formador de intérpretes. As pesquisas de Antunes Filho abrangem a ambientação de uma série de abordagens que incluem o método Stanislávski, a influência do teatro épico brechtiano, a física quântica, a filosofia zen-budista, além do caráter icônico de suas obras, contemplando as vertentes das linguagens artísticas em suas obras de forte impacto visual, musical, coreográfico e, em última instância, cultural.

De modo análogo, porém inspirado fundamentalmente no trabalho do ator criador, o que estaria mais próximo dos experimentos do *Prêt-à-porter*¹¹⁴, Lee Taylor formou o NAC, buscando a cada trabalho o aprofundamento das possibilidades autorais do trabalho artístico, no qual todos os elementos da cena partissem da criação dos intérpretes.

O NAC foi o lugar que proporcionou a essa pesquisa o maior acesso aos materiais, encontros, pessoas e diálogo. Surpreendente porque, pela natureza do trabalho, pela necessidade de momentos reservados ao profundo estado de atenção, de presentificação, a presença de alguém externo poderia ser prejudicial. Mesmo assim, a disponibilidade para a troca de impressões, para o desenvolvimento de uma parceria de fato, foi mais significativa que as possíveis preocupações. A sensação que fiquei é de que há uma convicção no trabalho realizado, e isso transmite segurança à socialização do processo com pessoas que demonstram interesse genuíno na aprendizagem e partilha do intuito em contribuir à formação teatral. Nesse sentido, o curso e produção artística do Núcleo contemplam os elementos fundamentais da pesquisa teatral, concernente ao foco primordial no trabalho dos atores e atrizes. Assim, existe uma abordagem bastante completa do fenômeno teatral, a partir do trabalho prático e com o estudo das possibilidades corporais, da voz, leitura e discussão de textos, referências imagéticas e de outras linguagens artísticas, como o cinema, apoiando e problematizando o processo de criação dos intérpretes.

Com base na atoralidade e todo o arcabouço prático desenvolvido por Lee Taylor e seus parceiros (no período observado ele dividia o curso com Hércules Morais), O NAC reúne elementos necessários ao desenvolvimento de novas metodologias que apontem caminhos igualmente surpreendentes para a criação artística, valorizando o potencial de todos os envolvi-

¹¹³ Observação realizada de abril de 2014 a janeiro de 2015.

¹¹⁴ Cf. PAULA, Lee Taylor de Moura. *Manifestação do Ator: Formação no Centro de Pesquisa Teatral (CPT)*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2014. (Item 3.3 p. 90)

dos no processo. O trabalho significa a oportunidade de artistas interessados tomarem contato com essa metodologia, o que permite a troca de experiências vivenciadas no NAC, que poderá também continuar representando inovação, no melhor sentido da palavra, e do aprofundamento da pesquisa em artes cênicas. Desse modo, a parceria realizada pelo Instituto de Artes da Unesp com o NAC em 2014 ampliou as possibilidades de os estudantes terem contato com a pesquisa contemporânea da linguagem teatral, podendo fortalecer a instituição no que diz respeito à experimentação e criação cênica, a exemplo de outras instituições acadêmicas que oferecem alguns caminhos para a atuação artística, atendendo a parte da demanda da comunidade (infelizmente foram dois anos de parceria (2014 e 2015), que a partir de 2015 foi realizada também entre NAC e Casa das Caldeiras e, em 2016, entre o NAC, a Funarte SP e o Teatro Universitário da Universidade de São Paulo – TUSP).

Imagem 35 - Registro do início do curso *Poética atoral* no Instituto de Artes da Unesp



Na foto, artistas do curso, Alexandre Mate e Lee Taylor. Fonte: arquivo da pesquisadora.

Felizmente a parceria tornou possível também a abordagem do curso *Poética atoral* na presente pesquisa, o que determinou parte das possibilidades das reflexões referentes à atoralidade e estilos interpretativos, bem como algumas de suas metodologias de construção. Nesse sentido, na experiência levada a cabo pelo NAC, destaca-se o desenvolvimento da consciência corporal, incluindo a consciência vocal como parte de um todo expressivo. Para tanto, verifica-se a necessidade de mobilizar a percepção, ou seja, os canais que nos conectam ao mundo. Assim, a abordagem desenvolvida pelo NAC no referido curso, busca sensibilizar para a autopercepção em relação de alteridade. A percepção do corpo é estimulada a partir do trabalho de observação e exercício da respiração e verificação dos apoios utilizados para os movimentos. Desta forma, de-

envolve uma práxis direcionada ao processo de aprendizagem da atriz e do ator, que estimule a inter-relação do trabalho corporal, da audição e da fala, contribuindo com os processos criativos e apropriação do exercício da expressividade. Aliada a esses elementos está contemplada a reflexão filosófica e a explicitação crítica da visão de mundo dos participantes, provocados a olhar a realidade a partir da percepção apurada, elaborando-a de modo sensível, estético e ético.

O curso de atuação é realizado de segunda a quinta-feira, das 18 às 22 horas e é dividido em três módulos: Poética Atoral, Mise-en-scène e Poiesis¹¹⁵. O primeiro concerne ao período básico que propicia o contato com as metodologias e procedimentos do NAC. De todos os cursos observados, o NAC é o que apresenta maior rigor e disciplina com relação aos horários e cumprimento das atividades planejadas. Do mesmo modo, os artistas pedagogos que ministram o curso chegam com antecedência, sempre estão trajados com roupas de atividade prática e presença, inúmeras vezes, Lee Taylor aquecendo-se para a realização do trabalho com os participantes. Ou seja, conforme chegam, os atores e atrizes vão incorporando-se ao aquecimento, que, com a chegada de todos (o que ocorre pontualmente), inicia-se de modo coletivo. Às segundas-feiras, realiza-se a “Aporética” e “Estesia”; às terças-feiras, ocorrem as atividades relativas às “Práxis” e aos “Experimentos”; às quartas e quintas-feiras, aborda-se a “Expressão”.

Em “Aporética”, dedica-se à leitura e reflexão crítica a partir de bibliografia¹¹⁶ solicitada para embasamento das práticas que se relacionam à criação poética buscando novas formas de compreensão e prática do fenômeno teatral. Já à Estesia tange a exibição de referencial imagético, com filmes e documentários significativos sobre processo criativo, linguagens artísticas como dança, música, teatro, artes visuais, além de antropologia, filosofia e outros temas.

Solicitada para embasamento das práticas que se relacionam à criação poética buscando novas formas de compreensão e prática do fenômeno teatral. Já à Estesia tange a exibição de referencial imagético, com filmes e documentários significativos sobre processo criativo, linguagens artísticas como cinema, dança, música, teatro, artes visuais, além de antropologia, filosofia e outros temas.

Na parte relativa à “Práxis”, são feitas reflexões coletivas com base na exposição de registros de dois participantes e seus respectivos olhares relativos às atividades de uma semana para outra, tendo em vista diferentes possibilidades de leitura de uma mesma experiência.

¹¹⁵ Segue a descrição do formato atualizado do curso (2017-2018): Poética Atoral (Módulo I): ESTESIA – Segundas-feiras, das 18:30 às 22:30: Exibição em vídeo de grandes obras do cinema, da dança e do teatro mundial. APORÉTICA/PRÁXIS – Terças-feiras, das 18:30 às 22:30: Reflexões a partir das práticas e discussão coletiva tendo como base referências teóricas. EXPRESSÃO – Quartas-feiras, das 18:30 às 22:30. Atividades de aprimoramento técnico da atuação com a realização de práticas de expressão corporal e vocal. EXPERIMENTOS – Quintas-feiras, das 18:30 às 22:30, e sábados, das 13:00 às 17:00: Improvisações e exercícios cênicos.

Mise-en-scène (Módulo II): ENSAIOS – Segundas-feiras à quintas-feiras, das 18:30 às 22:30, e sábados, das 13:00 às 17:00: Estruturação artística do grupo em formação e elaboração de um espetáculo.

Poiesis (Módulo III): TEMPORADA – Sextas, sábados e domingos à noite

Apresentações do espetáculo acompanhadas de conversa com o público sobre o processo artístico-pedagógico.

Fonte: <http://nuclodeartesnicas.wixsite.com/site/curso>. Acesso em 15 nov. 2017.

¹¹⁶ Alguns dos textos abordados no curso são: *A arte cavalheiresca do Arqueiro Zen*, de Eugen Herrigel; *A fala* (A autenticidade da comunicação), de Georges Gusdorf; *Física moderna e iluminação*, de José Gordon Steiner; *Jung – vida e obra* (A obra de arte e o artista), de Nise da Silveira; *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, de Jorge Larrosa Bondía; *Você disse training*, de Josette Féral; *Yin _ Yang* (A percepção), de J.C. Cooper.

Exemplo de um registro alusivo à “Práxis”:

Reflexões referentes ao período de 26 maio a 1 de junho de 2014

Parei, respirei, organizei minha postura e me coloquei a reviver experiências dos textos, do filme e dos comentários aqui escritos e falados durante essa semana no NAC. Confesso que está bem difícil controlar a ansiedade e o frio na barriga, que essa situação ou eu mesma está/estou criando em mim. Partindo desse pressuposto, algumas imagens mais fortes da semana começam a ganhar espaço na minha mente, começo a me lembrar das definições e características de (percepção) que o texto: “PERCEPÇÃO”, CAPÍTULO VII, LIVRO YIN & YANG, DE J.C COOPER, coloca como, por exemplo: “A percepção traz qualidade da espontaneidade e simultaneidade, é a resposta ‘natural’ ao mundo que nos cerca, a toda a vida, às estações e a todos os processos cíclicos e rítmicos de ser e de vir a ser”. Não preciso fazer muito esforço para conseguir relacionar a reflexão que Cooper propõe sobre a percepção e os “não-exercícios” que temos feito durante a semana no NAC, que ao meu ver, temos cada vez mais nos investigado e aprofundado nossa autopesquisa, para a busca por um ser humano com uma percepção e uma sensibilidade mais afluada para seu próprio existir, que completa um todo que é interno e externo. Cooper coloca que: “os que tem consciência da sua verdadeira natureza criam ao invés de destruírem, e estão cientes não apenas de serem parte de um todo, mas também de serem um todo em si mesmos”. Ao ler e refletir isso, chego a entrar em conflito sobre o que isso interfere mais em mim, se é como atriz ou como ser humano, e esse “simples” conflito me mostra que preciso encontrar a consciência da minha verdadeira natureza, pois quando encontrar isso esse tipo de conflito não existirá, eu espero, para poder, como o autor diz: “sentir-se unificada com a vida e perder o senso de isolamento e suas consequentes enfermidades físicas, mentais e espirituais”. Acredito, sem nenhuma sombra de dúvida, que essa pesquisa que o texto e os “não-exercícios” estão causando em mim vão interferir positivamente na minha vida como ser humano e isso vai refletir no palco. Falando mais especificamente sobre as práticas da semana, penso que para elas a palavra chave poderia também ser percepção. Logo na quarta-feira, quando nos vimos frente a frente, em duplas, prontos para a observação e logo em seguida a criação, tivemos várias sensações, há quem diga que se sentiu bem, há quem diga que se sentiu estranho, de fato o que eu pude perceber é que esse “não-exercício” funcionava como um diagnóstico, assim como vários outros que temos feito, um diagnóstico que dispensava comentários, e que parecia ser feito de dentro pra fora, e as “medicações” necessárias saíram de acordo com o tempo/espaço de cada um, e quando tudo já parecia confuso e difícil, a pergunta foi lançada: – Qual espaço estamos dando para a criação? Pergunta que causou algumas insônias para alguns e outros sintomas para outros. Na quinta e sexta-feira, a pesquisa continuou, tivemos o alongamento e aquecimento juntos, o que nos colocou mais conscientes do nosso corpo e com a percepção do todo mais afluada. Caminhar e respirar

poderiam ser os comandos mais simples da vida para a grande maioria, mas agora, falando por mim, não é tão simples quanto parece, me sinto mais observadora de mim mesma, e às vezes me vejo de vários ângulos, o que me causa estranhamento. Provocar desequilíbrios e deixar a natureza agir, também estão compondo de forma surpreendente, esse “treinamento” pelo qual estamos passando, é muito surpreendente perceber o quanto nosso corpo pode nos dar e o quanto limitamos a fazer com ele apenas o básico e ainda de forma “travada” e gastando energia e partes desnecessárias.

Fechando e relacionando tudo isso com o filme – *A caverna dos sonhos esquecidos*, de WERNER HERZOG, me vêm a imagem de uma das cenas finais do filme em que uma pesquisadora aponta um desenho do corpo de uma mulher e ela diz que não poderíamos chegar mais perto, pois estragaríamos a história, iríamos estragar as pegadas no chão, e o narrador questiona sobre as pegadas de um menino e um lobo. Seriam amigos? O lobo estava perseguindo o garoto? Essas pegadas foram feitas em momentos diferentes? Essas perguntas podem ter várias respostas, mas nunca saberemos com exatidão. Mas o que exatamente há de importante nesses dados? Não concluo aqui uma reflexão, mas deixo aberta para que possamos completar juntos. Acredito que a palavra percepção tenha sido válida para a semana toda, e o filme não poderia ficar de fora, ver aqueles desenhos, símbolos e a forma como os pesquisadores tentam montar o quebra-cabeça é muito interessante, ver as possibilidades, probabilidades e as formas que eles criam para tentar unir todos os fatos é brilhante, e também nos toca ver aqueles desenhos e imaginar a quantidade de anos em que foram feitos, e aguça nossa criatividade para imaginar como era, e como foi feito.

Gostaria de compartilhar um pequeno trecho de um espetáculo que participei como atriz e dramaturga, que acredito ter um pouco a ver com algumas discussões que estamos propondo aqui.

“O conflito é feito de dois, ainda que os dois estejam dentro de um, o conflito é o encontro, buracos são espaços vazios à procura de um encaixe, rachaduras encontros que não deram certo e que um dia formavam uma massa só, uma massa só. – Trecho do espetáculo *NadaSer – Qual é a real razão disso?*

Luana Crempe (01/06/2014)

Nesta mesma linha colocam-se os aforismos¹¹⁷, produzidos pelo coletivo ao legitimar alguns registros de intérpretes, que digam respeito a percepções comuns entre os participantes, no que tange ao vivenciado. Selecionei entre tantos, aforismos relativos à 1ª respiração, algo modelar nas experimentações do NAC:

¹¹⁷ No sentido de texto curto e sucinto, fundamento de um estilo fragmentário e assistemático na escrita filosófica, geralmente relacionado a uma reflexão de natureza prática.

Respiração

O foco na respiração ajuda a parar de pensar em como fazer. A inspiração te organiza, e a expiração é a “onda que te leva” tornando o movimento fluido (Thais Lago 31/05/2014). Só existe vida onde existe ar, as figuras e formas que criamos devem prover de um corpo vivo, repleto de ar, que nos transcenda a um estado liberto. Acredito, que esse estar livre nos permita emprestar sensações puras, sem projeções ou lógicas, a situações ficcionais, abrindo espaço para imaginação (Marcella Arnulf).

Já o eixo “Experimentos” refere-se às improvisações, tendo para essas a base da expansão dos recursos cênicos dos intérpretes, tocante à percepção espacial e sensório-motora, desenvolvimento de prontidão e da disponibilidade para o jogo teatral. As experimentações também são utilizadas como meio de atribuir forma cênica às reflexões, o que por sua vez também estimula o exercício autoral proposto no NAC.

Dentro do terceiro tópico, “Expressão”, é compartilhado o arcabouço técnico-conceitual já explicitado, no qual se realizam as práticas de expressão corporal e vocal que visam

[...] ampliar as possibilidades expressivas dos atores, a partir de um ponto de vista que busca revisar e desconstruir as metodologias de atuação vigentes. O diálogo com alguns princípios do “Método de Ator” do diretor Antunes Filho, que em grande parte desdobra as experiências do encenador russo Constantin Stanislavski, serve de ponto de partida para o trabalho de desenvolvimento das investigações da poética do ator (NÚCLEO DE ARTES CÊNICAS, 2015, p. 12¹¹⁸).

Imagem 36 – Exercício de percepção do curso de atuação do NAC



Um dos primeiros exercícios de desconstrução da postura corporal dos intérpretes, conduzido por Lee Taylor, em 2014. Fonte: arquivo da pesquisadora.

¹¹⁸ NÚCLEO DE ARTES CÊNICAS. Projeto NAC 2015, 2015.

Imagem 37 - Exercício de equilíbrio e tônus do curso de atuação do NAC



Módulo I, 2014. Fonte: arquivo da pesquisadora

Imagem 38 - Exercício de estudo de apoio muscular e ativação da coluna do curso de atuação do NAC



Módulo I, 2014. Fonte: arquivo da pesquisadora

Além de toda a preparação corporal e do repertório cultural com o qual os participantes tomam contato, há atividades que colocam em “desequilíbrio” visões de mundo destes. Uma atividade bastante interessante que colabora para que os pontos de vista dos participantes sejam repensadas e relativizadas, exercitando a alteridade é o debate, feito em duplas. No debate, o ator/atriz deve

[...] apresentar individualmente sua *visão de mundo* para o coletivo por duas perspectivas (contra e a favor) a respeito de determinado assunto ou situação¹¹⁹, em uma análise abrangente que não se restringe a opinião e ao gosto pessoal. Essa abordagem é feita a partir da eleição, por parte dos artistas pedagogos do NAC, de uma questão humana em comum retirada do contexto social (geralmente uma notícia de jornal), que é compartilhada para ser investigada por todos na semana anterior ao exercício (PAULA, 2015).

Na atividade, os atores e atrizes expõem posicionamentos contra e a favor, podendo os mesmos expressar em momentos distintos os dois posicionamentos, revelando as diversas perspectivas de um mesmo problema. Após a exposição inicial de contra e a favor, são feitas réplicas, depois trélicas, às quais seguem as apreciações do coletivo relativas aos argumentos apresentados. O debate instiga o depuramento das visões de mundo e argumentações, com o exercício de alteridade, no qual os intérpretes deslocam-se para o ponto de vista alheio (tanto das pessoas envolvidas na notícia, como dos intérpretes que defendem posicionamento oposto ou divergente ao seu), buscando compreender outros modos de ver uma mesma situação.

[...] O principal objetivo é que por meio de uma análise humana do caso e da pluralidade de perspectivas, tanto na execução individual quanto na apreciação do outro, se possa ultrapassar, ao longo dos dias, essa noção primeira e promover considerações mais dialéticas e multifacetadas. No decorrer da experiência, exemplifica-se então, na prática, as inúmeras possibilidades de produção de sentido advindas de um único tema e a complexidade que envolve a organização e o compartilhamento de uma *visão de mundo* singular e humanística (PAULA, 2015).

A perspectiva humanística desenvolvida no NAC, portanto, baseia-se na ponderação a respeito do contexto, ou mais especificamente circunstâncias nas quais os indivíduos apresentam-se. E seria este o ponto que diferencia a abordagem narrativa do NAC da abordagem épico-dialética: não necessariamente são estabelecidas relações em que se apresentam as personagens como sujeitos, ou seja, capazes de alterar as condições nas quais estão inseridos. Na perspectiva prática do NAC, os atores e atrizes são sujeitos do processo, o que poderia ser aprofundado em outras propostas. Do mesmo modo, as personagens, ainda que pertencentes ao mesmo universo

¹¹⁹ O debate em 2014 teve base em notícia de 2011, a respeito de um irmão que mata o outro a pedido. Disponível em <http://odia.ig.com.br/noticia/brasil/2015-10-28/a-pedido-homem-mata-irmao-tetraplegico-e-e-absolvido-por-juri.html>. Acesso em 2, nov. 2017.

representado, não aparecem como coros no sentido de representarem um extrato social, pois também não se trata da proposição.

Outras atividades significativas dentro do processo são os “Jogos Poéticos” e o “Cinema mudo”, com base em referencial imagético¹²⁰, em que o exercício é feito com estímulos musicais diversos e os intérpretes assumem comportamento e gestualidades características desses filmes, buscando prioritariamente traços expressionistas. Esse recurso torna-se emblemático, pois remonta de certo modo o percurso de aprofundamento do drama, que seria ressignificado no teatro de forma épica. Guardadas as devidas proporções, essa camada também pode vir a possibilitar, embora circunscrita à obra produzida, o salto de qualidade de determinada personagem construída pelo intérprete. Ou seja, o aprofundamento da relação do intérprete com os elementos circunstanciais pode trazer à tona sua condição de sujeito, que pode transformar sua realidade. Conforme o exposto por Abreu:

No interior de uma noção forte de “corpo social” se estabelece um imaginário comum de mitos, crenças, histórias, memória etc. É do interior desse imaginário comum, público e permeável – que ao mesmo tempo que invade a memória e os valores do indivíduo, abriga e agrega suas contribuições – que as pessoas extraíam o material para suas expressões simbólicas: ritos, mitos, arte. Foi de dentro de um imaginário e de experiências tornadas comuns que floresceu a narrativa como transmissora de conhecimento e, mais importante, de experiências individuais para o repertório coletivo. Qualquer alteração em quaisquer dos planos – o concreto e o simbólico – provoca alteração na forma de expressão humana (ABREU, 2011, p. 600).

Durante o período observado em 2014, foi elaborada em processo criativo a metodologia atinente à perspectiva documental das obras do NAC, que seguiriam nos anos seguintes, a cada ano com tratamentos estéticos, estilísticos e interpretativos diferentes. Assim, o que há de comum entre as construções artísticas é justamente a proposição metodológica desenvolvida pelo NAC. Desse modo, são realizadas entrevistas com pessoas que apresentem visões de mundo singulares¹²¹, de acordo com os critérios dos intérpretes e artistas pedagogos.

As entrevistas ganharão tratamento dramático, sendo produzidos monólogos:

¹²⁰ Alguns dos filmes utilizados como referência são *A Paixão de Joana D'Arc* (Carl Theodor Dreyer); *Metrópolis* (Fritz Lang); *Intolerância* (D. W. Griffith); *Nosferatu* (F. W. Murnau); *Encouraçado Potemkin* (Sergei Eisenstein); *O Gabinete do Dr. Caligari* (Robert Wiene); *A Vingança de Kremilda* (Fritz Lang); *Lírio Partido* (D. W. Griffith); *O Anjo Azul* (Josef von Sternberg); *M – O Vampiro de Düsseldorf* (Fritz Lang).

¹²¹ Segundo Lee Taylor: “A chamada *visão de mundo* pode ser entendida aqui como uma percepção particular dos acontecimentos e do contexto social no qual o sujeito está inserido. No caso dos atores, surge aliada a um exercício hermenêutico de produção de sentidos que deve, necessariamente, problematizar o senso comum e revelar uma perspectiva sensível e singular, que passa a ser determinante para a poética do artista” (PAULA, Lee Taylor de Moura. *Dramaturgia para uma poética do ator*. in: *Rebento* – Revista de Artes do Espetáculo, número 5. São Paulo, Unesp: 2015. Disponível em www.periodicos.ia.unesp.br/index.php/rebento/article/view/96/85. Acesso em 2, nov. 2017.

O **monólogo documentário** será feito a partir de uma entrevista com uma pessoa comum, desconhecida dos atores. Será estabelecido um roteiro de perguntas simples, cujo foco é identificar a **singularidade da visão de mundo do outro** através de suas respostas. Para colaborar com o critério de seleção do material dramaturgicamente, será indicado que os atores façam no mínimo três entrevistas, para que se escolha entre elas qual poderia fomentar uma dramaturgia mais adequada à pesquisa individual daquele artista. As respostas concedidas pelo entrevistado escolhido deverão ser compiladas para a **composição dramaturgicamente** de cada monólogo e, se houver necessidade, algumas poucas palavras ou frases poderão ser inseridas para uma melhor condução da narrativa, desde que não se altere o conteúdo e o sentido do discurso original (NÚCLEO DE ARTES CÊNICAS, 2015, p. 13, grifo do original)¹²².

Para a construção da dramaturgia do espetáculo, é aplicado um roteiro de entrevista, estabelecido com base em perguntas relativamente simples, como a respeito de fatos marcantes, de como a pessoa percebe algum ato cruel, ou de traição aos seus princípios, a relação com a morte, entre outras, que podem ser adaptadas de acordo com o desenrolar do diálogo. Como cita Luís Alberto de Abreu, a dramaturgia é ler sinais por trás de uma ação ou de uma expressão humana¹²³. É solicitada uma postura ética, de respeito à pessoa entrevistada e às condições emocionais durante e após a entrevista, considerando que esta pode mobilizar afetos que anteriormente pudessem estar acomodados momentaneamente.

Após essa primeira fase, que contempla o conhecimento da forma de produção específica do NAC, são selecionados intérpretes que prosseguirão para a segunda etapa, ou segundo módulo, para a constituição da Antologia Documental objetivada no NAC:

Ao final do Módulo I é feita uma seleção dos participantes para o próximo módulo, levando em consideração suas trajetórias curso e também os relatos escolhidos. Nessa parte do processo a dramaturgia do espetáculo já está sendo pensada e a dramaturgia do monólogo é fundamental a essa elaboração. Os participantes vão se apropriando dos monólogos, a partir do trabalho específico que estiver sendo feito em cada processo de criação. Também é verificada a adequação do tema e do material reunido e, se necessário, novas entrevistas são feitas ou novo material é selecionado. (Informação verbal)¹²⁴

¹²² “Os participantes recebem um roteiro com aproximadamente vinte perguntas, a partir de um tema escolhido pelo coordenador do curso. Cada ano as perguntas são diferentes, de acordo com o tema. O roteiro trata-se de um pretexto para que os participantes estabeleçam um encontro, uma conversa, com o entrevistado (um cidadão comum desconhecido). É um ponto de partida, um roteiro aberto a modificações, pois podem ser acrescentadas outras questões que os participantes considerem importantes. São entrevistadas no mínimo cinco pessoas. Nessa entrevista o fundamental é detectar, por meio das respostas, um relato absolutamente singular e relevante, e que atravesse, toque e sensibilize o artista de alguma maneira. Depois de adotados esses procedimentos, uma entrevista – um relato – é escolhido e as respostas são compiladas e um monólogo é estruturado.” (informação verbal) Recebida de Lee Taylor, em diálogo a respeito da pesquisa, em 15 de novembro de 2017.

¹²³ ABREU, Luis Alberto. A restauração da narrativa In: NICOLETE, Adélia .(org.) *Luís Alberto de Abreu: um teatro de pesquisa*. São Paulo: Perspectiva, 2011. p. 599-609

¹²⁴ (informação verbal) Recebida de Lee Taylor, em diálogo a respeito da pesquisa, em 15 de novembro de 2017.

Na segunda etapa, começa o processo criativo, os ensaios para a construção da *mise-en-scène* do espetáculo. Segundo Benjamin, ao tratar do processo de extinção da arte de narrar¹²⁵: “[...] São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente [...] É como se estivéssemos provados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências” (1994, p. 197-8). E de fato esse intercâmbio ocorre nas experimentações do NAC. Ainda para Benjamin, “[...] quanto maior a naturalidade com que o narrador renuncia às sutilezas psicológicas, mais facilmente a história se gravará na memória do ouvinte, mais completamente ela se assimilará à sua própria experiência [...]” (1994, p. 204). Então, ao investigar em suas práticas as formas poéticas de atingir camadas de significado e sensibilidade à experiência individual e coletiva dos sujeitos do processo e dos sujeitos representados nas obras, o curso proposto aproxima-se do estado de distensão citado por Benjamin: “[...] Esse processo de assimilação se dá em camadas muito profundas e exige um estado de distensão que se torna cada vez mais raro” (1994, p. 204). Para Benjamin, a narrativa é, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação, já que ela “[...] mergulha a coisa [narrada] na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (1994, p. 205). É também nesse aspecto que se instaura a concretude do processo de alteridade, pois a atriz ou ator coloca-se no lugar do outro revisitando suas próprias experiências e repertório. E esse deslocamento poderá trazer saltos de qualidade que reverberam em sua produção artística e vice-versa. Também do ponto de vista técnico o exemplo é relevante para demonstrar a apropriação pessoal e intransferível que pode advir do mergulho em processo dessa natureza.

Aspectos da realidade são trazidos para uma abordagem próxima do verossímil, mas sem visar à verossimilhança artística. Pelo contrário, tudo corrobora para o incentivo da elaboração poética. “As personagens estão na vida, faltando-nos vê-las e entendê-las no espelho transfigurador que é a ficção”, registrou Luís Alberto de Abreu¹²⁶ (2011, p. 597).

Em seguida a esses procedimentos e à criação das linhas propriamente ditas da *mise-en-scène* pelos intérpretes e coordenação do NAC, segue-se à terceira etapa, *Poiesis*, refere-se à temporada na qual o trabalho é exposto publicamente, com realização de trocas de impressões com parceiros definidos pelo NAC, e posteriormente pelo público em geral, algumas vezes com pessoas pertencentes ao universo abordado na obra. As observações são consideradas e debatidas, podendo essas alterar ou não a obra.

No caso do ano de 2014, quando acompanhei todo o processo, desde a fase seletiva até momentos diversos da temporada do espetáculo *DOC. (des)prezados*, produzido durante esse ano, a estrutura do trabalho contemplava a explicitação do processo. Composta por monólogos, a obra, inserida no projeto antologia documental, apresentava seis personagens. Na primeira

¹²⁵ BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In. _____ *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

¹²⁶ ABREU, Luis Alberto. Eppur si muove! In: NICOLETE, Adélia. (org.) *Luís Alberto de Abreu: um teatro de pesquisa*. São Paulo: Perspectiva, 2011. p. 591-8

parte do monólogo, cada intérprete relatava parte de sua relação com o material pesquisado (eram escolhidas pessoas comuns com visões de mundo peculiares), de modo narrativo, ao mesmo tempo compondo a parte seguinte. Na segunda parte, os atores e atrizes interpretavam as personagens, presentificando-as ou manifestando-as (a partir da metodologia do NAC, todo o trabalho incide especificamente atento a essa questão, na qual o intérprete mantém-se distanciado da personagem enquanto a mostra ao público. Não deixa de ser ele, mas é afetado pela personagem, apresentando-se em conjunto com ela, estando em condições diferentes do seu comportamento normal, ao que se chama nessa perspectiva manifestação¹²⁷. Já na terceira parte, é apresentado o universo poético, abordando as influências estéticas, simbólicas, afetivas e relações que os intérpretes estabeleceram com as personagens, com a obra e o processo de criação. O processo completo levará, portanto, a uma aproximação do conceito trabalhado por Lee Taylor, consistindo em um recorte *sui generis* da personagem arquetípica.

Em seus processos e espetáculos, o NAC propicia descobertas de formas novas e de desconstruir estereótipos do exercício da atuação, da relação ator-diretor, das relações de produção e conseqüentemente da relação entre ator e dramaturgia. Então, o reequilíbrio do recorte que privilegia o indivíduo com o que o conecta ao meio social e suas perspectivas de ação como sujeito pode também ressignificar o enfoque teatral no concernente à interpretação e os gêneros teatrais que (re)produz. Pois teria sido “o progressivo isolamento do indivíduo de seu meio que possibilitou o fortalecimento a predominância de um gênero [melodrama] de invejável poder dramático, mas significativamente frágil, no que se refere à apreensão do mundo real” (2011, p. 602).

A produção imagética, por meio das investigações artísticas do NAC, contribui para a ampliação do repertório estético e da abordagem do arcabouço interpretativo, com foco no potencial transformador da cena a partir do intérprete. A questão apresentada por Abreu, quando trata da “personagem desenraizada” de seu meio (2011, p. 602), me parece pertinente também aos experimentos do NAC. O artista reflete se não será necessário, hoje, “[...] avaliar ambos os caminhos (o público e o privado, indivíduo e corpo social, criação individual e imaginário) e talvez equilibrar novamente os elementos” (ABREU, 2011, p. 602).

De todo modo, porém, a proposição do NAC verifica-se muito próxima em suas práticas, que, de forma coerente aos seus pressupostos, aprofunda de modo sério e comprometido um método de construção de personagens e de elaboração artística. Representando, portanto, um diferencial com relação a outras tantas instituições que dizem abordar o famoso método, sem entretanto cumprir minimamente o prometido. No NAC, é incessante a pesquisa prática para desconstruir estereótipos relativos às superficialidades de certos “processos” artísticos, da preparação corporal à construção da atoralidade icônica-humanista.

¹²⁷ Cf. PAULA, Lee Taylor de Moura. *Manifestação do Ator: Formação no Centro de Pesquisa Teatral (CPT)*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2014

Ao final do processo que experimentam, os participantes produzem breves relatos, que posteriormente são publicados no sítio do Núcleo de Artes Cênicas¹²⁸. Foram destacados três desses, referentes ao ano de 2014, por sintetizarem, de certo modo, as proposições do curso que fizeram:

“Foi a beleza de ver ressuscitando em mim desejos autênticos, talvez até inocentes que as formas e as faculdades aterraram. Foi a hora certa e o lugar certo, um encontro genuíno. E só é genuíno o encontro que provoca em você o que é mais precioso: revelar-se a si mesmo.”

Natália Campanella Cardoso Silva

“O NAC me desconstruiu, me atingiu, me alertou, me sensibilizou, me modificou, complementou, acrescentou, marcou. Fui marcada por essa experiência e a sincronicidade me trouxe onde deveria estar. Que venham novas experiências, encontros, desafios. Qual o próximo passo? Não sei, mas sei.”

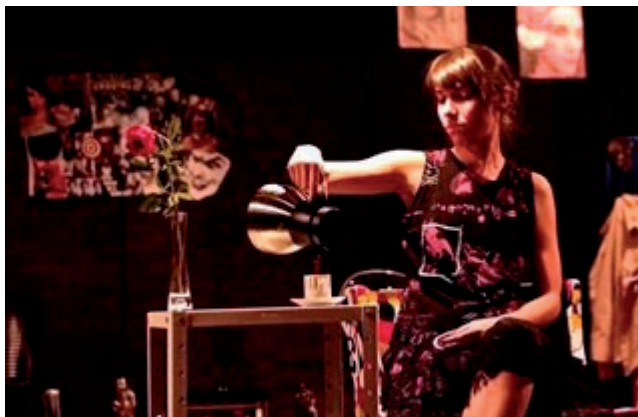
Beatriz Malagueta Rigonati

“O NAC é um espaço de reflexão que orienta a criação teatral pelo instigante que há nas buscas do trabalho do ator. Por isso, vivenciar a experiência do NAC tem me tornado mais sensível e mais potente enquanto artista atento ao contexto no qual me desafio.”

Paulo Roberto Salvetti Junior

A seguir, imagens de cada monólogo que compôs a obra *DOC. (des)prezados*, de 2014:

**Imagem 39 - Cena de monólogo de *DOC. (des)prezados* (NAC, 2014).
Em cena, Natalia Campanella**



Ela deixou de ser atriz aos 24 anos quando sua vida mudou radicalmente.

Foto: Marcelo Villas Boas Fonte: Arquivo NAC

¹²⁸ Cf. nucleodeartescenicawixsite.com/site. Acesso em 2, nov. 2017.

Imagem 40 – Cena de monólogo de *DOC. (des)prezados* (NAC, 2014) Em cena, Pablo Diego



Ele imita o Michael Jackson na rua. Foto: Marcelo Villas Boas Fonte: Arquivo do fotógrafo

**Imagem 41 – Cena de monólogo de *DOC. (des)prezados* (NAC, 2014)
Em cena, Luana Crempe**



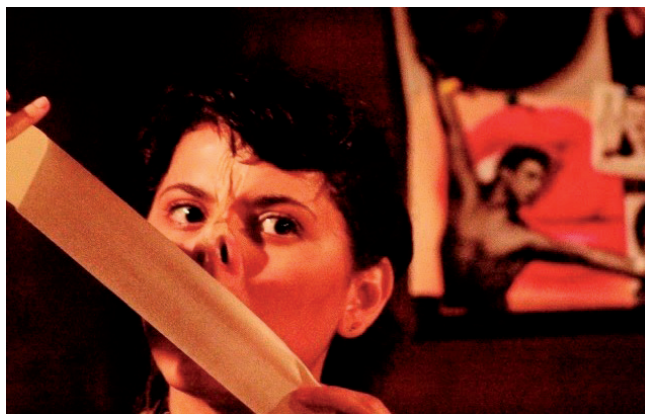
Ela é uma manicure que fala sobre o seu cuidado com os filhos. Foto: Marcelo Villas Boas
Fonte: Arquivo do fotógrafo

**Imagem 42 – Cena de monólogo de *DOC. (des)prezados* (NAC, 2014)
Em cena, Paulo Salvetti**



Ele é alguém lutando contra os rótulos e as classificações. Foto: Marcelo Villas Boas
Fonte: Arquivo do fotógrafo

**Imagem 43 – Cena de monólogo de *DOC. (des)prezados* (NAC, 2014)
Em cena, Bia Malagueta**



Ele está conquistando uma consciência de quem ele não quer ser. Foto: Marcelo Villas Boas
Fonte: Arquivo NAC

**Imagem 44 – Cena de monólogo de *DOC. (des)prezados* (NAC, 2014)
Em cena, Camila Ferrazzano**



Ela espera o namorado num parque, toda segunda- feira, por volta das seis horas da tarde.
Foto: Cláudia Junqueira Fonte: <http://www.miguelarcanjoprado.com/2015/08/30/veja-como-foi-o-22o-fentepp-em-20-fotos-de-claudia-junqueira/>

Ficha técnica do espetáculo *DOC. (des)prezados*¹²⁹: Orientação: Alexandre Mate; Coordenação, concepção e direção: Lee Taylor; Assistente: Hercules Morais; Assistente de palco: Bruno Ribeiro; Elenco: Bia Malagueta, Camila Ferrazzano, Luana Crempe, Natalia Campanella, Pablo Diego, Paulo Salvetti; Cenário, figurino e adereços: Priscilla Oliva; Iluminação: Fran Barros; Trilha Sonora: Fernando Oliveira.

3.3.3 Projeto visionário: SP Escola de Teatro – Centro de Formação das Artes do Palco¹³⁰

inventei uma grande árvore,
 maior que um homem,
 maior que uma casa,
 maior que uma última esperança.
 Fiquei com ela durante anos
 sob sua sombra
 esperando que falasse comigo.
 Eu lhe cantava canções,
 abraçava-a,
 coçava sua rugosa casca
 entremeada de samambaias,
 meu riso rebentava flores em seus galhos,
 e a cada gesto meu cresciam-lhe folhas,
 brotavam-lhe frutas...
 Era minha como nunca nada foi meu,
 mas não falava comigo.
 Eu vivia atenta aos ruídos dela,
 ouvindo seu suave esvoaçar de borboleta,
 seu rangido de animal da selva
 e sonhava com a voz dela como um lindo canto

[...]

Gioconda Belli (*Sem Palavras*)

Gente entrando e saindo, em grande movimento. O perfil das pessoas é semelhante ao público de outras instituições formativas que oferecem cursos de teatro. Gente de teatro basicamente é o que se vê. A sensação de chegar a um local bem cuidado, com toda a estrutura, é muito impac-

¹²⁹ Para uma breve aproximação ao exposto, visualizar vídeo em <https://www.youtube.com/watch?v=E7Czi9GzCM0>. Acesso em 2, nov. 2017.

¹³⁰ Segundo Almeida Júnior, “A proposta do Centro de Formação das Artes do Palco está diretamente relacionada ao conjunto das ações teatrais e parateatrais, realizadas ao longo das últimas duas décadas, na Praça Roosevelt, em São Paulo, pelos artistas e companhias de teatro que por lá circulam, com ênfase no grupo Os Satyros”. ALMEIDA JÚNIOR, José Simões. *Estrutura e premissas da proposta do projeto pedagógico elaborado para a criação da SP Escola de Teatro*. Belo Horizonte: FaE – UFMG. Comunicação apresentada à VI Reunião Científica da Abrace, 2011.

tante desde a fachada¹³¹. Há um espaço de convivência, como uma miniarquibancada do lado de fora, defronte à sede Roosevelt da Escola. Como aquelas que há em outros pontos da cidade nos arredores do Centro. Foi um pouco complicado entrar desde o primeiro dia no qual eu estive na Escola para assistir a um experimento¹³². Acabei perdendo a apresentação. Mas, dessa vez, estava tudo certo. Eu deveria estar presente no dia do chamado Território Cultural, para depois prosseguir durante a semana observando as práticas. Fui recebida pelo diretor Ivam Cabral antes desse processo; em seguida, pelo coordenador pedagógico Joaquim Gama, que me encaminhou para Dione Leal, analista pedagógica e artista-pedagoga, com quem os aprendizes da escola mantêm contato a maior parte do tempo, até onde observei. Foi com ela que ajustei horários e cronogramas para as observações. Percebe-se uma equipe integrada, séria e comprometida, não importa se durante a semana ou no Território Cultural, realizado no sábado, durante todo o dia. Os formadores dos cursos, que são os profissionais que acompanham o processo criativo no cotidiano dos trabalhos na escola, assistem a todos os experimentos, a respeito dos quais fornecem devolutivas durante a semana.

Os próprios aprendizes e formadores formam o público, com raras exceções de alguns amigos e familiares que são autorizados a assistir aos experimentos. Senti-me extremamente privilegiada por poder adentrar a esses espaços, acesso que possibilitou a presente reflexão. Estar ali, de modo praticamente oculto dada a discrição necessária a esses processos de observação, ainda premiada pela necessidade de “ser imparcial” e “distante” com relação ao objeto de pesquisa, permitiu perceber o ambiente de um modo peculiar. Não havendo a exigência de público externo, também não pude notar a preocupação com o ato de ser visto no sentido estrito do teatro. Obviamente, os aprendizes desejam ter seus exercícios contemplados pelos olhares atentos do seu público, mas é diferente estar em território conhecido, entre pessoas também conhecidas: os parceiros dos outros núcleos da Escola, que se apresentam no mesmo dia, e os professores com os quais se tem contato

¹³¹ A SP Escola de Teatro, através de recursos repassados pelo Governo do Estado de São Paulo, é gerida pela Associação dos Artistas Amigos da Praça (AAP), cujos objetivos estão expressos em seu sítio: “A ASSOCIAÇÃO DOS ARTISTAS AMIGOS DA PRAÇA é uma associação civil sem fins lucrativos ou econômicos com os seguintes objetivos: I. Desenvolver e administrar projetos sócio-educacionais, culturais e institucionais; II. Valorizar a arte e a educação como agentes da transformação social, discutindo questões como ética, cidadania, inclusão, diversidade, autonomia; III. Promover intercâmbios e estágios com entidades públicas e privadas, nacionais e internacionais, com ou sem fins lucrativos, entre os diversos segmentos artísticos: artes cênicas, literatura, cinema, artes visuais, música, novas mídias etc; IV. Compartilhar com a população os resultados obtidos em suas diversas iniciativas oferecendo atividades culturais de qualidade; V. Oferecer à população atividades de formação e difusão cultural em diversas áreas das artes cênicas, literatura, cinema, artes visuais, música, novas mídias etc; VI. Fomentar atividades artísticas, culturais e educacionais; VII. Irradiar e fomentar ideias e ações para outras localidades a partir do histórico de intervenções artísticas já realizadas na Praça Roosevelt e seu entorno; VIII. Produzir e lançar bens culturais, tais como: espetáculos teatrais, exposições, publicações, registros audiovisuais e outras atividades e eventos que atendam os objetivos da associação; IX. Criar uma rede de relações na qual os alunos de seus diversos departamentos trocarão saberes e competências; X. Oferecer à população o acesso gratuito à biblioteca, arquivos e espaço de exposições; XI. Prestar serviço de consultoria, curadoria e assessoria para cursos e atividades afins; XII. Gerenciar e explorar os imóveis e equipamentos cujo uso lhes for permitido, utilizando-os exclusivamente para o fim especificado, vedado o seu uso de forma diversa e ou para qualquer outra finalidade, não podendo cedê-los ou transferi-los, no todo ou em parte a terceiros, exceto quando expressamente autorizado pela autoridade competente, nos termos da legislação em vigor. A entidade exemplifica um novo modelo de gestão de Políticas Públicas, que vem sendo implantado pela Secretaria de Cultura do Estado desde 2004, previsto na Lei Complementar nº 846/98 e Decreto Estadual nº 43.493/98, e que permite transformar instituições sem fins lucrativos atuantes na área cultural em Organizações Sociais, lhes transferindo a responsabilidade da gestão de espaços públicos antes geridos pela Secretaria.” Disponível em <http://www.adaap.org.br>, Acesso em 31, out. 2017.

¹³² As observações foram realizadas de 20 de maio a 4 de julho de 2016, e, dentro desse período, os experimentos dos dias 20/05/2017 (Território Verde); 25/06/2017 (Território Azul); e 02/07/2017 (Território Verde).

diariamente, além, é claro, de alguns convidados que são trazidos para assistir e comentar, também em outra data, a respeito do que se viu dos experimentos. Naturalmente, em meio a essa dinâmica, os aprendizes também comentam os experimentos apenas em outro momento.

Em face do formato adotado, não haveria tempo hábil para diálogos após os experimentos, que são apresentados apenas duas únicas vezes, no mesmo dia, com um intervalo entre as duas “aberturas”, como são chamadas. A montagem é bastante portentosa, envolvendo tudo que um espetáculo pode ter. Os momentos que antecedem as montagens (como pude ver em outra ocasião, quando o pessoal da escola já estava mais ambientado à minha presença e me concedia mais acesso) são mágicos, apresentam um clima muito estimulante, ao se ver diversos andares do prédio com equipes inteiras montando cenário, iluminação, atores e atrizes preparando-se para as apresentações, diretores checando todos os detalhes... Enfim, são momentos de efervescência criativa, e a escola, ao que parece, dispõe de exatamente tudo o que é necessário para uma alta *performance*. Para se ter uma ideia, cada espaço é dotado de estrutura completa de refletores, som, cortinas, linóleo etc. Todos os experimentos são filmados e fotografados por profissionais. E o modelo de formação de Núcleos com aprendizes dos variados cursos é mesmo genial, pois dota a experiência de caráter multidisciplinar e multilinguagens, o que permite vivências ímpares de um processo criativo completo. Os formadores, por sua vez, assim como coordenadores e direção, são todos artistas em atividade na cena paulistana. A maior parte deles com larga experiência nas artes da cena, como é o caso, por exemplo, de J.C. Serroni e Telumi Helen, cenógrafos com uma carreira indubitavelmente significativa. O curso de cenografia é o único do tipo em atividade no Brasil. Os aprendizes têm acesso a todo o conhecimento desses profissionais, e os aspectos cenográficos chamam a atenção nos experimentos. Certamente, este elemento contribui para a formação dos intérpretes, que interagem com propostas diferenciadas de ocupação do espaço cênico, muitas vezes atuando com interface integrada, configurando propostas cênicas consequentes do ponto de vista da visualidade da cena. Há soluções inventivas, artesanais, sobre as quais se vê o trabalho dos cenógrafos e figurinistas.

Nos experimentos que observei, a preparação de atores e atrizes colocou o desafio dessa interação com os elementos cênicos. De fato, na formação dos núcleos, o ponto de partida para o experimento é a produção do texto pelos dramaturgos, o que configuraria em princípio uma visão textocêntrica, ainda que a forma de produção seja horizontalizada e um pouco permeável às alterações pela cena. Seria delicado afirmar, porém, esse elemento como regra, pois a configuração pode ter-se dado apenas nos Núcleos observados. Em um deles, o texto foi bem recebido pela equipe, no qual a direção propôs inúmeros experimentos práticos com o elenco, para conseguir o efeito desejado. Parecia que a direção havia concebido uma proposta de encenação e mobilizou a equipe para um objetivo comum. A encenação apresentou um resultado cênico interessante, coeso e coerente. Em outro experimento, o texto foi discutido de modo muito generoso na equipe, e a direção compartilhou angústias que também eram de parte do elenco, e as construções se deram em conjunto com cenografia e sonoplastia, visando materializar alguns incômodos com relação ao tema – feminismo – e sua adequação ao que estava sendo produzido na cena. O coletivo também alcançou pontos interessantes que driblavam algumas limitações do texto. Para além das habilidades

dos aprendizes, estariam as discussões formais. Seria possível dar conta de um tema como a maternidade em abordagem feminina, dentro da forma dramática? Uma discussão que não presenciei, e suponho, pelo relato do processo do grupo, que não tenha havido. De fato não observei em nenhum dos encontros abordagens teóricas; embora se tenha a previsão de uso de alguns materiais teóricos de referência, a discussão desses não é sistematizada em encontros específicos.

O trabalho coletivo, portanto, é um ponto alto marcante do trabalho na escola, que apresenta sua proposta pedagógica sistematizada e atualizada anualmente, com o registro de quantidades e perfil de atendidos, bolsas de auxílio para estudantes de baixa renda, extensão cultural com atividades diversificadas e intercâmbio com outros países, dada a importância da SP Escola de Teatro em âmbito mundial. Uma das maiores escolas de teatro da América Latina, o projeto destaca-se por sua permanência e crescimento, em meio ao caos em termos de políticas públicas, sobretudo em âmbito formativo. Nem mesmo as universidades estaduais contam com tamanho aparato e com equipes com o mesmo potencial para a produção artística.

Do ponto de vista de sua proposta político-pedagógica¹³³ (SP ESCOLA DE TEATRO, *Projeto Político Pedagógico*, 2013), alguns pontos merecem destaque:

Com relação à proposta pedagógica¹³⁴ da Escola como espaço de troca e permeabilidade com a comunidade, prevista no item 5.4, concernente aos *Objetivos quanto às comunidades*¹³⁵, não há exposições públicas¹³⁶, temporadas ou mesmo debates após as aberturas realizadas no dia do

¹³³ Conforme consta do exemplar do Projeto Político Pedagógico da SP Escola de Teatro – Centro de Formação das Artes do Palco, a proposta foi “idealizada, debatida e concebida”, pelos artistas:

Alberto Guzik, Cléo De Páris, Erika Riedel, Francisco Medeiros, Guilherme Bonfanti, Hugo Possolo, Ivam Cabral, J.C. Serroni, Joaquim Gama, Jose Simões de Almeida Junior, Juliano Casimiro, Maria Thais Lima Santos, Marici Salomão, Raul Barretto, Raul Teixeira, Rodolfo García Vázquez e Tato Consorti. Cf. Anexo D dessa reflexão, do qual constam partes do documento original, tendo em vista conter mais de 200 páginas, tornando-se impraticável sua reprodução completa. Assim, foram selecionadas partes afetas à formação de intérpretes. Por esse motivo, constam também dos materiais os conteúdos do curso de atuação registrados nos materiais de 2012, 2014 e 2015.

¹³⁴ Ao mesmo tempo que em sua proposta pedagógica é defendida uma visão sistêmica: “Na concepção sistêmica de Capra, o mundo é percebido em relações e integrações. O sistema considera que o meio é, em si mesmo, vivo e com a capacidade de adaptação e evolução. Na visão clássica, a evolução avança, degrau após degrau, ao estado de equilíbrio; para Fritjof Capra na ‘visão sistêmica, a evolução se opera longe do equilíbrio e desenrola-se através de uma interação de adaptação e criação’, continuamente e por várias direções, envolvendo autonomia e liberdade de escolha”; é colocada uma questão autorreguladora entre “pares”: “A Escola anseia em criar uma organização viva com conhecimento e criação vindos através da partilha com colegas, amigos, mestres e formadores. Assim, a formação se transforma numa experiência satisfatória, sem ignorar os múltiplos e transversais processos do ensino-aprendizagem” (SP ESCOLA DE TEATRO, 2013, p. 23-24).

¹³⁵ Assim estão descritos os objetivos: a) Dialogar com as comunidades e classes artísticas, compartilhando os resultados obtidos nos diversos cursos; através de site, publicações, acesso gratuito a atividades da Escola; b) Valorizar a arte e a educação como agentes de transformação social, colocando-as no centro das discussões de questões como ética, cidadania, inserção, diversidade, autonomia; c) Concretizar a democratização do acesso ao universo teatral para diferentes camadas da população. (SP ESCOLA DE TEATRO, 2013, p. 19).

¹³⁶ Conforme se verifica na própria divulgação da escola: “Nas aberturas de experimentos, os artistas apresentam seus trabalhos para os formadores e coordenadores, que tecem comentários e observações sobre o desenvolvimento das obras. As atividades são destinadas apenas aos aprendizes da Escola”. Consta no cronograma divulgado e pode presenciar que são destinados 20 minutos para discussão. Informação disponível em <http://www.spescoladeteatro.org.br/aprendizes-exibem-experimentos-cenicos-neste-final-de-semana>. Acesso em 25 out. 2017. Mais informações a respeito de recursos e público atendido podem ser consultadas no sítio da Associação dos Artistas Amigos da Praça – AAAP <http://www.adaap.org.br/index.php>. Apenas a título de curiosidade, o aporte de recursos por ano ultrapassa os 12 milhões de reais. Informação da prestação de contas da AAAP <http://www.adaap.org.br/prestacao-de-contas/pdfs/prestacao-contas-2015.pdf>. Acesso em 25 out. 2017. Uma escola como a Escola Viva de Artes Cênicas de Guarulhos, por exemplo, contava com no máximo 300 mil por ano para realização de suas atividades. Já a ELT deve contar no máximo com verba em torno de 500 mil, relativos a contratos de profissionais, pois estrutura visível não há. O NAC, como já citado, funciona sem recursos financeiros, tendo a utilização de espaços públicos cedidos por tempo determinado.

Território Cultural, sendo apenas duas edições do exercício a cada abertura durante o processo, totalizando três momentos.

Uma das possibilidades para essa opção fechada é o processo de aprendizagem e que os experimentos não configurem em “apresentações” e sim aberturas. Essa discussão é recorrente em algumas escolas de teatro. Porém, o contra-argumento que se coloca é o fato de que as supostas fragilidades dos processos e experimentos se fortalecem (de acordo com o arcabouço conceitual que os embasam), pela experiência da partilha com o público, e da percepção de como o trabalho reverbera, sendo necessário para isso o diálogo com parte do público. Além disso, o compromisso público de aprendizes de escolas públicas deve ser evidenciado no processo de aprendizagem.

Porém, esses elementos não estão expressos nos materiais da Escola, que aborda o curso de atuação em perspectiva interdisciplinar:

A SP Escola de Teatro – Centro de Formação das Artes do Palco é composta por oito áreas de formação profissional: Atuação, Cenário e Figurino, Dramaturgia, Direção, Humor, Iluminação, Sonoplastia e Técnicas de Palco. Todos os oito Cursos Regulares da *Escola* buscam uma formação interdisciplinar com as demais áreas oferecidas, assim o profissional de um curso está em constante contato com os demais profissionais dos outros cursos, compreendendo a atmosfera da criação e produção dentro de um coletivo teatral (SP ESCOLA DE TEATRO, 2013, p. 53).

Já no tocante à especificidade do curso de Atuação, encontra-se a seguinte descrição:

O Curso Regular de Atuação está voltado à formação de atores com ênfase na improvisação, em técnicas básicas e avançadas de voz, corpo e interpretação, além de estudos de textos teatrais. Nesse sentido, busca-se o domínio e a consciência da cena para que esse aprendiz dialogue com as orientações gerais da encenação, definidas pelo diretor e toda a equipe; bem como possa assumir a responsabilidade pelo desenvolvimento de seu processo criativo de forma independente em suas pesquisas e opções estéticas. O curso, também, pretende estimular a consciência da função social do ator, a sensibilidade crítica para o mundo contemporâneo e questões como o apelo técnico na formação, a pesquisa de novas possibilidades para a arte do ator e a criação de personagens (SP ESCOLA DE TEATRO, 2013, p. 53).

Analisando o trecho acima em comparação ao observado, do ponto de vista metodológico, os processos de criação dos intérpretes referem-se às possibilidades descritas, no sentido do “diálogo com as orientações gerais da encenação”. Com relação à ênfase na improvisação, pude observar nos núcleos que acompanhei a utilização de improvisações (performáticas), buscando o que poderia ser chamado de “estado criativo”. As improvisações no núcleo são elabora-

das pelos aprendizes do curso de direção, e visam essencialmente à construção de personagens solicitadas pelos textos e roteiros dramaturgicos.

Já as práticas, desenvolvidas no curso específico de atuação, abordam basicamente os elementos fundamentais da cena, com exercícios de aquecimento comuns em cursos de iniciação artística, como movimentar as articulações do corpo, ocupar o espaço com diferentes ritmos e planos do movimento. Não observei trabalho específico alusivo às técnicas vocais. De fato, a abordagem interdisciplinar pode comprometer certos aprofundamentos necessários à atuação. Talvez por esse motivo, em dado momento o formador de atuação e os aprendizes do curso optaram por exercitar uma leitura dramática, ou leitura encenada, de um dos textos da dramaturga que figurava como artista pedagoga no módulo personagem-conflito, com direção do formador. Ou seja, optou-se por um recurso tradicional, muito provavelmente para suprir uma lacuna percebida na formação dos intérpretes, procedimento esperado e tranquilo, tendo em vista o caráter processual assumido pela Escola no quesito proposta pedagógica. Tanto que, no Projeto Político Pedagógico da Escola, edição de 2013¹³⁷, constam alterações que foram feitas na proposição original, com relação a mudanças de nomenclatura de artista-aprendiz para aprendiz, por exemplo:

Artista-aprendiz foi uma formulação deixada de lado, pois os aprendizes passaram a se apegar muito mais na relação do artista do que aprendiz. Por esse motivo não criavam a relação de coletivo, disciplina e presença que visa a *SP Escola de Teatro – Centro de Formação das Artes do Palco*. Assim, retirou-se a ideia da palavra “artista” da denominação, passando os aprendizes a serem chamados apenas por essa última designação. De certa forma, foi uma busca as origens clássicas teatrais em que se há o mestre com quem o processo de ensino-aprendizagem ocorre (SP ESCOLA DE TEATRO, 2013, p. 28).

Parte dessa opção teria passado pelas distensões em torno da compreensão prática do termo livre (essa questão é recorrente em algumas escolas de teatro que pressupõem o caráter livre):

A ideia de escola livre foi outra terminologia que inicialmente confundiu os aprendizes. Para eles, a liberdade estava em um tom romântico do artista que cria apenas por inspiração e sem precisar seguir o fluxo do conjunto da Escola. Esclareceu-se que a Escola é livre em relação às questões que tangem o Ministério da Educação e Cultura, das imposições de uma grade curricular e de possuir não apenas artistas que tivessem cursado licenciatura, ou seja, acadêmicos. Essas são questões previstas pela Legislação brasileira para escolas formais e/ou oficializadas (SP ESCOLA DE TEATRO, 2013, p. 28-9).

¹³⁷ Esta foi a edição escolhida para constar dos anexos dessa reflexão, tendo em vista as alterações substanciais ao projeto original que nela aparecerem. Conforme citado, foram selecionadas algumas partes do documento, acrescidas dos conteúdos do curso de atuação dos anos de 2012, 2014 e 2015.

Atrelada a essa concepção livre explicitada no trecho, as abordagens dos módulos foram também alteradas:

Dentro dessa liberdade, a *Escola* pode alterar as denominações usadas em 2010 e que foram percebidas, na relação de ensino-aprendizagem, como aprisionadoras e que servem a outras escolas de teatro. Assim, o Módulo Verde passou de ‘Elementos do Teatro Realista’ para ‘Personagem e Conflito’; o Módulo Amarelo de ‘Elementos do Teatro Épico e/ou Narrativo’ para ‘Narratividade’; o Módulo Azul de ‘Elementos da Performance e Teatro Improvisacional’ para ‘Performatividade’ [sic]; e, por fim, o Módulo Vermelho continuou com ‘Tema Livre’, para incentivar a autonomia dos aprendizes pela investigação e desenvolver os conteúdos que desejassem (SP ESCOLA DE TEATRO, 2013, p. 29, grifo nosso).

De acordo com a perspectiva da proposta, parece adequada a alteração das nomenclaturas, pois “Performatividade”, por exemplo, torna mais amplo o espectro contemplado com relação a “Elementos da Performance e Teatro Improvisacional”. Porém, seria importante manter dentro dessa amplitude o teatro improvisacional, assim como no módulo “Narratividade” seria importante abordar os elementos do teatro épico. Talvez seja interessante observar como esse tópico parece ter sido abandonado, no exercício do Núcleo 6 de Humor, Módulo Amarelo – Narratividade, de acordo com o experimento da terceira abertura, que pode ser visto em vídeo¹³⁸. Os problemas relativos à apropriação dos expedientes da narratividade podem ser notados, por exemplo, com o ato de abrir e fechar de cortina, abordagem superficial do tratamento narrativo, elementos cenográficos não têm função na cena, tornando-se decorativos, entre outras questões que poderiam ser levantadas, como a reiteração de preconceitos e de elementos da cultura de massa, sem ser apresentados de modo crítico. Talvez essa observação possa ser justificada pelo trecho seguinte ao exposto anteriormente:

Não são apenas modificações terminológicas, mas uma procura constante em refletir o pensamento atual da *Escola*. Espera-se de uma escola que ela não aprisione o seu olhar para o retrovisor, pois não se deseja a conformação aos sistemas de ensino, modos de aprendizagem tradicionais e descontextualizados; e que não atendam a realidade vivenciada pelos formadores e aprendizes. As mudanças na *Escola* podem voltar a ocorrer e são desejadas caso a realidade do ensino-aprendizado seja alterada (SP ESCOLA DE TEATRO, 2013, p. 29).

Embora não esteja claro, a apreensão que se pode fazer do trecho, em comparação às práticas e comentários argumentativos concernentes aos posicionamentos políticos expressos por alguns aprendizes, seria atinente à contextualização histórica. Outra questão que influencia esse raciocínio justifica-se pelo fato de ter presenciado, na abertura de maio de 2016, durante o

¹³⁸ Terceira abertura do experimento do Núcleo 6 – Módulo Amarelo – Narratividade, em 2016. <http://www.spescoladeteatro.org.br/videos#videos-2>. Acesso em 31, out. 2017.

Território Verde – Narratividade (no qual o recorte dava-se em torno de reflexão a respeito do feminismo), alguns aparentes embates em torno de posicionamentos políticos. Aprendizessas fizeram intervenções plásticas e performativas durante o dia, aparecendo em grupo durante as apresentações, com fitas adesivas tampando as bocas e parte do rosto. Em um dos experimentos, foram apresentados dados envolvendo posturas machistas percebidas por aprendizessas da escola. Algo como porcentagem de formadores homens, de mulheres que se sentiram silenciadas de algum modo, que tiveram questões sexistas com formadores, ou que se sentiram inseguras etc. De modo performático, elas incitavam o público a se posicionar diante das afirmações. Embora pudesse ser notado algum constrangimento, a situação foi abordada de modo profissional pela coordenação. Apesar disso, houve orientação para que o coletivo refizesse a estatística apresentada, pois não teriam sido ouvidos todos os aprendizessas da escola. Para além do dialogado naquele momento, foi marcada para após o período de apresentações uma reunião das aprendizessas com Dione Leal, sempre atenta a tudo.

Ou seja, as modificações citadas anteriormente não seriam apenas terminológicas, mas conceituais e práticas. Se esta apreensão estiver correta, ficam também compreensíveis algumas aparentes contradições entre os dois trechos seguintes apresentados (embora saibamos que termos como os que seguem aparecem praticamente na totalidade dos projetos político-pedagógicos das instituições escolares e formativas). O primeiro trata dos objetivos da formação e o segundo do mercado de trabalho:

5.2 Objetivos quanto à formação

a) Formar artistas conscientes, críticos e com uma visão global do processo teatral; b) Promover a pluralidade do artista, por meio de intercâmbios com outras áreas culturais: literatura, cinema, artes visuais, música, dança.

5.3 Objetivos quanto ao mercado de trabalho

Formar um profissional que saiba dialogar com os demais núcleos da criação e execução das artes do palco, atendendo às demandas do mercado de trabalho, principalmente nas áreas técnicas voltadas para essas áreas (SP ESCOLA DE TEATRO, 2013, p. 19).

Outro ponto contraditório com o livre tange outra questão relacionada às exigências do mercado, conforme apresentado no primeiro capítulo desta reflexão, presentes nas “cargas” existentes:

Em sua caracterização, os oito cursos são qualificados como livres, uma vez que não se vinculam às normas da Secretária da Educação [sic], contudo possuem proposições artísticas e cargas horárias de cursos técnicos, possibilitando a todo egresso a aquisição de seu DRT [...] (SP ESCOLA DE TEATRO, 2013, p. 51).

Ainda assim, as divisões e estruturações pensadas são diferenciadas com relação aos cursos existentes na cidade, também conforme já abordado nessa reflexão. Essa proposição, tendo em vista o trânsito de inúmeros artistas na escola, pode ser cada vez mais aprofundada, tornando mais próximos os conceitos defendidos de suas práticas, assim como a influência do termo “estúdio”. Dentro do curso específico realiza-se a etapa Estúdio e em seguida a formação. O Estúdio se divide em processo e experimento:

Na sua primeira fase, o Processo, os conteúdos e as técnicas inerentes ao Eixo-Temático são esmiuçados [...] Na fase do Experimento, os aprendizes terão uma parte das aulas entre si e vão mesclar outra parte com colegas de outros núcleos para desenvolver um projeto específico relacionado ao Eixo-Temático, ao Operador e ao Material [...] Esse novo grupo, com uma estrutura semelhante a uma trupe teatral, formará uma célula de trabalho que desenvolverá um projeto articulado a ser exposto à Escola no final do período do Experimento. Essa abertura de sala pode ser assemelhada a um ensaio aberto de um coletivo teatral, no qual se busca perceber as reações do espectador em diálogo com a obra e, ao mesmo tempo, descobrir os jogos cênicos que funcionaram e que precisam ser aprofundados (SP ESCOLA DE TEATRO, 2013, p. 61-2).

Já na etapa Formação os aprendizes voltam aos seus grupos de curso e procedem à avaliação da etapa Estúdio, com foco primordial no experimento. A intenção é subverter o caminho convencional do “saber” para o “fazer”, mesclando-os. A avaliação proposta pela Escola, segundo seus propositores: é contínua, cumulativa, sistemática e democrática:

Suas diretrizes buscam: I. diagnosticar e registrar as dificuldades e os progressos do(a) aprendiz no processo da sua formação artística; II. estimular a auto avaliação do(a) aprendiz; III. orientar o(a) aprendiz e o(a) coordenador(a), formador(a) e artistas convidados quanto aos procedimentos necessários à superação das possíveis dificuldades encontradas no processo de formação; IV. orientar o(a) coordenador(a), formador(a) e artistas convidados, quando necessário, para o replanejamento dos conteúdos curriculares. De tal maneira, o parecer sobre a trajetória do(a) aprendiz é um meio pelo qual o(a) coordenador(a), formador(a) e/ou artista convidado(a), ao término de cada Módulo, expressa seu *juízo* sobre o aproveitamento do(a) aprendiz, como um todo, sob a luz dos objetivos referidos. Para a Escola, na atribuição dos conceitos, os aspectos qualitativos de verão prevalecer sobre os quantitativos, ressaltando os índices referentes às presenças nas aulas (SP ESCOLA DE TEATRO, 2013, p. 62-3).

Há ainda as menções aprovado (A), aprovado com ressalva (AR), aprovado com ressalva tendo que repetir o módulo quando oferecido (ARR) ou reprovado (R), consistindo todo o processo em organização sistematizada e rigorosa, graças à estrutura compatível com esse

acompanhamento, sem o qual provavelmente a escola não se mantivesse com o aporte de recursos que recebe¹³⁹. Segundo seu projeto político-pedagógico, a escola é inspirada nas linhas teórico-conceituais do educador Paulo Freire, do geógrafo Milton Santos e do físico Fritjof Capra. Para sua execução diária, conta com a seguinte equipe artístico-pedagógica (até o momento das observações que realizei): Direção: Ivam Cabral; Coordenação Pedagógica: Joaquim Gama; Analista Pedagógica: Dione Leal. Atuação: coordenador Hugo Possolo, formador Filipe Brancalião; Cenografia e Figurino: coordenador J. C. Serroni, formadora Telumi Hellen; Direção: coordenador Rodolfo García Vázquez, formadora Bernadeth Alves; Dramaturgia: coordenadora Marici Salomão, formador Alessandro Toller; Humor: coordenador Raul Barretto, formadora Suzana Aragão; Iluminação: coordenador Guilherme Bonfanti, formador: Francisco Turbiani; Sonoplastia: coordenador Raul Teixeira, formador Martin Eikmeier; Técnicas de Palco: coordenador: J. C. Serroni, formadora: Viviane Ramos.

Nas próximas páginas estão descritos os conteúdos e referenciais dos módulos, eixos, operadores, materiais e artistas pedagogos, a partir dos quais foram desenvolvidos os experimentos de 2010 a 2016¹⁴⁰. Os experimentos que observei durante a pesquisa referem-se aos descritos acerca do 1º semestre de 2016. O rol de elementos trabalhados é fundamental para se compreender o funcionamento da pedagogia na SP Escola de Teatro, pois trata-se de projeto arrojado com relações às proposituras.

2010

2º semestre – Módulo Amarelo / Experimento

Experimento corresponde ao período em que os aprendizes se dirigem a projetos diferenciados, integrando vários pares de cursos distintos na realização de um Experimento específico. No experimento do Módulo Amarelo – 2º semestre de 2010, os oito grupos trabalharam a partir do Eixo Temático: Elementos do Épico e do Operador: Espaços não edificadas para fim teatral. Para tanto os grupos responsabilizaram-se pela escolha dos espaços a partir de estudos sobre ‘O Teatro e a Cidade’, sendo que os mesmos deveriam ser na região do Brás. As apresentações foram abertas ao público e realizadas nos dias 16, 17, 18, 19 e 20 de novembro de 2010.

¹³⁹ Em 06/07/2017, foi veiculado em algumas redes sociais um curto vídeo no qual aprendizes da SP Escola de Teatro convocavam encontro para discutir critérios de avaliação e políticas de permanência na escola. Não obtive informações a respeito dos encaminhamentos da reunião. Houve também uma nota de repúdio, que obtive através da circulação nas redes sociais.

¹⁴⁰ O conteúdo foi transmitido a meu pedido pela coordenação, cujo conteúdo foi mantido na íntegra, evitando distorções. Enviado via *email* por Dione Leal. LEAL, Dione. *Operadores, eixos temáticos, artistas pedagogos e materiais trabalhados nos módulos*. [mensagem pessoal a partir de email institucional] Mensagem recebida por <sicarletto@gmail.com>, em: 03 set. 2017.

2011

1º semestre – Módulo Azul / Turma Matutina

Eixo Temático: Performatividade e Elementos da Performance

Material de Trabalho: O Módulo Azul encerra o eixo dos elementos da *performance* e performatividade a partir da obra de Antonin Artaud e do movimento estético da Bauhaus. Dentre as possibilidades para os projetos experimentais, figuram as linguagens da instalação, da dramaturgia colaborativa e do ator-criador, que rompem com o cotidiano, firmam canais com múltiplas linguagens e radicam a intervenção urbana. Os projetos de cena para o Experimento serão trabalhados a partir do texto *Van Gogh – O Suicidado da Sociedade*, de Antonin Artaud.

1º semestre – Módulo Verde / Turma Vespertina

Eixo Temático: Elementos do Realismo

Material de Trabalho: O Módulo Verde traz como eixo os Elementos do Realismo e, como operador, a caixa preta do palco italiano. Ou seja, os aprendizes debruçam-se sobre algumas características dessa estética, como esquivar-se ao melodrama, a ilusão da realidade próxima ao cotidiano e a objetividade descritiva. Não significa desenvolver tematicamente o movimento artístico do Realismo – nem dos eixos sucessores.

Os projetos de cena para o Experimento serão trabalhados a partir da peça *A Gaivota*, de Anton Tchekhov. Neste módulo foi utilizado como espaço (caixa preta) durante o experimento o Teatro Anhembi Morumbi.

Experimento – Módulo Vermelho / Matutino

No Módulo Vermelho, 2º semestre de 2011, o Eixo Temático com tema livre, incentiva a autonomia dos aprendizes para investigar e desenvolver os conteúdos que desejarem. Os projetos de pesquisa foram escolhidos através de Edital específico para os aprendizes matriculados no Módulo Vermelho.

Formação dos grupos – prerrogativas

As proposições dos projetos deviam ser apresentadas por três aprendizes de cursos distintos e seguindo as premissas do Edital Bolsa Estimulo/Módulo Vermelho

Experimento – Módulo Amarelo / Vespertino

No Módulo Amarelo, 2º semestre de 2011, foram formados oito grupos que estão trabalhando a partir do Eixo Temático “Elementos da Narrativa – Narratividade”, tendo como ponto de partida para a pesquisa cênica a obra literária *Viva o Povo Brasileiro*, de João Ubaldo Ribeiro.

Formação dos grupos – prerrogativas

A divisão interna (cursos) foi realizada pelos coordenadores e formadores – total de 08 núcleos

2012

1º Semestre – Módulo Verde / Turma Matutina

Operador – Brás

Eixo Temático – Texto Dramatúrgico

O eixo temático da investigação desse módulo é a personagem, dentro das perspectivas do texto dramatúrgico. No 1º semestre de 2012 o Módulo Verde, teve como ponto de partida para se operar com esse eixo o texto *Bella Ciao*” de Luís Alberto de Abreu. Os aprendizes foram instigados a olhar para o universo do Brás e percebê-lo como campo de investigação e criação teatral. Assim, o Brás tornou-se material para as construções das personagens e a criação dos textos.

1º Semestre – Módulo Azul / Turma Vespertina

Operador – Lúcia Koch e Peter Greenaway;

Eixo Temático – Performatividade.

O Módulo Azul abordou os elementos da performance e performatividade a partir do material poético de trabalho: a obra da artista plástica Lucia Koch e a obra do cineasta, autor e artista multimídia Peter Greenaway.

2º Semestre - Módulo Amarelo / Turma Matutina

Operador – Maio de 2006 – Ação de PCC em São Paulo;

Eixo Temático – Narratividade

O Módulo Amarelo teve a obra do pensador Paul Virilio como material intertextual para discutir as questões em torno do tema: “Maio de 2006 – SP e a Abordagem do PCC na Cidade” (dentro das seguintes abordagens: guerra da informação/dromologia/limites da cidade/tempo espaço real x tempo espaço virtual).

2º Semestre - Módulo Vermelho / Turma Vespertina

Operador – Milton Santos – Por uma outra Globalização;

Eixo Temático – Definido pelos aprendizes

Ao longo do semestre, os aprendizes do Módulo Vermelho desenvolveram projetos cênicos a partir da seguinte epígrafe do geógrafo Milton Santos: “O mundo é formado não apenas pelo que já existe, mas pelo que pode efetivamente existir” (retirada do livro: *Por Uma Outra Globalização*, Ed. Record, p. 160).

2013

Módulo Azul: Este módulo tem como eixo temático a Performatividade (o eixo conduz as investigações cênicas) e o Operador (visão filosófica que conduz e define os conteúdos das cenas a serem criadas pelos aprendizes) questões relacionadas à Moral, com base nas proposições do sociólogo polonês Zygmunt Bauman, no livro *Vida em Fragmentos – Sobre a Estética Pós-Moderna*, tendo como pedagogo referencial para o módulo o artista performativo Romeo Castelucci.

Módulo Verde: Este módulo tem como eixo temático “Personagem e Conflito” (o eixo conduz as investigações cênicas) e o Operador (visão filosófica que conduz e define os conteúdos das cenas a serem criadas pelos aprendizes) questões relacionadas à família, com base nas proposições do filósofo francês Gilles Lipovetsky, no livro *A Sociedade Pós-Moralista* (p 136-149), tendo como pedagogo referencial para o módulo o dramaturgo Nicky Silver através das obras *Pterodátiles* e *Criado em Cativoiro*.

Módulo Amarelo: Este módulo tem como eixo “narratividade” e, como material, questões relacionadas a “Dinheiro e poder no Brasil”, tendo como operador o economista francês Thomas Piketty, por intermédio do livro *O capital no século XXI* (Editora Intrínseca), tendo ainda como pedagogo referencial o dramaturgo René Pollesh.

Módulo Vermelho: Nesse módulo o eixo e o artista pedagogo são definidos pelo núcleo do experimento; o material está relacionado a “Dinheiro e poder no Brasil” e o operador o economista francês Thomas Piketty, por intermédio do livro “O capital no século XXI” (Editora Intrínseca).

2014

Módulo Verde: Esse módulo tem como eixo temático “personagem e conflito” e, como operador, questões relacionadas ao “criancismo”, com base nas proposições da filósofa e psicanalista estadunidense Elisabeth Young Bruehl, contidas no livro *Childism – Confronting Prejudice* (Editora Yale University Press), tendo ainda como pedagogo referencial o dramaturgo Philip Ridley e sua obra *Disney Killer*.

Módulo Azul: Esse módulo tem como eixo temático a performatividade e, como operador, questões relacionadas ao “criancismo”, com base nas proposições da filósofa e psicanalista estadunidense Elisabeth Young Bruehl, contidas no livro *Childism – Confronting Prejudice* (Editora Yale University Press), tendo ainda como pedagogo referencial para o módulo o grupo inglês Forced Entertainment.

Módulo Amarelo: Esse módulo tem como eixo “narratividade” e, como material, questões relacionadas a “Dinheiro e poder no Brasil”, tendo como operador o economista francês Thomas Piketty, por intermédio do livro *O capital no século XXI* (Editora Intrínseca), tendo ainda como pedagogo referencial o dramaturgo René Pollesh.

Módulo Vermelho: Nesse módulo o eixo e o artista pedagogo são definidos pelo núcleo do experimento; o material está relacionado a “Dinheiro e poder no Brasil” e o operador o economista francês Thomas Piketty, por intermédio do livro *O capital no século XXI* (Editora Intrínseca).

2015

Módulo Azul: Esse módulo tem como eixo a performatividade e, como operador, questões relacionadas aos indivíduos da cidade, com base nas proposições da arquiteta e urbanista Raquel Rolnik contidas no livro *O que é Cidade* (Editora Brasiliense), tendo ainda como pedagogo referencial para o módulo o grupo berlinense Rimini Protokoll.

Módulo Verde: Esse módulo tem como eixo “personagem e conflito” e, como operador, questões relacionadas aos indivíduos da cidade com base nas proposições da arquiteta e urbanista Raquel Rolnik contidas no livro *O que é Cidade* (Editora Brasiliense), tendo ainda como pedagogo referencial para o módulo o cineasta inglês Mike Leigh

Módulo Vermelho: Nesse módulo o eixo e o artista pedagogo são definidos pelo núcleo do experimento; o material está relacionado a “Imagens: o que vemos, o que nos olha”, tendo como operador o filósofo e historiador Georges Didi-Huberman e como base o livro *O que vemos, O que nos olha*, de Georges Didi-Huberman (Editora 34).

Módulo Amarelo: Esse módulo tem como eixo “narratividade” e, como material, “Imagens “o que vemos, o que nos olha”, tendo como operador o filósofo e historiador Georges Didi-Huberman, tendo como base o livro *O que vemos, O que nos olha*, de Georges Didi-Huberman (Editora 34). Como pedagogo referencial do módulo Amarelo, a escolha foi pelo ator, cineasta e diretor canadense Robert Lepage.

2016**1º Semestre - Módulos Verde e Azul**

O operador e o material deste primeiro semestre de 2016 englobam questões relacionadas ao feminismo com base nas proposições do livro *Sejamos Todos Feministas* (Editora Companhia das Letras), da escritora e ativista africana Chimamanda Adichie e do CD *Mulher do Fim do Mundo*, de Elza Soares.

Como artistas pedagogas referenciais a dramaturga Stef Smith para o módulo Verde e a diretora/dramaturga Angélica Liddell para o módulo Azul.

2º Semestre – Módulo Amarelo e Vermelho

Módulo Amarelo: Esse módulo tem como eixo “narratividade” e, como material, *Philia – Relatos de Amizade*, tendo como operador o psicanalista Jorge Forbes. Como encenador pedagogo referencial do módulo Amarelo a escolha foi pelo cineasta e diretor Tim Burton. Módulo Vermelho: Nesse módulo o eixo e o artista pedagogo são definidos pelo núcleo do experimento; o material está relacionado a “Relatos de Amizade”, tendo como operador o psicanalista Jorge Forbes.

A seguir, exemplo de texto dramaturgico do Módulo Azul, relacionado à Performatividade, do Núcleo 1, sendo um dos núcleos que observei diretamente.

Dança

Texto de Daniele Veiga, Lucas Vanatt e Victor Kenji – Núcleo 1

*(Comando = Através de fones de ouvido e/ou texto escrito e/ou revelado no momento da cena e/ou outros)

Quadro 1

Atrizes Terra abaixo e acima de mim minha mão pula fora e agarra um punhado da terra abaixo e acima de mim e agarra um punhado de ar terra até o pescoço eu cuspo terra eu cuspo sangue e a sombra o que é aquela sombra negra pendurada? (*um gole de ar*) Eu vi eu vejo eu vi eu vejo eu vejo uma grande árvore de tronco forte eu vejo sombra no tronco sombra negra de fruta estranha sombra negra a fruta tem a mesma forma do meu corpo é a forma de um corpo disforme pendurada. (*um gole de ar*) Vendida sempre vendida roubada sempre roubada fodida sempre fodida eu sou o seio eu sou eu sou a carne eu sou eu sou a folha eu sou eu sou o leite eu sou a sombra eu NÃO a sombra não eu não a sombra é uma mulher eu sou uma mulher não sombra ela estranha pendurada negra. Me deixa voltar pra terra que me enterra me soterra aquela quem é aquela de seios rachados pelas bocas das crianças brancas? Por que a carne é marcada com marcas de chicote? Por que seu sangue escorre espesso pelo canto marginal? Por quê? Eu não entendo. Eu (*um gole de ar*) não. Por que ela não tá enterrada aqui comigo? Por que a minha pele sem sombra sem sobra a minha pele está sob a terra e não ela? Eu não entendo. O vento balança a fruta por quê? Me deixa voltar pra terra me deixa voltar pra terra me deixa POR QUE ELA NÃO DOMA O VENTO? POR QUE ELA NÃO PARA O VENTO COMO CORPO PENDURADO? EU NÃO ENTENDO. Porracaralho merda o olho da sombra abriu o olho da fruta abriu e tá me encarando e eu não sei eu simplesmente não sei se é culpa minha ou Terra abaixo e acima de mim minha mão pula fora e agarra um punhado da terra abaixo e acima de mim e agarra um punhado de ar terra até o pescoço eu cuspo terra eu cuspo sangue e a fruta me encarando e eu não sei eu simplesmente não sei se eu sinto culpa se eu

tenho culpa não é bom não ajuda em nada a culpa então PARA O VENTO COM TEU CORPO NEGRO PENDURADO DOMA O VENTO COM TEU CORPO NEGRO PENDURADO ARRANCA A CABEÇA DO VENTO COM A CORDA BRANCA QUE TE ENFORCA POR QUE VOCÊ PREFERE FICAR PARADA SEM FAZER NADA? (PAUSA) Eu vou gritar gritar por ajuda se eu gritar bem alto me desenterram ME DESENTERRAM? Se você gritar bem alto quem tira a corda do teu pescoço? Desculpadesculpadesculpa mas eu vou sair daqui EU VOU? E assim que eu sair daqui eu vou correr porque EU VOU TER QUE CORRER o máximo que eu puder então não vai ter jeito de te desamarrar de te tirar daí mas com certeza alguém vem certeza que alguém vem e aí você também corre e aí a gente se encontra em algum pomar quem sabe talvez?

Quadro 2

Ator (*chupando o dedo*) Mãe? Mamãe? Quero saber qual o teu cheiro, o teu gosto, a tua cor. Eu o sou o teu fruto, mamãe. (*com uma certeza adolescente*) Eu não quero te irritar, mas eu preciso que você limpe minha bagunça, que você perfume o meu fedor, que você traga a minha comida e a minha água, que você me dê carinho, mesmo quando eu for *péssimo*. (*com o cinismo da meia-idade*) E depois, mãe: morre. E morre dormindo, mãe. E deixa tudo pronto pra mim, mãe, que eu só quero deitar e rolar, mãe. (*Como quem não sabe quantos anos tem*) *Eu sou teu fruto*. Eu não pedi pra nascer! Você. Me. Deve. Isso, mamãe. (*pausa*) Eu não sou nada porque eu ainda nem existo, mamãe, mas me deixa chorar no teu colo, mamãe. Você me deve isso. É o meu título que me dá esse direito. (*A atriz controla a luz.*) Escuta. É a verdade: Toda fruta que existe na terra foi feita para o deleite do homem. Sou eu. O homem, mamãe.

Atriz Toda fruta que existe na terra foi feita para o deleite do homem. **Comando** Com desdém.

Atriz Toda fruta que existe na terra foi feita para o deleite do homem. **Comando** Com prazer.

Ouvem-se risadas femininas fracas, tímidas.

Atriz Toda fruta que existe na terra foi feita para o deleite do homem. **Comando** Com leveza.

Atriz Toda fruta que existe na terra foi feita para o deleite do homem. *As risadas femininas crescem.*

Comando Com coragem.

Atriz Toda fruta que existe na terra foi feita para o deleite do homem. **Comando** Como quem tira sarro.

Atriz Toda fruta que existe na terra foi feita para o deleite do homem. (*Risadas femininas descontroladas e ininterruptas.*) Toda fruta que existe na terra foi feita para o deleite do homem. Toda fruta que existe na terra foi feita para o deleite do homem. Toda fruta (*A atriz estoura a bexiga que fazia às vezes de bebê por debaixo da sua roupa. As risadas param. O ator some no escuro.*) é o deleite. *A atriz ri. E as risadas femininas voltam mais fortes ainda.*

Quadro 3

O ser siamês.

Atriz Imaginem só... nascer no mesmo dia, da mesma mãe. **Ator** Como será que o feto vira feta?

Atriz A mesma árvore dando fruta e fruto.

Ator Será que o feto escolhe virar feta?

Atriz O fruto cresce firme e forte toma à força a seiva de sua mãe. **Ator** O que o feto pode fazer se o leite foi feito para o seu deleite? **Atriz** Suga os nutrientes que pertenciam à fruta.

Ator Sssssssssssugooooo SHSSSSSSSSSSSS

Atriz Das sementes, novas flores surgem, é para espalhar as sementes que a fruta existe.

Ator A feta afetada geme assssssssssssiim.

Atriz Desde que a fruta proibida foi digerida pela terra que a cerca, o fruto cresce lhe usurpando.

Ator Ssssssssssssim, algo assssssssssim.

Atriz Mas não mais. O cordão que nos une é o mesmo que nos separa.

Ator Issssssssso geme osssss males naturais, assssim GEME MAISSSSSS.

Atriz Se outrora nos sentiam sem força. Agora sentirão a dor da cólica e a cólera de nosso açúcar.

Quadro 4

Nesse quadro o ator seguirá um fluxo de consciência que vai ser afetado diretamente por um Comando exterior a cena. O quadro se estabelece pelas seguintes questões-guias: desejo de transformação/vir à ser/trocar de pele/dissociação entre forma e conteúdo.

Quadro 5

VOZES(?) Transformo-me/DÓI MUITO/QUEBRA A CASCA QUE TE PRENDE/germina/ FERA NASCIDA NA JAULA/menina/metamorfose fora do casulo/COMO DÓI/distendem meus membros/DÓI PRA CARALHO/FERA NASCIDA NA JAULA/o sangue retinóico/descama o meu músculo/CARALHO/convulsiono/AAAAAAAAAAAAAAAAIIIIIIIIIIII/tenciono e em germe levanta/PORRA.

Quadro 6

Dramaturgia sendo criada em cena.

Imagem 45 - Cena do experimento *Dança*



Fonte: Sítio da SP Escola de Teatro.

Disponível em: <http://www.specoladeteatro.org.br/escola/retrospectivas>. Acesso em 25 out. 2017

Imagem 46 - Cena do experimento *Dança*



Fonte: Sítio da SP Escola de Teatro.

Disponível em: <http://www.specoladeteatro.org.br/escola/retrospectivas>. Acesso em 25 out. 2017

O núcleo do experimento *Dança* contou com os seguintes aprendizes¹⁴¹:

Dramaturgia: Daniele Veiga, Lucas Vanatt e Victor Kenji

Direção: Bárbara Lamounier Borges Lima, Caio Franco Pedrosa Calvitti Lopes.

Atuação: Ariane da Silva Barros, José Victor Oliveira Magalhães, Laércio Motta Lima, Livia de Oliveira Matuti, Thais da Costa Leite (não esteve no terceiro experimento).

Cenografia e figurinos: Hellena Kuasne Anderson, Marília Rodrigues Pozzibon, Renata Cristina Araújo Castillo.

Iluminação: Aldrey Hibbeln, Amanda Amaral de Oliveira, Cícero Eduardo dos Santos.

Sonoplastia: Aghata Aline Santos Jesus, José Mário Tomé de Souza Junior.

Técnico de Palco: Helio Alves da Silva, Jéssica da Silva Vespa, Luisa Bernardo Pereira.

O outro grupo que acompanhei foi o núcleo 3, Módulo Verde – Personagem-conflito. O caderno da direção ao qual tive acesso é um material completíssimo, com o dia a dia do experimento. Foram utilizados recursos da biodança, *workshops*, discussões com aprendizes de todos os cursos que compõem o núcleo, e os ajustes foram feitos em processo. Foram criadas partituras pelos intérpretes, o que culminou na cena final em uma abordagem coreográfica, ao som de música própria elaborada para a cena de *Surpresa*. O texto foi experimentado em forma de jogo, trazendo para ele novas perspectivas. Os diretores conseguiram envolver toda a equipe nas construções, que confluíram para um resultado coerente entre as linguagens, enfocando o trabalho. Assim, os intérpretes puderam catalizar todos os elementos, favorecendo uma atuação viva e contextualizada a partir de um recorte sutilmente expressionista, com algum tratamento na chave interpretativa e na maquiagem. Como sempre ocorre nos experimentos da Escola, até onde pude ver, a cenografia é um espetáculo à parte, construindo nesse experimento um cenário altamente poético e funcional, explodindo em poesia com uma luminária belíssima, construída com base em preservativos e água. O suspiro final que simboliza o parto é um momento de união em cena do grupo, que suspende o futuro da história contada e do tema em questão, a luta feminina pelo direito de decidir sua vida¹⁴².

¹⁴¹ Os nomes citados foram fornecidos pela Escola. Mantive a relação completa, embora pareça que nem todos estavam presentes no processo que observei e na realização do experimento em sua terceira abertura.

¹⁴² O vídeo do experimento completo pode ser visto em <https://www.youtube.com/watch?v=9BZRQIU3TW8>. Acesso em 31, out. 2017.

Imagem 47 - Proposta de maquiagem do experimento *Surpresa*



Fonte: Arquivo da direção

Imagem 48 - Proposta de figurino do Experimento *Surpresa*



Fonte: Arquivo da direção

O núcleo do experimento *Surpresa* contou com os seguintes aprendizes:

Dramaturgia: Louise Lemos, Rita Batata e Paulo Williams.

Direção: Fernanda Carvalho e Garanha Ramos.

Elenco: Camilla Ferreira, Clara Cury, Liz Rossi, Lucas Zamaia, Diego Ribeiro, Isabely Fernandes.

Direção de Arte – cenário e figurinos: Agatha Lima.

Iluminação: Alexandre de Souza, Edu Cabral.

Sonoplastia: Edézio Aragão Santos, Thiago Soares, Pablo Paternostro. Técnico de Palco: Eder Souza, Deo Alexandre.

Não se constituindo em uma regra para os núcleos da escola, esse é um dos núcleos que vem buscando afirmar-se como grupo em São Paulo.

Há muito material disponível, tendo em vista relatórios diversos, publicações variadas, informativos, *sites*, sistemas de comunicação completos, além do Manual da Escola, recentemente publicado, que também pode ser visualizado no site. Bastante completo, o sítio apresenta inúmeras ramificações compatíveis com os braços de atuação da SP Escola de Teatro.

Em avaliação institucional realizada recentemente, o índice de satisfação dos aprendizes com a Escola apresentado é de 95,97%¹⁴³.

¹⁴³ Informação disponível em https://issuu.com/spescoladeteatro/docs/autoavaliacao_institucional_3_trime. Acesso em 25, out. 2017.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atenção ao dobrar uma esquina
 Uma alegria, atenção menina
 Você vem, quantos anos você tem?
 Atenção, precisa ter olhos firmes
 Pra este sol, para esta escuridão
 Atenção
 Tudo é perigoso
 Tudo é divino maravilhoso
 Atenção para o refrão
 É preciso estar atento e forte
 Não temos tempo de temer a morte
 Atenção para a estrofe e pro refrão
 Pro palavrão, para a palavra de ordem
 Atenção para o samba exaltação
 Atenção
 Tudo é perigoso
 Tudo é divino maravilhoso
 Atenção para o refrão
 É preciso estar atento e forte
 Não temos tempo de temer a morte
 Atenção para as janelas no alto
 Atenção ao pisar o asfalto, o mangue
 Atenção para o sangue sobre o chão
 Atenção
 Tudo é perigoso
 Tudo é divino maravilhoso
 Atenção para o refrão
 É preciso estar atento e forte
 Caetano Veloso (*Divino Maravilhoso*)

Enquanto para Jacques Rancière seria irrelevante a pergunta de Bertolt Brecht *Quem construiu a Tebas e suas Sete Portas?* (entre outras questões que deflagram a omissão dos nomes daqueles que forneceram sua força e tempo de trabalho à construção da sociedade humana), para Eric Hobsbawm ela é a pergunta fundamental do século XX. As questões envolvendo a presente pesquisa e os obstáculos vivenciados para conciliar as exaustivas horas de trabalho ligam-se diretamente aos diferentes posicionamentos frente ao questionamento brechtiano. Une-se também à tese de que a opção por determinada abordagem metodológica no ensino-aprendizagem teatral tende a determinar o modo pelo qual estudantes (de interpretação) compreendem a função social do teatro. O modo de produção hegemônico, que é excludente, injusto, corrosivo, segregacionista ao paroxismo, normalmente, é defendido por aqueles que têm interesse em prosseguir no topo – ou em algum posto de superioridade – da escala produtiva, dominando os

meios e lucrando – ou tendo poder – sobre a produção de trabalhadores explorados. No campo das artes, as produções afetam e são influenciadas pelos contextos histórico-sociais, nos quais a política que diria respeito a todos é ou não admitida como componente de discussão necessária e com relação ao qual se deva tomar posição. Considerar a arte como essencialidade humana e não como cultura, portanto fruto do trabalho de criação humana, ainda é uma realidade muito presente, tanto no ensino formal ou informal relacionado à área, como na produção artística propriamente dita. Nos limites de certo teatro popular, porém, quase sempre foi possível identificar o trânsito com expedientes performáticos, combativos e em contraposição aos poderes instituídos. A contraposição ao teatro político veio por meio da renovação realista. Até que ponto não se deve considerar o ressurgimento da atoralidade já experimentada no final do século XIX e início do século XX, na atualidade, como esvaziamento do político para incluir a apologia ao indivíduo, característico do pós-dramático, como um enfrentamento ao épico, apropriando-se apenas dos seus expedientes, porém destituindo-os de sua função político-social? Se por um lado a atoralidade abrange a atitude criativa do ator no tocante à polifonia das dramaturgias, por outro alguns enfoques transportam os intérpretes para um recorte pessoal e intransferível, ainda que sob argumentos outros. Uma autobiografia, por exemplo, pode tranquilamente compreender generalização ou alegoria, constituindo-se como situação/condição modelo para a compreensão e reflexões a respeito de temas. Daí algumas vezes o chamado lugar de fala. Se, em determinados casos o intérprete assume a função de “corifeu”, representante de grupos sociais, em outros pode parecer ensimesmado, em um universo “umbigocêntrico”. Nesse caso, se trataria provavelmente de um drama hiper-realista, e não um teatro pós-dramático. Um outro recurso nessa seara é utilizar temas relevantes ou personagens, apropriando-se de certas bandeiras de luta, sem efetivamente colocar-se junto dessas para verificar pertinência do discurso, o que também ocorre em criações postulando o épico. As contradições, porém, só podem ser verificadas em contato com o público, a partir da recepção da obra e de diálogos a respeito de impressões. Portanto, as estéticas e metodologias teatrais presentes nas instituições que atuam na formação de atores e atrizes relacionam-se entre si. As metodologias concernem ao modo como se preconiza a função do artista e de sua arte, e os caminhos por intermédio dos quais os objetivos podem coadunar-se às ações. E as obras produzidas nessas instituições, por sua vez, determinam seus percursos. Ambas contribuem para disseminar conceitos, procedimentos com base em visões de mundo, em face das quais os artistas posicionam-se também na luta de classes, bem como sua produção. Assim, esse mergulho no tema, imbricando estudos teóricos e observação de práticas em comparação aos projetos político-estético-pedagógicos das instituições foi determinante para requalificar minha práxis como artista e pedagoga.

Em perspectiva histórica brasileira, a pedagogia livre foi desenvolvida com propriedade, embora em curto espaço de tempo, atrelada aos Movimentos de Cultura Popular (MCP), do qual fez parte o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), no sentido de estimular a emancipação, autonomia e participação social. Nestes praticava-se a relação fecunda entre a

cultura e a educação populares. A forma de produção característica do teatro de grupo teria nessa experiência uma de suas raízes, assemelhando-se à forma de organização dos coletivos populares e à construção coletivo-colaborativa de saberes contextualizados às necessidades reais. O trabalhador realiza o trabalho transformador (material e simbólico) e produz para si e para o seu grupo social, sem exploração de uns pelos outros.

Há um ditado que sugere a alguém que pensa em desistir de algo, que procure lembrar-se do porquê começou a tarefa. Quem nunca pensou em desistir de um processo denso como a escrita de uma tese? Os desafios também se apresentam para os indivíduos em camadas, que podem ser múltiplas e palimpsestas. Somam-se as questões da vida privada – se é que essas existem do modo como são colocadas socialmente – às questões do sistema, da organização cotidiana em torno da necessidade de sobrevivência. Mas, no “olho do furacão”, tudo ferve, entre prazos, manifestações e burocracias diversas da vida. Enquanto muitos seres humanos lutam, outros criam brincadeiras de péssimo gosto, em competições nas quais pessoas “passam fome” por opção e sensacionalismo. O prefeito de São Paulo, João Dória (PSDB) propagandeia uma ração para humanos produzida com restos de comida (Programa Allimento para Todos: All+alimento!). Em âmbito federal, ataques à Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), à previdência pública e corte de programas sociais e investimento em saúde e educação. Decorrente de uma onda perversa e conservadora-liberal em diversos estados e municípios brasileiros, acontecimentos determinantes (trans)reacionaram o País. Em contrapartida, os movimentos sociais se organizam para reagir.

Em uma dessas mobilizações, durante manifestação pela Greve Geral em 18 de abril de 2017, um repórter dos *Jornalistas Livres* interpelou uma senhora que estava impedida de chegar ao Aeroporto de Guarulhos, pois militantes do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST) paralisaram o acesso. Quando vê a câmera, a mulher esbraveja dizendo que ninguém iria pará-la: “Eu vou passar nessa merda! Meu direito de ir e vir, cadê? Porra! Eu pago meus impostos nessa merda! Eu quero passar agora aí. Entendeu?” Ele pergunta se ela é a favor da paralisação, ao que ela responde, gritando: “Eu sou a favor do respeito, da humanidade, da dignidade. Chega de palhaçada!”. Dizeres e atitude típicos da classe média. A favor de qual humanidade ela seria? Por todo local é possível encontrar pessoas unindo-se e buscando alternativas ao modo de vida capitalista. No Brasil, um grupo de educadores denominado Românticos Conspiradores se organiza nacionalmente em torno dos pressupostos da Escola da Ponte (Vila das Aves, Portugal), do Projeto Âncora (Cotia, Brasil) e da Escola Campos Salles – Escola Municipal de Ensino Fundamental (Emef) Campos Salles (São Paulo, Brasil), buscando fazer diferente, pela via da defesa da educação integral. Coletivos de teatro como a Cia. Mungunzá criam o Teatro de Container em plena área degradada da cidade de São Paulo. A Cia. Pessoal do Faroeste se recusa a denominar a região da Estação da Luz pelo nome da substância usada por parte de seus habitantes e também mantém seu espaço na região. Os “novos-velhos” governantes implementam a “nova-arcaica” política e exterminam, perseguem, hostilizam pessoas.

Ao iniciar este projeto de pesquisa, estava em dúvida se prosseguia com a pesquisa a respeito das influências de Anísio Teixeira na criação dos Centros de Educação Unificados. Inspirada pelo artigo de José Pacheco, *A segunda morte de Anísio*, descobri que ele criou essa proposta de integração. Aprendi com Alexandre Mate que é preciso analisar as produções em seus contextos. É importante, porém, admitir que muitos profissionais da educação ainda não chegaram a Anísio Teixeira, para não falar de outros tantos que contribuíram com inúmeras propostas de ações transformadoras.

Mas, com o retorno da Escola Viva de Artes Cênicas em 2013, extinta em 2009 depois de apenas três anos de existência e recentemente – e de novo – extinta, havia a necessidade de conhecer mais e melhores possibilidades de ação transformadora a partir do teatro como área do conhecimento. Os desdobramentos seriam consequência de ações e projeto coerentes entre si e na construção diária prático e viva de um projeto coletivo. E as instituições escolhidas apresentariam os elementos essenciais para a reflexão e para inspiração na estruturação de um projeto autoral. Uma proposta com diversas influências de pessoas que buscaram implementar algo na cidade de Guarulhos e noutras tantas localidades. Trajetórias que se entrecruzaram com as experiências de São Paulo e outras cidades. Como todo processo, as contradições existiram e, na medida do possível, foram trazidas à tona, discutidas, reelaboradas, ressignificadas e orientadoras de novos caminhos. Mas todos nós que fazemos teatro ou outra atividade eminentemente coletiva sabemos o quanto é complexo conciliar desejos, perfis e diferentes formas de conduzir e atuar em processos de criação, sejam eles educacionais ou culturais, até porque todo processo está imbuído de caráter pedagógico e cultural, tendo em vista as metodologias em ação e questão.

Pouco antes do fim da Escola Viva, quando ela já vinha “aos trancos e barrancos”, reasumi minha função como diretora de escola numa unidade de educação infantil (creche e pré-escola) na região de Cumbica, também em Guarulhos. Trabalhei durante o ano de 2017 em uma sala que na verdade era um depósito: sem janelas, sem a ventilação mínima necessária. Busquei de todo modo fazer o melhor trabalho possível, integrando equipe, comunidade, proposta pedagógica, mas, eu nem sequer consegui estar com as crianças. Poucas vezes cheguei a elas.

Por mais que acredite em uma série de coisas, por mais que a Escola Viva passasse por inúmeras questões, caminhávamos em algumas outras direções. Muito foi feito, mas pouco parece quando nos sentimos sozinhos, o que nesse caso para mim significa estar apartado dos movimentos sociais. Nada nos fere mais do que perceber esse “apartamento”. No fim do ano, na Escola Viva, o trabalho da Turma VII de Teatro parecia ter se desenvolvido de fato como um processo, que culminou com a ocupação de um espaço público que estava fechado, em processo de muito trabalho e luta por parte dos aprendizes. O estudo do universo da absurdidade levou-nos a uma construção bastante colaborativa entre mestres e aprendizes.

Com todas as idiosincrasias e contendas em torno do que pressupõe uma experiência com o livre. Quais os limites? Quais as consequências? Como é realizar um projeto desse tipo vinculado ao poder público, com todas as suas debilidades e contradições? De todo modo, iniciava-se um percurso interessante no reconhecimento do projeto pela comunidade. Outro

sinal desse aspecto foi a intervenção de dança realizada pelos aprendizes da Dança III. Por mais frágil que fosse o trabalho conceitualmente na perspectiva do estudo do movimento, os aprendizes estavam realizando um espetáculo na rua, em bastante contato com a comunidade, possibilitando que a Escola fosse vista e, com isso, se comprometesse ali. Mas, tudo foi novamente abandonado.

Uma outra ocupação, com participação de alguns aprendizes e mestres aconteceu durante a temporada de *In-Cômodos*, trabalho final do Teatro VII, após aproximadamente dois anos de estudos. Eu já havia saído, mas, mesmo assim, busquei compreender o que havia acontecido. O grupo de aprendizes, em temporada no espaço que eles organizaram, optou por deixar o local após embates com os novos ocupantes, que argumentavam não ser legítima a ocupação dos aprendizes, tendo em vista que autorizados pelo poder público, não sabiam que havíamos sido expulsos uma semana antes, pela truculenta Guarda Civil Municipal (GCM) que tem no imóvel central sistema de câmeras de segurança da cidade. Não nos queriam ali desde antes de nossa ocupação, foi contenda!

O grupo tomou a atitude de sair e refazer todo o trabalho na sede da Escola Viva, no Teatro Padre Bento, porque discutimos durante os processos na Escola Viva o fato de os movimentos sociais terem legitimidade para discutir e realizar processos de ocupação, por exemplo. Mas considerei a postura do movimento (que apresentava sinais claros de desarticulação interna) inadequada em considerar justo o prejuízo dos aprendizes, que estavam realizando seu **trabalho** e não poderiam ser prejudicados por divergências com o poder público como representação do Estado. Poderiam ter composto! Houve uma desocupação violenta, da qual discordamos publicamente.

A Escola Viva sempre participou dos movimentos de ocupação na cidade, como ocorreu nos anos recentes de 2014 e 2015. É sabido o quanto foram significativas as ocupações em termos de significado do que se produziu pelos estudantes nesse período, o que tornou mais efetivos os dias de ocupação do que anos e anos a participar das famigeradas aulas. Foram espaços de convivência, ações culturais e experimentação de autonomia.

No contato com as ocupações da Frente Povo Sem Medo, em Guarulhos, realizando atividades com mulheres e participando da Comissão de Formação da Frente, reavivei uma série de convicções a respeito da ação que me faz sentido, que me faz viva e com vontade de criar. O acesso que as pessoas precisam ter à produção! Aos seus meios, detendo-os e dominando-os, material e simbolicamente. O restante é importante, relevante e respeitável? Sim! Mas essa minha constatação não é nova. Isso já foi buscado desde a década de 1960 no Brasil. Mas as tensões de classe, reverberadas em todos os seus desdobramentos simbólicos impedem que de fato alguns grupos artísticos se coloquem nessa condição de parceria, o que provavelmente dispensaria a existência das escolas de teatro e mesmo as formais como conhecemos hoje. Elas poderão até existir, desde que seja um desejo e construção coletiva, que faça sentido para as pessoas, para determinada comunidade. Fora disso não há o que fazer de modo absolutamente coerente. E

não vejo, por outro lado, empecilho para se optar por fazer outro caminho. Só não se pode “vender gato por lebre”, aprendi (mais essa) com Alexandre Mate.

(Não) me canso de dizer quando argumentam comigo sobre a Ponte não poder ser referência para nós brasileiros. Pois se José Pacheco se inspirou muito na educação brasileira! Tanto que vive aqui e conhece as escolas e educadores brasileiros como poucos professores aqui nascidos conhecem. Quando estive lá, vi uma estrutura muito mais simples, por exemplo, do que as escolas nas quais já trabalhei durante toda a vida aqui no Brasil. Uma das salas de aula funcionava em um container. Mas, como diz o professor, “escola são pessoas”. Pacheco, sem querer, me fez voltar a McLuhan (1911-1980). Eu estava cursando magistério quando fui fazer estágio na escola em que meus filhos estudavam, o Colégio McLuhan. Ouvindo falar dele na escola, busquei conhecer um pouco e fiquei bastante entusiasmada com as proposições do autor canadense. Hoje reencontrei em casa o livrinho, pois vi no livro *Aprender em comunidade* (2014) de José Pacheco, que Lauro de Oliveira Lima escreveu sobre McLuhan. Eu havia lido Lima e nem sabia!! Lauro de Oliveira Lima, entre tantas outras observações, cita o argumento de McLuhan, segundo o qual é um equívoco supor alguma diferença básica entre educação e diversão (1984, p. 50). Como em Brecht, é pelo prazer que aprendemos e construímos nossa aprendizagem.

Em 15 de setembro de 2007, estive com Pacheco em Guarulhos durante a Conferência de Cultura que estávamos realizando (10 anos já se passaram). Eu havia feito um curso com ele (Reconfigurar as Escolas Através da Avaliação), naquele ano. E foi a partir daí que nos aproximamos. Em 2008 eu realizaria outro curso a respeito de inclusão (muito surpreendente) e em seguida, no mesmo ano, em outubro, conheceria a Ponte com a “monitoria” de Pacheco, que estava lançando um de seus livros por lá no mesmo período. Na conferência, discutimos com Pacheco e Helvio Tamoio a respeito da “Educação em Espaços Informais: o Lugar da Formação Cultural.” Em Guarulhos nada andou... Mas o mais importante, para mim, foi a experiência daquele dia. Ficou marcado! José Pacheco escreveu um de seus livros (um livrinho com todo o carinho do mundo) para sua neta Alice: *Para Alice, com amor* (2008). Nele, escreveu cartas para o futuro, quando Alice ingressaria na escola. Para cada carta, uma data, e a última carta do livro é a do dia 15 de setembro de 2007, dia em que o professor José Pacheco estava em Guarulhos na Conferência, motivo pelo qual pediu que eu lesse a carta para o público. Foi muito emocionante, gratificante mesmo participar daquele momento.

Nas cartas, José Pacheco retrata à neta as transformações pelas quais a educação como sistema ainda não se revolucionaria. Contudente e sensível, ele deu forma a tamanha inquietude e pavor, mostrando como se faz a poesia do processo de resistência que foi a tentativa de manutenção do Projeto da Ponte. Num elogio à consciência da transitoriedade e do inacabamento de nossos posicionamentos e argumentos, José Pacheco aconselha a neta a não desistir diante das dificuldades: “Acredite sempre. Ainda que lhe digam que é loucura, que a apelidem de utópica, não fique na amargura de ninhos desfeitos, nem espere a compreensão dos homens. Busque a sabedoria dos pássaros. Deixe fluir a torrente dos dias invulgares que vem de muito dentro de você”.

Lembro que o público presente sensibilizara-se com aquela história, que poderia ser ficção, mas não era. Era a mais dura realidade dita da melhor forma. Aquela que nos mobiliza por dentro e por fora, que nos inquieta, desacomoda, reconforta, conclama para a ação, para a mudança de atitude e para o reconhecimento em nós do quanto somos contraditórios. Ele consegue provocar o espanto e prazer brechtianos.

Esse processo de escrita que vivenciei foi (des)estruturante. Foi necessário revisitar um passado já um tanto distante, remontá-lo mais imediato, compreender que o hoje (o que inclui os quatro anos passados), já é passado em seguida. Em meio a tudo isso e outras tantas situações nos diversos âmbitos da sobrevivência, está a necessidade de prosseguir. Está o texto da tese borbulhando no corpo para tomar forma. Foram idas e vindas constantes. Refazimentos. Vêm à tona processos vivenciados que só agora se tornam compreensíveis. Escrever uma tese a partir de um trabalho de pesquisa é algo simbólico e profundo. Simbólico porque o tema de pesquisa se relaciona diretamente com o modo como nos constituímos como seres, cidadãos e profissionais. Profundo porque requer busca de coerência com o tema e a metodologia escolhidos. Quando se tem a oportunidade de fazer essa reflexão, ocorre o desenvolvimento de autoavaliação e reorganização, da vida e da peleja.

Para ser coerente com o tema, depois de tentativa de escrever um texto acadêmico da forma mais tradicional, e, como disse o músico Criolo em entrevista ao ator Lázaro Ramos, “[...] por uma completa incapacidade de se adequar ao que está posto” (2013), precisei rever minhas limitações e falta de estofó histórico, para reformular a forma de me comunicar através das palavras. Era preciso pensar e considerar a possível comunidade de pessoas leitoras. O conceito de autoria, que é uma das questões colocadas no trabalho, precisaria ser vivenciado. Assim, me propus a recomeçar do começo, como tudo deve ser. E compreender que, talvez, na condição de assumir o próprio processo de aprendizagem como inacabado, mostrando a construção dos alicerces de um processo de pesquisa, esteja a possibilidade de um diálogo através do trabalho e o alcance de alguns interlocutores.

O tempo e o trabalho como se configuraram na vida atual consistem em possíveis entraves para uma pesquisa acadêmica com argumentos e evidências consistentes de uma tese. Nesse sentido, busquei ressignificar um processo de estudo acadêmico a partir da necessidade de dialogar com as pessoas que constituem os sujeitos do conjunto mais amplo da área teatral: pessoas interessadas em diferentes processos de formação de atores e atrizes. E mais especificamente pessoas que possam voltar a atenção à importância de escolas em proposição livre para a formação teatral no sentido de apropriar novos fazedores de formas de produção horizontalizadas e coletivas, que de certo modo podem reconfigurar aspectos da cena teatral. Além de funcionar como referência experiencial para todas as instâncias que envolvam conhecimento e comunidade, pois a questão que se coloca é a visão de mundo, portanto cultural, e sua práxis cotidiana, em escolas, universidades, grupos os mais diversos e os teatrais. Mais do que isso, as experiências com o ensino-aprendizagem das artes cênicas em escolas livres configuram-se como centros de inovação, no sentido das possibilidades de apreensão do real que permeiam os processos.

Em níveis diferentes de efetividade, as instituições observadas contemplam alternativas ao modo de produção hegemônico, com processos de criação que permitem alguma ou muita transformação dos grupos e sujeitos que participam dos cursos. Na formação com vistas à aquisição de técnicas pela SP Escola de Teatro; na imersão proporcionada pelo NAC, objetivando o aprimoramento do aparato sensível dos intérpretes; na vivência artística visceral e contundente perpretada pela Escola Livre de Teatro de Santo André; nessas todas há bastante respirar de movimentos de indignação, criação, recriação, rebeldia, contemplação, ativismo, união, resistência. Na ELT, aprendizes realizam intervenções artísticas urbanas na comunidade do entorno durante Mostra da ELT; intérpretes do NAC constróem suas obras a partir de relatos de pessoas ditas comuns e discutem educação com um espetáculo sem palavras; estudantes da SP Escola de Teatro mobilizam-se para discutir a pedagogia da escola ou para denunciar opressão contra as mulheres. Tentativas de elaborar novas formas para abarcar as necessidades atuais com relação à elaboração de discursos coerentes que denunciem e mostrem soluções ao machismo, à intolerância religiosa, ao preconceito racial, à discriminação étnica, à repulsa com relação às identidades de gênero, à (ainda) implicância com a orientação sexual, entre outros temas fundamentais para a conquista da tão sonhada sociedade justa e igualitária.

Com isso, pude recuperar parte da sensação de fazer parte de uma tribo, a comunidade teatral, vivenciada nos dois anos em que observei práticas dos três cursos, em contato com aprendizes-artistas, artistas orientadores, estudantes, artistas, educadores, mestres, enfim, trabalhadores e trabalhadoras do teatro que, no fazer diário e suportando bravamente intempéries, desgovernos e perseguições, garantem que a linguagem teatral, as pessoas e contextos continuem se transformando. Mas, para que essa luta seja fortalecida e contribua para as necessárias profundas transformações sociais, é indispensável que esses trabalhadores estejam comprometidos com outros tantos trabalhadores, desempregados, marginalizados. Sem essa condição, as promessas de engajamento e transformação da humanidade como argumento plausível estarão ainda distantes, para muito além de onde desponta a utopia.

O teatro feito antes da sistematização do teatro político não era apolítico, nem tampouco a forma de ensiná-lo, assim como outras áreas do conhecimento, seguiam as determinações das classes dominantes. Segundo Brecht, os teatros de Ibsen, Antoine, Brahm e Hauptmann eram entendidos como fenômenos políticos, mas não colocavam em questão a profundidade dos fundamentos da sociedade (2004, p. 154). Quando a nova classe proletária conquistou o poder, surgiram teatros como instituições políticas. O mundo seria apresentado em desenvolvimento, frente ao qual os espectadores deveriam colocar-se de modo ativo para nele intervir. O teatro fundamenta-se então como alternativa, instiga a tomada de posição e de decisão em um tempo que as requer. Pois a arte pode proporcionar ilusão ou conhecimento, entorpecimento ou atitude. Sua função precípua será a de despertar determinadas emoções e proporcionar determinadas vivências que ajudem ao ser humano ser dono de si mesmo e do mundo, em lugar de apresentar como imutável o que precisa ser transfeito.

À guisa de conclusão, considerando o tudo por fazer, faço uma pausa, com o poema *E então, que quereis?*, do russo Vladimir Maiakóvski (1893-1930):

Fiz ranger as folhas de jornal
 Abrindo-lhes as pálpebras piscantes.
 E logo
 De cada fronteira distante
 Subiu um cheiro de pólvora
 Perseguido-me até em casa.
 Nestes últimos vinte anos
 Nada de novo há
 No rugir das tempestades

Não estamos alegres,
 É certo,
 Mas também por que razão
 Haveríamos de ficar tristes?
 O mar da história
 É agitado.
 As ameaças
 E as guerras
 Havemos de atravessá-las.
 Rompê-las ao meio,
 Cortando-as
 Como uma quilha corta
 As ondas

Ouvi de outro professor companheiro, Daniel Aarão Reis, que esteve conosco em Guarulhos por ocasião dos 100 anos da Revolução Russa, importantes questões a respeito das experiências (ou tentativas) de implantação do socialismo no mundo. Para ele, é necessária na atualidade uma plataforma sedutora, como teria sido a do socialismo do século XIX. Para atender o conjunto de reivindicações urgentes que vislumbrem o estabelecimento de algum equilíbrio na sociedade, o socialismo do século XXI precisa aprofundar-se na complexidade das relações humanas. Para implementá-lo, precisamos desalojar as forças capitalistas que estão em nós e enfrentarmos a necessidade de emancipação da mulher, do respeito às diferenças étnicas, às preferências sexuais, às escolhas de comportamentos sociais, discutir a exploração animal, a exploração dos homens sobre as mulheres, dos brancos sobre os negros e aprofundar a democracia participativa na gestão dos negócios públicos. As práticas e metodologias experimentadas pela Escola Livre de Teatro de Santo André (ELT), Núcleo de Artes Cênicas (NAC) e SP Escola de Teatro demonstram o caminho trilhado para o teatro como local onde se vivem experiências, nos quais os intérpretes vivenciam possibilidades múltiplas de desenvolverem seus estudos, de modo mais efetivo na ELT, de modo bastante comprometido com a qualidade no NAC e estruturalmente

muito bem cuidado na SP Escola de Teatro, as três instituições, até certo ponto e guardadas as devidas proporções, contrapondo-se às formas tradicionais arcaicas de ensinar-aprender.

No mar da história, o conhecimento deve servir de fonte de felicidade para a humanidade e, para tanto, deve estar circunstanciado socialmente. A atitude de partilha do sensível com os outros traduz uma postura amorosa com o mundo, sobretudo quando se acredita que “vamos precisar de todo mundo*” para a construção de outros mundos possíveis, no teatro e na vida.

* Referência à canção *O Sal da Terra*, de Beto Guedes e Ronaldo Bastos, 1981.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Luís Alberto de. A restauração da narrativa. In: NICOLETE, Adélia. *Luís Alberto de Abreu: um teatro de pesquisa*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____. Eppur si muove! In: NICOLETE, Adélia. *Luís Alberto de Abreu: um teatro de pesquisa*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____. Escola Livre: volume e profundidade de uma experiência artística, In: SANTO ANDRÉ (SP). Secretaria de Cultura, Esporte e Lazer. *Os caminhos da criação: Escola Livre de Teatro, 10 anos*. Departamento de Cultura, 2000.

_____. Processo colaborativo: relato e reflexões sobre uma experiência de criação. In: MATE, Alexandre; CASTRO, Edgar; MONTEIRO, Juliana. *Reminiscências dos 20 anos da Escola Livre de Teatro por seus fazedores*. Santo André: Prefeitura de Santo André, 2010.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. Disponível em <http://www.verlaine.pro.br/txt/pp5/adorno-educacao.pdf>. Acesso em 13 nov. 2017.

ARAUJO, Antonio. O ABCD do Teatro. In: SANTO ANDRÉ (SP). Secretaria de Cultura, Esporte e Lazer. *Os caminhos da criação: Escola Livre de Teatro, 10 anos*. Departamento de Cultura, 2000.

ARENDRT, Hannah. *A crise na educação*. Disponível em http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf. Acesso em 4 jun. 2017.

_____. *O que é política?* Rio de Janeiro: Bertrand, 2004.

ALMEIDA JÚNIOR, José Simões. Cursos livres de teatro e a proposta pedagógica da SP Escola de Teatro. In: *Teatro: criação e construção de conhecimento* [online], v.1, n.1, Palmas/TO, jul./dez. 2013.

_____. Estrutura e premissas da proposta do projeto pedagógico elaborado para a criação da SP Escola de Teatro. In: VI REUNIÃO CIENTÍFICA DA ABRACE. Porto Alegre: ABRACE, 2011. *Anais da VI Reunião Científica da Abrace*. Disponível em http://www.portalabrace.org/vireuniao/pedagogia/56.%20Jos%E9Simoes_Almeida.pdf. Acesso em 14 jul. 2017

ANDRADE, Mário de. *O baile das quatro artes*. São Paulo: Martins, 1974.

ANDRÉ, Carminda Mendes. *O teatro pós-dramático na escola*. São Paulo: Unesp, 2011.

ANTOINE, André. *Conversas sobre a encenação*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2001.

_____. *Le théâtre libre*. Paris: Eugène Verneau, 1890.

_____. *Mes souvenirs sur le Théâtre-Libre*. Paris: Arthème Fayard & Cie, Éditeurs, 1921.

APPLE, Michael. *Educação e poder*. Porto: Porto Editora, 2001.

_____. *Teachers and texts: a political economy of class and gender in education*. Boston: Routledge and Kegan Paul, 1986. In: SACRISTÁN, José Gimeno. *O Currículo – uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

BAENINGER, Rosana (org.) *Imigração boliviana no Brasil*. Campinas: Núcleo de Estudos de População-Nepo/Unicamp; Fapesp; CNPq; Unfpa, 2012. Disponível em http://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/bolivianos/livro_bolivianos.pdf.

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2009.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERTHOLD, Margot. *História mundial do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

BETTI, Maria Sílvia. A politização do teatro: do Arena ao CPC. In: *História do teatro brasileiro, volume II: do modernismo às tendências contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva/Edições SescSP, 2012.

_____. O teatro de resistência. In: FARIA, João Roberto e outros. *História do teatro brasileiro, volume II: do modernismo às tendências contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva/Edições SescSP, 2012.

BORNHEIM, Gerd. *Brecht: a estética do teatro*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 12 jan. 2016.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)*, de 1996. (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 13 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (1997)*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais>. Acesso em 9 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. *Texto base da proposta de Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em 1 out. 2017.

BRECHT, Bertolt. *Diário de trabalho*. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

_____. *Escritos sobre teatro*. Barcelona: Alba, 2004.

_____. *Estudos sobre teatro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

_____. On the experimental theatre. In: *The Tulane Drama Review*. Vol. 6, No. 1 (Sep., 1961), p. 2-17. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/1125000?seq=1#page_scan_tab_contents. Acesso em 10 jul. 2017.

_____. *Poemas: 1913-1956*. São Paulo: Editora 34, 2003.

_____. *Teatro dialético*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

BUARQUE, Chico; PONTES, Paulo. *Gota d'água: uma tragédia brasileira*. Rio de Janeiro, 1975. Disponível em: nent/jdownloads/viewdownload/5-pecas-diversas/116-gota-dagua, visitado em 30 de setembro de 2017.

CARLETO, Simone. *Teatro União e Olho Vivo: cultura tradicional e arte popular*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Unesp, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/86879>. Visitado em 14/03/2017.

CARLSON, Marvin. *Teorias do teatro: estudo histórico-crítico, dos gregos à atualidade*. São Paulo: Unesp, 1997.

- CARVALHO, Sérgio de e colaboradores. *Atuação crítica: entrevistas da Vintém e outras conversas*. São Paulo: Expressão Popular; Companhia do Latão, 2009.
- CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Campinas: Papirus, 1995.
- _____. *A invenção do cotidiano: I. artes do fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHAUI, Marilena. *Conformismo e resistência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014. (Escritos de Marilena Chaui, 4)
- _____. *Contra a servidão voluntária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014. (Escritos de Marilena Chaui, 1)
- CLARK, Barret H. *Four plays of the Free Theater*. Cincinnati: Stewart & Kidd Company, 1915.
- COELHO, Teixeira. *Dicionário crítico de política cultural*. São Paulo: Iluminuras, 2004.
- COPEAU, Jacques. *Apelos*. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- COSTA, Iná Camargo. *Panorama do Rio Vermelho*. São Paulo: Nankin, 2001.
- _____. *Sinta o drama*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- _____. CARVALHO, Dorberto. *A luta dos grupos teatrais de São Paulo por políticas públicas para a cultura: os cinco primeiros anos da Lei de Fomento ao Teatro*. São Paulo: Cooperativa Paulista de Teatro: 2008.
- DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DESGRANGES, Flávio; LEPIQUE, Maysa. *Teatro e Vida Pública: o Fomento e os coletivos teatrais de São Paulo*. São Paulo: Hucitec; Cooperativa Paulista de Teatro, 2012.
- EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. São Paulo: Editora Unesp, 2005.
- FARIA, João Roberto e outros. *História do teatro brasileiro, volume I: das origens ao teatro profissional da primeira metade do século XX*. São Paulo: Perspectiva/Edições SescSP, 2012.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FERNANDES, Florestan. *Nós e o marxismo*. In: CHASIN, J. (Org.) *Marx hoje*. São Paulo: Ensaio, 1988.
- FERNANDES, Marcos Sinésio Pereira. Introdução sobre o Teatro Grego Antigo no seu contexto de surgimento e desenvolvimento. In: Nietzsche, Friedrich. *A visão dionisíaca do mundo e outros textos de juventude*. São Paulo: Martins Fontes, 2005. Disponível em <http://www.verlaine.pro.br/nascimento/visaodionisiaca.pdf>. Acesso em 17 set. 2017.
- FERNANDES, Sílvia. Pedagogia de um teatro livre. In: SECRETARIA DE CULTURA, ESPORTE e LAZER. *Os caminhos da criação: Escola Livre de Teatro, 10 anos*. Santo André: Departamento de Cultura, 2000.
- FERREIRA, Luzia Aparecida. *Políticas Públicas para a Cultura na Cidade de São Paulo: A Secretaria Municipal de Cultura – Teoria e Prática*. Tese de Doutorado – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo / ECA-USP. São Paulo, 2006.
- FISCHER, Ernst. *A necessidade da Arte: uma interpretação marxista*. Zahar: Rio de Janeiro, [1973?].
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, Vozes, 1987.

- FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- GADOTTI, Moacir. *A escola cidadã frente à “Escola sem Partido”*. In: A ideologia do movimento Escola sem Partido. São Paulo: Ação Educativa, 2016.
- GIROUX, Henry A. *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Philadelphia: Temple University Press, 1981. In: SACRISTÁN, José Gimeno. *O Currículo – uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GONZÁLEZ REY, Fernando. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Cengage Learning, 2015.
- GUINSBURG, Jacó. *Stanislávski e o Teatro de Arte de Moscou*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- GUINSBURG, Jacó; PATRIOTA, Rosângela. O pensamento crítico e estético. In: FARIA, João Roberto e outros. *História do teatro brasileiro, volume II: do modernismo às tendências contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva/Edições SescSP, 2012.
- GROPIUS, Walter. Da moderna construção de teatro, considerando a construção do teatro de Piscator em Berlim. In: PISCATOR, Erwin. *Teatro político*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- GRUNDY, Shirley. *Curriculum: Product or Praxis?* London: Falmer Press, 1987. In: SACRISTÁN, José Gimeno. *O Currículo – uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- HOBBSAWM, Eric. *A era das revoluções: 1789 – 1848*. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- _____. *Sobre história*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- JAMESON, Fredric. *O método Brecht*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- KOUDELA, Ingrid Dormien; ALMEIDA JÚNIOR, José Simões de. *Léxico de pedagogia do teatro*. São Paulo: perspectiva, 2015.
- LAROSSA, Jorge. *A vinda ao mundo e a hospitalidade educacional: a educação como acolhimento*. Guarulhos (SP), 12 nov. 2012. Palestra conferida às diretoras e diretores de escolas municipais. Disponível também em: <https://educacaoeparticipa-cao.org.br/acontece/educacao-integral-crer-e-fazer/>. Acesso em 5 jun. 2016.
- _____. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- LEITE, Vilma Campos dos Santos. *Estações e trilhos da Escola Livre de Teatro (ELT) de Santo André (SP): 1990–2000*. Tese de doutoramento. Uberlândia: 2010.
- LIMA, Lauro de Oliveira. *Mutações em educação segundo Mc Luhan*. Petrópolis: Vozes, 1984.
- LOPES, Joana. *Pega Teatro*. Campinas: Papyrus, 1989.
- MAGALDI, Sábato. *Iniciação ao teatro*. São Paulo: Ática, 1997.

- MATE, Alexandre. *A formação do ator épico numa abordagem praxica*. Material desenvolvido como subsídio para o curso de mesmo nome, realizado na Funarte. Documento impresso. São Paulo: 2006.
- _____. *A produção teatral paulistana dos anos 1980 – r(ab)iscando com a faca o chão da história: tempo de contar os pré-juízos em percurso de andança*. Tese de doutoramento apresentada ao Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. São Paulo: 2008.
- _____. *História do teatro*. Material desenvolvido como subsídio para a disciplina Evolução do Teatro Mundial, no Instituto de Artes da Unesp. São Paulo: 2001.
- _____. *O teatro adulto na cidade de São Paulo na década de 1980*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- _____. *O teatro de grupo na cidade de São Paulo e a criação de espetáculos (na condição de experimentos) estéticos sociais*. *Portal Teatro sem Cortinas*. São Paulo, 2012.
- _____. *Toda relação social, desenvolvida por meio da representação, passa pelo político, mas nem todo coletivo teatral se politiza*. In: *CadernodeRegistrosMacu*. (Pesquisa). São Paulo: Teatro Escola Macunaíma, s.d.
- _____. *Trinta anos da Cooperativa Paulista de Teatro: uma história de tantos (ou mais quantos, sempre juntos) trabalhadores fazedores de teatro*. São Paulo: Cooperativa Paulista de Teatro, 2009.
- _____. *Realinhamentos na história do teatro: o sujeito histórico teatro de grupo como espaço para a criação partilhada*. In: *Rebento: revista de artes do espetáculo*./ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Instituto de Artes. - n. 5 (julho 2015) - São Paulo: Instituto de Artes, 2015.
- _____. *Sob a consigna do espanto: o teatro na educação*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo: 1999.
- MATE, Alexandre; CASTRO, Edgar; MONTEIRO, Juliana. *Reminiscências dos 20 anos da Escola Livre de Teatro por seus fazedores*. Santo André: Prefeitura de Santo André, 2010.
- MATE, Cecília Hanna. *Didática e história: encontros possíveis*. Tese de livre docência. Departamento de Metodologia do Ensino da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2010.
- MEDEIROS, Francisco. *Escolas Livres*. In: SANTO ANDRÉ (SP). Secretaria de Cultura, Esporte e Lazer. *Os caminhos da criação: Escola Livre de Teatro, 10 anos*. Departamento de Cultura, 2000.
- MEIERHOLD, Vsevolod Emilevich. *Sobre o Teatro*. Tradução de Maria Thais e Roberto Mallet. In: THAIS, Maria. *Na cena do Dr. Dappertutto: poética e pedagogia em V. E. Meierhold, 1911 a 1916*. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- MILARÉ, Sebastião. *Antunes Filho: poeta da cena*. São Paulo: Edições Sesc, 2010.
- NICOLETE, Adélia. (Org.). *Luís Alberto de Abreu: um teatro de pesquisa*. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- PACHECO, José. *Aprender em comunidade*. São Paulo: Edições SM, 2014.
- _____. *Naturalizações*. In: *Revista Educação*. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/naturalizacoes/>. Acesso em 1 out. 2017.
- _____. *Para Alice, com amor*. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. *Pequeno dicionário das utopias da educação*. Rio de Janeiro, Wak Editora, 2009.

PALMA FILHO, João Cardoso. *Política educacional brasileira – educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000): avanços e retrocessos*. São Paulo: Cte Editora, [2005?].

PAULA, Lee Taylor de Moura. Dramaturgia para uma poética do ator. in: *Rebento – Revista de Artes do Espetáculo*, número 5. São Paulo: Instituto de Artes da Unesp, 2015. Disponível em www.periodicos.ia.unesp.br/index.php/rebento/article/view/96/85. Acesso em 2, nov. 2017.

_____. *Manifestação do Ator: Formação no Centro de Pesquisa Teatral (CPT)*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2014.

PEDROSA, Mário; SERPA, Ivan. *Crescimento e criação*. Rio de Janeiro: MAM/RJ, 1954.

PISCATOR, Erwin. *Teatro político*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

REIS, Angela; MARQUES, Daniel. A permanência do teatro cômico e musicado. In: Faria, João Roberto e outros. *História do teatro brasileiro, volume I: das origens ao teatro profissional da primeira metade do século XX*. São Paulo: Perspectiva/Edições SescSP, 2012.

RIBEIRO, Darcy. *Aos trancos e barrancos: Como o Brasil Deu no Que Deu*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1985.

_____. *O povo brasileiro*. São Paulo: Global, 2015.

_____. *Os índios e a civilização*. São Paulo: Círculo do Livro, [1986?] data provável.

RICE, Elmer. *Teatro vivo*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

ROSENFELD, Anatol. *O teatro épico*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

_____. *Teatro Moderno*. São Paulo: Perspectiva, 1997.

ROUBINE, Jean-Jacques. *A linguagem da encenação teatral: 1880–1980*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O Currículo – uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SARTRE, Jean-Paul. *O existencialismo é um humanismo*. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. *O que é a subjetividade?* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

SCHUBERT, William Henry. Curriculum: Perspective, Paradigm, and Possibility. Stuttgart: Macmillan Publishing Company, 1986. In: SACRISTÁN, José Gimeno. *O Currículo – uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SECRETARIA DE CULTURA, ESPORTE e LAZER. *Os caminhos da criação: Escola Livre de Teatro, 10 anos*. Santo André: Departamento de Cultura, 2000.

SILVA, José Armando Pereira. *A cena brasileira em Santo André: 30 anos do Teatro Municipal*. Santo André: Secretaria de Cultura, Esporte e Lazer, 2001.

SOUSA, Bob. *O lugar da fotografia na cena teatral paulistana no século XXI*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Artes, 2015.

STANISLAVSKI, Constantin. *A criação de um papel*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SZONDI, Peter. *Teoria do drama moderno (1880-1950)*. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2001.

TADEU, Tomaz. *Documentos de identidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

THAIS, Maria. *Na cena do Dr. Dapertutto*: poética e pedagogia em V. E. Meierhold, 1911 a 1916. São Paulo: Perspectiva, 2009.

THOMPSON, Edward P. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TORRES, Walter Lima. Introdução. In: ANTOINE, André. *Conversas sobre a Encenação*. Rio de Janeiro: 2001, p. 9

TOURNIER, Michel. *O Rei dos Álamos*. Lisboa: Dom Quixote, 1986.

VARGAS, Maria Thereza. In: Faria, João Roberto e outros. *História do teatro brasileiro, volume I: das origens ao teatro profissional da primeira metade do século XX*. São Paulo: Perspectiva/Edições SescSP, 2012.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história*. Brasília: EdUNB, 1998.

VIEIRA, César. *Em busca de um teatro popular*. São Paulo: Funarte, 2007.

WEKWERTH, Manfred. *Diálogo sobre a encenação: um manual de direção teatral*. São Paulo: Hucitec, 1997.

WILLIAMS, Raymond. *Drama em cena*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

_____. *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*. São Paulo: Boitempo, 2007.

WULF, Christoph. A respeito de imagem e fantasia. In: Seminário Internacional Imagem e Violência. São Paulo: Cisc – Centro Interdisciplinar de Semiótica da Cultura e da Mídia, 2000. Disponível em http://www.iar.unicamp.br/lab/luz/ld/Linguagem%20Visual/imagem_e_violencia.pdf. Acesso em 20 ago. 2017.

Propostas político pedagógicas dos cursos observados

ESCOLA LIVRE DE TEATRO DE SANTO ANDRÉ. *Material descritivo de 1990-1992*, s.d.

NÚCLEO DE ARTES CÊNICAS. *Projeto NAC 2015*, 2015.

SP ESCOLA DE TEATRO, *Projeto Político Pedagógico*, 2013 (2012; 2014; 2015).

Sítios visitados para busca a respeito de cursos livres de teatro:

CENTRO DE PESQUISAS TEATRAIS. Disponível em: http://ww2.sescsp.org.br/sesc/hotsites/cpt_novo/. Acesso em 14 set. 2016.

ESCOLA DE ARTE DRAMÁTICA. Disponível em: <http://www3.eca.usp.br/ead/institucional/historia>. Acesso em 15 set. 2016.

ESCOLA LIVRE DE TEATRO DE SANTO ANDRÉ. Disponível em: <http://escolalivredeteatro.blogspot.com.br>. Acesso em 13 set. 2016.

FUNDAÇÃO DAS ARTES DE SÃO CAETANO DO SUL. Disponível em: <http://www.fascs.com.br/?Dados=teatro>. Acesso em 13 set. 2016.

INSTITUTO DE ARTE E CIÊNCIA. Disponível em: <http://www.indac.com.br/teatro/cursospar.html>. Acesso em 13 set. 2016.

NÚCLEO DE ARTES CÊNICAS. Disponível em: nucleodeartescenicawixsite.com/site. Acesso em 15, set. 2017.

SP ESCOLA DE TEATRO. Disponível em: <http://www.spescoladeteatro.org.br>. Acesso em 15 set. 2016.

TEATRO-ESCOLA CÉLIA HELENA. Disponível em: <http://www.celiahelena.com.br/pt/sobre-teatro-escola>. Acesso em 13 set. 2016.

TEATRO-ESCOLA MACUNAÍMA. Disponível em: <http://www.macunaima.com.br>. Acesso em 15 set. 2016.

Outros sítios visitados:

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. Disponível em: <http://chimamanda.com>. Acesso em 7 out. 2017.

AMARAL, Marina. *Movimento Brasil Livre e os movimentos de 2013–2016*. (Entrevista) Instituto Humanitas Unisinos. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/558321-movimento-brasil-livre-mbl-e-junho-de-2013-uma-franquia-americana-que-depois-do-impeachment-esta-presente-no-movimento-escola-sem-partidoq-entrevista-especial-com-marina-amaral>. Acesso em 12 out. 2017.

ANTUNES FILHO, José Alves. Mestre e discípulos. In: *O Teatro Segundo Antunes Filho*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=johVGcp8qlg>. Acesso em 10 out. 2017.

_____. O método. In: *O Teatro Segundo Antunes Filho*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wXMwNoB-5dHo>. Acesso em 10 out. 2017.

_____. A Década das Transgressões. In: *O Teatro Segundo Antunes Filho*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=otYpKoKs5C0>. Acesso em 10 out. 2017.

ASSOCIAÇÃO DOS ARTISTAS AMIGOS DA PRAÇA. (AAAP) Disponível em: <http://www.adaap.org.br/index.php>. Acesso em 25 out. 2017.

_____. *Prestação de contas da AAAP*. Disponível em: <http://www.adaap.org.br/prestacao-de-contas/pdfs/prestacao-contas-2015.pdf>. Acesso em 25 out. 2017.

BRASIL DE FATO. A respeito do Programa Allimento da Prefeitura de São Paulo. <https://www.brasildefato.com.br/2017/10/12/racao-humana-de-doria-e-retrocesso-de-15-anos-no-combate-a-fome/>. Acesso em 12 out. 2017.

CIA DO LATÃO. *Manifestos do Movimento Arte contra a Barbárie e pelo Programa Municipal de Fomento ao Teatro*. Disponível em: <http://www.companhiadolatao.com.br/html/manifestos/index.htm>. Acesso em 13 mar. 2017.

CYPRIANO, Adriano Marcelo. *Poéticas da consciência*. Aspectos do pós-moderno ofício do performer. 2014. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27155/tde-02092015-141714/pt-br.php>. Acesso em 22 out. 2017.

CENTRO TÉCNICO DE ARTES CÊNICAS. *Acerca do Ginásio Dramático*. (Departamento de Artes Cênicas (Deacen) da Funarte, Rio de Janeiro). Disponível em: <http://www.ctac.gov.br/centrohistorico/TeatroXPeriodo.asp?cod=55&cdP=19>. Acesso em 22 out. 2017.

COELHO, Teixeira. *Ter Ministério da Cultura é fruto de mentalidade patriarcal, burocrática e centralizadora, diz ex-diretor do Masp*. (Entrevista à BBC Brasil), mai. 2016. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-36328218>. Acesso em 15 set. 2016.

CRIOLO. *Entrevista ao ator Lázaro Ramos*. Programa Espelhos. Canal Brasil, abr. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eP86LuPwUYk&feature=youtu.be>.

DIÁRIO DO GRANDE ABC. *Santa Terezinha é ponto de diversidade*. Disponível em: <http://www.dgabc.com.br/Noticia/139999/santa-terezinha-e-ponto-de-diversidade>. Acesso em 13 mar. 2017.

DIÁRIO LIBERDADE. *Colégios Vocacionais: o choque de uma escola libertária com a Ditadura Militar*. Disponível em: <http://www.diarioliberalidade.org/audiovisual/lingua-educacom/36871-colégios-vocacionais-o-choque-de-uma-escola-libertária-com-a-ditadura-militar.html>. Acesso em 10 mar. 2017.

EL PAIS. *Com fim do Ministério da Cultura, artistas abrem foco de resistência a Temer*. Disponível em: http://brasil.elpais.com/brasil/2016/05/18/cultura/1463572331_767818.html. Acesso em 13 mar. 2017.

ESCOLA DA PONTE. Disponível em: <http://www.escoladaponte.pt/site/>. Acesso em 15 set. 2016.

ESCOLA LIVRE DE TEATRO DE SANTO ANDRÉ. Disponível em: https://www.facebook.com/pg/escola.livre.teatro.sa/photos/?ref=page_internal. Acesso em 20 out. 2017.

ESCOLA VIVA DE ARTES CÊNICAS DE GUARULHOS. Manual de Procedimentos da Escola Viva de Artes Cênicas de Guarulhos. Disponível em: http://docs.wixstatic.com/ugd/6495d9_a00397c2ab004e33900f5d68719207bb.pdf. A respeito da Escola Viva de Artes Cênicas Cf. <http://escolavivadeartesc.wixsite.com/escolavivadeartesc>. Acesso em 12 out. 2017.

FÁVERO, Osmar. *Movimento de Cultura Popular (1960-1964)*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C7uBYIFuWKc>. Acesso em 12 out. 2017.

FERNANDES, Luciana. *Stef Smith vem a São Paulo*. Disponível em: <http://www.lufernandes.com.br/2010/releases/a-dramaturga-stef-smith-vem-a-sao-paulo-e-participa-de-bate-papos-e-leituras-dramaticas-de-dois-texto-ineditos/>. Acesso em 7 out. 2017.

FESTIVAL LIVRE DE TEATRO. *Festival Livre de Teatro – FELT*. Disponível em: https://www.facebook.com/pg/FELTeatro/photos/?tab=album&album_id=442583652778684. Acesso em 25 out. 2017.

FILÓCOMO, Milena Moreira. *O encontro de duas ficções: alteridades trocadas*. 2013. 122 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Artes, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/108926>>. Orientação de Alexandre Luiz Mate. Acesso em 22 out. 2017.

HORTENCIO, Luciano. *Clementina de Jesus, Tia Doca e Geraldo Filme interpretam Canto I*, do álbum *O Canto dos Escravos*, gravado em 1982, contendo cantos ancestrais dos negros benguelas, de São João da Chapada, Diamantina, Minas Gerais. (Canal do YouTube 2011). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=xRfd098PUC8>. Acesso em 8 nov. 2017.

HOUAISS, Antonio. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-3/html/index.php#0>. Acesso em datas diversas.

HYPENESS. Vídeos a respeito de educação inovadora. Disponível em: <http://www.hypeness.com.br/2015/01/como-iniciativas-de-educacao-inovadoras-buscam-transformar-o-ensino-no-brasil/>. Acesso em 10 jul. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Mapeamento de organizações inovadoras e criativas em educação. <http://criatividade.mec.gov.br/noticias/61-mec-reconhece-178-organizacoes-como-inovadoras-e-criativas-2>. Acesso em 9 jul. 2017.

MONIZ, Carolina. *Ilha de desordem*. Documentário a respeito dos processos da ELT. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_pPt6_NgQjw Acesso em 4 nov. 2017.

MOVIMENTO BRASIL LIVRE. Disponível em: <https://mbl.org.br>; Acesso em 12 out. 2017.

MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO. Disponível em: <https://www.programescolasepartido.org>. Acesso em 15 jun. 2017.

MUNDO DOS DOCUMENTÁRIOS ONLINE. *VOCACIONAL: uma aventura humana* - documentários e debate. Disponível em: <http://www.mundodosdocumentarios.com.br/2015/02/vocacional-uma-aventura-humana.html#updateOnce>. Acesso em 10 mar. 2017.

NÚCLEO DE ARTES CÊNICAS. *Vídeo a respeito do espetáculo DOC. (des)prezados*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E7Czi9GzCM0>. Acesso em 9 mar. 2017.

NÚCLEO DE ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS. *Questão democrática: o Cartismo*. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/nec/questao-democratica-o-cartismo>. Acesso em 21 mar. 2017.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. *Programa de Iniciação Artística (PIÁ)*. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/formacao/index.php?p=12575>. Acesso em 21 set. 2016.

_____. *Programa Teatro Vocacional*. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/formacao/index.php?p=7548>. Acesso em 21 set. 2016.

RANCIÈRE, Jacques. *A emancipação é um problema de todos*. In: Lavra Palavra, Entrevista. <https://lavrpalavra.com/2015/12/09/ranciere-a-emancipacao-e-um-problema-de-todos/>. Acesso em 10 mar. 2017.

SP ESCOLA DE TEATRO. *Acerca da divulgação dos experimentos*. Disponível em: <http://www.spescoladeteatro.org.br/aprendizes-exibem-experimentos-cenicos-neste-final-de-semana>. Acesso em 25 out. 2017.

_____. *Manual da SP Escola de Teatro*. Disponível em: <http://www.spescoladeteatro.org.br/cursos-regulares/manual>. Acesso em 25 out. 2017.

_____. *Pesquisa de satisfação a respeito da SP Escola de Teatro*. Disponível em: https://issuu.com/spescoladeteatro/docs/autoavaliacao_institucional_3_trime. Acesso em 25 out. 2017.

_____. *Registros de experimentos da SP Escola de Teatro, 2016*. Disponível em: www.spescoladeteatro.org.br/. Acesso em 30 out. 2017.

_____. *Terceira abertura do experimento do Núcleo 6 – Módulo Amarelo – Narratividade*, em 2016. Disponível em: <http://www.spescoladeteatro.org.br/videos#videos-2>. Acesso em 31 out. 2017.

_____. *Terceira abertura do experimento do Núcleo 3 – Módulo Verde, Personagem-Conflito*, em 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9BZRQIU3TW8>. Acesso em 31 out. 2017.

STUCCHI, Felipe. *A Espada de São Jorge, o Lírio e as Luzes – Considerações sobre a luz de Impasse*. Disponível em <http://cargocollective.com/iluminata/A-espada-de-Sao-Jorge-o-Lirio-e-as-Luzes-Consideracoes-sobre-a-luz-de>, 2017. Acesso em 8 nov. 2017.

UOL. *Bolivianos se tornam a segunda maior colônia de estrangeiros em SP*. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/saopaulo/2013/06/1295108-bolivianos-se-tornam-a-segunda-maior-colonia-de-estrangeiros-em-sp.shtml>. Acesso em 9 mar. 2017.

UOL. *Plano do ensino médio abre mão de artes e educação física e repete meta*. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/09/1815828-novo-ensino-medio-usa-meta-antiga-e-exclui-artes-e-educacao-fisica.shtml>. Disponível em: Acesso em 9 mar. 2017.

A respeito do DRT de ator/atriz:

BRASIL. *Decreto nº 82.385, de 5 de outubro de 1978*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D82385.htm. Acesso em 13 ago. 2017.

SINDICATO DOS ARTISTAS ARTISTAS E TÉCNICOS EM ESPETÁCULOS DE DIVERSÕES NO ESTADO DE SÃO PAULO. Disponível em: <http://www.satedsp.org.br/instrucao-normativa.html>; http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6533.htm. Acesso em 15 ago. 2017.

SP ESCOLA DE TEATRO. <http://www.spescoladeteatro.org.br/noticias/ver.php?id=4889>. Acesso em 14 ago. 2017.

Citações literárias e poéticas em epígrafes:

ALLENDE, Isabel. Disponível em: <http://www.noticias24.com/gente/noticia/129741/frases-memorables-de-amor-politica-y-justicia-social-de-isabel-allende/>. Acesso em 17 nov. 2017.

BELLI, Gioconda. *A mãe*. Disponível em: <https://abrildenovomagazine.wordpress.com/2017/11/05/a-mae-gioconda-belli/>. Acesso em 17 nov. 2017.

_____. *Sem palavras*. Disponível em: <http://blogueirasfeministas.com/2012/03/causas-justas-gioconda-belli/>. Acesso em 17 nov. 2017.

BUKOWSKI, Charles. (incapazes de sonhar). In: _____. *Queimando na água, afogando-se na chama*. Porto Alegre: L&PM, 2015.

GÓRKI, Máximo. In: REIS, Daniel Aarão. (org.) *Manifestos vermelhos: e outros textos históricos da Revolução Russa*. São Paulo: Companhia das Letras/Pinguim, 2017.

GUEDES, Beto; BASTOS, Ronaldo. *O Sal da Terra*, 1981. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/beto-guedes/44544/>. Acesso em 17 nov. 2017.

LISPECTOR, Clarice. *A paixão segundo GH*. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

_____. *Perto do coração selvagem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LUXEMBURGO, Rosa. *Camarada e amante: cartas a Leo Jogiches*. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1983.

MELLO, Thiago de. *Os estatutos do homem*. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36944>. Acesso em 4 jun. 2017.

SARAMAGO, José. *As pequenas memórias*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

WOOLF, Virginia. *Um teto todo seu*. São Paulo: Tordesilhas, 2014

Imagens:

Apresentação do espetáculo *Magritte Espelho Vivo*, de Renato Cohen, em 1986 (Foto: Vina Essin) Disponível em: <https://blogmonoart.wordpress.com/2017/07/28/exposicao-resgata-producao-em-performance-dos-anos-1980-e-oferece-oficina-gratuita-sobre-a-linguagem/>. Acesso em 22 out. 2017.

Cartaz com imagem de mulher na Revolução Russa. Disponível em: http://img.welkermedia.com/uploads/2017/09/russian_revolutionary_posters_0.jpg. Acesso em 18 out. 2017.

Cena de Arena conta Zumbi, Teatro de Arena. Disponível em: <http://memoriasdaditadura.org.br/wp-content/uploads/2014/12/Arena-contra-zumbi.jpg>. Acesso em 22 out. 2017.

Clipe da peça *Teatro de Bonecas*, Disponível em: <https://vimeo.com/107544597>. Acesso em 22 out. 2017

Imagem da Praça Rui Barbosa. Disponível em: <http://lfpaisagismo.com.br/projetos/espacos-publicos/praca-rui-barbosa>. Acesso em 18 out. de 2017.

Imagem da sede Brás da SP Escola de Teatro. Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/alckmin-inaugura-nova-sede-da-sp-escola-de-teatro-no-bras/>. Acesso em 18 out. 2017.

Imagem da sede Roosevelt da SP Escola de Teatro. Disponível em: http://static.wixstatic.com/media/e9fb4e_14e2c06580f14cc48eac84503ddad09e~mv2.jpg. Acesso em 18 out. 2017.

Imagem de mulheres na Comuna de Paris. Disponível em: <https://capitalismoemdesencanto.files.wordpress.com/2015/07/mulheres-de-paris-na-harpers-weekly-de-27-de-maio-de-1871.jpg>. Acesso em 18 out. 2017.

Imagem de planta baixa da Praça Roosevelt em São Paulo. Disponível em: Google Maps. Acesso em 18 out. 2017.

Imagem de planta baixa da Praça Rui Barbosa, em Santo André. Disponível em: <http://www.skyscrapercity.com/>. Acesso em 18 out. 2017.

Lee Taylor como Policarpo Quaresma, em 2011. Disponível em: https://jornalggn.com.br/sites/default/files/imagens/policarpo_antunes_0.jpg. Acesso em 22 out. 2017.

Policarpo Quaresma, CPT, 2010. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=eGUybkz4zhs>, Lee Taylor, como Policarpo, sapateia em 1:02:47. Acesso em 22 out. 2017.

Roda de Aprendizizes da ELT. Disponível em: <https://portallivredeteatro.com/quem-somos/>. Acesso em 22 out. 2017

Selo com imagem de Helene Weigel. Disponível em: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Stamps_of_Germany_\(DDR\)_1980,_MiNr_2497.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Stamps_of_Germany_(DDR)_1980,_MiNr_2497.jpg) Acesso em 6 nov. 2017.

The Mother, dir. Brecht, 1951. Barch Bild 183-H251110. Disponível em: <http://www.blogs.hss.ed.ac.uk/whos-watching-who/tales-archive/the-berliner-ensemble/>. Acesso em 6 nov. 2017.

APÊNDICE

Epí-logo

Artistas, pesquisadores, autores de nosso tempo
 pais e mães, filhos, amigos, parentes, avós
 suplico a vocês
 não deixem para amanhã
 o que (não) podem fazer hoje
 sigam o [que o] mestre [disse]
 a vocês todos os dias
 em todas as orientações
 em todas as oportunidades
 encare
 isso
 como um trabalho
 que seja prazeroso
 tenha uma meta, um parágrafo, uma página
 aferre o nariz
 no objeto do conhecimento
 todos os dias
 estabeleça um tempo, 30 minutos, 1 hora
 mas não deixe para depois
 [de] pois tudo acontece
 como acontece todos os dias
 no mundo em que vivemos hoje e sempre
 não é possível nem prudente esperar acontecer
 quem sabe faz a hora
 então digo
 por experiência
 que a última hora
 é sempre a última
 em que tudo [que já aconteceu] acontece
 então o melhor é você elaborar, estar preparado
 para refazer, repensar, agir
 dentro do [seu] tempo
 que seja o nosso tempo
 e o tempo que ainda possa ser o tempo que há [de]vir
 porque nós somos falíveis
 e o tempo é implacável
 como tudo
 a coluna, o prato de comida, o caminhão do lixo, a conta a pagar,
 a criança que chora, o cão que late, a cama que esfria e
 o povo, há de ser também,
 sem medo
 a ocupar as ruas
 e todos os espaços de luta
 Simone Carleto (*Camaradas, não deixem para última hora*)

ANEXO A - RELATO PESSOAL DE PRÁTIS COM O TEATRO ÉPICO

[...] Não digam: “Esse homem não é artista!” – Erguendo tal barreira entre vocês e o mundo, ficarão vocês fora do mundo: não lhe dão o título de artista, e ele a vocês talvez não dê o título de homens... E essa restrição dele será mais grave ainda. Digam, antes: é um artista, porque é um ser humano. Podemos fazer tudo o que ele faz e sentir-nos muito honrados, pois o que nós fazemos é algo de humano e universal que a toda hora sucede no burburinho das ruas, quase tão caro aos homens como alimentar-se e respirar! [...]

Bertolt Brecht (*Sobre o teatro de todos os dias*)

A reflexão aqui desenvolvida objetiva evidenciar algumas construções alternativas ao modo tradicional de ensinar teatro. Se se considerar, *grosso modo*, que a forma estética articula, colige e manifesta (de modo explícito) estruturas e conteúdos, como apresentam as proposições do teatrólogo Bertolt Brecht, é possível afirmar que as formas, também no sentido da prática, viabilizam apreensões de novos modos de se estabelecer relações sociais-humanas. Como explicita este trecho escrito por Brecht:

[...] A prática exige que um passo deve seguir o outro; a teoria tem de abraçar toda a sequência deles. Os novos assuntos constituem o primeiro estágio; a sequência entretanto vai mais adiante. A dificuldade consiste em trabalhar no primeiro estágio (novos assuntos) quando já se está pensando no segundo (as novas relações entre os homens). [...] Uma vez que possamos dominar os novos assuntos, podemos passar das novas relações, que no momento são imensamente complicadas e só podem ser simplificadas por meios formais. A forma em questão só pode ser conseguida, entretanto, através de uma mudança completa no objetivo do teatro. Só um novo objetivo pode conduzir a uma nova arte. O novo objetivo é a pedagogia. [...] (BRECHT, 1967, p. 46-8).

Durante o segundo semestre de 2014, retornei para o lugar de minha formação em nível de graduação. Na época que ingressei na Unesp (Universidade Júlio de Mesquita Filho – Instituto de Artes, então sito no bairro do Ipiranga, São Paulo) no ano de 1998, o curso de Licenciatura era realizado de forma a contemplar elementos básicos das linguagens de Teatro, Música e Artes Visuais. Assim, concluí a Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas em 2001. Já no ano 2000, início de uma nova década, tive aulas com o professor Alexandre Mate. No processo, Mate compartilhou vivências práticas com o coletivo de

estudantes e posteriormente com o grupo de teatro *Canhoto Laboratório de Artes da Representação* – formado na instituição e atuante na cidade de São Paulo de 2001 a 2008. Foram construídos e vivenciados processos completos de elaboração de obras artísticas, projetos de ação cultural e ações artístico-político-pedagógicas¹.

Em perspectiva do que posso designar processo de formação de artistas, atores e atrizes épicos, o que experienciei com um conjunto de pessoas em momentos e ambientes diversos, mas principalmente no trabalho artístico com o *Canhoto*, foi a busca da práxis do teatro épico dialético. De modo a contemplar a necessidade de aprofundar conhecimentos com relação à formação necessária ao processo de licenciatura, brevíssimo nesse sentido naquele período, os estudos da História do Teatro trouxeram o descortinamento do Teatro Ocidental. A partir de reflexões contextualizadas historicamente e, ao mesmo tempo, como deve ser esse tipo de abordagem, de metodologia que imbrica as especificidades das obras artísticas produzidas nos diferentes períodos e suas características relacionais com os contextos nos quais estão inseridas. Tanto que, nos anos seguintes, os estudantes também produziam cenas a partir do estudo de textos paradigmáticos dos contextos históricos e dos gêneros e estilos teatrais, sempre considerando seus aspectos teóricos, incluindo a filosofia e a história para fundamentar os argumentos do ponto de vista histórico-político-social.

Foi trazido vasto material produzido academicamente e sobretudo de forma militante, apresentando, em dois volumes relativos à História do Teatro Mundial, conhecido como *Material de Estudos*². Nesse vasto material que condensa anos de pesquisa, Alexandre Mate tece poesia, excertos de obras fundamentais à reflexão a respeito da produção artística, pontos de vista de diversos autores referentes aos temas abordados, que assumem uma perspectiva crítica a respeito da história e de como ela se materializa de modo simbólico nas artes teatrais. Do mesmo modo, o material do curso *A formação do ator e atriz épicos numa abordagem práxica*³ traz aspectos teóricos e exercícios coerentes com esse princípio de trabalho, unindo magistralmente esses conteúdos, abrindo possibilidades significativas de percepção do ser em fricção com o mundo. Todos os materiais disponibilizados pelo mestre incluem extensa bibliografia sugerida para aprofundamento, embora os textos dos materiais sejam bastante complexos e já elaborados em perspectiva crítica, portanto completa.

¹ No que diz respeito aos espetáculos, foram produzidos coletivamente: *Tr@ç@s escolares* (2001); *TraçOswaldianos* (2001); *Nenhum alguém em lugar algum* (2002-2003); *Ubu presidente* (2004-2005); *Zero(n) = Nada* (2006-2007).

² Atribuímos nome afetivo ao material de estudo, como MATERial de Estudos, pois, quando este foi apresentado à turma de graduação da qual eu fazia parte, evitávamos denominá-lo apostila. A partir da identificação com o nome do mestre, surgiu a ideia de referir-me a ele desse modo. É interessante observar, depois desses anos, que o material foi revisitado e modificado, sempre com inserções e reflexões novas, que são feitas de modo orgânico ao processo de trocas e partilha, com continuidade dos estudos do professor.

³ Material impresso disponibilizado em janeiro de 2006, quando foi realizado o curso homônimo. O texto conta com aspectos teóricos que embasam a metodologia de trabalho com o épico, além de apresentar uma série de exercícios práticos a respeito do tema. Assim, práxico por excelência, o material idealmente cabe perfeitamente ao trabalho dessa natureza.

Dessa relação, do ponto de vista épico-dialético, surge também a possibilidade de se entender como agente transformador da realidade, sempre dinâmica. Fundamentalmente sensibilizadora, a perspectiva do épico traz a potência de explicitar as contradições humanas, expressas na forma de viver advinda do modo de produção capitalista. Nesse sentido, as relações estabelecidas são determinantes para a manutenção ou transformação do sistema. A função do teatro, olhada deste lugar, seria a de mostrar as contradições e, colocando-as em questão, possibilitar o estabelecimento das relações existentes entre o comportamento das personagens e a materialidade social. Como descreve Walter Benjamin:

[...] um teatro que se propõe a tratar os elementos da realidade no sentido de um ordenamento experimental. Porém as condições surgem no fim dessa experiência, e não no começo. De uma forma ou de outra forma, tais condições são sempre as nossas. Elas não são trazidas para perto do espectador, mas afastadas dele. Ele as reconhece como condições reais, não com arrogância, como no teatro naturalista, mas com assombro. O teatro épico, portanto, não reproduz as condições, ele as descobre. A descoberta das condições se efetua por meio da interrupção das sequências. Mas a interrupção não se destina a provocar uma excitação, e sim exercer uma função organizadora. Ela imobiliza os acontecimentos e com isso obriga o espectador a tomar uma posição quanto à ação, e o ator, a tomar uma posição quanto ao seu papel (BENJAMIN, 1994, p. 133).

O mais surpreendente dessa metodologia, e por esse motivo reconheço seu imenso potencial transformador, é o processo que ocorre com as pessoas que dele participam. Esse elemento foi mobilizador para pesquisar a possível influência do tipo de formação vivenciada por atores e atrizes em escolas cuja metodologia ancora-se de algum modo no pressuposto livre. Uma atriz ou um ator épicos constituem-se de forma dinâmica e a partir de inúmeros embates em relação à formação escolar, familiar e, portanto, social recebida, a fricção entre os estudos práticos vivenciados e a autopercepção em relação com os outros envolvidos no processo. No trabalho teatral por exemplo, quando ocorre o revezamento, em que diversos atores e atrizes podem representar a mesma personagem, estão inúmeras possibilidades de exercício de alteridade, tanto com relação à personagem (que nessa perspectiva se constrói a partir da ideia de relação com outras personagens, com a situação e com o público), como em relação ao conjunto de atores e atrizes e equipe artística.

As contradições e conflitos do processo são materiais de observação, reflexão e reorganização de caminhos criativos. Como aconteceu num dos espetáculos de o diretor comprometer-se, por mais que se tratasse de uma contradição do processo vivenciado naquela ocasião, de não mais alterar o texto dramático do espetáculo.

Com relação ao entendimento de processo, este se deu na minha formação de maneira abrangente e complexa, o que culminou com a criação da Escola Viva de Artes Cênicas em Guarulhos. Hoje com oito anos de funcionamento efetivo após a data de seu início em 2005, a

Viva tem esse nome a partir da intervenção apre(e)ndida com o mestre, que sempre buscou proporcionar a vivência do pressuposto brechtiano com relação à função do teatro:

[...] Sem dúvida, o aprendizado que conhecemos na escola, na preparação para as profissões, etc., é algo que exige esforço. Mas é preciso considerar igualmente em que circunstâncias ele decorre e a que objetivos serve. [...] O desejo de aprender depende, assim, de várias coisas e, portanto, existe a possibilidade de aprender com gosto, alegria e luta.

Se não houvesse essa possibilidade de aprender divertindo-se, o teatro, por sua própria estrutura, não estaria em condições de ensinar. O teatro permanece teatro, mesmo quando é teatro pedagógico e, na medida em que é bom teatro, é diversão (BRECHT, 1967, p. 98-99).

Tive oportunidade, portanto, em primeiro lugar, de reconhecer a importância de minha formação popular amadora no teatro antes de ingressar na universidade; em segundo lugar de compreender as relações entre a experiência de vida e o vislumbre de posicionamento diante da realidade; e em terceiro lugar a abordagem praxica necessária à formação de uma artista-educadora-militante. Essa última, por revelar o tecimento entre os três aspectos, indissociáveis numa metodologia coerente. Na prática, pude acompanhar o mestre como assistente de direção em programas destinados à formação artístico-cultural com grande participação de jovens, observando seus trabalhos em escolas de teatro e projetos culturais em inúmeras cidades e compartilhando um trabalho colaborativo que proporcionava cursos abertos, ações culturais significativas para o teatro paulistano e brasileiro, como foi a Ocupação do Teatro de Arena em 2005⁴, o que ocorreu por todo o ano com uma programação realmente surpreendente para um grupo que a concretizou sem aporte de verbas.

Do caráter militante entende-se a capacidade de reconhecer a necessidade de se adotar critérios éticos e explícitos com relação à linguagem teatral, tratando-a com o rigor necessário ao ofício, buscando fortalecer o coletivo como potencial transformador dos indivíduos. Desse modo, retornar como estagiária do curso de doutorado em Artes na mesma universidade, porém agora em outro prédio e estrutura, foi como um salto no tempo e no espaço, permitindo observar novas qualidades, coerentes também com o processo dos estudantes em relação com a universidade, e do qual as relações estabelecidas com o mestre são fundamentais.

Nesse particular, foi estabelecido um fórum no trabalho com os estudantes durante o curso realizado na disciplina História do Teatro Mundial IV (Transformada na nova estrutura em História do Teatro e da Literatura Dramática VI), no 4º ano do curso de Licenciatura em Artes Cênicas, caracterizando uma relação de alteridade, em que estudantes e mestre teciam a construção do conhecimento, imbricando teoria, prática trazida pelos estudantes de suas vivên-

⁴ Projeto *Parada das Maravilhas*: Três em hum(n)!, que abordava o teatro latino-americano, incluindo peças em cartaz, cursos abertos à comunidade, atividades de partilha e registros com a presença de nomes significativos para a história do teatro brasileiro. Nessa ocupação estive em cartaz o espetáculo *Ubu presidente*, de Juan Larco, com o Canhoto Laboratório de Artes da Representação, dirigido por Alexandre Mate.

cias como estudantes e artistas, e elaboração de argumentos críticos a partir de diálogos e elaboração de textos. Este pressuposto fica evidenciado na proposição de Paulo Freire:

[...] É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que formar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.[...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p. 23)

Meu papel como estagiária foi então de observar e participar desse coro como mais uma estudante, em uma instância de curso diferente e não mais importante, assim como a posição do mestre é diferenciada e igualmente fundamental ao processo. Essa perspectiva freiriana é bastante evidente e mantida durante a trajetória de trabalho do mestre na universidade. É importante registrar, por exemplo, sua afirmação constante de que alguns elementos da teoria pedagógica, que vêm como ondas de modismo, *grosso modo*, traz elementos já largamente defendidos por brasileiros e que muitas vezes não são citados ou reconhecidos. Nesse ponto o mestre defende pontos semelhantes aos defendidos pelo educador José Pacheco, português radicado no Brasil que atua incansavelmente para divulgar o valor simbólico de pensadores brasileiros, que ele considera, conforme cita em diversas palestras, “[...] maior fortuna crítica pedagógica do mundo”. De acordo com Freire, “[...] quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando ‘curiosidade epistemológica’, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto” (1997, p. 24-25). Assim, a horizontalidade do processo modifica a forma de atuação do professor e estudantes, caracterizando-se rigorosamente em processos transformadores da escola, das metodologias formativas e da sociedade, algo tão importante e significativo na atualidade. Explicada por Paulo Freire:

[...] Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, homens e mulheres descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender (FREIRE, 1997, p. 22-3).

Não apenas significativo mas urgente, como uma das poucas possibilidades de transformação que permanecem pulsantes, sobretudo após os tenebrosos acontecimentos de 31 de

agosto de 2016⁵, quando se instaurou um golpe jurídico-parlamentar no Brasil, a necessidade de compreender os ambientes de ensino como locais onde se exerce a cidadania, pois: “[...] O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da História [...]” (FREIRE, 1997, p. 54). De modo igualmente contundente, Adorno, no ensaio citado e sempre indicado aos estudantes pelo professor Alexandre Mate:

[...] Pois um dos momentos do estado de consciência e de inconsciência daninhos está em que seu ser-assim – que se é de um determinado modo e não de outro – é apreendido equivocadamente como natureza, como um dado imutável e não como resultado de uma formação. Mencionei o conceito de consciência coisificada. Esta é sobretudo uma consciência que se defende em relação a qualquer vir-a-ser, frente a qualquer apreensão do próprio condicionamento, impondo como sendo absoluto o que existe de um determinado modo. Acredito que o rompimento desse mecanismo impositivo seria recompensador (ADORNO, 1995, p. 131).

Em formato de fórum, os conteúdos trabalhados são conceituais, procedimentais e atitudinais⁶, o que compreende uma proposta de formação integral e prática. A roda, recorrente às práticas teatrais e pedagógicas e, oriunda da ancestralidade histórica da humanidade, notadamente a partir de nossos primeiros habitantes indígenas, traz para o processo educacional de nível superior universitário a expressão máxima do exercício de autonomia na cidadania.

⁵ A esse respeito, cabem oportunamente argumentos apresentados em dois trechos de Educação após Auschwitz:

[...] Afirmar que aquelas pessoas eram frias de um modo peculiar. Aqui vêm a propósito algumas palavras acerca da frieza. Se ela não fosse um traço básico da antropologia, e, portanto, da constituição humana como ela realmente é em nossa sociedade; se as pessoas não fossem profundamente indiferentes em relação ao que acontece com todas as outras, excetuando o punhado com que mantêm vínculos estreitos e possivelmente por intermédio de alguns interesses concretos, então Auschwitz não teria sido possível, as pessoas não o teriam aceito. Em sua configuração atual – e provavelmente há milênios – a sociedade não repousa em atração, em simpatia, como se supôs ideologicamente desde Aristóteles, mas na perseguição dos próprios interesses frente aos interesses dos demais.[...]

[...] Tudo isso tem a ver com um pretensão ideal que desempenha um papel relevante na educação tradicional em geral: a severidade. Esta pode até mesmo remeter a uma afirmativa de Nietzsche, por mais humilhante que seja e embora ele na verdade pensasse em outra coisa. Lembro que durante o processo sobre Auschwitz, em um de seus acessos, o terrível Boger culminou num elogio à educação baseada na força e voltada à disciplina. Ela seria necessária para constituir o tipo de homem que lhe parecia adequado. Essa idéia educacional da severidade, em que irrefletidamente muitos podem até acreditar, é totalmente equivocada. A idéia de que a virilidade consiste num grau máximo da capacidade de suportar dor de há muito se converteu em fachada de um masoquismo que – como mostrou a psicologia – se identifica com muita facilidade ao sadismo. O elogiado objetivo de “ser duro” de uma tal educação significa indiferença contra a dor em geral. No que, inclusive, nem se diferencia tanto a dor do outro e a dor de si próprio. Quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo também com os outros, vingando-se da dor cujas manifestações precisou ocultar e reprimir. Tanto é necessário tornar consciente esse mecanismo quanto se impõe a promoção de uma educação que não premia a dor e a capacidade de suportá-la, como acontecia antigamente. Dito de outro modo: a educação precisa levar a sério o que já de há muito é do conhecimento da filosofia: que o medo não deve ser reprimido. Quando o medo não é reprimido, quando nos permitimos ter realmente tanto medo quanto esta realidade exige, então justamente por essa via desaparecerá provavelmente grande parte dos efeitos deletérios do medo inconsciente e reprimido [...] (ADORNO, 1995, passim).

⁶ Pressuposto das teorias construtivistas, que têm base em teóricos interacionistas como Piaget, Vigotski e Wallon, estes elementos são dotados como forma de explicitar a abrangência e profundidade dos conteúdos, em perspectiva de que estudantes apre(ende)m conteúdos que se apresentam de maneira diversificada enquanto elaboram conceitos. Numa perspectiva chamada conteudista, apenas os conceitos são compreendidos como currículo.

Autonomia que requer responsabilidade, critérios acordados no coletivo, rigor e comprometimento com o próprio processo de formação, compreendendo a contribuição do outro como intrínseca a um processo de fato, que justifica a relevância do coletivo.

Para a realização e aplicação dessa metodologia, é estabelecido um contrato consensual no início do curso, para que estudantes e mestre estejam comprometidos com a proposta. Assim, são realizados estudos diretos (conhecidos como aulas expositivas), estudos coletivos, que podem ser organizados em grupos de diferentes composições, duplas, trios; diálogos a partir de textos sugeridos em cada tópico de estudos e elaboração de argumentos para o diálogo, em forma de fala ou texto construído para embasar a discussão.

Mediatizados pelo mundo, como escreveu Paulo Freire, mestre e estudantes trouxeram para o fórum seus questionamentos, perguntas, intervenções, contribuições e achados, bem como a explicitação de saltos de qualidade no processo de formação. Do mesmo modo, foi vivenciado durante o processo como metodologia a importância do conhecimento ser fonte de prazer, assim como ser educador supera a ideia de ser professor. Segundo o educador brasileiro, ao tratar da posição de educador:

[...] Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou “maior”. Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer (FREIRE, 1997, p. 135).

Uma das bases dessa metodologia de trabalho aplicada à educação superior pode ser verificada em outro elemento utilizado para a reflexão foi a proposta de criação de texto a respeito das peças didáticas ou peças de aprendizagem (learning plays/lehrstrucke): Aquele que diz, aquele que diz não, A decisão, A exceção e a regra, O voo sobre o oceano, Os horácios e os curiácios e A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo.

As peças de aprendizagem foram ensaios a partir da dialética que se constituíram como experimentos. A respeito das fases da práxis brechtiana, foram explicitadas: o expressionismo, naturalismo exacerbado, teatro didático e dialética. O aprofundamento dos estudos dos textos marxistas, sobretudo *O capital*, desemboca na escritura das peças didáticas. Os musicais, com a radicalização de expedientes e das narrativas musicais, enfeixando tudo, materializaram-se na fase dialética, com nove peças que apresentam as mais radicais proposições dramatúrgicas.

Seu último ensaio foi *O pequeno organón para o teatro*, em 1948, constituiu a poética brechtiana, com a explicitação de método, estratégia e técnica.

Noutro momento, foram colocadas palavras pelos estudantes, retiradas do que fosse considerado mais significativo do texto estudado, para que fosse tecido o diálogo, como teia, no

centro da roda. Tomando-as como mote para o estudo direto⁷, foi desenvolvida exposição dos elementos trazidos pelos estudantes, de modo dialógico.

Em outra proposta, pertinente ao tópico, foi feito exercício de escrita em uma página a respeito da produção dramaturgical de Brecht e as peças de aprendizagem.

Ao se pensar a produção dramaturgical de Bertolt Brecht e as chamadas peças didáticas ou de aprendizagem, à luz de conceitos da pedagogia crítica, pode-se inferir que, do mesmo modo que todo teatro é político ainda que não se assuma como tal, o teatro também ensina algo, ainda que não seja mostrado. Assim, as peças didáticas seriam o exercício explícito da dialética materialista em processo, no qual Bertolt Brecht demonstra os expedientes estruturantes de sua investigação praxica.

Se o teatro com função pedagógica existiu, assumindo a função de educar os cidadãos ao estabelecer regras e parâmetros de comportamentos aceitos socialmente, para Brecht a intenção do seu teatro didático, do ponto de vista pedagógico, é propiciar o senso crítico, o que inclui a possibilidade de recusa e contraponto aos valores vigentes (contraeducação).

Entre as questões do teatro didático, talvez a mais abrangente na perspectiva do alcance de desdobramentos para o teatro de forma épica, sistematizado por Brecht, seja o que se desenvolveu a partir da supressão do público. Para o trabalho com as peças de aprendizagem, os participantes deveriam se revezar nos diversos papéis e participação no coro, experimentando assim a dialética de pontos de vista diferenciados com relação a uma mesma situação. E o coletivo elabora os gestos e características das personagens em conjunto, o que Bornheim nomeou celebração da racionalidade (1992, p. 185)⁸.

Para além da boa aceitação das peças didáticas de Brecht nos colégios, a pesquisa formal do teatrólogo aprofundou a abordagem materialista, o que intensifica a atuação dele junto de operários. O consentimento é tema recorrente e o percurso dialético evidenciado na busca constante de provocar o exercício crítico. Também o contraponto entre sentimento-razão e a questão da bondade são frequentes. Porém, a necessidade de transformar o mundo tomará parte em toda a obra, que se apropriará de elementos do teatro didático para os aspectos pedagógicos da obra brechtiana.

Para escrever um texto ainda que brevíssimo a respeito do tema, seria fundamental reler as peças didáticas e textos reflexivos a respeito. Porém, considerando os pressupostos de Brecht que visavam a apreensão crítica da vida social, o nome mais apropriado para essas peças elaboradas em processo de aprendizagem que propunha essa mesma experiência aos participantes seria mesmo peças de aprendizagem, em que o artista se coloca em processo, explicitado aos parceiros de jornada. Ao se pensar a ideia de parceria instaurada nesse tipo de processo dialógico, destaca-se o trecho do ensaio de Adorno:

⁷ Para trazer coerência e inutilizar o conceito de aula, que nesse caso seria inapropriado, utilizo terminologia utilizada na *Escola da Ponte*, em que o ensino direto é presente, de acordo com o interesse e necessidade de aprendizagem identificada pelos estudantes em processo de estudos.

⁸ O teatro didático: as peças. In: BORNHEIM, Gerd. *Brecht: a estética do teatro*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

[...] Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. Os meios – e a técnica é um conceito de meios dirigidos à autoconservação da espécie humana – são fetichizados, porque os fins – uma vida humana digna – encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas. Afirmações gerais como estas são até convincentes. Porém, uma tal hipótese ainda é excessivamente abstrata. Não se sabe com certeza como se verifica a fetichização da técnica na psicologia individual dos indivíduos, onde está o ponto de transição entre uma relação racional com ela e aquela supervalorização, que leva, em última análise, quem projeta um sistema ferroviário para conduzir as vítimas a Auschwitz com maior rapidez e fluência, a esquecer o que acontece com estas vítimas em Auschwitz. No caso do tipo com tendências à fetichização da técnica, trata-se simplesmente de pessoas incapazes de amar (ADORNO, 1995, p. 132).

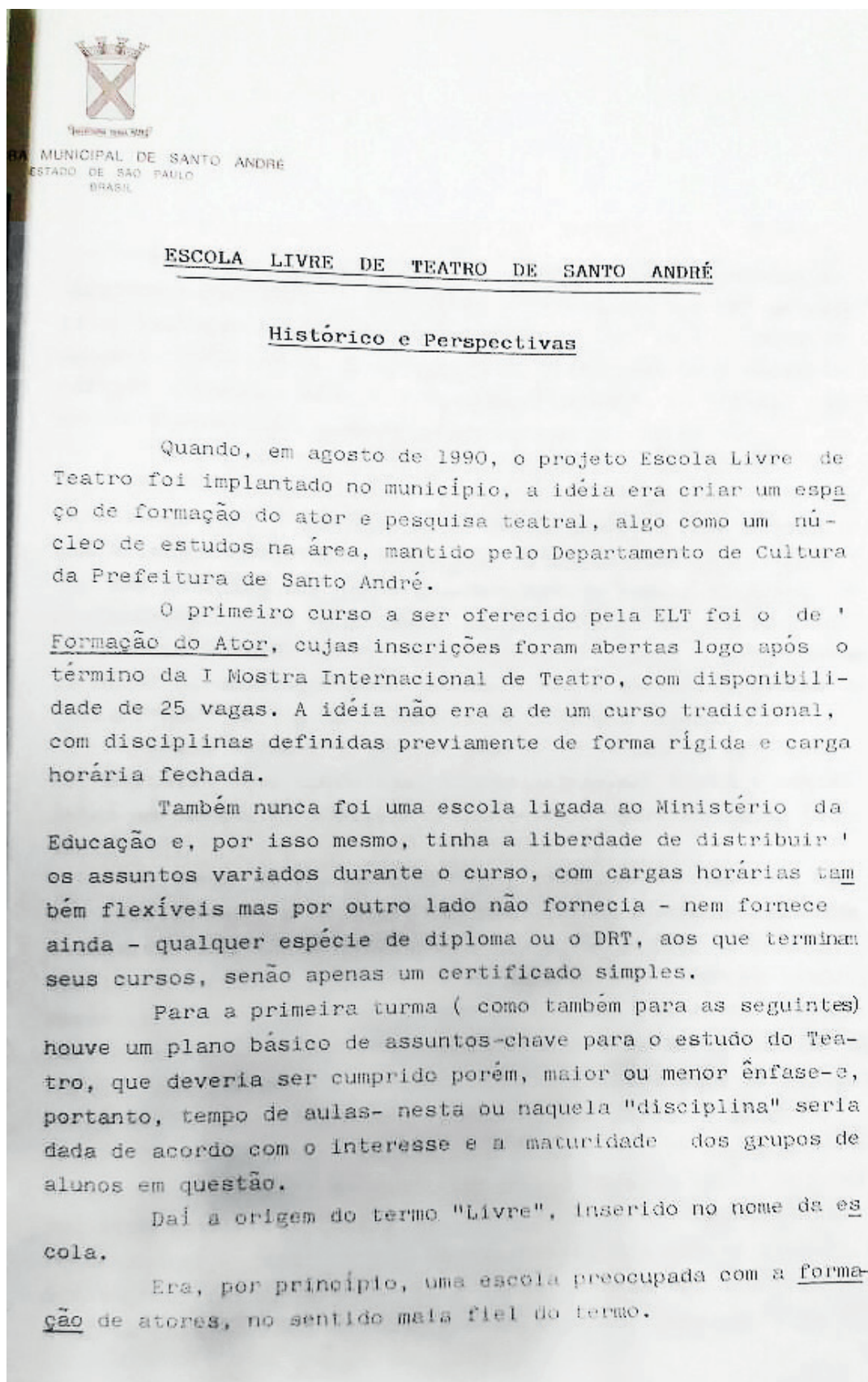
As referências bibliográficas utilizadas abrangem um espectro amplo de possibilidades de inter-relações históricas, filosóficas e estéticas. Além da bibliografia específica do tópico e do conteúdo programático do semestre e ano letivo, somam-se às referências as anteriores. A abordagem citada contrapõe-se ao citado fetiche da técnica, discurso que vem sendo retomado com força na atualidade, buscando escamotear os verdadeiros interesses em propagar a atuação aparentemente desinteressada, com vistas à permanência ininterrupta no poder. A visão de governos e governantes que estariam “acima do bem e do mal”, desconectados da política e pertencentes ao “mundo empresarial” e “filantrópico”, fazem parte de um projeto totalitário e excludente. Finalmente, apresenta-se trecho já citado ensaio de Adorno, segundo o qual:

[...] Finalmente, o centro de toda educação política deveria ser que Auschwitz não se repita. Isto só será possível na medida em que ela se ocupe da mais importante das questões sem receio de contrariar quaisquer potências. Para isto teria de se transformar em sociologia, informando acerca do jogo de forças localizado por trás da superfície das formas políticas. Seria preciso tratar criticamente um conceito tão respeitável como o da razão de Estado, para citar apenas um modelo: na medida em que colocamos o direito do Estado acima do de seus integrantes, o terror já passa a estar potencialmente presente [...] (ADORNO, 1995, p. 136).

O processo democrático que concerne à política precisa ser defendido como pressuposto de convivência solidária e de respeito à diversidade nos mais diversos âmbitos do estado. Nenhum governo poderia ou deveria estar acima dos interesses coletivos. A garantia desses direitos se faz possível apenas com participação, diálogo, atitude e coerência. Não por acaso faz-se necessária a unidade política das esquerdas frente aos descabros reacionários que vêm ocorrendo em todo o mundo, com vistas a paralisar avanços sociais os mais diversos nas últimas décadas, sobretudo na América Latina. A convicção de que aqueles que participam dos cursos

nas universidades públicas, por exemplo, necessariamente devem comprometer-se a retribuir socialmente, compartilhando conhecimento em ações efetivas de transformação social e busca de inovação construída colaborativamente junto dos movimentos sociais, também foi apreendida por mim durante essa trajetória. Nesse sentido, produzir e partilhar conhecimento é ação coletiva, na qual somos corifeus e coriféias, temos lado e necessidade de lutar juntos. E por isso a necessidade de realizar com seriedade e prazer coletivo o trabalho teatral: para instaurar no âmbito do estético poéticas possíveis que revelem também na cena as possibilidades de transformação cultural (portanto material e simbolicamente construída) na vida social.

ANEXO B - PRESSUPOSTOS E HISTÓRICO DA ELT





MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ
ESTADO DE SÃO PAULO
BRASIL

Fornecia bases teóricas e condições para a prática das técnicas aprendidas. Tinha também a preocupação em ser um espaço de pesquisa e experimentação de arte, onde cada aluno-ator pudesse buscar seu caminho dentro da vasta gama de perspectivas que a prática do Teatro oferece, e tornar-se um artista capaz de desenvolver sozinho um projeto de seu interesse.

Havia, com relação à distribuição das disciplinas, uma organização toda particular no sentido de se fazerem reuniões periódicas para planejamento e direcionamento das disciplinas e cargas horárias respectivas. Tais reuniões, geralmente uma vez por bimestre com a coordenadora da Escola e todos os professores, e até duas vezes, em grupos menores, entre o corpo docente de cada curso; eram fundamentais para a compreensão do nível de amadurecimento de cada turma e determinação das necessidades em teoria e prática de cada uma delas.

Assim, apesar do perfil básico de escola, a ELT pode ser definida como tendo sido nestes primeiros trinta e dois meses um núcleo sistemático de pesquisa e experimentação teatral.

O curso de Formação do Ator, célula matriz da ELT, havia inicialmente sido concebido para ser um curso de três anos, intensivo, com 24 horas semanais (todas as noites da semana, das 18h30 às 22h30 e às tardes de sábado, das 14h00 às 18h00). Porém, a experiência mostrou que as pessoas que se inscreveram para este curso (e para as demais oficinas de menor duração da escola) não tinham a base cognitiva necessária para apreender a carga de informação que era passada num primeiro momento.

Criou-se então, para o início de 1991, um curso-suporte de Introdução à arte do ator, com carga horária menor (8 horas por semana) e programado primeiramente para ser desenvolvido em um semestre. Este curso, inicialmente, era uma oficina mais prolongada, que iria de março a julho daquele ano e novas inscrições deveriam ser abertas então em julho, para uma nova tur



MUNICIPAL DE SANTO ANDRÉ
ESTADO DE SÃO PAULO
BRASIL

mas da escola. Rigorosamente, o curso de Formação do Ator, com a carga horária de 24 horas semanais tem dois anos de duração mas exige que o aluno tenha feito antes esse ano preliminar de Introdução à arte do ator. Pode-se dizer que este último curso funciona como um "pré-requisito" para quem pretende cursar Formação do Ator na Escola Livre de Teatro de Santo André. Não se ingressa na ELT, até o presente momento, diretamente no curso intensivo de Formação do ator porém, o curso de Introdução à arte do ator não obriga o aluno a prosseguir mais dois anos de estudos mais aprofundados, caso não deseje. Se for aprovado no curso de Introdução, pode continuar e ingressar em Formação do Ator, caso não queira, apenas recebe um certificado da escola pelo curso realizado.

A Escola Livre de Teatro encerrou 1992 com duas turmas de Formação do Ator e uma de Introdução à arte do ator aprovada para iniciar o próximo curso de Formação.

À turma mais antiga da escola, faltam seis meses de estudo, com ênfase à base teórica do Realismo para concluir o curso.

À segunda turma de Formação do Ator resta ainda um ano de permanência na ELT, em que, em termos tanto de prática como de teoria, deve iniciar o estudo da máscara neutra e, em seguida, da Commedia Dell'Arte, enquanto linguagem teatral específica.

Já a nova turma de Formação do Ator deve iniciar agora o ciclo de dois anos intensivos, seguindo mais ou menos o tronco básico de assuntos desenvolvidos, com maior liberdade para os professores no que diz respeito à flexibilidade da ordem a ser adotada.

Segue em anexo um exemplo do currículo de disciplinas desde 1990 para o curso de Formação do Ator (primeira turma) e suas respectivas cargas horárias e uma relação da composição provável das três turmas atuais da Escola Livre de Teatro de Santo André.

Escola Livre de Teatro

Currículo

- 1990 - Evento inaugural - I Mostra Internacional de Teatro
Lançamento da Escola - organização de workshops com os grupos: Teatro Laboratório (URSS), Uroc(Espanha), Laboratoire Gestuel (Canadá) e Grupo Buendia (Cuba). Abertura de inscrições para a ELT.
- o 1990 - Início das aulas do CPFA (Centro de Pesquisa e Formação do Ator) 1ª turma. Professores: Carlos Augusto Carvalho Pereira, Maria Lúcia Pupo, Clarissa Malheiros e Lígia Veiga .
Início das aulas dos grupos de estudos:
1- As teorias sobre o ator - com Maria Thaís Lima Santos
2- O fazer Teatral com não-atores: procedimentos e implicações - com maria Lucia de Barros Pupo.
- abro 1990 - Oficina de Iniciação Teatral

Oficina de Máscara Neutra - com Beth Lopes
Evento Paralelo: organização do X FETASA com a participação dos grupos "Fora de Série" (espetáculo de Rua) e "Max", com a atriz Valderéz de Barros. Palestra com a atriz Maria Alice Vergueiro (O Ofício do Ator no Brasil); apresentação de vídeos.
- bro 1990 - Oficina de Técnicas Circenses para atores - com Luiz Alexandre Roitburd, Marcelo Milan, Hugo Possolo, Felipe Hiadeaki Matsumoto.
Demonstração do ator/bailarino Antonio Carlos Nóbrega.
- mbro 1990 - Demonstração do grupo argentino WC
- mbro 1990- Apresentação das cenas do curso "Técnicas Circenses para o ator". Local: Teatro Distrital Conchita de Moraes.

- janeiro/fevereiro 1991 - Oficina de Técnicas Circenses
 Parque Regional da Crinaça-Jaçatuba
- fevereiro 1991 - Palestra com a atriz Fernanda Montenegro
 - Organização dos estágios nas áreas de cenografia, figurino, direção, iluminação e encenação.
 - Abertura da inscrição para a nova turma do CPFA
 Introdução à arte do ator, com Antonio Araújo e Jean Pierre A.Kaletrianos; e demais cursos.
- março 1991 - Reinício das aulas do CPFA
Turma de Formação do ator, com Lígia Veiga, Clarissa Malheiros, maria Lúcia de Barros Pupo e Maria Luíza Pessin.
Turma de Introdução à arte do ator (acima)
 - Reinício do grupo de estudos "As teorias sobre o ator" - com maria Thaís Lima Santos.
 - Início do curso de Dramaturgia e Direção Teatral: com Luiz Alberto de Abreu e Ednaldo Freire.
 Palestre com o ator Paulo Autran.
- abril 1991 - Início da oficina de técnicas circenses para atores, com Alexandre Roitburd, Hugo Possolo e Marcelo Milan (introdução e aperfeiçoamento).
 - Palestra com José Armando - A História do Teatro no Grande ABC.
 - Recuperação e organização dos figurinos doados por Sonia Guedes para utilização da ELT
 - Exposição de parte destas peças no Saguão do Teatro Municipal na comemoração por seus 20 anos.

- maio 1991
- Apresentação de "A Perseguição", com a Turma de Formação do ator I, na Mostra de peças curtas de Santo André. Direção: Lígia Veiga.
 - Workshop sobre maquiagem teatral com Roberto Cordovani no Teatro Municipal de Santo André.
- Junho 1991
- Organização das apresentações do Grupo Odin Teatret (Dinamarca) em espetáculos fechados e de rua e workshop com a atriz Júlia Varley - Evento paralelo-Produção Executiva ELT
- Julho 1991
- Apresentação pública dos trabalhos da Oficina de Técnicas circenses para atores. Praça do Carmo.
 - Inscrições para novas turmas
- agosto 1991
- Reinício das aulas:
 - Formação do Ator I - Cacá Carvalho, Beatriz Vianna Rosa (Tiche Vianna), Lúcia Gomes Serpa, Luiz Alberto de Abreu, Serfio Ricardo C.Santos, Lígia Veiga.
 - Introdução à arte do ator - turma I - Antonio Araújo e Jean Pierre A Kaletrianos.
 - Introdução à arte do ator - turma II - Antonio Araújo e Cristiane Paoli-Quito.
 - Grupos de estudos - "As teorias sobre o ator", com Maria Thaís Lima Santos e "O Teatro para crianças e adolescentes", com Ezequiel Capellini Filho.
 - Apresentação de "Teatro Pirata", direção de Lígia Veiga. Local: Paço Municipal
 - Evento Paralelo: organização do XI FETASA(1ª fase) trazendo como palestras: Mariangela Alves de Lima, José Celso e Sílvia Telles Fernandes.

- setembro 1991
- Oficina com Amir Hadad; "O ator do espaço aberto" Parque Regional da Criança
 - Palestra com Luis Roncari.
 - Organização do XI FETASA 2ª fase
 - Evento paralelo XI FETASA - finais
- outubro 1991
- Produção Executiva ELT: estréias de "O Alienista" primeira montagem da turma de Formação I, sob direção do ator Cacá Carvalho. Local: Cine Teatro Carlos Gomes de 15 a 17 e 22 a 24/11/91.
 - Apresentação pública de Hamlet (ato III, cena II), de W. Shakespeare; com a turma de Introdução à arte do ator nível II, sob direção de Jaen Pierre Kaletrianos.
Local Teatro Distrital Conchita de Moraes
 - Parada de inauguração do Cine Teatro Carlos Gomes com participação dos alunos ELT.
- dezembro 1991
- Seleção para a turma II de Formação do ator a partir dos alunos de Introdução à arte do ator, níveis I e II.
 - Encerramento das aulas do CPFA e demais cursos
 - Leitura dramática do texto "Paranapiacaba: de onde se avista o mar", da aluna Solange Dias, sob orientação de Luis Alberto de Abreu (oficina de dramaturgia).
Direção da leitura: Edson Magalhaes, com participação de Celso Fratesch, Lúcia Serpa, Cacá Carvalho e participantes de grupos teatrais da cidade
Local: Teatro Distrital Conchita de Moraes
(07.12.91)
 - Apresentação pública da oficina de técnicas circenses para atores. Local Rua Cel. Oliveira Lima

- Janeiro 1992
- Inscrições para as novas turmas de introdução à arte do ator, Técnicas circenses aplicadas ao teatro e Introdução à Dramaturgia.
 - Inscrições para estagiários nas áreas de cenografia, iluminação, figurinos e direção teatral na Montagem do espetáculo "Paranapiacaba-de onde se avista o mar"
- Fevereiro 1992
- Produção ELT -Reapresentações de "O Alienista" no Cine Teatro Carlos Gomes de 17 a 23/02/92
- Março 1992
- Reinício das aulas do CPFA
 - Formação do ator I - com Tiche Vianna, Lúcia Serpa, Sérgio Ricardo C.Santos e Antonio Araújo.
 - Formação do ator II - com Lúcia Serpa, Cacá Carvalho, Jean Pierre Kaletrianos, Sérgio Ricardo C.Santos.
 - Introdução à arte do ator: com Camila Miari Boffi, Luciene Guedes e Jean Pierre Kaletrianos.
 - Introdução à dramaturgia - com Sérgio Ricardo de Carvalho Santos.
 - Dramaturgia Avançado com Luis Alberto de Abreu
 - Circo : Introdução e avançado com Marcelo Milan
 - Curso intensivo de 16 horas sobre Comédia dell'Arte com a atriz e teórica Beth Rabeth
 - Início do processo de produção de "Paranapiacaba: de onde se avista o mar"

- maio 1992
- Produção ELT: Estréia de "Paranapiacaba: de onde se avista o mar", da aluna Solange Dias, sob direção de Cristiane Paoli-Quito.
 - Produção ELT: Apresentação de "O Alienista" durante as comemorações dos 80 anos do Hospital Municipal.
Local: Pátio do Hospital Municipal de Sto. André
- maio/junho 1992
- Apresentação de "O Alienista" nos Centros Comunitários de Vila Linda, Salvador dos Santos e Santo Alberto.
- junho/julho 1992-
- Evento paralelo: II Mostra Internacional de Teatro de Santo André, com participação dos grupos Studio Five (Rússia), Teatro Companya Semola (Espanha), Kazuo Ohno Dance Company (Japão), Cardiff (País de Gales), Teatro Klóticas (Ilhas Canárias) e Ponto de Partida, contadores de histórias, Solo Mio e Escola Livre de Teatro (Brasil)
 - Produção ELT: organização de oficinas com os grupos Cardiff, Ponto de Partida, Studio Five e Klóticas.
- maio 1992
- Apresentação do trabalho final da turma de Circo Avançado local: Praça do Carmo
 - Apresentação de "O Alienista", durante a programação cultural de 42ª SBPC, na USP, Campus da Cidade Universitária de São Paulo. Espetáculo convidado.
- agosto 1992
- Inscrições para as oficinas de introdução à Dramaturgia, Artes Circenses (introdução) e Comédia Popular Brasileira.
 - Reinício das aulas do CFPA:
 - Formação do ator I - Tiche Vianna, Antonio Araújo, Luciene Guedes, Júlio Maluf e Maria Thaís Lima Santos.

- Formação do ator II - Cacá Carvalho (montando Grande Sertão Veredas), Jean Pierre Kaletrianos, Sérgio Ricardo C.Santos, Luis Alberto de Abreu e Ana Cecília Carvalho.
- Introdução á arte do ator - Jean Pierre Kaletrianos, Camila Bolaffi e Luis Fernando Ramos
- Início das aulas de:
 - Introdução á dramaturgia. com Sérgio Ricardo C. Santos.
 - Dramaturgia avançado: com Luis Alberto de Abreu
 - Artes Circenses com Marcelo Milan
 - Comédia Popular Brasileira: com Marcelo Milan, Tiche Vianna e Luiz Alberto de Abreu.
- Estréia do espetáculo "O Brando", com a turma de Formação I, encerrando os estudos sobre Comédia dell'Arte.
Direção: Tiche Vianna
Locais: Centros Comunitários de Parque Erasmo Asunção, Santo Alberto e Vila Linda.
- setembro 1992 - Início do processo de produção do espetáculo "Grande Sertão Veredas", previsto para estrear em dezembro /92.
- Apresentações de "O Brando" no encerramento do XII FETASA (20/09) e nos dias 26 e 27/09 no Teatro Municipal de Santo André
- Apresentações de "O Brando" durante o evento de inauguração do parque Central de Santo André. (27/09)

- Outubro 1992 - Apresentações de "O Brando" no Evento Diário Grande ABC Pró-Billings (Parque Central-04/10), na EMIA-Parque Regional da Criança (12/10), no Centro Comunitário Vila Sá (17 e 18/10) e no Tenda da Lapa (São Paulo) 24 e 25/10.
- Novembro 1992 - 08- Apresentação "O Brando", no Centro Comunitário Bela Vista I,
público 80 pessoas
- 15-Apresentação "O Brando", no Teatro Municipal Cacilda Becker (São Bernardo do Campo)
público 80 pessoas
- 21-Apresentação "O Brando", no Parque Duque de Caxias (espetáculo em espaço aberto)
público 300 pessoas
- 22-Apresentação "O Brando", no Teatro do SESI-Vila das Mercês (São Paulo)
público 300 pessoas
- Dezembro 1992
- 05 e 06 - Apresentação "O Brando", no Teatro Municipal de Santo André.
público(2 dias) 1200 pessoas.

ESCOLA LIVRE DE TEATRO DE STO. ANDRÉ

Características e Objetivos

1) A ELT, é uma escola de introdução, formação, pesquisa e produção teatral que se caracteriza por desenvolver o trabalho autogerido, na área teatral. Não estando vinculada aos padrões normais das escolas de arte teatral brasileiras, não segue nenhum currículo acadêmico pré-fixado pelo MEC, voltando-se para um trabalho de experimentação no que concerne à formação teatral.

Assim sendo, busca como perfil dos seus orientadores, artistas em pleno exercício de sua profissão, que carreguem o seu trabalho por conter uma experiência significativa no teatro brasileiro e/ou internacional, como pesquisadores da linguagem teatral.

2) A partir das experiências realizadas nos últimos dois anos e meio a ELT vem definindo um perfil, que se caracteriza por:

1. buscar uma estrutura não acadêmica, não adotando um currículo fixo, senão resolvido a partir do desenvolvimento de cada turma;

2. não ser, portanto, ligada ao Ministério de Educação e Cultura, não estando obrigada a conferir diplomas ou certificados simples;

3. não ter professores em caráter empregatício, mas relativo com contratos renováveis;

4. trabalhar sua didática a partir dos princípios teatrais básicos: ação e jogo;



MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ
ESTADO DE SÃO PAULO
BRASIL

5. preocupar-se com a manutenção e incentivo da praxis teatral, ministrando cursos independentes e criando projetos que possibilitem a integração e a abertura dessa arte no município e no grande ABC;
6. partir de um projeto estético diferenciado dos grandes centros;
7. pensar a continuidade do projeto a partir das experiências em andamento.

ESTRUTURA PEDAGÓGICA

Os projetos da ELT se desenvolvem através dos núcleos de trabalho, que buscam atender basicamente as áreas que se seguem:

1. Formação dos atores: através do Centro de Pesquisa e Formação de Atores
2. Núcleo de dramaturgia: que busca atender à introdução e à pesquisa dramaturgica
3. Núcleo de pesquisa das Técnicas Circenses aplicadas ao Teatro.

O funcionamento destes núcleos se dá através da interrelação dos seus projetos, tais como:



MUNICÍPIO MUNICIPAL DE SANTO ANDRÉ
ESTADO DE SÃO PAULO
BRASIL

1. Centro de Pesquisa e Formação de Atores:

a. Formação I

Este grupo de alunos forma a primeira turma da ELT. Para 1992, objetiva-se dar continuidade ao trabalho inicial de pesquisa da interpretação através do uso da máscara na *Comédia dell'Arte*.

Para tanto será necessário:

- Um artista-orientador com experiência comprovada, e pesquisa na área de confecção e utilização de máscaras da *Comédia dell'Arte*.

- Um artista orientador com formação na área de Teoria teatral, com experiência pedagógica e artística, para desenvolvimento de um curso de história do Teatro tendo como fio condutor a história da interpretação no Ocidente. O trabalho se dará no campo prático e teórico.

- Um artista orientador com experiência profissional com pesquisa realizada na área de voz para atores, e experiência pedagógica e de preparação vocal para espetáculos teatrais.

Estes profissionais deverão desenvolver um projeto de montagem que terá por base a estrutura da *Comédia dell'Arte*, sendo o projeto dramaturgico a ser desenvolvido pelo núcleo de dramaturgia da ELT.



b. Formação II

Este grupo de alunos formará a segunda turma de Formação de atores da ELT. Durante o ano de 1991 desenvolveremos um curso de introdução que visava à formação básica da interpretação. Em 1992 iniciarão seu primeiro projeto de pesquisa e montagem, que terá por base a obra do escritor brasileiro Guimarães Rosa.

A ELT vem firmando sua intenção de colocar como primeiro projeto de montagem de cada turma a obra de um grande literato brasileiro, como se deu com Machado de Assis em 1991.

Para tanto será necessário:

- Um artista-orientador com experiência em interpretação e direção, que desenvolva um projeto de pesquisa de atuação e construção de espetáculos teatrais a partir da obra "Sagarana" de Guimarães Rosa.

- Um artista-orientador com formação musical e teatral, com experiência pedagógica e profissional nestas áreas.

O projeto de montagem terá o acompanhamento do núcleo de dramaturgia com a finalidade de adaptar a obra literária.

2. Núcleo de Dramaturgia

Caberá ao coordenador do núcleo de dramaturgia desenvolver uma assessoria ao grupo de alunos já iniciados na área, para realização de textos dramáticos a serem desenvolvidos nos pro



MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ
RUA DE SÃO PAULO
BRASIL

objetos de montagem das turmas do Centro de Pesquisa e Formação do ator.

Como projeto do próprio núcleo deverá acompanhar a montagem do texto "Paranapiacaba - de onde se avista o mar", texto desenvolvido no ano de 1991 por aluno do curso de Introdução à Dramaturgia.

O profissional deverá ser um dramaturgo com experiência artística e pedagógica, devidamente reconhecida na produção dramaturgica nacional.

Núcleo de Técnicas Circenses Aplicadas ao Teatro

Dando continuidade ao trabalho já iniciado, o núcleo encaminhará o seu trabalho nos seguintes moldes:

a. Curso de introdução às técnicas circenses, que atenderá a novos alunos-atores interessados no aprendizado destas técnicas e sua relação e contribuição para a linguagem teatral.

b. Projeto de montagem de um espetáculo de rua, onde se experimentará a utilização das técnicas já aprendidas na construção do trabalho interpretativo para o espaço aberto. Este projeto visa atender a interessados já iniciados na linguagem circense.

Para isso a ELT necessitará:

1. Um artista orientador com experiência e formação circense e teatral com especialização em malabares, chicote, corda, etc.



MUNICÍPIO MUNICIPAL DE SANTO ANDRÉ
ESTADO DE SÃO PAULO
BRASIL

2. Um artista orientador com experiência e formação circense, teatral e de educação física, com especialização em acrobacia e aparelhos.
3. Um artista orientador com experiência e formação circense e teatral, com pesquisa realizada em palhaço, direção e dramaturgia, e interpretação.



MUNICIPAL DE SANTO ANDRÉ
ESTADO DE SÃO PAULO
BRASIL

FORMAÇÃO "A" - 1º semestre
(ago - dez 1990)

Panorama do trabalho individual de cada professor da Escola Livre de Teatro no decorrer de seus primeiros dois semestres 90/91 nos dois principais cursos desenvolvidos pelo CPFA;

- Introdução à arte do ator
- e
- Formação do ator

Durante os cinco últimos meses do ano passado, o primeiro e ainda único curso regular da ELT era o de formação, programado para um período de três anos e cujo corpo docente inicial era formado por:

- Carlos Augusto Carvalho Pereira (Cacá)
- Clarissa Franco Malheiros
- Lígia Veiga
- Maria Lúcia S. Barros Pupo;

cujos trabalhos sintetizaremos a seguir, assim como os objetivos alcançados.

Carlos Augusto C. Pereira (Cacá)

A proposta para a turma inicial de 25 alunos era partir do básico quanto à formação, em cada indivíduo da consciência de expressão artística do corpo todo enquanto unidade complexa de comunicação, através de um rigoroso trabalho de percepção de si mesmo (em si, para si, e no mundo, para o social) culminando nesse primeiro programa, com um trabalho de



MUNICÍPIO MUNICIPAL DE SANTO ANDRÉ
ESTADO DE SÃO PAULO
BRASIL

construção da voz e compreensão da mesma como suporte exclusivo da ação dramática.

fl.02

Houve um trabalho teórico e prático da sensibilidade corporal e da expressão vocal em relação aos demais elementos teatrais, inclusive a relação tempo/espaço que deve ficar clara na consciência daquele que se pretende formar na arte da interpretação.

A temática do trabalho com a voz foi insistente e explorada aliando-a à necessidade de adaptação e harmo-
nia com o corpo do ator, da personagem, com espaço cênico e com o espetáculo como um todo.

Ao final dos cinco meses a turma apresentou uma série de cenas individuais, que foram analisadas e reelaboradas.

A avaliação dos alunos deu-se individual e coletivamente.

Clarissa Franco Malheiros

A proposta inicial era despertar no aluno-ator o estado de disponibilidade para o jogo, desenvolver sua capacidade de transformação, a busca da neutralidade e a análise do movimento, chegando-se, em seguida, à introdução à máscara e uma primeira abordagem do "clown".

O trabalho foi realizado em quatro meses e iniciou-se, em setembro, com o estímulo da consciência corporal preparando os corpos para a expressão cênica. Observou-se, a princípio a fluência do movimento, a colocação da coluna vertebral, o eixo formado pela cabeça/cervical, o equilíbrio e a colocação do pés (com atenção especial às tensões-extras locali-



MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ
ESTADO DE SÃO PAULO
BRASIL

çadas na cintura escapular e na articulação.

fl.03

O trabalho de improvisação partiu do exercício "quarto de infância" enfocando as transições entre níveis de jogo, linguagem e a presença cênica dos alunos.

Foram feitos exercícios de preparação corporal usando a disponibilidade para o jogo e a criação, em dupla e em grupos.

Foram criadas, apresentadas e registradas em vídeo 12 cenas produzidas em grupos de cinco pessoas, centradas em 3 temas básicos sugeridos.

Além disso, discussões coletivas sobre os trabalhos e seus processos criativos.

Em outubro, o grupo já mais entrosado apresentou para os professores, funcionários e alunos de oficinas outras da ELT um trabalho de interpretação baseado em cenas da vida coletiva em cidade interiorana.

Posteriormente, dando início ao trabalho com máscaras neutras, cada aluno produziu a sua e desenvolveu-se a lapidação das possibilidades corporais envolvendo a consciência do corpo e possibilidades múltiplas de expressão dentro da neutralidade, tendo sido também pesquisados os limites da extensão do movimento a partir do trabalho com "estações do ano" e "cataclismas".

Desenvolveu-se neste mês a preparação corporal para o porte da máscara, a confecção da própria, e a pesquisa do movimento de origem e progresso desta faceta da arte de interpretar, que é exatamente o trabalho com a neutralidade da máscara.



fl. 04

No mês de novembro insistiu-se ainda na conservação do significado do trabalho com a máscara neutra. Foi retomado e aprofundado o processo de descoberta e consciência das potências do corpo trabalhando-se:

- o estado de alerta, aumentando a presença do poder da maneira mais adequada a toda a espécie de estímulos que se sofre em cena;
- a economia do movimento, tentando-se fazê-lo atingir o máximo de expressividade de cada ato ou gesto;
- o estado de calma, com a intenção de resolver e suprimir os conflitos pré-concebidos.

Foi feita a revisão do trabalho de análise do movimento e seus princípios com extensão de estudo do ponto fixo, planos e níveis, e foco,

Foram desenvolvidas e apresentadas individualmente pelos alunos cenas baseadas nos temas " O nascimento do homem " e " A viagem ".

No último mês do curso, dezembro, a interpretação com máscaras continuou sendo trabalhada no jogo das situações cotidianas, mais:

- a máscara-neutra e o coro;
- trabalho com personagem - elemento.

Foram criadas em grupo cenas com a máscaras utilizando-se outros espaços que não a cena.

Criou-se ainda uma cena com 23 máscaras observando-se as possibilidades da narrativa: a questão da linguagem.

Os alunos foram avaliados tanto individual como coletivamente ao final do processo.

Lígia Veiga

fl.05

O processo inicial visava propiciar o estado e a compreensão do corpo como via de construção da expressão dramática, o estudo do comportamento cênico, a pesquisa da energia do ator e de como ela possibilita o acontecimento teatral.

Para atingir tal objetivo trabalhou-se durante os quatro primeiros meses de duração do curso a percepção do corpo (movimento, ritmo, dinâmica, energia) e o desenvolvimento do coletivo, da integração.

Para isso foram desenvolvidos exercícios de aquecimento corporal, jogos lúdicos, exercícios de ritmo com instrumentos de percussão ou não (palmas), estimulação da consciência rítmica através da dinamização das aulas com músicas de estilos diferentes, introdução às técnicas básicas de acrobacia e estimulação da criatividade em cena através de imagens projetadas por retro.

No final do curso foi preparado pelo grupo uma coreografia musical a partir da qual cada aluno foi avaliado individual e coletivamente.

Maria Lúcia Souza de Barros Pupo

O programa inicial da oficina de formação "Pensando o fazer teatral" tinha por objetivo desenvolver a reflexão crítica sobre a função social do teatro estabelecendo vínculos entre o fazer e o pensar Teatro de modo que um elemento dê origem a outro, possibilitando a absorção de base instrumental para análise da representação em sua complexidade semiológica, e reflexão a respeito das diferentes perspectivas do fazer teatral, tendo em vista suas características estéticas e



MUNICIPAL DE SANTO ANDRÉ
 PREFEITURA DE SÃO PAULO
 BRASIL

sua inserção social.

fl.06

A oficina ministrada foi de caráter basicamente teórico com aulas expositivas, pesquisa individuais ou em grupo, leituras e discussões de textos, leituras dramáticas, visitas a outras oficinas teatrais da grande São Paulo (Oswald de Andrade, por exemplo) e posterior discussão, análise de vídeos e de espetáculos teatrais assistidos a partir de indicação e das próprias cenas produzidas pelo grupo em outras aulas.

Foi trabalhado os elementos da teoria dos gêneros (o lírico, o épico, o dramático), as diferentes manifestação do drama (tragédia, comédia e drama propriamente dito), o papel da improvisação no teatro contemporâneo, a evolução da função simbólica do jogo à representação teatral.

Ainda foi possível abordar com os alunos a análise da relação entre texto e jogo teatral, as diferentes modalidades de passagem do texto ao jogo e vice-versa, a análise do texto teatral a partir da teoria dos gêneros, a fundamentação do trabalho de oficinas em Teatro - Educação, o advento da direção teatral com a combinação do sistema de signos e mais:

- a direção e o espaço cênico;
- os mistérios medievais e os primórdios do Teatro no Brasil;
- avaliação em classe das atividades do grupo quanto a jogo e representação teatral.

Os alunos foram avaliados individual e coletivamente em reunião com a coordenação da Escola e outros professores a partir das impressões de cada professor a respeito da classe.



MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ
SÃO PAULO
BRASIL

FORMAÇÃO "B" (2º semestre - março - julho 1991) fl.07

No seguinte período curso de Formação do ator, ministrado no primeiro semestre de 1991 o professor Carlos Augusto foi substituído até junho por Maria Luiza Pessin devendo retornar em agosto.

Os trabalhos dos professores seguem-se da forma mais sucinta possível.

Clarissa Franco Malheiros

Desenvolveu com os alunos de março a junho:

- Levantamento das possibilidades expressivas da linguagem não - verbal;
- Distinção entre pantomina e mime moderna;
- Criação de sketes mimados: apresentação discussão (os trabalhos de pesquisa foram apresentados oralmente);
- Compreensão que a pantoneia e a mímica são um estilo teatral e portanto restringem a criação aos limites impostos pela linguagem (houve criação e apresentação de cenas neste estilo com resultados bastante satisfatórios explorando-se a utilização de recursos não-teatrais como a HQ e movimentos de câmera);
- A qualidade do movimento e a presença do ator como prioridade;
- Trabalho de movimento corporal explorando-se as cores e a incidência de luminosidade no palco;
- Apresentação de um poema livre por aluno sendo que cada aluno foi colocado em situação diversas que intensificaram o potencial dramático do que era declamada (poema e ação);
- Cada poema foi dramatizado também pelo coletivo;

- Foram ainda lidas pela professora poesias em línguas estrangeiras que deveriam ser interpretadas não a paráfrase e ritmo;

- Trabalho de sensibilização da classe para as equivalências entre a pintura, a música e a poesia a serviço do fazer teatral;

- No final do mês de junho a turma foi dividida em dois grupos para pesquisa a escolha de um pintor por grupo para elaboração de um trabalho crítico sobre sua obra tendo como referência um mímico de cinco quadros, sua história pessoal, o contexto histórico onde se insere, sua arquitetura, as cores, a luminosidade, as linhas no espaço e o sentido da obra;

- Cada aluno teve a oportunidade de abordar suas impressões individuais dentro do trabalho do grupo;

- Em seguida foi trabalhado de modo mais profundo a música - sonorização e improvisação - e sua relação com o fazer teatral (foi também relacionada do trabalho de pesquisa plástica);

- Exploração da sonoridade de diversos instrumentos musicais e orquestração conduzida por um aluno de cada vez nos papéis de condutor e improvisador - integrador do ato da criação;

- Junção dos trabalhos música, pintura e poesia e recriação das sequências de movimento agregando todos esses elementos;

- Foram continuados e aprofundados, do semestre anterior os trabalhos de preparação corporal retomando-se alguns exercícios de coordenação já realizados, explorando-se ainda mais a consciência do movimento, equilíbrios, oposições, movimentos que descrevem algo e gestos que substituem palavras.

Lígia Veiga

fl.09

Neste semestre foram aprofundados, com a turma já perfeitamente entrosada e mais preparada, os exercícios em torno da dinâmica do movimento, trabalhos com voz, comportamento e ritmo, além de pesquisa gestual a partir da fragmentação e início da pesquisa de material sobre "Teatro de Rua".

Foram feitos trabalhos vocais desenvolvendo até os jogos como o "musical" e a "ópera".

Houve exercícios baseados na abordagem das línguas apolínea, dionisíaca e oriental, além da exploração da caricatura e do exagero para a criação de uma pantomina.

Mais para o meio do quadrimestre foram feitos exercícios de preparação para a coreografia acrobática e improvisações e esquematizações de cenas criadas pelos alunos.

Foi montada, para apresentação no festival municipal de peças curtas a cena "Perseguição", muda, a partir da animação com música de Carl Stalling para desenho animado.

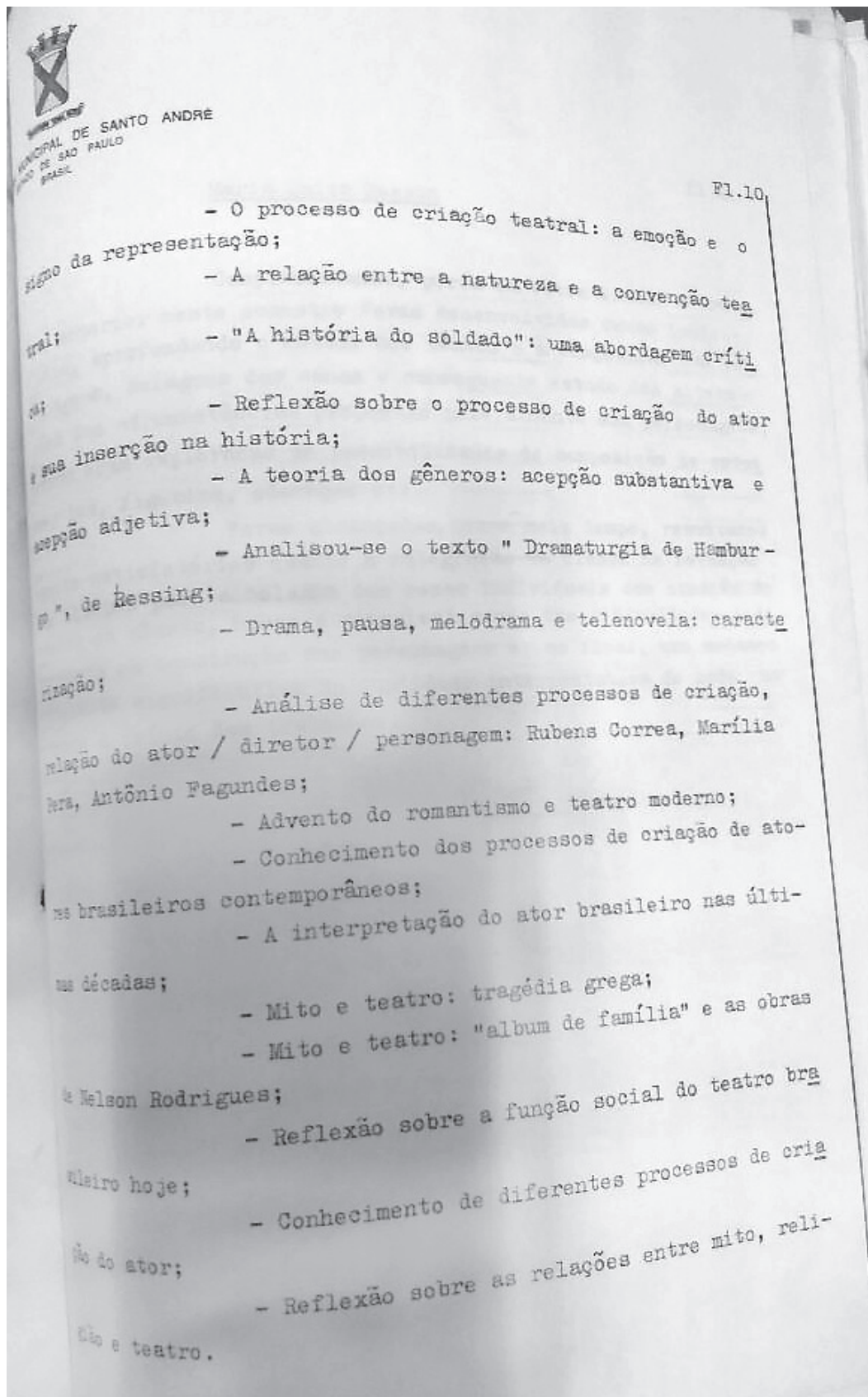
Foi iniciada a construção de pernas-de-pau para cada aluno.

Maria Lúcia Souza B. Pupo

Dando Continuidade ao trabalho iniciado no período anterior, as aulas prosseguiram no mesmo estilo teórico-expositivo com discussão inicial dos conceitos teatro político, teatro popular, épico, teatro do oprimido e criação coletiva (estabelecimento de relações entre estes conceitos e encenações recentes).

Além disso discute-se:

- Paradoxo sobre o comediante;
- Diderot, o Iluminismo e o surgimento do drama.





Maria Luiza Pessin

fl.11

Complementando, porém em outra linha, o trabalho anterior neste semestre foram desenvolvidas cenas individuais, aprofundando o estudo dos textos e a composição das personagens, colagens das cenas e consequente estudo das alterações das circunstâncias propostas inicialmente aos personagens, ainda eram exploradas as possibilidades de composição de roteiro, luz, figurino, adereços etc.

Foram alcançadas, nesse meio tempo, resultados muito satisfatórios quanto à integração da classe na formação de equipes para a colagem das cenas individuais com atuação de todos os alunos, houve a conscientização das dificuldades individuais na construção das personagens e, ao final, uma mudança bastante significativa da qualidade interpretativa de cada um desde o início dos trabalhos.

ANEXO C - PROJETO DO NÚCLEO DE ARTES CÊNICAS - NAC

<http://nucleodeartescenicas.wix.com/site>



CABEÇALHO DE ESPECIFICAÇÃO:

Linguagem Artísticas Envolvidas:

- Teatro
- Audiovisual
- Artes Cênicas

Temas:

- Cultura e Cidadania (projeto cultural de cunho social e educativo)

Formatos:

- Atividade de formação (curso de formação e laboratório de pesquisa e criação);
- Atividades de difusão das artes (apresentações e circulação);
- Atividades que produção obras específicas (espetáculo teatral e documentário audiovisual).

Regiões:

- Macro H (São Paulo - Capital)
- Macro G (Grande São Paulo)



OBJETIVO:

O **Núcleo de Artes Cênicas (NAC)** tem como diretriz a **investigação teatral** a partir de **questionamentos de paradigmas** vigentes, tanto da **linguagem cênica** quanto das **práticas humanas** do nosso tempo, tendo em vista a reflexão, a problematização e a transformação desses padrões. Para tanto, o NAC desenvolve suas atividades em três grandes vertentes artístico-pedagógicas complementares: um **curso gratuito** de aperfeiçoamento de atores, com duração total de oito meses, a **montagem de um espetáculo** que reflita a singularidade dos participantes e suas experiências vividas ao longo do curso, de modo a compartilhar com o público alguns dos questionamentos que foram desenvolvidos no processo, e um **documentário audiovisual** que registre as etapas de construção da obra artística e o processo de investigação humana e estética ao qual o NAC se propõe.

Desse modo, o objetivo central nesta proposta será a produção da nova edição do curso, do espetáculo e do documentário audiovisual assim como uma temporada de estreia e a circulação da montagem teatral.

Os objetivos mais específicos, deste projeto, são:

- permitir que os atores participantes vivenciem uma experiência que se consolide como **processos de reflexão e criação altamente emancipatórios** em que seja possível investigar e discutir o ator e o teatro contemporâneo a partir de uma pesquisa que habilite os envolvidos a buscarem sua própria autonomia, tanto como **atores criadores** quanto como **pensadores críticos de sua própria arte**;
- construir um espetáculo teatral baseado em depoimentos de pessoas comuns que, no entanto, apresentem uma visão de mundo singular, de modo a contribuir para que os atores e o público possam experienciar a complexidade, as contradições e as peculiaridades humanas que ajudem a **compreender as conformações de nosso tempo**;
- produzir um documentário audiovisual que opere como um **olhar analítico** sobre todo o processo de construção do espetáculo pela perspectiva dos atores. Será

PROJETO NAC 2015

possível apreender no material filmado as principais etapas, os desafios e as dificuldades da criação, além de momentos decisivos da elaboração artística;

- realização de uma **temporada de estreia** do espetáculo na cidade de São Paulo;
- **circulação do espetáculo** na região da Grande de São Paulo.

Faz parte dos objetivos, ainda, que o elenco reunido para a construção do espetáculo possa ser orientado para a formação de um novo **grupo teatral independente**, influenciado pela experiência compartilhada no NAC.

Neste projeto, também será oferecida uma vaga de **ouvinte** para um estudante/pesquisador de Artes Cênicas, que tenha interesse em acompanhar o desenvolvimento das atividades propostas.



JUSTIFICATIVA:

Sobre a formação artística

Sabendo que a criação artística é consequência de uma elaboração sensível, resultado de uma experiência de aprendizado na utilização de possíveis recursos expressivos, a presente proposta busca apresentar a **relevância da formação** aliada ao processo de **criação** como forma de atender às necessidades e aperfeiçoar o trabalho artístico de jovens atores com algum conhecimento preliminar da linguagem teatral. Um **projeto artístico-pedagógico** como o proposto, que **fomenta o ator criador**, se faz necessário, pois a criação artística só se realiza em condições favoráveis para se configurar em obra de arte e processo emancipatório. Desse modo, o NAC propõe uma formação que abarca o pensamento, o fazer artístico e o papel sociocultural da arte por uma **perspectiva humanística**. Além de uma ampla formação técnica, o NAC visa a formação de artistas/cidadãos inteirados de sua realidade artística, prontos a expressar e refletir o meio em que vivem com pleno conhecimento do panorama no qual estão inseridos. Neste caminho de autoconhecimento, o indivíduo encara a possibilidade de experimentar uma forma mais sensível de se relacionar com o meio, o que colabora na formulação de novos pressupostos, que passam a ser confirmados e fortalecidos, construindo um modo de **pensamento artístico e humano**. O trabalho a ser desenvolvido ganhará coesão e aprofundamento por meio de **atividades práticas** e **reflexões teóricas**, num espaço que permita proporcionar condições de aperfeiçoamento artístico e enriquecimento humano aos jovens atores envolvidos no aprendizado. Para tal conquista, o ponto de partida é um amplo repertório de referências artísticas, que será suprido por meio da **apreciação crítica de obras de arte** de grande relevância, além de obras que abordem técnica e criticamente o fazer artístico, para a apreensão e reflexão dos modelos vigentes.

O ato criativo emerge quando a experiência coletiva relaciona e dá forma às percepções e descobertas dos seus envolvidos, ou seja, das perguntas que o próprio processo provoca e nas soluções que os seus participantes encontram ao refletir e criar. Para isso, a configuração mais salutar para os objetivos aqui explicitados coaduna ambiente de **formação** adequado, **criação**



de uma obra teatral e de um **documentário audiovisual** ao final do curso e **difusão dessa iniciativa** por meio do grupo formado ao término dessa experiência. Assim, o encaminhamento de difusão torna-se um fim e um início em si mesmo, pois o novo grupo formado pelo NAC sairá com estes princípios de continuidade e propagação dos valores apreendidos. Nesse sentido, além de dicotomizar o pedagógico e o artístico e também os processos de fruição estética e reflexão teórica, a ação constituída nessa proposta fomenta um manancial adequado para novos formadores e novos grupos.

Sobre a estrutura do curso

Após passarem por um processo seletivo, aberto a todos os maiores de idade, com qualquer experiência na área teatral, sem segmentar pela formação ou pela classe social, já que **o curso é gratuito**, cerca de vinte atores selecionados realizarão um curso de atuação em dois módulos com duração de quatro meses cada.

No Módulo I (Poética do Ator) o trabalho do ator será investigado por meio de atividades que contemplem **experimentações práticas, reflexões, questionamentos de paradigmas da arte e discussão da complexidade humana** a partir de suportes teóricos e audiovisuais.

No Módulo II (Mise-en-scène) se realizará a montagem de uma obra teatral que propiciará aos participantes a práxis do ator criador, que abrange a capacidade de compreender e vivenciar o espírito artístico com propriedade e profundidade. A prática artístico-pedagógica proposta ao longo da pesquisa para a realização desse espetáculo terá início a partir da investigação da visão de mundo dos indivíduos envolvidos no aprendizado, seguida pela **documentação da visão de mundo de pessoas comuns** por meio de entrevistas e, como última etapa, cada integrante deverá compor a dramaturgia de um monólogo a partir do relato colhido na entrevista. Esse material dramaturgico fará parte da obra artística a ser estruturada e apresentada ao final do processo.



A chamada **visão de mundo** pode ser entendida aqui, como uma percepção particular dos acontecimentos e do contexto social no qual o sujeito está inserido. Na prática proposta aos atores, a visão de mundo será aliada a um exercício hermenêutico de produção de sentidos que deverá, necessariamente, problematizar o senso comum e revelar um ponto de vista sensível e singular, que passará a ser determinante para a poética daquele artista. Assim, dentro dessa perspectiva, não há possibilidade de pesquisa de uma poética do ator sem antes se fazer uma análise aprofundada e consciente da própria visão de mundo, pois a mesma, deliberadamente ou não, é decisiva nas escolhas artísticas. Nesse sentido, a singularidade da visão de mundo do artista determinará também a singularidade de sua arte.

Sobre o espetáculo

O NAC investiga o homem brasileiro contemporâneo sob uma perspectiva latino-americana. Tal eleição alinhou o NAC àquelas experiências teatrais da América Latina que buscam a instauração de **processos criativos descentralizados**, calcada na **criação colaborativa** entre os artistas da cena, como por exemplo, o Teatro Experimental de Cali, o Teatro Independente da Argentina, e os experimentos estéticos-sociais de Cuba. Seguindo a seara aberta pela consolidação de uma coletividade artístico-pedagógica democrática, no NAC a **linguagem teatral suavizou suas fronteiras com as demais artes** resultando em materialidades cênicas preche de **hibridizações artísticas**. Com isso, o **diálogo** constante e fecundo com **outras linguagens** se tornou uma prática em nossos processos criativos, contribuindo para o alargamento das perspectivas cênicas.

O espetáculo construído nesse processo surgirá de entrevistas com pessoas comuns realizadas pelos próprios atores que, a partir desse material, construirão um **monólogo documental**. Essa proposta de contato com o outro reforça a constituição de uma **individualidade que se inter-relaciona com o coletivo**, considerando o respeito e a importância crucial das diferenças socioculturais, étnicas e religiosas. É uma **experiência de atravessamentos** que auxiliará no reconhecimento das contradições do outro e de si mesmo e na compreensão das inúmeras camadas que se sobrepõem e se entrelaçam na constituição da



personalidade do ser. Os atores começarão a colocar em dúvida as verdades estabelecidas, os preconceitos e julgamentos a priori e passarão a ser convidados a trabalhar no terreno das possibilidades e das relativizações, desenvolvendo sua capacidade de análise e discernimento para o posterior tratamento artístico da visão de mundo do entrevistado.

O processo de construção de uma **dramaturgia**, que nasce do entendimento da relevância de uma visão de mundo singular, e a elaboração estética de um **monólogo documental** realizado por cada ator, instigará a busca pela sua emancipação enquanto criador da cena, pois durante todas as etapas do processo os participantes serão orientados – tanto nas atividades práticas que visam o aperfeiçoamento técnico quanto nos laboratórios de atuação – a compreender sua **responsabilidade na criação artística**. Além disso, a busca pelo argumento dramático a partir de depoimentos de pessoas reais reforça o laço do teatro com o contexto social contemporâneo, uma vez que a criação fica sempre pautada em subsídios reais, de tal modo que as construções textuais não são exclusivamente elaborações estéticas, mas sim recortes de realidades que ao longo do processo tomarão forma por meio de uma criação artística. O artista do processo, nesse sentido, torna-se primeiro sensível ao mundo e aos contextos que dele se desdobram, sendo estimulado a pensar sua arte como uma **poética de interação e criação**.

O resultado do espetáculo, embora **sempre aberto** aos percursos que o processo toma, uma vez que é uma criação compartilhada entre todos os integrantes, será constituído enquanto uma **antologia documental**, já que cada um dos atores criadores, que integrarão a obra, criará um monólogo a partir da visão de mundo daquele **cidadão entrevistado**. Essa dimensão documental instaura à peça e aos artistas envolvidos um **compromisso humanístico** com o nosso tempo, de tal modo que a criação também possa tornar-se um espaço de alteridade, no qual se estabelece um contato com um outro possível. A obra, quando **compartilhada com o público**, convida-o a adentrar nessa experiência de singularidades em busca de reconhecer e compreender parte das idiossincrasias que envolvem o ser humano contemporâneo, permitindo que o cidadão possa sentir-se inserido ao identificar nas personagens as multiplicidades do contexto sociocultural.



Ademais, com o intuito de uma democratização das Artes Cênicas, o NAC tem como interesse a realização de espetáculos em **espaços não convencionais**, para facilitar e ampliar o acesso do público.

Uma temporada de estreia, com no mínimo 8 apresentações, será realizada na cidade de São Paulo. Haverá também uma circulação pelas cidades da região da Grande São Paulo, tendo em vista a democratização e descentralização do acesso ao espetáculo.

Sobre o documentário audiovisual

Todo o processo de elaboração do espetáculo será registrado em audiovisual com a intenção de **documentar as diferentes etapas de criação**, visando a produção de uma segunda obra que possa revelar as particularidades das investigações inerentes ao projeto. Os diversos procedimentos que permeiam a criação artística no NAC se sobrepõem uns aos outros visando a produção de sentidos passíveis de desvendar a complexidade da condição humana e a pesquisa dos meios necessários para dar expressão estética a essas descobertas. Nesse sentido, a prática sistemática dos registros audiovisuais do processo de construção do espetáculo, tem a intenção de mapear o trabalho de elaboração artística a partir do confronto dos artistas com a singularidade da visão de mundo de um outro indivíduo. Se cada ator no processo irá produzir sentidos a partir da relação estabelecida com um entrevistado, almejando, a partir daí, uma elaboração artística potente, o olhar documental também repousará sobre essa fresta, na tentativa de **investigar o ato criativo em situação de alteridade**. Esse documentário, depois de editado e construído como obra autônoma, será disponibilizado em DVD tanto com intenção de poder ser fruído como obra artística documental quanto de ser investigado como **documentação da metodologia de um processo de criação artística**.

PROJETO NAC 2015



PLANO DE TRABALHO:

O projeto será desenvolvido ao longo de 12 meses, com carga horária total aproximada de 500 horas, e dividido em três etapas:

Primeira etapa

A Primeira etapa terá a duração de 02 meses e envolverá as seguintes atividades:

INSCRIÇÃO (primeiro mês):

Forma de seleção:

- Os interessados deverão se inscrever gratuitamente pela internet no site do NAC (nucleodeartescenicass.wix.com/site).

- O curso é destinado a jovens atores a partir de 18 anos com algum conhecimento preliminar da linguagem teatral.

- Os inscritos deverão levar uma foto 3x4 no dia da seleção.

PROCESSO SELETIVO (segundo mês):

- A seleção será realizada por meio de análise de currículo, entrevista e apresentação de uma cena individual de no máximo um minuto de duração. A cena, criada previamente pelo candidato com texto de livre escolha, obrigatoriamente deverá conter fala.

- O critério de seleção será a avaliação do desempenho dos candidatos durante a entrevista e a cena.

- Serão oferecidas no máximo 20 vagas.

- Não será permitida a participação de atores que já cursaram o NAC anteriormente.



Segunda etapa

A segunda etapa, denominada como Módulo I, terá duração de 4 meses e contará com as seguintes atividades:

Módulo I (Poética do Ator):

APORÉTICA / ESTESIA - Segundas-feiras (duração: quatro horas):

Aporética - Leitura e discussão, tendo como base referências teóricas, que procuram, sobretudo, observar as dinâmicas de criação poética e reflexão crítica, investigativa e ou teórica em sobreposição dialética, a fim de permitir novos contornos participativos, no perene embate desafiador às normas e cânones estabelecidos na tradição. Dessa maneira, exploramos os dispositivos encontrados nas obras de autores que possibilitam a problematização de temáticas contemporâneas e que contribuam com novas visões e novos procedimentos que oportunizem o **diálogo entre diferentes áreas do pensamento** (Artes, Filosofia, Psicologia Cultural, Mitologia, Antropologia). Dentre um conjunto de autores selecionadas para essa atividade podemos citar Bakhtin, Campbell, Gusdorf, Eliade, Larrosa, Guattari, Merleau-Ponty, além de outros que se mostrarem fecundos a tal perspectiva.

Estesia - Exibição em vídeo de documentários, grandes obras do cinema, da dança, da música e do teatro mundial. Proposta que visa a **ampliação do arcabouço e referencial estético-metodológico** como premissa formativa na constituição do artista, possibilitando instrumentalizar a apreciação crítica e a criação estética por meio da produção de sentido proveniente do contato com as obras.

PRÁXIS / EXPERIMENTOS - Terças-feiras (duração: quatro horas):

Práxis - Consiste na leitura, análise e discussão dialógica de duas reflexões semanais, que serão escritas e compartilhadas por dois participantes diferentes a cada semana do curso, procurando explicitar a compreensão e possíveis desdobramentos das atividades vivenciadas ao longo da semana anterior. Partindo do pressuposto de haverem **múltiplos olhares sobre uma mesma experiência**, por meio desse processo de teorização da prática criativa,



estimularemos perspectivas singulares que contribuirão na melhor assimilação de todas as proposições.

Experimentos - Nessas atividades serão realizadas improvisações e experimentações com o intuito de investigar e expandir os recursos cênicos do ator, sua percepção espacial, sensório-motora, desenvolvimento da prontidão e da disponibilidade para o jogo teatral. As experimentações têm como objetivo a assimilação prática dos conteúdos abordados em outras atividades, desenvolvendo nos atores suas capacidades de darem forma cênica aos conteúdos além de **fomentar um gesto de autoria**, pois o ator responsabilizar-se-á por todas as etapas da criação cênica: desde a eleição da temática até a concretização da cena propriamente dita.

EXPRESSÃO – Quartas e Quintas-feiras (duração: quatro horas por dia):

Atividades de aprimoramento técnico da atuação, com a realização de práticas de expressão corporal e vocal que visam **ampliar as possibilidades expressivas dos atores**, a partir de um ponto de vista que busca revisar e desconstruir as metodologias de atuação vigentes. O diálogo com alguns princípios do "Método de Ator" do diretor Antunes Filho, que em grande parte desdobra as experiências do encenador russo Constantin Stanislavski, serve de ponto de partida para o trabalho de desenvolvimento das investigações da poética do ator.

Terceira etapa

A terceira etapa, denominada como Módulo II, no qual serão realizados os ensaios de construção do espetáculo, terá a duração de 4 meses:

Módulo II (Mise-en-scène):

Os vinte participantes serão avaliados pelos artistas pedagogos e pela coordenação do NAC no decorrer do Módulo I e poderão ou não ser selecionados para atuação na produção cênica que será elaborada no Módulo II.

A montagem do espetáculo terá ensaios de segunda à quinta com duração de quatro horas por dia e se dará da seguinte maneira:



1. Entrevistas e elaboração da dramaturgia dos monólogos documentários:

O **monólogo documentário** será feito a partir de uma entrevista com uma pessoa comum, desconhecida dos atores. Será estabelecido um roteiro de perguntas simples, cujo foco é identificar a **singularidade da visão de mundo do outro** através de suas respostas. Para colaborar com o critério de seleção do material dramaturgicamente, será indicado que os atores façam no mínimo três entrevistas, para que se escolha entre elas qual poderia fomentar uma dramaturgia mais adequada à pesquisa individual daquele artista. As respostas concedidas pelo entrevistado escolhido deverão ser compiladas para a **composição dramaturgica** de cada monólogo e, se houver necessidade, algumas poucas palavras ou frases poderão ser inseridas para uma melhor condução da narrativa, desde que não se altere o conteúdo e o sentido do discurso original.

O processo que envolverá a criação da dramaturgia do monólogo documentário será o momento em que a identidade do sujeito dará espaço para se exercitar ainda mais a **escuta** e a **alteridade** que se vislumbram na pesquisa. Assim, observar-se-á o contexto social a partir de visões de mundo diferenciadas das próprias concepções e convicções.

2. Transmutação do relato colhido na entrevista para a cena e montagem da obra:

Durante a operação de transmutação do relato para a cena será inevitável uma **atualização dos pressupostos da atuação**, pois o contato presencial e a análise de um ser humano com toda sua real complexidade, como material criativo, alterarão o apoio da criação artística. O **compromisso ético** com o conteúdo da dramaturgia e com as escolhas artísticas para a construção da cena exigirão uma **nova postura do artista**, ao mesmo tempo em que as ferramentas propostas para o aprendizado solicitarão uma instrumentalização diferenciada dos modelos convencionais de atuação, que culminarão na **elaboração da poética do ator**.

3. Ensaio e apresentação artística do espetáculo:

No final da pesquisa os atores e seus respectivos monólogos serão selecionados para a montagem do espetáculo, que se estruturará como uma **antologia documental** a partir do material dramaturgicamente elaborado no monólogo documentário. O grande diferencial desta obra estará no fato de ser construída a partir de visões de mundo singulares de pessoas comuns.



Os ensaios serão direcionados para a composição de uma encenação que contemple em seu resultado final a etapa de contato e escolha do entrevistado, por meio de uma **exposição cênica** realizada por cada ator, seguida da **apresentação artística do monólogo documentário** e de seu **universo pessoal**. Ao final de cada apresentação do espetáculo o público será convidado para uma **conversa sobre o processo de construção** com os artistas envolvidos no projeto.

O espetáculo fará uma temporada de no mínimo um mês com oito apresentações, que ocorrerão em espaços alternativos da cidade de São Paulo, com o compromisso de uma temporada a preços populares, de R\$ 5,00 a R\$ 20,00. Haverá também uma circulação pelas cidades da região da Grande São Paulo, sendo no mínimo uma apresentação em cada cidade.

4. Processo de registro e elaboração do documentário audiovisual:

Durante todo o Módulo II, um artista cinematográfico estará presente em parte dos encontros e fará registros audiovisuais das reuniões e ensaios do espetáculo. Posteriormente, esse material será editado, juntamente com os artistas pedagogos e o coordenador do NAC, tendo em vista a **produção de uma obra audiovisual** que opere como um desdobramento de sentidos da construção do espetáculo.



CURRÍCULO E PORTFÓLIO DO PROPONENTE:

O **Núcleo de Artes Cênicas (NAC)**, coordenado por **Lee Taylor**, foi idealizado a partir de 2010 e inaugurado no dia 15 de abril de 2013, em parceria com o Centro da Cultura Judaica, graças ao convite da diretora executiva da instituição. Os planejamentos e procedimentos desenvolvidos no NAC foram articulados por Lee Taylor na experiência prática das aulas de atuação realizadas no **Centro de Pesquisa Teatral do SESC (CPT)**, de 2004 a 2013; em oficinas que ocorreram entre os meses de janeiro a junho de 2012 a convite da **Oficina Cultural Oswald de Andrade** [Oficina "Iniciação à Arte do Ator" (16/01 a 16/03) / Oficina "Práxis Poética do Ator" (17/04 a 28/06)]; no Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE), na **Universidade de São Paulo**, com um semestre de estágio em docência na graduação, na disciplina "Práticas da Cena", do Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes (ECA); e na dissertação de mestrado realizada no **Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da ECA/USP**, sob orientação da Prof. Dra Maria Thais Lima Santos.

No final de 2013 uma mudança inesperada de gestão no Centro da Cultura Judaica quase impediu a continuidade da segunda edição deste projeto, que havia tido grande sucesso em sua execução prática nos termos propostos. Com isso, em 2014, o NAC tornou-se um curso de extensão, em nível de aperfeiçoamento, do **Instituto de Artes da Unesp**, sob orientação do Prof. Dr. Alexandre Luiz Mate.

Em 2013, o NAC realizou a **leitura do conto "A chave"** do escritor Isaac Bashevis Singer (Prêmio Nobel de Literatura de 1978), o **espetáculo de dança *site specific* "Holocho"**, com a dançarina de butô e performer Emilie Sugai (trabalho contemplado pela Cooperativa Paulista de Dança com o prêmio de Melhor Criação em Dança Solo), e a **performance "Hanã: no mais profundo dos abismos"**, livremente inspirada na obra "O Dibuk" de Sch. An-ski. Em 2014, o NAC estreou o primeiro **espetáculo teatral** resultado da primeira edição do curso de formação, **LILITH S.A.**. Nesse mesmo ano, o NAC foi selecionado para o programa "Obras em Construção" da **Casa das Caldeiras**, onde realiza residência artística para a criação de seu próximo espetáculo.

A saber, foram um total de **462 inscritos** no primeiro ano do projeto e **495 inscritos** no processo seletivo de 2014.



PLANO DE DIVULGAÇÃO DO PROJETO:

Contratação de Assessoria de Imprensa

Criação / adaptação de material gráfico / Impressão – Folder, Banner e flyer

Criação de anúncios para jornais locais

Criação de página em redes sociais

Postagem de teaser do projeto e do espetáculo nas redes sociais

O objetivo principal da assessoria de imprensa será **maximizar a visibilidade do projeto na mídia**, a partir de uma divulgação relacionada ao processo seletivo do curso, ao conceito da montagem do espetáculo e à excelência artística do projeto. Deste modo, o plano de divulgação visa contribuir para gerar também um **retorno espontâneo de mídia**, posicionando o projeto de modo referencial junto aos jornalistas do setor e formadores de opinião das cidades a serem visitadas.

Ações e Estratégias de Comunicação Integrada

Realização de reuniões entre a assessoria e a produção, para captação de informações e definição das estratégias de trabalho, elaboração de plano de comunicação, identificação e análise das mídias de interesse para elaboração de mailing de imprensa, criação de release base para a divulgação, contatos com editores, críticos, chefes de reportagem e repórteres das editorias de interesse, seleção e envio de material gráfico, críticas e clipping de divulgação, controle do clipping de notícias impresso, envio on-line de resumo das atividades da assessoria e resultados, elaboração de relatório digital ao final do trabalho para prestação de contas.

Mídias e Editorias

As ações de divulgação serão direcionadas às editorias de cultura, variedades, comportamento e suplementos especiais deste segmento; além das agendas culturais e colunas sociais em jornais locais e regionais, web sites, blogs, emissoras de rádio e televisões abertas e



por assinatura, com ênfase nas cidades escolhidas e cidades do entorno. A assessoria contratada trabalhará em sintonia com o produtor local contratado, para reforçar a divulgação, direcionando as informações para os veículos regionais e locais no mês antecedente às apresentações do espetáculo.

PROPOSTA DETALHADA DA CONTRAPARTIDA:

Considerando o grande interesse do NAC em uma pesquisa artístico-pedagógica humanística, baseada na formação de artistas com senso crítico da realidade sociocultural com a qual interagem, um dos pressupostos deste projeto está na acessibilidade a todas as etapas de desenvolvimento do trabalho, por meio de:

Formação gratuita

O curso de formação para atores será oferecido gratuitamente, de tal modo que o acesso não terá restrições nem de acordo com a formação (a única exigência é ter alguma experiência teatral e ser maior de idade), nem com a classe social (já que é gratuito).

Temporada Paulistana

O espetáculo resultante do Módulo II, será mostrado na capital em temporada popular de no mínimo 8 apresentações, com preços de R\$ 5,00 a R\$20,00, em local a ser definido. Tendo em vista o compartilhamento com a sociedade da obra produzida e considerando o grande interesse em despertar no espectador as reflexões inerentes à investigação da alteridade promovida pelo espetáculo.

Circulação Paulista

Além da temporada em São Paulo, haverá também uma circulação, com pelo menos uma apresentação em cidades da região da Grande São Paulo, em locais a serem definidos. O



objetivo é ampliar as regiões abrangidas pelo projeto, numa estratégia de descentralização e democratização do acesso ao bem cultural produzido.

Plano de divulgação

A divulgação do projeto ocorrerá por meio do site do NAC e nas Redes Sociais, de modo a democratizar o conhecimento desde a fase de inscrições para o processo seletivo até a temporada do espetáculo. A divulgação do espetáculo também será direcionada a abranger as mais diversas mídias como jornais, revistas, tv e internet, buscando abranger ao máximo o maior grupo de pessoas.

Acesso ao documentário produzido

O DVD do documentário produzido será disponibilizado para venda a preços populares nos locais de apresentação do espetáculo, de modo a democratizar o acesso ao processo de construção do espetáculo.

Debate com o público

Ao final de cada apresentação do espetáculo o público será convidado para uma conversa sobre o processo de construção com os artistas envolvidos no projeto. Uma oportunidade para o público colocar suas impressões e fazer questionamentos ligados à proposta da montagem, à elaboração do monólogo ou a procedimentos técnicos adotados na pesquisa das personagens. A inclusão de um debate a cada apresentação e a abertura para a participação do público, no qual todos podem compartilhar suas reflexões em conjunto, visa uma experiência formativa ampliada, que inclui tanto o fazer quanto a recepção teatral.



BREVE CURRÍCULO DOS PRINCIPAIS COMPONENTES:

LEE TAYLOR

É natural de Goiânia e veio para São Paulo em 2002 para cursar Artes Cênicas na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (CAC/ECA/USP). De 2004 a 2013 integrou o Centro de Pesquisa Teatral (CPT/SESC), como ator e professor de atuação. Sua estreia profissional foi em 2006, como protagonista de "A Pedra do Reino" de Ariano Suassuna. Por esse trabalho recebeu a homenagem de Destaque Cultural do Ano do Governo do Estado de Goiás. Em 2008, atuou em "Senhora dos Afogados" de Nelson Rodrigues. No mesmo ano estreou "Foi Carmen", um espetáculo sobre Carmen Miranda, inspirado no butô do dançarino japonês Kazuo Ohno. Em 2009, atuou em "A Falecida Vapt-Vupt" de Nelson Rodrigues. Em 2010, protagonizou o espetáculo "Policarpo Quaresma", baseado no livro "Triste Fim de Policarpo Quaresma" de Lima Barreto. Todos seus trabalhos em teatro foram dirigidos por Antunes Filho. No cinema, em 2009, participou do elenco de "Salve Geral" de Sérgio Rezende e, em 2011, de "Estamos Juntos" de Toni Venturi. Em 2012 participou do curta documentário "O Ser Transparente" de Laís Bodanzky, com Cássia Kiss e Yoshi Oida. Em 2013 estreou nos filmes "Riocorrente" de Paulo Sacramento e "Entre Nós" de Paulo Morelli. No segundo semestre de 2012 concluiu o estágio em docência na graduação do Departamento de Artes Cênicas da USP, sob supervisão da Prof^ª Dr^ª Maria Thais Lima Santos. Ministrou também oficinas para atores a convite da Oficina Cultural Oswald de Andrade. Em 2013, dirigiu "Holoch", com a dançarina de butô e performer Emilie Sugai. O trabalho foi contemplado pela Cooperativa Paulista de Dança com o prêmio de Melhor Criação em Dança Solo. É mestre em Pedagogia do Teatro junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (PPGAC/ECA/USP). Atualmente é coordenador do Núcleo de Artes Cênicas (NAC).



HERCULES MORAIS

Ator, Professor e Pesquisador Multidisciplinar. Formado em Teatro pela Pontifícia Universidade Católica PUC/SP. Licenciatura Plena em Filosofia pela Faculdade de São Bento de São Paulo FSB/SP. Passou por importantes centros do saber artístico: TUSP (Núcleo Artístico de Teatro da USP), CPT (Centro de Pesquisa Teatral, coordenado por Antunes Filho) e ULM (Centro de Estudos Musicais Tom Jobim - Universidade Livre de Música). Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo - IP/USP, desenvolve pesquisa na área da psicologia cultural dialógica (Construtivismo Semiótico-Cultural), com ênfase em questões epistemológicas da relação subjetividade e cultura, psicologia e artes e como pesquisador do Laboratório de Interação Verbal e Construção de Conhecimento (IP/USP - desde 2013). Em Filosofia Contemporânea vem traçando relações entre Física Quântica, Metafísica, Artes Plásticas, Música no trabalho do Ator “A Metafísica da Criação”. Desde 2012 atua como Artista-Orientador no Programa Vocacional da Secretaria Municipal de Cultura da Cidade de São Paulo. Em parceria com o ator e pesquisador Lee Taylor funda o Núcleo de Artes Cênicas (NAC), com o objetivo de aprofundar a pesquisa, reflexão e discussão acerca do trabalho do ator no teatro contemporâneo. Em 2014 teve participação na I.S.T.A. International School of Theatre Anthropology dirigido por Eugenio Barba na FLIPT - Intercultural Festival Laboratory of Theatre Practices. Também na Itália participou do Borders evento internacional de Psicologia Cultural dedicado a noção de Fronteiras, construção multidisciplinar inovadora nas ciências humanas e sociais no Laboratorio di Studi e Ricerche sulla Natura Umana (DISUFF) Università degli Studi di Salerno, IT.

PROJETO NAC 2015



CRONOGRAMA DE TRABALHO:

Inscrições: 1º mês

Processo seletivo: 2º mês

Módulo I (Poética do Ator): 3º ao 6º mês

Módulo II (Mise-en-scène): 7º ao 10º mês

Temporada e circulação do espetáculo: 11º ao 12º mês



CESSÃO DOS DIREITOS AUTORAIS:

O material dramaturgico que será utilizado no espetáculo será colhido a partir de entrevistas. Para tanto, utilizar-se-á o modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. O TCLE é um documento que informa e esclarece ao sujeito que conceder a entrevista o uso que será destinado ao conteúdo daquele relato, de maneira que ele possa tomar sua decisão de forma justa e sem constrangimentos sobre a sua participação. É uma proteção legal, moral e ética para ambas as partes (artista e entrevistado), visto ambos estarem assumindo responsabilidades. O documento impresso, a ser assinado pelo entrevistado, deverá conter de forma clara e acessível, as informações relevantes ao uso do material coletado e as maneiras que poderão estar inseridos no espetáculo, explicitando o sigilo dado a identidade do participante assim como os benefícios oriundos de sua colaboração (lembrando sempre e ressaltando seu caráter de participação voluntária).

**ANEXO D - PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA SP
ESCOLA DE TEATRO (TRECHOS SELECIONADOS
CONCERNENTES AO CURSO DE ATUAÇÃO)**



Janeiro | 2014

SP ESCOLA DE TEATRO
CENTRO DE FORMAÇÃO DAS ARTES DO PALCO

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO:

Referente ao ano de 2013

Janeiro | 2014

Idealizaram, debateram e conceberam o Projeto Político-Pedagógico da ***SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco***:

Alberto Guzik, Cléo De Páris, Erika Riedel, Francisco Medeiros, Guilherme Bonfanti, Hugo Possolo, Ivam Cabral, J.C. Serroni, Joaquim Gama, Jose Simões de Almeida Junior, Juliano Casimiro, Maria Thais Lima Santos, Marici Salomão, Raul Barretto, Raul Teixeira, Rodolfo García Vázquez e Tato Consorti.

O presente documento foi atualizado, reorganizado e reescrito por Michel Mauch, tendo constante apoio da Diretoria Executiva e das Coordenações.

Supervisão jurídica de Dinovan Dumas.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
PRESENTATION	11
PARTE 1	12
1. PROCESSO HISTÓRICO: o Jardim Pantanal e a Proposta da Escola	13
2. O CENÁRIO TÉCNICO DAS ARTES DO PALCO	15
3. “QUAL ESCOLA EU GOSTARIA DE ESTUDAR?”	16
4. SINGULARIDADE DO PROJETO	18
5. PARA A SP ESCOLA DE TEATRO, O QUE É FORMAR ARTISTAS?	18
5.1 Objetivo Essencial e seu Desdobramento	19
5.2 Objetivos Quanto à Formação	19
5.3 Objetivo Quanto ao Mercado de Trabalho	19
5.4 Objetivos Quanto às Comunidades	19
5.5 Objetivos Quanto ao Conhecimento	20
6 PRESSUPOSTOS	20
7 LOGO: Síntese da SP Escola de Teatro	21
8 ARTISTAS FORMANDO ARTISTAS	22
9 PRECEITOS PEDAGÓGICOS	22
10. SISTEMA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICO	24
11. ENSINO NÃO HIERÁRQUICO	25
12. ENSINO NÃO ACUMULATIVO	25
13. ENSINO MODULAR	26
14. INGRESSO DE APRENDIZES	27
15. EVASÃO ESCOLAR	27
16. TERMINOLOGIAS E PRÁTICAS: Suas Relações no Sistema de Ensino	27
17. RECONSIDERAÇÕES E REFORMULAÇÕES	28
18. CURSOS REGULARES	29
19. TERRITÓRIO CULTURAL	30
20. EXTENSÃO CULTURAL	31
21. PROGRAMA KAIRÓS	32
22. AS SEDES	32
22.1 Brás	32
22.2 Roosevelt	33
22.3 Ateliê: Rego Freitas	34
23. COMUNICAÇÃO: Gerência de Conteúdos	35

23.1	Objetivos da Comunicação	35
23.2	A Divulgação de Conteúdos	36
23.3	Teatropédia — Biblioteca Virtual das Artes do Palco	36
23.4	'Creative Commons' e a Comunicação	37
24.	BIBLIOTECA	37
24.1	Acervo Físico	37
24.2	Acervo Digital	38
24.3	Ações Culturais	39
25.	EQUIPE	40
25.1	Diretoria Executiva	40
25.2	Coordenador Pedagógico	40
25.3	Coordenação da Extensão Cultural	41
25.4	Coordenação do Programa Kairós	42
25.5	Coordenações dos Cursos Regulares	43
25.6	Formadores dos Cursos Regulares	46
26.	PRÊMIOS À DIVERSIDADE: 2013	49
PARTE 2		50
1.	CURSOS REGULARES	51
2.	Objetivos dos Cursos Regulares	52
2.1	Objetivos Quanto à Formação	52
2.2	Objetivos Quanto ao Modelo Pedagógico	52
3.	OITO CURSOS, UMA ÚNICA ESCOLA	53
3.1	Atuação	53
3.2	Cenografia e Figurino	53
3.3	Direção	54
3.4	Dramaturgia	55
3.5	Humor	55
3.6	Iluminação	56
3.7	Sonoplastia	57
3.8	Técnicas de Palco	57
4.	FUNCIONAMENTO DO CURSO REGULAR	58
4.1	Componente	58
4.2	Eixo-Temático	58
4.3	Operador	59
4.4	Material	59
4.5	Artista Pedagogo	60
4.6	Desenvolvimento	60
4.7	Estúdio e Formação	61
5.	AVALIAÇÃO	62
5.1	Diretrizes	62
5.2	Instrumentos Avaliativos	63
5.3	CrITÉRIOS Avaliativos	63
5.4	Momentos Avaliativos	64
5.5	Menções Avaliativas	64
5.6	Questões Finais sobre a Avaliação	65

6. FALTAS	66
7. TRANSFERÊNCIAS	67
8. TRANCAMENTO, CANCELAMENTO E DESISTÊNCIA	68
8.1 Definições	68
8.2 Normatização do Cancelamento	69
8.3 Normatização do Trancamento	69
8.4 Normatização da Desistência	70
9. SOBRE OS MÓDULOS A SEREM CUMPRIDOS EM 2013	70
10. RELATÓRIO DE ATENDIMENTO EM 2013	71
11. TERRITÓRIO CULTURAL	73
12. PROCESSO SELETIVO	73
13. PERFIL DOS APRENDIZES EM 2013	74
13.1 Gênero e Faixa Etária	75
13.2 Escolaridade	75
PARTE 3	76
1. PRINCÍPIOS E OBJETIVOS DA EXTENSÃO CULTURAL	77
2. DAS AÇÕES: Pedagogia e Generosidade Intelectual e Cultural	79
3. CARACTERÍSTICAS DOS CURSOS	80
3.1 Linhas de Pesquisa	82
3.2 Cursos a Distância	83
3.3 Cursos Semipresenciais	83
4. ESPECIFICIDADES DAS VAGAS	84
5. MATRÍCULA	85
6. ESTAÇÃO SP	86
7. SP ONLINE	87
8. MESA DE DISCUSSÃO	87
9. SITE: PROPOSIÇÕES ONLINE	89
9.1 Bate-Papos Online	89
9.2 Blogs	90
9.3 Bravíssimo	90
9.4 Click!	91
9.6 Colunistas	92
9.7 Grande Elenco	92
9.8 Indica	92
9.9 Papo de Teatro	92
9.10 Papo com Paroni	93
9.11 Palavra em Cena	93
9.12 Ponto	94
10. REVISTA A[L]BERTO	95

11 A EXTENSÃO CULTURAL EM 2013	96
11.1 Os Cursos	96
11.2 Os Números	98
PARTE 4	99
1. KAIRÓS: o Mito	100
2. PROGRAMA KAIRÓS	100
3. JUSTIFICATIVA	101
3.1 Equidade e Processo Formativo	101
3.2 Viabilização de Ações	101
3.3 Inserção Cultural	102
3.4 Mercado de Trabalho	102
4. PROPOSIÇÕES DO PROGRAMA	102
5. DIÁLOGOS COM O PROGRAMA KAIRÓS	103
6. AÇÕES DO PROGRAMA KAIRÓS	104
6.1 Bolsa-Oportunidade	104
6.2 Integração Social	105
6.3 Intercâmbios Culturais	105
6.4 Colocação Profissional	106
6.5 Pesquisas	106
6.6 Captação de Recursos e Parcerias	106
6.7 Elaboração de Projetos Sociais e/ou Culturais	107
7. CONTRAPARTIDA EM 2013	107
7.1 Ação cidadã	108
7.2 Aulas de Português	108
7.3 Mesa de Estudo	109
7.4 Monitoria	109
7.5 Processo de Criação	109
7.6 São Paulo com Arte	109
7.7 SP Dramaturgias	110
7.8 SP Escambo Literário	110
8. PROGRAMA KAIRÓS EM 2013	110
NOTAS	112
PALNOS DE CURSOS	115
ANEXOS	195

APRESENTAÇÃO

Este documento apresenta, em seis seções, o Projeto Político-Pedagógico da **SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco**, que tem por objetivo expor as propostas de ensino-aprendizagem do ano vigente em toda a sua esfera.

A **Parte 1** apresenta noções sobre o funcionamento da **Escola**. Incluem-se nesta seção o contexto histórico de sua fundação e as características do profissional que se deseja capacitar. Agregam-se a **Parte 1** os aportes teóricos que serviram de inspiração para o funcionamento do sistema pedagógico, o qual possui ensino não acumulativo, não hierárquico e modular; e a relação entre mestres e aprendizes que não é pautada no sistema tradicional de ensino. Na **Escola** o formador pisa no terreno do conhecimento ao lado do aprendiz; ambos caminham em via de mão dupla na busca permanente pela excelência artística e humanística: um território cultural destinado ao “saber-fazer” e ao “saber-ser”. Também descreve-se o ingresso de aprendizes, a relação com a evasão escolar e as reconsiderações na organização institucional e educacional da **Escola**, bem como os seus três pilares: Cursos Regulares, Extensão Cultural e Programa Kairós.

A **Parte 2** dedica-se aos oito Cursos Regulares: Atuação, Cenografia e Figurino, Direção, Dramaturgia, Humor, Sonoplastia e Técnicas de Palco, que formam uma única **Escola**. Além de apresentar os objetivos e a integração de cada curso, expõe-se o funcionamento modular, com a divisão em cores e temáticas de pesquisa que se seguem: Módulo Verde — Personagem/Conflito; Módulo Amarelo — Narratividade; Módulo Azul — Performatividade; e Módulo Vermelho — A

ser definido pelo núcleo do Experimento e pelos próprios aprendizes. Pedagogicamente, todos os Cursos Regulares seguem o funcionamento detalhado com Módulo, Matriz, Componente, Eixo-Temático, Operador, Material, Artista Pedagogo, Desenvolvimento, Estúdio e Formação. São apresentadas questões como: avaliação, faltas, cancelamento e desistência, processo seletivo e perfil dos aprendizes do ano vigente.

A **Parte 3** expõe a Extensão Cultural, que integra ações aos Cursos Regulares e possibilita para toda a sociedade saraus literários, projeções de filmes, shows, leituras dramáticas, palestras, debates com artistas, grupos e pesquisadores. A Extensão Cultural surge como uma plataforma livre para coordenadores, formadores e aprendizes, além das comunidades do entorno e de outros bairros que podem frequentá-lo.

A **Parte 4** apresenta e se aprofunda no Programa Kairós responsável pelo olhar humanista sobre os aprendizes. Contempla-se nesta seção os seus programas, como a Bolsa-Oportunidade (com a qual os aprendizes suprem parte de suas necessidades e desenvolvem contrapartidas), e outras ações que tocam na elaboração de projetos sociais e/ou culturais, além de estágio e intercâmbios culturais para os aprendizes.

Por fim, na seção **Planos de Cursos** está todos os planos dos oito Cursos Regulares, por Módulo e por curso. E na seção **Anexos** estão os Editais de ingresso de aprendizes e da Bolsa-Oportunidade oferecida pelo Programa Kairós

Projeto Político-Pedagógico

SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco

2013

1. PROCESSO HISTÓRICO: o Jardim Pantanal e a Proposta da Escola

A história de construção e o desenvolvimento de uma inovadora pedagogia artística e organização institucional, que surge com a **SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco**,¹ nasceu de ações artísticas. Ações que são frutos da relação dos profissionais do palco com o pensamento constante sobre o seu fazer prático, da ética e da estética, da necessidade de estar perto do espectador e, principalmente, da intensa vontade de sanar, nas regiões periféricas, as escassas devolutivas de questões artísticas e culturais à sociedade.

Assim, a história que levaria a construção da **Escola** inicia-se em 2004, quando a Companhia de Teatro Os Satyros² estava em cartaz com *A Filosofia na Alcova*, no Espaço dos Satyros I³.

Nesse sentido, conhecendo os procedimentos do Espaço dos Satyros I, uma das facilidades que a Cia. oferece ao espectador é a possibilidade de realizar reservas por telefone, sendo que a validade é de no máximo 30 minutos antes da sessão. Numa das noites, dois rapazes que haviam feito reservas chegaram 15 minutos antes da

apresentação, e não puderam entrar porque a casa estava cheia.

Esses rapazes eram líderes comunitários do Jardim Pantanal e expuseram a dificuldade que tinham para se deslocar até ali. Sensibilizado com a situação, Ivam Cabral ofereceu-lhes cortesias para outra noite.

Nas sessões seguintes, esses líderes expuseram que os moradores do Jardim Pantanal se deslocavam constantemente para assistirem os espetáculos dos Satyros. Supunham, que no mínimo, até o ano de 2005, a quantia alcançava mil pessoas⁴.

O eco artístico do trabalho da Cia. de Teatro Os Satyros, nessa região, levou-o a pensar em devolutivas teatrais. Por isso, a Cia. estudou a região para perceber o que era oferecido culturalmente e constatou um cenário escasso.

Com seu próprio capital, sem incentivos financeiros governamentais ou projetos culturais, iniciou-se entre 2004 e 2005 propostas cênicas no Jardim Pantanal. O trabalho voluntário era realizado aos sábados, pelas manhãs, e o foco estava na iniciação à interpretação e ao teatro através de jogos.



Projeto Político-Pedagógico

SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco

2013

Para esses encontros, foi criada uma sede no Jardim Pantanal: Espaço dos Satyros III ou Satyros Pantanal⁵. Com o tempo, Ivam Cabral e Rodolfo Vázquez perceberam que a tônica daquele grupo não estava na atuação ou direção, mas nas áreas técnicas do teatro e que muitos daqueles jovens tinham o desejo de trabalhar com Os Satyros.

De tal modo, nesse período, dezenas de técnicos foram formados no Jardim Pantanal para os Espaços do Satyros I. Muitos deles tiveram a oportunidade de viajar para o exterior, atuando nas turnês da Cia. fora do Brasil. Outros, após se especializarem, prestaram serviços em outros coletivos de São Paulo⁶.

Em 2005, na *I Virada Cultural*, Gilberto Dimenstein lançou o livro *O Mistério das Bolas de Gude*⁷, cuja história conta exemplos de processos artísticos que revitalizaram espaços públicos no mundo, sendo Os Satyros um dos grupos apresentados.

O lançamento aconteceu no Espaço dos Satyros I em um evento denominado *Teatro de Livro*. A partir de excertos dessa obra a Cia. realizou apresentações com músicas, leituras de trechos e encenações numa espécie de *happening*⁸, no qual atuaram aproximadamente 100 artistas, entre

atores e músicos. Esse grupo teve assessoria técnica e artística dos jovens formados no Jardim Pantanal.

O evento foi assistido pelo prefeito José Serra⁹ e por vários secretários. José Serra se interessou pelo trabalho artístico dos Satyros e se deparou com a iniciativa no Jardim Pantanal.

Tanto o trabalho cênico, quanto o empenho da Cia. no Jardim Pantanal, fizeram com que o prefeito voltasse outras vezes ao Espaço Satyros I para assistir as demais produções, como *Cosmogonia – Experimento N.º 1*¹⁰. Depois das sessões, José Serra permanecia conversando com os atores. A partir dessas visitas surgiu a provocação de Serra para Os Satyros em desenvolver um projeto que tivesse como foco a construção de um centro de formação artística para técnicos.

No início de 2006 o projeto começou a ser gestado, mas a Cia. percebeu que essa provocação ampliava-se a todo movimento teatral que acontecia na cidade de São Paulo. Nesse sentido, convidou outros coletivos da cidade para compor uma equipe que prepararia o projeto. Entre eles estavam e estão: Centro de Pesquisa Teatral — CPT/SESC¹¹, Dramáticas em Cena¹², Espaço Cenográfico¹³, Parlapatões¹⁴, Teatro da Vertigem¹⁵.



Projeto Político-Pedagógico

SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco

2013

2. O CENÁRIO TÉCNICO DAS ARTES DO PALCO

Em 1977 a cidade de São Paulo possuía um total de 37 (trinta e sete) teatros. Já em 2010 esse número encontrava-se na casa de 170 (cento e setenta). No entanto, o aumento de profissionais qualificados relacionados às áreas técnicas teve um crescimento aquém, deixando muitos desses novos edifícios carentes de profissionais com qualificação nas seguintes áreas: aderecistas, cenógrafos, contrarregas, diretores de cena, iluminadores, sonoplastas, dentre outros.

A primeira equipe foi composta por Ivam Cabral, Rodolfo Garcia Vázquez, Sérgio Roveri, Cléo de Páris e Alberto Guzik (Os Satyros), J. C. Serroni (Espaço Cenográfico), Guilherme Bonfanti (Teatro da Vertigem), Hugo Possolo e Raul Barretto (Parlapatões), Marici Salomão e Beatriz Gonçalves (Dramáticas em Cena) e Raul Teixeira (Centro de Pesquisa Teatral – CPT/SESC). Essa equipe constatou, pelo contexto apresentado e longa experiência, a carência no mercado de trabalho e a necessidade de qualificar novos profissionais nas seguintes áreas: Cenografia, Cenotecnia, Figurino, Iluminação, Sonoplastia e Técnicas de Palco.

Acima das utopias e dos pensamentos plasmados no papel, percebia-se como era necessária a criação de uma escola de teatro voltada para a formação integral das artes do palco. Outra constatação foi que a qualificação técnica não poderia surgir isolada do contexto artístico. Nesse sentido, a escola buscou a sua edificação num contorno singular e multidisciplinar, cujos cursos pudessem ser conduzidos com diálogos constantes. Assim, aliou-se de maneira íntima a necessidade técnica com a artística e, com isso, surgiram os cursos de Atuação e Direção. Além desses, a **SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco** criou os primeiros cursos voltados para Dramaturgia e Humor do país, adicionando mais matéria-prima na forma do pensar, estudar, praticar e fazer das Artes Cênicas.

Nesse sentido, os artistas estavam provocados e mobilizados para sanar o aumento da produção teatral e do número de salas de espetáculos no país — principalmente no estado de São Paulo. Igualmente, buscavam iniciativas que democratizassem o acesso da população à formação artística.

As demandas e realidades apresentadas não eram (e ainda não são)



Projeto Político-Pedagógico

SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco

2013

supridas pelas demais escolas e cursos oferecidos no campo teatral. Isso porque, muitas vezes, essas instituições e ações se inclinam apenas para as questões de direção e atuação teatral.

Na criação da nova *Escola* abraçaram-se questões interpretativas e técnicas, elaborando um conjunto de conceitos para uma criação singular.

3. “QUAL ESCOLA EU GOSTARIA DE ESTUDAR?”

Foi a pergunta realizada pela equipe, formada pelos profissionais desses coletivos, que se reuniu todas as manhãs das sextas-feiras, de 2006 a 2009, enquanto elaborava o projeto de uma futura escola de teatro. A sede das reuniões era o Espaço dos Satyros e, a partir de julho de 2009, elas foram transferidas¹⁶ para a Associação dos Amigos das Oficinas Culturais do Estado de São Paulo (ASSOAC)¹⁷.

Pensando na questão proposta, a equipe imaginava quais oportunidades não tivera em sua formação. Muitos dos envolvidos aprenderam as técnicas do ofício na própria prática, e não de forma didática, sistemática e escolar. Mesmo aqueles que frequentaram cursos mais estruturados, expunham as deficiências e/ou carências que encontravam na formação dos profissionais em suas áreas.

A confecção estrutural do projeto teve entre suas inspirações os princípios organizacionais que gerem as escolas de cinema. Nessas escolas, os aprendizes

apresentam um projeto de filmagem, o qual é avaliado por uma banca para ser ou não colocado em prática. Todo projeto necessita que os aprendizes desenvolvam várias funções. Assim, não necessariamente um aprendiz de direção desenvolveria um projeto como diretor. Aqui, o que importaria é ele ter a ciência de todos os processos da montagem, bem como não se fechar em sua área de atuação, colaborando em várias esferas com os trabalhos dos colegas e sem aspirar ao protagonismo individualizador.

De tal modo, no projeto de criação da nova escola de teatro, diferentemente do que ocorrem em outras instituições, essa estruturação permitiria, na composição técnica e artística teatral, que todos os participantes tenham a mesma responsabilidade e/ou importância no plano de confecção da obra, mesmo em papéis distintos. Essa inspiração, originada pelas escolas de cinema, fortalecia a ideia do trabalho coletivo, de



Projeto Político-Pedagógico

SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco

2013

forma circular, centrípeta e ao mesmo centrífuga, formando uma relação sistêmica.

O projeto no Jardim Pantanal auxiliou o pensamento sobre espaço solidário e a fuga das artes cênicas dos centros e epicentros urbanos para as regiões periféricas, buscando, assim, separar as fronteiras pessoais, espaciais e físicas. A ideia da *SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco* é levar as artes para a periferia e ao mesmo tempo, trazer os moradores da periferia para conviver, experienciar e formar-se na *Escola*. Por isso, o projeto arquitetônico da *Escola* não cogitou a construção de um palco italiano, o qual centraliza os olhares e os fazeres artísticos.

Surge, então, a necessidade de se apropriar dos espaços da cidade, descobrir os bairros e locais incomuns para o nascimento e vivências das experiências artísticas. Assim, por um lado faria o aprendiz pensar, desenvolver e adaptar a composição de seu trabalho cênico em locais diversos; e, por outro, proporcionaria a oportunidade para espectadores assistirem e participarem dessas composições. Espectadores que possivelmente nunca tiveram e/ou teriam contato com esse tipo de obra por não residirem nas regiões centrais.

Em agosto de 2009, o Projeto Político-Pedagógico da *Escola* recebeu a consultoria do Prof. Dr. Jose Simões de Almeida Junior¹⁸, naquele momento ligado à Universidade de Coimbra (Portugal).

Os conceitos, princípios e fundamentos da *Escola* foram elaborados e ordenados após dois meses e meio com o Prof. Dr. Jose Simões. Nessa época, a equipe se reunia todos os dias e finalizava o Projeto Político-Pedagógico tendo como base e inspiração os pensamentos do educador Paulo Freire (1921 – 1997), do geógrafo Milton Santos (1926 – 2001) e do físico e ambientalista Fritjof Capra (1939 –).

Incorporou-se das obras de Paulo Freire o conceito da pedagogia da autonomia. Das pesquisas de Milton Santos, o pensamento sobre território solidário, tendo foco e aplicação no processo teatral e na espacialização do conhecimento. Por fim, de Fritjof Capra somou-se a filosofia, os preceitos e a noção do conhecimento sistêmico. Com essas bases, a *Escola* nascia com a filosofia, pedagogia e prática artística de ensino modular, não hierárquico e não acumulativo¹⁹.

Em 25 de novembro, *SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco*²⁰ foi inaugurada, surgindo como um reflexo do momento no teatro em São Paulo e no Brasil.



Projeto Político-Pedagógico

SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco

2013

4. SINGULARIDADE DO PROJETO

A *SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco* apresenta singularidade em âmbito nacional. Os dois fatores citados a seguir contribuem com essa visão:

a) a realização de Cursos Regulares em áreas que não são atendidas pelo tradicional sistema de ensino das Artes Cênicas no Brasil;

b) os fundamentos pedagógicos do curso: não hierarquização do conhecimento; hibridiz entre a teoria e a prática; e a permeabilidade entre outras áreas e tecnologias.

Assim, a divulgação do sistema pedagógico da *Escola* é fundamental e,

através dela, oferece-se sua experiência artístico-pedagógica para outras instituições de ensino de teatro (brasileiras e/ou estrangeiras). Com essa divulgação podem surgir novas parcerias, formando redes necessárias para o desenvolvimento deste Projeto Político-Pedagógico.

O objetivo da *Escola* é ser um centro de reflexão sobre as experiências artísticas e pedagógicas, bem como fornecer a diferentes instituições o encontro de artistas e um espaço para pensar sobre os seus próprios projetos de formação.

5. PARA A SP ESCOLA DE TEATRO, O QUE É FORMAR ARTISTAS?

A *SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco* não trabalha com a noção da técnica pela técnica, a formação de artistas formatados e herméticos no pensamento e na criação. Desta forma, almeja a formação contínua, a partir da

experiência do fazer e da reflexão teatral, de um profissional humano e artisticamente sensível, investigador, ávido pelo ensino-aprendizagem e que compartilhe informações e conhecimentos nas artes do palco.



Projeto Político-Pedagógico

SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco

2013

5.1 Objetivo Essencial e seu Desdobramento

O diálogo intenso e contínuo, bem como pesquisas e investigações nos mais variados e distintos campos das Artes Cênicas, são o objetivo essencial na rigorosa formação teatral da *Escola*. Para o cumprimento deste objetivo, faz-se

indispensável preencher outros objetivos que abarcam o processo de formação: possibilitar o acesso ao mercado de trabalho, construir e viabilizar o conhecimento artísticos e técnicos das artes do palco.

5.2 Objetivos Quanto à Formação

a) Formar artistas conscientes, críticos e com uma visão global do processo teatral;

b) Promover a pluralidade do artista, por meio de intercâmbios com outras áreas culturais: literatura, cinema, artes visuais, música, dança.

5.3 Objetivo Quanto ao Mercado de Trabalho

Formar um profissional que saiba dialogar com os demais núcleos da criação e execução das artes do palco,

atendendo às demandas do mercado de trabalho, principalmente nas áreas técnicas voltadas para essas áreas.

5.4 Objetivos Quanto às Comunidades

a) Dialogar com as comunidades e classes artísticas, compartilhando os resultados obtidos nos diversos cursos; através de *site*, publicações, acesso gratuito a atividades da *Escola*;

b) Valorizar a arte e a educação como agentes de transformação social,

colocando-as no centro das discussões de questões como ética, cidadania, inserção, diversidade, autonomia;

c) Concretizar a democratização do acesso ao universo teatral para diferentes camadas da população.



Projeto Político-Pedagógico

SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco

2013

5.5 Objetivos Quanto ao Conhecimento

a) Criar dentro da **Escola** uma rede de relações pela qual os aprendizes dos diversos cursos possam trocar competências e conhecimentos;

b) Sistematizar o conhecimento e o acesso ao pensamento teatral, por meio de publicações de peças, artigos, manuais, traduções.

6 PRESSUPOSTOS

Os três pilares que orientam a **SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco** são: Cursos Regulares, Cursos de Extensão Cultural e Programa

Kairós. Eles alicerçam o funcionamento sistêmico dos setores da **Escola** e contemplam diversas ações artístico-pedagógicas.



Página 20



Projeto Político-Pedagógico

SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco

2013

No coração desses pilares está a arte do teatro que irriga qualificação rigorosa e amplia horizontes nos modos de criação, produção e recepção na contemporaneidade. Destacam-se as seguintes propostas articuladas pela **Escola**:

a) Plano social: interface com aprendizes contemplados com bolsas-auxílio para se tornarem profissionais das artes do palco, atitude que

democratiza o acesso ao universo teatral para diferentes camadas da população; uma escola de teatro para todos;

b) Sistema pedagógico: o formador pisa sobre o terreno do conhecimento ao lado do aprendiz; ambos caminham em via de mão dupla na busca permanente pela excelência artística e humanística; um território cultural destinado ao “saber-fazer” e ao “saber-ser”.

7 LOGO: Síntese da SP Escola de Teatro

A estrutura orgânica da **SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco** atende a um pensamento holístico de mediação com as artes do palco, mas também a uma atitude assumidamente polar, de forças que interagem com outras forças.

Não é ao acaso que o logotipo da **Escola** sugere a planta de uma arena em linhas aparentemente labirínticas, a um só tempo centrípetas e centrífugas em relação ao centro, mas não demora e o observador nota claramente as entradas e saídas desse tecido entrelaçado e acarinhado por todos.



Projeto Político-Pedagógico

SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco

2013

8 ARTISTAS FORMANDO ARTISTAS

A *SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco* busca sedimentar seus alicerces com profissionais que não tenham apenas a experiência acadêmica ligada às artes do palco, mas o conjunto (coordenadores e formadores) envolvido na formação dos aprendizes possui um notório saber nos processos de criação, produção e circulação artístico-cultural na atualidade. Esses artistas tem o trabalho prático e a técnica reconhecidos pelo meio artístico. Dessa forma, a *Escola* garante a excelência na formação ao investir na qualidade e notoriedade desse conjunto.

Buscando preencher a demanda das artes e do divertimento, soma-se a cada curso um grupo representativo de profissionais atuantes na produção

artística. Assim, o conjunto de profissionais da *Escola* alimenta e é alimentado por convidados e palestrantes fortalecendo a formação com qualidade.

A *Escola* também constrói um diálogo ininterrupto com as inovações das Artes Cênicas, o que incentiva a renovação constante de suas bases. Para isso, a *Escola* promove ações de intercâmbio com artistas relacionados à pedagogia teatral: fóruns, seminários, palestras com inovadores técnicos nacionais e estrangeiros. É justamente com esse caráter dinâmico e de co-regulação da organização pedagógica que a *Escola* se configura e se mantém contemporânea às necessidades de formação e produção artística.

9 PRECEITOS PEDAGÓGICOS

A *SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco* é inspirada, alicerçada, e busca viver através dos três pensamentos: do conceito de ensino-aprendizagem do educador Paulo Freire, de espaço do acontecer solidário do geógrafo Milton Santos e da visão

sistêmica do físico e ambientalista Fritjof Capra.

Paulo Freire afirma que o ensino não deve ser comparado a um banco, não sendo pautado na transferência de conhecimento e conteúdo do formador para o aprendiz, uma vez que o formador



Projeto Político-Pedagógico

SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco

2013

não deve tratá-lo como um objeto a ser moldado.

Nesse sentido, para o autor, ensinar está embasado numa ação real de aprender, que deve ser criticamente desenvolvida para pesquisar e construir a curiosidade sobre o material que se deseja conhecer de forma conjunta. “Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente”²¹.

Embasada nas palavras de Paulo Freire, a *Escola* não acredita que o ciclo do ensino das artes do palco possa ignorar a premissa de docência sem a discência. Por isso, os mestres e aprendizes estão juntos numa pesquisa constante, em que não há uma hierarquia vertical entre eles. De tal modo, cotidianamente, investigam e reinventam o ciclo proposto por Paulo Freire, agregam-se e se estimulam pelos saberes de forma recíproca e em sincronia com a visão dialética das propostas educativas.

Para Milton Santos o território não é mais um local moldado pelo Estado-Nação, que delimita fronteira e relações sociais. No mundo dialético, o território habitado cria novas sinergias, o território é dado pelos objetos e pelas ações,

aparece como sinônimo do espaço humano, um espaço que é habitado.

Milton Santos expõe que o “espaço por suas características e por seu funcionamento, pelo que ele oferece a alguns e recusa a outros, pela seleção de localização feita entre as atividades e entre os homens, é o resultado de uma práxis coletiva que reproduz as relações sociais [...] o espaço evolui pelo movimento da sociedade total”²².

Assim, o território torna-se um espaço do acontecer solidário, cuja solidariedade está no uso e nos valores de múltiplas naturezas.

As artes do palco, desenvolvidas pela *Escola*, busca apoiar e ser uma das múltiplas sinergias culturais, artísticas, antropológicas, sociais. Procura possibilitar certa autonomia às leis de totalidade espacial. Expandir seus próprios territórios físicos até as regiões periféricas da cidade e do estado de São Paulo, do país e do mundo. Também quer convidar e provocar a sociedade para essa expansão, para sua modificação e para sua transformação em constante devir.

Fritjof Capra expõe que a visão clássica de mundo, da qual ainda somos impregnados, tende a compreender as relações humanas de forma linear e sequencial. Normalmente, esse sistema ignora os processos transacionais que



Projeto Político-Pedagógico

SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco

2013

são mutuamente condicionantes e que decorrem ao mesmo tempo.

Na concepção sistêmica de Capra, o mundo é percebido em relações e integrações. O sistema considera que o meio é, em si mesmo, vivo e com a capacidade de adaptação e evolução.

Na visão clássica, a evolução avança, degrau após degrau, ao estado de equilíbrio; para Fritjof Capra na “visão sistêmica, a evolução se opera longe do equilíbrio e desenrola-se através de uma interação de adaptação e criação”²³, continuamente e por várias direções,

envolvendo autonomia e liberdade de escolha.

A *Escola* anseia em criar uma organização viva com conhecimento e criação vindos através da partilha com colegas, amigos, mestres e formadores. Assim, a formação se transforma numa experiência satisfatória, sem ignorar os múltiplos e transversais processos do ensino-aprendizagem. Do mesmo modo, cuida-se das particularidades de cada parte do sistema e absorve-se o todo sem aboratar as particularidades que a oxigenam.

10. SISTEMA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICO

A compreensão global do artista e do ser humano encampa o sistema pedagógico numa dinâmica que entende o formador e o aprendiz de modo horizontal. Confluem aptidões, autobiografias e visões de mundo em prol de uma formação contínua. A busca é pelo intercâmbio de saberes teóricos, deontológicos, formais e sensibilizadores na esteira das histórias pessoais e coletivas.

A *SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco* pondera o papel social das Artes Cênicas em Módulos que valorizam a emancipação criadora, o pensamento crítico e a confluência absoluta de habilidades e poéticas em detrimento da ênfase na relação hierárquica e da tendência acumulativa temporal, que costumam minar as bases educacionais.



Projeto Político-Pedagógico

SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco

2013

11. ENSINO NÃO HIERÁRQUICO

A *SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco* não aporta o regime de subordinação, herança das pedagogias tradicionais. Está claro que na simbiose que existe entre o formador e o aprendiz os papéis não são anulados.

O pensamento sobre o não hierárquico se refere, especificamente, aos conteúdos programáticos e não à relação entre formador e aprendiz. Não se concebe a necessidade de realizar um

Componente como História do Teatro I, para poder realizar os números sucessivos nos respectivos Módulos. Não se pratica e nem se almeja um sistema de degraus, que necessita de sucessor e antecessor. O conhecimento avança na escala dos trabalhos práticos e reflexivos, concomitante ao ritmo conjugado por aprendizes e formadores, ressaltando-se sempre a criticidade e o respeito mútuo.

12. ENSINO NÃO ACUMULATIVO

A *SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco* entende que o conhecimento não deve ser encorajado por meio de mecanismos de acumulação sequencial, mas de expansão, desdobramento natural de janelas do fazer artístico. Rejeita-se o determinismo concentrador da forma capitalista de entender o aprendizado em que se espera um profissional formatado para realizar a sua função mecanicamente, sem criticidade e sem autonomia.

Atualmente na sociedade a prospecção do conhecimento costuma vir combinada à valoração presumida

pela classe social, pela idade, pelos títulos, pelas tendências do mercado.

Essa relação com o conhecimento compartimentado é uma contradição improdutiva nas artes, pois sua natureza é expansiva.

Se a escala numeral pressupõe, por exemplo, que o aprendiz no quarto semestre é mais avançado do que aquele do estágio inicial, já a *Escola* dilui completamente esses parâmetros. Antes de tudo, estimula o contágio das diferenças e as ações não-lineares.



Projeto Político-Pedagógico

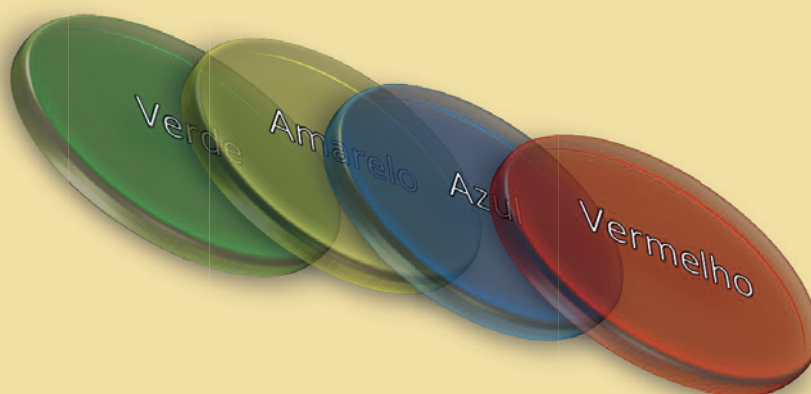
SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco

2013

13. ENSINO MODULAR

Um Módulo corresponde à unidade de conteúdos e práticas de determinado semestre. O aprendiz da **SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco** frequenta quatro Módulos independentes (o que não

significa que o trabalho de um não possa ser tocado noutro) num dos Cursos Regulares oferecidos, cada um com a duração de um semestre e identificado por uma cor: Verde, Amarelo, Azul e Vermelho.



A inspiração apareceu das linhas do metrô. A partir de uma determinada estação do metrô um indivíduo pode fazer a própria trajetória, por exemplo, da linha amarela pode ir para verde, depois azul e vermelha.

Como mostra a equação abaixo, o aprendiz da **Escola** tem 24 possibilidades de fazer o seu caminho de aprendizagem.

$$4! = 4 \times 3 \times 2 \times 1 = 24$$



Projeto Político-Pedagógico

SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco

2013

14. INGRESSO DE APRENDIZES

O Ingresso dos Aprendizizes²⁴ ocorre em duas etapas. Na primeira há uma prova dissertativa, que avalia a capacidade de interpretação e escrita. Na segunda fase, há uma ou duas entrevistas, além de aulas e atividades em palco. Nesse segundo momento

Coordenadores e formadores buscam perceber o interesse do aprendiz pela formação oferecida pela *SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco* e como seria a relação dele durante a formação.

15. EVASÃO ESCOLAR

Na *SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco* cada Módulo funciona como uma célula autônoma, por isso o ingresso do aprendiz pode ocorrer em qualquer um

dos Módulos. O acordo firmado entre a *Escola* e os aprendizes é que, em dois anos, eles tenham experienciado, com menções de aprovados, os quatro Módulos independente da sequência.

16. TERMINOLOGIAS E PRÁTICAS: Suas Relações no Sistema de Ensino

Na fundação da filosofia da *SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco* percebeu-se a necessidade de romper com duas terminologias do sistema educacional brasileiro: Grade Curricular e Disciplina. As alterações não ocorrem apenas na questão semântica, mas são uma

necessidade de repensar a educação no país de forma crítica.

De Disciplina para Módulo e de Grade Curricular para Matriz. Isso concebe outra forma de educar, que não está pautada na hierarquia e na sistematização condicionada e condicionante da aprendizagem num sistema temporal; bem como não anseia



Projeto Político-Pedagógico

SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco

2013

por uma visão compartimentada e pré-moldada do saber.

Os Módulos não possuem uma hierarquia interna entre os Componentes, o que possibilita aos aprendizes iniciar a *Escola* em qualquer um deles. Em cada Módulo há uma interação do trabalho e a coexistência do

Eixo-Temático, Operador, Material e Artista Pedagogo que unificam os Componentes. Já a Matriz pressupõe o ensino inter e transdisciplinar que beneficia paralelos e cruzamentos de percepções lançadas por formadores e aprendizes vindos de trajetórias distintas, contemplando a visão sistêmica de Fritjof Capra.

17. RECONSIDERAÇÕES E REFORMULAÇÕES

Artista-aprendiz foi uma formulação deixada de lado, pois os aprendizes passaram a se apegar muito mais na relação do artista do que aprendiz. Por esse motivo não criavam a relação de coletivo, disciplina e presença que visa a *SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco*. Assim, retirou-se a ideia da palavra “artista” da denominação, passando os aprendizes a serem chamados apenas por essa última designação. De certa forma, foi uma busca as origens clássicas teatrais em que se há o mestre com quem o processo de ensino-aprendizagem ocorre.

Na *Escola* a hierarquia não acontece de forma vertical, ou seja, não há imposições do mestre ao aprendiz que devem ser cumpridas. Não há imposições. Cria-se o processo de

formação através da vivência e do trabalho dialogado.

Há uma relação horizontal entre mestre e aprendiz. A aprendizagem gera provocações técnicas e artísticas que podem alterar simultaneamente os envolvidos. Nesse ponto, a filosofia de Paulo Freire exerce grande influência, pois mestres e aprendizes se deslocam em conjunto no ensino-aprendizagem, revisam suas posições e renovam suas pesquisas.

A ideia de escola livre foi outra terminologia que inicialmente confundiu os aprendizes. Para eles, a liberdade estava em um tom romântico do artista que cria apenas por inspiração e sem precisar seguir o fluxo do conjunto da *Escola*.

Esclareceu-se que a *Escola* é livre em relação às questões que tangem o Ministério da Educação e Cultura, das



Projeto Político-Pedagógico

SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco

2013

imposições de uma grade curricular e de possuir não apenas artistas que tivessem cursado licenciatura, ou seja, acadêmicos. Essas são questões previstas pela Legislação brasileira para escolas formais e/ou oficializadas.

Dentro dessa liberdade, a *Escola* pode alterar as denominações usadas em 2010 e que foram percebidas, na relação de ensino-aprendizagem, como aprisionadoras e que servem a outras escolas de teatro. Assim, o Módulo Verde passou de ‘Elementos do Teatro Realista’ para ‘Personagem e Conflito’; o Módulo Amarelo de ‘Elementos do Teatro Épico e/ou Narrativo’ para ‘Narratividade’; o Módulo Azul de ‘Elementos da Performance e Teatro Improvisacional’ para ‘Performatividade’;

e, por fim, o Módulo Vermelho continuou com ‘Tema Livre’, para incentivar a autonomia dos aprendizes pela investigação e desenvolver os conteúdos que desejassem.

Não são apenas modificações terminológicas, mas uma procura constante em refletir o pensamento atual da *Escola*. Espera-se de uma escola que ela não aprisione o seu olhar para o retrovisor, pois não se deseja a conformação aos sistemas de ensino, modos de aprendizagem tradicionais e descontextualizados; e que não atendam a realidade vivenciada pelos formadores e aprendizes. As mudanças na *Escola* podem voltar a ocorrer e são desejadas caso a realidade do ensino-aprendizado seja alterada.

18. CURSOS REGULARES

A *SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco* proporciona oito Cursos Regulares²⁵. A abordagem dos conteúdos prefigura como se fossem oito escolas em uma, dado o grau de relações artísticas e pedagógicas entre os cursos. Cada um deles oferece 25 vagas, com exceção de Direção que prevê 20 vagas, admitindo-se, deste modo, anualmente, 195 aprendizes. Ao total, 390 aprendizes

frequentam os cursos regulares nas turmas matutina e vespertina.

Apoiados em conceitos pedagógicos contemporâneos, os Cursos Regulares foram estruturados em quatro Módulos, unidades de formação que visam investigar, refletir e possibilitar aos aprendizes a conquista de um processo de “saber-fazer”, apoiado na prática, que resulta no “saber-ser”, este por sua vez amparado pela formação teórica.



Projeto Político-Pedagógico

SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco

2013

Os sujeitos envolvidos na ação, formadores e aprendizes, apesar das diferenças, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender. Parte-se da premissa de que não há docência sem o discente: ambas se explicam e se complementam.

Nesse sentido, a Avaliação²⁶ não ocorre de forma excludente. As avaliações buscam perceber se o aprendiz se adaptou e assimilou uma determinada forma de trabalhar. Na **Escola**, procura-se operar sem notas e focar nas atitudes e processos do aprendiz. Também, visa-se perceber a forma como ele se relaciona com o curso, com os colegas, o processo de criação, bem como articula os procedimentos propostos por Módulo.

A Avaliação não é realizada no fim de um semestre, mas durante todo o Módulo e na relação com os Eixos-Temáticos, Operadores, Materiais e Artistas Pedagogos, Estúdio e Formação. Nela há apontamentos e levantamentos

por parte dos artistas convidados, formadores e coordenadores de curso e, igualmente, uma autorreflexão do próprio aprendiz sobre o comprometimento e desempenho dele em cada momento da formação. Ao aprendiz é assegurado o direito de contestar à avaliação, desde que, com termos e argumentações ponderados.

De forma pontual, existem dois momentos de Avaliação: a) núcleo, cuja avaliação realiza-se com todos os aprendizes; b) no curso, com o coordenador e de forma individual.

Quanto as menções da Avaliação, elas podem ser quatro: aprovado (A), aprovado com ressalva (AR), aprovado com ressalva tendo que repetir o módulo quando oferecido (ARR) ou reprovado (R).

Portanto, como exposto anteriormente, os pressupostos seguidos pelos Cursos Regulares são inspirados pelas propostas dos três intelectuais: o educador Paulo Freire, o geógrafo Milton Santos e o físico Fritjof Capra.

19. TERRITÓRIO CULTURAL

Integra ações aos Cursos Regulares como prolongamento das etapas de Processo e Formação. Aos sábados acontecem saraus literários, projeções

de filmes, shows, leituras dramáticas, debates com artistas, grupos e pesquisadores; palestras. Ou seja, é uma plataforma livre para coordenadores,



Projeto Político-Pedagógico

SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco

2013

formadores e aprendizes, além das comunidades do entorno e de outros bairros que podem frequentá-lo.

Já pelo Território Cultural Expandido há um conjunto de ações e recursos que proporciona oportunidades que vão para fora das estruturas físicas da *SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco*. Dentre as possibilidades estão visitas guiadas a museus e galerias,

ingressos ao teatro e cinema, residência de companhias artísticas e/ou artistas, mostras, feiras.

Essas ações se desdobram em vários outros projetos que, direta ou indiretamente, beneficiam a todos. E, nesse sentido, os próprios aprendizes podem se organizar e estruturar projetos a serem validados e financiados com tais recursos.

20. EXTENSÃO CULTURAL

A Extensão Cultural²⁷, da *SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco*, cuida da criação de cursos gratuitos com os mesmos preceitos pedagógicos e artísticos dos Cursos Regulares, bem como firma uma ponte direta com criadores e pensadores de outras esferas. A Extensão Cultural busca a mobilização da população, dos artistas (amadores e profissionais) e interessados em aperfeiçoar ou ampliar seus conhecimentos teatrais.

Suas áreas de concentração estão na iniciação, na reflexão e na produção. Dentre delas, oferece 30 cursos anuais, com carga de 64 horas de duração cada, cujo objetivo é manter a excelência nos conteúdos e no perfil dos ministrantes convidados. Além dos cursos presenciais, há mesas de discussão com profissionais de notório conhecimento e bate-papos online. Também firma parcerias com diferentes equipamentos culturais a fim de levar cursos para diversas cidades do país.



Projeto Político-Pedagógico

SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco

2013

1. CURSOS REGULARES

Os Cursos Regulares tem duração de dois anos e formam na **SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco** profissionais ligados às áreas de Atuação, Cenário e Figurino, Dramaturgia, Direção, Humor, Iluminação, Sonoplastia e Técnicas de Palco. Esses cursos são pensados para formar, desenvolver e praticar uma única e integrada **Escola**, e não oito escolas independentes e que formam profissionais que não se relacionam entre si.

Cada curso oferece 25 vagas, exceto Direção com 20. Anualmente, portanto, são admitidos 195 aprendizes e, assim, somando as turmas do matutino e vespertino, tem-se 390 aprendizes.

Os oito Cursos Regulares tem carga horária de 4 (quatro) horas diárias, de terça-feira a sexta-feira, e, aos sábados, 8 (oito) horas. Cada um desses cursos está dividido em 4 (quatro) Módulos, uma unidade composta por: Processos, Experimento e Formação, com base em um material e em estudos específicos das artes do palco, sendo eles: a) Módulo Verde — Personagem/Conflito; b) Módulo Amarelo — Narratividade; c) Módulo Azul — Performatividade; e d) Módulo

Vermelho — A ser definido pelo núcleo do Experimento e pelos próprios aprendizes.

Em sua caracterização, os oito cursos são qualificados como livres, uma vez que não se vinculam às normas da Secretária da Educação, contudo possuem proposições artísticas e cargas horárias de cursos técnicos, possibilitando a todo egresso a aquisição de seu DRT³³, exceto o curso de Dramaturgia cuja Lei não reconhece a profissão de dramaturgo.

Suas estruturas e seus planejamentos, por Módulo, ocorrem periodicamente com a criação, organização e sistematização prévia de um projeto, que deriva outros projetos ligados a cada Curso Regular e/ou às ações que possibilitam o trabalho das perspectivas criadas para os Módulos, bem como correspondam suas especificidades e se expandam para Extensão e/ou Kairós. A **Escola** está sempre atenta ao trabalho do espaço do “aqui agora”, buscando, dentro do plano de trabalho com a Secretária da Cultura, as adequações, revisões e reestruturas das perspectivas inicialmente planejadas.

Pedagogicamente, todos os Cursos Regulares são modulares, não



Projeto Político-Pedagógico

SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco

2013

hierárquicos e não acumulativos; seguindo o funcionamento detalhado com Componente, Eixo-Temático, Operador, Material, Artista Pedagogo, Estúdio e Formação; como será detalhado neste capítulo. Também, estão embasados nos conceitos pedagógicos contemporâneos que visam à formação investigativa, reflexiva, bem como almeja possibilitar aos aprendizes a conquista de um processo de “saber-fazer”, apoiado na prática, que resulta

no “saber-ser”, por sua vez amparado pela formação teórica.

Assim, na *Escola*, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Claramente, esse pensamento se relaciona ao preceito pedagógico de Paulo Freire, que entendia que não há docência sem o discência, uma vez que elas se explicam e se complementam.

2. Objetivos dos Cursos Regulares

2.1 Objetivos Quanto à Formação

Buscar excelência na formação, o que implica em formar artistas conscientes e críticos, que, além de

possuírem uma visão global do processo teatral, exercitem a cidadania.

2.2 Objetivos Quanto ao Modelo Pedagógico

Desenvolver um sistema pedagógico modular, não hierárquico e não acumulativo, que, por utilizar a prática como base do processo

formativo, atenda às demandas do mercado de trabalho, principalmente nas áreas técnicas voltadas às artes do palco.



Projeto Político-Pedagógico

SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco

2013

3. OITO CURSOS, UMA ÚNICA ESCOLA

A *SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco* é composta por oito áreas de formação profissional: Atuação, Cenário e Figurino, Dramaturgia, Direção, Humor, Iluminação, Sonoplastia e Técnicas de Palco. Todos os oito Cursos Regulares da *Escola* buscam uma formação

interdisciplinar com as demais áreas oferecidas, assim o profissional de um curso está em constante contato com os demais profissionais dos outros cursos, compreendendo a atmosfera da criação e produção dentro de um coletivo teatral.

3.1 Atuação

O Curso Regular de Atuação está voltado à formação de atores com ênfase na improvisação, em técnicas básicas e avançadas de voz, corpo e interpretação, além de estudos de textos teatrais. Nesse sentido, busca-se o domínio e a consciência da cena para que esse aprendiz dialogue com as orientações gerais da encenação, definidas pelo diretor e toda a equipe; bem como possa assumir a responsabilidade pelo desenvolvimento

de seu processo criativo de forma independente em suas pesquisas e opções estéticas.

O curso, também, pretende estimular a consciência da função social do ator, a sensibilidade crítica para o mundo contemporâneo e questões como o apelo técnico na formação, a pesquisa de novas possibilidades para a arte do ator e a criação de personagens.

3.2 Cenografia e Figurino

O curso de Cenografia e Figurino, da *SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco*, visa capacitar, com conhecimentos basilares,

os interessados no universo profissional da cenografia e do figurino nas artes do palco, oferecendo-lhes noções do fazer cenográfico e da indumentária teatral.



Projeto Político-Pedagógico

SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco

2013

pessoas despreparadas se aventuram numa área de grande responsabilidade, especialmente no quesito segurança.

O curso de Técnicas de Palco é inédito no Brasil e fomenta uma das maiores carências do fazer teatral no país, capacitando aprendizes interessados na profissionalização das técnicas do palco, ou seja, um profissional que trabalha nos bastidores do teatro, auxiliando na construção e funcionamento do espetáculo. A capacitação desse profissional possibilitará sua atuação em áreas como

cenotécnicos, aderecistas, maquinistas e diretores de cena (o antigo contrarregra).

A formação consiste em aulas teóricas e práticas, em ateliês e/ou oficinas, com quatro semestres de aulas presenciais. Durante o terceiro e o quarto módulo o aprendiz deverá também cumprir estágio obrigatório de 480 horas e como expõe o coordenador do Curso Regular de Técnicas de Palco, J.C. Seroni, esse “estágio proporciona quase um semestre a mais para o aprendiz experimentar”.

4. FUNCIONAMENTO DO CURSO REGULAR

4.1 Componente

É o elemento que constitui a Matriz, e traduz uma unidade coerente de conteúdo a ser partilhado. Compreende o recorte de um conjunto de temas ou assuntos e está conectado,

de maneira matricial e interdependente, a outras vertentes do saber e que dialoga com o contexto do Eixo-Temático, Operador, Material e Artista Pedagogo.

4.2 Eixo-Temático

É um tema que atravessa certos princípios estéticos, sociais e culturais e deve estruturar e conduzir os processos

de estudo e criação cênica. Cada um dos quatro módulos possui o seu Eixo-Temático que ora tangencia as fontes



Projeto Político-Pedagógico

SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco

2013

históricas, ora persegue a ruptura potencializada no ato de criar no mundo atual. No Módulo Verde o Eixo-Temático é personagem/conflicto; no Amarelo,

Narratividade; no Azul, Performatividade; e no Vermelho há investigações teatrais a serem definidas pelos próprios aprendizes.

4.3 Operador

O Operador é estruturado por um pensador apoiado em bases artísticas, filosóficas, sociológicas ou antropológicas. Ou seja, a cada semestre, de acordo com o Eixo-Temático e o Material previstos para o Módulo, são definidos os pensadores que nos permitirão estabelecer discussões entre os aprendizes e aquilo que os rodeia, propiciando um olhar sobre o mundo. Trata-se da

possibilidade de olhar para a vida com base num pensador que se torna o disparador/provocador dos conteúdos que serão levados à cena.

Num diálogo contínuo com o Eixo-Temático e o Material, o operador nos permitirá pensar sobre a criação cênica dentro das imbricações entre a Forma e o Conteúdo.

4.4 Material

É o objeto de tratamento e pesquisa cênica, que funciona como um tema que coloca os aprendizes em diálogo e atrito criativo com as suas poéticas ou fatos que tenham repercussão com o seu universo. Assim, a cada semestre, e de acordo com o Eixo-Temático e o Operador, são definidos os Materiais de trabalho que tem como objetivo encaminhar as investigações cênicas.

Três exemplos: a) no Módulo Verde: o Material é um texto (encontrado/criado pelos aprendizes de dramaturgia) que os conduz para a pesquisa cênica da personagem; b) no Módulo Amarelo: o Material pode ser um fato histórico que tenha marcado a cidade e que permita iniciar uma investigação envolvendo os elementos da narratividade; c) no Módulo Azul: como Material, podem ser utilizados materiais imagéticos de fotografias do



Projeto Político-Pedagógico

SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco

2013

século 20 que registraram relações éticas e morais no mundo.

No Módulo Vermelho ressalta-se que o Material varia de acordo com a

proposta apresentada e desenvolvida pelos aprendizes.

4.5 Artista Pedagogo

É uma referência artística (individual ou coletiva), da contemporaneidade, que indica os estudos do Módulo com base sua produção. Interessam os Artistas Pedagogos que construíram suas obras ou suas trajetórias criativas dentro das perspectivas do Eixo-Temático.

Em face disso, busca-se estruturar o processo de formação no diálogo entre

os aprendizes e os artistas. Esse artista, dentro do Módulo, torna-se o pedagogo que conduz as investigações, uma vez que é por meio da leitura da obra e do conhecimento dos processos de criação de outros artistas que os aprendizes compreendem, por exemplo, a narratividade na encenação e encontram os caminhos para a autoria das suas obras.

4.6 Desenvolvimento

Cada Módulo prevê o desenvolvimento de oito projetos cênicos que são trabalhados ao longo de três Experimentos, com base no Eixo-Temático (recorte que orienta, organiza e interfere na transversalidade das ações teatrais), no Operador (visão de mundo de um autor que serve de suporte conceitual à pesquisa cênica do aprendiz), no Material (poéticas ou fatos que permitam aos aprendizes criarem relações entre o Eixo-Temático Operador e as investigações artísticas

propostas pela *Escola*) e no Artista Pedagogo (artista ou obra escolhido para iniciar os estudos do semestre).

Esses elementos são determinantes para a estruturação dos Componentes trabalhados nos respectivos cursos, no desenvolvimento dos Experimentos e na organização do processo de formação artística dos aprendizes. Dessa maneira, organizam-se as bases artísticas e pedagógicas dos cursos e, por conseguinte, da *Escola*. O Eixo-Temático, o Operador, o Material e



Projeto Político-Pedagógico

SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco

2013

o Artista Pedagogo criam um território de desafios e investigações, cujas inúmeras combinações e focos de atenção alimentam os aprendizes no

desenvolvimento de raciocínios e subjetividades envolvidas num processo de formação artística ligado às artes do palco.

4.7 Estúdio e Formação

Os Eixos-Temáticos, Operadores, Materiais e Artistas Pedagogos dos Módulos são idênticos em todos os Cursos Regulares, o que permite que exista certa porosidade e a permeabilidade presumidas. Dentro do Módulo a aprendizagem é desenvolvida cumprindo-se as etapas do Estúdio (dividido em Processo e Experimento) e da Formação.

O Estúdio refere-se diretamente ao fazer e é compreendido como território da produção artística que está presente em todos os Módulos. Na sua primeira fase, o Processo, os conteúdos e as técnicas inerentes ao Eixo-Temático são esmiuçados. É no Processo que o aprendiz é instigado à consciência e à reflexão parcimoniosa de cada etapa da criação, bem como torna-se mais concreta a noção de se trabalhar em curto, médio ou longo prazo. Noção que varia a partir da complexidade e da imersão necessária sobre referências e genealogias do tópico.

Na segunda fase do Estúdio, o Experimento, os aprendizes se dirigem a

projetos diferenciados, integrando vários pares de cursos distintos na realização de um procedimento comum. Assim, por exemplo, um aprendiz do curso de Atuação vai estudar na sala de aula os elementos do texto dramaturgico mediados pelo Material definido para o Módulo. Na fase do Experimento, os aprendizes terão uma parte das aulas entre si e vão mesclar outra parte com colegas de outros núcleos para desenvolver um projeto específico relacionado ao Eixo-Temático, ao Operador e ao Material.

Nesse caso, um determinado projeto abrigará dois ou três aprendizes de Atuação, que vão se unir a dois ou três aprendizes de Direção, de Cenografia e Figurino. Esse novo grupo, com uma estrutura semelhante a uma trupe teatral, formará uma célula de trabalho que desenvolverá um projeto articulado a ser exposto à *Escola* no final do período do Experimento. Essa abertura de sala pode ser assemelhada a um ensaio aberto de um coletivo teatral, no qual se busca perceber as reações do



Projeto Político-Pedagógico

SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco

2013

espectador em diálogo com a obra e, ao mesmo tempo, descobrir os jogos cênicos que funcionaram e que precisam ser aprofundados.

A Formação é a etapa na qual os aprendizes retornam, após o Experimento, aos seus cursos de origem. Os objetivos da Formação são realizar a avaliação do Estúdio e, especialmente, do Experimento; sistematizar os conhecimentos vivenciados na prática e ampliar o repertório teórico e técnico.

A intenção é subverter o caminho convencional do “saber” para o “fazer”, mesclando-os. Os aprendizes são incentivados a refletir e a investigar determinados Eixos-Temáticos, Operadores, Materiais e Artistas Pedagógicos diferenciados para cada Módulo. Não há uma montagem de espetáculo final. Em cada semestre, acolhem-se as cenas curtas e os Experimentos afins.

5. AVALIAÇÃO

As 3 (três) premissas que embasam a *SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco* estão pautadas na Escola Livre, na estratégia

de acompanhamento sistemático, com observação individual e no sistema modular fundado em uma unidade com começo, meio e fim.

5.1 Diretrizes

A avaliação proposta pela *Escola* é contínua, cumulativa, sistemática e democrática. Suas diretrizes buscam:

- I. diagnosticar e registrar as dificuldades e os progressos do(a) aprendiz no processo da sua formação artística;
- II. estimular a auto avaliação do(a) aprendiz;
- III. orientar o(a) aprendiz e o(a) coordenador(a), formador(a) e artistas convidados quanto aos procedimentos necessários à superação das possíveis dificuldades encontradas no processo de formação;
- IV. orientar o(a) coordenador(a), formador(a) e artistas convidados, quando necessário, para o



replanejamento dos conteúdos curriculares.

De tal maneira, o parecer sobre a trajetória do(a) aprendiz é um meio pelo qual o(a) coordenador(a), formador(a) e/ou artista convidado(a), ao término de cada Módulo, expressa seu juízo sobre o

aproveitamento do(a) aprendiz, como um todo, sob a luz dos objetivos referidos. Para a *Escola*, na atribuição dos conceitos, os aspectos qualitativos deverão prevalecer sobre os quantitativos, ressaltando os índices referentes às presenças nas aulas.

5.2 Instrumentos Avaliativos

Os pesos dos instrumentos abaixo descritos serão definidos pela Coordenação Pedagógica, a cada Módulo, em consonância com as propostas da *Escola* e do Curso Regular, seguindo os objetivos propostos pela coordenação do curso e expostos aos(às) aprendizes no início das aulas.

- I. relatório sobre cada aprendiz, feito pelo(a) coordenador(a) e formador(a), com base nas propostas desenvolvidas no Módulo, no envolvimento dos(as) aprendizes nas atividades e no aperfeiçoamento artístico e pedagógico;
- II. auto-avaliação de cada aprendiz mediada por critérios estabelecidos pelo(a) coordenador(a) do curso;
- III. avaliação do Experimento do qual o(a) aprendiz participou, por parte do(a) coordenador(a), formador(a) e/ou artista convidado(a);
- IV. produção crítica de cada aprendiz, a respeito de seu Experimento e o de seus colegas, assim como a respeito de qualquer evento participante do Território Cultural.

5.3 Critérios Avaliativos

Os critérios para Avaliação a serem observados nos relatórios elaborados pelos coordenadores dos respectivos cursos são:

- I. Assiduidade;
- II. Compreensão e apropriação nas atividades propostas: Envolvimento e Atitude;
- III. Processo artístico: Atitude Ética, Trabalho em Equipe e Disponibilidade.



Projeto Político-Pedagógico

SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco

2013

NOTAS

¹ Neste documento, usar-se-á **Escola** para referenciar a **SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco**, nas demais vezes citadas dentro de um mesmo item.

² A Companhia de Teatro Os Satyros foi fundada em São Paulo, em 1989, por Ivam Cabral e Rodolfo García Vázquez. O seu primeiro trabalho, *Aventuras de Arlequim*, recebeu o Troféu APCA de melhor ator (Ivam Cabral) e atriz coadjuvante (Rosemeri Ciupak), além da indicação ao Prêmio Mambembe de melhor texto (Ivam Cabral e Rodolfo García Vázquez). Os Satyros possuíram sedes no exterior e, posteriormente, em Curitiba-PR. Em 2000, a Cia. inaugurou sua sede na Praça Franklin Roosevelt, onde mantém até hoje suas produções e atividades.

³ Endereço: Praça Franklin Roosevelt, número 222, Consolação, São Paulo-SP. CEP: 01303-020.

⁴ O tempo percorrido, com transporte público, do Jardim Pantanal (Zona Leste) até o Espaço dos Satyros I (Zona Central) é, em média, de 2 horas. A distância aproximada entre os dois locais é de 27,2 Km.

⁵ No local houve uma intensa atividade teatral com saraus e espetáculos, incluindo o evento *Satyrianas, uma Saudação à Primavera* (2007).

⁶ Nessa época vários grupos/coletivos começaram a se estruturar em seus próprios espaços, por causa da Lei de Fomento ao Teatro da cidade de São Paulo. A Lei 13.279/02 financia grupos profissionais de teatro, tendo como objetivo apoiar a manutenção e criação de projetos de trabalho continuado de pesquisa e produção teatral, visando o desenvolvimento do teatro e acesso facilitado à população.

⁷ DIMENSTEIN, Gilberto. *O Mistério das Bolas de Gude*. São Paulo: Papyrus, 2006.

⁸ Termo utilizado pela primeira vez pelo estadunidense Allan Kaprow (1927 – 2006), em 1959, o qual designa uma forma artística que une vários gêneros como o teatro e as artes visuais com o intuito de aproximar o espectador e fazê-lo participar da proposta.

⁹ Exerceu o cargo de Prefeito de São Paulo de 1º de janeiro de 2005 a 31 de março de 2006, quando o renunciou para se candidatar a Governador do Estado de São Paulo. Cargo que exerceu 1º de janeiro de 2007 a 02 de abril de 2010.

¹⁰ Escrito e dirigido por Rodolfo García Vázquez a partir de *Teogonia*, do grego Hesíodo, teve estreia em 2005. O espetáculo em questão teve várias menções.

¹¹ Em 1982, face à seriedade da proposta do Grupo de Teatro Macunaíma, sob o comando de Antunes Filho, o SESC criou o CPT — Centro de Pesquisa Teatral, promovendo a continuidade tanto das pesquisas estéticas do Grupo Macunaíma quanto das suas atividades no campo da formação de atores, de técnicos e de outros criadores cênicos. Além das técnicas interpretativas, a cenografia, o figurino, a iluminação e *design* sonoro tem núcleos no CPT, que unem a pesquisa de meios e de materiais à formação de artistas e técnicos dessas áreas.



Projeto Político-Pedagógico

SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco

2013

¹² Criada em 2006 pelas dramaturgas Beatriz Gonçalves, Cláudia Vasconcellos, Marici Salomão e Vera de Sá; as Dramáticas em Cena estudavam, discutiam e produziam textos dramáticos. Suas atividades cessaram em 2008.

¹³ Inaugurado em maio de 1998, o Espaço Cenográfico é um laboratório permanente de pesquisa e de experimentação nas áreas de cenografia, arquitetura teatral e outras linguagens afins. Nascido da ampliação da demanda por profissionais na área e da necessidade de se criarem alternativas para os interessados em pesquisar e fazer cenografia.

¹⁴ O grupo teatral Parlapatões surgiu em 1991, em São Paulo, e trabalha com a comédia, circo e teatro de rua. Realiza espetáculo e mantém o seu teatro, o Espaço Parlapatões, considerado um marco na revitalização do centro paulistano e o Galpão Parlapatões, centro de ensaios, treinamento e cursos geridos pelo grupo.

¹⁵ O Teatro da Vertigem iniciou seus trabalhos em 1991, com experimentos baseados na Mecânica Clássica e aplicados ao movimento expressivo do ator. Em suas pesquisas e trabalhos teatrais buscam desenvolver a ocupação de espaços não convencionais, aprofundam-se nas possibilidades cênicas do espaço, na exploração e utilização de objetos e materiais do local que influenciem diretamente todas as outras áreas de criação.

¹⁶ Nesse momento, em virtude de outros compromissos, a equipe não conta mais com a presença de Sérgio Roveri (Os Satyros) e Beatriz Gonçalves (Dramáticas em Cena).

¹⁷ Endereço: Rua Lubavitch, número 64, Bom Retiro, São Paulo-SP. CEP: 01123-010.

¹⁸ Graduado em Biologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1982); Bacharelado em Microbiologia e Imunologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1985); Graduado em Artes Cênicas pela Universidade Estadual de Campinas (1992); Mestrado em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001); Doutorado em Artes pela Universidade de São Paulo (2007), Pós-Doutorado pela Universidade de Coimbra (2008 a 2010/FCT). Professor Adjunto do Departamento de Métodos e Técnicas — Teatro e Educação — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Foi secretário da Cultura da cidade de Sorocaba-SP. Atualmente secretário da Educação da cidade de Sorocaba/SP. Na **SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco**, no ano de 2010, exerceu o cargo de Diretor Pedagógico Interino, sendo responsável pela implantação do modelo pedagógico desenvolvido em 2009.

¹⁹ Em setembro o projeto teve seu lançamento.

²⁰ Inicialmente o projeto seria para a Prefeitura de São Paulo, mas por causa da eleição de José Serra para o cargo de Governador, encaminhou-se para a esfera do Estado.

²¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2002, p.31.

²² SANTOS, Milton. *Por uma Geografia Nova*. Hucitec: São Paulo, Edusp, 1978, p.171.

²³ CAPRA, Fritjof. *O Ponto de Mutação*. Cutrix: São Paulo, 2006, p.281.

²⁴ Mais informações na Parte 2 ou no Edital que está na seção Anexos desde Plano-Político-Pedagógico.

²⁵ Na Parte 2 deste Projeto Político-Pedagógico apresentamos maiores informações e aprofundamentos.

²⁶ Na Parte 2 deste Projeto Político-Pedagógico há mais informações técnicas sobre a Avaliação.

²⁷ Na Parte 3 deste Projeto Político-Pedagógico descrevem-se as atividades.

²⁸ Na Parte 4 deste Projeto Político-Pedagógico apresentam-se mais informações.

²⁹ Foram instituições de formação de professores que surgiram no Brasil com a Lei Provincial de 1835.

³⁰ Graduada em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (1985) e especialização em Arquitetura e Urbanismo pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de Florença (1987). Atualmente é arquiteta da CTF Arquitetura Ltda. e Professora da Associação de Ensino de Arquitetura e Urbanismo de São Paulo.

³¹ Endereço Rua Rego Freitas, número 529, Centro, São Paulo-SP. CEP: 01220-010..

³² Sistema sem fins lucrativos que disponibiliza licenças flexíveis para obras intelectuais.



Projeto Político-Pedagógico

SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco

2013

³³ A **Escola** mantém convênio com o Sindicato dos Artistas e Técnicos em Espetáculos e Diversão de São Paulo (Sated/SP).

³⁴ Instituição de direito privado e sem fins lucrativos, que tem como missão “contribuir com seus conhecimentos técnicos, metodologias, pesquisas e estudos para o desenvolvimento institucional e a promoção da gestão eficaz, o aprimoramento tecnológico e administrativo, a geração e manutenção de mecanismos que propiciem uma melhor qualidade da seleção e gestão de pessoas, voltados para o interesse social”. Site: <<http://www.institutomais.org.br/>>.

³⁵ Pesquisa realizada e cedida pelo Programa Kairós.

³⁶ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2002, p.52.



Planos do Curso de Atuação de 2011 a 2013

**ATUAÇÃO – MÓDULO AMARELO
2011**

Turma	<input type="checkbox"/> Matutino <input checked="" type="checkbox"/> Vespertino
Período	<input type="checkbox"/> 1º Semestre <input checked="" type="checkbox"/> 2º Semestre
Carga Horária	480h
Coordenador	Francisco Medeiros
Formador	Filipe Brancalião
Artista Residente	Lucienne Guedes
Formadores Convidados	Fabricio Licursi Telmo Rocha Toshi Tanaka
Ementa/Descrição	O Ator Narrador e as questões que envolvem a Narratividade no Teatro.
Componentes	Peculiaridades do Ator Narrador.
Bibliografia	<p>ABREU, Luis Alberto de. <i>A restauração da narrativa</i>. Disponível em: http://www.sesipr.org.br/nucleodedramaturgia/FreeComponent9545content77389.shtml. Acesso em 11 de agosto de 2011.</p> <p>BENJAMIN, Walter. O Narrador. In: <i>Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política</i>. 10. ed. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet, São Paulo: Brasiliense, 1996.</p> <p>NUNES, Luiz Arthur. <i>Do livro para o palco: formas de interação entre o épico literário e o teatral</i>. Disponível em: http://islamadrasta.files.wordpress.com/2010/08/dolivroparaalco.doc. Acesso em 11 de agosto de 2011.</p> <p>PASTA JR, José Antonio. <i>Prodígios de ambivalência – notas sobre o Viva o Povo Brasileiro</i>. Revista Novos Estudos, São Paulo, nº 64, p.p. 61 – 71. Novembro de 2002.</p>



**ATUAÇÃO — MÓDULO AZUL
2011**

Turma	<input checked="" type="checkbox"/> Matutino <input type="checkbox"/> Vespertino
Período	<input checked="" type="checkbox"/> 1º Semestre <input type="checkbox"/> 2º Semestre
Carga Horária	504h
Coordenador	Francisco Medeiros
Formadora	Cristiane Zuan Esteves
Artista Residente	Lucienne Guedes
Formadores Convidados	Arturo Gamero Christine Greiner Juliana Jardim Toshiuki Tanaka

Ementa/Descrição	Tomando como ponto de partida a figura de Antonin Artaud numa perspectiva histórica e, ao mesmo tempo, investigando a 'sobrevivência' de suas ideias na contemporaneidade, estimular os aprendizes a lançar um olhar sobre algumas questões que alimentam a cena atual: Performatividade, relações do intérprete com o personagem, o artista e sua vinculação com o meio, a presença da Bauhaus no século XXI. A interdisciplinaridade, o constante diálogo entre diferentes linguagens, a não linearidade e a fragmentação da narrativa são também tópicos significativos do módulo. Ponto de partida para experiências cênicas: Van Gogh, O Suicidado da Sociedade de Antonin Artaud.
-------------------------	---

Componentes	<p>O Performer em Ação: Encontro com o Espaço Encontro com o Outro Procedimentos de Composição Procedimentos Performativos.</p> <p>Encontro de Artaud com o Oriente: Encontro com a Performatividade Encontro com a Empatia Encontros entre Linguagens Artísticas</p>
--------------------	--



	<p>Encontros entre Oriente e Ocidente no Corpo (experiências práticas) Artaud: Panorama Histórico e Referências Literárias e Visuais: Encontros com o Texto: Leituras Coletivas – A Circularidade Eterna do Caos a Ordem Encontros com a Poesia Encontro de Artaud com as Artes Plásticas</p>
<p>Bibliografia</p>	<p>ARTAUD, ANTONIN. <i>Linguagem e Vida</i>. São Paulo: Editora Perspectiva, 1995. ARTAUD, ANTONIN. <i>O Teatro e Seu Duplo</i>. São Paulo: Editora Max Limonad, 1984. ESSLIN, MARTIN. <i>Artaud</i>. São Paulo: Editora Cultrix, 1978. VIRMAUX, ALAIN. <i>Artaud e o Teatro</i>. São Paulo: Perspectiva, 1978.</p>



ATUAÇÃO — MÓDULO VERDE 2011	
Turma	<input checked="" type="checkbox"/> Matutino <input type="checkbox"/> Vespertino
Período	<input checked="" type="checkbox"/> 1º Semestre <input type="checkbox"/> 2º Semestre
Carga Horária	504h
Coordenador	Francisco Medeiros
Formadora	Cristiane Zuan Esteves
Artista Residente	Lucienne Guedes
Formadores Convidados	Denise Weinberg Kil Abreu
Ementa/Descrição	<p>Promover a aproximação dos aprendizes com questões relacionadas a um tipo de teatro estreitamente vinculado com a realidade e elaborado a partir da existência de um sujeito e de suas relações com o mundo.</p> <p>Ao mesmo tempo, o módulo vê a arte da cena a partir de um enredo organizado e uma relação com a plateia que prevê a possibilidade da quarta parede.</p> <p>Importante salientar que a abordagem do tema não privilegia unicamente uma visão do chamado 'teatro realista' vinculado a uma época, mas sim os diferentes perfis que este tipo de linguagem adquiriu no século XX, bem como a sua potência de comunicação na atualidade.</p> <p>Ponto de partida: A Gaivota de Anton Tchêkhov.</p>
Componentes	<p>Imersão – Introdução à Imagem da Palavra: Tirar o texto da página Experimentos Práticos com textos de Tchêkhov.</p> <p>Arte como Expressão (do eu), Construção (da forma), Conhecimento (do mundo). Determinação, Acaso e Invenção no Processo Criativo</p>



	<p>Subjetividade e Sociabilidade: Relações entre Arte, Sujeito e Sociedade O Fenômeno Teatral e os Princípios da Representação Teoria dos Gêneros Narratividade e Narração no Teatro A Gaivota de Tchékhev: Primeiras aproximações Tchékhev: Cartas para uma poética</p> <p>O Artista no Processo Criativo: Preparando para a Atuação: Estado de escuta, percepção de si mesmo e do grupo, transições entre o passado (memória) e o presente O Estado Cênico - relação com o espaço cênico. Subjetivo versus Objetivo Movimento, Gesto e Ação Rigor versus Liberdade A Gaivota de Tchékhev: Conflitos e tensões, a ação como característica da personagem; opinião versus ação</p> <p>Improvisações Dirigidas Preparação para o Experimento: o ator propositor no diálogo com outros criadores. Os acordos necessários para a criação. O papel e a responsabilidade do ator no processo de criação. Encontrar-Procurar, Encontrar-Procurar</p>
<p>Bibliografia</p>	<p>ANGELIDES, Sophia. A.P., <i>Tchekhov, Cartas para uma Poética</i>. São Paulo: Editora EDUSP, 1996.</p> <p>LAYHER TAKEDA, Cristiane. <i>O Cotidiano de uma Lenda</i>. SP, Editora Perspectiva, FAPESP. 2003.</p> <p>WILLIAMS, Raymond. <i>Drama em cena</i>. São Paulo: Cosac & Naify, 2010.</p>



**ATUAÇÃO — MÓDULO VERMELHO
2011**

Turma	<input checked="" type="checkbox"/> Matutino <input type="checkbox"/> Vespertino
Período	<input type="checkbox"/> 1º Semestre <input checked="" type="checkbox"/> 2º Semestre
Carga Horária	480h
Coordenador	Francisco Medeiros
Formador	Filipe Brancalião
Artista Residente	Lucienne Guedes
Formadores Convidados	Denise Weinberg Kil Abreu Tarina Quelho
Ementa/Descrição	Reflexão e experiências práticas sobre os fundamentos da Arte, identidade do Artista, Relações do Artista com o mundo e Dinâmicas do Processo Criativo.
Componentes	O Ator e o Coro. Relações entre as Diferentes funções no `Processo Criativo Acompanhamento e Orientação dos Projetos selecionados pelo Edital de Bolsa Estimulo.
Bibliografia	BROOK, Peter. <i>O teatro e seu espaço</i> . Vozes: Petrópolis, 1976.



ATUAÇÃO — MÓDULO AMARELO 2012

Turma	<input checked="" type="checkbox"/> Matutino <input type="checkbox"/> Vespertino
Período	<input type="checkbox"/> 1º Semestre <input checked="" type="checkbox"/> 2º Semestre
Carga Horária	480h
Coordenador	Francisco Medeiros
Formador	Filipe Brancalião
Artista Residente	Elizete Gomes
Formadores Convidados	Ana Sharp Cadu Witter Christine Greiner Danilo Grangheia Fabrício Licursi Filipe Brancalião Francisco Medeiros François Kahn Kil Abreu Toshiuki Tanaka Verônica Veloso
Ementa/Descrição	O curso de Atuação desenvolve suas atividades a partir das relações entre o EU, o OUTRO e o MEIO, de um modo geral. Especificamente para o Módulo Amarelo essas relações são abordadas pelo viés da NARRATIVIDADE. Nesse sentido, nosso processo se volta para a partilha da experiência como um eixo dos estudos do que seja um ator-narrador. Além disso, investigamos também possibilidades de criação de imagens e de atuação em coro.
Componentes	Teatro de Câmara Treinamento do Ator Narratividade Estudo das Coralidades Corpo Narrativo Prática do Pensamento Movimento Narrativo A Voz no Coletivo e o Coletivo na Voz



	<p>Acompanhamento do Experimento Avaliação Formativa Território Cultural Território Expandido</p> <p style="text-align: right;">Palestras</p>
<p>Bibliografia</p>	<p>BACHELARD, Gaston. <i>A Poética do Espaço</i>. São Paulo: Martins Fontes, 1993.</p> <p>BENJAMIN, Walter. O Narrador. In: <i>Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política</i>. 10. ed. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet, São Paulo: Brasiliense, 1996.</p> <p>BORRIAUD, Nicolas. <i>Estética Relacional</i>. São Paulo: Martins Fontes, 2009.</p> <p>_____. <i>Pós-produção – como a arte reprograma o mundo contemporâneo</i>. São Paulo: Martins Fontes, 2009.</p> <p>FREIRE, Marcelino. Rasif. <i>Mar que arrebatá</i>. Rio de Janeiro, Ed. Record, 2008.</p> <p>ROSENFELD, Anatol. <i>O Teatro Épico</i>. São Paulo, Perspectiva, 2006, 4ª edição.</p>



ATUAÇÃO — MÓDULO AZUL 2012

Turma	<input type="checkbox"/> Matutino <input checked="" type="checkbox"/> Vespertino
Período	<input checked="" type="checkbox"/> 1º Semestre <input type="checkbox"/> 2º Semestre
Carga Horária	480h
Coordenador	Francisco Medeiros
Formador	Filipe Brancalião
Artista Residente	Luciano Gentile
Formadores Convidados	Arturo Gamero Christine Greiner Fabrício Licursi Toshiuki Tanaka Verônica Veloso

Ementa/Descrição	<p>O Núcleo de Atuação desenvolve suas atividades a partir das relações entre o EU, o OUTRO e o MEIO, de um modo geral. Especificamente para o Módulo Azul essas relações são abordadas pelo viés da PERFORMANCE e da PERFORMATIVIDADE. Nesse sentido, trabalha-se o corpo do aprendiz como processo, como um espaço de constante diálogo entre receptividade e criatividade, estímulo e resposta. Busca-se a prontidão sem a dicotomia entre teoria e prática, a repercussão e a ressonância de estímulos sensoriais, e a ampliação da escuta. Para tanto, são utilizadas referências de artistas que fazem e que fizeram suas pesquisas a partir de suas inquietações, em relação ao lugar em que habitam ou habitaram.</p>
-------------------------	---

Componentes	<p>Panorama das Artes Visita ao Estrangeiro O Vazio como Poética O Corpo do Convidado Encontro entre Cursos</p>
--------------------	---



O Convidado Observado
 Reverberações: EU e o OUTRO
 Programas e Derivas
 O Corpo Estrangeiro
 Filosofia na Poesia
 Manipulação do Espaço: Corpo/Luz/Objetos
 Relação com Objetos e Sentidos Gerados
 Paisagens Sonoras
 Imagens no Estrangeiro
 Composições: Som e Imagem
 Balanço: provocações finais
 Corpo Relacional

Bibliografia

BACHELARD, Gaston. *A Poética do Espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BORRIAUD, Nicolas. *Estética Relacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. *Pós-produção – como a arte reprograma o mundo contemporâneo*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CARLSON, Marvin. *Performance – uma introdução crítica*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

GREINER, Christine. *O corpo – pistas para estudos indisciplinados*. São Paulo: Annablume, 2008.

_____. *O corpo em crise – novas pistas e o curto-circuito das representações*. São Paulo: Annablume, 2010.

JACQUES, Paola Berenstein (org.). *Apologia da Deriva – escritos situacionistas sobre a cidade*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

Artigos:

FABIÃO, Eleonora. *Corpo Cênico Estado Cênico*. Folhetim, nº 17, p. 25 – 33, maio – agosto 2003.



ATUAÇÃO — MÓDULO VERDE 2012

Turma	<input checked="" type="checkbox"/> Matutino <input type="checkbox"/> Vespertino
Período	<input checked="" type="checkbox"/> 1º Semestre <input type="checkbox"/> 2º Semestre
Carga Horária	480h
Coordenado	Francisco Medeiros
Formador	Cristiane Zuan Esteves
Artista Residente	Luciano Gentile
Formadores Convidados	Ana Sharp Dedé Pacheco Kil Abreu Melissa Lopes Suzana Schmidt

Ementa/Descrição	<p>Ao longo dos 4 módulos o foco central do Curso de ATUAÇÃO é o exercício da ESCUTA, partindo de questões que estimulem a reflexão sobre o que é arte, o que é o artista e quais as relações do artista com o mundo.</p> <p>Especificamente no módulo verde a imagem central para estudo dessas questões é a do Ator como um ANFITRIÃO, aberto e disponível para receber e acolher a personagem ficcional, tomado por nós como o ESTRANGEIRO que faz sua visita.</p> <p>Sendo assim, aspectos da construção da personagem como ações físicas, análise ativa, mimeses corpórea e das trajetórias da fábula/enredo são temas de trabalho do curso de ATUAÇÃO neste módulo verde.</p>
-------------------------	---

Componentes	<p>Panorama nas Artes</p> <p>A Atitude do Anfitrião – Esvaziamento e Escuta</p> <p>O Anfitrião - Reconhecimento do Corpo-Casa</p> <p>Reconhecimento do Corpo-Casa</p> <p>O Corpo-casa em movimento</p> <p>Encontro com o Estrangeiro</p> <p>O Estrangeiro – A construção da personagem</p> <p>O outro em mim – Mímeses Corpórea</p> <p>O fenômeno teatral e os princípios da representação</p>
--------------------	--

	<p>Encontro entre Cursos Território Cultural Experimento Avaliação de Experimento / Formação Avaliação do Módulo – trajetória na ATUAÇÃO</p>
<p>Bibliografia</p>	<p>BONFITTO, Matteo. <i>O Ator compositor</i>. São Paulo, Ed. BROOK, Peter. <i>A porta aberta: reflexões sobre a interpretação e o teatro</i>. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994. GALEANO, Eduardo. <i>O Livro dos Abraços</i>. Porto Alegre, L&PM, 2003. HERRIGEL, Eugen. <i>A Arte Cavalheiresca do Arqueiro Zen</i>. São Paulo, Ed. Pensamento, 1997. NICOLETE, Adélia (org). <i>Luis Alberto de Abreu - um teatro de pesquisa</i>. São Paulo: Perspectiva, 2012. OIDA, Yoshi. <i>O Ator invisível</i>. São Paulo, Via Lettera, 2001. OIDA, Yoshi. <i>Um Ator Errante</i>. São Paulo: Beca, 1999. Perspectiva, 2002. RYNGAERT, Jean-Pierre. <i>Jogar, Representar</i>. Cosac-Naif, 2009. STANISLAVSKI, Constantin. <i>A preparação do Ator</i>. trad. Paula Lima Pontes. 26ª ed. Ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2009.</p>

ATUAÇÃO — MÓDULO VERMELHO 2012

Turma	<input type="checkbox"/> Matutino	<input checked="" type="checkbox"/> Vespertino
Período	<input type="checkbox"/> 1º Semestre	<input checked="" type="checkbox"/> 2º Semestre
Carga Horária	480h	
Coordenador	Francisco Medeiros	
Formador	Filipe Brancalião	
Artista Residente	Elizete Gomes	
Formadores Convidados	Cadu Witter Lucienne Guedes	

Ementa/Descrição	<p>Processos criativos em atuação e encenação, por meio de trabalhos práticos e experimentos teatrais, baseados no eixo temático de cada Núcleo com foco na epígrafe de Milton Santos “<i>O mundo não é formado apenas pelas coisas que existem, mas pelo que pode efetivamente existir.</i>”. Nas aulas, os materiais e processos criativos do experimento serão compartilhados e terão como foco reflexões estéticas e éticas ampliando a possibilidade do ser de ‘existir’ em sociedade.</p> <p>O Núcleo de Atuação desenvolve suas atividades a partir das relações entre o EU, o OUTRO e o MEIO, de um modo geral. Especificamente para o Módulo Vermelho essas relações serão abordadas pelo viés das linguagens contemporâneas conduzidas pelo material criativo. Nesse sentido, trabalha-se o corpo do aprendiz como processo e produtor de material criativo em constante diálogo entre receptividade e criatividade, busca-se assim a ampliação da escuta. Para tanto, são utilizadas referências poéticas de artistas.</p>
Componentes	<p>A criação do ator desdobramentos de experiências: abordagens do material criativo</p> <p>Paisagem sonora: relações entre corpo, voz e espaço</p> <p>As relações do corpo na cena: consigo e com os objetos</p> <p>A ação cotidiana e extra-cotidiana</p> <p>Os signos na cena: a construção a partir de repertórios pessoais</p> <p>Criação cênica a partir de apoios respiratórios: a cena no momento de existir</p>

	<p>Encontro entre Cursos – Núcleos de trabalhos do Experimento Abertura de experimentos (Setembro; Outubro e Dezembro) O ator nas relações de trabalho em grupo – processos avaliativos após as aberturas dos experimentos</p>
<p>Bibliografia</p>	<p>BONFITO, Matteo. <i>O ator-compositor: as ações físicas como eixo: de Stanislávski a Barba</i>. São Paulo: Perspectiva, 2011. FERNANDES, Silvia. <i>Teatralidades contemporâneas</i>. São Paulo: Perspectiva, 2010. LASSALE, Jacques. <i>Conversas sobre a formação do ator: seguido de Après (depois), peça de Jacques Lassale</i>. Trad. Nathalia Safranov Rabczuk e Nanci Fernandes. São Paulo: Perspectiva, 2010. OIDA, Yoshi. <i>Ator Invisível</i>. Trad. Marcelo Gomes. São Paulo: Via Lettera, 2007. PAVIS, Patrice. <i>O Teatro no entrecruzamento de Culturas</i>. Trad. Nanci Fernandes. São Paulo: Perspectiva, 2008. _____. <i>A Encenação Contemporânea: origens, tendências, perspectivas</i>. Trad. Nanci Fernandes. São Paulo: Perspectiva, 2010. PRÓCHNO, Caio César Souza Camargo. <i>Corpo do ator: metamorfoses, simulacros</i>. São Paulo: FAPESP, Annablume, 1999.</p>

ATUAÇÃO — MÓDULO AMARELO 2013

Turma	<input type="checkbox"/> Matutino <input checked="" type="checkbox"/> Vespertino
Período	<input type="checkbox"/> 1º Semestre <input checked="" type="checkbox"/> 2º Semestre
Carga Horária	480h
Coordenador	Francisco Medeiros
Formador	Filipe Brancalião
Artista Residente	
Formadores Convidados	<p style="text-align: center;"> Elizete Gomes Christine Greiner Lucienne Guedes Toshi Tanaka Pedro Consorti Jean-Pierre Kaletrianos </p>
Ementa/Descrição	<p>Ao longo dos 4 módulos o foco central do Curso de ATUAÇÃO é o exercício da ESCUTA, partindo de questões que estimulem a reflexão sobre o que é arte, o que é o artista e quais as relações do artista com o mundo. Para tanto, o aprendiz é convidado a experimentar noções de jogo, expressividade, e composição, bem como ampliar sua qualidade de presença cênica.</p> <p>Especificamente para o Módulo Amarelo essas relações serão abordadas pelo viés da NARRATIVIDADE. Nesse sentido, trabalha-se na perspectiva de um ator interessado em investigar as relações entre texto e jogo, entre narrativa e criação de imagens cênicas, além de uma atuação integralmente consciente e direta com o espectador.</p> <p>Nessa seara, nossa perspectiva também é a de investigar essas relações do ponto de vista da ação no mundo e a partir de referências que nos sirvam como material de criação. Para tanto, as referências do filósofo Eduardo Viveiros de Castro, do cartunista Laerte e do grupo japonês Ishin Há estão nas bases do trabalho.</p>
Componentes	<p>Panorama das Artes do Palco Práticas da Atuação Corpo em Pesquisa Processos de Criação O Ator e a narrativa</p>



	<p>Avaliação do Experimento Ateliês Sonoridades Vocais Os sons do Corpo Corpo presente/Corpo expressivo Viveiros de Castro e Ishin Há Experimento Território Cultural Avaliações de módulo Celebração Final</p>
<p>Bibliografia</p>	<p>ABREU, Luis Alberto de. A restauração da narrativa. Disponível em: http://www.sesipr.org.br/nucleodedramaturgia/FreeComponent9545content77389.shtml. Acesso em 11 de agosto de 2011.</p> <p>BACHELARD, Gaston. <i>A Poética do Espaço</i>. São Paulo: Martins Fontes, 1993.</p> <p>BENJAMIN, Walter. O Narrador. In: Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política. 10. ed. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet, São Paulo: Brasiliense, 1996.</p> <p>BONFITTO, Matteo. <i>O Ator compositor</i>. São Paulo, Ed. Perspectiva, 2002.</p> <p>BORRIAUD, Nicolas. <i>Estética Relacional</i>. São Paulo: Martins Fontes, 2009.</p> <p>_____. <i>Pós-produção – como a arte reprograma o mundo contemporâneo</i>. São Paulo: Martins Fontes, 2009.</p> <p>BROOK, Peter. <i>A porta aberta: reflexões sobre a interpretação e o teatro</i>. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.</p> <p>CASTRO, Eduardo Viveiros. <i>O Nativo Relativo</i>.</p> <p>GREINER, Christine. <i>O corpo – pistas para estudos indisciplinados</i>. São Paulo: Annablume, 2008.</p> <p>HERRIGEL, Eugen. <i>A Arte Cavalheiresca do Arqueiro Zen</i>. São Paulo, Ed. Pensamento, 1997.</p> <p>MERLEAU-PONTY, Maurice. <i>Fenomenologia da Percepção</i>. São Paulo: Martins Fontes, 2006.</p> <p>O NARRADOR CONTEMPORÂNEO , Luis Alberto de Abreu (ensaio)</p> <p>OIDA, Yoshi. <i>O Ator invisível</i>. São Paulo, Via Lettera, 2001.</p> <p>OIDA, Yoshi. <i>Um Ator Errante</i>. São Paulo: Beca, 1999.</p> <p>ROSENFELD, Anatol. <i>O Teatro Épico</i>. São Paulo, Perspectiva, 2006, 4ª edição.</p> <p>RYNGAERT, Jean-Pierre. <i>Jogar, Representar</i>. Cosac-Naif, 2009.</p>



ATUAÇÃO — MÓDULO AZUL 2013

Turma	<input checked="" type="checkbox"/> Matutino <input type="checkbox"/> Vespertino
Período	<input checked="" type="checkbox"/> 1º Semestre <input type="checkbox"/> 2º Semestre
Carga Horária	480h
Coordenador	Francisco Medeiros
Formador	Cristiane Zuan Esteves
Artista Residente	Luciano Gentile
Formadores Convidados	Ana Sharp Andrea Drigo Christine Greiner Eleonora Fabião Fabrício Licursi Verônica Veloso

Ementa/Descrição	<p>Ao longo dos 4 módulos o foco central do Curso de ATUAÇÃO é o exercício da ESCUTA, partindo de questões que estimulem a reflexão sobre o que é arte, o que é o artista e quais as relações do artista com o mundo.</p> <p>Neste semestre soma-se ao exercício da escuta a investigação da ação do ator diante dos estímulos que lhe são dados, em busca da formação de um ator-propositor.</p> <p>Especificamente para o Módulo Azul essas relações serão abordadas pelo viés da PERFORMATIVIDADE. Nesse sentido, trabalha-se o corpo do aprendiz como fluxo, um espaço de trânsito entre temporalidade e espacialidade, constante diálogo entre receptividade e criatividade, estímulo e resposta. Busca-se a prontidão sem a dicotomia entre teoria e prática. A produção de um estado cênico em que a ação é investigada no espaço “entre” ator e espectador.</p> <p>Nessa seara, nossa perspectiva também é a de investigar essas relações do ponto de vista da ação no mundo e das implicações éticas acerca do fazer artístico. Para tanto, as referências do filósofo Zygmunt Bauman e do encenador Romeo Castellucci estão nas bases do trabalho.</p>
-------------------------	--



Componentes

Panorama das Artes do Palco
 Leitura Ativa: Bauman
 Estados de Emergência
 Processos de Criação
 Preparação do Experimento
 Avaliação do Experimento
 Ateliês
 Performatividade na Cena Contemporânea
 Corpo – Estrutura e Movimento
 Programas Performativos
 Canto e Voz
 Escombros: estudos sobre a desconstrução do corpo
 Experimento
 Território Cultural
 Avaliações de módulo

Bibliografia

BAUMAN, Zygmunt. *A vida em fragmentos: sobre a ética pós-moderna*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
 BONFITTO, Matteo. *O Ator compositor*. São Paulo, Ed. Perspectiva, 2002.
 BORRIAUD, Nicolas. *Estética Relacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
 BORRIAUD, Nicolas. *Pós-produção – como a arte reprograma o mundo contemporâneo*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
 BROOK, Peter. *A porta aberta: reflexões sobre a interpretação e o teatro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.
 CARLSON, Marvin. *Performance – uma introdução crítica*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
 GREINER, Christine. *O corpo – pistas para estudos indisciplinados*. São Paulo: Annablume, 2008.
 GREINER, Christine. *O corpo em crise – novas pistas e o curto-circuito das representações*. São Paulo: Annablume, 2010.
 HERRIGEL, Eugen. *A Arte Cavalheiresca do Arqueiro Zen*. São Paulo, Ed. Pensamento, 1997.
 JACQUES, Paola Berenstein (org.). *Apologia da Deriva – escritos situacionistas sobre a cidade*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
 MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
 OIDA, Yoshi. *O Ator invisível*. São Paulo, Via Lettera, 2001.
 OIDA, Yoshi. *Um Ator Errante*. São Paulo: Beca, 1999.



RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, Representar*. Cosac-Naif, 2009.

Artigos:

FABIÃO, Eleonora. *Corpo Cênico Estado Cênico*. Folhetim, nº 17, p. 25 – 33, maio – agosto 2003.

FÉRAL, Josette. *Por uma poética da performatividade*. Sala Preta, 2008, pg. 197-210.

FLORES, Teresa Mendes. *Agir com Palavras: a teoria dos actos de linguagem de John Austin*. PDF www.bocc.ubi.pt, acesso 05 de março de 2012.



ATUAÇÃO — MÓDULO VERDE 2013

Turma	<input type="checkbox"/> Matutino <input checked="" type="checkbox"/> Vespertino
Período	<input checked="" type="checkbox"/> 1º Semestre <input type="checkbox"/> 2º Semestre
Carga Horária	480h
Coordenado	Francisco Medeiros
Formador	Cristiane Zuan Esteves
Artista Residente	Luciano Gentile
Formadores Convidados	Cadu Witter Cris Lozano Elizete Gomes Kil Abreu Lucienne Guedes

Ementa/Descrição

O eixo central do Curso de Atuação é o EXERCÍCIO DA ESCUTA, a partir de práticas que estimulam a reflexão sobre o que é arte, o que é o artista e quais as relações desse artista com o mundo.

Especificamente nesse Módulo Verde, que tem como eixo temático o binômio PERSONAGEM/CONFLITO, o curso visa realizar uma investigação cênica sobre ações físicas. Nesse sentido, explora o trabalho do atuante com o intuito de tê-lo como um criador/propositor. Para tanto, faz uso de leituras ativas, de estudos teóricos, exercícios que apontam para o corpo como um processo em contínua mutação, e exercícios que trabalham a voz como um corpo.

Componentes

Panorama nas Artes
Leitura Ativa
Estudos sobre Ação Física
Estudos Teóricos
Corpo Cênico
Voz como Corpo
Texto/Personagem



	Processo de Criação/Experiência Ateliê Experimento Território Cultural Avaliação/Formação Fase Estúdio
Bibliografia	<p>BONFITTO, Matteo. <i>O Ator-compositor: as ações físicas como eixo</i>. São Paulo: Perspectiva, 2007.</p> <p>BROOK, Peter. <i>A porta aberta: reflexões sobre a interpretação e o teatro</i>. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.</p> <p>FOUCAULT, Michel. <i>A Hermenêutica do Sujeito</i>. São Paulo: Martins Fontes, 2006.</p> <p>LIPOVETSKY, Gilles. <i>A Sociedade Pós-Moralista – o crepúsculo do dever e a ética indolor dos novos tempos democráticos</i>. São Paulo: Manole, 2005.</p> <p>OIDA, Yoshi. <i>O Ator invisível</i>. São Paulo: Via Lettera, 2001.</p> <p>RYNGAERT, Jean-Pierre. <i>Jogar, Representar</i>. São Paulo: Cosac Naif, 2009.</p> <p>SARRAZAC, Jean-Pierre (org.). <i>Léxico do drama moderno e contemporâneo</i>. São Paulo: Cosac Naify, 2012.</p> <p>STANISLAVSKY, Constantin. <i>A construção da personagem</i>. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.</p> <p>STANISLAVSKY, Constantin. <i>A preparação do Ator</i>. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995</p>



ATUAÇÃO — MÓDULO VERMELHO 2013

Turma	<input checked="" type="checkbox"/> Matutino <input type="checkbox"/> Vespertino
Período	<input type="checkbox"/> 1º Semestre <input checked="" type="checkbox"/> 2º Semestre
Carga Horária	480h
Coordenador(a)	Francisco Medeiros
Formador(a)	Filipe Brancalião
Artista Residente	
Formadores Convidados	Filipe Brancalião Francisco Medeiros

Ementa/Descrição

O curso de Atuação trata de temas, assuntos, processos e procedimentos que se estendem pelos quatro módulos, vistos sob diferentes perspectivas a partir dos olhares e das proposições dos formadores e dos convidados.

E costuma eleger alguns recortes mais diretamente relacionados com as diretrizes de cada Módulo.

No caso do MÓDULO VERMELHO/2013, a intenção é construir conexões entre o conceito de PARRESIA – visto sob a perspectiva do módulo – e o trabalho de ATUAÇÃO.

Esta “construção” inclui estudos teórico-práticos e, sobretudo, experiências de criação.

Em 2013 o curso de ATUAÇÃO incluirá primeiras experiências de aproximação com as ARTES VISUAIS através de visitas orientadas a Museus e Galerias.

Outro aspecto relevante do MÓDULO VERMELHO será um olhar rigoroso que investiga a importância da ação PROPOSITIVA do aprendiz de ATUAÇÃO nos processos dos EXPERIMENTOS. E o constante aprimoramento das ferramentas para a organização do material originado de estudos, improvisações e treinamentos.

Componentes

Bibliografia

BONFITO, Matteo. *O ator-compositor: as ações físicas como eixo: de Stanislávski a Barba*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

FERNANDES, Sílvia. *Teatralidades contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 2010.



FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*, São Paulo: Editora Graal, 2007.

FOUCAULT, Michel. *O Governo de si e dos outros*, São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

LASSALE, Jacques. *Conversas sobre a formação do ator: seguido de Après (depois), peça de Jacques Lassale*. Trad. Nathalia Safranov Rabczuk e Nanci Fernandes. São Paulo: Perspectiva, 2010.

Nanci Fernandes. *A Encenação Contemporânea: origens, tendências, perspectivas*. Trad. Nanci Fernandes. São Paulo: Perspectiva, 2010.

OIDA, Yoshi. *Ator Invisível*. Trad. Marcelo Gomes. São Paulo: Via Lettera, 2007.

PAVIS, Patrice. *O Teatro no entrecruzamento de Culturas*. Trad. Nanci Fernandes. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PRÓCHNO, Caio César Souza Camargo. *Corpo do ator: metamorfoses, simulacros*. São Paulo: FAPESP, Annablume, 1999.



