

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Artes**

TATIANA STEINECKE

**O TEATRO EM ESPAÇOS NÃO CONVENCIONAIS COMO DISPOSITIVO PARA
OUTRAS PARTILHAS DO AMBIENTE ESCOLAR**

**São Paulo
Novembro/2017**

TATIANA STEINECKE

**O TEATRO EM ESPAÇOS NÃO CONVENCIONAIS COMO DISPOSITIVO PARA
OUTRAS PARTILHAS DO AMBIENTE ESCOLAR**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao
Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista,
como parte dos requisitos para a obtenção do grau
de Licenciado em Arte-Teatro.

Orientador: Prof. Dr. Vinícius Torres Machado.

São Paulo
Novembro/2017

TATIANA STEINECKE

**O TEATRO EM ESPAÇOS NÃO CONVENCIONAIS COMO DISPOSITIVO PARA
OUTRAS PARTILHAS DO AMBIENTE ESCOLAR**

Monografia aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Arte-Tetro pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – Unesp, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Vinicius Torres Machado – Orientador

Profa. Dra. Lilian Freitas Vilela

Prof. Mestre Diego Alves Marques

São Paulo, 27 de Novembro de 2017

AGRADECIMENTOS

Agradeço de coração a todos aqueles que estiveram ao meu lado durante toda a graduação, que apoiaram minhas escolhas, que me ajudaram com os trabalhos e me proporcionaram momentos de felicidade e plenitude.

Agradeço ao LAT13 por ser a turma mais diversa e mais incrível que eu poderia imaginar e por estar unida nos períodos mais difíceis pelos quais passamos. Também pelas trocas e por tudo que aprendi com eles.

Agradeço aos meus amigos pela força e pelas risadas. Agradeço ao Fabricio por me escutar, me tranquilizar, me entender e pelas palavras tão lindas.

Agradeço também aos meus pais, meus irmãos, meus tios e primos por serem um dos meus pilares, pela torcida, e por sempre estarem presentes apesar das distâncias.

Agradeço por fim ao meu orientador Vinicius, pelas conversas, pela confiança e por ter me ajudado a passar por este processo de escrita, que acabou por ser uma oportunidade de amadurecer enquanto pesquisadora e me descobrir como educadora.

RESUMO

Esta monografia visa apresentar alternativas para a introdução do teatro em espaços não convencionais na educação, a partir da análise da relação de interdependência entre arte e política e de uma reflexão sobre o planejamento espacial e sua influência sobre o comportamento do indivíduo em sociedade. Primeiramente, discorro com relação à concepção de Rancière sobre a “partilha do sensível” e a relevância da arte para a proposição de outras partilhas do ambiente escolar. Na segunda parte exponho sobre o movimento situacionista a fim de tecer um paralelo entre o meio urbano e as instituições de ensino, como modo de repensar a mobilização política e artística dos estudantes nas escolas. Por fim, proponho uma investigação sobre o espaço escolar e os métodos disciplinares incorporados, para assim levantar alguns exercícios que possam ser realizados em aulas de teatro, como dispositivos para a problematização da Escola.

Palavras-Chave: Teatro. Espaço. Política. Partilha. Disciplina. Escola.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	06
CAPÍTULO 1 - A PARTILHA DO SENSÍVEL E SUA ABORDAGEM NO AMBIENTE ESCOLAR	08
1.1 A “nocividade” do teatro: da cidade para a escola	10
1.2 O poder de interferência do teatro na escola	13
CAPÍTULO 2 – O DIÁLOGO ENTRE ESCOLA E CIDADE A PARTIR DO MOVIMENTO SITUACIONISTA	19
CAPÍTULO 3 - IMPRESSÕES SOBRE O ESPAÇO ESCOLAR: A DISCIPLINA SEGUNDO MICHEL FOUCAULT E SUA PRESENÇA NA EDUCAÇÃO	27
3.1 Hierarquia	29
3.2 Salas de aula	31
3.3 Registros	33
3.4 Inspetores	35
3.5 Tempo	36
3.6 Teatro	37
3.7 Vulnerabilidade	38
CONCLUSÃO	39
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	42

INTRODUÇÃO

O tema central desta pesquisa é o ensino de teatro em espaços não convencionais na escola regular, como forma de repensar o espaço da escola e de criar maneiras de agir sobre ele. O objetivo, portanto, é compreender a função política da arte e levantar recursos para a análise do espaço a partir de considerações situacionistas sobre o meio urbano, para então investigar especificamente a estrutura física da escola. Por fim, a intenção é elaborar exercícios que possam ser realizados nos mais diversos espaços de uma instituição de ensino, com o intuito de intervir e questionar sua estrutura organizacional, assim como o contexto em que está inserida.

O interesse pelo teatro em espaços não convencionais surgiu do desejo de me aprofundar na concepção de um processo teatral pedagógico diferente do que já vivenciei na minha trajetória escolar, que dialogue com a realidade da instituição e que se aproprie de aspectos concretos do espaço como disparadores para a criação. Além disso, espero que esta monografia seja apenas um início para o estudo sobre o teatro que não necessita de um local particular para acontecer, mas que se apropria de um lugar para a sua execução, sem ignorar seu histórico e a maneira como é ocupado, mas propondo, por meio de uma representação transfigurada da realidade, formas distintas de compreendê-lo.

Sendo assim, no primeiro capítulo teço uma análise sobre a interdependência entre arte e política a partir dos argumentos de Rancière (2009) sobre a “partilha do sensível”, buscando compreender os fatores que tornam a realidade estática e que parecem desencorajar a participação política da população na conjuntura brasileira atual. Nesse sentido, destaco o caráter transformador do teatro como possível fomentador da mobilização política e artística nas escolas através de uma conscientização dos estudantes quanto ao seu direito de ocupar os espaços da instituição e sua capacidade de transgredir a partilha do sensível fixa, propondo outras partilhas para o meio escolar.

No segundo capítulo, apresento a discussão situacionista sobre as cidades e a ação do urbanismo, evidenciando os mecanismos que asseguram a ordem no meio urbano e algumas alternativas para avaliá-lo. Ainda comento sobre a passividade da sociedade brasileira atual e como isso reflete o impacto que os arranjos urbanos têm tido sobre o comportamento humano. Assim, apresento as

semelhanças entre o espaço das cidades e das escolas para pensar a aplicabilidade das críticas e das práticas situacionistas à educação.

Já no terceiro capítulo me utilizo das minhas próprias experiências em instituições de ensino para pensar a estrutura física escolar e as noções sobre educação que explicam seu funcionamento. Apresentando a argumentação de Foucault (2001) sobre a disciplina e sua presença na escola, busco destacar como a tecnologia da disciplina se manifesta no próprio planejamento espacial das instituições de ensino. Por conseguinte, apresento alguns comentários sobre os espaços escolares que conheci como base para apontar modos de interferir em seus ordenamentos e transfigurá-los, a partir de práticas teatrais.

Isto posto, é possível afirmar que este trabalho é regido por um desejo de compreender o espaço escolar, bem como de encontrar maneiras de viabilizar aos estudantes o entendimento da lógica que muitas vezes rege as instituições de ensino. Ademais, o principal objetivo é instrumentalizar os alunos para que sejam capazes de problematizar sua escola, e lhes fornecer recursos expressivos para que se mobilizem artisticamente, a fim de fomentar algumas mudanças pontuais de caráter localizado.

CAPÍTULO 1 – A PARTILHA DO SENSÍVEL E SUA ABORDAGEM NO AMBIENTE ESCOLAR

Em sua obra “A Partilha do Sensível: estética e política” (2009), Jacques Rancière apresenta seu ponto de vista sobre como se dá a participação social dos indivíduos no âmbito do sensível. O cerne de sua investigação é, portanto, a ação efetiva do homem em sociedade em uma dimensão subjetiva, na qual estariam tanto aspectos concretos como elementos invisíveis, propondo uma nova compreensão do sensível, muito mais abrangente e diretamente relacionada à política e a própria vida. Dessa forma, o autor destaca e questiona as maneiras atuais de se fazer política e o grau de participação popular que se sucede, para então analisar as possibilidades da arte nesse contexto.

A partir da reflexão de Rancière, o capítulo tem o intuito de ponderar sobre a partilha do sensível no meio escolar, problematizando o sistema de ensino predominante no Brasil, de caráter conteudista, que pouco dialoga com a realidade dos alunos, e que não tem priorizado a autonomia e a formação crítica dos jovens. No entanto, este estudo se concentra em pensar concepções alternativas de ensino pela perspectiva da educação artística, essencialmente da vivência com o teatro em espaços não convencionais.

Segundo o autor, a virtude do artista estaria em se utilizar de uma linguagem específica, que lhe permite falar sobre si mesmo e repensar a sociedade a qual pertence, assim como a origem de seu ordenamento, objeto de estudo da representação teatral. A força do artista transparece na descrição e na maneira como Rancière evidencia a relevância social do que denomina “atos estéticos”, que seriam “configurações da experiência, que ensejam novos modos do sentir e induzem novas formas da subjetividade política”. (RANCIÈRE, 2009, p. 11). Sendo assim, as manifestações artísticas, que quase não encontram espaço para sua consumação no dia-a-dia do homem do século XX, surgem como importantes ações de problematização, se realizando de maneira conflitante com o cotidiano da sociedade capitalista e das grandes metrópoles.

Para Rancière (2009, p. 59), a Política e a Arte seriam objetos do conhecimento e da ação humana, e sua fusão estaria no imo da democracia contemporânea e das grandes cidades, por ser essencial para que continue a

fervilhar diálogos e questionamentos, que acabam por ser a base da mobilização social.

Ao comentar sobre a concepção de política de Rancière, afirma Lepecki (28/10/2017, p. 44) que a “verdadeira política” deve ter sua própria definição literal dada em “termos estéticos”, porque é por meio de seu aspecto estético que o ato político intervém na realidade. Assim ele expressa uma interdependência ainda mais profunda entre arte e política, que afeta diretamente a capacidade de participação popular na política.

Se consideradas em sua essência subjetiva, arte e política são, portanto, vias de interpretar a realidade e torná-la discurso e/ou ação e, portanto, segundo essa concepção, a política deixa de ser um poder ou linguagem externo, que não nos pertence, como afirma com frequência a mídia preponderante nos telejornais. A política passa a ser definida como um elemento determinante da partilha do sensível e que permite ao cidadão agir na divisão do bem comum.

Essa noção que torna os indivíduos sujeitos da política não a entende como trivial e não nega a complexidade de seu exercício, mas apenas indica uma maior proximidade entre a política e a população e, conseqüentemente, recusa a ideia de um consenso sobre o bem comum e a existência de seus virtuosos conhecedores. Desmistificar a política torna possível sua aproximação da arte, porque reafirma serem estas vias distintas, mas conjugáveis, de compreender a realidade, capazes de operar mudanças na partilha do sensível existente.

Ao tratar de arte, mais especificamente de teatro e literatura, e se referindo em particular a uma comunidade artística diretamente comprometida com essa visão da arte anteriormente evidenciada, Rancière (2009) afirma estar a linguagem teatral diretamente atrelada a um propósito de reordenamento do espaço, do tempo e da própria partilha do meio sensível que nos rodeia, operando um gradual desmantelamento da divisão do trabalho tal como conhecemos e como vem sendo imposta pelo sistema capitalista.

O fortalecimento do ensino do teatro na escola regular pode iniciar um processo de reorganização de determinados aspectos desse espaço, assim como uma busca por melhores formas de divisão do bem comum. Repensar a partilha do sensível com jovens requer propostas de análise coletiva das questões particulares ao ambiente educacional, assim como a acentuada hierarquia que se estabelece nas relações internas e se expressa no meio físico, por vezes de maneira sutil.

1.1 A “nocividade” do teatro: da cidade para a escola

Na sociedade, à medida que as instituições governamentais se tornam mais escassas e monopolizam maior poder sob seu respaldo, administrando áreas maiores e populações mais numerosas, o que se nota são organizações políticas mais hierarquizadas e distantes de seus representados. Nesse sentido, a obra de Rancière traz à discussão o modo como as estruturas sociais nos oprimem, nos controlam, muitas vezes afastam-nos da vida política, quando não tornam a uns invisíveis ou mesmo mudos diante dos outros, limitando a comunicação e a participação social efetiva.

O autor constantemente problematiza a organização da sociedade que observa, apontando para a existência de uma “partilha do sensível fixa” (RANCIÈRE, 2009, p. 15) como determinante da forma de atuação de cada indivíduo em seu contexto – que está atrelada a onde vive, a sua profissão e a sua rotina. Essa partilha rigorosamente estática parece ser resultado não somente do cotidiano, hoje ditado pela busca incessante por lucro, mas também da padronização do modo de vida do homem, decorrente de processos históricos, como a globalização e a urbanização.

De todas as formas inventadas pelos poderosos para oprimir e dominar, sejam elas legais ou não, a mais eficiente talvez seja aquela que se impõe através da “sistematização do silenciar”. Pouco a pouco, muitas vezes através da força, o silêncio se instala feito praga pelas esquinas. Um povo sentenciado ao silêncio é um povo condenado à passividade. E a falta de voz em muitos casos acaba por levar à perda da fé na palavra. (ZAMBELLI, 28/09/2017).

A “sistematização do silenciar” da qual comenta Zambelli, é fruto dessa partilha do sensível estática, que não se estabelece obrigatoriamente por meio da força física, mas pela atuação do Estado, que condiciona o comportamento social visando garantir sua soberania e a integridade do sistema econômico que o sustenta. O poder do Estado, somado ao cotidiano massacrante de sua população proletária, instaura uma ilusória calmaria pelos conglomerados urbanos, que não parece ser coerente com a insatisfação popular que muitas vezes se evidencia.

O artista, enquanto membro da sociedade, não realiza uma atividade que se constitua como exceção, porém deve ter consciência de que seu trabalho lhe permite, dentro da partilha do sensível que o envolve, representar essa mesma

partilha. Isso significa que o ator tende a possuir legitimidade para apresentar a realidade numa forma transfigurada, ou seja, que se costuma aceitar-se que ele exponha suas indagações e propostas de reconfiguração do contexto vigente através da distorção da “economia das ocupações comuns” (RANCIÈRE, 2009, p. 53).

O termo “economia das ocupações comuns” a princípio designa a realidade na qual há distribuição fixa de papéis sociais e econômicos, e que ao ser objeto do jogo da representação passa a ser ilustrada em sua forma transfigurada. A expressão em si requer destaque porque, a meu ver, traz ao texto uma importante referência ao materialismo histórico, cujo pressuposto é de que todo o processo “evolutivo” da humanidade está diretamente ligado ao curso do desenvolvimento produtivo e a conjuntura das relações entre classes sociais.

Nessa sociedade, onde há uma partilha fixa do sensível, o artista se sobressai devido a sua atividade ser inerentemente pública, viabilizando que este habite as ruas e as discussões. O ator se diferencia na contradição entre sua atividade, que pressupõe a exposição, e a realidade, em que se presencia “o trabalho como encarceramento do trabalhador no espaço-tempo privado de sua ocupação, sua exclusão da participação ao comum” (RANCIÈRE, 2009, p. 64).

Assim se dá a “nocividade” (RANCIÈRE, 2009, p. 65) do artista à ordem instituída, a partir da sua visibilidade e de seu descompromisso com o encadeamento empírico dos fatos no que diz respeito a sua arte, na sua forma e conteúdo. O ator, se aproveitando de sua liberdade para representar como queira o mundo ao seu redor e se apropriando de qualquer linguagem e formato que lhe pareça mais interessante e eficaz para a comunicação, é capaz de extrapolar a “economia das ocupações comuns” (RANCIÈRE, 2009, p. 53) e propor formas distintas de interpretar a realidade, assim como de ampliar as fronteiras da comunicação.

A potencialidade do teatro, de perturbar o ordenamento social, e nesse sentido seu papel político, se evidencia quando alguns espetáculos e performances são tidos como ameaça a manutenção do “status quo” – entendido como de responsabilidade do Estado. Mais especificamente, o que se revela na atuação do Estado, e principalmente na atividade policial, é que o teatro se mostra ainda mais nocivo quando o ator se apresenta em espaços públicos.

Um exemplo em que transpareceu o conflito entre Estado e Arte foi o caso de censura policial que vivenciou a Trupe Olho da Rua em 2016, durante apresentação da peça “BLITZ – O império que nunca dorme” em Santos, cidade sede da companhia. Naquelas circunstâncias o espetáculo foi interrompido por soldados, que apreenderam parte do cenário e levaram preso o diretor. Os atores foram acusados de desrespeito aos símbolos nacionais e tratados de maneira agressiva. Assim se descreveu a ocorrência numa matéria no site do jornal O Estado de São Paulo:

Os policiais, plenos de brios patrióticos, não gostaram de ver seus uniformes em personagens onde as calças foram substituídas por saias! O que insinuavam com isso?!
 – A comandante é uma mulher!
 Pior que isso é uma bandeira brasileira hasteada de cabeça para baixo!
 – “Ordem e progresso”: o lema significa agora desordem e retrocesso!?
 Uma bandeira paulista acabava envolvendo o corpo de uma vítima inocente, da polícia de saias!
 – Isso é subversão!
 – Isso é teatro!
 – A peça está proibida!
 A plateia pequena (uns 50 espectadores) perplexa diante da ficção e da realidade que espelhava a ficção! A polícia provava em sua ação o que a peça discutia na bizarra fantasia.
 (MUNIZ, 28/09/2017).

Como indica o trecho acima, a peça manifesta a insatisfação social em relação ao modo frequentemente violento com que a polícia aborda os cidadãos e exerce seu poder, legitimado pelo Estado. O espetáculo apresenta uma realidade distorcida, com atores cujo figurino remete a vestimenta policial, porém que aparecem mascarados e com saias. Com intenção semelhante, é hasteada uma bandeira do Brasil de ponta-cabeça, impossibilitando a leitura do lema “ordem e progresso”, o que, de imediato, pode tanto sublinhar uma crítica a própria polícia – defensora da ordem –, como apresentar um desejo e uma esperança quanto a possibilidade de reconfigurar o país.

A compreensão da potencial “nocividade” (RANCIÈRE, 2009, p. 65) do teatro pode, portanto, enriquecer o trabalho do ator, bem como o do professor de teatro, porque leva ao entendimento de que a arte em sua essência e na sua simplicidade tem o poder de promover a desordem, disparadora da reflexão. Apesar do teatro não ter qualquer compromisso em representar fielmente a realidade, ou necessidade de se preocupar com a aplicabilidade de suas proposições, este tende a instigar sua

plateia a questionar a origem e a imutabilidade das coisas, através da poética e da ficção.

A inserção e mais propriamente o fortalecimento do teatro nas escolas pode, gradualmente, fomentar discussões e levar os alunos a questionarem e repensarem as instituições de ensino das quais fazem parte, e pode se tornar uma linguagem primordial para a comunicação entre os estudantes. Nesse sentido, as práticas teatrais poderão incentivar a elaboração de propostas alternativas de partilhas do sensível.

1.2 O poder de interferência do teatro na escola

Compreender o que diz Rancière sobre o papel da arte na sociedade, enquanto elemento essencial para a reformulação da partilha do sensível existente é fundamental para entender como o teatro pode, além de suas finalidades artísticas, acabar sendo um disparador para a mobilização política dentro das escolas. No entanto, talvez o primeiro desafio seja inserir as aulas de teatro no projeto pedagógico curricular, para que não consistam em algo totalmente desatrelado do dia-a-dia dos alunos.

Nesse contexto, as possibilidades do teatro de interferir no cotidiano da instituição dependerão em parte das escolhas do professor em relação ao planejamento do curso. Isso significa que é substancial que o professor tenha em mente que suas escolhas sobre o tipo de aulas, se haverá apresentação, o texto a ser apresentado, o local de ensaios e o local de apresentação, poderá ser determinante para a visibilidade de seu curso, assim como seu impacto no espaço escolar.

Um esforço para que a criação se dê a partir de temas ou questões que dialoguem com o contexto em que estão inseridos os alunos será muitas vezes fundamental para criar um ambiente de discussão e reflexão entre os atores participantes, e entre os espectadores. O objetivo primordial é que uma manifestação artística leve a outra, criando um círculo virtuoso.

A valorização dos projetos artísticos realizados dentro da escola pode contribuir enormemente para que a produção artística dos alunos possa impactar com maior efetividade a conjuntura escolar, principalmente por parte dos docentes,

agentes imprescindíveis para que o teatro possa ter maior espaço na escola, mas que muitas vezes não valorizam os projetos como deveriam.

Outro fator que poderia ser determinante para essa transformação seria a opção por trabalhar o teatro em espaços não convencionais. O que se pressupõe, neste caso, é que levar o teatro para fora da sala de aula mostra-se uma ótima solução para que os estudantes de fato ocupem sua escola e que se apropriem do espaço, de maneira a propiciar a reflexão crítica sobre a partilha do sensível estabelecida. Isso porque os alunos, cuja função seria exclusivamente estudar, passariam, como os artistas, a “fazer duas coisas”, contrariando “o princípio de uma sociedade bem organizada”, em que cada um deve ter apenas um papel, uma função específica, a que foi destinado por “natureza” (RANCIÈRE, 2009, p. 64).

Além disso, possibilitar que os jovens se exponham mais pode contribuir para uma melhor integração e comunicação entre eles. O teatro, nesse sentido, pode ser compreendido como um meio de expressão através do qual os jovens sentem maior liberdade para falar sobre questões individuais e, possivelmente, sobre a realidade da instituição. Essa maior liberdade parece estar relacionada com o descompromisso da arte com a realidade concreta, que faz da representação um ato propositivo, muito mais do que afirmativo.

Refletindo especialmente sobre como o uso de espaços não convencionais pode influenciar a prática do teatro na escola, acredito que ter o espaço propriamente dito como disparador para a experimentação pode contribuir para que os estudantes utilizem mais sua própria realidade como referência para a criação. Ou seja, o uso do espaço enquanto elemento concreto fomentaria a criatividade de modo que os alunos não necessitem buscar referências externas para sua composição, mas “ressignifiquem” os elementos ao seu entorno.

Por consequência, os alunos tem a possibilidade de aliar a imaginação ao concreto e aos elementos coletados a partir da escuta e observação do meio, incorporando à cena elementos do contexto em que vivem, e talvez, gradualmente, garantir à sua produção artística um caráter político. Com a escuta mais apurada, e ao deixarem-se contaminar pelo ambiente externo à escola, os estudantes terão ainda a possibilidade de composição artística a partir de uma conjuntura mais ampla. Um exemplo disso seria criar uma cena em que se apropriassem de ruídos que vêm da rua e perpassam as paredes das salas de aula que, em geral e com extremo esforço, são ignorados e tidos como distúrbios ao aprendizado.

Quando se permite que o que acontece ao redor e na vida de cada um se some ao que se faz em sala de aula, a educação volta a dialogar com o que há de mais concreto, cotidiano e palpável, libertando-se do regime de ensino assentado em noções abstratas e excessivamente teóricas, um sistema que leva a alienação. Concomitantemente, se os alunos continuam dentro do espaço escolar, é possível atuar num ambiente ainda protegido em relação à cidade – que esmaga, que engole, que corrompe –, um espaço mais propício ao diálogo entre o concreto e a imaginação.

A escuridão recua diante da iluminação e as oscilações climáticas, diante do ar condicionado: a noite e o verão perdem o encanto, e o alvorecer desaparece. O homem das cidades julga que se afasta da realidade cósmica, mas nem por isso consegue sonhar mais. O motivo é evidente: o sonho tem seu ponto de partida na realidade e nela se realiza. (IVAIN, 2003, p. 68).

O trecho ressalta a importância da realidade na dimensão imaginária. Demonstra que na cidade, onde o indivíduo vive cada vez mais encarcerado, entre o ambiente de trabalho e sua residência, ele também acaba por se isolar da realidade de caráter coletivo. Assim, o homem na cidade passa a viver quase que exclusivamente num mundo subjetivo, pois não mais percebe a natureza ao seu redor, ou outras evidências da existência de um tipo de realidade objetiva, que independe da racionalidade humana.

Isto posto, ainda conforme a citação, o indivíduo que vive integralmente para sua carreira ou cumprindo apenas sua função na divisão do trabalho, deixa de se alimentar de elementos substanciais para a criação. Da mesma forma, os estudantes, privados de se comunicar com o mundo externo à escola, e que passam a maior parte de seu dia entre abstrações e teorias, se mostram propícios a encontrarem dificuldade para inventar a partir do concreto.

A ideia é que o processo criativo, para além da produção artística, contribua para a formação de jovens autônomos, que se percebam enquanto agentes históricos transformadores, que podem formar e manifestar sua própria opinião sobre os mais diversos assuntos, ao invés de decorar e repetir conteúdos. Erroneamente, e com frequência, se vê os estudantes como indivíduos destituídos de valores, convicções e pontos de vista, como indivíduos inferiores, que devem ser ininterruptamente vigiados. Essa visão já se solidificou a ponto de a própria

juventude não crer na sua capacidade de formular ideias, de fazer escolhas, de conquistar visibilidade, e no seu poder de comunicação.

O objetivo é facilitar que os estudantes possam ir além do que estão destinados a fazer, ou do papel limitado que um dia lhes foi conferido; questionar a idealização de comunidade e os axiomas por trás. E enquanto o conhecimento, dividido em disciplinas tradicionais, é regularmente apresentado pelos professores enquanto produção humana permanente e elaborada por supostos detentores da verdade – concepção que reflete um falso pilar sob o qual a sociedade atual se sustenta –, o teatro ainda aparece mais imune a esse tipo de prepotência, ao menos quando se reconhece a distinção entre ficção e falsidade, e se compreende que o teatro é uma linguagem que, em sua essência, propõe novas estruturas inteligíveis, a partir do que se tem como realidade.

A separação da ideia de ficção da ideia de mentira define a especificidade do regime representativo das artes. Este autonomiza as formas das artes no que diz respeito à economia das ocupações comuns e à contraeconomia dos simulacros, própria ao regime ético das imagens. (RANCIÈRE, 2009, p. 53).

A maneira como se dá o ensino de teatro, porém, parece muitas vezes depender do quanto e como o educador se dispõe a explorar o grau de liberdade que lhe é conferido, e de permitir que seus estudantes façam o mesmo. A virtude do professor em pleno século XXI, no qual se tem fácil acesso a todo tipo de informação por meio da internet e das redes sociais, não está em preencher os alunos, como se fossem seres ainda em evolução, páginas em branco, mas de intermediar suas próprias descobertas e maturação enquanto cidadãos, lhes proporcionando vivências relevantes.

Se incentivados a observar com mais apuro o espaço físico de sua escola, os alunos terão a possibilidade de perceber no seu próprio meio o modo como são monitorados e como sua relação com o espaço não é espontânea. Acredito que o teatro em espaços não convencionais da escola possibilite que educador e educandos, conjuntamente, tomem consciência do quanto suas vidas são ditadas por um tipo de utilitarismo. Experimentar e “ressignificar” o espaço pode permitir, inclusive, o entendimento de como o espaço escolar é planejado segundo concepções utilitaristas, que visam assegurar a otimização extrema do tempo curricular e a mais rigorosa vigilância.

A educação no Brasil hoje dá continuidade à forma como se pensava a educação há décadas atrás, quando o país era governado por um regime militar, ditatorial e centralizador. O sistema educacional parece ainda ter como principal objetivo instituir a uniformização dos jovens, que na melhor perspectiva, concluirão o ensino médio sabendo igualmente os mesmos conteúdos, mais acostumados a obedecer do que a se impor, a copiar do que a criar, a decorar respostas do que a elaborar hipóteses.

Além do desejo de permitir que o ensino seja mais adaptável a realidade de cada escola, está o ímpeto de fomentar uma transformação da educação, tornando-a menos impessoal, a partir de uma melhor comunicação entre alunos e professores. O teatro, neste contexto, pode ser um elemento importante, e se trabalhado especificamente em espaços não convencionais, ocupando os mais diversos ambientes da escola durante todo o ano e não somente em apresentações, a comunicação dentro de uma instituição escolar pode ser ainda mais intensa, por se dar de forma contínua.

A ideia de aulas de teatro mais experimentais, cujo foco seja o espaço, é permitir momentos de maior liberdade e introspecção, e salientar que a composição artística pode se dar pela própria exploração do espaço, sem compromisso com a realidade e sem a obrigatoriedade de se conceber uma narrativa. O principal objetivo é deixar que os alunos mergulhem em seus próprios pensamentos, compreendam suas curiosidades particulares e encontrem suas próprias soluções, com maior autonomia.

Pode ser interessante que o tempo, enquanto um elemento muito presente no cotidiano escolar, seja dilatado nos exercícios teatrais, fazendo parte da proposta de um reordenamento da partilha do sensível. Respeitar o tempo de criação dos alunos é contrariar a partilha fixa estabelecida e militar contra o tempo do capitalismo que hoje rege também as instituições escolares – o tempo da indústria, o tempo-mercadoria.

A intenção é, portanto, estimular que os estudantes se comuniquem e se manifestem com maior frequência e mais segurança, tendo como perspectiva seu poder de mudar a realidade ao seu entorno e o direito individual de escolha. A arte pode contribuir nesse processo porque a liberdade em que se sustenta esse tipo de linguagem, de se distanciar da “ciência” e da “verdade”, costuma fazer com que os alunos se sintam mais à vontade para se expressar.

Ao incentivar a introspecção e as escolhas individuais acredito que passaremos a percorrer um caminho contrário ao movimento que Debord comenta, de “supressão da personalidade” (2016, p. 191), que se origina na sociedade espetacular, da produção em massa, do consumismo e de monopólios dos meios de comunicação. Só assim, estimulados a buscar vontades singulares, é que serão capazes de se descobrir como seres ímpares, com preferências distintas e contribuições únicas para o mundo, tomando consciência sobre as forças que nos movem e as pressões externas que acabam por ditar o modo como vivemos.

O indivíduo que foi marcado pelo pensamento espetacular empobrecido, mais do que por qualquer outro elemento de sua formação, coloca-se de antemão a serviço da ordem estabelecida, embora sua intenção subjetiva possa ser o oposto disso. Nos pontos essenciais, ele obedecerá à linguagem do espetáculo, a única que conhece, aquela que lhe ensinaram a falar. Ele pode querer repudiar essa retórica, mas vai usar a sintaxe dessa linguagem. Eis um dos aspectos mais importantes do sucesso obtido pela dominação espetacular. (DEBORD, 2016, p.191).

É na combinação entre arte e política que o indivíduo enfim pode se encontrar como participante, como ser capaz de agir sobre sua realidade. Somente assim torna-se ele também um ser duplo e não somente o “artista”, porque percebe no seu corpo o gesto original e perturbador e na sua tese sobre o contexto político e social que o envolve, a poética, a ficção e a subjetividade.

A partir desta visão, que conjuga arte e política, adicionamos mais um elemento a investigação, sendo este o meio - de vivência e convivência. O objetivo passa a ser, então, compreender o meio cidade e seu microcosmo escola, para que seja possível pensar a arte e a política como formas conjugáveis de atuação, que conjuntamente apresentam amplas possibilidades de transformação do espaço, como revela Lepecki (28/10/2017, p. 49) por meio de um questionamento:

Podem a dança e a cidade refazer o espaço de circulação numa coreopolítica que afirme um movimento para uma outra vida, mais alegre, potente, humanizada e menos reprodutora de uma cinética insuportavelmente cansativa, se bem que agitada e com certeza espetacular?

Para dar continuidade a essa reflexão, deslocando o foco para a cidade e seguidamente para a escola, neste segundo capítulo será apresentado o movimento situacionista.

CAPÍTULO 2 – O DIÁLOGO ENTRE ESCOLA E CIDADE A PARTIR DO MOVIMENTO SITUACIONISTA

O segundo capítulo tem como objetivo compreender o ordenamento da cidade a partir da crítica situacionista ao urbanismo e se apropriar de seus argumentos para repensar o ambiente escolar. Ocupar esse ambiente não se trata apenas de deslocar exercícios, ensaios e apresentações para um espaço da instituição não convencionado para o teatro, mas de propor aos estudantes que, durante o processo de criação, analisem o espaço nos seus mais diversos aspectos, extrapolando a disposição física em si, e realizando assim atos artísticos efetivamente transformadores.

Originário da Internacional Letrista, o situacionismo surgiu na metade do século XX, se constituindo como movimento de oposição ao que Guy Debord define como “sociedade do espetáculo” (2016, p. 168), na qual a população teria participação cada vez menos ativa em vários aspectos do âmbito social, como a cultura. Nesse sentido, o autor comenta sobre um distanciamento popular em relação ao fazer artístico de caráter político, e ainda sobre uma apropriação da arte pelo sistema capitalista, que a tornou sinônimo de entretenimento.

Mas acontece que o capitalismo moderno, por uma manobra inesperada, precisa aumentar o consumo, ‘elevar o nível de vida’ (não esquecer que essa expressão é inteiramente destituída de sentido). Como, ao mesmo tempo, as condições da produção, parcelar e cronometrada ao extremo, tornaram-se indefensáveis, a moral que já existe na publicidade, na propaganda e em todas as formas do espetáculo dominante admite, ao contrário, que o tempo perdido é o do trabalho, agora justificado apenas pelos vários graus do que se ganha e que permite comprar descanso, consumo, lazer – isto é, uma passividade cotidiana fabricada e controlada pelo capitalismo. (DEBORD, 2003a, p. 149).

A citação acima destaca que, apesar de não mais vivermos numa época em que se defenda com veemência a exploração integral do tempo do trabalhador na busca pela maximização da produtividade, o que estamos vivendo é um período em que o próprio lazer é produzido pelo grande capital, para preencher de maneira controlada os momentos de ócio do trabalhador.

Especificamente no Brasil, pode-se falar em um lazer que se tornou mercadoria e que é comprada pelo salário, como as produções das grandes emissoras de TV, próprias a um consumo passivo, a contemplação. E, inclusive, é

possível compreender parcialmente a apatia dos brasileiros quanto ao fazer político e artístico a partir desta realidade, na qual o trabalhador, após uma exaustiva jornada e um longo trajeto de volta para casa, habitualmente opta por assistir imóvel aos programas de televisão, que possivelmente consistem no lazer de mais fácil acesso.

Nesse contexto de desenvolvimento e barateamento dos meios de comunicação, o que se observa é uma população que progressivamente vai menos ao teatro. Na escola isso se revela nas referências trazidas pelos alunos, comumente ligadas a programas de TV ou ao que se veicula pelas redes sociais. Dessa forma, parece que as referências são sempre as mesmas, porque o que ocorre é a uniformização do acesso à informação e à arte.

A partir da percepção de que as referências dos estudantes são sempre externas (advindas de filmes e programas de televisão), surge o desejo de propor aos alunos jogos e exercícios de criação que estimulem uma exploração atenta do espaço escolar, lhes fornecendo recursos para criar a partir do espaço concreto e de questões que lhes dizem respeito, como o cotidiano de sua escola. A ideia é que possam redescobrir a instituição de ensino e suas contradições por meio de um contato sensível com o meio e de um nível de atenção extra-cotidiano, se utilizando tanto da visão, que costuma ser mais apurada, como da audição, do olfato e do tato.

Entre os membros da internacional situacionista se entendia que o mundo passou, ainda na primeira metade do século XX, por um fenômeno de decomposição, ou ainda, aniquilação das culturas de características tradicionais. Os escritos situacionistas, que remetem já à segunda metade do século XX, descrevem essa época como um período de transição, no qual os homens estariam apenas atuando a partir de repetições e reproduções, sem indícios de novas construções culturais – novas possibilidades de organização da sociedade.

Talvez se possa afirmar que durante a ditadura militar no Brasil (1964-1985), que tanto censurou a arte e foi responsável por uma bruta padronização do sistema de ensino público nacional, como já citado anteriormente, houve uma nova fase de decomposição das ditas culturas tradicionais. Logo, o que se testemunha desde a redemocratização do Brasil é possivelmente similar ao que gerava tamanha insatisfação entre os situacionistas, uma fase de sonolência, de reprodução da criação artística dos anos de regime militar.

Esse período de inércia brasileira parece ser consequência de um atraso no desenvolvimento dos fluxos políticos, artísticos e culturais, que não tem acompanhado o ritmo acelerado de intensas mudanças e inovações ocorridas nos meios de produção e na economia como um todo, como o crescimento acelerado do sistema financeiro nacional, que resultou em grande dinamização econômica.

Em muitas de suas obras os membros do movimento situacionista também realizam uma observação mais apurada sobre o “urbano”. O que chama a atenção é como esses autores reconhecem o espaço público como espaço de discussão e a urgência que é dada à necessidade de ocupá-lo. A urgência é devida a arbitrariedade com que as cidades vêm sendo construídas e ampliadas, além da negligência com que foram tratados seus processos históricos de crescimento e povoamento.

A Internacional Situacionista (IS) – grupo de artistas, pensadores e ativistas – lutava contra o espetáculo, a cultura espetacular e a espetacularização em geral, ou seja, contra a não-participação, a alienação e a passividade da sociedade. O principal antídoto contra o espetáculo seria o seu oposto: a participação ativa dos indivíduos em todos os campos da vida social, principalmente no da cultura. O interesse dos situacionistas pelas questões urbanas foi uma consequência da importância dada por estes ao meio urbano como terreno de ação, de produção de novas formas de intervenção e de luta contra a monotonia, ou ausência de paixão, da vida cotidiana moderna. (BERENSTEIN JACQUES, 2003, p.13).

Parece bastante coerente que, ao menos no início, o foco da atenção situacionista estivesse nas cidades, por sua concentração populacional, por serem na maioria das vezes polos políticos e econômicos, e devido a sua grande visibilidade midiática, decorrente de sua relevância em âmbito nacional e muitas vezes mundial. Se partirmos do pressuposto de que, ao menos na história contemporânea, os eventos políticos e econômicos primordiais ocorreram nas cidades, possivelmente seja mais eficaz começar por elas os esforços para entusiasmar a participação efetiva da população na política, na arte e em outros campos abandonados por parte dos cidadãos ao decorrer da história da democracia e do sistema capitalista.

Os membros do movimento situacionista viam as cidades, portanto, como ambientes propícios para a instauração de espaços de discussão, assim como para alavancar processos de agitação social e consolidar movimentos populares. Isso porque acreditavam numa mais rápida repercussão do que ocorria nos meios

urbanos; uma simples manifestação, por exemplo, poderia ter facilmente efeitos de dimensão nacional. E, de fato, o meio urbano, onde nitidamente o capital havia se dinamizado e concretizado sua tendência de acumulação e concentração, era conseqüentemente o local ideal para o início de qualquer transformação; inclusive porque na lógica do capital esse mesmo meio urbano servia de modelo para o alastramento do crescimento econômico, da industrialização e da globalização por regiões ainda pouco modificadas pelo capitalismo.

Segundo esses autores as cidades eram produto direto do urbanismo, compreendido como uma prática que atendia a interesses muitas vezes ocultos, e cuja tendência era rearranjar o meio urbano de maneira a dialogar com as principais necessidades e reivindicações do capital. O urbanismo satisfazia, por exemplo, tanto a necessidade de influenciar e/ou regular o comportamento da população, como questões do próprio meio geográfico (como a mobilidade do proletariado de casa para seu local de trabalho).

À título de exemplo pode-se presenciar na cidade de São Paulo o fechamento de alguns viadutos e avenidas aos domingos. Na Avenida Paulista, por exemplo, a proibição da passagem de carros nos domingos altera completamente o modo como se dá sua ocupação. Os pedestres, que costumam se apertar nas calçadas, passam a caminhar pela rua e há mais espaço para ciclistas e skatistas.

Apesar da evidente transformação que o “fechamento” causa sobre a avenida, não necessariamente se efetivam mudanças na partilha do ambiente urbano, porque, na realidade, essa alteração ocorre apenas uma vez na semana, com grande resistência de parte da população, e não parece ter qualquer consequência favorável sobre o entorno da avenida. Apesar dos impactos positivos, a medida pode ser entendida como uma imposição à cidade – e a seus ocupantes –, de que apenas aos domingos a cidade priorizará o ciclista e o pedestre, como reafirmação da lógica dominante, a partir da qual a cidade é constantemente aperfeiçoada para os carros.

À medida que a estruturação da cidade é elaborada por um pequeno grupo de especialistas e representantes do governo, e que, por conseguinte, atende a interesses individuais, parece ocorrer uma distorção do caráter público do território urbano. O ato do planejamento urbano – o urbanismo – acaba por validar a partilha do sensível fixa, sem propor outras partilhas do bem comum.

O urbanismo é a realização moderna da tarefa permanente que salvaguarda o poder de classe: a manutenção da atomização de trabalhadores que as condições urbanas de produção tinham perigosamente *reunido*. A luta sempre travada contra todos os aspectos dessa possibilidade de encontro descobre no urbanismo seu campo privilegiado. O esforço de todos os poderes estabelecidos, desde as experiências da Revolução Francesa, para ampliar os meios de manter a ordem na rua culmina afinal com a supressão da rua. (...) Mas o movimento geral do isolamento, que é a realidade do urbanismo, deve também conter uma reintegração controlada dos trabalhadores, segundo as necessidades planificáveis da produção e do consumo. A integração no sistema deve recuperar os indivíduos isolados como indivíduos *isolados em conjunto*: as fábricas e os centros culturais, os clubes de férias e os “condomínios residenciais” são organizados de propósito para os fins dessa pseudocoletividade que acompanha também o indivíduo isolado na *célula familiar*: o emprego generalizado de aparelhos receptores da mensagem espetacular faz com que esse isolamento seja povoado pelas imagens dominantes, imagens que adquirem sua plena força por causa desse isolamento. (DEBORD, 2016, p.113).

Assim, por meio de uma observação crítica de seu contexto, Debord, em consenso com outros situacionistas, argumenta ser o urbanismo um instrumento de controle dos indivíduos. Isso porque, segundo sua análise, o planejamento urbano usualmente funciona como mecanismo para evitar que a concentração populacional, característica do ambiente urbano, resulte em revoltas e/ou desordem.

Inicialmente os situacionistas acreditavam que era importante, em contraponto ao urbanismo, criar cidades imaginárias como modo de propor soluções para os problemas urbanos que lhes rodeavam. Concebiam cidades a partir de suas próprias ideias e utopias, buscando, no entanto, ser fiéis à realidade. Porém, após vivenciarem algumas práticas nesse sentido, passaram a se prender mais à realidade disponível, se utilizando de uma visão alternativa sobre o urbanismo para repensar as cidades que de fato conheciam.

Conforme os membros desse movimento compreenderam que a cidade deveria ser reflexo das necessidades e reivindicações de sua população, e resultado de uma concepção coletiva, se tornou ainda mais unânime entre eles a pertinência de se agir e discutir sobre as cidades existentes, com o máximo de participação social, ao invés de se dedicar a elucubrações individuais sobre cidades ideais. Lutar contra a sociedade do espetáculo exigia eliminar a onda de passividade que contaminou e calou a sociedade a partir do século XX.

As críticas surgidas na internacional situacionista tratam essencialmente das práticas de planejamento urbano sem participação social, da passividade difundida na sociedade na forma de submissão, e do decorrente funcionamento dos espaços segundo a lógica capitalista, que sobrevive, talvez, por não encontrar resistência

suficiente. Inclusive, o que se percebe é um círculo vicioso, em que a tecnologia do urbanismo possibilita que o meio urbano influencie o comportamento social, que afeta o modo de ocupação do espaço da cidade, gerando novas significações ao meio e que, por sua vez, modifica ainda mais os hábitos de sua população.

Essa reflexão situacionista sobre a cidade, no âmbito de sala de aula, pode ser facilmente adaptada para o ambiente reduzido da instituição escolar, que já em sua arquitetura costuma evidenciar a visão antiquada e repressora que se tem de educação. Muitas vezes a forma como é construída a escola está diretamente relacionada à necessidade colocada de se vigiar constantemente os alunos e de se estabelecer uma separação clara entre os espaços destinados aos recreios e momentos de descontração, e aqueles designados para o estudo.

Essa divisão notória entre os espaços e suas finalidades, somada a metodologia caduca de ensino levada como mantra por docentes, resulta numa rejeição ao aprendizado e ao próprio ambiente escolar, a uma errônea concepção do que é aprender e das maneiras de se obter conhecimento e numa ausência de vínculo entre educadores e educandos.

O espaço escolar rígido e o sistema educacional que vem se perpetuando por décadas são fatores que podem levar ao entendimento de que as instituições de ensino são compostas por uma partilha do sensível fixa. E, como já foi pontuado, o mesmo ocorre nas cidades, onde também se observa uma população que não se sente pertencente ao ambiente urbano que habita e, como consequência, não estabelece uma conexão com a cidade e seus ocupantes, o que muitas vezes é determinante para a massificação da violência e da falta de cuidado com o meio, além da extinção da solidariedade.

Como resposta a concepção de cidade que tanto criticam, os situacionistas parecem convergir para o conceito de Urbanismo Unitário, uma prática que não se distancia da teoria e que, enquanto ação, nasce no jogar com a cidade, e na cidade. Nesse sentido, segundo Debord, jogar significa estar completamente presente e ativo, ou seja, num estado apropriado para expor-se à própria realidade e repensar a si mesmo. Desse modo, os jogos não se baseavam em competição, tinham um caráter lúdico e tratavam de questões cotidianas, inclusive problematizando questões morais extremamente presentes na sociedade (DEBORD, 2003b, p. 55).

Pode-se considerar a reunião das ideias, procedimentos e práticas urbanas situacionistas como um pensamento singular e inovador, que poderia ainda hoje inspirar novas experiências, interessantes e originais, de apreensão do espaço urbano. Mas é importante repetir: não existiu de fato um modelo de espaço urbano situacionista (...); o que existiu foi um uso, ou apropriação, situacionista do espaço urbano. Assim como não existiu uma forma situacionista material de cidade, mas sim uma forma situacionista de viver, ou de experimentar, a cidade. Quando os habitantes passassem de simples espectadores a construtores, transformadores e “vivenciadores” de seus próprios espaços, isso sim impediria qualquer tipo de espetacularização urbana. (BERENSTEIN JACQUES, 2003, p. 20).

De fato os procedimentos e práticas situacionistas se mostram propostas interessantes a serem realizadas nas escolas, que divergem um pouco dos roteiros convencionados para a experimentação da linguagem teatral no ensino regular, usualmente baseados nas primeiras obras sobre teatro-educação traduzidas para o português. E devido às semelhanças aqui sugeridas entre o urbanismo e o planejamento espacial escolar, os questionamentos e elucubrações dos autores situacionistas podem fundamentar inúmeros exercícios a serem realizados com os estudantes.

A própria concepção de jogo de Debord, apesar de não conter elementos teatrais ou de caráter efetivamente artístico, poderia resultar em toda uma mudança de paradigmas em relação ao ensino de teatro na escola, visto que nem sempre os professores de teatro aproveitam todo o potencial dos jogos que propõem. Os jogos, e a criação a partir de jogos, permite ao indivíduo brincar com suas próprias indagações, hipóteses, conclusões e reivindicações.

Um método crucial de reconhecimento e exploração de um dado ambiente, sobre o qual discorrem reiteradamente os situacionistas, é a psicogeografia, cujo principal objetivo é investigar como o meio pode afetar o ser humano e seu comportamento. A partir da prática da psicogeografia eles desejavam compreender não somente as características geográficas, estatísticas e históricas de um ambiente determinado, mas a relação entre o meio e os indivíduos que o ocupam. Para isso, ressaltam os autores situacionistas a importância de aproveitar tanto o conhecimento já construído sobre o meio em questão, como impressões e constatações subjetivas.

No âmbito da cidade, propunha uma subversão da lógica urbanística convencional, por meio da psicogeografia – que envolvia a recuperação da memória afetiva de locais esquecidos ou ignorados da cidade –, do urbanismo unitário – marcado por um pensamento não-compartmentado e fluido do espaço urbano – e pela prática da deriva. (SILVA, 2010, p.3).

Um recurso essencial da psicogeografia situacionista é a deriva, técnica de passagem por ambientes urbanos que exige um estado de presença experimental, que facilita a percepção das contradições e questões que se manifestam nos espaços urbanos. O objetivo principal é explorar o urbano por uma perspectiva subjetiva e mediante uma escuta apurada, extra-cotidiana. E, como qualquer outra prática calcada em conceitos e proposições situacionistas, a relação com o teatro não é imediata e merece ser discutida, porém me parece uma maneira interessante de direcionar o ensino do teatro para operar a partir do espaço físico das escolas.

A deriva situacionista não pretendia ser vista como uma atividade propriamente artística, mas sim como uma técnica (...). A deriva seria uma apropriação do espaço urbano pelo pedestre através da ação do andar sem rumo. A psicogeografia estudava o ambiente urbano, sobretudo os espaços públicos, através das derivas e tentava mapear os diversos comportamentos afetivos diante dessa ação básica do caminhar na cidade. (BERENSTEIN JACQUES, 2003, p.22).

Após apresentadas as principais ideias do movimento situacionista, é viável discorrer sobre as instituições escolares a partir de uma observação cuidadosa de alguns desses ambientes com os quais tive contato. Portanto, o texto dará continuidade a essa possível relação, anteriormente concebida, entre o ambiente escolar, que se torna cada vez mais distante e “protegido” do meio urbano ao qual “pertence”, e a cidade tal qual descrita pelos situacionistas, como ambiente planejado e habitado por indivíduos de comportamento convencionalizado pelo próprio meio, que reafirma diariamente seu código moral.

Diante das cidades gradativamente habitadas pelo individualismo e pela indiferença, que impedem que estas sejam de fato ocupadas e vividas, o objetivo é entender a escola como consequência dessa realidade e o ensino de teatro como uma resistência a essa inércia, que vem contribuindo para que a vida nas cidades seja ainda mais solitária e mais compatível com os ideais neoliberais.

CAPÍTULO 3 – IMPRESSÕES SOBRE O ESPAÇO ESCOLAR: A DISCIPLINA, SEGUNDO MICHEL FOUCAULT, E SUA PRESENÇA NA EDUCAÇÃO

O terceiro capítulo desta investigação consistirá numa espécie de análise da escola enquanto espaço físico e sobre a forma particular de seu funcionamento, que se dará por meio do que poderia ser chamado de um compilado de experiências e observações sobre as escolas que conheci. Entre as escolas no qual se baseia essa análise, estão essencialmente as escolas e universidades que frequentei e ainda frequento e as escolas onde tive a oportunidade de estagiar; instituições de ensino infantil ao nível superior, privadas e públicas.

A opção por tratar de algumas instituições de ensino conjuntamente, ao invés de selecionar apenas uma, contraria em parte a noção de análise científica, como uma observação voltada para o particular. Porém, a escolha se deu devido a intenção de verificar os elementos que se repetem e as diferenças entre as escolas, encontrando nos padrões o que é substancial na estrutura escolar. Além disso, a escolha por não me ater apenas a uma instituição específica e não estabelecer qualquer compromisso com uma delas pode me livrar de algumas amarras e me permitir comentar sobre impressões pessoais e memórias com maior autonomia.

Tem-se também o intuito de se utilizar dessas análises para criar pequenos exercícios que no futuro poderão ser experimentados em seu caráter prático. Sendo assim, ao final de cada tópico do texto serão propostos jogos e dinâmicas que visam possibilitar aos estudantes refletir sobre alguns aspectos do espaço escolar, manifestar suas opiniões sobre o assunto e encontrar maneiras de intervir na realidade.

Primeiramente, como argumentado por Foucault, existe algo que permeia hoje as instituições de ensino e várias outras organizações em decorrência de um pensamento segundo o qual o indivíduo tem de ser moldado e controlado. Esse algo em comum é a disciplina, um tipo de aparato de poder, um receituário inventado pelo homem contemporâneo que serve perfeitamente ao sistema capitalista e às grandes cidades, que cresceram no seio de sua evolução.

A “disciplina” não pode se identificar com uma instituição nem com um aparelho; ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos,

de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma “física” ou uma “anatomia” do poder, uma tecnologia. (FOUCAULT, 2001, p. 177).

Devemos nos ater primeiramente a concepção segundo a qual a disciplina é entendida como uma tecnologia, o que a distingue de outras práticas sociais mais antigas de subjugação. Defini-la como tal, como o faz Foucault, é revelar seu caráter sofisticado e pressupõe compreendê-la enquanto resultado da modernização dos instrumentos de sujeição do ser humano, que passam a dialogar melhor com o discurso liberal burguês e sua moralidade. Esse processo evolutivo, que levou a consolidação dos métodos disciplinares como conhecidos hoje, fez da dominação institucionalizada um recurso mais eficaz e abrangente, porém, e talvez esta seja sua maior vantagem, mais velado e melhor envolto em ornamentos, que ocultam sua verdadeira finalidade.

O desenvolvimento do ato de disciplinar levou a um exercício do poder com reduzida utilização da violência física explícita, da qual, constitucionalmente, se serve legitimamente apenas a polícia e o exército, enquanto instituições governamentais. A obediência, então, se dá em resposta a um poder que se estabelece mais sutilmente, e cujo mecanismo fundamental é a intimidação; mecanismo esse que tem se revelado mais conveniente ao longo do tempo por se mostrar de mais fácil aceitação, inclusive entre aqueles que são alvo de sua aplicação.

O que é próprio das disciplinas, é que elas tentam definir em relação às multiplicidades uma tática de poder (...): tornar o exercício do poder o menos custoso possível (economicamente, pela parca despesa que acarreta; o politicamente, por sua discrição, sua fraca exteriorização, sua relativa invisibilidade, o pouco de resistência que suscita). (FOUCAULT, 2001 p. 179).

A forte conexão da disciplina com o mundo burguês se estabelece devido ao seu propósito, que no sistema capitalista vai muito além da garantia da ordem social enquanto condição para resguardar a população e preservar o poder. Afinal, à medida que os instrumentos disciplinares modernos se disseminam pelas diversas organizações da sociedade civil e nas suas mais variadas esferas, fica mais evidente seu poder de exigir e obter dos indivíduos maior esforço e produtividade, os tornando mais úteis à economia da produção e do consumo de massa.

A disciplina, por ter em sua base a submissão, que se estabelece pelo medo advindo da própria relação desigual entre homens, tem na sua essência a hierarquia, presente nas entranhas das instituições escolares, assim como na organização da sociedade e de seus conglomerados.

3.1 Hierarquia

A hierarquia é um importante elemento das instituições escolares e está diretamente relacionada à imposição da ordem, pois sua ausência tende a flexibilizar as relações e, conseqüentemente, enfraquecer a noção de autoridade, em qual se fundamenta a disciplina.

A hierarquização se evidencia nas escolas, por exemplo, por meio da diferenciação de salários e da desigualdade com que são tratados diretores, professores e profissionais da limpeza, tal como na relação desequilibrada entre alunos e professores, sustentada em grande parte pelos recursos disciplinares que impõem a obediência através do medo de castigos e punições.

O respeito e outros tantos valores preciosos para a convivência, de fato devem ser objeto da educação, que tem de prezar, primordialmente, pelas relações dentro da escola, as quais provavelmente refletirão nas outras relações sociais de seus alunos. Porém, o que se observa dentro das instituições escolares é que a importância desses valores se perde quando a hierarquia parece autorizar que professores e estudantes destratem os funcionários com “cargos mais baixos”, como faxineiros ou bibliotecários.

Ademais, a posição de autoridade que querem ocupar os “educadores”, devido seu caráter dissimulado, somente se assegura pela utilização da tecnologia da disciplina. Ou seja, por ser uma posição artificial, existente apenas numa realidade transmutada, esta se sustenta no relacionamento com os alunos apenas porque estes receiam desacatá-la.

Este (poder) tem seu princípio não tanto numa pessoa quanto numa certa distribuição concertada dos corpos, das superfícies, das luzes, dos olhares; numa aparelhagem cujos mecanismos internos produzem a relação na qual se encontram presos os indivíduos. (...) Há uma maquinaria que assegura a dissimetria, o desequilíbrio, a diferença. Pouco importa, conseqüentemente, quem exerce o poder. (FOUCAULT, 2001 p. 167).

Como enfatiza Foucault, estas assimetrias não se verificam apenas no convívio diário e na estrutura institucional, mas na disposição espacial da escola, que é foco deste estudo e mecanismo relevante de sustentação da ordem pelos métodos disciplinares modernos.

Uma semelhança entre as escolas é que os diretores, diferentemente do resto da equipe, costumam ter uma sala particular, que acaba por confirmar o status de sua posição profissional. A sala dos professores e suas regras também reafirma a suposta desigualdade entre docentes e discentes, principalmente quando se convencionou que os alunos, para adentrá-la, devem se aproximar da porta, abaixar a cabeça e pedir licença.

Nessa mesma lógica, o tempo dos professores é tido como mais valioso do que de seus estudantes, assim como suas necessidades são consideradas prioridade. Se verifica em instituições de ensino alguns espaços (secretaria, cantina, xerox) onde há filas separadas para alunos e para professores, porque os docentes são preferência no atendimento e sempre alvo de maior atenção.

Isto posto, se evidencia então uma situação forçada, ou seja, como não é genuína a diferenciação entre professores e alunos por parte dos atendentes ou na própria relação entre eles, se impõe a desigualdade por meio da separação física. Essa disparidade também se observa quando são destinadas aos docentes cadeiras maiores e melhores, e mesas mais espaçosas.

Com a intenção de que os alunos dediquem algum tempo a encontrar esses aspectos do espaço que revelam a hierarquia presente na escola ou intensificam a hierarquização, pode ser interessante propor um exercício que inicie com um momento de observação. Assim, sugiro que comece por um breve passeio pela escola, no qual os alunos, em grupos, devem escolher um lugar e/ou situação em que notem uma relação hierárquica. Em seguida, cada grupo terá de compor uma imagem (composição cênica estática) que represente o local selecionado e a relação hierárquica observada.

Ao final da aula todos deverão apresentar a imagem composta e os outros tentarão adivinhar o lugar retratado. Pode ser muito interessante, inclusive, caso haja consentimento da direção, fotografar as composições estéticas e expô-las nos próprios espaços aos quais representam.

3.2 Salas de aula

As salas de aula também podem ser tidas como parte do aparato disciplinar das escolas e guardam características espaciais a serem problematizadas. A maneira como são organizadas pode variar bastante de uma instituição para outra, e mesmo de um ciclo para o outro, isto é, uma classe planejada para a Educação Infantil costuma ser bastante diversa das salas destinadas ao Ensino Médio. O que se observa é que na Educação Infantil e mesmo no início do Ensino Fundamental é mais comum ver salas de aula onde os alunos podem se sentar em grupos ou duplas. Já no Ensino Fundamental II ou no Ensino Médio os alunos, na maioria das vezes, são obrigados a sentar em carteiras individuais, dispostas uniformemente em fileiras.

Esse arranjo, que determina como os alunos devem se colocar fisicamente na sala, com lugares fixos ou não, é um facilitador para a instauração da disciplina, visto que assim posicionados, de frente para o professor, os alunos podem ser ininterruptamente vigiados. É muito comum, inclusive, afastar ao máximo uma carteira da outra, desencorajando a comunicação durante as aulas dentre aqueles que têm consciência de estarem sendo fiscalizados. Por esse ângulo, pode-se então associar a estrutura das salas de aula à arquitetura panóptica pensada por Bentham.

O Panóptico de Bentham é a figura arquitetural dessa composição. O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção. (...) Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções – trancar, privar de luz e esconder – só se conserva a primeira e suprimem-se as outras duas. A plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha. (FOUCAULT, 2001 p. 165).

A partir da descrição de Foucault sobre o Panóptico, pode-se relacionar as carteiras individuais – bem como a inibição da comunicação entre os alunos – às celas individuais, que separam os homens, impedem seu relacionamento e são dispostas de tal maneira para garantir a visibilidade do vigia. A organização das

carteiras costuma assegurar que os alunos estejam voltados para o professor e que este possa monitorar a todos.

Em época de provas, por exemplo, me recorro de chegar à sala de aula e ver as carteiras rigorosamente enfileiradas e nomeadas, para que os alunos não pudessem sequer escolher o lugar onde gostariam de sentar e quem estaria ao seu redor. A ideia por trás é de que o aluno está predisposto a colar e, portanto, não se deve deixá-lo escolher a posição de sua cadeira ou quem sentará ao seu lado durante o exame, o que facilitaria a fraude.

Cada um, em seu lugar, está bem trancado em sua cela de onde é visto de frente pelo vigia; mas os muros laterais impedem que entre em contato com seus companheiros. É visto, mas não vê; objeto de uma informação, nunca sujeito de uma comunicação. (FOUCAULT, 2001 p. 166).

Vale analisar também como o tamanho da sala e a quantidade de alunos pode influenciar o seu comportamento e, conseqüentemente, o fluir das aulas e atividades. Numa classe muito grande e lotada de alunos, por exemplo, são mais raros aqueles que se sentem à vontade para fazer perguntas e contribuições à aula. Também é comum que em salas muito amplas, com longas filas de carteiras e estudantes sentando a grandes distâncias da professora e da lousa, haja uma parte da turma que acabe estabelecendo um distanciamento particular em relação ao conteúdo e ao educador.

Por outro lado, em uma sala de aula muito apertada e com pouca profundidade aumenta-se o grau de vigilância dos alunos, que se sentem ainda mais constrangidos em dialogar com os colegas durante as aulas. Apesar de não parecer conveniente segundo o sistema atual de ensino, momentos de distração e conversa também podem ser importantes para o aprendizado e a criação.

Além disso, salas muito pequenas ou inteiramente ocupadas com mesas e cadeiras parecem impactar a configuração das aulas, porque dificultam e, logo, reduzem as possibilidades de se propor uma aula em roda, em grupos, um jogo que dependa de espaço ou mesmo uma aula prática de dança ou teatro. Há escolas que possuem uma sala especificamente para esse tipo de aula ou que permitem que, para isso, os professores levem seus alunos para o pátio, mas, mesmo nessa situação, é incontestável o fato de que o tamanho da sala pode se tornar um obstáculo para aulas mais lúdicas.

Para reforçar o argumento de que a dimensão da classe e a disposição de carteiras podem afetar diretamente a vida escolar dos alunos e as opções dos professores quanto ao planejamento das aulas, compartilho a experiência que vivi durante um ano, de ainda adolescente ter aulas numa sala enorme, que abrigava uma turma de quarenta alunos e ainda dispunha de um espaço atrás, livre de mesas. Essa característica espacial da sala se tornou um grande diferencial, porque possibilitava que os alunos, durante os intervalos, pudessem brincar, dançar e conversar confortavelmente dentro da sala de aula e, da mesma forma, era muito fácil para o professor propor que sentássemos em roda no chão ou que trabalhássemos em grupos.

Tive ainda outra vivência, em uma escola onde até mesmo aulas de teatro ocorriam dentro da sala de aula convencional, o que exigia que toda vez passássemos mais de dez minutos mudando as carteiras de lugar, e ainda assim ter de lidar com um espaço reduzido, que limitava a possibilidade de experiências práticas.

Considerando as questões levantadas sobre a sala de aula e principalmente em relação a disposição das carteiras, acredito ser importante propor algum exercício que crie a possibilidade da desconstrução do espaço, aproveitando cenicamente seu ordenamento rigoroso e sua correlação com a tecnologia da disciplina. À vista disso, a sugestão é colocar uma música e orientar os alunos a dançar pelo espaço da sala de aula, respeitando as limitações resultantes da organização das mesas e cadeiras. Num segundo momento a movimentação pode ser mais ampla, mais intensa, e os estudantes poderão, assim, deslocar os móveis, de forma a criar um novo arranjo para as carteiras. Solicitar que os alunos, após a experiência, registrem suas sensações, pode tornar a dinâmica mais significativa, pois lhes proporcionará um tempo para racionalizar sua trajetória durante o exercício.

3.3 Registros

O controle e ordenamento a partir dos nomes e informações sobre os alunos, no que lhe concerne, evidencia um processo muito maior e mais minucioso, que se origina numa educação com base na fiscalização extrema e no entendimento de que “é melhor prevenir do que remediar”. Para agir de forma a prevenir possíveis

transgressões dos estudantes e prováveis acidentes, no entanto, se julga necessário ir além do supervisionamento, coletando dados detalhados de cada aluno, sobre seu histórico, registros do seu dia-a-dia na escola, informações sobre a família, problemas de saúde, entre outros.

Essa vigilância se apoia num sistema de registro permanente: relatórios dos síndicos aos intendentes, dos intendentes aos almotacés ou ao prefeito. No começo da “apuração” se estabelece o papel de todos os habitantes presentes na cidade um por um; nela se anotam “o nome, a idade, o sexo, sem exceção de condição”; um exemplar para o intendente do quarterão, um segundo no escritório da prefeitura, um outro para o síndico poder fazer a chamada diária. Tudo o que é observado durante as visitas, mortes, doenças, reclamações, irregularidades, é anotado e transmitido aos intendentes e magistrados. (FOUCAULT, 2001 p. 163).

Apesar da observação de Foucault ter sido feita especificamente a partir do funcionamento e da estrutura organizacional de uma cidade, é intrigante o quanto esta se aplica às escolas. Os professores têm o dever de fazer cotidianamente anotações sobre seus alunos: se estavam presentes na aula, se apresentaram comportamento adequado, assim como avaliá-los periodicamente, da mesma forma com que os síndicos e os intendentes devem garantir continuamente relatórios sobre os habitantes da cidade.

Todavia, conhecer não é o bastante para viabilizar o monitoramento de tantos alunos ao mesmo tempo, cada um com suas particularidades, e o mais comum é recorrer a categorizações de todo tipo, separá-los por gênero, idade, “nível de aprendizado”, criando estratégias para atuar a partir de grupos e não individualmente. Inclusive, as categorizações ocorrem porque na maioria das escolas não há tempo hábil para que os alunos possam receber tratamento individualizado e, como consequência, as dificuldades e problemas individuais muitas vezes são tratados de forma generalizada, com soluções coletivas.

Para esse tópico proponho uma brincadeira, bastante simples, mas que se feita no pátio da escola, pode gerar determinado estranhamento para quem não estiver participando. O exercício em si é muito comum em aulas de teatro e consiste nos alunos se posicionarem em roda e jogarem a uma bolinha um para o outro, tentando evitar que a bola caia no chão. Porém, antes de jogar a bola para um colega, o aluno deverá anunciar o nome da pessoa para quem este colega jogará a bola em seguida. Ou seja, o aluno 1 diz o nome do aluno 3 enquanto joga a bola

para o aluno 2. O aluno 2, então deverá dizer o nome do aluno 4 enquanto arremessa para o aluno 3.

Todavia, acredito que o que pode tornar o exercício ainda mais interessante é propor que os alunos, após compreenderem melhor a lógica do jogo, escolham para si mesmos um nome de alguém que esteja na roda, que não o seu, e que voltem a jogar da mesma forma, se utilizando dos novos nomes. Assim, para os participantes o exercício poderá evidenciar a importância do nome nas relações sociais e na identificação do indivíduo. Quanto aos eventuais espectadores, o jogo poderá gerar um estranhamento, principalmente se conhecerem os jogadores, pela dificuldade de entender a relação entre a trajetória da bola e os nomes anunciados.

3.4 Inspetores

Fora de sala de aula, ao invés dos professores, se distribuem pelas escolas inspetores, cujos olhos são como câmeras, que registram tudo o que fazem os alunos. Isso se dá porque se acredita que a avaliação e o monitoramento devem ser constantes e não limitados apenas ao ambiente de sala de aula. Dessa forma, até mesmo nos intervalos e momentos de deslocamento os alunos estão sendo vigiados e, assim, espera-se que o amedrontamento subsequente os impeça de agir contra o regulamento da escola.

Ponderando sobre a relação dos inspetores com o espaço físico das instituições escolares, pode-se perceber que, em geral, são orientados para se posicionarem em locais estratégicos, seja nos corredores das salas de aula, para vigiar a entrada e saída de alunos das classes, seja no pátio, onde usualmente se colocam num ponto onde tenham uma visão ampla do ambiente, tendo todos os alunos ao alcance de seus olhos. Observei certa vez uma escola em que o corredor tinha o formato de um “L”, e fazia-se uso de um espelho convexo para aumentar o campo de visão do inspetor, que se sentava na outra extremidade do corredor.

A contradição nesse contexto aparece na conexão que muitas vezes se estabelece entre alunos e inspetores. Apesar de sua função de monitoramento, talvez por serem figuras que se diferem dos professores e por estarem presentes nos momentos de distração, em algumas escolas os alunos criam vínculos de amizade com esses profissionais, o que rompe em parte com seu papel social.

A proposta de exercício para incitar uma reflexão sobre a vigilância dos inspetores consiste nos alunos, em duplas, caminharem livremente pela escola, sendo que um conduzirá e o outro será como uma sombra, que seguirá seu colega por toda a escola, imitando seus movimentos. A ideia é que os alunos que conduzirão, apesar da liberdade de escolherem sua trajetória e se movimentarem como queiram, talvez, ainda sim, se percebam vigiados e tenham a sensação de estarem sendo controlados. No entanto, apenas através de uma conversa, após a experiência, será possível compreender melhor o tipo de sensação causada pelo exercício, uma vez que não houve aplicação prática dos exercícios propostos nesta monografia.

Esse exercício também se mostra uma opção interessante por interferir diretamente no espaço escolar, com alunos caminhando livremente durante o horário das aulas, e outros que agem como sombras, que podem causar algum estranhamento entre os espectadores (transeuntes).

3.5 Tempo

Pode ser interessante também refletir sobre a relação entre as instituições de ensino e o tempo, rigorosamente apropriado por elas e por sua tecnologia disciplinar. Na escola a rotina é completamente vinculada ao tempo do relógio: o tempo das aulas, o tempo do intervalo, o tempo que o aluno leva para subir as escadas e chegar à sua sala, o tempo de realização de uma prova, o tempo de ir ao banheiro. E para que este tempo seja respeitado e conhecido por todos há sempre um sinal eletrônico, que avisa o início ou término de uma atividade.

Sendo assim, todos devem ter seu dia planejado conforme o sinal eletrônico. O tempo de intervalo, por exemplo, é o momento determinado e correto para conversar e comer, o que significa que todos devem adaptar seu relógio biológico ao tempo da escola, e sentir fome somente nos horários dos intervalos. Isso se aplica, na realidade, aos alunos, porque aos professores, em geral, não é exigido que cumpram com tanta precisão esses horários, principalmente nas universidades, onde os professores gozam de uma flexibilidade ainda maior.

É paradoxal como o sinal, que teoricamente se aplica de forma tão rigorosa aos alunos e com maior flexibilidade aos professores, ganha um arbítrio maior do que o tem por natureza uma vez que este passa a ditar as relações em seu âmbito

temporal e seu toque se torna mais poderoso que a voz de um professor. Em decorrência, por mais que um professor ainda não tenha terminado uma aula ao soar do sinal, e mesmo que solicite aos alunos mais alguns minutos de atenção, parece que seu toque tem um efeito potente sobre os jovens, que se recusam a dar continuidade a algo se o sinal determinou seu término. Portanto, percebe-se que o sinal, por vezes, inverte a lógica das hierarquias.

Para repensar o tempo no ambiente escolar propõe-se que os estudantes escolham um espaço na escola e uma ação que costumam realizar neste espaço. Devem realizar a ação repetidamente, tentando reproduzir a velocidade com que a realizam normalmente; depois, devem escolher outra velocidade para a ação e, novamente, realiza-la repetidamente, buscando coerência em cada fragmento da ação quanto à velocidade escolhida. Nesse caso, é possível sugerir tanto que os alunos ensaiem e depois apresentem, como que a classe assista a todo o processo individual de cada aluno.

3.6 Teatro

O teatro, enquanto sala de espetáculos, não é algo comum a todas as escolas, o que significa que um local para apresentações não é tido como elemento fundamental na construção de uma instituição de ensino. Se se compreende que a linguagem teatral não necessita essencialmente de um palco e nem mesmo de quatro paredes, a ausência de um teatro não é um ponto impreterivelmente negativo, mas pode ser uma oportunidade para que as aulas de teatro e o processo criativo ocorram em espaços não convencionais, transformando as próprias aulas de teatro em intervenções artísticas, que afetam de alguma maneira o cotidiano escolar. Porém, a ausência de um teatro torna-se uma adversidade quando é motivo para não se fazer teatro ou para que as limitações físicas das salas de aulas se tornem obstáculos para a arte e a criação.

Da mesma forma, ter um teatro pode levar uma escola a investir em arte e garantir maior espaço para o teatro na educação. No entanto, a existência de um teatro numa instituição de ensino pode se mostrar um fator restritivo para o desenvolvimento da linguagem cênica quando este se torna o único local onde se realizam performances e experimentações, porque assim há o risco de se confinar o teatro, e se ocultar a arte.

Nesse sentido, uma opção de exercício é aproveitar qualquer cena que seja elaborada durante as aulas e propor que esta seja repetida em diversos locais da escola. A partir do exercício, então, pode haver uma conversa sobre como o espaço influencia o fazer artístico – considerando fatores como a presença de transeuntes, as dimensões do espaço, os ruídos – e quais as dificuldades e facilidades que cada espaço proporciona.

3.7 Vulnerabilidade

O espaço concreto da instituição, que por vezes dita o comportamento dos alunos e que pode ter um caráter agressivo e realçar a hierarquia e a vigilância, também pode se revelar vulnerável a própria conduta dos alunos e sua inadaptabilidade ao rigor da instituição.

Essa noção pode parecer bastante abstrata, mas pode ser facilmente compreendida a partir de ilustrações. O primeiro exemplo é um tanto quanto recorrente numa universidade de artes, e diz respeito ao impacto que um aluno estudando seu instrumento musical pode causar a uma aula que esteja acontecendo em outra sala, simultaneamente.

Já o segundo exemplo se refere ao comportamento de um aluno autista que não se sente confortável dentro de sala de aula e, por isso, sai pela escola explorando o espaço e procurando lugares onde possa brincar e adentrar sua própria imaginação. Nesse caso, a simples inquietação de uma criança, que não se encaixa nos moldes que lhe foram apresentados, passa a mover professores e funcionários, responsáveis por lhe acompanhar e lhe supervisionar, além de interferir em outras aulas, problematizando o conceito de uma escola pautada em cronogramas rigorosos e em um modelo de aluno ideal.

Nesse caso pode ser proposto algo de caráter lúdico, com poucas instruções. Um exemplo de exercício seria simplesmente deixar os alunos em um local aberto, o maior possível, e orientá-los a se deslocar da forma como desejarem, prestando atenção ao que lhes instiga ou lhes interessa no espaço, como um brinquedo ou uma árvore, e a partir disso se permitir atender às próprias vontades. Ou seja, se o aluno percebe as linhas ou rachaduras no chão e sente vontade de segui-las, deverá fazer isso, até que algo mais no espaço tome sua atenção.

CONCLUSÃO

Após determinar que a pesquisa se voltasse para pensar o teatro na escola, enquanto linguagem artística de expressão e reflexão política, o teatro em espaços não convencionais surgiu como possibilidade de aproximar o processo criativo da realidade concreta, ou seja, de experimentar a linguagem cênica tendo como disparador o espaço físico. Além disso, me pareceu uma solução para as limitações físicas com as quais as escolas se defrontam e para estimular que as referências utilizadas para a improvisação ou para a elaboração de cenas surgissem da própria observação da instituição escolar, de forma que a criação pudesse dialogar com o contexto dos alunos.

O aprofundamento na exposição de Racière (2009) me fez compreender o quanto é importante que os trabalhos artísticos produzidos nas aulas de teatro de fato possam interferir no cotidiano escolar, tornando os alunos representantes de si mesmos e permitindo que mais jovens entrem em contato com o teatro, mesmo como espectadores. Isso porque pude elaborar uma hipótese segundo a qual a passividade que se instaura entre os estudantes é uma possível consequência da “partilha do sensível fixa” que se estabeleceu nas instituições de ensino, determinando que cada um haja exclusivamente conforme sua função social.

Para Rancière a política promove mais eficientemente a transformação e o desenvolvimento quando seu exercício se dá em termos estéticos, porém somente tomei consciência da relevância do teatro no processo de reorganização do ambiente escolar ao entender o que o autor descreve como a virtude do artista, que se evidencia diante da “partilha do sensível”. Esta virtude está no caráter público de seu trabalho e em sua capacidade de representar a divisão do bem comum de forma transfigurada, problematizando a realidade e propondo outras partilhas, diferentes das já estabelecidas no meio em que atua.

Assim, pode-se pressupor que a desmistificação da política em sala de aula, somada a apresentação de recursos expressivos que permita aos alunos articular manifestações artísticas com autonomia, e de recursos que instrumentalizem sua análise do meio, torne-os capazes de se apropriar e ocupar o espaço da escola.

Num segundo momento, a partir de um estudo do movimento situacionista, nascido na segunda metade do século XX, evidencio a complexidade da análise de

um espaço físico, que deve extrapolar um estudo sobre sua arquitetura, considerando aspectos como as mudanças ao longo do tempo no modo como é ocupado ou sua influência sobre as relações humanas.

Neste sentido estabeleço um paralelo entre o meio urbano, analisado pelos situacionistas, e os espaços das instituições de ensino, a fim de expandir as possibilidades de reflexão sobre as escolas. Foi fundamental, por exemplo, conhecer a crítica situacionista ao urbanismo, que é entendido como a maneira encontrada pelo capital de atuar diretamente nas cidades, para compreender como se dá o planejamento da estrutura física das escolas – diretamente vinculado à ideia de vigilância – e a que interesses atende.

Da mesma forma, perceber o quanto a organização espacial da cidade afeta o comportamento de sua população, como a presença da polícia em regiões específicas, me permitiu enxergar a correlação entre o espaço rígido das instituições de ensino no Brasil e o seu antiquado sistema educacional disciplinarizante, assim como entender que esses fatores tornam fixa a partilha do sensível na escola.

No entanto, como o trabalho prevê refletir sobre o teatro como modo de fomentar a mobilização política estudantil, que progressivamente promova mudanças no sistema educacional brasileiro, foi necessário também apresentar a importância dada pelos situacionistas à conjugação entre prática e teoria, que muitas vezes se dá através do jogo. Nesse aspecto os situacionistas se aproximam muito das ideias de Rancière, por concordarem que a transformação do meio ocorre essencialmente quando o conhecimento político e a análise da realidade se concretizam na ação política, que pode encontrar efetividade por meio da utilização de recursos estéticos.

Essencial para pensar como agir no espaço é o próprio conceito situacionista de jogo, que está relacionado a uma vivência lúdica, não competitiva, que exige uma presença extra-cotidiana e que acaba por expor ainda mais os indivíduos à realidade. Portanto, para elaborar propostas para aulas de teatro, foi necessário primeiramente realizar uma análise mais detalhada sobre os ambientes escolares que conhecia, de maneira a encontrar padrões que compõem a estrutura escolar básica.

Ao entender que um dos principais elementos comuns à maioria das escolas eram os métodos disciplinares e a disposição do espaço de forma a complementar seu efeito, busquei comentar sobre a própria tecnologia da disciplina, a partir das

explicações de Foucault (2001). Foi então que encontrei, analisando os mecanismos de disciplinarização, características espaciais que reforçavam a hierarquia estrutural.

Assim, meu primeiro tópico para analisar os espaços escolares aos quais observei ao longo dos anos foi a hierarquia, que notei se manifestar de diversas formas na partilha do ambiente escolar, como se manifesta, por exemplo, no espaço físico. Também analisei as instituições de ensino no âmbito do tempo, da função social dos inspetores, da organização das salas de aula, dos dispositivos de controle por meio de registros, da existência ou não de espaços convencionados para as artes, entre outros aspectos.

Essa observação mais detalhada me permitiu selecionar questões que me pareceram mais pungentes no espaço escolar, diretamente ligado a um sistema educacional antiquado, a lógica capitalista, e a noção de disciplinarização. A partir das questões levantadas, portanto, procurei elaborar exercícios que proponham uma dissolução ou desconstrução da estrutura física desse sistema de ensino.

Este trabalho não tem o intuito de apresentar uma conclusão, mas de dar início a minha investigação sobre como intensificar a ocupação do espaço escolar e a mobilização política dos estudantes por meio do teatro em espaços não convencionais, de forma consciente. Nesse contexto, a bibliografia utilizada mostrou-se importante para embasar a análise desse espaço, nos seus mais diversos aspectos, além de ampliar e aprofundar meu conhecimento sobre a função política do teatro.

O que posso afirmar com a finalização desta monografia, é que a pesquisa me levou a valorizar ainda mais o ensino da arte e acreditar que o teatro tem um potencial enorme de transformar a realidade. Além disso, me fez compreender efetivamente o papel do teatro que ocupa os espaços não convencionais da escola, enquanto reação ao planejamento não democrático do espaço escolar e a disciplinarização do ensino, e como dispositivo para o fortalecimento de outras partilhas do sensível dentro do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERENSTEIN JACQUES, Paola. Apresentação. In: _____. (org.). **Apologia da deriva: escritos situacionistas sobre a cidade**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. Tradução: Estela dos Santos Abreu. p. 13-36.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo: comentários sobre a sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016. Tradução: Estela dos Santos Abreu.

DEBORD, Guy. Perspectivas de modificações conscientes na vida cotidiana. In: BERENSTEIN JACQUES, Paola (org.). **Apologia da deriva: escritos situacionistas sobre a cidade**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003a. Tradução: Estela dos Santos Abreu. p. 143-152.

DEBORD, Guy. Relatório sobre a construção de situações e sobre as condições de organização e de ação da tendência situacionista internacional. In: BERENSTEIN JACQUES, Paola (org.). **Apologia da deriva: escritos situacionistas sobre a cidade**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003b. Tradução: Estela dos Santos Abreu. p. 43-59.

FOUCAULT, Michel. O Panoptismo. In: _____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 24. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001. Tradução: Raquel Ramalheite. p. 162-187.

IVAIN, Gilles. Formulário para um novo urbanismo. In: BERENSTEIN JACQUES, Paola (org.). **Apologia da deriva: escritos situacionistas sobre a cidade**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. Tradução: Estela dos Santos Abreu. p.67-71.

LEPECKI, André. **Coreopolítica e coreopolícia**. In: ILHA v. 13, n. 1, p.41-60, jan/jun. Florianópolis: Universidade Estadual de Santa Catarina, 2011. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/download/24920/23932>> Acesso em: 28/10/2017.

MUNIZ, Lauro César. **Teatro com algemas: o que a PM queria ao censurar uma apresentação de rua em Santos?** Disponível em <<http://alias.estadao.com.br/noticias/geral,teatro-com-algemas-o-que-a-pm-queria-ao-censurar-uma-apresentacao-de-rua-em-santos,10000086551>> Acesso em: 28/09/2017.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: Exo Experimental, 2009. Tradução: Monica Costa Netto.

SILVA, Antonio Carlos de Araujo. **Intervenção Urbana: uma experiência pedagógico-artística**. Disponível em < <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002736274.pdf>> Acesso em: 16/09/2017.

ZAMBELLI, Bruno. **A silenciosa ofensiva do terror**. Disponível em <<http://www.aescotilha.com.br/teatro/em-cena/caio-martinez-blitz-trupe-olho-da-rua/>> Acesso em: 28/09/2017.