



Experiências de formação do *professor artista*:

cenários de apaixonamento entre

teatro e educação no curso de

Graduação em Teatro: Licenciatura da

FUNDARTE/UEERGS

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Rossana Perdomini Della Costa

**EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DO *PROFESSOR ARTISTA*:
cenários de apaixonamento entre teatro e educação
no curso de Graduação em Teatro: Licenciatura
da FUNDARTE/UEERGS**

Porto Alegre
2009

Rossana Perdomini Della Costa

**EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DO *PROFESSOR ARTISTA*:
cenários de apaixonamento entre teatro e educação
no curso de Graduação em Teatro: Licenciatura
da FUNDARTE/UERGS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação:
Prof. Dr. Gilberto Icle

Linha de Pesquisa: Educação: arte, linguagem, tecnologia

Porto Alegre

2009

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

C837e Costa, Rossana, Perdomini Della

Experiências de formação do professor artista: cenários de apaixonamento entre teatro e educação no curso de Graduação em Teatro: Licenciatura da FUNDARTE/UERGS / Rossana Perdomini Della Costa; orientador: Gilberto Icle. – Porto Alegre, 2009.

127 f..

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em na Educação, 2009, Porto Alegre, BR-RS.

1. Teatro. 2. Educação. 3. Pedagogia Teatral. 4. Professor. 5. Formação. 6. Professor artista. 7. Foucault, Michel. I. Icle, Gilberto. II. Título.

CDU – **7:371.13**

Rossana Perdomini Della Costa

**EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DO *PROFESSOR ARTISTA*:
cenários de apaixonamento entre teatro e educação
no curso de Graduação em Teatro: Licenciatura
da FUNDARTE/UERGS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 2 jul. 2009.

Prof. Dr. Gilberto Icle – Orientador

Profa. Dra. Clarice Salete Traversini – UFRGS

Profa. Dra. Vera Lúcia Bertoni dos Santos – UFRGS

Profa. Dra. Fabiana de Amorim Marcello – ULBRA

Para meu pai, Claito Della Costa
(in memoriam)

*Mestre é aquele que aprende,
não aquele que ensina;
porque o maior ensino, o mais difícil,
é o de ensinar a si mesmo,
e ensinar a si mesmo é aprender.*

(Extraído dos ensinamentos da Antiga e
Mística Ordem Rosa Cruz - AMORC)

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos, aqui, são o reconhecimento apaixonado, a gratidão pelo compartilhar a experiência nesse processo:

- à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela acolhida e qualidade da Faculdade de Educação e de seu Programa de Pós-Graduação;

- a todas, todas, todas e todinhas as pessoas da FUNDARTE/UERGS em Montenegro que me acolheram de braços abertos e com uma generosidade encantadora. Agradeço a luz dessas pessoas que fizeram e fazem esse espaço vibrar e ser um catalisador da arte e dos processos artísticos;

- agradeço, em especial, aos professores Carlinhos, Jeze, Celina, Tati e Chico, por compartilharem comigo seu tempo e conhecimento;

- às minhas companheiras: à Silvia, pela parceria na empreitada desde o começo; à Luka, pela voz doce que acalma qualquer um ao telefone, pelos papos no MSN e pela inspiração até no finalzinho; à Tati Rosa, pelos momentos em que dividir o peso deixou tudo mais leve e algodãozado; à Flavinha pelo olhar carinhoso; à Tati M. pela força e pela carona até Montenegro; e também às que chegaram depois cheias de vontade;

- a todas as pessoas que pude conhecer, reencontrar, conviver e trocar nesse processo;

- a minha mãe, Neiva, essa guerreira de coração de manteiga derretida, e ao *Joaninzeto*, simplesmente por existir na nossa vida;

- a minha irmã Giovana e ao *Cunha*, pela preocupação carinhosa;

- à Dora Marín-Díaz, *meu anjinho da guarda Foucault*, pela leitura atenta do texto e pelo café colombiano;

- à Luciana Loponte e ao grupo de estudo Arte, Estética e Docência pelas inspirações e *pensações*;

- ao Sérgio Lulkin, esse espanador de idéias coloridas, de olhar aquilino e amoroso, pela força, pelas energias, pela inspiração nos preciosos encontros casuais na Av. Osvaldo Aranha e pelo São Genésio;

- à Fabiana Marcello, Vera Lúcia Bertoni dos Santos e Clarice Traversini, pela indicação de caminhos preciosos na defesa da proposta e pelo conhecimento aliado à afetividade;

- ao meu orientador, Gilberto Icle, pela generosidade, paciência infinita, qualidade no ensino da arte, mas, principalmente, e guardo isso como uma epifania, por ter me ensinado a não temer as fragilidades;

- ao mesmo tempo, agradeço a mim mesma por todos esses a quem agradeço e que agora habitam em mim, esperando também estar neles no espaço da experiência, compartilhando a existência.

RESUMO

Este trabalho parte do pressuposto de que existe uma dicotomia entre os saberes artísticos e os saberes pedagógicos na estrutura clássica do ensino superior no que se refere à formação do professor de teatro. Pergunta-se pela noção de *professor artista* como uma outra possibilidade de formação, na qual é possível o equilíbrio e a articulação entre tais saberes. Na pesquisa, o curso de *Graduação em Teatro: Licenciatura* da FUNDARTE/UERGS serviu como cenário da coleta de material empírico em função da singularidade que residia na sua proposta, de forma explícita: nem licenciatura, nem bacharelado, mas a formação de um *professor artista* como uma terceira possibilidade que promete a não-dicotomia daqueles saberes. Este é um trabalho inspirado na perspectiva foucaultiana, no sentido de descrição das práticas como forma de subjetivação, isto é, como forma de ser e constituir-se professor de teatro nesta época e neste tempo. O olhar para o material empírico é marcado por essa perspectiva e, a partir das descrições, busca-se entrever os contornos da noção de *professor artista*, relacionada a campos associados, como Teatro e Educação, Pedagogia Universitária, Pedagogia Teatral e abordagens contemporâneas para o ensino do teatro. A noção de *professor artista* em debate neste trabalho contrapõe-se à ideia de que pedagogia e teatro são unidades separadas e de que a prática teatral é supérflua ao ensino.

Palavras-chave: **Teatro. Educação. Pedagogia teatral. Professor. Formação. Professor artista. Michel Foucault.**

ABSTRACT

The following dissertation postulates the existence of a radical dichotomy between artistic and pedagogical acquaintances in the classical structure of Drama teachers' university education. Aiming at a more balanced and realistic articulation between them, our study does propose the concept of *Artist Teacher* as an alternative basis for their education. The undergraduate course in Dramatic Arts: Teaching at FUNDARTE/UERGS, Southern Brazil, has provided the scenario for collecting our empirical material due to its peculiar and clear proposal of preparing neither teachers or bachelors, but *Artist Teachers*, as a third possibility towards an actual integration of those acquaintances. Ours is an investigation inspired in Foucault's perspective, in the very specific meaning of describing some practices as manners of subjectivity, manners of being and be constituted as a Drama Teacher at these specific time and place. Based on those descriptions, we have searched focusing on the borders of the concept of *Artist Teacher* concerning related fields such as Drama and Education, University Pedagogy, Drama Pedagogy and contemporaneous approaches for teaching Drama. *Artist Teacher*, a core concept in our discussion, is a counterpoint to both ideas that Pedagogy and Drama are separated units and that drama practice is unnecessary for teaching.

Keywords: **Drama. Education. Drama pedagogy. Teacher education. Artist teacher. Michel Foucault.**

SUMÁRIO

1 PAIXÃO À PRIMEIRA VISTA: a FUNDARTE/UEERGS	8
2 APAIXONAMENTO EM PRÁTICAS: o professor artista	23
2.1 UM CONTEXTO EM MOVIMENTO	23
2.2 NA MATERIALIDADE DE UMA NOÇÃO: onde os opostos se abraçam	28
2.3 DENTRO DO PROFESSOR ARTISTA O PROFESSOR DE TEATRO, OU SERÁ O CONTRÁRIO?	36
2.4 PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA	42
2.5 PARA ALÉM DAS NOMENCLATURAS	47
3 APAIXONAMENTO EM PRÁTICAS: a construção da linguagem teatral e os cenários da formação	51
3.1 CENÁRIO 1: tomada de consciência da paixão nas minúcias do trabalho do ator	57
3.2 CENÁRIO 2: piscadelas e flertes com os elementos da encenação: um processo que se dá no olhar	71
3.3 CENÁRIO 3: como se poderia amar sem corpo?	79
3.4 CENÁRIO 4: um buquê de princípios para apaixonar	82
4 APAIXONAMENTO EM PRÁTICAS: o professor em cena e o cenário escolar	90
4.1 CENÁRIO 5: os espaços do espaço	97
4.2 CENÁRIO 6: das condições ou provocações para o apaixonamento	104
4.3 CENÁRIO 7: lugares inóspitos, o sorzinho e a incapacidade de se apaixonar	106
4.4 CENÁRIO 8: o professor na personagem é <i>professor artista</i> ?	109
4.5 CENÁRIO 9: a reinvenção das relações e a condição criativa	112
5 O PROFESSOR ARTISTA E OS CAMINHOS DO INESPERADO: considerações apaixonadas	119
REFERÊNCIAS	127

1 PAIXÃO À PRIMEIRA VISTA: a FUNDARTE/UERGS

É perigoso se apaixonar. Paixão é deslocamento. É uma força que nos arrebatava e, quando percebemos, já estamos em outro ponto. E, mesmo querendo, não é mais possível regressar ao local de origem. Jamais seremos os mesmos. Somos transformados na mesma medida em que transformamos.

O mote da paixão que atravessa estas páginas sucedeu a uma tempestade. Ao ler o artigo *A tempestade e os mistérios da ilha: um apaixonamento entre pedagogia e direção*, escrito por Jezebel De Carli (2006), fui imediatamente fisgada. O artigo fala do apaixonamento entre direção e pedagogia durante o processo de ensaio da peça *A Tempestade*, de Shakespeare. Apaixonei-me perdidamente pelo artigo. Mas a paixão pode também despertar o desejo de posse. Tão minha a sentia, que me apossei da ideia para pensar sobre o apaixonamento entre teatro e educação e os movimentos dessa paixão a partir da noção de *professor artista* encontrada no curso *Graduação em Teatro: Licenciatura* da FUNDARTE/UERGS.

Inspirada na perspectiva foucaultiana, essa pesquisa busca descrever as práticas que se desenham na formação de um *professor artista*, ou seja, práticas que visam à não dicotomização dos saberes teatrais e dos saberes pedagógicos. Assim, os deslocamentos provocados por essa paixão não se resumem somente aos realizados entre Porto Alegre e Montenegro (unidade da FUNDARTE/UERGS onde o curso tem lugar), mas também entre o professor e o artista, bem como na experiência de formação a que pude ter acesso durante o primeiro semestre de 2008 - espaço tempo, respectivamente, dos materiais empíricos.

O olhar apaixonado fez tentativas de descrever alguns elementos que parecem caracterizar e diferenciar as práticas de formação do *professor artista* da FUNDARTE/UERGS das práticas dicotômicas da formação do artista e do professor de artes. Foi esse olhar que escolheu o curso *Graduação em Teatro: Licenciatura* dessa instituição. Ou foi o curso que o escolheu, não estou bem certa. Afinal, apaixonamentos tendem a acontecer na incerteza.

O primeiro capítulo está centrado no plano do curso como prática e materialidade, ou seja, como a principal razão da pesquisa ter lugar na FUNDARTE/UERGS e não em outro lugar. Apresenta as peculiaridades da instituição, alguns dos princípios da Pedagogia Teatral

referenciada principalmente em Stanislavski, na Antropologia Teatral de Barba e em abordagens contemporâneas de teatro que se fazem sentir nas suas práticas. Relaciona a noção de *professor artista* a campos a ela associados, como a Pedagogia Universitária e a Arte e Educação, na busca de entrever os contornos dessa noção além das nomenclaturas.

O segundo capítulo está concentrado nas práticas referentes aos componentes curriculares do curso que visam ao aprendizado da linguagem teatral propriamente dita, ou seja, *Oficina Montagem I* e *Prática em Encenação Teatral*. Sendo assim, esforça-se por descrever a dimensão pedagógica na noção de *professor artista*, que parece estar entranhada nessas práticas, evidenciando-se o foco no trabalho do ator e a exploração dos elementos da linguagem cênica como movimentos incessantes em fluxos ininterruptos.

O terceiro capítulo é uma via negativa do anterior - ou seja, se antes o que se buscava era vislumbrar a dimensão pedagógica que existe em se aprender teatro, agora interessa entrever a dimensão artística que existe no componente curricular do curso que objetiva a prática docente, o *Estágio Supervisionado em Teatro II*. Salientam-se as peculiaridades do universo escolar em relação às concepções do fazer teatral e vislumbra-se o arejamento das práticas referentes ao *professor artista* por intermédio da noção de *condição criativa*.

Na última parte, há considerações apaixonadas, ao se refletir sobre a noção de *professor artista* como um espaço da *condição criativa* - isto é, o *professor artista* como um espaço do inesperado, da criação. Parece então se confirmar a relação da Pedagogia Teatral com a noção de *cuidado de si*, pelo desaprender como prática e pelo treinamento como ascese; da mesma forma como parece possível pensar sobre o potencial transgressor da arte no sentido de transformação das relações.

Desta forma, o olhar que brincou como espectador do curso não conseguiu ser um olhar que apenas descreve, pois se trata de um olhar apaixonado. E um olhar apaixonado suspira, está sujeito a excessos, encantos, arroubos e enganos. Um olhar apaixonado vibra, desabafa, suspende e suspira novamente. Um olhar apaixonado pode também ser cego, mas, ainda assim, é um olhar que busca entrever possibilidades.

Um olhar apaixonado. É tudo o que tenho a oferecer.

* * *

Uma sala ampla com paredes pretas, piso de taboão e janelas dos dois lados com cortinas também pretas. Os atores usavam roupas de trabalho, ou seja, propícias para o exercício corporal que iriam desenvolver na cena. No espaço destinado à plateia, as cadeiras foram dispostas conforme a vontade dela; o que se poderia chamar de uma *ordenação desordenada*, ou ainda, uma *desordenação ordenada*. Nessas cadeiras, eu e mais umas vinte pessoas aproximadamente agitávamos as ideias. À frente da plateia, o vazio do espaço cênico, acentuado pelo preto infinito das paredes, e um pouco à direita uma estrutura montada, como uma empanada¹ de pano branco de aproximadamente 2x3 metros.

A proposta consistia em levar um texto teatral à cena. Ou seja, a partir da leitura, estudo e entendimento do texto, de cada fala das personagens, os atores começariam a trazer propostas de ações corporais e elementos visuais para compor a cena. Dois textos, duas cenas. Os textos: Ato V, Cena I, de *Hamlet*, de Shakespeare, e uma adaptação de *Bonecos Chineses*, de Caio Fernando Abreu, previamente escolhidos pelos alunos do componente curricular *Prática de Encenação Teatral* que ofertavam seus trabalhos para esse momento². Já havia,

¹ “Empanada” é uma espécie de biombo, uma estrutura usualmente feita com ferro ou madeira e revestida de tecido, utilizada para teatro de bonecos ou como cenário.

² O momento em questão se refere à *Mediação Coletiva Abordagens em Artes Visuais e Teatro* que foi ministrada por João Carlos Machado (Chico) e Carlos Mödinger (Carlinhos), ambos professores da FUNDARTE/UERGS, no 5º Encontro Nacional de Pesquisa em Arte na FUNDARTE/UERGS em 2007. O objetivo da mediação – uma espécie de oficina - consistia em se trabalhar a passagem do texto dramático para a cena. Para tanto, eles se valiam dos grupos de alunos do componente curricular *Prática em Encenação Teatral* do curso de *Graduação em Teatro: Licenciatura*, que estavam generosamente dispondo seu trabalho para uma criação coletiva. O trabalho também contava com a especialidade distinta dos professores: o primeiro possui formação em Artes Visuais, e o segundo, em Teatro. Essas cenas que recolhi no meu primeiro contato com a FUNDARTE/UERGS acompanharam a minha experiência enquanto buscava material para a pesquisa de mestrado e resultou decisivo na escolha do lugar onde ela se daria.

portanto, um desenvolvimento anterior das cenas, um processo criativo em andamento, mas ainda em aberto. A plateia auxiliava esse processo de construção das cenas através de suas intervenções, numa espécie de direção/criação coletiva a partir da leitura e análise dos textos selecionados.

O procedimento em si era bastante tradicional, isto é, primeiramente realizou-se o estudo do texto; ou o chamado *trabalho de mesa*, e depois a criação das ações da cena. Mas aquele espaço parecia *abençoado pelos deuses*: encantamento, prazer e um potencial criativo inigualável pulsavam. Lastimo muito não ter em mãos uma filmadora para registrar todos aqueles rostos radiantes, olhos vibrantes e inspirações e expirações coletivas. Guardo as impressões em mim. Os atores de cada cena ofereciam seus corpos incansáveis às sugestões de uma plateia que gerava, sugeria, instigava, ao mesmo tempo em que era instigada, vislumbrava imagens outras para as cenas em questão, criava em conjunto. Minha vontade, na plateia, era tomar parte da cena, como se um tambor batesse dentro de mim e não me deixasse ficar sentada na cadeira, tal era a empatia com os atores que estavam ali, tão deliciosamente à mercê de nossas vontades.

Penso nessa disponibilidade como uma das dimensões do trabalho do ator e lembro que o diretor Barba³ conta que uma vez, quando estava no Japão com seu grupo de teatro, o Odin Teatret, os espectadores ao final do espetáculo os cumprimentavam com a expressão *otsukarasama*, que significa “você cansou por mim” (BARBA, 1994, p.31). É importante salientar, no entanto, que essa disponibilidade, no caso da mediação, não era passiva. Disponíveis sim, mas também os atores concordavam e discordavam, e paravam a cena e discutiam, participando da autoria do processo. E repetiam sequências de movimentos e as transformavam. E as apresentavam diversas vezes. E a plateia somava, escolhia, lapidava junto com eles. Um trabalho de refinamento cênico, de seleção das ações. Nenhuma solicitação deixava de ser atendida. As hipóteses e ideias eram testadas pelos atores, e em conjunto decidia-se o que funcionava para a cena e o que não. “O erro no processo de instauração da obra não é engano: é aproximação” (REY, 1996, p.84). Assim, o que não funcionava era tão divertidamente descartado, que não parecia ter sido desconsiderado, mas sim, feito parte.

³ Eugenio Barba, diretor de teatro, fundador do grupo Odin Teatret, é referência mundial da Antropologia Teatral, definida pelo próprio diretor como “um estudo sobre o ator e para o ator” (BARBA, 1994, p.27) na medida em que investiga a presença do ator em cena.

O conceito de *seleção* ficou marcado para mim, ainda na graduação, especialmente nas aulas de *Improvisação Teatral I*, com a professora Maria Helena Lopes, como fundamental no processo criativo e artesanal do teatro. Lembro de ela frisar repetidas vezes durante as aulas a importância de saber escolher o que vai e o que não vai para a cena. Vários autores que trabalham com teatro debruçam-se sobre esse tema como a depuração do trabalho do ator e o processo de montagem de um espetáculo. Trata-se de um *jogar fora*, expressão que Dario Fo (1998) utiliza quando se refere à necessidade do ator que, após dominar as técnicas do mimo e criar um vasto repertório de ações, deve saber escolher o que manter e quando, desenvolvendo assim a síntese e o estilo, evitando o risco de ser enfadonho à plateia.

Neste mesmo sentido, Barba, referindo-se ao treinamento do ator, afirma que é necessário “selecionar sem sufocar” (1995, p. 246), pois as escolhas podem se tornar prisões, limitando as suas próprias potencialidades. Também o ator Yoshi Oida (1999), relatando sua experiência com o diretor teatral Peter Brook, comenta que “uma das grandes qualidades do encenador é seu golpe de vista, sua aptidão para fazer boas escolhas” (OIDA, 1999, p. 33). O ator conta ainda que, durante os ensaios de *A Tempestade*, texto de Shakespeare, Brook solicitava que seus atores improvisassem a cena diversas vezes para escolher a melhor opção. Mas como decidir qual seria a melhor opção? Segundo Fo (1998), essa é uma questão decisiva na qualidade do trabalho e da forma que se pretende dar a um espetáculo, pois são escolhas que norteiam a construção do processo de criação, são elas que indicam caminhos. O que é selecionado e o que não é? Como se escolhe entre uma ação e se descarta outra? Quais as referências que alimentaram essas escolhas?

Essa noção de *seleção* me faz lembrar de algumas situações que vivi como professora de teatro. Situações que se repetiam com alunos de grupos etários diversos que achavam que o público não entenderia a cena se não a desenredassem por completo, estendendo-a além do tempo necessário, desgastando-a sem necessidade. Muitas vezes não conseguia movê-los da ideia de fazer a cena extremamente explicada, o que me gerava um sentimento de frustração e, por vezes, virava em um embate entre mim e o grupo, sem que eu conseguisse encontrar alguma intervenção eficaz.

Nessa experiência na *Mediação Coletiva* na FUNDARTE/UERGS, com a qual inicio este capítulo, a criação e, portanto, a seleção coletiva, evidenciava gostos que discordavam às vezes, mas que também traziam escolhas que levavam para outras possibilidades de cena. Não

se perdia tempo lastimando a preferência individual porque a brincadeira em grupo era muito mais atraente.

Uma das peculiaridades dessa prática de mediação, a meu ver, residia na abordagem interdisciplinar oferecida pelos dois professores que a coordenavam. O professor Carlinhos⁴ fazia intervenções no trabalho do ator, nos sentidos criados por suas posições corporais, e também instigava e era instigado. O professor Chico⁵ oferecia possibilidades quanto ao uso de recursos e elementos visuais, possibilitando a modificação espacial e o enriquecimento do universo da cena. Mas as intervenções dos professores não se restringiam somente à sua área de domínio e também eram submetidas ao crivo de todos os presentes, sendo igualmente inseridas no trabalho ou descartadas. De qualquer maneira, nessa proposta interdisciplinar, a ideia de que produto e processo estão interligados resultou concretamente evidente. Sei que pode parecer estranho a princípio falar em concretude de uma atividade que, de fato, desaparece no instante em que se executa (BARBA, 1994). Porém, quando ela acontece, é inegável: é concreta.

Seria impossível transcrever aqui o processo inteiro do que observei neste primeiro encontro com a FUNDARTE/UERGS. Mas gostaria de assinalar dois momentos que me auxiliarão na visualização do que me proponho a descrever e analisar com relação à constituição da noção de *professor artista*.

O primeiro momento se deu na cena dos coveiros, de William Shakespeare, quando após termos explorado diferentes tonalidades de sentido para o texto e buscado soluções em ações, o professor Chico trouxe a ideia de uma simples iluminação em formato retangular no chão, na mesma medida de uma cova. Não foi a única intervenção feita com iluminação e elementos visuais, mas, em especial, essa me chamou mais atenção por ser aparentemente simples e não indicar uma imagem específica de cemitério, com cruzeiros e jazigos. Era apenas um retângulo iluminado no chão. O restante do espaço ficaria um pouco mais escuro. Então os atores tinham que solucionar corporalmente o fato de se entrar no espaço da luz, o que significaria entrar na cova e dar a ideia de profundidade, de dentro e fora, uma vez que ela não existia concretamente, ou seja, não havia um *buraco* propriamente dito.

⁴ Os nomes dos professores são respectivamente João Carlos Machado: *Chico* e Carlos Mödinger: *Carlinhos*. A razão por tratá-los dessa forma no trabalho será explicitada mais adiante nesse capítulo.

⁵ Idem

Esse exercício rendeu boas risadas com as soluções criadas pela plateia e pelos atores. Primeiro, os atores entravam e se agachavam ou deitavam no espaço iluminado. Depois, começaram a brincar de formas de entrar e sair, como se fosse um obstáculo real. Largavam as pás antes e pulavam. Fora do retângulo, caminhavam a passos largos enquanto que dentro se amiudavam. A partir dessas experimentações, foi sendo criado um código corporal de entrada e saída daquele único espaço onde havia luz, como se enfim a morte de *Ofélia*, que era para quem os coveiros preparavam a cova, pudesse iluminar outros significados.

No segundo momento, na cena do texto *Bonecos Chineses*, de Caio Fernando Abreu, ocorreu um processo que considero mais intenso pela modificação que foi operada em função da experimentação de alguns elementos. A cena trata de uma mulher que dialoga com seu cunhado e, a partir das provocações que ele lhe faz, ela percebe que esqueceu de si mesma em meio a tantas tarefas cotidianas. Ao final da cena, o cunhado a convida para pensar em algo que fosse significativo na sua vida. Ela se recorda, depois de muito esforço, de conversar com uma bergamoteira quando ainda tinha sete anos. O cunhado, então, se oferece para fazer de conta que é a bergamoteira, para que ela converse com ele e possa colher suas bergamotas. Eis um trecho da adaptação do texto:

- A – Mas você não vai sentir dor?
 B – Não. Pode colhê-las. A natureza é livre. E você é parte dela.
 A – Então eu vou colher. Tem certeza de que não vai doer?
 B – Não tenha medo. Vá em frente.
 A – Uma... duas...
 B – Não pare. Continue.
 A – Aquela bonitinha... três...
 B – Vamos não recue. Acredite.
 A – Quatro... cinco... aquela gordona... seis...
 B – Só mais uma, vamos.
 A – Sete... Me encontrei... e me perdi.

Havia sido criada uma partitura de movimentos para o momento desse diálogo. O ator que fazia o cunhado carregava bergamotas reais para serem colhidas pela mulher. Algumas vezes, as bergamotas caíam mais longe e a partitura era rearticulada, resultando linear, apesar de os movimentos serem executados com precisão pelos atores. Vivenciei essa mesma dificuldade como atriz algumas vezes: a criação de movimentações que me pareciam lindas, mas resultavam sequenciais e previsíveis, aborrecendo a quem assiste.

Trabalhamos nesta parte da cena por muito tempo. Carlinhos intervinha nas falas e movimentações, e Chico, utilizando um retro-projetor e círculos de gelatina colorida,

brincava de projetar cores na cena, o que a deixava um tanto psicodélica. Os atores estavam na frente do pano branco, e os círculos coloridos caíam sobre o retro-projetor, gerando um efeito lindo que lembrava um caleidoscópio. Depois, o professor passou o aparelho para trás da empanada, e os atores executavam a partitura de movimentos ainda na frente. Então, foi sugerido que no momento em que o ator dizia a fala “*não tenha medo. Vá em frente*”, ele passaria para trás na estrutura e se transformaria em uma sombra. De lá viriam as bergamotas. Rimos muito com as bergamotas sendo arremessadas por trás do pano. E como solucionar a ação de colher as frutas? Experimentamos os dois atores em sombra, as bergamotas em sombra. Até que excluímos as verdadeiras, e os círculos coloridos tomaram seu lugar na cena. O cunhado transformava-se em sombra, dando a ideia de que toda a cena havia sido uma ilusão da personagem mulher. Ela fazia a ação de colher círculo coloridos projetados na estrutura, e os dois personagens transformavam-se em sombra chinesa, dando dimensão simbólica e visual ao texto cujo título era propriamente *Bonecos Chineses*. Um processo que passou do uso de um elemento de conotação mais realista: das frutas reais para um universo mais simbólico, rico em imagens e encantador.

O fato é que nunca mais olhei para um retro-projetor da mesma maneira. Para mim, não havia outro sentido nele além daquele para o qual ele entrou na instituição: um recurso visual para apresentar um conteúdo, ultrapassado, uma vez que já existe o projetor multimídia. Eu, que antes desprezava o retro-projetor como ferramenta por concebê-lo como algo pesado, rígido à manipulação, agora encontrava nele um recurso ótimo para as práticas de formação e para as encenações teatrais. É importante ressaltar que não se trata da descoberta de novos usos para esse objeto ou de agora passar a utilizá-lo para projeções de *luzinhas coloridas*, mas da descoberta de uma outra maneira que meu olhar poderia ter para com as coisas. Neste sentido, o retro-projetor se tornou para mim um símbolo das possibilidades interdisciplinares e do espaço do inesperado, de um olhar mais arejado que consegue ter lugar por entre uma rigidez pré-estabelecida. Um olhar que me possibilita ver de outro modo o próprio espaço da escola e, principalmente, o espaço do teatro dentro da escola.

No ônibus, retornando a Porto Alegre, vinha extasiada, encantada, apaixonada. Uma sensação similar a quando se assiste a um espetáculo que nos toca profundamente. Alguns elementos que colhi naquela mediação - o processo de criação da cena, a *seleção*, a disponibilidade do ator, a relação entre produto e processo, a interdisciplinaridade no processo teatral e a minha sensação de deleite com o que vi - giravam na minha cabeça, funcionando

como um disparador de questões. Como se criam as condições para que se estabeleça um ambiente com tal grau de potência criadora? O que é necessário que o professor domine para poder fazer intervenções que sejam catalisadoras de tal processo criativo? Como esse processo de criação possui relação com pesquisa em arte? Como é possível pensar a formação do professor de teatro a partir dessas questões? E em que isso se relaciona com a noção de *professor artista*, tão falada hoje quando se pensa na formação em artes?

Nas primeiras vezes que ouvi a expressão *professor artista*, há anos atrás, tinha *solucionado* essa questão para mim mesma, definindo que era alguém que, mesmo se formando em um curso de licenciatura em teatro, também fazia peças, entrava em cartaz, atuava como ator; ou seja, alguém que dava aulas de teatro e fazia teatro. Ponto. Pronto. Mas que mania a gente tem de dar nome para as coisas e achar que está tudo resolvido. Correr desesperadamente para um porto que parece seguro, porque “as coisas que não tem nome assustam, escravizam-nos, devoram-nos” (QUINTANA, 1978, p.26). Mas a noção de *professor artista*, no entanto, é um nome que não permitiu que me contentasse com a pequenez da significação que lhe dei a princípio, porque o terreno do apaixonamento entre teatro e pedagogia possui fronteiras borradas, conflituadas, dinâmicas e por mais que tentemos, não conseguiremos fazê-lo caber em um preciso retângulo iluminado tal qual o da cena dos coveiros. Ela acontece no limite entre a luz e a sombra, nos movimentos tensionados dos processos de entrar e sair.

Relacionei essas questões à minha formação e experiência. Graduei-me em 1998 no curso que se chamava *Licenciatura em Educação Artística: Habilitação em Artes Cênicas*, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul⁶. Trabalhei e trabalho como atriz, diretora e professora de teatro há mais de dez anos. Neste tempo, tive contato com grupos das mais distintas faixas etárias (desde educação infantil até adultos), em diferentes contextos (escolas públicas e particulares, atuando no ensino formal e não-formal; oficinas na periferia e em grupos fechados e pagantes), mas foi quando trabalhei como professora substituta na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS) de 2005 a 2006, em especial na disciplina de graduação *Prática de ensino em Artes Cênicas em Ensino Fundamental e Ensino Médio* do Curso de Licenciatura em Teatro, que a reflexão sobre a formação do professor de teatro salientou-se.

⁶ Atualmente o curso se chama *Licenciatura em Teatro*.

Naqueles dois anos as discussões que tinha em sala de aula com os alunos-estagiários giravam em torno das condições encontradas nas escolas para o desenvolvimento da arte teatral, as características dos alunos nas turmas, as possibilidades para os planos de aula e os conhecimentos que o professor de teatro deveria ter para ensinar teatro. A noção de *professor artista* perpassava essas discussões e misturava-se a ponderações sobre a falta de recursos e de valorização do teatro no universo escolar, ao processo de construção da metodologia de cada aluno-estagiário, parecendo delinear-se como a necessidade do professor atuar como ator, diretor ou ter conhecimento em teatro para então ensinar teatro.

Dentre essas discussões, observava que a ideia do professor de teatro saber teatro para conseguir intervenções eficazes no processo criativo do aluno era uma constante. Também eu compartilhava essa questão com os alunos-estagiários e afirmava que o professor de teatro deveria saber dirigir a cena, conhecer teatro para ensinar teatro. A partir disso, o foco das nossas atenções no decorrer das discussões geralmente recaía sobre a formação do professor, ou seja, as estruturas do curso de licenciatura e bacharelado e sobre como o teatro era entendido nas escolas. Percebíamos que havia um discurso que separava o *teatro de verdade*, feito por artistas, do *teatrinho da escola*, do mesmo modo como se separaria as *ciências de verdade*, feitas pelos cientistas, da *ciênciazinha da escola*.

Assim, a experiência como professora no curso de graduação da UFRGS levou-me a perceber que aquela divisão entre bacharelado e licenciatura, fundante na estrutura universitária brasileira, separa o processo de formação dos profissionais das distintas áreas do conhecimento do processo de formação dos professores e marca um *status* profissional e social distinto para cada uma delas. Certamente essa dicotomia não acontece somente nos cursos de graduação em teatro, mas essa é a área-tema que me proponho a explorar.

Assim, como essa diferenciação é marcada nos processos de formação acadêmica do professor de teatro? E que diferenças a noção de *professor artista* propõe nesses processos? Esses questionamentos e a noção de *professor artista* perpassada pelas discussões atuais sobre a valorização do teatro escolar misturavam-se e começaram a ecoar em meus ouvidos.

Santana diz que, no que se refere ao tema que trata sobre a formação de professores, muitos são os debates e discussões, mas também que há os *jargões consagrados* que se repetem quase que cadencialmente e que temos naturalizado: “dicotomia entre licenciatura e bacharelado; formação teórica versus prática; inserção do profissional no mercado como

artista ou como professor; conhecimento artístico e pedagógico, etc” (2000, p. 10). Tendo em vista a formação do professor de teatro, acrescento a esta lista as discussões que giram em torno da desvalorização da arte na nossa cultura e, portanto, a desvalorização do ensino da arte. Assim, parece que temos naturalizadas ideias como a de que o processo de formação do artista é diferente do de formação do professor de teatro, ou, a de que o artista não precisa de nenhum conhecimento pedagógico e, ainda, de que o professor de teatro só é professor e não artista.

Em meio a essas posições e debates é que acredito ser de grande importância e interesse refletir sobre as diferenças que são propostas ao se usar a noção de *professor artista* hoje. Esse assunto significa vislumbrar a multiplicidade dos discursos desse campo de saber⁷ que é o teatro e que se encontram articulados às práticas de formação dos professores de teatro.

Na perspectiva foucaultiana, a noção de *saber* é mais ampla e diferente da de *conhecimento*. Para marcar essa diferença, é preciso ter em mente que

numa sociedade, os conhecimentos, as ideias filosóficas, as opiniões quotidianas, assim como as instituições, as práticas comerciais e policiais, os costumes, tudo se refere a um saber implícito próprio dessa sociedade. Esse saber é profundamente distinto daquilo que se pode encontrar nos livros científicos, nas teorias filosóficas, nas justificações religiosas. Porém, é o que faz possível, num momento determinado, o aparecimento de uma teoria, de uma opinião, de uma prática (BELLOURT *apud* MARÍN-DÍAZ, 2009, p. 74).

Neste sentido, analisar os saberes que se mobilizam *com* e *ao* se usar a noção de *professor artista* parece-me uma oportunidade interessante de reconhecer as possibilidades de ação na articulação dessas duas áreas, teatro e educação, refletindo sobre nossa própria prática, sobre como nos constituímos professores de teatro e na possibilidade de pensar de outro modo a formação do professor de teatro.

Assim, o uso da noção de *professor artista* parece relacionar-se inicialmente com a necessidade de pensarmos a formação do professor de teatro no entretecido de práticas que vinculam estreitamente a formação teatral e a formação dos professores de teatro; pelo menos é o que se pode identificar na proposta do curso *Graduação em Teatro: Licenciatura* da FUNDARTE/UERGS, ao usar, explicar e propor o processo de formação dos professores

⁷ para Foucault, o saber é um [...] conjunto de elementos formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar [...]. Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva [...] (FOUCAULT, 2007, p.204).

dentro de seu programa. A singularidade do curso reside na sua proposta formativa que está explicitamente organizada em torno da noção de *professor artista*, da arte teatral e da especificidade da sua linguagem como elementos centrais da formação do professor que é também artista.

Além do encantamento que tive com a experiência da *Mediação Coletiva* em 2007 e da qual me sirvo para a introdução deste capítulo, a escolha pelo curso de *Graduação em Teatro: Licenciatura* da FUNDARTE/UERGS como cenário desta pesquisa deve-se ao fato de que o vocábulo *professor artista* consta na descrição do perfil do egresso do curso, com relação aos cursos de graduação das modalidades artísticas de forma geral. O termo *professor de teatro/ator* (FUNDARTE/UERGS, 2006) referencia especificamente o curso de *Graduação em Teatro: Licenciatura*. Dessa forma, *professor artista* não era mais algo que pairava no ar ou perpassava discussões, mas uma noção que se fazia presente na materialidade dos documentos do curso e do conjunto de práticas às quais se vincularam ali os *professores artistas* em formação.

Em outras palavras, a experiência na FUNDARTE/UERGS e a sua proposta de formação do *professor artista* transformou-se na fonte de uma série de questionamentos que me levaram a tentar pensar de outro modo⁸ a formação dos professores de teatro. A promessa do curso de “formação de um professor/artista” (FUNDARTE/UERGS, 2006, p.4), assim como as experiências com o retro-projetor na *Mediação Coletiva*, me possibilitaram um olhar distinto para as possibilidades de outra relação entre formação para o teatro e formação como professor de teatro.

Para refletir sobre a noção de *professor artista* no curso de *Graduação em Teatro: Licenciatura* da FUNDARTE/UERGS, não vou reconstituir a história da formação de professores de teatro, nem esmiuçar as unidades da educação e as do teatro. Inicialmente, perguntei pelas condições de emergência⁹ da noção de *professor artista* e como foi possível

⁸ Essa é a forma de pensar que, segundo Foucault, consiste no exercício filosófico de “saber em que medida o trabalho de pensar sua própria história pode liberar o pensamento daquilo que ele pensa silenciosamente, e permitir-lhe pensar diferentemente” (FOUCAULT, 1984, p. 14).

⁹ Uso a noção de *emergência* no sentido proposto por Foucault: ponto de surgimento; é “o princípio e a lei singular de um aparecimento” que acontece num determinado estado de forças. “A emergência é, portanto, a entrada em cena das forças; é sua irrupção, o salto pelo qual elas passam dos bastidores ao palco. Cada uma com o vigor e a jovialidade que lhe é própria. [...] Enquanto a proveniência designa a qualidade de um instinto, sua intensidade ou seu desfalecimento e a marca que ela deixa em um corpo, a emergência designa um lugar de confrontação; é [...] um ‘não lugar’, [...] ninguém é, portanto, responsável por uma emergência, ninguém pode se atribuir a glória por ela; ela sempre se produz no interstício” (FOUCAULT, 2005, p. 267).

que essa figura tomasse forma nos aparatos institucionais. Mas então percebi que esse enfoque me levaria para outra pesquisa e, extasiado, meu olhar já havia se fixado inteiramente para o curso da FUNDARTE/UERGS e para a sua singularidade ao propor a formação do *professor artista* como um *entrecaminho*, como uma forma de buscar o equilíbrio entre os saberes pedagógicos e teatrais. Configurou-se assim, a questão central desta pesquisa: quais elementos caracterizam e diferenciam as práticas de formação do *professor artista* na FUNDARTE/UERGS das práticas dicotômicas da formação do artista e do professor de teatro?

Ao falar em práticas de formação do *professor artista*, faço uso da noção de *prática* proposta e desenvolvida por Foucault: não como a atividade de um sujeito, mas sim “a existência objetiva e material de certas regras a que o sujeito está submetido desde o momento em que pratica o discurso” (LECOURT *apud* VEIGA-NETO, 2005, p. 54). Essas práticas constituem a forma de ser do pensamento de uma época, a regularidade que organiza aquilo que fazem os seres humanos e, em tal medida, têm o caráter de experiência e de pensamento (FOUCAULT, 2007).

As práticas discursivas não são pura e simplesmente modos de fabricação de discursos. Ganham corpo em conjuntos técnicos, em instituições, em esquemas de comportamento, em tipos de transmissão e de difusão, em formas pedagógicas, que ao mesmo tempo as impõem e as mantêm (FOUCAULT, 1997, p.12).

Segundo essa noção de *prática*, compreendo que as práticas de formação pelas quais indago não se relacionam aos componentes curriculares de cunho teórico ou prático, mas às formas como esses elementos do discurso se articulam - neste caso, os que falam do *professor artista*. Ou seja, formas que articulam elementos do discurso que produzem e mobilizam a noção de *professor artista* na prática de formação, nessa forma pedagógica proposta e difundida pela FUNDARTE/UERGS e que parece conjurar a dicotomia de saberes na formação do artista e do professor de teatro.

Se “o próprio discurso é uma prática” (FOUCAULT, 2007, p.52) interessa-me, neste sentido, descrever os movimentos da relação entre teatro e formação em algumas das práticas que pude observar na FUNDARTE/UERGS e que parecem estar direcionadas à formação desse *professor artista*. No entanto, uma vez que “costuma-se pensar a educação do ponto de vista da relação entre ciência e técnica ou, às vezes, do ponto de vista da relação entre teoria e prática” (LARROSA, 2004, p.151), percebi que essa ideia estava fortemente arraigada em

minha forma de pensar. Esforço-me por sair da perspectiva de confirmação, entre um mal-me-quer e um bem-me-quer, ou um *aqui-se-dicotomiza* e um *aqui-não-se-dicotomiza*. No decorrer do trabalho, percebi que isso não tinha sentido e que o próprio curso foi fornecendo respostas, que não eram de *sim e não*, mas que giravam em torno da possibilidade das relações e das articulações entre elementos que tecem a formação de um professor que também é artista, ou de um artista que também é professor. O amor existe, mas não é sempre que se pode, deve, ou quer ficar junto. A paixão existe, mas não há como determinar os momentos em que nos sentiremos inebriados, inseguros ou irritados. Assim, penso no teatro e na educação como um relacionamento, um apaixonamento que se pode vislumbrar nas práticas discursivas que se relacionam com eles, através deles, contra eles, por eles.

A pesquisa em questão faz a tentativa de vislumbrar as bordas da noção de *professor artista* como uma forma de ser e constituir-se professor de teatro e descrever as práticas que relacionam essa forma não-dicotômica de pensar a formação do professor e a do artista; uma forma de reconhecer elementos articuladores dos saberes artísticos e dos saberes pedagógicos que se desenham no curso da FUNDARTE/UERGS. Para este intento, durante o primeiro semestre de 2008, acompanhei as atividades das duas turmas ativas, sendo uma de quinto e outra de sétimo semestre, como um recorte do curso. O material para análise foi coletado durante esse período. As descrições foram realizadas a partir de três grupos de materiais: os planos de curso de 2002 e 2006, um diário de campo e a Revista da Fundarte.

Dentre as disciplinas por mim observadas e anotadas no diário de campo, selecionei, em especial, dados referentes à *Prática em Encenação Teatral*, ministrada pela professora Jezebel De Carli (Jeze); *Oficina Montagem I* ministrada pelas professoras Tatiana Cardoso (Tati) e pela professora Celina Alcântara (Celina); *Educação e Pluralidade Cultural*, ministrada pelo professor João Carlos Machado (Chico); *Gêneros Dramáticos* e *Estágio Supervisionado em Teatro II*, ambas ministradas pelo professor Carlos Mödinger (Carlinhos).

Em decorrência do meu convívio com os professores da instituição, tratarei os professores da mesma forma como os alunos da FUNDARTE/UERGS os referenciam: Jeze, Tati, Celina, Chico e Carlinhos. Isso porque me soaria estranho se fosse de outro modo e, também porque nesta forma de tratá-los está corporificada a qualidade do trabalho mesclada à afetividade, ao carinho e ao respeito que esses profissionais construíram na relação com os alunos. O trabalho está repleto das falas desses professores, proferidas durante as aulas e que foram por mim anotadas no diário de campo. Considero-as como pérolas para a formação do

professor de teatro. Essas falas são apresentadas no formato em itálico entre aspas, referenciadas como diário de campo. O mesmo formato é utilizado para apresentar as falas dos alunos.

Com o intuito de estabelecer uma forma didática de apresentar as descrições, o trabalho foi ordenado em três instâncias, ou *práticas*: o plano do curso, as disciplinas de laboração da linguagem teatral e a disciplina de *Estágio Supervisionado em Teatro II*, na qual se salienta a relação do professor de teatro com o universo escolar. Desconfio e levanto a sombrancelha questionando essa organização. Penso se não seria ela mesma uma forma de dicotomia pela qual já estou subjetivada e da qual não consegui escapar para apresentar esse trabalho. Percebo que o currículo do curso, de certa maneira, também se estrutura dessa forma, mas sigo incomodada. Suspendo essa questão, focando meu olhar para observar os movimentos que acontecem entre teatro e pedagogia no recorte de um semestre do curso. No mesmo sentido de um apaixonamento, observo e descrevo práticas, em que por vezes os campos fundem-se a tal ponto de não se conseguir precisar onde começa um e termina o outro, outras vezes conflituam, afastam-se, repelem-se, dialogam, ficam lado a lado, tornam a unir-se em uma dança enamorada. Assim, como o deslocamento de Porto Alegre a Montenegro e vice-versa, meu olhar também se desloca por entre a rigidez e as danças na tentativa de vislumbrar os territórios do *professor artista*.

2 APAIXONAMENTO EM PRÁTICAS: o *professor artista*

*Percebam a relação de um corpo que vem em direção a um outro.
Existe tensão, movimentos de oposição.
Peguem pelas extremidades, pelas arestas do corpo.
Celina, ao orientar o trabalho corporal*

A paixão às vezes desorienta, inebria, desestabiliza nossas certezas, mas invariavelmente promove experiência e induz deslocamentos. Segui a apaixonada busca pela noção de *professor artista* assim: entrando e saindo da FUNDARTE/UERGS, indo e vindo no deslocamento entre Porto Alegre e Montenegro, conversando com os alunos do *Curso de Graduação em Teatro: Licenciatura*, seus professores e funcionários. Quase que desejando agarrar essa noção com as mãos, idealizando sua existência em forma pura ou concreta. Mas não é possível isolar esse elemento de forma asséptica, sem observar as relações que o forjam e circundam. Pois é nessa dimensão das relações, nesse campo de forças reais, que se pode vislumbrar as condições que tornaram possível a produção e ajustes de práticas de formação em torno dessa noção.

2.1 UM CONTEXTO EM MOVIMENTO

A FUNDARTE/UERGS apresenta suas próprias dores, peculiaridades, maravilhas, desafios e obstáculos, que não se fazem passar despercebidos, articulando eles mesmos questões pertinentes para se pensar o *professor artista*. Por isso é possível analisar a instituição tanto como cenário para o *professor artista* quanto como outra personagem na trama, outro elemento que o compõe.

A Fundação Municipal de Artes de Montenegro, FUNDARTE, mantém, desde sua formação, o foco na educação através da arte de forma comprometida. A partir de 2001, a FUNDARTE e a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, UERGS, estabeleceram um convênio que possibilitou concretizar os cursos de *Pedagogia da Arte*, hoje nomeados *Graduação em Música, Dança, Teatro e Artes Visuais–Licenciatura* (FUNDARTE, 2009). Essa união gerou uma particularidade para os cursos de graduação: o fato de sua estrutura ser gerida pelas instâncias municipais e estaduais e, portanto, depender das negociações entre elas, o que resulta em alguns conflitos quando se trata de verbas, concurso de professores e

realização/cancelamento de vestibular. Os professores da FUNDARTE/UERGS, por exemplo, terão de prestar novo concurso para validar o seu lugar na UERGS, uma vez que estão concursados via FUNDARTE. Porém, a data do edital, até o presente momento em que redijo esse texto, permanece incerta. Se o concurso sair, é possível que ocorra uma mudança no quadro docente, o que significa alteração da equipe que organizou e propôs o curso. Soma-se a isto o fato de que o vestibular para ingresso no ano de 2009 para os cursos de *Graduação em Teatro, Artes Visuais, Dança e Música: Licenciatura* ainda não aconteceu e tampouco se tem uma previsão para sua realização.

Neste clima de instabilidade e de incertezas, devo dizer que é mais encantador ainda testemunhar que os professores do curso mantêm a qualidade das aulas, a paixão pelo que ensinam e a paixão por dar aulas. “*Eles fecham a porta da sala e deu, os problemas ficam todos lá fora e a gente se concentra no trabalho da aula mesmo*” (Diário de Campo, 2008) relatou uma aluna referindo-se a seus professores. Tenho vários registros similares no diário de campo referente a todos os professores cujas aulas presenciei (Carlinhos, Jeze, Celina, Tati e Chico), pois também foi uma das coisas que mais me impressionaram. Especialmente pensando no fato de se sair do ônibus e ir direto para uma aula que requer trabalho corporal, por exemplo¹⁰.

Aliás, o ônibus que conduzia professores e alunos de Porto Alegre até Montenegro era uma espécie de continuação das salas de aula da FUNDARTE/UERGS, pois muitos alunos e professores residem em Porto Alegre, enquanto outros são de Montenegro e outras regiões. Por diversas vezes, então, o ônibus transformava-se em um espaço social de discussões sobre a situação do curso, sobre teatro, sobre a produção teatral local, orientações sobre trabalhos das disciplinas e troca de ideias.

Ao observar essas movimentações, chamou minha atenção o perfil dos alunos do curso que acompanhei: mobilizados, interessados e com um brilho nos olhos que, para mim, denotava o compartilhamento da mesma paixão de seus professores. Grande parte dos alunos que observei não possuía somente o curso como atividade, mas já procuravam se envolver com projetos teatrais também fora da Universidade, ou seja, trocavam com outros artistas, oriundos de formações diversas, e, de uma forma ou de outra, traziam esses elementos para as aulas. Lembro que, na primeira aula de *Estágio Supervisionado em Teatro II*, Carlinhos se

¹⁰ O ônibus que faz o trajeto de Porto Alegre a Montenegro tem horários específicos, resultando que os professores que moram em Porto Alegre cheguem praticamente no horário exato de entrar em sala de aula.

ausentou da sala por uns minutos e então pensei comigo mesma: bom, agora que o professor saiu os alunos vão conversar sobre como foram as férias, qual será a festa do final de semana ou algo assim, o que me pareceria um comportamento comum para as primeiras aulas do semestre. No entanto, o assunto deles girou sobre as peças que estavam em cartaz, quem assistiu e o que tinham a dizer sobre elas. Outro aluno avisou que havia um diretor a procura de um ator com determinado perfil para um trabalho, para quem quisesse se candidatar. Ou seja, os próprios alunos fomentam essas experiências de troca e participam ativamente de sua própria formação como *professores artistas*.

Comentava com os alunos e com os professores sobre esse meu encanto em relação às coisas que via acontecer no curso, e as respostas vinham de diversas maneiras, mas com o mesmo sentido: “*Ah, a gente já foi bem mais. Agora já está desgastado*” (Diário de Campo, 2008), ou “*A gente cansou de fazer cartas e manifestos. Estamos ficando sem alternativas. Não sai o vestibular porque não sai o concurso, não sai o concurso porque não sai o vestibular e assim eles vão nos enrolando. Daqui a pouco a última turma que é a nossa se forma e não vai ficar ninguém aqui nem para reclamar. Acho até que é isso que eles querem*” (Diário de Campo, 2008). E ainda “*Esse curso está com cara de fim de baile. Daqui a pouco vem alguém só pra apagar as luzes*” (Diário de Campo, 2008).

Carlinhos desculpava-se pelo desânimo sobre o assunto da situação do curso e brincava, com ares de bufão que, na realidade, eu estaria lá para fazer uma pesquisa sobre como um curso termina. Mas não foi o desânimo pela situação estrutural que demoveu dos meus olhos o brilho das práticas que pude acessar. Tive inclusive a oportunidade de conhecer alguns egressos do curso e me encantei também com o encanto deles, com o carinho com que falavam do curso e da propriedade que demonstram ao falar de assuntos do universo do teatro e da educação, advindos da sua formação ali. Considero a relação dos ex-alunos com a FUNDARTE/UEERGS muito especial e certamente resultado da construção ocorrida enquanto frequentavam o curso. Alguns egressos fazem questão de continuar por lá, estendendo o processo de troca, participando de montagens de cenas na disciplina de *Prática em Encenação Teatral* como atores, auxiliando os alunos que estão cursando, participando do *Seminário Nacional de Arte e Educação* e do *Encontro Nacional de Pesquisa em Arte* (eventos promovidos pela FUNDARTE) e inteirando-se da situação da Instituição.

O perfil dos alunos me remete a pensar sobre o perfil dos professores e se torna um elemento que instiga a pensar sobre a noção de *professor artista*. Todos os professores do

curso são profissionais atuantes na cena teatral gaúcha e estavam envolvidos ou com projetos de espetáculos que figuraram em cartaz na cidade de Porto Alegre ou com pesquisas sobre teatro, paralelamente às atividades que desenvolviam no primeiro semestre de 2008 na FUNDARTE/UERGS: Carlinhos participava como ator no espetáculo *A Megera Domada*, com direção de Patrícia Fagundes; Jeze atuava no espetáculo que também havia sido dirigido por ela, *A Tempestade e os Mistérios da Ilha*, no Projeto Shakespeare para Crianças (CARLI, 2006, p. 22), além de estar em processo de criação de outro espetáculo, de dança; Celina atuava como atriz no espetáculo *A Mulher que comeu o mundo*, do grupo UTA – Usina do Trabalho do Ator¹¹; Chico é o responsável pelos assessorios desse espetáculo do UTA, e Tati passou algumas semanas do semestre na Dinamarca para trabalhar com o *Grupo Internacional Vindenes Bro*, dirigido por Iben Nagel Rasmussen. Além disso, Celina cursava o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e Tati e Jeze cursavam o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas na mesma universidade. Reitero, no entanto, que esse é um recorte que somente referencia as atividades realizadas durante o primeiro semestre de 2008. Sendo assim, é claro que a trajetória desses profissionais possui elementos que antecedem e sucedem esse período; como o fato de que todos eles concluíram sua graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Ao observar esse atuante grupo de professores em meio ao ambiente de incertezas que se respirava na FUNDARTE/UERGS, outras questões vieram fazer parte da busca pela forma como essa noção de *professor artista* produz e é produzida nessa prática de formação desenvolvida nessa instituição. Percebi que as dificuldades enfrentadas desgastaram o ânimo em decorrência do descaso do governo estadual em solucionar a situação do curso, mas não a paixão das pessoas ali envolvidas pelo teatro, nem a paixão dos professores do curso por ensinar teatro. Assim, ao entender que a busca pela formação de um *professor artista* pode ser considerada uma maneira que difere dos padrões acadêmicos clássicos, essa promessa do curso parece constituir-se em uma ruptura, uma novidade.

De que ruptura ou novidade estamos falando quando nos referimos à proposta da formação de um *professor artista* na FUNDARTE/UERGS? Seriam eles, os professores do curso, *professores artistas* por suportarem as agruras desse contexto, mantendo ainda uma paixão pelo que fazem capaz de encantar pessoas como eu? Ou seriam *professores artistas*

¹¹ UTA – Usina do Trabalho do Ator é um grupo de teatro criado em Porto Alegre em 1992 que visa à construção de espetáculos a partir da investigação do trabalho do ator.

porque, além de dar aulas de teatro, também trabalham com teatro, atuando, dirigindo, produzindo? Ou seriam *artistas professores* por se envolverem em projetos de pesquisa acadêmica que referenciam os trabalhos teatrais que realizam?

E assim, ainda estava eu entre a primeira definição que dei à noção de *professor artista* (alguém que dá aula de teatro e também faz teatro e pronto) e uma outra ideia amorfa em gestação, quando iniciou o semestre e o processo de observação para a pesquisa. Na primeira reunião de professores de 2008, outros elementos vieram indicar pistas por mim impensadas.

O ano iniciava e não havia alunos novos, pois o vestibular, novamente, não havia sido realizado. Sobre o concurso que os professores deveriam prestar para a UERGS tampouco se tinha notícia de data, edital, processo de homologação ou algo do gênero. Foi permitido que eu assistisse a uma parte dessa primeira reunião de professores. A atmosfera de descontentamento e, por que não dizer, de tristeza e inconformidade sobre a situação do curso era inegável. Pelo que pude compreender na referida reunião, estava em questão as cargas horárias dos professores e outras lides administrativas decorrentes desse fator. Em meio à discussão, Tati fez a seguinte colocação: “*Todos nós [professores] estamos fazendo mestrado, projetos, aulas. Temos que pensar como podemos envolver a FUNDARTE/UERGS nisso*” (Diário de Campo, 2008). Essa ideia foi compartilhada pelos demais professores no sentido de se pensar como unir os projetos nos quais já estavam envolvidos com o propósito de promover e qualificar a arte teatral na FUNDARTE/UERGS pelo diálogo entre essas práticas, ou seja, entre os seus projetos de encenação e pesquisa e as aulas na FUNDARTE/UERGS de modo a ratificar a importância de sua proposta formativa. Foi ventilada a possibilidade inclusive que, desta forma, se poderia divulgar o curso e a situação que o afligia.

“*Temos que descobrir uma forma de trazer para a FUNDARTE/UERGS esse ‘mundo exterior’*” (Diário de Campo, 2008), disse Tati. E, de fato, no transcorrer do semestre, o espetáculo *A Megera Domada* foi apresentado no Teatro Therezinha Petry Cardona, nas dependências da Instituição; *A Mulher que comeu o mundo* foi apresentado no centro da cidade de Montenegro, e a pesquisa sobre o treinamento do ator, desenvolvida por Tati no seu mestrado, também foi realizada ali. No entanto, pareceu-me que isso não aconteceu desta forma exclusivamente em função da situação difícil que o curso atravessava e que não era uma peculiaridade daquele semestre. Antes, pareceu-me ser o *modus operandi* desses profissionais que não conseguem mais ter uma visão esquizofrênica das práticas. Assim, por

mais que tenha sido feita a referência a um *mundo exterior* à FUNDARTE/UERGS, é possível verificar a existência de um movimento que busca coisas de fora, mas que também sugere, promove e produz. Pareceu-me que a prática pedagógica desses professores é alimentada pela prática artística e vice-versa, da mesma forma como as suas práticas em outros trabalhos são alimentadas ao mesmo tempo pela vivência na FUNDARTE/UERGS. Este processo de reciprocidade entre as práticas parece promover uma forma arejada de pensar a própria instituição que implica, nesse processo, a noção de *professor artista*.

O movimento dos posicionamentos entre os professores, seus trabalhos e a FUNDARTE/UERGS me instigou a refletir sobre a relação da estrutura educacional universitária¹² como uma proposta que ecoa na formação acadêmica do professor de teatro. Esforço-me, a seguir, por descrever esses movimentos na materialidade discursiva dos planos de curso, nos documentos de manifestos dos professores e alunos, em campos discursivos associados e no pensar para além das nomenclaturas, pois o problema com a emergência do termo *professor artista* no contexto desse curso não é apenas um problema semântico, de nomenclatura. Trata-se de uma questão bem mais complexa.

2.2 NA MATERIALIDADE DE UMA NOÇÃO: onde os opostos se abraçam¹³

Pareceu-me que um olhar para o plano de curso poderia indicar pistas sobre a forma pedagógica que se relaciona com a noção de *professor artista*, no que se refere ao equilíbrio entre os saberes artísticos e pedagógicos. No entanto, examinando tal documento, me dei conta de que não se tratava apenas da análise de um plano, mas de um sistema de relações articuladas a muitos e díspares elementos.

A Tati, a Jeze, o Carlinhos, a Celina e o Chico fazem parte da equipe de professores que propôs o curso, em cujo centro é possível reconhecermos elementos fundamentais para se analisar a noção de *professor artista*. Inicialmente com o nome de *Pedagogia da Arte*, com

¹² A estrutura universitária a que me refiro nessa pesquisa refere-se ao âmbito estadual. No entanto, é possível perceber que os sistemas estaduais tendem a buscar similaridade com o sistema federal. Este, por sua vez, cinde a formação entre licenciatura e bacharelado. Desta forma, a proposta do curso que se refere ao *professor-artista* parece encontrar no âmbito estadual tanto a possibilidade de funcionamento quanto dificuldades de implantação que encontraria também em outra esfera (CARTA aberta, 2006).

¹³ Referência a Barba que, ao falar sobre a cultura da fé que influenciou o seu trabalho na Antropologia Teatral, diz: “Estas e outras imagens, que recorro da cultura da fé, contêm todas um instante de verdade: quando os opostos se abraçam” (1994, p. 15).

qualificações em Música, Dança, Teatro e Artes Visuais, assinalando estar em consonância com as pesquisas feitas na área da arte e da educação registradas na Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas, ABRACE e buscando uma abordagem mais contemporânea de ensino da arte, o primeiro plano do curso apresentava a proposta de uma “qualificada integração artista/professor” (FUNDARTE/UERGS, 2002, p. 7). A expressão *professor artista* seria utilizada de forma generalizada para todos os quatro cursos citados, com a ideia da formação de um profissional que “não dicotomize o fazer artístico e pedagógico, sendo capaz de transitar em múltiplos ambientes onde a arte é elemento de transformação social” (FUNDARTE/UERGS, 2002, p. 2). Neste sentido, os objetivos do curso, que estavam descritos no perfil do egresso da habilitação em teatro, assinalavam:

o professor de teatro egresso deste curso será capaz de entender a arte como agente que desempenha um papel vital na Educação e na vida em geral; expressar conceitos e sensibilidade teatral, dominando os princípios do trabalho do ator, de forma a atuar tanto como ator quanto como professor; apresentar trânsito interdisciplinar, de modo a dialogar com especialistas de outras áreas para atuação em projetos artísticos, educacionais e/ou de pesquisa; valorizar as relações de autonomia como capacidade pessoal, de forma a abrir a perspectiva de uma nova relação com o conhecimento e a arte (FUNDARTE/UERGS, 2002, p. 3).

Desta forma, a FUNDARTE/UERGS apresentava o que parece ser uma proposta diferenciada diante da maioria dos cursos oferecidos no Brasil, pelo que pude averiguar das informações que obtive no site do MEC (2009) - pelo menos em nenhum outro curso de graduação em teatro constava o vocábulo *professor artista*, ou uma proposta que buscasse de maneira tão explícita o equilíbrio das práticas pedagógicas e artísticas. No plano de curso da FUNDARTE/UERGS, redigido em 2002, consta que ao invés de formar

o músico erudito, o ator, o bailarino, o artista ou o professor, a [...] proposta caracteriza-se por estimular a formação de um profissional que transita entre o fazer artístico e pedagógico, possuindo uma formação ao mesmo tempo específica e integrada com os elementos da pedagogia geral e das diferentes linguagens artísticas (FUNDARTE/UERGS, 2002, p. 6).

A proposta do curso da FUNDARTE/UERGS nos convida então ao trânsito entre o teatro e a pedagogia, enquanto a estrutura clássica dos cursos de graduação apresenta dois formatos: licenciatura e bacharelado. Recentemente, apareceram também, no Brasil, os cursos para a formação de tecnólogos, mas esses possuem função similar à do bacharelado (MEC/SiedSup, 2009). Essa estrutura faz parecer que quem faz licenciatura está habilitado somente a dar aulas de Teatro, mas não a atuar ou dirigir um espetáculo de Teatro. Assim também acontece com quem faz bacharelado: está habilitado, de acordo com a opção de

curso, a ser diretor teatral, ou ator, mas não a dar aulas. O modelo clássico parece engessar as possibilidades, dando a impressão de que uma forma inviabiliza a outra. Aqui está assinalado o que parece ser a ruptura a que me referia, ou a singularidade proposta pelo curso ao buscar o equilíbrio entre essas formas.

Algumas outras características marcam notadamente esse plano em articulação com a ideia de não-dicotomização. Além do fato de o currículo do curso ofertar a possibilidade de três estágios, pensando também em atender espaços de ensino não-formal, a linguagem teatral e a perspectiva do mundo do trabalho nesse segmento estão presentes desde o primeiro semestre. A própria proposta inicial demonstra essa preocupação ao integrar saberes artísticos e pedagógicos no sentido também de fornecer um arcabouço para o egresso atuar tanto como artista quanto como professor (FUNDARTE/UERGS, 2002).

O curso de Pedagogia da Arte que propomos deverá buscar a superação da formação universitária onde os fundamentos, as metodologias, o saber instrumental e as práticas não se complementam, constituindo-se em fragmentos do saber, desarticulados não só entre si, mas entre esses e a realidade (FUNDARTE/UERGS, 2002, p. 11).

Além disso, a professora Celina relatou-me que nos primeiros anos do curso de *Pedagogia da Arte* os professores faziam reuniões para buscarem formas efetivas de se articular os conhecimentos, evitando que ficassem dispersos, procurando o estabelecimento de relações entre eles. O professor Carlinhos também se referiu a essa prática e relatou os cuidados que tomavam para não repetir textos em dois componentes curriculares, reorganizando as atividades e possibilitando dar ao curso um caráter dinâmico e coerente.

O currículo estaria também organizado no sentido de ter produção, uma possibilidade de praticar tanto o trabalho do ator, no caso do teatro, quanto o trabalho do professor e de salientar a prática da pesquisa em arte. Desta forma, pretendia-se que o aluno, ao sair do curso, tivesse *background* para atuar como ator, ao mesmo tempo em que também tivesse esse preparo para poder ser professor. Celina diz que “*o aluno da Fundarte tem em mente isto de forma radical porque no final do curso ele vai ter que dar conta de um trabalho como ator. Se ele quiser negar um ou outro depois é uma questão pessoal*” (Diário de Campo, 2008).

Celina segue contando que isto é possível porque foram criados, ao longo do curso, um currículo e práticas que asseguram a coerência do trabalho. Ela explica que “*por exemplo, o TCC [Trabalho de Conclusão de Curso] é um trabalho poético, um trabalho de ator. A pesquisa sobre sala de aula acontece nos três estágios. O vocábulo professor artista, a ideia*

do ator com o pedagogo ou o professor, seria referente à autonomia da criação. Autonomia de propor um trabalho artístico como ator/autor/criador do 'teatro que eu quero fazer' mesmo com as crianças. Não é necessário entrar em um grupo para fazer uma peça: eu e meus alunos fazemos (Diário de Campo, 2008).

É curioso notar, contudo, que essa proposição não foi pacífica dentro da instituição. Num processo difícil e questionável, segundo os professores, as instâncias diretivas da UERGS modificaram o nome do curso ainda em 2004 para *Graduação em Teatro: Licenciatura* (como de resto foi feito também com os outros três cursos). E, em decorrência disto, uma necessária adaptação da proposta inicial foi realizada de forma compulsória pelos próprios professores que se viram pressionados pelos fatos ocorridos após a sanção, pelo CONSUN (Conselho Superior Universitário), dessa alteração.

Em função de não ter havido um debate acurado entre os profissionais interessados e que formularam a proposta inicial do curso, a partir da modificação do nome do curso de *Pedagogia da Arte* para *Graduação em Teatro: Licenciatura*, professores e alunos organizaram várias manifestações e tentam seguir com a proposta inicial: mesmo chamando-se explicitamente de licenciatura, ainda era mantido o objetivo de uma formação equilibrada entre saberes artísticos e pedagógicos. Porém, outros fatores pressionam o curso: a não realização do vestibular por três anos consecutivos, as mudanças no convênio entre as esferas municipal e estadual, a falta de vontade política do Governo do Estado que obriga os professores a prestar um novo concurso – o que implica na possível modificação do corpo docente, a não realização desse mesmo concurso e, principalmente, a falta de resposta por parte das autoridades sobre todas essas questões estão esvaziando o movimento dentro da FUNDARTE/UERGS. Os esforços de alunos e professores ocorreram em dois sentidos: um, na luta pela continuidade da existência do curso que está iminentemente ameaçado e outro, na continuidade de um trabalho que já conquistou um nível de excelência.

Durante o tempo em que lá estive, percebi nos corredores, nas salas da instituição e no ônibus que essas discussões ocupam professores e estudantes, que estão em busca de estratégias para a manutenção da proposta inicial. Alunos e professores organizaram abaixo-assinados, manifestações, cartas abertas à comunidade - sempre no sentido de tornar conhecida a proposta do curso. Penso que a própria manifestação dos alunos contra o descaso do governo também engendra uma forma singular de se constituir professor de teatro. Isto fica claro na *Carta aberta dos professores*, tornada pública em 2006 e que vou tomar como

documento integrante da materialidade discursiva, a qual os planos de curso e demais documentos engendram, pois ela constitui uma espécie de declaração de concepções e divulgação de um ideário sobre a prática da noção de *professor artista*.

Como já disse, por determinação do CONSUN, o plano de curso da graduação em *Pedagogia da Arte* foi reformulado em 2006 a fim de adequar a estrutura ao novo nome: *Graduação em Teatro: Licenciatura*. O objetivo de equilíbrio entre os saberes pedagógicos e teatrais e a descrição do egresso permaneceram inalterados no novo documento. Foram acrescentadas diretrizes para os estágios supervisionados para estar “em conformidade com o conjunto de leis que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em nível superior, Licenciatura” (FUNDARTE/UERGS, 2006, p. 14), ainda que a carta aberta dos professores demonstrasse que a proposta original também atendia as previsões legais. De qualquer forma, justificativas mais esmiuçadas para a manutenção do curso e de seu propósito aparecem no segundo plano de curso. Essas justificativas também apontam questões para a reflexão sobre a formação do *professor artista*.

O novo documento – o plano de curso de 2006 - retoma o tema da dicotomia e demonstra a preocupação com a qualidade do ensino do teatro. Consta também a referência aos Parâmetros Curriculares Nacionais editados pelo MEC no sentido de valorização do ser humano, objetivando “o desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas, incluindo as dimensões ética e estética, além do desenvolvimento cognitivo, o que significa que a ideia de educar vai além de instruir” (FUNDARTE/UERGS, 2006, p. 6). Desta forma,

[...] a necessidade de formação em teatro nasce, pois, amparada por um movimento nacional de busca de qualificação do ensino e no cumprimento da Lei 9394/96, que dispõe sobre a formação de profissionais em educação.

A aglutinação desses vocábulos, unindo o professor ao artista, tem um objetivo preciso, a saber: contemplar a diversidade de exigências que o mundo do trabalho, na área de artes, propõe aos egressos de um curso de graduação. Notadamente em nosso Estado, os egressos de cursos de bacharelado em artes encontram dificuldades em conseguir trabalho na sua respectiva área de conhecimento, pois não há um mercado estruturado para artistas. A ideia de formar um ator que será contratado por uma companhia ou um grupo não encontra respaldo na realidade de nosso mercado artístico. Parece mais corresponder a um modelo europeu ou norte-americano. Assim, os egressos de bacharelado acabam aderindo à sala de aula, sem, contudo, uma formação pedagógica (FUNDARTE/UERGS, 2006, p. 6).

Num caminho semelhante, a carta redigida pelos professores da FUNDARTE/UERGS, como manifesto às normatizações impostas ao curso pelo CONSUN, explica também que nem sempre essa dicotomia entre arte e educação existiu. Segundo a carta, na tradição das artes que remonta a Antiguidade não havia divisão entre as áreas do

conhecimento. Arte, ciência e mitologia formavam um só corpo: elas participavam do conjunto de conhecimentos e saberes que levavam à formação do indivíduo. A concepção de separação entre os conhecimentos e sua especialização aparece vinculada ao pensamento de Descartes, para quem o acesso ao conhecimento é possível por intermédio do método: quem conhece o método acessa a verdade. Assim, tinha-se a ideia de que, ao se conhecer e usar o método *científico*, a verdade seria alcançada (FOUCAULT, 2004). O conhecimento se torna científico, ou seja, “capaz de enumeração, divisão, ordem e evidência” (CARTA aberta, 2006, p. 7) e essa forma de pensamento influencia fortemente o pensamento ocidental. Sob essa ótica, a arte foi vista com desconfiança, e o seu espaço na educação ficou desconsiderado para a maior parte da população durante os primeiros séculos da modernidade. O discurso moderno repensou a função da arte na educação: a arte entraria na escola como uma forma de lazer dos filhos dos operários ou como uma descontração que auxiliaria a retomar a concentração dos alunos para as disciplinas consideradas mais sérias e de maior importância.

Antes dessa concepção moderna, o espaço da arte estava destinado às *Escolas de Belas-Artes*, nas quais se aprendia com os artistas. Assim, um ator aprendia seu ofício com outro ator. Ao se considerar essas questões, é possível perceber que “o ingresso da arte na escola, segundo a concepção do discurso moderno, foi parcial. A arte entra na escola, mas não os artistas” (FUNDARTE/UERGS, 2006, p. 7), concepção que se faz sentir até hoje, quando se pensa em professores de teatro.

De certa forma, esse processo ocorreu também para se garantir a presença da arte em um espaço tomado pelo pensamento cientificista. A arte, por si só, (arte teatral neste caso) não oferece os atributos necessários da lógica cartesiana “e a escola, sendo o espaço privilegiado da razão esclarecedora, necessitaria dar guarida à concepção cientificista da arte para poder contemplá-la em seu cotidiano” (CARTA aberta, 2006, p. 7).

Esse processo gerou uma figura inusitada na história da arte e com um contexto próprio: um professor de arte que não é, ele próprio, um artista. Ele teria a função de “apontar para os alunos o que é arte e o que não é, quem são os artistas e quem não são” (CARTA aberta, 2006, p. 7), mas permaneceria sempre neste domínio. Nesse caminho parecem ter sido gerados os fatores que produziram essa forma dicotômica de se compreender o teatro, promovendo práticas desprovidas de qualquer tradição ou referência de prática teatral. Nesse sentido se mobilizou a ideia de que, para ser professor, não era necessário aprofundar-se em

conhecimentos específicos do teatro. Tal forma de pensamento parece operar também nas outras áreas do conhecimento.

Este parece ser o discurso que trata a profissão de professor como uma *profissão menor* e que é trazido à tona quando corriqueiramente se afirma que *quem sabe faz e quem não sabe ensina*.

No Brasil, o marco histórico da formação de um professor de arte que não é artista foi a Lei 5692/71, que, durante o regime militar, incluiu a obrigatoriedade do ensino de arte na escola. Como não havia professor de arte com formação específica (e como não se supunha colocar os artistas nesta função) foram criados os cursos de Licenciatura Curta em Arte, nos quais em dois anos o egresso era habilitado a lecionar música, teatro e artes plásticas. O desastre desse projeto fez com que, ainda hoje, nossas escolas possuam toda a sorte de profissionais ministrando aulas de arte sem terem, contudo, formação em arte (FUNDARTE/UERGS, 2006, p.7).

Aqui um pensamento incomodado insiste em me solicitar: a pedagogização da arte poderia ter se desvirtuado em uma forma de domesticação? Como foi possível ao teatro, fortemente censurado na época da ditadura, tido como ameaça ao sistema, entrar na estrutura escolar? Vejo no processo de formação desses profissionais em licenciaturas curtas uma forma de domesticação da *força revolucionária* que era tão claramente atribuída ao teatro. No período ditatorial brasileiro, o teatro que tinha permissão para acontecer, ou aquele que não era cassado, devia ser um entretenimento, *fazer rir*, sem tecer críticas nem *fazer pensar*.

A mesma configuração ocorria para o teatro na educação: algo para a distração ou com a funcionalidade de apresentar uma peça para uma data cívica. Portanto, a pedagogização, nesta questão em especial, está relacionada a um contexto que, a meu ver, vai além da dicotomia e que chega mesmo a instaurar uma prática da impossibilidade de relação dos saberes, banalizando, empobrecendo, burocratizando, eliminando da arte o seu possível potencial de *perigo*.

Esta questão também se relaciona com a proposta do curso e com a discussão sobre o *professor artista*. Em uma das discussões que os professores tinham sobre os rumos do curso após a decisão do CONSUN, o professor Carlinhos chama a atenção dizendo: “*Isto é um curso de Licenciatura. Agora não adianta mais*” (Diário de Campo, 2008); querendo dizer que era um fato dado, mesmo que se quisesse manter a concepção inicial. Com esta atitude, o professor estava apontando para as possibilidades ou para o que é possível fazer dentro deste formato, ao invés de assumir uma posição nostálgica. Então, sustentar que o objetivo de se

manter o equilíbrio entre a formação artística e a pedagógica como uma terceira possibilidade continua sendo a meta do curso e que

por isso se fala de um professor-artista ou de um artista-professor. Não se pretende com isso um retorno à tradição, tampouco uma aderência ao discurso moderno no qual se formam professores de artes que não são artistas. Nasce daí a importância de um planejamento curricular que busca a integração da teoria com a prática, de forma a fazer interagir conhecimentos relativos à formação, à realidade do trabalho e à cultura brasileira. Nesse sentido é exemplar a preocupação do curso em formar profissionais relacionados às formas contemporâneas das artes cênicas, estando, por isso mesmo, atentos às diversas aplicações no mundo do trabalho relacionadas à área das artes e que fogem às tradicionais opções de ensino ou participação em grupos artísticos (FUNDARTE/UERGS, 2006, p. 8).

Ainda que o processo de *normatização* promovido pelo CONSUN tenha alterado a concepção inicial, alguns aspectos se mantiveram, inclusive se sublinharam, na configuração do novo plano de curso. Assim, é importante salientar que o curso, “visando à formação de um professor de teatro/ator” (FUNDARTE/UERGS, 2006, p. 11), traz dois aspectos que considero particularmente interessantes. O primeiro é que a estrutura curricular está organizada de tal modo a favorecer processos interdisciplinares com os cursos de outras áreas da FUNDARTE/UERGS (música, dança e artes visuais); para tanto, o curso de *Graduação em Teatro: Licenciatura* está estruturado em eixos que dialogam entre si:

como eixos temáticos verticais, temos as técnicas teatrais. Como eixo temático horizontais, temos os estudos pedagógicos e as teorias artísticas das diferentes linguagens, bem como os estudos de português e língua estrangeira. Como eixos temáticos transversais, temos os trabalhos interdisciplinares e os trabalhos de pesquisa. Os componentes curriculares dividem-se ainda [em]: específicos da formação técnico-artística, pedagógicos e componentes compartilhados com outros cursos de arte da FUNDARTE/UERGS (FUNDARTE/UERGS, 2006, p. 10).

Assim, no semestre que acompanhei, oferecia-se, por exemplo, um componente curricular obrigatório chamado *Educação e Pluralidade Cultural*, além do fato de que os alunos também cursavam disciplinas eletivas como *Prática de Conjunto Vocal*, do curso de música, e *Introdução à Coreografia*, do curso de dança. Além disso, na disciplina de *Prática em Encenação Teatral*, havia alunos do curso de artes visuais que assistiam às cenas, pois eram encarregados de criar o cenário e figurinos. Este aspecto da troca entre os alunos já havia se salientado na oficina de *Mediação Coletiva*, meu primeiro contato com o curso, e foi se confirmando no decorrer do semestre.

O segundo aspecto refere-se à imbricação dos saberes pedagógicos e teatrais como potencialização dos componentes curriculares. Em seu projeto original, o currículo foi

pensado de forma que mesmo os componentes com ênfase nos conhecimentos teatrais pudessem potencializar os conhecimentos pedagógicos que lhes são iminentes, segundo a enunciação do plano: “a proposta curricular contempla o estudo pedagógico ao longo de todos os componentes curriculares usando os conteúdos de cada componente como objeto de estudo para a compreensão do fenômeno educacional em arte” (FUNDARTE/UERGS, 2006, p. 11). O fato da FUNDARTE possuir tradição nacional em promover seminários e cursos extracurriculares com o objetivo de abrir espaço para a reflexão em arte e educação, para espetáculos e para grupos artísticos faz potencializar os eventos de aprendizagem. De forma similar, a pesquisa - seja como iniciação ou como prática ordinária - está prevista para ser desenvolvida no transcorrer da formação, ou seja,

a prática em pesquisa em educação e arte constitui elemento fundamental da base curricular: inicia com a sistematização e o reconhecimento do quadro conceitual e prático da pesquisa e transita dentro dos componentes curriculares em distintas abordagens até se finalizar no trabalho de conclusão de curso (FUNDARTE/UERGS, 2006, p. 11).

Assim, o curso apresenta sua singularidade no cenário da maioria dos cursos de graduação em Teatro no país, tendo a pesquisa como um dos elementos que se relacionam com a reflexão sobre a formação do *professor artista*. Não tomei conhecimento de outro curso com uma proposta similar até o presente momento, tal como assinalai no começo deste capítulo, nem no que diz respeito à promessa formativa com embasamento na pesquisa.

O processo de enfrentamento diante da normatização parece ter sido mais complexo do que um simples *corte* ou reconfiguração das pretensões iniciais. A noção de *professor artista* resiste, insistindo em permanecer em movimento, mesmo onde há embates.

2.3 DENTRO DO PROFESSOR ARTISTA, O PROFESSOR DE TEATRO, OU SERÁ O CONTRÁRIO?

A noção de *professor artista*, de qualquer modo, não aparece isolada no curso da FUNDARTE/UERGS; antes disso, ela se relaciona com o universo de campos pedagógicos e sociais com os quais dialoga, se choca, se adapta e se dispersa. Tais campos dizem respeito a muitos e diversos aspectos; entre eles, à noção de *professor de teatro como profissional em movimento*.

Koudela (2003) traz questionamentos sobre a definição do professor de teatro a partir do seguinte prisma: o professor coordena teatro ou faz teatro? Qual profissional seria mais habilitado para ensinar teatro: um professor, um artista ou um *professor artista*? Segundo a autora, pesquisas na área de formação de professores de teatro estão buscando referenciais na própria história e estética do Teatro e construindo, a partir desses referenciais, conteúdos e metodologias para a prática educacional (ABRACE, 2009). Deste modo, enunciações como “A referência para o ensino de teatro deve ser o próprio teatro” (ICLE, 2002, p. 33) se fazem ouvir mais frequentemente. A necessidade de refletir sobre um profissional que conhece e sabe ensinar teatro, ou seja, alguém que articula os saberes da arte teatral e da pedagogia pode ser pensada como algo para além da formação do professor de teatro, mas como uma forma de ser e de se constituir professor de teatro neste momento, nesta época. Uma indicação disso pode ser a mudança na nomenclatura do curso da UFRGS, no qual concluí minha graduação em 1998, quando se chamava *Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Artes Cênicas*; dez anos depois, o curso chama-se *Licenciatura em Teatro*. Esse movimento também se percebe nas mudanças significativas da legislação após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1992. As suas regulamentações, especialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação de formação de professores, passaram a enfatizar a necessidade – e mesmo a obrigatoriedade – de uma identidade como licenciatura que se fizesse sentir desde as primeiras etapas da formação, culminando no aumento das horas de estágio supervisionado e no espriamento dessas horas pela segunda metade do curso.

“O professor de teatro deve saber encenar” (MARTINS, 2003, p. 41). Essa outra enunciação incita à reflexão: que saberes estão envolvidos no ensino do teatro? Quais verdades, quais regimes de verdade e, com eles, quais saberes são postos em jogo na hora de formar um professor de teatro? Qual a urgência de um discurso que diz ser importante a não-dicotomização entre os saberes teatrais e os pedagógicos? Por que assinalar essa diferença, essa ruptura?

Pelo estado de apaixonamento em que me encontro, pela minha experiência como professora de teatro, diretora, atriz e pesquisadora, pelas trocas que mantenho com colegas da área, e também de outras áreas, e pelas pesquisas publicadas na ABRACE (2009), prefiro vislumbrar a questão dessa dicotomia na formação do professor e do artista por intermédio da própria etimologia da palavra: em grego, “dikhotomía, significa divisão em duas partes iguais” (HOUAISS, 2001), ou na dialética platônica, “a repartição de um conceito em dois

outros, [...] contrários e complementares, já que abarcam toda a extensão do primeiro (p.ex.: seres humanos: homens e mulheres)” (HOUAISS, 2001). Ou seja, arte e educação nem sempre foram consideradas formas dissociadas, mas partes iguais, oriundas da mesma fonte que agora se relacionam e conflituam, se complementam e apaixonam.

Como já me referi anteriormente, o título inicial do curso da FUNDARTE/UERGS, *Pedagogia da Arte*, era geral, pois se referia à qualificação das quatro linguagens artísticas (Teatro, Música, Dança e Artes Visuais), comportando a ideia de não-dicotomização dos saberes artísticos e pedagógicos. Neste contexto que estão implicados os termos *Pedagogia do Teatro* ou *Pedagogia Teatral*.

Koudela (2003) cita o uso do termo *Pedagogia do Teatro* no livro *A arte secreta do ator*, de Eugenio Barba, e no contexto alemão da revista *Theaterpädagogik*, que se refere a uma abordagem teórico-pedagógica do Teatro, legitimando a relação dos saberes artísticos teatrais com os saberes pedagógicos e fazendo disso uma área de estudo.

Ensinar teatro e fazer teatro podem ser vistos como processos intrínsecos. Assim, existem outros modos de enunciação que não comportam, exatamente, a dicotomia entre educação e arte. A figura do artista que exerce a função de professor aparece em diferentes momentos da história do teatro. O diretor de teatro, figura que apareceu no século XIX, também exercia com os atores da sua companhia, ou grupo, a função de mestre, instrutor e professor. Se considerarmos apenas o Ocidente e, principalmente, o século XX, temos os chamados *diretores-pedagogos*, como Stanislavski, Craig, Grotowski, Barba e outros. No Brasil, essa categoria talvez possa ser exemplificada por Boal, ainda que os trabalhos possuam características distintas (ICLE, 2002, p. 78).

As escolas teatrais que marcaram essas experimentações no século XX concebiam os saberes pedagógicos como inerentes aos saberes teatrais. A grande inovação que se deu foi o rompimento com um teatro comercial e fixado em códigos em favor de uma ampliação das possibilidades da arte teatral. A partir do desenvolvimento da pesquisa de grandes mestres, como Stanislavski, foi possível pensar o teatro além do espetáculo. Esse acontecimento conferiu uma preocupação com o processo de criação teatral focado no trabalho do ator como elemento principal da arte teatral e não mais o espetáculo como produto acabado (ICLE, 2002, p.76). Stanislavski também estabelece uma posição humanística para o ator: a qualidade da atuação é diretamente proporcional à qualidade do ser humano que anima a personagem.

“Aperfeiçoando-se ao longo da carreira, o ator ideal, segundo Stanislavski, procede todo dia à sua toailete moral para acolher melhor sua personagem, para favorecer o estado emotivo e criador. É uma tarefa sem fim” (ASLAN, 1994, p. 75). Desta forma, fazer teatro significa também ser um ser humano melhor, ideal que se pode reconhecer como um dos objetivos fundamentais da Educação.

A concepção de que o teatro possui características importantes para a formação do indivíduo já se destacava na civilização grega, que considerava a educação o objetivo principal para a formação de “um elevado tipo de Homem. [...] A ideia de educação representava para ele o sentido de todo esforço humano” (JAEGER, 2001, p. 07). Os gregos consideravam que por intermédio da educação era possível ter a clareza dos princípios e leis que regem a vida dos homens, tanto no que concerne à parte física, corporal, quanto à moral e espiritual e, ainda, ao que também se relaciona com a arte.

Só a este tipo de educação se pode aplicar com propriedade a palavra *formação*, tal como a usou Platão pela primeira vez em sentido metafórico, aplicando-a à ação educadora. A palavra alemã *Bildung* (formação, configuração) é a que designa de modo mais intuitivo a essência da educação no sentido grego e platônico. Contém ao mesmo tempo a configuração artística e plástica, e a imagem ‘ideia’, ou ‘tipo’ normativo que se descobre na intimidade do artista. Em todo lugar onde esta ideia reaparece mais tarde na História, ela é uma herança dos Gregos, e aparece sempre que o espírito humano abandona a ideia de um adestramento em função de fins exteriores e reflete na essência da própria educação (JAEGER, 2001, p. 14).

Segundo Pupo (1999), o entendimento acerca de Teatro e de Educação sofreu modificações com o passar do tempo; lembra também que, desde os gregos, o ato de assistir ou fazer teatro suscita questões sobre a possível influência dessa arte na formação do ser humano. A autora também comenta que a educação não é algo separado do teatro, mas que pode ser considerada como “uma ótica possível entre outras para abordar o fenômeno rico e multifacetado da representação” (1999, p. 32).

No entanto, esse discurso que procura não-dicotomizar não trata somente sobre assistir teatro, mas também sobre fazer, experimentar. Não se trata, assim, de qualquer tipo de teatro, mas de atividades que se pautam por princípios bem caros à Educação. Caberia destacar, por exemplo, a ideia de jogo como atividade coletiva e como um processo individual, que ocorreriam de forma concomitante. Esse tipo de prática foi experimentada pelos *diretores-pedagogos* do século XX que focavam o processo do trabalho do ator na busca pela

veracidade da atuação, ainda que pensando em um espetáculo no qual vários atores participariam (ICLE, 2006, p.4).

Assim, mesmo com o foco no trabalho individual do ator, não existiam divas na companhia de Stanislavski. Segundo Aslan (1994), nenhum dos atores do diretor se destacou individualmente e todos se fundiam no conjunto - o que levou a se questionar se os atores de Stanislavski seriam todos medianos. Mas existe um outro viés para essa questão: a partir do momento em que não há divas, o teatro pode ser uma arte coletiva, no melhor sentido do termo. Pupo assinala que este é o ponto de vista que possibilita o trabalho com não-atores, considerando todos os integrantes como parceiros de criação. Criação aqui, explícita a autora, no sentido de “conquistas de uma trajetória” (1999, p. 33) e não necessariamente de montagem teatral a ser apresentada a um público. A ideia presente nesta prática, entendida como coletiva, tem como referência o trabalho de Stanislavski, no qual os conhecimentos que o ator adquire têm lugar em um processo contínuo.

Além deste aspecto, Ruffini (2004) traz a questão de que Stanislavski buscava a renovação tal como acontece *na ordem natural da vida*. Ele imaginava fazer uma revolução com atores iniciantes e não com atores experientes, pelo fato de considerar impossível para estes últimos compreenderem a sua proposta de trabalho, pois já estavam cristalizados em uma forma de atuar. Neste sentido, aparece a questão da ética relacionada à arte teatral. O diretor considerava que os atores mais antigos não estavam somente cristalizados na forma como atuavam, mas também como seres humanos, e não via neles possibilidade de *regenerar* o teatro (RUFFINI, 2004, p. 9). E foram exatamente esses preceitos que proporcionaram o frescor que revitalizou o teatro, rompendo com os modelos dominantes de consumo espetacular e fazendo emergir o ensino de teatro em muitas das modalidades que praticamos hoje. Pupo (1999), quando se refere ao trabalho com o que chama de *não-atores*¹⁴ na contemporaneidade, evidencia esse mesmo frescor ao comentar que

temos muito a ganhar quando nossa prática derruba barreiras que tendem à cristalização. Temos muito a ganhar quando focalizamos nossos esforços em um processo teatral que traz em seu bojo, indissociável, uma ampliação da consciência de quem vive. (PUPO, 1999, p. 33).

¹⁴ Entendo *não-atores* em um sentido similar ao de Icle (2002): pessoas que praticam alguma atividade teatral, porém não de forma profissional, ou com o objetivo de receber remuneração por essa atividade; neste sentido, estão implicados nessa noção também alunos de educação formal e não-formal, crianças e adultos.

A autora reflete, a partir dessas ideias, sobre o desafio que é a formação de professores de teatro. Ela inclina seu pensamento para uma formação de qualidade, que prepare os egressos dos cursos a estarem aptos a desenvolver processos de apropriação do teatro que possuam similaridade com esse preceito ético de Stanislavski: o teatro como uma forma de conhecer-se melhor e conhecer o mundo.

Pupo, ao se propor a pensar além das dicotomias existentes em Teatro e Educação, destaca, em uma percepção contemporânea de Teatro, saberes que se tornam visíveis, como

[...] a busca de modalidades de representação que incorporem uma atuação marcada por algum tipo de organicidade, um alargamento da noção de teatralidade para além do espetáculo nos moldes consagrados, a abertura para a experiência por parte de quem atua, a valorização do trabalho coletivo, o questionamento dos papéis habituais de ator e plateia e a ênfase na reflexão sobre o próprio processo de criação (PUPO, 1999, p. 32).

Essas ideias remetem a compreender a formação dos *professores artistas* como um processo dinâmico e, portanto, cabe aqui outra consideração: para Stanislavski, um ator que se preze e que seja exigente deve voltar a reaprender o ofício no mínimo a cada cinco anos, bem como cabe ao próprio ator a renovação da sua atuação a cada apresentação.

Stanislavski entende que é necessário renovar a criação a cada vez. Renovar a criação a cada vez não é a mesma coisa que repeti-la sem variações como se fosse a primeira vez. A repetição é, ao contrário, o inimigo a combater. [...] Entre a criação da personagem de uma vez por todas e a condição criativa como segunda natureza, acontece uma revolução (RUFFINI, 2004, p. 7).

Essa *condição criativa* à que se refere Ruffini diz respeito ao trabalho do ator e à preocupação da renovação do homem que há no ator por intermédio da *tarefa sem fim* de melhorar-se. Aplicar esse conceito de *condição criativa* ao trabalho do professor de teatro pode ampliar as possibilidades da prática teatral, abrindo espaço para a criação (no mesmo sentido utilizado por Pupo) coletiva no espaço em que se ensina teatro.

Nas últimas décadas, no campo da Educação, parece que duas conjunturas simultâneas participam da trama que desenha a condição de possibilidade para uma proposta formativa centrada na noção de *professor artista*. Uma foi o movimento de *Arte Educação*, que visava pesquisar pressupostos metodológicos e epistemológicos da sua própria linguagem para configurar o seu valor no sistema educacional; a outra foi o movimento da *Pedagogia Universitária*, que proporciona reflexões riquíssimas aos cursos de licenciatura.

Neste sentido, Larrosa, a partir de uma perspectiva foucaultiana, nos lembra que a pedagogia não é um campo neutro, no qual simplesmente “se dispõem recursos para o desenvolvimento do indivíduo” (1994, p. 37), mas, antes, é um campo dinâmico e produtivo. O *produtivo* aqui se refere não à ideia de produção no sentido da ótica capitalista, ou positivista, nem mesmo se relaciona a uma questão de valor (produzir o que é *bom* e o que é *ruim*), mas no sentido da produtividade das relações poder/saber. Para Foucault, não existe o *poder*, mas sim, *relações de poder*. Essas relações imbricam-se com a constituição de um modo particular de ser dessas relações, das práticas, das instituições, dos sujeitos em uma determinada época. No caso da Pedagogia, trata-se de um campo discursivo que produz formas de ser professor, formas de ser aluno e formas de interação com as diversas áreas do conhecimento (FOUCAULT, 2004a). Esse campo, portanto, aduz a permanentes tensões em meio às quais se produzem e mobilizam os aparatos e as formas de subjetivação. Larrosa pondera sobre as teorias e práticas pedagógicas como produtoras de pessoas, ou seja, formas de ser e de se constituir aluno e professor. Para configurar o que chamou de *dispositivo pedagógico*, o autor focaliza as práticas pedagógicas

[...] nas quais se produz ou se transforma a experiência que as pessoas têm de si mesmas.[...] A única condição é que sejam práticas pedagógicas, nas quais o importante não é que se aprenda algo ‘exterior’, um corpo de conhecimentos, mas que se elabore ou reelabore alguma forma de relação reflexiva do educando consigo mesmo (LARROSA, 1994, p. 36).

Essa reflexão parece assinalar elementos no campo das discussões pedagógicas que não estão muito distantes das que marcam o campo do teatro e da formação do artista. Nos dois, podemos reconhecer a preocupação pela formação do sujeito como um elemento central a/de suas práticas. Porém, teríamos que nos perguntar pelas condições que tornaram possível, nas práticas pedagógicas, a emergência dessas figuras: professor de Artes, professor de Educação Artística, Arte Educador e, por enquanto, *professor artista*. Mais especificamente, como pensar o professor de teatro como *professor artista*?

2.4 PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

Se a noção de *professor artista* emerge no contexto da discussão sobre o professor de teatro, este, por sua vez, emerge também a partir de um outro contexto associado ao campo pedagógico, a chamada *Pedagogia Universitária*.

Creio que a busca pelo equilíbrio entre a formação artística e a pedagógica, corporificada no vocábulo *professor artista* assinala certa singularidade do curso de *Graduação em Teatro: Licenciatura*, da FUNDARTE/UERGS - inicialmente com o nome de *Pedagogia da Arte*. A proposta do curso foi tratada como inovação e registrada na *Rede Innovemos* – Rede de Inovações Educativas para América Latina e Caribe. A *Rede Innovemos* é um projeto idealizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, UNESCO, coordenado no Brasil pelo Núcleo de Estudos de Políticas Públicas, NEPP, da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, com o objetivo de identificar inovações que obtiveram sucesso na sua implementação, registrá-las e promover a troca entre instituições de diversos países (UNICAMP/NEPP, 2009).

No site da UNICAMP em que a proposta do curso está registrada, foi apresentado um balanço dos pontos positivos e negativos: com relação aos primeiros, constam a qualidade da produção dos alunos, uma equipe de professores em sintonia, que pensa de forma coesa, e um funcionamento ágil da Instituição, bem como um suporte administrativo competente; já nos pontos negativos, estão apontadas questões sobre a limitação do espaço físico e o risco de manter uma Instituição com um investimento financeiro significativo, já que a FUNDARTE depende dos repasses da Prefeitura Municipal e da UERGS para o funcionamento do curso (UNICAMP/NEPP, 2009).

O conceito de *inovação* é pertinente aos estudos da *Pedagogia Universitária*, que vê as ciências da educação como um terreno controvertido e em um momento histórico delicado. Pressionada por uma torrente de mudanças no campo da educação, a comunidade universitária viu-se sem respaldo e sem pesquisas suficientes para novas propostas e passou a empreender iniciativas que incitem a revitalização do processo de ensino e aprendizagem na universidade (LEITE, 1999, p. 9). Assim, iniciou-se um movimento que repensa não só a formação de profissionais, mas também os cursos de licenciatura.

Sobre o assunto que trata sobre inovação na área da educação, Hargreaves (2004) faz alguns apontamentos para instituições que pretendem desenvolver pesquisas e procedimentos considerados inovadores. Segundo o autor, elas deverão estar preparadas para os desafios que esse intento representa, ou seja, instituições inovadoras sempre devem estar preparadas para *nadar contra as marés* de troca de governo, inveja, desconfiança, perda de liderança, energia que se extingue e entusiasmo que se consome.

Quando se pensa em revitalização dos cursos universitários de graduação, é necessário considerar o fato de que as práticas pedagógicas não são isoladas e que correspondem ao campo epistemológico no qual a profissão se insere. Assim, não é possível falar em uma pedagogia universitária única, que se organize sob uma mesma lógica, pois “as decisões pedagógicas no âmbito de cada curso estão intimamente ligadas ao arbitrário que está presente na estrutura de poder da profissão a que corresponde o curso, no interior da estrutura social” (LEITE, 1999, p. 57).

Santana (2000), em uma pesquisa aprofundada sobre a estrutura dos currículos dos cursos de licenciatura em Teatro no Brasil, comenta que essa separação entre as disciplinas pedagógicas e as de conteúdo específico gerou uma formação em etapas de cursos diferentes e com diplomas igualmente distintos que perdura, mesmo com as reformas ocorridas até então. Desta forma, o autor problematiza, no capítulo *Revitalizar ou transformar a licenciatura?*, o porquê da área do currículo ter se tornado tão fundamental no panorama das políticas educacionais e o desafio de se criar um currículo criativo, que congregue o científico e o estético, bem como a importância do investimento na formação de professores para que seja possível a melhoria na qualidade do ensino de Teatro. No entanto, ele questiona a revitalização de uma estrutura curricular que não se mostrou eficaz e que a cada dia se distancia mais da realidade, como é o caso em geral dos cursos de licenciatura. Buscando uma transformação efetiva, o autor diz que, especificamente para os cursos de licenciatura em teatro,

[...] há de se pensar em modelos bastante diversos daquilo que se conhece convencionalmente – autodidatismo, tradição pautada em conservatórios artísticos, utilização de um conceito de arte sem densidade epistemológica, polivalência, etc. (SANTANA, 2000, p. 53).

Outra questão acerca dos cursos de licenciatura é a distância entre “o conjunto de conhecimentos básicos e a sua utilização em disciplinas profissionalizantes” (LEITE, 1999, p. 22). Neste sentido, Braga (1999) explica que tal é o caso das disciplinas de estágio, que acabam por se caracterizar cada vez mais como o lugar no qual será possível a execução das atividades inseridas em uma realidade profissional. Esta estruturação favorece a idealização das condições de trabalho, quase como se os alunos fossem nadadores, treinados em uma piscina, quando sua área de atuação será em mar aberto. Mais do que isso, também, chama-me a atenção a independência entre esses conhecimentos - talvez ao invés de independência, seja mais esclarecedor falar em falta de relação entre eles.

Assim é que a noção de *professor artista* parece marcar a proposta do curso de graduação em Teatro da FUNDARTE/UERGS como inovadora. No entanto, é necessário refletir em que consiste uma *inovação* no contexto da Pedagogia Universitária. Leite explica que para uma proposta ser inovadora no âmbito universitário é necessário apresentar uma *ruptura* com os paradigmas que regem a estrutura da universidade. Neste sentido, acredito que só é possível se pensar um movimento de não-dicotomização a partir da estrutura tradicional existente. A proposta do curso poderia aí ser considerada então uma fratura, por buscar a promoção de uma *reconfiguração* de saberes/poderes/conhecimentos (LEITE,1999). Para tanto, é importante destacar que

a inovação não ocorre em um vazio. Ela se dá em determinados contextos. No caso, as brechas inovadoras podem aparecer exatamente nos espaços contraditórios e conflituosos da universidade onde há predominantemente reprodução, conservação e acumulação de conhecimentos, como deve ser e haver. Porém, a inovação vai além do ser e do haver (LEITE, 2005, p. 132).

Leite explica que uma ruptura sempre é fruto de um processo, devendo, portanto, ser analisada em função dele: “só será considerada inovadora uma experiência que rompa com o paradigma político – epistemológico dominante” (LEITE, 1999, p. 67). A autora diz que as formas de inovação são ainda frágeis, limitadas e carregam em si muita utopia. Por isso afirma que a inovação não necessita acontecer como grandes eventos, caracterizando-se por pequenos rompimentos e movimentos, em “um processo descontínuo de rupturas e tensões frequentes com os paradigmas tradicionais da reprodução [...]” (LEITE, 2005, p. 132).

Percebo nessa inovação universitária, entendida como esse conjunto de práticas articuladas à aparição da noção *professor artista*, uma tentativa de mobilizar e instaurar uma resistência às formas tradicionais de se pensar dicotomicamente a formação universitária. Trata-se de procurar uma outra possibilidade para uma formação que, até então, se apresentava fundamentada na separação das práticas e dos saberes próprios da formação do artista e da formação do professor de arte.

Neste sentido, a concepção inicial do curso visava a equilibrar a formação artística e a pedagógica - não por intermédio de uma soma das modalidades de licenciatura e bacharelado, mas de uma terceira possibilidade, que procurava formar um profissional do ensino da arte conhecedor de seus processos específicos e também porque pratica arte: um profissional que ensina arte porque conhece e faz arte. (FUNDARTE/UERGS, 2002).

A resistência¹⁵, neste caso, parece estar associada à singularidade da proposta do curso, a qual se configurou a partir de uma perspectiva de não-dicotomização nem fragmentação dos processos de formação do professor e do artista. Em outras palavras, parece-me que, como forma de resistência, essa proposta encontra-se inscrita - e só é possível - na trama das relações de força imanentes e próprias do campo pedagógico.

Segundo as análises de Foucault (1999), poderíamos pensar que essa proposta emerge como elemento desse jogo de lutas e enfrentamentos que incessantemente transforma, reforça e/ou inverte os pontos de suporte, que dita relações de força; isso de modo a formar tramas, sistemas ou contradições que separam uma relação de outra, porém, que vincula todas elas e as faz constitutivas do campo de saber pedagógico. As estratégias que fazem visíveis essas relações de poder cristalizam-se nas articulações institucionais, nos aparatos estatais, nas formulações legais e nas práticas sociais (FOUCAULT, 2008). E é neste sentido, nessas mesmas formas, que as práticas de resistência se tornam visíveis, pois elas são constitutivas das relações de poder.

É possível compreender que a condição mesma do poder, a forma como ele se faz inteligível, o seu exercício no campo social é possível de se analisar não tanto na existência de um ponto central detentor do poder, que o irradiaria de forma descendente, quanto nesse conjunto de práticas nas quais atuam as relações de força e através das quais é possível induzir estados de poder que são locais, móveis e não-estáveis. Assim, parece não ser possível pensar em uma onipresença das formas de poder ou na possibilidade de reagrupá-lo numa forma única central, mas sim por sua produção incessante em todas as relações: o poder não engloba tudo, mas ele vem de todas as partes e atua em todas as relações (Foucault, 1999).

É justamente no fato de o poder não englobar de tudo, mas de atuar em todas as partes que as práticas de resistência têm sua condição de possibilidade. Como nas relações de poder, não há um voluntarismo expresso nas práticas de resistência; elas são parte dessa trama do poder: resistir ao poder significa participar do poder, mas produzindo deslocamentos, movimentando-se do lugar onde se esperaria que se estivesse. Uma vez que não existe um lugar em que se esteja fora das relações de poder, acredito que a proposta do curso da FUNDARTE/UEGRS pode ser lida como uma forma de resistência diante da forma

¹⁵ Para Foucault, a noção de resistência parece ser da mesma matéria do poder/saber a ela relacionado, ou seja, ela é coextensiva a ele. Isto é, “para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele” (FOUCAULT, 1979, p. 241).

hegemônica e naturalizada de pensar que o conhecimento só pode ser ensinado de forma dicotômica. A partir do momento em que isto é questionado, torna-se passível de transformação. A resistência ocorre nesse movimento, nessa ruptura na ordem do discurso que se encontra vigente.

Nesse sentido, considero importante destacar como essas práticas de resistência, locais e parciais, da mesma maneira que as relações de poder, implicam a forma como os sujeitos se constituem como tais. Como assinalava no começo de meu relato, no desenvolvimento deste programa de estudos, nas práticas que assisti, consegui perceber formas diferentes de se constituir professor e aluno nas atividades promovidas. Este assunto parece-me central, na medida em que coloca o foco nos *modos de subjetivação*, ou seja, modos em que o sujeito aparece como objeto de uma relação de saber e poder.

Segundo as condições que se estabelecem nesses jogos de poder/saber, se constituem as regras de inscrição dos sujeitos nos campos discursivos que os produzem como parte dessas relações de força. Assim, ao se propor e desenvolver a noção de *professor artista* se promove e constitui outra posição para esse sujeito que atua como professor e como artista. Trata-se da emergência não de um simples termo, mas do desenvolvimento de um conjunto de práticas que produzem deslocamentos e movimentos na maneira de se pensar a formação no campo pedagógico (FOUCAULT, 2004).

2.5 PARA ALÉM DAS NOMENCLATURAS

Pela própria proposta do curso de graduação em Teatro da FUNDARTE/UERGS, que fala de um professor que domina os princípios da arte do ator, pensei em separar cirurgicamente do *professor artista* um *professor ator*. Imaginava obter maior precisão na análise de uma noção diretamente associada ao teatro e, portanto, mais funcional. No entanto, somente a expressão *professor ator* não dava conta de uma complexidade de relações que se colocou à minha frente quando pensava nas atribuições de um professor de teatro e em tudo o que via ocorrer nas aulas do curso. Necessitaria de um vocábulo não mais duplo, mas algo como: professor/ator/diretor/pesquisador/crítico/reflexivo/escritor/coordenador e outras funções mais que resultaria novamente em tentativas frustradas de (re)definir suas fronteiras.

Com isso, não estou considerando que se trate de um somatório de funções ou tarefas que dariam conta de um profissional *faz-tudo*, mas da complexidade e estreita relação de muitas dessas atividades que, por muito tempo, pareciam não poder estar juntas e que, como tentei assinalar, fariam parte da constituição das formas de ser do professor e do ator.

Desta forma, as nomenclaturas que se referem à área também são múltiplas e o Brasil adaptou termos importados. Ainda assim, esses termos conservam a ideia da cisão dos conhecimentos pedagógicos e artísticos e tampouco oferecem definições precisas: “[...] *drama, child drama, creative drama, creative dramatics, improvisational drama, drama in education, educational drama, informal drama, art education, theatre education, theatre in education, educational theatre*” (KOUDELA, 2000, p. 1), teatro, teatro e educação, drama, drama na educação e assim por diante.

A multiplicidade terminológica reflete as questões que geram conflitos e necessitam de reflexão também por sua *historicidade*, ou seja, pela forma como se concretizaram. Isto significa reconhecer que um termo e a noção a ele vinculada emerge segundo as condições de possibilidade histórica dos enunciados que elas veiculam. Assim, podemos pensar que essa historicidade das noções nos fala como um conjunto de discursos efetivamente pronunciados operou, e continua operando, e se transformando, com possibilidade de aparecer em discursos diferentes e em momentos diferentes articulados às práticas de saber/poder (FOUCAULT, 2007). Em outras palavras, “em arte e em educação, problemas semânticos nunca são apenas semânticos, mas envolvem conceituação” (BARBOSA, 1998 p. 33). Koudela explica que, no Brasil, a partir da década de setenta era utilizado o termo *teatro/educação*:

A barra buscava deixar em aberto as relações a serem tecidas através do binômio. Com a tradução do termo *Art Education* para o Português, oriundo da área de Artes Visuais nos EUA, passamos a grifar Teatro-Educação, termo que se tornou corrente durante a década de setenta, nos congressos da FAEB – Federação de Arte-Educadores do Brasil e na AESP – Associação de Arte-Educação de São Paulo, dos quais vínhamos participando. O anglicismo é evidente, mas foi largamente utilizado. O termo Arte-Educação passou a ser utilizado de forma genérica, sendo as áreas de conhecimento do Teatro, da Dança, da Música e das Artes Visuais concebidas como linguagens. Embora essa questão dificilmente encontre unanimidade, temos o exemplo dos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais - na área da Arte, que apontam para ela, tornando-a contemporânea e palpitante (KOUDELA, 2003, p. 16).

Os termos *Pedagogia do Teatro* e *Teatro na Educação* são pertinentes a uma dimensão de estudos realizados atualmente na Associação de Pesquisa Brasileira e Pós-Graduação em Artes Cênicas, ABRACE. No próprio site da Associação, o termo aparece com

duas grafias distintas: uma como *teatro na educação*, o que remete à ideia de inserção, e outra, como *teatro e educação* (ABRACE, 2009), que se traduz mais como somatória, acréscimo. Independente da forma (*na*, *e*, barra, hífen ou espaço), refletir acerca da dicotomia que se manifesta na nomenclatura *arte educação* é essencial para explorar a aparição dessa noção de *professor artista*. Ainda na graduação, recordo de ter lido o texto de Baravelli que expõe a questão em forma de provocação: “Desconfio um pouco desse hífen em arte-educação. Não sei não, mas acho que arte é arte e educação é educação. Responda depressa: se existe arte-educação por que não existe engenharia-educação ou vivisseccção-educação?” (1982, p. 6).

A frase evoca o paradoxo desse duplo vocábulo que parece duvidar de si mesmo ao mesmo tempo em que busca na complementaridade a sua justa forma e, portanto, a justificativa para a presença da arte na educação. Essa questão é característica da área na qual se insere a figura do *professor artista*; pelo menos não ouvi falar até agora em *geografia-educação* ou *matemática-educação*, muito menos em *professor geógrafo* ou *professor matemático*, por exemplo. Inclusive me causam estranheza esses termos e me incitam a pensar também nas relações entre as áreas do conhecimento, nas suas peculiaridades, nos pesos e medidas que lhes são aplicados.

Larrosa explica que se deixarmos de lado o conteúdo específico de cada área do conhecimento, ou *o quê* é ensinado, e focalizarmos na forma do dispositivo, ou seja, *o como* se ensina, é possível verificar uma similaridade que surpreende (1994, p.36). A referência a *dispositivo*, nesse autor, encontra-se vinculada à compreensão foucaultiana

da rede de relações que opera entre elementos heterogêneos: discursos, instituições, arquitetura, regulamentos, leis, medidas administrativas, enunciados cientistas, proposições filosóficas, morais, filantropias, como também o dito e o não-dito. O dispositivo age estabelecendo um elo, fazendo natural o nexos entre esse conjunto de elementos, de forma tal que na sua forma de operar o dispositivo e seus discursos justificam e ocultam práticas, ou funcionam fazendo interpretação *a posteriori* delas, oferecendo dessa forma um campo de racionalidade onde elas são explicadas e aceitas (MARÍN-DÍAZ, 2009, p. 25).

Neste sentido, podemos salientar que as práticas pedagógicas, como quaisquer outras, independentemente da área de conhecimento à qual se encontram vinculadas, não acontecem fora desse conjunto de dispositivos de saber/poder que operam numa determinada época. Isto me leva a pensar que as formas como aconteceram, em cada momento, as práticas de formação de artistas e professores encontram-se atravessadas por aqueles conjuntos de

relações de poder/saber que, ainda com algumas particularidades locais, constituíram/configuraram formas e fins muito próximos.

Se a singularidade do curso de *Graduação em Teatro: Licenciatura* da FUNDARTE/UERGS está na busca de um equilíbrio entre saberes dicotomizados historicamente em um processo que escolhi chamar de *apaixonamento entre educação e teatro*, ela produz uma forma particular de ser professor de teatro. Para Larrosa (1994), a pedagogia é vista como produtora de formas de experiência de si, nas quais os indivíduos se tornam sujeitos de um modo particular. Qual seria o modo particular de ser professor de teatro forjado na FUNDARTE/UERGS? De que conhecimentos estamos falando quando pensamos em formação de professor de Teatro nesse curso? Como é possível a ideia da formação do professor de teatro relacionada à de um *professor artista* que está proposta no plano do curso? Que outros elementos constituem essa relação? Que outros deslocamentos estão aí implicados?

3 APAIXONAMENTO EM PRÁTICAS: a construção da linguagem teatral e os cenários da formação

*Existe essa relação de beijo e de carne.
Faz a gente ver isso. Faz a gente sentir isso.
Jeze, ao orientar a direção da cena de Romeu e Julieta*

Em uma vila da cidade de Porto Alegre chamada *Campo da Tuca*, há sete anos atrás, adolescentes prepararam a apresentação da montagem de uma peça infantil, *A princesa e o dragão*, que foi apresentada para as crianças menores, com direito a dragão, princesa, rei, príncipe e tudo mais. A minha experiência ali era de voluntariado, e o convívio com esses adolescentes ocorriam nos encontros que tinham o nome de *oficina de teatro*.

O tema para a peça fora escolhido a partir do trabalho de contação de histórias que outros voluntários haviam feito para as crianças menores, mas que os maiores escutavam e traziam para as improvisações teatrais nos nossos encontros. Dito dessa forma, parece um procedimento que fluía tranquilamente; no entanto, nada do que eu propunha, a princípio, funcionava. Foi ali que reconheci, de forma muito pontual, o quanto o trabalho do professor de teatro é envolvente emocional, física e intelectualmente (TARDIF, 2005). Parecia que falávamos línguas diferentes. O desafio para mim era conseguir dialogar com aquelas crianças ao mesmo tempo em que trabalhava com a proposta da peça. Eu gostaria que eles se apropriassem do processo de criação, ou seja, não era simplesmente *dar uma ideia* e tudo estaria resolvido, e como passe de mágica a cena se faria instantaneamente.

O contexto também diferia do que eu conhecera até então, e me parecia extremamente agressivo. Pobreza, fome, tráfico de drogas, brigas de *gang* eram assuntos que eu via em jornais e que não faziam parte concretamente da minha vivência - enquanto que isto era o cotidiano deles. Buscava me alfabetizar na leitura daqueles corpos para construirmos uma ponte de comunicação. A cena da batalha entre o *dragão* e o *príncipe* sempre me deixava insegura, pois a qualquer momento ela poderia se transformar em uma luta de verdade, dependendo do ânimo dos participantes. Pela integração do trabalho com os demais voluntários, transformamos a cena da batalha em uma luta de capoeira, com a letra da música inventada por eles. No entanto, era um terreno árido para mim, sem dúvida, pois a lógica das coisas apresentava-se aos meus olhos sob outras configurações. Muitas vezes me sentia impotente frente às condições cotidianas daquelas crianças e cheguei a questionar

profundamente a função que o teatro poderia ter com um grupo de meninos e meninas que não possuía suas necessidades básicas atendidas.

Além dessas dificuldades, a menina que estava ensaiando o papel da *princesa* sumiu dos ensaios sem dar notícias, e já estávamos a duas semanas da apresentação. Outra menina, que fazia o papel de *guarda do reino*, assumiu seu lugar e ensaiou com dificuldade, mas também com muito afinco. No dia da apresentação, no entanto, a primeira menina aparece, querendo apresentar a personagem que achava que ainda lhe pertencia, pois o fato de ter se ausentado, para ela, não alterava essa condição. Não era birra da menina, era mesmo a forma como ela entendia as coisas e nada a demovia dessa ideia. A sorte é que teríamos duas apresentações uma de manhã e outra à tarde. Então propus que ela assistisse à apresentação da manhã para ter mais condições para apresentar-se à tarde, inteirando-se das modificações que fizéramos na sua ausência. Ainda meio contrariada, a menina concordou, a *princesa do momento* aceitou o acerto tranqüilamente, e assim foi feito.

Na apresentação da tarde, aquela que cedeu seu lugar à colega faltosa sentou-se ao meu lado para assistir. Durante a apresentação, não consegui desviar meus olhos dos dela, tamanha a plenitude e intensidade com que olhavam para a mesma cena em que havia atuado pela manhã. Ao perceber que eu dividia percepções com ela, sussurrou-me palavras cheias: “*a gente fazendo não se dá conta, mas olhando é tão bonito, né, tia?*”.

Naquele momento, pelos olhos daquela menina, dilatou-se a dimensão que eu tinha sobre como a prática teatral do ator alimenta a do espectador e vice-versa. A ampliação de horizontes que se deu naquele olhar, ao vislumbrar um todo que ia além da sua parte, era marcadamente distinto da primeira menina, que olhava a cena a contragosto para lembrar da peça e se familiarizar com as marcas. Eu, por minha vez, espectava as percepções ocorridas e buscava decifrar seus processos. Essa experiência instigou-me a repensar a função, a importância mesmo, da atividade teatral naquele contexto e a refletir sobre os elementos que fazem parte do processo de ensinar e aprender teatro. Algumas questões me solicitavam: de que outras maneiras a experiência estética com tal nível de profundidade poderia se desdobrar nesse ou em outro contexto? De que forma especificamente assistir teatro alimenta a construção da linguagem teatral? Como se aprende teatro? Quais são os processos que constituem essa aprendizagem? Que saberes são necessários para uma formação teatral?

A beleza a que se referia o olhar pleno da menina não estava somente na fábula contada de príncipes e princesas, nas soluções cênicas e arranjos corporais construídos no processo, nem nas divertidas músicas entoadas ao ritmo do pandeiro da capoeira que foram inventadas; mas no dar-se conta de um processo criativo do qual se é parte integrante. Três espectadoras de um mesmo fato, eu e as duas meninas: três focos distintos, cada uma construindo na sua dimensão interna as suas relações e, a partir daí, construindo também o conhecimento teatral e constituindo-se como sujeito dessa experiência. A experiência de ver, fazer, conhecer teatro, em um processo dinâmico que incessantemente promove movimentos de (re)significação, (re)criação.

Assistir às aulas da FUNDARTE/UERGS proporcionou-me sensação similar a essa experiência e por esse motivo a evoquei para iniciar este capítulo. Participar do cotidiano da instituição durante aquele primeiro semestre de 2008 em muito me remeteu à noção de *espectador*, pois foi esse o papel que assumi na observação das práticas. Não o *espectador passivo*, que observa a trama que se passa a sua frente sem refletir sobre ela (DESGRANGES, 2003), mas aquele ao qual me referi anteriormente, ou seja, aquele que cria em conjunto, que instiga e é instigado, em um processo repleto de percepções e intensidades, no qual se integra e se é integrante. Desta forma, acredito que dividi percepções com os alunos e professores do curso, cada um, porém, dimensionando internamente o seu processo de criação, as suas percepções. Neste sentido, essa dimensão da função do espectador parece inscrever-se na noção de *professor artista*, imbricando-se nos matizes do processo de aprendizagem da linguagem teatral.

Vislumbro contornos entre essas experiências que se aproximam: uma, com adolescentes em um espaço de educação não formal, com suas características particulares; outra, a observação dos movimentos de um curso de ensino superior que pretende a formação de um *professor artista*. Percebo que tais contornos se relacionam e tecem um viés tocante ao assunto da formação e ao desdobrar dos cenários dessa formação, abrindo espaços em permanente movimento entre formas de subjetivação, ou seja, formas de ser ou constituir-se professor de teatro. É possível pensar, a partir disso, que os cenários de formação não são sempre os mesmos e que também neles há possibilidades de formação da experiência na relação entre as dimensões artística e pedagógica.

Portanto, este capítulo foca as práticas que se desenham nas disciplinas do curso destinadas a laborar a construção da linguagem teatral propriamente dita. Esforça-se por

entrever e descrever a dimensão pedagógica concernente à arte teatral, gerando cenários para a formação do *professor artista*, cenários do apaixonamento das práticas. Assim, os elementos foram colhidos entre os componentes curriculares do curso que contribuem para tal propósito; entre eles, salientam-se *Oficina Montagem I* e *Prática de Encenação Teatral*. O primeiro, ministrado pelas professoras Celina e Tati, tem como finalidade o exercício do trabalho do ator cujo ponto de culminância é a montagem de um texto. O segundo, ministrado pela professora Jeze, objetiva a experiência do processo de direção de uma cena cujo texto é selecionado pelo próprio aluno, bem como os atores, que podem ou não fazer parte do corpo discente da instituição. A própria abertura para o diálogo com artistas com outras formações e com experiências distintas reitera o curso *Graduação em Teatro: Licenciatura* da FUNDARTE/UERGS como um espaço que busca aberturas e, dessa forma, parece impedir *ensimesmamentos* ou processos que limitam ou restringem possibilidades.

A partir das observações, foi possível perceber que o curso não propõe um conceito fechado sobre teatro. Ao contrário, nele se desenham movimentos que abrem, ampliam e potencializam possibilidades, em profunda relação com a reflexão sobre o trabalho do ator na contemporaneidade¹⁶ e que parece encontrar espaço também na questão da experiência. Há movimentos de ensinar teatro e aprender teatro. Há cenários de formação que se abrem e se desdobram. Nesta dinâmica de movimentos, é possível perceber toda uma questão relacionada à formação como experiência: a forma como alguém constitui-se *professor artista*, ou como se dá essa experiência de formação e de construção de saberes teatrais.

Não há um método para encontrar tesouros e tampouco há um método de aprender, a não ser um movimento violento, um cultivo ou paideia que percorre o indivíduo em sua totalidade.[...] a cultura é o movimento de aprender, a aventura do involuntário que encadeia uma sensibilidade, uma memória e logo um pensamento. (DELEUZE apud LARROSA, 2003, p.128)

Assim, o processo de aprendizagem pode se transformar em uma aventura, tanto com um grupo de atores, em ensaios orientados por um diretor (CARLI, 2006, p. 24), quanto com um grupo de alunos, em exercícios teatrais propostos por um professor. A dimensão contemporânea que transpassa as práticas dessas aulas engendra as reflexões sobre o trabalho

¹⁶ “Na falta de um conceito melhor, entenderemos o teatro contemporâneo e, portanto, o trabalho do ator contemporâneo, como uma prática que contemple as grandes mudança teatrais do século XX no Ocidente, o que não elimina as explorações de tradições teatrais, pois o contemporâneo não é necessariamente sinônimo de novo. Tais mudanças estão relacionadas ao uso diferenciado do espaço, [...] a retomada da utilização da improvisação como recurso e processo de criação participativa que envolva todos os indivíduos do grupo [...] encarando sua atividade criativa como uma postura ética perante o mundo (ICLE, 2002, p.31)”

do ator e promove uma forma singular de aprender teatro. Essa forma parece reservar um espaço especial para a relação do ator, do diretor e do espectador, relacionando essas funções e irradiando-se em diferentes tonalidades, como por exemplo, o ator que observa os colegas na mesma medida em que, simultaneamente ou não, observa o seu próprio processo. Tanto para um quanto para os outros dois, “a capacidade de elaboração estética é uma conquista e não somente um talento natural” (DESGRANGES, 2003, p.31), uma conquista que se dá através do olhar que atravessa os diversos níveis do processo. Então, embora não saibamos de antemão como se aprende teatro, é possível pensar que a função do espectador parece marcar uma característica fundamental e constitutiva desse processo de aprendizagem.

Com essa ideia em mente, e em meio a um processo reflexivo sobre a minha prática como espectadora do curso e sobre as minhas escolhas dos elementos a serem descritos nesta pesquisa, destaco duas formas de abordagem que verifiquei serem uma constante no trabalho da maioria dos professores que observei no curso. Atribuo a característica de metodologia utilizada para o ensino e aprendizagem da linguagem teatral tanto as *intervenções* que os professores realizavam no trabalho dos alunos quanto a pontuação de *princípios* que objetivam nortear o trabalho do ator.

O que chamo aqui de *intervenção* equivale ao que Viola Spolin¹⁷ denomina *instrução*. A autora diz: “descobri que durante o jogo eu podia continuar a dar instruções sem interromper o que os atores estavam fazendo. Minha direção começou a consistir de instruções para o foco do jogo” (2001, p.15). Para Spolin, o aprendizado da linguagem teatral está relacionado também ao olhar externo de um diretor ou de um *professor diretor* que, ao observar o jogo que acontece entre os jogadores ou alunos-atores, pode buscar meios de interferir e enriquecer esse processo. Nesse sentido, Barba (1994), comenta que diretor é alguém que observa, que escruta a ação do ator na tentativa de entender em que lugar do corpo nasce o impulso da ação e com qual dinamismo.

A partir dessas concepções, é possível pensar em níveis possíveis de intervenções no processo criativo do ator: nos movimentos corporais individuais, no jogo entre atores e nos elementos que compõem a cena. Evidentemente, esses níveis são interdependentes e na medida em que se interfere em um, todos os demais consequentemente se alteram.

¹⁷ Viola Spolin é autora e diretora de teatro norte-americana, fortemente influenciada por Stanislaski que criou um sistema de jogos improvisacionais para o teatro, que denominam-se jogos teatrais. Seu trabalho é amplamente difundido principalmente no ocidente e é referência de um sistema que auxilia a aprender teatro.

Observei que, durante as aulas, os alunos são instigados a observar e intervir nos processos de criação dos colegas e, dessa forma, há um exercício de lapidação do olhar para os códigos teatrais. Esse processo tanto pode se dar com um tom mais solene, advindo de uma prática que exige uma concentração pontual, quanto de uma dinâmica mais caótica ou coletiva, como no cenário da *Mediação Coletiva* narrada no início deste trabalho, ou ainda, da simultaneidade dessas duas dinâmicas. Ao refletir sobre a forma dos professores do curso procederem em aula e do quanto aprendi ao observar o olhar deles sobre a prática de seus alunos, me foi possível vislumbrar o alcance que pode ter esse olhar que conhece teatro e que sabe se colocar disponível para orientar e criar junto daquele que está executando a ação e, até mesmo, para orquestrar os momentos de valer-se da concentração mais silenciosa e atenta às minúcias e outros, que podem ser permeados por dinâmicas variadas. Desta maneira, penso que saber intervir no processo criativo, tanto no seu quanto no de outras pessoas, de modo a se ampliarem possibilidades e construir sentidos, também está imbricado na ideia de *seleção*, de criação do *repertório* do ator e de saber como e quando utilizar esses elementos.

A segunda abordagem também se relaciona à noção de *repertório* e se refere aos *princípios* que são elegidos a partir de pontuações feitas durante o trabalho do ator. Assim como a *intervenção*, não é necessária a solicitação de que o ator cesse o trabalho criativo e o movimento com o corpo para dedicar-se a uma atividade somente mental de construção da linguagem teatral. São processos concomitantes, que acredito só possuírem sentido, ou ser possível de se atingir sua efetiva dimensão pedagógica, se este for o procedimento. Um entendimento que só pode ter espaço no corpo e que através dele gera e produz outras dimensões. Um conhecimento tornado corpo, ou um corpo que se abre para dimensões do conhecimento. Assim, em diversos momentos no transcorrer de uma aula, escutava dos professores do curso diversas formas de pontuar esse conhecimento; como, por exemplo, disse Tati em meio aos exercícios: “*o quê, daqui, dá pra pegar como princípio?*” (Diário de Campo, 2008). Essa pontuação parece funcionar como uma âncora que aterra o conhecimento teatral no ator, exigindo a consciência da ação que se está realizando.

A utilização da noção de *princípios* faz uma alusão à Antropologia Teatral de Barba (1994), caracterizada como um campo de estudos do trabalho do ator e para o ator, visando à eficácia de sua presença em uma situação de representação organizada. A Antropologia Teatral se ocupa daquilo que, no que se refere ao trabalho do ator, precede e torna possível a expressão através da arte teatral. Isso significa a busca de uma outra forma de utilização do

corpo, uma forma que difere de seu proceder no dia a dia, a ponto de torná-lo diferente e cenicamente interessante. A esse processo de criação Barba chama de criação de um estado *extracotidiano*, ou de *corpo dilatado* do ator e é forjado por *princípios*¹⁸ pré-expressivos ou exercícios que possibilitam formas de usar o corpo diferentes da vida cotidiana.

A Antropologia Teatral individualiza os princípios que o ator deve pôr em ação para permitir essa dança dos sentidos e da mente do espectador. É dever do ator conhecer tais princípios e explorar incessantemente todas as possibilidades práticas. Nisso consiste seu ofício. Cabe a ele decidir depois, como e com que fins utilizar a dança. Nisso consiste sua ética (BARBA, 1994, p.63).

Essas duas abordagens, a *intervenção* e a construção de *princípios* estão presentes a seguir, nos cenários do processo de ensinar e aprender teatro, de laboração e lapidação da linguagem teatral, como espaços de experiência de formação do *professor artista*. Na tentativa de organizar as variáveis possíveis de um semestre de observação, ousou seguir o procedimento utilizado pelos professores do curso e, ao observar as anotações no diário de campo, indago: o quê, daqui poderia pegar como princípio para refletir sobre a dimensão pedagógica no ensino do teatro?

Assim, descrevo alguns cenários que podem se tornar fontes para outras reflexões sobre o *professor artista*, uma vez que certamente não são os únicos.

3.1 CENÁRIO 1 - Tomada de consciência da paixão nas minúcias do trabalho do ator

Uma aula de *Oficina Montagem I* teve lugar no início do semestre. Naquele momento em especial, houve um processo interessante de construção de conhecimento da linguagem teatral. Parecia evidenciar-se a apropriação desse conhecimento por parte dos alunos e a profusão de elementos que compõem essa linguagem. Explico: nas aulas anteriores, os alunos estavam trabalhando um exercício criado pelo grupo teatral UTA, chamado *Batalha*, composto por várias etapas¹⁹; mas que, basicamente,

¹⁸ Não pretendo aqui esmiuçar os princípios que são tratados na Antropologia Teatral, mas utilizar a ideia de que o trabalho do ator é norteado por princípios específicos que possibilitam a ficção, a agir *como se*. Para exemplificar alguns dos princípios que a Antropologia Teatral oferece ao trabalho do ator, tem-se a busca pela oposição e pelo equilíbrio precário, colocando o corpo de tal forma que jamais seria plausível no cotidiano, mas que, em cena, pode produzir uma coerência própria e atrair a atenção do espectador.

¹⁹ O grupo UTA desenvolveu pesquisas sobre o trabalho do ator fundamentadas na Antropologia Teatral e acabou por criar seus próprios exercícios e metodologias em função da continuidade e dedicação aplicadas a esse

consiste numa luta com bastões, em duplas, na qual cada ator objetiva tanto tocar o colega com a ponta do bastão sem feri-lo, quanto evitar que o colega toque seu corpo. Pode ser executado como um jogo livre ou como uma seqüência memorizada. A posição deve ser executada com joelhos flexionados, um pé em frente ao outro, de forma a criar uma alavanca, coluna reta e cotovelos acima da linha da cintura. O bastão deve ser segurado com ambas as mãos numa das extremidades, de forma a deixar um pedaço livre abaixo das mãos (ICLE, 2002, p.117).

De acordo com Icle (2002), o exercício promove, além da prontidão e precisão de movimentos, o desenvolvimento da capacidade de trazer o impulso e a ação contidos no mesmo tempo e espaço. Também trabalha a confiança no colega, pois é muito fácil machucar-se ao executá-lo, o que requer muita concentração e responsabilidade dos jogadores. O exercício vinha sendo desenvolvido nas aulas anteriores com esta turma, de acordo com uma evolução de passos. Primeiro joga-se com a *ação e reação com bastão*: em duplas, um dos jogadores indica lentamente com o bastão o local do corpo do colega onde irá desferir o golpe e retorna para a posição-base, com os joelhos flexionados; em seguida, repete o movimento ágil e rapidamente, de forma a realmente golpear o colega. Este, por sua vez, não reage quando o primeiro marca lentamente um ponto determinado em seu corpo; da segunda vez, porém, deve defender-se, impedindo que o bastão toque seu corpo, bloqueando-o com o seu próprio bastão. E assim o exercício segue, alternando-se as vezes em que se é golpeado e buscando-se alternativas de defesa e os momentos nos quais se desfere o golpe. A partir de várias experimentações, é possível selecionar os golpes considerados mais interessantes e chegar a uma seqüência de movimentos. Era esse o processo que estava sendo trabalhado com a turma, em grupos de três a quatro pessoas.

O mesmo exercício possui ainda alguns desdobramentos, que tinham sido utilizados pela professora Celina nas aulas anteriores. Um deles é *o esquivo*, no qual o procedimento inicial é similar: o colega marca lentamente o ponto do corpo do outro onde irá direcionar o bastão para, em seguida, após o retorno à posição-base, com os joelhos flexionados, desferir o golpe de forma rápida e precisa. Porém, ao invés de defender-se com o bastão, o outro deve esquivar-se, impedindo o toque do colega. Duas outras variações são feitas em círculo: um aluno, no centro, com bastão e os demais colegas ao redor. O círculo pode ser tanto de *ataque* como de *defesa*. No *ataque*, aquele que está no centro escolhe um colega que está no círculo

trabalho (ICLE, 2002). O exercício está detalhadamente explicado no livro *Teatro e Construção de Conhecimento*, de Gilberto Icle. Consta aqui somente os trechos que se referem à parte escolhida para ser descrita, relacionada com o movimento de compreensão e construção da linguagem teatral que verifiquei ocorrer naquela aula.

para atacar; o escolhido, por sua vez, deve estar preparado para ser atacado a qualquer momento, assim como todos os demais que estão no círculo. Na *defesa*, aquele que está no centro deve estar alerta para defender-se do ataque alternado dos colegas que estão no círculo; para isso, os colegas devem estar atentos para dois ou mais não ataquem ao mesmo tempo, mantendo a ordenação de ser somente um por vez. Em ambos os casos, no *ataque* e na *defesa*, os golpes em um primeiro momento são marcados lentamente, buscando a precisão e a destreza dos movimentos.

A sequência que fora criada pelos alunos já prescindia da primeira marcação lenta, uma vez que os alunos a executavam repetidas vezes com desenvoltura, configurando-se movimentos dinâmicos. Durante o processo, Celina cuidava as minúcias do trabalho do corpo dos alunos e poderia se dizer que ela possui a arte de fazer intervenções no sentido de desenvolver a consciência corporal e a precisão dos movimentos. Ao notar que os alunos ainda tinham receio em relação aos movimentos, a professora intervinha no sentido de alertá-los para que os alunos não parecessem falsos ao executá-los. Ela dizia: “*se marcou com o bastão para ir no pé, vai no pé e não ao lado, senão não dá pra acreditar no que vocês estão fazendo. Não falseia! Vai no pé!*” (Diário de Campo, 2008).

Celina fazia intervenções sem, no entanto, fornecer respostas prontas. Muitas vezes ela intervinha em forma de perguntas. Para um grupo que havia iniciado a sua sequência de movimentos em círculo e percebendo que os alunos ficaram atrelados àquela forma, Celina se aproxima e pergunta: “*como vocês podem quebrar com o círculo? O primeiro momento da sequência de vocês nasce no círculo; ficou assim porque partiu do exercício?*” (Diário de Campo, 2008). Os alunos não tinham se dado conta de que estavam presos à estrutura inicial da forma do exercício e, assim que foram instigados pela professora, buscaram outras soluções. Decidiram-se por uma caminhada que desenhava uma cruz no espaço, onde os duelistas simulavam um encontro antes de iniciarem a sequência de golpes, o que conferiu outra qualidade cênica para o exercício e outra tonicidade para os primeiros golpes.

Percebi que o olhar de Celina também parecia perscrutar a lógica corporal que os alunos utilizavam ao criar o movimento. Esse perscrutamento acontecia de forma muito natural e tranquila, diria que quase instintiva. Pelo fato da experiência ter acontecido em seu corpo, ou seja, pelo conhecimento que já possuía, parecia natural que o corpo da professora dialogasse com os corpos dos alunos. Havia um diálogo de corpos, dos alunos e da professora, que juntos, buscavam entender suas respectivas lógicas. Em um grupo, a sequência de

movimentos travou em um dado momento em função dos alunos não conseguirem encontrar uma saída para o último movimento criado, ou seja, não viam como dar continuidade à sequência de uma forma que pudesse ser possível a passagem orgânica de um movimento a outro. Celina busca solução pelo olhar dos alunos ao utilizar o seu próprio corpo para experimentar possibilidades: “*e se ela fizesse assim?*” E fez um movimento que engajava a coluna antes do golpe, de forma que seria possível passar para um outro movimento sem trancar os corpos nos bastões e paralisar a sequência. E, ainda acompanhando o movimento da aluna, diz: “*experimenta novamente para entender o que acontece com o teu corpo quando tu faz isso.*” (Diário de Campo, 2008). Celina pontuou para os alunos a necessidade de engajamento do corpo como um todo - coluna, quadril e abdômen - de modo a conscientizarem o que é uma estrutura ou repertório corporal a ponto de estarem prontos utilizá-lo também em cena e não restringindo o trabalho somente aos momentos de exercício em aula.

Celina também fez apontamentos sobre os tempos e o ritmo dos ataques, auxiliando na medida de composição e nos arranjos cênicos para as sequências dos movimentos: a diferença entre um movimento lento e outro rápido, as qualidades de cada opção e o como dominar o movimento. Então, a primeira etapa do trabalho consistiu nessa *limpeza corporal* dos movimentos, nessa lapidação minuciosa dos detalhes. Celina explica aos alunos que ao se falar em *limpeza*, ou quando se fala “*está sujo!*”, no trabalho em teatro não é no sentido pejorativo: essa expressão é utilizada quando se lida com uma profusão de elementos, sendo necessário selecionar aqueles que mais se prestam para o exercício em questão e atentar para a forma com que são executados (Diário de Campo, 2008). Isso é importante, pois, dependendo da maneira como são realizados pelos alunos-atores, podem servir ou não para aquele momento, na lógica daquele exercício. Celina exemplifica dizendo que “*não precisa ilustrar ou falsear os movimentos. Se o clima escolhido foi o de deboche, o deboche em si tem mais força quando os movimentos são bem executados*” (Diário de Campo, 2008).

Para que isso ocorra, é necessário que o próprio aluno acredite no que está fazendo e que domine a nova coerência de configuração corporal²⁰ a ponto de tornar a sua ação crível e atrativa. Celina pontua a questão da verdade do ator em cena e da construção que é necessária nesse processo.

²⁰ A essa nova coerência Barba (1994) chama de *segunda natureza do trabalho do ator*, ou aquilo que se refere à criação de um *estado extra-cotidiano*.

O ator tem que acreditar na sua simulação e, ao mesmo tempo, entender e guardar a forma, o caminho, o percurso que tornou possível essa criação, pois precisa ser capaz de retomá-la indefinidas vezes. O ator precisa trabalhar na duplicidade de quem se entrega com veracidade àquilo que está fazendo, sem, contudo, perder de vista o como está sendo feito (ALCÂNTARA, 2004, p. 49).

Com relação a essa dimensão do trabalho do ator, Barba conta que Tchekov centra em dar atenção a detalhes mínimos como forma de fazer uma pausa entre um movimento e outro, ter um momento de concentração antes do início do movimento e também ao seu término, atentar para as mudanças possíveis de ritmos e infere a vontade de guardar o momento do surgimento dos impulsos, dos contra-impulsos e dos *sats*²¹ em uma tentativa de salvar, em uma espécie de diário corporal, a pulsação da vida cênica do ator (BARBA, 1994). Entendo que o exercício da verdade cênica para o ator deve estar presente desde os momentos dos exercícios. A busca por uma lógica corporal do ator que consegue promover comoção na plateia, quando, no entanto, ele mesmo não se emociona, parece surgir em um momento que antecede a criação da cena, ou seja, que está presente no treinamento do ator (BARBA, 1994).

Considerando que o ator ocidental é aquele que simula através de sua ação ser outros que não ele mesmo, podemos pensá-lo, [...] como alguém que recria no seu próprio corpo [...], de forma a efetivar um outro ser [...], reinventado em seu corpo. Chamo a atenção para o fato da ação do ator não ser um fingimento, uma dissimulação, mas uma recriação, a produção de uma outra realidade (ALCÂNTARA, 2004, p. 49).

Os exercícios e as intervenções de Celina abordam as minúcias dessa questão: a verdade cênica que é criada dentro da coerência corporal e não como algo externo a ela, o que confere um caráter de profundidade ao trabalho do ator. Assim, após o trabalho de lapidar a sequência de movimentos com o bastão, a proposta foi a de transformar essa mesma sequência, criando um clima para cada batalha, podendo surgir uma situação, uma pequena fábula. Celina explicou aos alunos: “*a gente começou codificando o exercício, criando códigos. Agora o que é possível fazer para criar um clima que não é só de ataque e defesa?*” (Diário de Campo, 2008).

Na organização dos grupos, foi formado um trio de dois alunos e uma aluna. Imbuídos de uma seriedade inabalável, os dois alunos iniciaram os movimentos como se fosse uma luta.

²¹ *Sats* são os movimentos que antecedem e preparam o seguinte, contendo nele o seu contrário; por exemplo, ao lançar uma bola em uma determinada direção, o corpo recua um passo na direção oposta, flexiona os joelhos e parte da coluna o impulso de levar até a mão o movimento que impulsiona os braços na direção na qual será feito o lançamento, levando para essa mesma direção todo o corpo. O lançamento depende desse movimento anterior, pois não surge do nada. O trabalho do ator explora a possibilidade desses movimentos preparativos contrários, como uma forma de preparar o que vem a seguir, mas sem tornar isso previsível. “*Sats* pode ser traduzido por ‘impulso’, ‘preparação’, ou então ‘estar pronto para’” (BARBA, 1994, p. 65).

Movimentos precisos, concentração em alto nível e percebia-se o prazer dos dois em laborar cada vez mais essa tonalidade de movimentação. A aluna, percebendo isso e não sabendo muito como se inserir no jogo sério dos dois, cochichou para a professora Celina: “*eu sou muito perna de pau pra ficar com os guris*” (Diário de Campo, 2008). Entendi que ela mostrava não dominar a movimentação do bastão no nível *ninja* que eles estavam se propondo no exercício e tentava mudar de grupo ou abster-se. Celina permaneceu inabalável: “*encontra o teu jeito de entrar no jogo deles. Como que com a tua lógica tu vai te inserir lá. Tu não vai ser igual a eles. Tu tens que te inserir como tu*” (Diário de Campo, 2008). Decepcionada, a aluna retornou para o espaço em que os dois estavam e ficou observando com olhar perdido entre os movimentos dos meninos e atitude corporal prostrada, apoiada no bastão que, por sua vez, apoiava-se no chão. Enquanto isso, a evolução de movimentos dos dois seguia cada vez mais séria e mais intensa. A aluna permaneceu nessa posição por mais um bom tempo e eu estava curiosa para ver que solução ela buscaria, enquanto pensava também como poderia proceder se estivesse no lugar dela. De súbito, a aluna solta um grito e parte com movimentos do bastão em ataques desordenados para cima dos dois que, surpreendidos, arregalam os olhos, espantados, e saem correndo. Essa cena hilária aconteceu durante os exercícios, mas também marca um princípio, uma ideia de como tornar uma cena interessante para o olhar do espectador: a ruptura de uma coerência estabelecida. Convencionou-se uma coerência no jogo com a qual o espectador se familiariza, um elemento, desconexo ou não, surge, pervertendo o sentido da cena e surpreendendo o espectador.

No entanto, a proposta do exercício era a criação de uma coerência interna que prevalecesse do início ao final. E, mesmo sendo interessante, o final quebrava essa coerência. A professora Celina reiterou a ideia de que mesmo no exercício há uma proposta de tomada de decisões que norteiam o seu desenvolvimento. Eu compartilhava da visão dos alunos de que a cena em si tinha funcionado pela questão do elemento surpresa e que havia ali um clima que se estabelecia e que era rompido, surpreendendo a plateia. Mas Celina seguia complexificando a questão e instigava-nos a pensar o que era natural, ou seja, o que decorria de uma organização interna do exercício e o que era estipulado. Os alunos indagavam, sem entender: “*como assim?*”. Celina explicou: “*sim, é pensado, os movimentos são pensados, mas eu não crio lá fora e resolvo trazer isso para cá. Tem que descobrir o que nasce da relação. Não é simplesmente trazer algo de fora, artificial e colocar aí. A proposta é de uma tomada de decisões que tenham uma lógica interna desde o início, e o final foge ao exercício*” (Diário de Campo, 2008).

Os grupos criaram diversos climas e os elementos teatrais dessa aula, os princípios trabalhados, foram elencados pelos próprios alunos e pela professora durante a avaliação após a apresentação de todas as sequências criadas: a criação surge do exercício, ou como codificar uma sequência de movimentos que seja interessante de ser assistida e que não se torne previsível para quem assiste, o processo de construção desse código a partir do trabalho corporal, o cuidado para não ilustrar ou interpretar demais, a importância da precisão dos movimentos ou da *limpeza* do exercício. O que mais me chamou atenção nessa aula específica foi a relação que se explicitou entre as propostas e intervenções feitas pela professora e o conhecimento construído pelos alunos, manifestado ao término da aula. Para que isso ocorresse, tanto a observação do jogo dos colegas como as pontuações feitas pela Celina durante o trabalho foram fundamentais no processo. Ficou evidente a diferença entre a noção da execução corporal de uma simples atividade ou movimento do corpo em exercício para a criação de um clima, um estado além da simples execução de uma sequência de movimentos. Uma aluna manifesta sua (re)descoberta: *“como é importante quando a gente vê além, um estado diferente, um objetivo, uma situação diferente. Não uma historinha, mas um clima, algo além da forma!”* (Diário de Campo, 2008).

Refiro-me a uma (re)descoberta porque me pareceu que o depoimento em questão não se referia a algo que a aluna teve contato pela primeira vez, mas sim que, nessa aula em especial, foi possível a ela vislumbrar outras dimensões de um elemento que já lhe era familiar. Credito essa construção de conhecimento à insistência da Celina na busca pela organicidade desde a base dos elementos do exercício e perseguir isso durante toda a construção da sequência. Por isso a escolha de descrever esse trecho, por parecer-me referenciar o trabalho contínuo do ator em (re)descobrir, ou em criar de novo, a partir do conhecido e do que foi já muitas vezes experimentado; manter a busca pelo estado de criação, ampliando, com o exercício contínuo, a dimensão estética de sua atividade. Não há receitas prontas e, portanto, não há formas nem fórmulas pré-determinadas para o trabalho do ator. Neste episódio, em especial, considero possível observar na relação entre as intervenções feitas pela professora durante a preparação, a observação do trabalho dos colegas e a construção das relações apreendidas pelos alunos a dimensão pedagógica que existe nessa relação de aprender teatro fazendo teatro através de diálogos que se dão no corpo, pelo corpo e para além do corpo.

Foi possível perceber como o processo de experimentação e construção da linguagem teatral foi se complexificando ao longo do semestre. Durante os exercícios iniciais da aula, denominados de *aquecimento*, em nenhum momento Celina descuidou da atenção dada aos detalhes do movimento do corpo, da mesma forma como cuidava da construção da cena. Não parecia algo que demandasse esforço da professora; pelo contrário, parecia mais como uma lente com a habilidade de leitura do corpo já entremeada em sua forma de olhar o trabalho dos alunos em função do olhar para seu próprio trabalho como atriz do UTA.

Em algumas aulas, Celina delegou aos alunos a tarefa de propor os exercícios iniciais de aquecimento. Somente essa prática, a de organizar e propor o aquecimento, a de pensar sobre o movimento, já instiga o aluno a pensar na estrutura de atividades possíveis e nos objetivos que cada exercício possui. Assim, os alunos tinham a oportunidade de fixar repertórios e desenvolver uma forma própria de trabalhar com seu corpo, iniciando talvez por exercícios no chão ou pelas articulações ou ainda através de jogos que privilegiassem o movimento.

Ao adentrar o semestre, a turma de *Oficina Montagem I* escolheu o texto *o Rei da Vela*, de Oswald de Andrade, para desenvolver o exercício de ator. Por intermédio da montagem desse texto e sob a orientação de Celina e Tati, os alunos trabalhariam com o sempre desafiador propósito de levar um texto à cena, estando já explicitado o foco no trabalho do ator para construir esse processo. A ação, como *partícula mínima* desse trabalho (BARBA, 1994, p. 221), foi explorada a partir do exercício das minúcias corporais, presente já nos primeiros exercícios do semestre. A relação com a função do espectador também se faz presente nesse processo, se tomarmos o conceito de ação no mesmo sentido que Barba, ou seja, ação como “aquilo que me muda e que muda a percepção que o espectador possui de mim” (BARBA, 1994, p. 221). Desta forma, todos os exercícios iniciais com o objetivo de modificar a tonicidade do corpo, e que buscavam na coluna o princípio da ação, encontrariam agora um processo de montagem para os alunos utilizarem em cena.

O processo de montagem abre possibilidades de uso do corpo do ator e, por envolver outros elementos, torna ainda mais complexo o processo de construção da linguagem teatral. Havia três variáveis no processo escolhido por Celina e Tati para levar esse texto a ser encenado, o que tornava o processo ainda mais desafiador. A proposta pareceu-me ter como fundamento principal o trabalho a partir de imagens, das mais variadas formas. Explico: primeiramente, depois da leitura do texto, os alunos selecionaram valores morais das

personagens da peça. Foram definidos ganância, oportunismo, interesse, mesquinhez (avareza) e luxúria. A partir disso, cada grupo de seis ou mais alunos criou uma sequência de movimentos que contivesse a ideia de um desses valores. Era, portanto, uma imagem com movimento, uma alegoria cênica. Os alunos trabalhavam em grupos e se auto dirigiam, ou seja, apontavam sugestões, encontravam soluções cênicas e movimentações para suas sequências. Em alguns grupos, os alunos se revezaram: enquanto um assistia, os demais realizavam a sequência. Uma aluna disse aos colegas durante o exercício: “*eu preciso ver o que vocês estão fazendo, porque daqui [seu lugar na evolução espacial da sequência de movimentos] eu não tenho ideia do que vocês estão fazendo aí*” (Diário de Campo, 2008). Assim, ela só conseguiria seguir contribuindo na criação se conseguisse vislumbrar a sequência como um todo. Essa dinâmica provocava uma alteração de papéis no grupo e na sala. Já não era mais somente a professora que intervinha, mas os alunos desenvolviam autonomia de criar e intervir, eles mesmos, nos seus movimentos e nos dos colegas. A partir desse processo, as imagens formadas ficaram interessantíssimas e foram utilizadas na montagem da cena.

No entanto, a imagem que representava a ganância promoveu um debate entre os alunos de todos os grupos. A sequência consistia basicamente em uma evolução espacial na qual um aluno ficava no centro e os demais se fixavam em poses, distribuídos pelo espaço cênico. Aquele que ficava no centro buscava cada uma das estátuas e recolocava o corpo dos colegas no centro, em uma nova composição. Ao terminar, olhava para a sua obra e regozijava-se. O grupo criou uma solução diferente para cada estátua ser conduzida até o centro, o que garantiu que a sequência de movimentos resultasse interessantíssima, sem ser monótona, nem previsível, além de ter sido extremamente bem executada pelos alunos. Porém, a turma concluiu que, mesmo com toda a composição da alegoria, não ficava clara a ideia de ganância e remetia mais para a imagem de um colecionador ou algo do gênero. Assim também ocorreu durante o processo todo, no qual muitos jogos e cenas improvisadas, que pareciam geniais durante os ensaios, tiveram de ser separados em função de se definir um fio condutor para a montagem, eliminando o que, mesmo parecendo maravilhoso, seria um elemento em excesso.

Novamente aqui a ideia de *seleção* entra em jogo. Os próprios alunos concluíram que a sequência criada não auxiliava a trazer a ideia contida no texto e foi com pesar que todos acabaram concordando que ela não faria parte da montagem da peça. Assim, a seleção

apresenta mais um viés: não se trata somente de separar aquilo que não funciona, mas também de escolher o que serve mais para o objetivo de se trabalhar cenicamente uma história, neste caso, *O Rei da Vela*.

Depois do trabalho com as imagens coletivas, foi solicitado que cada aluno escolhesse uma fantasia de carnaval e buscasse compô-la com todos os seus adereços. Independentemente do papel que iriam interpretar, cada um deveria criar uma figura, um tipo, que teria por base a fantasia de carnaval. A criação dos tipos era um divertimento à parte. Foram criados tipos, como *a gostosa*, *o bêbado*, *a louca*, uma mulher cheia de plásticas e silicones, ou seja, *a plastificada*, *o regente da bateria da escola de samba*, entre outros.

O aquecimento das aulas, que servia para a construção dos tipos, foi regado por uma trilha sonora que impedia qualquer um de ficar sentado somente olhando: enredos de escolas de samba e sambas da melhor qualidade selecionados por Celina. A música era um elemento fundamental para auxiliar o clima de brasilidade que se pretendia dar à cena, mas percebi que também era essencial para o trabalho de composição individual das figuras, além da fantasia²². Celina não perdeu nunca o foco do trabalho no corpo do ator, e suas intervenções seguiam nesse sentido, mas agora buscando utilizar esse conhecimento e seguir experimentando a serviço da peça e da criação das figuras: “*como passo para aquilo que eu imagino, que está na mente [a ideia da figura carnavalesca], para o meu corpo?*” (Diário de Campo, 2008).

Desta forma, havia dois elementos para os alunos jogarem e iniciarem a composição das suas figuras: a roupa da fantasia carnavalesca e a música. A partir do elemento musical, o samba, Celina propôs um exercício que consistia em os alunos soltarem seus corpos no ritmo da música; no entanto, não era *um soltar por soltar*. A professora guiava o exercício para que a figura começasse a ser delineada no corpo de cada aluno, impulsionado pelo ritmo: “*tem um corpo que se solta, mas também tem escolhas que ele faz. Isto provoca qualidades do movimento e, como ator, tenho que controlar essas qualidades. Tem que delinear no corpo essa ideia*” (Diário de Campo, 2008). Assim, o objetivo do exercício consistia em moldar, no corpo, a fantasia escolhida por cada um, antes mesmo de vestir a fantasia carnavalesca propriamente dita, o que acontecia na segunda parte do exercício.

²² Aqui trata-se de fantasia por se ter como referência a cultura carnavalesca. Esse esclarecimento é importante pelo fato de existir certa confusão no senso comum ao referir-se a figurinos teatrais como *fantasias*.

A partir do momento em que se iniciou o trabalho com as figuras, o aquecimento das aulas com o ritmo do samba e as experimentações corporais para a composição das figuras aconteceram repetidas vezes, sempre se buscando elementos que pudessem alimentar o universo da peça, sempre sob o olhar atento e instigador da professora: *“tentem experimentar como construir no corpo essa energia, se é mais leve, se é mais pesado, se é gordo ou mais esguio”* (Diário de Campo, 2008). Celina retomava questões das primeiras aulas do semestre ao auxiliar os alunos no sentido de não se contentarem ou não se acomodarem nas primeiras descobertas: *“busquem outros movimentos a partir desse que vocês já criaram, mas mantenham a essência da figura na coluna”* (Diário de Campo, 2008).

Por fim, a terceira variável do processo de montagem consistia em que os personagens tipo criados pelos alunos assumiriam as personagens da peça, podendo inclusive variar, ou seja, mais de um aluno assumir a mesma personagem. Claro que esse processo não se deu desorganizadamente: cada aluno escolheu previamente o papel que gostaria de fazer, iniciando a partir daí uma nova composição que buscava trabalhar a figura individual já criada em relação a um trecho de determinada personagem.

Recordo que, quando entendi que era essa a proposta, fiquei confusa. Pensei serem muitas variáveis em um só trabalho e não conseguia entender como se daria o procedimento. Na montagem em questão, foram utilizadas então: as imagens coletivas em forma de alegorias a partir dos valores das personagens (sequência de movimentos); as figuras ou personagens-tipo, criadas pelos atores individualmente a partir de uma fantasia carnavalesca, essa mesma figura assumindo uma parte na cena da personagem na montagem, valendo-se da movimentação criada na sequência, promovendo um rodízio dos papéis da peça entre as figuras. Comentei com a professora Celina a minha dificuldade em compreender esse processo, mas percebi que a proposta estava muito clara para ela, que tentou me esclarecer: *“aqui estamos fazendo opções onde o ator vai aparecer em uma determinada medida. O trabalho é uma busca. Uma conquista”* (Diário de Campo, 2008).

De fato, foi necessário muito trabalho. Havia figuras femininas que assumiam papéis masculinos, como *Abelardo I* e *Abelardo II*; cenas nas quais a sequência da alegoria criada necessitava ser readaptada; momentos em que se tornava confusa a passagem de um papel para uma figura; o lado emocional dos alunos se fragilizava com a dificuldade que sentiam. Enfim, foi mesmo muito trabalho. Um processo denso, mas que também estava repleto de descobertas, e algumas soluções encontradas surpreenderam-me, tamanha clareza que havia

no jogo entre figuras e personagens. A maneira como isso foi apresentado para o público, tornando os espectadores cúmplices das trocas, criando metáforas visuais e evoluções espaciais, estabelecendo o código com tanta precisão, que fui tomada por um prazer imenso de ter participado do processo como espectadora: das suas dificuldades, tomadas de decisão e a busca pelas soluções exitosas. Novamente, outra experiência para meu olhar: vi um texto que, na minha primeira leitura me parecia datado, linear e até mesmo monótono, desdobrar-se em múltiplas imagens, recriado em um processo conquistado com muito esforço. Apesar de já conhecer o texto em questão, de tê-lo lido durante o processo de ensaio, não conseguia vislumbrar nele tantas possibilidades quanto as que foram apresentadas e que só foram possíveis porque o processo fora conduzido dessa forma, com esse grupo. Vi uma proposta que me parecia ser, a princípio, complexa ao extremo, ser perfeitamente orquestrada, para muito além dos elementos básicos da improvisação: *onde, quem, o quê*²³. Nesse processo foi possível perceber as diferenças nos níveis do *como*.

Uma das questões que me chamou atenção é que, o estado extracotidiano parecia ter sido conquistado no exercício de elaboração das figuras, ou seja, no processo de criar uma coerência para o corpo que não é a mesma utilizada no dia a dia. O fato de organizar algo no corpo para mostrar a alguém já transforma a tonalidade cotidiana do movimento, já deixa de ser uma ação qualquer. Para Barba (1994), qualquer tipo de intenção que alguém coloque ao se dar a ver para outra pessoa já estabelece uma coerência extra-cotidiana.

Em uma das aulas, essa questão saltou aos meus olhos durante o aquecimento ao ritmo de samba. Percebi, no processo de caracterização das figuras, algo que relatei a esse estado extracotidiano. Certamente foi um momento de culminância ou a consequência de todo o processo realizado até ali e que eclodia naquele tempo e espaço.

Iniciou-se a música. O tambor carnavalesco preenchendo os ouvidos e se fazendo presente em pulsações por todo o corpo. Os corpos dos alunos guardavam ainda suas individualidades. Iniciavam o exercício de se soltar no ritmo da música. Os alunos-atores, cada um a seu tempo, percorriam o caminho de buscar a coerência da sua figura. Aos poucos mãos, pés, colunas, olhos, abdômens, feições e poros iam se transformando: processo metamórfico. Primeiro em um estado híbrido, um pouco ainda se via da individualidade nos

²³ *Quem, onde e o quê*, são sessões de orientações propostas por Viola Spolin para os trabalhos de improvisação teatral. Spolin trabalha com o que chama de ponto de concentração, ou POC, onde há, a princípio, um problema por vez a ser solucionado em cada cena. A questão sempre estará voltada para *o como* o problema é solucionado cenicamente (SPOLIN, 1992, p. 33).

movimentos, outro pouco já se podia vislumbrar esboços das figuras. Os movimentos iam buscando a precisão. Buscavam a caracterização da figura. Transformavam-se diante dos meus olhos. Eram, então, as figuras por completo. Vestiam nos seus corpos as características da figura. A sala não era mais a sala, mas o *espaço das figuras*.

A professora Celina solicitou então que, de três em três, fossem vestindo sua roupa e seus acessórios carnavalescos. Após acoplar a fantasia exterior na qualidade do seu corpo, retornavam ao espaço. Assim que todos estavam prontos, realizaram o desfile, que consistia em caminhar pelo espaço de forma ordenada, como um desfile de carnaval, mas cada figura com o seu jeito, sua forma, sua essência. Meu olhar como espectadora explodia de encantamento. Esse procedimento já havia se repetido nas aulas anteriores, incluindo o desfile. Mas naquele dia meu olho focou na transformação da figura. Tinha em mente que

[...] o ator é um indivíduo constituído de singularidade, personalidade, pertencente a um tempo, a um modo de se forjar socialmente, não se contrapondo à sua função, que é a de representar outro que não a si (personagem fictício), porém distingue-se dela. A personagem, por sua vez, é um ser fictício, criado, estruturado por um dramaturgo ou pelo próprio ator. Para fazer a simulação do ser ficcional, o ator faz uso do seu corpo físico, material, porém este, na representação, está dimensionado por padrões de utilização corporal diferentes dos padrões da vida cotidiana (ALCÂNTARA, 2004, p. 50).

O que vislumbrei, no momento do exercício, não foi um grupo de alunos, ou um grupo de figuras, mas a ponte que une um ao outro: do ator à personagem. Foi minha vez de sussurrar percepções para a professora: “*como que eu explico isso para alguém que faz medicina, engenharia ou administração?*” (Diário de Campo, 2008). *Isso* era esse processo, essa ponte. Era um *isso* que se agigantava para mim. Adianto-me em elucidar que não é o caso de considerar que pessoas de outras áreas que não as artísticas não possam ter uma experiência estética que permita dilatar seus significados. Não se trata disso, em absoluto. A pergunta se referia a como poderia explicar aquilo que eu estava assistindo e dimensionando para alguém que não estava lá e que não possui familiaridade com os códigos da linguagem teatral. Como explicar para alguém esse estado de encantamento que me tomou em um exercício de aquecimento de uma aula de teatro e que me parecera tão atrativo e potente quanto um espetáculo? Meu desejo era o de compartilhar essa beleza com outras pessoas: a possibilidade da beleza. Não o belo como o referencial artístico que paira no senso comum de algo que se determina bem acabado como produto. Mas essa beleza que acontece na *ponte*. Neste caso, a beleza que se faz através da arte teatral quando se ausenta da pretensão prévia de ser bela. Em nenhum momento os alunos ou a professora ali estavam pensando em tornar o

que seria o procedimento de um simples aquecimento em algo belo para ser prontamente visto. Muito menos haviam previamente combinado uma forma de encantar aquela pessoa que invadia o seu espaço cotidiano das aulas do curso e ficava a deitar os olhos sobre eles. O que se passava, passava em meu olhar, ali, como espectadora de um processo.

Em resposta à minha indagação, Celina abre um sorriso largo e luminoso e, com a potência daquele que porta um corpo que pensa, responde rápida e precisa: “*não explica*” (Diário de Campo, 2008). Teatro acontece no aqui e agora. Tanto em um espetáculo, quanto em uma sala de aula, em um exercício de aquecimento. Teatro é a arte de ver. A arte do espectador em todas as suas nuances: do ator que observa a si mesmo durante o processo de experiência e do espectador que “vive a experiência de uma experiência” (BARBA, 1994, p. 98). Por isso o fazer teatro se torna tão imprescindível para se aprender teatro. Para Barba,

a profissão do ator inicia-se geralmente com a assimilação de uma bagagem técnica que se personaliza. O conhecimento dos princípios que governam o *bios* cênico permite algo mais: *aprender a aprender*. [...] Na realidade *aprender a aprender* é essencial para todos. É a condição para dominar o próprio saber técnico e não ser dominado por ele (BARBA, 1994, p. 24).

O autor também aponta que talvez seja necessário trabalharmos com a ideia de que o ofício do ator é um processo no qual não se ensina, somente se aprende. Então, aprender a aprender teatro parece significar que o processo criativo tem lugar a partir da relação dos diferentes elementos que compõem essa linguagem. Se há um trabalho ao qual se dedica o ator para laborar os códigos da linguagem teatral, há também um processo de lapidação do olhar que se relaciona com o espaço do espectador, tanto de seu próprio processo quanto na troca com os colegas. Assim,

[...] se há treinamento físico, também deve haver treinamento mental. É necessário trabalhar na ponte que une as margens físicas e mentais do processo criativo. O relacionamento entre essas duas margens não apenas tem a ver com uma polaridade que é parte de todo indivíduo no momento em que atua, compõe ou cria. Também une as polaridades mais largas, especificamente teatrais: a polaridade entre ator e diretor, e a subsequente polaridade entre o ator e o espectador (BARBA, 1995, p.55).

Neste sentido, parece que a noção de *espectador* também é atravessada pela do *diretor*. Um diretor também parece ser um espectador. E, assim como nas aulas de *Oficina Montagem I* e na *Mediação Coletiva*, pode ser uma função ocupada por mais de uma pessoa no grupo e um lugar, ou polaridade, para a experiência.

3.2 CENÁRIO 2 - Piscadelas e flertes com os elementos da encenação: tudo se dá no olhar

A aula de *Prática de Encenação Teatral* tinha lugar no auditório da FUNDARTE/UERGS. A presença da configuração edificada de palco/plateia não permitia enganos quanto ao seu desígnio: esse era um espaço para se trabalhar cenas. Cenas que, desde o início, tinham o destino de serem vistas. Mais uma vez, e sempre, o desafio de criar uma cena, de preencher o espaço vazio (BROOK, 1995). Chamarei os alunos aqui de *alunos-diretores*, pois essa era a função que estavam experimentando: a de guiar um processo de encenação.

Diferentemente de *Oficina Montagem I*, em que as aulas eram o espaço da experimentação, seleção, criação e lapidação do trabalho do ator, em *Prática de Encenação Teatral*, esse processo ocupava outros espaços. Dessa forma, havia um momento de experimentação exterior ao período das aulas que pertencia ao aluno-diretor e seus atores, sendo que o momento das aulas era dedicado à orientação especificamente do processo de encenação do aluno-diretor. Ou seja, a cada aula, o aluno-diretor apresentaria o seu processo de cena em construção com os seus atores e participaria também, como espectador, do trabalho de direção dos colegas, auxiliando e aprendendo em um processo de trocas.

Ao iniciar o semestre, os alunos procederam à escolha dos textos e à formação dos elencos com os quais trabalhariam. Esses alunos-diretores já haviam cursado *Oficina Montagem I e II* e, portanto, já experienciaram o trabalho de encenação pelo viés do trabalho do ator. O desafio em *Prática em encenação teatral* é que, agora, o aluno-diretor teria que ordenar esse conhecimento na experiência da direção, sendo o guia do processo de encenação com o seu grupo.

O procedimento utilizado para os alunos-diretores com relação à escolha do elenco configurou-se interessante e respondia a uma necessidade. Os atores poderiam ser tanto os colegas de curso de outras turmas, desde que esses tivessem disponibilidade para tanto, quanto pessoas sem vínculo com a FUNDARTE/UERGS. Isso promoveria a troca com outras formações artísticas, além de se evitar o risco de se ficar sem atores para o projeto, pois caso fosse restringida a participação externa, seria isto o que provavelmente aconteceria, visto que, no momento da pesquisa, havia somente duas turmas ativas.

Assim, cada aluno era o diretor responsável por sua cena e por seus atores. A aula estava organizada de forma a orientar um processo por vez, ou seja, um momento para cada aluno-diretor com seus atores. Os atores convidados aguardavam fora do auditório. Eram chamados para apresentar o trabalho que haviam realizado durante os ensaios com o aluno-diretor e se ausentavam ao término de sua cena. O aluno-diretor participava, então, do momento de orientação, no qual era chamado a elucidar o que tinha em mente, justificar suas decisões, auxiliar o grupo a entender o seu processo criativo e ser instigado a melhorá-lo. A professora e o grupo trocavam percepções e auxiliavam o olhar do aluno-diretor questionando, sugerindo, criando coletivamente. É um processo delicado, que requer muita paciência, pois dificilmente conseguimos traduzir nossas ideias e intenções com exatidão para os outros. Essa observação serve tanto para o momento da troca coletiva quando da orientação em aula, quanto para o aluno-diretor e seus atores no seu processo nos outros momentos.

Nesse sentido, parecem existir dois caminhos: ou a imposição da vontade do diretor, o que daria laivos de autoritarismo ao processo, ou a busca do trabalho incansável para que se estabeleça uma sintonia entre atores, diretores, ideias e quaisquer outros elementos que porventura participarem do processo (OIDA, 1999). Nos momentos de troca coletiva, percebi que todo o empenho estava focado na lapidação dos elementos que compõem a cena, desde o trabalho do ator, quanto luz, som, marcação - enfim, tudo o que necessita ser orquestrado para se criar sentidos para a cena no palco. Assim, todos os envolvidos eram generosos com os colegas e mantinham a qualidade do trabalho como uma meta perene. A insegurança, aliada à vontade de acertar dos alunos-diretores, era uma constante.

Os textos escolhidos eram de estilos variados. A forma de trabalhá-los também era diversificada: uns buscavam um tratamento mais realista, outros inspiravam-se no teatro do absurdo e outros ainda readaptavam dramaturgicamente textos clássicos. Enfim, encontrava-me diante do maior número de variáveis que já tive notícia dentro do espaço de uma aula. Impressionou-me a maneira como Jeze conduzia as aulas e como interagira com esses processos diversos de encenação com múltiplas variáveis cênicas. Em alguns momentos do semestre, eu chegava a me confundir sobre o que tinha sido combinado para uma cena na orientação e o que fora recriado pelo aluno. A memória da professora foi algo que me surpreendeu. Ela recordava exatamente em que momento estava o processo da cena que havia sido apresentado, o que havia sido orientado e conseguia, a partir disso, entender o quanto a cena progrediu ou não entre uma aula e outra. Diria que Jeze possui um *olhar cirúrgico* para a

cena, no sentido de focar e aclarar os elementos cênicos, como quem vai peneirando até encontrar um diamante, separando-o dos demais materiais para lapidá-lo melhor. Às vezes alguns elementos já estavam evidentes, laborados pelos próprios alunos-diretores; outros solicitavam mais trabalho. Era instigador observar a clareza com a qual ela separava alguns elementos da cena lançando sobre eles novas possibilidades.

O exercício era o do olhar. Um exercício intenso. O que e como olhar. Trabalhar a difícil ciência da percepção dos acontecimentos cênicos e, a partir daí, pensar que associações, que ideias, que possibilidades do texto vinham à mente, que visões, que imagens poderiam ser criadas. Para se construir uma cena, não há caminhos exatos. Caminha-se por incertezas. Não se pode tampouco solicitar: “*faça uma cena aí para a gente ver!*”, como se os elementos se organizassem magicamente, prontos para serem vistos. O processo criativo “é um instante de incertezas, de coragens, de escorregões, de movimentos e contradições” (CARLI, 2006, p. 22).

Assim, o processo de criar uma cena não ocorre do nada, ou seja, se há elementos para serem organizados é porque há uma forma de organizá-los. E se há uma forma de organizá-los, também há um processo de aprendizagem que se relaciona com essa criação. Percebi que, na FUNDARTE/UERGS, também esse processo relaciona-se com os procedimentos contemporâneos de se pensar o teatro. Nesse sentido, Brook (1995) e Ariane Mnouchkine²⁴ (ROUBINE, 2003) relatam que, em seus processos de encenação, o início de uma montagem parte de uma intuição. Há sim um estudo do texto e a elaboração de esboços e ideias, mas, no primeiro dia com os atores, nada do que foi previamente pensado por eles é utilizado. Tudo parte da relação com os atores. Penso que, assim como o exercício proposto por Celina para se buscar uma coerência que parta do interior da relação entre os atores, o processo de encenação parece possuir uma configuração similar, complexificada pelos outros elementos da cena. Brook (1995) ainda explica que o que antecede o processo de encenação é um *pressentimento sem forma*, uma *intuição amorfa* que funciona como um *senso de direção* para os atores que participam do processo de criação da cena.

Se este senso de direção estiver presente, todos poderão desempenhar seus papéis no limite de sua plenitude criativa. O diretor pode ouvi-los, ceder às suas sugestões, aprender com eles, modificar e transformar radicalmente as próprias ideias; pode mudar de rota constantemente, virando inesperadamente para um lado ou para outro, mas as energias coletivas continuarão servindo a um único objetivo. É isto que o autoriza a dizer “sim” ou “não” e faz com que os outros concordem de bom grado (BROOK, 1995, p. 23).

²⁴ Peter Brook e Ariane Mnouchkine são renomados diretores teatrais contemporâneos.

Essa era a sensação que percebia na relação dos alunos com a professora. Estavam presentes a cumplicidade e a relação de confiança. Dessa forma, pareceu-me que a professora operava com o mesmo procedimento que Brook, atribuindo à função de diretor a tarefa de orientar os alunos em seus processos criativos de cena: Jeze não possuía as respostas para cada cena, mas seus posicionamentos eram precisos, questionadores e propulsores de soluções. Ela possuía esse senso de direção e, portanto, os *sins* e *nãos* refletiam o processo de seleção que era trabalhado, reflexionado, experimentado - e as decisões eram aceitas de bom grado.

Assim como os diretores contemporâneos, Jeze se inscreve nos processos de encenação que destinam uma atenção especial à qualificação do trabalho dos atores. Similar procedimento podia ser verificado com seus alunos-diretores em sala de aula. Parece que esse foco os

impulsiona no sentido de investigarem, em seus coletivos de trabalho, técnicas e procedimentos que ecoam nos projetos de encenação. Sendo assim, tomam para si a responsabilidade de formarem atores que respondam às necessidades da criação, ou seja, tornam-se mestres, guias, pedagogos e professores, constituindo processos de aprendizagem (CARLI, 2006, p. 24).

Como não será possível me deter no processo de cada aluno, pois cada um significaria um estudo à parte, busco novamente nas intervenções da professora princípios, a partir da minha experiência como espectadora.

Assim, em uma das primeiras aulas do semestre, assistia pela primeira vez ao processo de encenação de uma aluna-diretora que havia escolhido uma cena da peça *Pluft, o Fantasminha*, texto de Maria Clara Machado. A opção era tratar o texto como uma mescla entre contação de história e encenação, com um elenco de três atrizes.

Auditório. Luzes apagadas. As três atrizes que interpretavam os piratas *Julião*, *Sebastião* e *João* entraram no auditório pela porta lateral que dá acesso à parte superior da plateia, distante do palco. Entraram cantando uma música que não sabia como reproduzir. Parecia ser cantada em alemão e possuía uma melodia que remetia a uma atmosfera de ludicidade. Contorcemo-nos nas cadeiras para ver a entrada dos piratas. Tudo parecia promissor: a música cantada pelas atrizes, muito bem entoada; as personagens, bem trabalhadas corporalmente, possuíam o jogo de beber e trocar a garrafa das mãos de uma para

outra, faziam a ação de apoiarem-se umas nas outras - enfim, realizavam a ação de entrada e apresentação de suas personagens. Nós, que estávamos sentados mais próximos ao palco, fomos surpreendidos pela entrada bem executada ao fundo da plateia. No entanto, a sensação que tive era a de que elas estavam demorando muito para chegar até o palco e comecei a achar cansativo. Questionava a mim mesma: o que está faltando? E enquanto assistia, realizei uma espécie de checagem: as personagens estão bem trabalhadas pelas atrizes: acreditava nelas e ao mesmo tempo divertiam-me; a música era um elemento muito interessante, conferindo uma atmosfera lúdica ao momento da cena; as atrizes não estavam *soltas*, ou seja, elas estavam executando movimentações com a garrafa, interagindo com o trajeto. O que estava faltando? Por que pareciam estar demorando tanto?

Ao analisar a cena com o grupo, Jeze me ajudou a refletir: *“tem a movimentação com a garrafa, mas não tem ação. Ou vocês deixam esse trajeto mais interessante, ou então não demorem tanto para chegar. Está sempre o mesmo espaço de tempo nas coisas que vocês fazem. O que pode acontecer ali no meio, por exemplo? Ou mais naquele outro degrau?”* (Diário de Campo, 2008).

A análise da professora auxiliou-me a entender o que se passava: como apresentação das personagens, os elementos funcionavam perfeitamente, mas, considerando-se o tempo cênico, o trajeto que elas realizavam do fundo do auditório até o palco estava repetindo sempre os mesmos elementos iniciais, sem (re)significá-los. Assim, logo na entrada já foi possível para o público codificar que: eles eram piratas; que bebiam; que estavam alegres, cantavam e se divertiam; que eram companheiros e que estavam indo para algum lugar. Depois que isso tenha sido codificado, repetir sempre a mesma estrutura a torna aborrecida, por melhor que seja executada e por melhor que as personagens estejam caracterizadas. Da mesma forma como Brook alerta que “um livro pode ter trechos maçantes, mas no teatro pode-se perder o público em questão de segundos se o ritmo não estiver certo” (2005, p.10), tenho várias anotações no caderno de campo com as intervenções de Jeze no sentido de se cuidar o tempo e o ritmo de uma cena e o alerta sobre como isso interfere no interesse do espectador.

Outra cena. Outro processo. *Romeu e Julieta*, de Shakespeare. Um texto clássico. A aluna-diretora buscava criar com os atores uma forma de contar toda a história através de uma alegoria de imagens corporais entremeada de fragmentos de diálogos retirados do texto da peça. Neste caso, havia todo um processo de construção dramaturgica, para a qual o

componente curricular *Gêneros Dramáticos* parecia dar suporte, uma vez que estava presente em semestres anteriores na estrutura curricular do curso. Assim, ao trabalhar em *Prática em Encenação Teatral*, o aluno também teria subsídios para transformar e recriar um texto. O procedimento de se transformar um texto clássico encontra eco nas concepções contemporâneas para o teatro, em que

dramaturgia, direção e escrita se fundem em um trabalho comum [...] e se caracteriza por uma abordagem bem menos dogmática da questão do texto. Provavelmente porque atualmente o imperialismo do autor não está na ordem do dia. Tudo pode constituir um texto, e o essencial é que um elo de necessidade profundamente vivenciado se estabeleça entre, de um lado, o diretor e seus atores e, de outro, o texto. (ROUBINE, 2003, p. 192)

Assim, no processo da aluna-diretora, estava a ousadia de transformar um texto de Shakespeare em uma alegoria, mas de forma exitosa. Nas primeiras vezes em que a cena foi ofertada para apreciação dos colegas, os atores permaneceram ao fundo do palco e havia a nítida preocupação com os movimentos da sequência da alegoria em detrimento do clima e da caracterização das personagens. As orientações de Jeze focaram diversos elementos. A professora alertava que havia marcações em linhas paralelas ao palco e que isso deixava a cena pouco interessante, sendo melhor fazer uso da movimentação em diagonais.

Em outra aula, a mesma aluna-diretora e seus atores encontraram uma solução interessante para a movimentação através do uso de uma rosa. *Romeu* oferece a rosa para *Julieta* no último encontro dos dois. A atriz, em seguida, deita e segura a rosa em seu peito com as duas mãos, realizando uma passagem bem resolvida entre a cena da despedida do casal enamorado para a cena da morte de *Julieta*. Jeze vibra: “*isso é surpreendente! Isso cria o código! Percebem?*” (Diário de Campo, 2008). Foi criado um código de passagem de tempo e de acontecimentos, pela simples ordenação de movimentos da atriz com o objeto. Sim, eu percebia. E dividia encantamentos com os alunos-diretores quando algo do gênero acontecia nas aulas ou quando algum colega trazia uma sugestão ou ideia que não tinha me ocorrido. Aprendi muito nesses momentos coletivos no sentido de abertura das possibilidades de criação; pois, mais do que encontrar soluções, encantava-me a criação de “possibilidades para algo que pode vir a ser” (CARDOSO, 2007, p. 10).

A orientação para essa cena, em especial, seguiu com sugestões para outros momentos da sequência que ainda não estavam bem resolvidos. Algo que me solicitava naquelas aulas, pois instigava-me quando, em algumas cenas, não conseguia identificar sozinha que elemento estava em desalinho ou excesso. No decorrer do semestre, desenvolvi uma brincadeira comigo

mesma: a de tentar identificar esses elementos antes da fala da professora ou dos colegas e confrontar as percepções depois, como um exercício do meu olhar frente à profusão de elementos e histórias que traziam os alunos-diretores.

Então, novamente a sensação de que a cena estava cansativa me alcançou. Fiz uma listagem para mim mesma: pouco se ouvia dos fragmentos de diálogos entre as sequências, pois os atores imprimiram naquele dia pouca intensidade à voz e também observei o que me pareceu ser um enlevo contínuo e excessivo aplicado à cena, cuja solução poderia ser encontrada por intermédio da orientação do trabalho dos atores. Mas tinha a nítida sensação de não ter alcançado todos os elementos. Então, Jeze questionou a aluna-diretora: “*tá linear. E tá linear porquê?*” (Diário de Campo, 2008). Também me sentia questionada, assim como todos os colegas. Jeze esclarece: “*As vozes estão baixas. Está tudo floating [o movimento dos atores] e a música faz a mesma coisa, a música sublinha isso*” (Diário de Campo, 2008). A música. Estava tão centrada em pensar as ações e o jogo dos atores e resolver a cena a partir disso que abstraí de minha percepção o elemento musical. Então, assim como na passagem de um momento para outro por intermédio do elemento da rosa, no trabalho dos atores também os códigos eram gerados pelo uso dos elementos de forma a contribuir para a cena. A música era um deles.

Jeze procedia dessa forma na orientação, indicando o que funcionava e o que não funcionava. O que explorar mais e o que modificar. Solicitava que os alunos-diretores realizassem, eles mesmos, um trabalho de seleção do que seria mostrado a cada vez que iriam apresentar a sua cena em aula para que estivessem conscientes de suas escolhas. Mais do que um ensaio aberto, eram processos de criação em aberto. E processos de encenação que dialogavam com saberes relacionados a outros componentes curriculares, como dramaturgia, técnica vocal, elementos visuais, assessórios e, também, o fato de os alunos-diretores estarem envolvidos em orientar os seus atores.

Percebi nessas aulas um princípio que também era constante nas aulas da Celina: o cuidado com o trabalho do ator especificamente nos momentos em que a ação e o texto se relacionam. Esse pareceu ser um dos pontos-chave da encenação e que se refere especificamente ao trabalho do ator. Existe uma coexistência entre ação dramática e personagem, pois a personagem só pode ser conhecida do público em função do que faz durante a cena. Algumas informações sobre as personagens podem ser recolhidas através das palavras, mas elas estão em segundo plano. Interessa a ação que promove a codificação desta

ou daquela característica da personagem (NEVES, 1987). Assim, dizer o texto em sintonia com a ação, ou tornar o ato de dizer o texto uma ação, é uma conquista do ator e uma questão para o encenador.

Celina pontuava essa questão para seus alunos, quando, após terem a partitura de movimentos ensaiada, chegava a hora de trabalhar com o texto: *“às vezes a preocupação de vocês fica mais centrada no sentido do texto do que buscar uma ação vocal interessante. Tentem conciliar as duas coisas. É possível conciliar as duas coisas. Vamos trabalhar!”* (Diário de Campo, 2008).

Jeze, por sua vez, buscava a consciência dos alunos-diretores para essa mesma questão sob o viés do encenador. Nas suas orientações, alertava: *“não tem tempo, está tudo feito como marca”* ou *“Às vezes vocês criam coisas que são interessantes, mas daí vocês desmancham e fica só o texto, e vira um caminha/fala/caminha/fala/caminha/fala sem fim... Não dá!”* (Diário de Campo, 2008).

Ainda outra orientação sobre o trabalho de um o aluno-diretor que havia escolhido o texto *Na loja de Chapéus*, de Karl Valentin. O texto está estruturado em um diálogo entre dois personagens: a *vendedora* e o *comprador de chapéus*. O aluno-diretor trazia para a cena uma concepção que lembrava a linguagem de desenhos animados. Assim, antes do *comprador* chegar na loja, os chapéus no cenário tinham vida, ou seja, se movimentavam e se relacionavam com a *vendedora*. O funcionamento da cena dependia da movimentação dos chapéus, que acabaram por se tornar outros personagens da cena. Para isso, foi necessário o investimento em soluções para esses elementos visuais. Para os chapéus se movimentarem sozinhos, engenhocas foram montadas com resultado visual muito interessante, chegando a experimentar um carrinho de controle remoto disfarçado de chapéu. Jeze era precisa: se os efeitos não funcionassem, ou se a plateia percebesse o truque, era melhor não realizá-los. A organicidade da cena também dependia da orquestração desses elementos visuais e da relação deles com os atores, bem como o jogo cênico dos atores. O processo foi muito exigente, pelas variáveis que estavam em questão. Em um momento, houve um maior investimento no jogo de contracenação dos atores. Depois o foco se tornou solucionar as engenhocas de forma satisfatória. Jeze orientava para a coerência dos elementos em cena: *“se é como desenho animado, tem que ter isso nos atores, na ação dos atores. Tem que sair desse gestual mais realista. Pode ser mais estilizado, coreografado”* (Diário de Campo, 2008).

A questão, a grande incógnita no teatro, refere-se sempre a descobrir um *como*. *Como* tornar a cena mais atrativa para o espectador. Pensar o *como* trabalhar o texto, a voz, o corpo, os elementos visuais e sonoros, de forma que contribuam para dar sentido a essa unidade teatral chamada cena, envolve a figura de um ator, que contém em si “tanto quem organiza como quem deve ser organizado” (MEYERHOLD, apud ICLE, 2002, p. 35). Pensar a dimensão pedagógica neste contexto remete às concepções contemporâneas de teatro que trabalham com uma dramaturgia coletiva²⁵, na qual há uma reinvenção e um não-fixar de papéis. O texto e seu autor não mais ditam a forma de encená-lo. O diretor não é mais aquele que detém o poder absoluto nas decisões de uma encenação. O ator não mais fixa o seu trabalho somente na parte que lhe cabe da encenação. O espectador não é mais aquele que só assiste. Esses papéis parecem estar em trânsito. Não cabem mais em si mesmos. Há um fluxo que faz com que eles se apaixonem, se busquem e se mesquem.

3.3 CENÁRIO 3 - Como se poderia amar sem corpo?²⁶

Jeze orienta o aluno-diretor: “*parece que a cena não evolui ou que está sempre por começar. Não é uma coisa que engata em outra que engata em outra...*” (Diário de Campo, 2008). A concepção dessa coisa que *engata na outra* sucessivamente saiu do plano de se pensar a estrutura da dramaturgia através das peripécias, ou do desenvolver da ação dramática da cena para algo além, que me esforçarei em descrever agora.

Tati e Celina trabalhavam com a mesma turma de *Oficina Montagem I*, mas em dias alternados. Assim como Celina, Tati também parte de um processo que considera as minúcias do trabalho do ator, considerando fundamentalmente sua dimensão psicofísica, ou seja, do corpo. A ideia do tempo presente, do aqui e agora do teatro, transforma essa dimensão

²⁵ A prática da improvisação coletiva na criação dramaturgical adotada pelo *Théâtre du Soleil* seria um exemplar dessa prática na encenação contemporânea que flagra a ruptura com o texto, ou com a forma de utilizá-lo no teatro (ROUBINE, 1998, p. 55). Assim o espaço de criação do espetáculo passa para, além do autor, o encenador e para o ator. A proposta de uma dramaturgia coletiva como trabalha Ariane Mnouchkine no seu *Théâtre du Soleil* pressupõe, como diz Roubine, a invenção de um método. Para isso a diretora utiliza o trabalho de reflexão e criação coletiva, grupos intercambiáveis de atores, que trabalham sua própria autoria no processo de criação a partir da reflexão, análise das cenas improvisadas e críticas coletivas. A própria diretora também intervêm com idéias que auxiliam a manter o todo coerente do espetáculo sem negar “*o conjunto de regras deliberadamente assumidas: as da tradição*” (ROUBINE, 1998, p.75), mas permitindo-se recriar os textos clássicos e abrir espaço para criações textuais coletivas que “*não pretendem ser outra coisa senão instrumento de um espetáculo*” (ROUBINE, 1998, p.76) que os atores orquestram como os demais elementos necessários em uma montagem.

²⁶ (LARROSA, 2004, p. 178)

psicofísica, que “passa a ser ponto de partida da encenação e não seu ponto de chegada” (CARDOSO, 2007, p. 09). Ou seja, parte-se do centramento na complexidade do ator e se ocupa da qualidade de seu trabalho para, a partir dele, gerar processos de encenação.

Durante os exercícios, a metodologia de sedimentar princípios para a construção e aprendizagem da linguagem teatral também se fazia presente. Tati passava fazendo intervenções que auxiliassem a consciência, pontuando princípios para a construção da linguagem teatral, tanto no trabalho minucioso do corpo do ator, quanto no jogo entre os atores e na orquestração dos elementos de cena. Num primeiro olhar, as aulas de Tati e Celina possuíam elementos correspondentes que as faziam parecer muito similares. A estrutura das aulas também era similar: o início, com exercícios preparatórios do corpo para aquecer, o foco nas minúcias do movimento e do trabalho corporal, o engajamento e importância de se manter a consciência da coluna e do abdômen em qualquer situação, a importância de um corpo que fala, a composição de figuras, jogos de improvisação, pontuação dos elementos das improvisações, alunos que dirigiam os colegas durante o trabalho de grupo; enfim, os elementos da complexidade que envolve a construção da linguagem teatral se faziam presentes tal como nas outras aulas.

Observava as anotações do diário de campo sobre as aulas da Tati e parecia-me então que os princípios se repetiam. Descortinava apenas outras formas de ilustrá-los em outras situações e exercícios. Acontece que não era o meu objetivo localizar e ordenar todos os princípios possíveis para a construção da linguagem cênica que pudesse perceber entre as aulas. Antes, interessava-me refletir, através da entrega desses professores e alunos ao laborioso processo teatral, as relações e dimensões pedagógicas que pudessem me auxiliar a vislumbrar as práticas que se relacionam à formação do *professor artista*.

Assim, percebi que Tati foca o uso do corpo nas dimensões de um trabalho individual, no jogo cênico e no processo de encenação. São níveis para esse trabalho que coexistem e são co-extensivos da arte teatral. A laboração dessa linguagem se dá a partir da

[...] exploração exaustiva de formas e no desenrolar infinito de vibrações e energias corporais [na qual] o ator pode se deixar levar por “determinações” que aparecem: uma imagem que toma conta do espaço, uma postura de coluna, um ritmo renitente em uma mão, uma atmosfera no olhar, uma emoção que estipula ou uma ação surpreendentemente interrompida. Mas essas formas [...] vêm e vão, se esboçam e se esvaem. O trabalho de retê-las, para bem poder retomá-las, fazendo-as se tornarem uma espécie de repertório, já é outra etapa do trabalho do ator (CARDOSO, 2007, p.11).

Então fiquei pensando sobre essa imagem que toma conta do espaço, nas formas que se esboçam e se esvaem enquanto lia as anotações do diário de campo. Até que uma anotação, parecendo solta, em uma página do diário de campo que relatava uma das aulas de Tati chamou minha atenção. A anotação era a seguinte: “*a atmosfera da professora*” (Diário de Campo, 2008). Essa frase estava solta no sentido de não estar relacionada a nada especificamente, a nenhum momento da aula, exercício ou mesmo alguma anotação sobre o proceder de Tati sobre algo definido. Ainda, a frase estava no canto direito superior da página do diário de campo, quase escapando dela, querendo voar, mas sublinhada por um traço que parecia um tijolo. Percorrendo os olhos pela folha, do lado esquerdo, outra anotação me saltou aos olhos e tinha um sentido que me pareceu ser de chão, de aterramento. Uma fala de Tati durante um exercício corporal de caracterização de figuras, similar ao desenvolvido por Celina e já descrito anteriormente: “*veste esse corpo, percebe a lógica desse novo corpo, percebe a diferença, que frequência que tu não ativa?*” (Diário de campo, 2008).

Então comecei a reler a descrição que fiz da aula e percebi que não mais me sentia solicitada em ordenar princípios, analisar ou aprofundar ideia alguma, pois as palavras todas me pareciam um conjunto e não algo que se fragmentava em exercícios descritos. Havia uma atmosfera una, que ativa frequências que antes não tinham sido ativadas. Iniciava com descrições de imagens que a professora lançava aos alunos durante o aquecimento: *um corpo como dobradiça, o umbigo que vai para a terra, um abdômen que fala* (Diário de Campo, 2008) e intervenções que focavam a criação de uma nova coerência no corpo, que não era a coerência ordinária do corpo do aluno. A criação dessa nova coerência se espraiava para os jogos de improvisação. No entanto, não saberia precisar ou descrever como um exercício engatou em outro que engatou em outro que engatou em outro. É certo que havia momentos específicos, mas a aula era um todo contínuo em um movimento que voava e aterrava. As palavras não me solicitavam para analisá-las fragmentariamente. Aliás, não me ocorriam palavras para descrever a aula de Tati. Foi um momento de suspensão da escrita. Tratava-se do trabalho de

um corpo que veio sendo aberto pela repetição, acordado pela reação, lapidado pela precisão, e que, invertido dos processos habituais da lógica cotidiana, se liberta e cria sua coerência própria. Nesse ponto de contato tudo é impulso e dilatação. Mesmo o não agir. O silêncio é um impulso para o vazio. Mas um vazio potencial. Um silêncio potencial. E é nesse instante fugaz e escorregadio que pode acontecer a criação. Do movimento ao ato. Da potência ao ato através do movimento (CARDOSO, 2007, p. 11).

Vislumbrei assim, no corpo das palavras, a existência de um fluxo contínuo. Um fluxo entre as palavras e os exercícios das aulas assistidas. O mesmo fluxo que se buscava na cena dos alunos-diretores. O mesmo fluxo que o trabalho do ator almeja na coerência do exercício. O fluxo potencial de um espetáculo. Entre os exercícios da aula, Tati desenhava em parceria com os alunos uma linha ininterrupta, um fluxo que unia um exercício a outro, como o bailarino transforma um movimento em outro. A aula, o trabalho do ator, o espetáculo, são dimensões desse fluxo.

Ao conversar posteriormente com a professora, Tati explicou-me que existe, sim, uma bússola que direciona o seu trabalho artístico tanto como atriz quanto como professora, que é essa “*linha infinita e ininterrupta de fazer com que uma coisa se transforme na outra e que não termina*” (Diário de Campo, 2008). O desafiador para ela, como professora, era trabalhar a potencialidade de criação que existe no aluno através do treinamento, ou seja, como desenvolver exercícios que encontram nessa ideia da linha o movimento propulsor, a pulsação que promove a autonomia do ator, que o faça sentir-se dono do seu processo.

Assim, a aula era essa linha, um fio único, um todo. Mas só pude perceber isso pelo corpo das palavras (LARROSA, 2004). Meu olhar desavisado não descortinou isso de pronto, lá, enquanto observava os poros abertos da professora e dos alunos em sala de aula. Foi em um momento reservado que pude me lançar ao corpo das palavras e suspender as ausências. Foi assim que percebi que a formação do *professor artista* se dá também nesse fluxo contínuo, de encontros e afastamentos, experimentações e observações em um corpo que pensa. Neste sentido, penso que também a observação do espectador é um trabalho contínuo, um processo eterno que a cada vez descobre novas profundidades e nunca alcança o seu final, do mesmo modo que não se sabe tudo o que pode o corpo (LARROSA, 2004).

3.4 CENÁRIO 4 - Um buquê de princípios para apaixonar

O convite para assistir à apresentação do espetáculo *Ondas do Rádio*, resultado do projeto de final de curso, com orientação de Carlinhos, me pegou de surpresa. Estava mais um dia na FUNDARTE/UERGS em Montenegro para assistir a outra aula de *Oficina Montagem*, quando encontrei o professor, no corredor, que me avisou da apresentação. Havia sido

divulgado, mas com tanto meu foco estar na busca pela noção de *professor artista* por intermédio das aulas que outras movimentações escapavam.

Essa não escapou. Pelo contrário, dançou na minha frente e me pegou pela mão para me levar até ela. Entrei no auditório antes do público. O grupo se preparava. Agitação. Sensação indescritivelmente deliciosa de antes de entrar em cena. Últimos retoques na passagem de luz, na maquiagem, figurinos e cenário. O grupo parecia muito coeso. Era um grupo que havia se graduado no ano anterior e que agora repetia a apresentação. Carlinhos ali assumia o papel de diretor. Não brincava tanto como de costume, mas também não era de todo sério. Ocupava-se dos detalhes que os atores poderiam não ter imaginado. Conferia, indagava, confirmava. Um círculo com os atores, mãos nas mãos e energia. Aguardei na plateia a entrada do público.

Abriram-se as portas, entraram as pessoas. Os espectadores. Burburinho. Risadas. Tosses. Cadeiras sendo ocupadas. O primeiro sinal. O segundo sinal. O terceiro. Apagam-se as luzes. O espetáculo se inicia.

O grupo, em cena, transbordava da mesma parceria que se via nos camarins. Havia sintonia. Havia prazer no jogo. Havia relação e (re)descobertas dos espectadores, dos atores. Estávamos todos ali, em experiência. Seduzidos até a reflexão (BARBA, 1994, p.242). Carlinhos, quando me chamou, disse que achava importante que eu assistisse a uma apresentação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para poder ter a dimensão da formação como um todo. Ou seja, a prática das salas de aula espraia-se para além dela, alcança outros olhares e outros lugares. O grupo estava disposto a produzir o espetáculo e entrar em cartaz em Montenegro mesmo e, talvez, tentar o edital das salas em Porto Alegre.

O trabalho dos componentes do grupo transbordava não somente na pretensão de levar o projeto adiante, como na criação de sentidos. A prática para a concepção do espetáculo partiu da dramaturgia coletiva, da experimentação de elementos visuais, como as sombras, e dos elementos sonoros, uma vez que a história tratava de personagens que trabalhavam na rádio. O TCC traduz-se como espaço para a experimentação da linguagem teatral, que conta com um orientador, mas que principalmente exige que os alunos gerenciem os elementos da encenação e que descubram seus próprios caminhos. Um aprendizado criador.

Foi a partir dessa experiência que me dei conta de que não se tratava de uma formação comum, mas que a noção de *professor artista*, na sua complexidade, se fazia presente em todos os momentos do curso. Assim, o curso da FUNDARTE/UERGS parece trazer em seu bojo a estrutura para a formação do *professor artista* a partir dos elementos constitutivos da própria linguagem teatral, com referência nas práticas teatrais contemporâneas, enfocando o trabalho de criação do ator, ou de um ator-autor, fundamentado na autonomia de seu processo de criação e que abarcam os elementos da teatralidade:

a ênfase temática dos componentes que sustentam a formação teatral está centrada no conceito de improvisação como natureza e procedimento do fazer teatral; na ideia do coletivo como princípio; e na atenção ao corpo como gerador de processos poéticos (PLANO DE CURSO, 2006, p.11).

A partir desses três conceitos, destaco quatro dimensões que se inter-relacionam e possuem o mesmo espaço de articulação referente à abordagem teatral dos diretores pedagogos do século XX relacionada com a proposta formativa do curso. São eles: a dimensão simbólica, o teatro como atividade coletiva, a necessidade de continuidade do processo e a *condição criativa*. Essas quatro dimensões permearam as atividades que assisti na FUNDARTE/UERGS. É interessante refletir sobre como, principalmente as três primeiras dimensões, estão como que absorvidas pelas práticas teatrais contemporâneas e, por consequência, na formação docente. Sendo assim,

o que pode nos interessar é o grau de aderência que suas ideias contém em relação àquilo que designamos como prática artística e, principalmente, como essa prática é experienciada e refletida na formação do docente de teatro (ICLE, 2005, p. 42).

O primeiro, a dimensão simbólica, parece ser a essência fundante do teatro. A natureza do teatro propõe a criação de um *se* mágico que se assemelha ao jogo de faz-de-conta infantil (SANTOS, 2002). É a força ficcional do *se* que pode transportar o ator ao mundo da imaginação e encontrar o fictício como real, acreditar naquilo que realiza, desde buscar forças de oposição em seu próprio corpo com o objetivo de alcançar um estado extracotidiano até a criação de outros tempos e espaços. Este era o exercício essencial ao qual alunos e professores se entregaram durante as aulas.

“*Menos a forma e mais a alma*” (Diário de Campo, 2008), dizia Tati. A dimensão simbólica do teatro busca alcançar a alma, ou seja, a essência. As atividades observadas pareciam ter o intuito de alcançar essa essência teatral, a possibilidade de construir um outro

tempo e espaço dentro do tempo e espaço *reais*, ou ainda, alcançar a tão almejada organicidade cênica perseguida por Stanislavski (1997) ao se debruçar sobre o trabalho do ator.

O teatro parece operar com esse paradoxo: na vida real, se acredita em algo porque é de verdade; no teatro, ele se torna real porque eu acredito nele (ICLE, 2002). Neste processo, o papel do espectador se faz presente: o ator acredita no que faz e é, ao mesmo tempo, um espectador do seu próprio processo. Profundamente absorto em sua ação, como a criança no jogo de faz-de-conta, o ator experimenta um duplo pensamento. “Pensa no que faz, no que seu companheiro ou companheiros fazem, nas reações da plateia e na sequência de ações que deve executar nos instantes seguintes” (ICLE, 2002, p. 172). Esse pensamento do ator, Icle denomina de pensamento extracotidiano, pois se dá no momento da execução da ação, redimensionando o papel de espectador como alguém que é espectador de si mesmo em um processo criativo.

Esse processo parece tratar daquilo que é específico da teatralidade e que se dá na triangulação dos seguintes elementos: o ator, o jogo e a ficção (FÉRAL, 1987). Neste sentido, há um processo que se complexifica cada vez que o foco se voltar para o trabalho do ator. Ou seja, “o ator executa um ato estético quando é autor, ao mesmo tempo que espectador ativo, do personagem que representa.” (DESGRANGES, 2003, p.127).

A característica que se refere à atividade teatral como essencialmente coletiva engendra-se nesse processo e se apresenta como a segunda dimensão a ser abordada. Existe uma dimensão interna e individual do trabalho do ator, mas que só é passível de concretização na relação com outras pessoas. Isso porque, “ao contrário de outras formas de arte onde o produto artístico tem vida própria fora do artista, no teatro o produto/obra do ator existe no seu corpo” (SPRITZER, 1999, p.24) e na sua relação com os demais corpos, seja os dos companheiros de cena, do encenador ou dos espectadores. Nessa relação parece estar uma questão-chave para se pensar o processo de aprendizagem:

o ator só cresce na relação com o outro, no confronto com outras ideias, na comparação com o que se fez antes, no dia do ofício, do ensaio, do exercício, do esboço, do erro. Ao interagir com seus pares o ator exercita a disponibilidade, a capacidade de ouvir, improvisar e de “contracenar”. O que é a contracenação senão parceria? (SPRITZER, 1999, p.12).

A orientação de Jeze é desenvolvida em forma de parceria; Celina e Tati participam intensamente do trabalho de seus alunos, companheiras de suores, humores e alegrias. Carlinhos, como veremos no próximo capítulo, também se refere à parceria que estabelece na sua relação como um professor de teatro formador de outros professores de teatro. Ele diz: “*eu me coloco como parceiro. Não estou aqui pra ficar apontando defeito. Quero que a aula funcione. Estou aqui para ajudar a funcionar*” (Diário de Campo, 2008). A ideia de parceria relaciona-se também com a proposta de Viola Spolin, que pensa o professor e o diretor como “parceiros de jogo” (2001, p. 24), ou como parceiros de criação.

Durante o processo de ensaio da peça *O Rei da Vela*, na *Oficina Montagem I*, todos os alunos, em avançado estágio das cenas, ensaiavam com seus grupos. Um aluno faltou naquele dia, deixando sua parceira sozinha, uma vez que a cena específica necessitava da dupla. Como os demais colegas ocupavam-se de outras cenas, a aluna resolveu não ficar parada e começou a jogar sozinha com a ausência do parceiro. Ensaiou a cena fazendo os dois papéis, ou seja, executando ações e falas dos dois personagens, brincando de imprimir no seu corpo a coerência da figura do colega. Ensaivava sozinha com tal seriedade e absorção na mesma medida em que também era perceptível o seu divertimento ao evocar o colega no seu corpo.

No momento do ensaio percebia-se que havia ali, algo diferente, algo que solicitava meu olhar de forma mais forte que o trabalho dos outros grupos. No momento de socialização das conquistas do dia, cada grupo apresentou suas cenas, e a aluna apresentou o seu jogo individual. Havia uma significação construída e partilhada por todos de que aquela era uma cena em dupla e seu processo já fora compartilhado anteriormente com os colegas, ou seja, a cena não era algo desconhecido. Ao apresentar a cena sozinha, a aluna abriu um espaço que antes não havia. Uma possibilidade que ainda não havia sido pensada e que talvez nem a própria aluna descortinasse se não buscasse solucionar a falta do colega. Ela estava sozinha em cena, mas não solitária em seu processo de criação: estava com sua turma, com um grupo. Atuava *como se* o espaço-tempo da cena se desdobrasse, duplicando a sua figura e alcançando êxito no exercício. Instaurou-se um outro clima na sala. Um clima de percepções partilhadas e de re-significações através de um jogo. Quando algo assim acontece, é inegável e se reflete no trabalho de todos, elevando o nível do jogo pela abertura de possibilidade, por jogar *como se*. Alunos, professores e espectadores, todos aprendem juntos em parceria.

Assim, o jogo, os encontros com parceiros e todos os processos da aprendizagem teatral parecem sublinhar a importância do coletivo sob o viés do *aqui agora*, característica

intrínseca do teatro. Há uma relação fundada na troca e no diálogo entre quem faz e quem vê, considerando todas as nuances desse processo, anteriormente abordadas, em um tempo e espaço definido. Outra vez, faz-se salientar a importância da função do espectador. A fruição da arte teatral também lhe infere um caráter coletivo e, ao que parece, diferenciado das demais linguagens artísticas, pois

na arte há sempre pessoa em cena – no espaço/tempo de referência. Há aí no mínimo uma pessoa, ou no ótimo econômico duas pessoas. Os poderes estéticos – dos sentidos e das sensações – diferem do primeiro para o segundo caso, dividindo as artes ou formas de experiência e expressão artísticas ou estéticas, em, pelo menos, dois grandes campos ou territórios: o das artes visuais tradicionais, no qual é possível existir em cena apenas um fruidor solitário da obra de arte; e o das artes cênicas, teatrais, coreográficas e musicais, onde, habitualmente, artista e fruidor podem – e devem – estar no mesmo tempo e espaço, simultâneos, coetâneos e contíguos (BIÃO, 2004, p.6).

Então, sublinha-se o trânsito entre os papéis constitutivos para a linguagem teatral, podendo o ator estar em todos esses espaços de forma simultânea, coetânea e contígua, sem, contudo, perder a noção de que o teatro se dá no corpo e é percebido pelo corpo. Segundo Fèral, há ainda outra complexidade que se refere à duplicidade do olhar do espectador.

Ele diz da travessia do imaginário, o desejo de ser outro, a transformação, a alteridade.[...] A teatralidade daquele que faz performance se situa, pois, neste deslocamento que o ator opera entre ele enquanto si mesmo e enquanto outro, nesta dinâmica que ele registra. [...] O lugar privilegiado deste confronto da alteridade é o corpo do ator, um corpo em jogo, corpo pulsional e simbólico [...] lugar, ao mesmo tempo, do saber e da maestria (FÈRAL, 1987, p.10).

Mas como “instaurar um estado físico propício para a criação” (CARDOSO, 2007, p. 10) no qual o corpo seja esse espaço de saber e maestria?

A terceira dimensão, portanto, consiste em se entender a continuidade como característica fundamental do processo de aprendizagem da linguagem teatral. “Continuidade e disciplina são qualidades do processo que encontram na pedagogia toda a situação propícia para seu desenvolvimento” (ICLE, 2006, p.03).

Não se pode aprender a falar frases inteiras de uma vez só. Muito menos é possível executar maviosamente uma música ao violino sem nunca antes ter havido contato com tal instrumento. O processo de aprendizagem do teatro é um processo artesanal, que contém a individualidade, o tempo de execução. Faz-se em minúcias. Requer repetições. Exige continuidade. No teatro, o corpo é a palavra. O corpo é o instrumento que fala.

Para Barba (1995), o treinamento é um caminho trilhado individualmente, no qual cada ator busca dominar o seu instrumento, o corpo, de forma a encontrar o êxito da presença cênica. Ou seja, existe um uso para o corpo que se dá no cotidiano. Há uma técnica corporal cotidiana que todos possuímos para irmos ao supermercado, entrar ou sair do automóvel ou simplesmente para caminhar ou sentar. Há um sentido de funcionalidade. “No contexto cotidiano, a técnica do corpo está condicionada pela cultura, pelo estado social e pelo ofício” (BARBA, 1994, 30), ou seja, é um corpo que sofreu um processo de colonização.

Em um estado de representação, ou seja, de um corpo que se dá a ver intencionalmente, é necessário que ele se torne interessante. Para isto ele não pode ser cotidiano, mas extracotidiano. Stanislavski (1997) chama esse estado de *segunda natureza*. Assim, a aprendizagem a partir dos referenciais da Pedagogia Teatral parece se tratar de uma *desaprendizagem*: o corpo necessita desaprender o seu uso cotidiano para poder aprender uma nova maneira, chamada de extra-cotidiana, usada na cena. É a busca por um estado que instaure condições criativas, um estado de jogo. Esse processo, como Celina pontua para seus alunos, é uma conquista. “E o trabalho diário, seguido – duro, repetitivo, entremado de aborrecimento e de improvisos epifânicos – é a imagem mais eficaz do empenho para passar da criação para a condição criativa como segunda natureza.” (RUFFINI, 2004, p.09).

Considero este apontamento fundamental para desmistificar a ideia do talento ou da arte como inspiração que já vem pronta. Nem sempre os ensaios são divertidos ou o fluxo a que Tati se referiu se instaura e permanece. Existem momentos enfadonhos, nos quais, às vezes, parece que os atores simplesmente repetem os exercícios. É, de fato, uma conquista tanto individual quanto do grupo. A renovação do interesse, do frescor, da originalidade para Brook (2005) é um esforço quase sobre-humano. O autor usa a imagem de uma escada que deve ser galgada, degrau por degrau, levando a níveis superiores de qualidade.

No entanto, esse processo não se dá de forma linear. São degraus difusos, incertos. Às vezes, proporcionam saltos; outras, parece que fazem retroceder. Mas a vivência artística possibilita a experiência do risco e, desta forma, consciente do “seu processo, percebendo etapa por etapa de seu desenvolvimento criativo, o aluno-artista torna-se íntimo do pensar artístico e essa apropriação será a base para todo o seu trabalho” (SPRITZER, 1999, p. 31). Neste sentido, a *condição criativa* é uma condição conquistada ao caminhar em um trajeto feito de continuidade e de inesperados. A improvisação, proposta pelo curso como natureza e

procedimento do fazer teatral, é uma maneira de andar por esse caminho de se aprender teatro fazendo teatro.

Desta forma, é possível considerar que “[...] a pedagogia teatral é, na verdade, maior do que o próprio teatro. Pois toda a arte teatral supõe, antes de tudo, um processo de aprendizagem” (ICLE, 2006, p.02).

4 APAIXONAMENTO EM PRÁTICAS: o professor em cena e o cenário escolar

“*Sejamos humildes, mas ousados*”
Carlinhos, ao orientar a *Prática de Estágio*

Eram três criaturas estranhas. Caminhavam de um jeito estranho. Falavam uma língua estranha, cheia de *bip-bips* e *ióóóóinnnsss*. Andavam de um lado para outro. Parecia que nem eles mesmos se entendiam. Abriam e fechavam as janelas. Movimentavam as mãos no ar. Apertavam botões transparentes. Parecia que estavam dentro de uma nave que se movimentava, dava solavancos e parava. A cada movimento, eles quase caíam. Às vezes, a nave parava antes para uns e depois para os outros, mas eles só reagiam aos solavancos quando se davam conta de que ela tinha parado. Olhavam mapas estelares transparentes e pareciam agitados. Parecia que nem eles se entendiam entre si, cada um respondia com um *bip* diferente. Um deles ficava bravo com os outros porque estavam fazendo as coisas do jeito errado. E o seu jeito de ficar bravo era muito engraçado! Tão engraçado quanto era o jeito dos outros ficarem sem jeito com o sermão que levavam na língua de *bip-bips*. Mas não era só engraçado. Havia algo que nos fazia não desprender o olho deles. Não conseguimos evitar e caímos na gargalhada. Neste momento, *o furioso* vira um olhar maligno preciso para nós. Não esperávamos aquilo, mas pressentimos e suspendemos. Ele ajustou uns botões transparentes e começou a falar a nossa língua. Imediatamente tomamos consciência de que éramos prisioneiros da sua nave. E que havia uma parede invisível que nos prendia. Ele foi muito rápido e nos pegou de surpresa. Nós éramos em maior número que eles, uns seis. Mas estávamos em desvantagem e tivemos reações diferentes. Alguns de nosso grupo tentaram passar pela parede, mas ela dava choque: seus corpos se contorciam, e eles retornaram. Voltaram a tentar, mas sem sucesso. Outros eram de raças diferentes de alienígenas e tinham sido presos por engano e tentavam convencê-los disso. Outros tentavam ameaças. Mas o líder maligno agora dava gargalhadas malévolas e dava a entender que tinha planos maléficos. Eles faziam combinações misteriosas em *bips* e nós, os prisioneiros, não entendíamos o que eles diziam. Então, para conversar conosco, eles usaram o conversor de línguas. Mas para conversar entre eles, eles seguiam usando a linguagem dos *bips* para que não entendêssemos o que falavam. Eles eram um tanto atrapalhados, e a situação se inverteu: subitamente eles se viram presos à linguagem dos *bips* que eles mesmos tinham criado, o que seguia nos dando vontade de rir. Eles tentavam resolver e manter o jogo. Mas, às vezes, o conversor dava

problemas, misturando as linguagens. Era quando surgiam frases como: “*se eu digo biiiiip, tu tem que biiiiip; agora, se eu disser bip é só bip, entendeu?*” E os outros ora entendiam, ora não. Víamos que eles mesmos ficavam com vontade de rir. Isto os tornava vulneráveis. Todos nós estávamos empenhados em resolver aquela situação. Tínhamos que fazer alguma coisa. Alguém tinha que fazer alguma coisa. Muitos planos estavam sendo traçados entre os nossos para capturar o conversor de línguas. Então olhei no relógio e me surpreendi. Tive que avisar que faltavam cinco *bips* para bater e que as classes tinham que voltar para os seus devidos lugares. Escutei um “*aaaaaaaaahhhhhhhhh, ‘soraaaaaaaaaa’!!!*”.

Era uma atividade extracurricular de teatro com alunos de 6^a série do ensino fundamental de uma escola particular e meu papel ali era de professora de teatro. A proposta era cada grupo transformar o espaço somente com ações. Mas esse espaço acabou sendo redimensionado: aquilo que antes era uma sala de aula com carteiras e cadeiras transformou-se em uma configuração de palco e plateia que, por sua vez, virou uma nave espacial. As classes haviam sido afastadas para dar lugar a este outro espaço. Cada grupo apresentou a sua transformação: *shopping* e aeroporto. Mas a interação com a plateia só ocorreu na nave espacial, pela iniciativa do aluno que parecia ser o líder dos *bips*. Os demais responderam prontamente ao jogo. Já havia uma atmosfera de cumplicidade gerada nos exercícios anteriores, a qual permitiu a emergência desse momento como ponto culminante do processo.

O espaço que era da plateia transformou-se, e a nave ampliou o seu tamanho. Todos nós agimos como se a sala fosse uma nave. Toda a sala era, então, uma nave e não mais uma sala de aula que havia sido transformada em outra sala com divisão espacial de palco e plateia. Havia sido criado o código no espaço da existência de uma parede invisível, ainda que nenhum elemento visual indicasse seu local exato. Às vezes, uns divergiam se era mais para lá ou para cá. As minhas intervenções eram feitas no sentido de se manter a convenção do espaço bem delineada: onde *os alienígenas* transitavam e onde *nós estávamos presos*. A partir do elemento espacial, a relação entre os presos e os alienígenas foi criada por eles, assim como a língua dos *bips*. Era um exercício, e havia profusão de elementos: às vezes todos falavam ao mesmo tempo; outras, confundiam-se com o lugar das coisas na nave, mas o jogo entre os prisioneiros e os alienígenas pela linguagem inventada e o respeito à convenção espacial criada transformou a qualidade do jogo.

A interrupção do jogo aconteceu em função do respeito ao horário de término da atividade. Cada encontro tinha a duração de uma hora. Existe um tempo de laborar o

exercício, um tempo para a criação - que não é um tempo preciso ou previamente estipulado. E o tempo necessário para essa criação, às vezes, é descompassado do tempo da escola, mesmo em atividades extracurriculares.

Horário, espaço e outros descompassos, assim como também alguns dos encantamentos e possibilidades que desenham os cenários para a formação do *professor artista*, os quais se desdobram no espaço escolar, serão abordados nesse capítulo. Para tanto, parece que aprender teatro é um processo que possui características semelhantes tanto entre um grupo de atores profissionais e um grupo de não-atores, como no caso desse grupo de alunos de 6ª série.

A construção dos códigos teatrais se deu pela da improvisação, utilizando o *se mágico*, ou seja, agindo *como se* a sala de aula fosse uma nave, transformando o espaço pelo jogo coletivo. A ação de cada um foi importante e auxiliava a compor o espaço. Os elementos da linguagem teatral se fizeram presentes em um lugar que pode ser considerado como o *reino da pedagogia*: o cenário escolar. Dessa forma, assim como destinei o capítulo anterior a vislumbrar a dimensão pedagógica na arte teatral; proponho o inverso neste. Meu olhar aqui está focado no sentido de refletirmos sobre a dimensão artística e o processo de aprendizagem da linguagem teatral ambientado no mundo da escola, de vislumbrarmos momentos em que os elementos da linguagem teatral são de tal forma burilados em um contexto escolar quanto com um grupo de atores profissionais.

A posição de espectadora me acompanha também nas aulas de *Estágio Supervisionado em Teatro II*, ministradas por Carlinhos. Acompanhei as aulas de orientação do estágio, que se caracterizam pelo encontro do professor com os alunos-professores na FUNDARTE/UERGS, bem como acompanhei o Carlinhos em duas observações de estágio que tiveram lugar em escolas em Porto Alegre. Assim, as descrições dos cenários para reflexão sobre a noção de *professor artista*, neste capítulo, se apresentam em duas dimensões. Uma se refere aos encontros semanais de orientação que aconteciam na FUNDARTE/UERGS entre Carlinhos e seus alunos e sobre as questões socializadas nesse espaço. A outra trata das aulas de estágio realizadas pelos orientandos do professor, os alunos-professores, que tiveram lugar em diferentes escolas. Dessa forma, a própria estrutura da disciplina do curso abre espaços e cenários dentro dela mesma para escolas variadas, com e em contextos diversos.

Na estrutura do curso da FUNDARTE/UERGS, considero os estágios, juntamente com o Trabalho de Conclusão de Curso, pontos culminantes na experiência formativa, na medida em que o aluno se vê perante o desafio de articular os dois aspectos constitutivos nucleares de sua formação: os saberes pedagógicos e os saberes artísticos em dinâmicas distintas: uma em cena, com foco no trabalho do ator; outra na sala de aula, com foco no trabalho do professor. O *conteúdo*, no entanto, é o mesmo: a linguagem teatral.

A prática de estágio configura-se como um momento sujeito a conflitos e riscos, no qual a pergunta “*como me construo como docente?*” (PIMENTA, 2004, p.65) perpassa todas as ações. A ideia que temos do que vem a ser um professor não se constrói somente durante o curso de licenciatura. Resulta também das referências que tivemos ao longo da vida, a partir dos professores com quem convivemos desde os anos iniciais da escola, e segue sendo revisitada por aqueles que se debruçam sobre a área depois da formação superior. Desloco para longe a minha memória e recorro quando, ainda criança, brincava de ser professora com a turma do prédio. A sala de aula podia ser qualquer lugar: um corredor, um quarto. Mas lembro que sempre havia cadernos e lições no quadro-negro.

Penso que a profissão de professor é aquela com a qual mais convivemos, mais do que com qualquer outra e cujas referências construímos desde a infância. Por isso, essas referências infantis podem ser consideradas como constitutivas da forma de ser professor de teatro; também por esse *brincar de ser professor* – agindo *como se* (da mesma forma como é possível *brincar* de uma infinidade de outras profissões); mas, principalmente, por frequentarmos a escola e termos convivido com as diversas formas de ser e proceder de todos os professores que conhecemos e com quem compartilhamos nosso tempo e processo de aprendizagem. É possível considerar, a partir desta perspectiva, que a prática docente no mundo da escola “[...]requer saberes plurais vindos das mais diferentes instâncias de aprendizagem do professor” (PIMENTA, 2004, p.157).

Por isso, se o estágio é considerado como *locus* de formação da identidade docente (PIMENTA, 2004, p.64), feita de saberes plurais, creio ser esse também um dos momentos no curso da FUNDARTE/UERGS indispensável para se refletir sobre a formação do professor de teatro como *professor artista*. Assim, a formação do professor de teatro poderia implicar em uma dilatação do pensar sobre esse processo formativo no momento em que, considerando a realidade brasileira, poucas pessoas conviveram com um professor especificamente formado em teatro, devendo-se este fato ao próprio histórico de formação da área no país.

No Brasil, a arte adentrou no currículo escolar timidamente, com a Lei nº 4.024/61, com a enunciação “atividades complementares de iniciação artística” (CORREA, 2007, p. 06), o que denota a pouca importância dada à atividade até então. A partir da Lei nº 5.692/71, a *Educação Artística* passa a ter caráter de obrigatoriedade nos currículos escolares, sendo tratada, portanto, como atividade educativa. No entanto, desde sua implantação, a *Educação Artística* é tratada de modo indefinido, proliferando tanto a polivalência como a falta de preparo dos professores para as linguagens artísticas específicas. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), referente ao histórico do ensino de artes no Brasil, consta que

[...] as atividades de teatro e dança somente eram reconhecidas quando faziam parte das festividades escolares na celebração de datas como Natal, Páscoa ou Independência, ou nas festas de final de período escolar. O teatro era tratado com uma única finalidade: a da apresentação. As crianças decoravam os textos e os movimentos cênicos eram marcados com rigor (1997, p.25).

O movimento dos profissionais da área de artes que iniciou após a última ditadura militar, denominado *Arte Educação*, procurou desenvolver metodologias aplicadas ao ensino da arte, objetivando a valorização do profissional que ensina arte. Com a Lei nº 9.394/96, foram produzidos os PCNs, que apresentam concepções metodológicas para as especificidades de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro inspiradas na Proposta Triangular (BARBOSA, 1998) para o ensino da arte. Tal proposta associa o fazer, o apreciar e o contextualizar como práticas interdependentes e essenciais na aprendizagem da linguagem artística. Essa concepção encontra eco na proposta do curso que entende a aprendizagem teatral pelo fazer e pelo transitar entre papéis e polaridades teatrais, como espectador, ator e encenador, voltando-se também à pesquisa.

Assim, da mesma maneira como o conceito de teatro é trabalhado no curso de forma aberta e com referências contemporâneas de teatro, verifiquei uma postura coerente com essa ideia também no que se refere à sua relação com a educação, nas aulas de *Estágio Supervisionado em Teatro II*. Se não há um jeito único de se fazer teatro, é possível entender que também “não há uma forma única nem um único modelo de educação; [que] a escola não é o único lugar em que ela acontece; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante” (BRANDÃO, apud PIMENTA, 2004, p.152).

Quando, no início do semestre, Carlinhos procedeu à leitura da súmula do componente curricular *Estágio Supervisionado em Teatro II*, destacaram-se para mim dois objetivos para o semestre: “Conhecer a realidade escolar e refletir sobre a gestão escolar e a prática docente” e

“articular os elementos da linguagem teatral na prática da sala de aula” (FUNDARTE/ UERGS, 2008). Nas aulas que se seguiram, esses objetivos se presentificavam nas discussões sob diversas formas: a preocupação dos alunos-professores se inteirarem do espaço escolar; conhecer o funcionamento da escola (direção, vice-direção, coordenação pedagógica e horários); instruções do professor sobre o livro de chamada; instruções sobre a necessidade dos alunos-professores se inteirarem dos procedimentos de disciplina da escola e o conhecimento da existência dos documentos da escola, como o Plano Político Pedagógico. Parecia haver, nestes momentos, um cuidado do professor em alertar sobre a importância dos alunos-professores conhecerem e se apropriarem daquilo que Carlinhos chamou de *o mundo da escola*, no sentido de entreverem possibilidades de atuação profissional ao término do curso.

A proposta de estágio a ser desenvolvida previa a presença da plateia no próprio planejamento, ou seja, o trabalho deveria ser desenvolvido de modo a produzir algum material que fosse levado à cena e isto seria a questão norteadora das atividades a serem propostas pelos alunos-professores. A concepção de *material* era bem ampla, podendo ser inclusive uma aula aberta. Carlinhos explicou: “*Não precisa ser um produto acabado, uma cena pronta. Pode ser o processo. Mas é importante que a questão do público não seja um trauma. A turma pode escolher para quem quer apresentar*” (Diário de Campo, 2008). Com o entendimento de que o espaço para o espectador era uma das condições de produção do trabalho, o mesmo poderia ser explorado de diversas maneiras.

Ao explicar essa proposta, Carlinhos anuncia, com ares de apresentador: “*o teatro só começa quando tem público*” (Diário de Campo, 2008). Esta frase se relaciona com a ideia de teatro como atividade essencialmente coletiva, na qual há o sentido da troca e quem observa também cria junto com aqueles que estão em cena. É nesse sentido que existe uma troca, um relacionar-se pela linguagem teatral, no qual um faz e outro assiste. Essa característica destaca-se como especificidade teatral (BIÃO, 2004), e a construção do projeto das aulas de estágio deveria prever a laboração dessa especificidade.

Para tanto, Carlinhos alertava sobre a importância de cada um estabelecer uma meta no planejamento. “*Não pode só ficar esperando para ver no que vai dar. Tem que ter um objetivo, senão vira qualquer coisa, desmerece o teatro ali. Teatro não é qualquer coisa pra se fazer de qualquer jeito. Uma coisa é ter a flexibilidade no navegador: eu quero ir pra*

Xangrilá, mas se a maré mudar e eu continuo querendo ir pra Xangrilá, vou buscar outros caminhos” (Diário de Campo, 2008).

O encontro semanal com os alunos-professores era mantido para a discussão sobre os planejamentos, trocas e esclarecimento de dúvidas. Nesses encontros, o professor também frisava a importância do professor de teatro saber as referências dos jogos e exercícios a serem utilizados nas aulas, os autores com quem dialoga, o que pensa sobre o que lê e que associações faz a partir disso. Carlinhos sempre trazia nas orientações a questão criadora do professor: “*tu podes partir de um jogo tradicional, ou um da Viola Spolin e acrescentar uma coisa tua*” (Diário de Campo, 2008). Assim, além do repertório criado e forjado no corpo, o professor de teatro constrói uma metodologia própria, em sintonia com a forma como constrói o conhecimento teatral.

Dito de outro modo, o que se pretende formar e transformar não é apenas o que o professor faz ou o que sabe, mas, fundamentalmente, sua própria maneira de ser em relação a seu trabalho. Por isso a questão prática está duplicada por uma questão quase existencial e a transformação da prática está duplicada pela transformação pessoal do professor (LARROSA, 1994, p. 50).

Vejo esse pensamento profundamente identificado com a proposta de Stanislavski (*apud* ASLAN, 1994), na tarefa sem fim de transformar-se, buscando se tornar um ser humano melhor a cada dia e, assim, também, transformando-se em um ator melhor. Há uma individualidade entre o ser ator e o ser professor que é posta em jogo ao formar-se e transformar-se. Neste sentido, também não é possível separar cirurgicamente os processos de formação do professor e de ator no curso. Pude perceber isto tanto nas falas dos professores e dos alunos, em especial nos relatos destes, nas aulas que dão subsídios à construção e experimentação da linguagem cênica quanto na atuação dos alunos-professores nas aulas de estágio.

Todo esse movimento retrata também a inseparabilidade entre teoria e prática. O curso da FUNDARTE/UERGS parece estar estruturado de forma a negar o reducionismo do estágio, isto é, o estágio como uma prática simplesmente instrumental e dissociada dos demais componentes curriculares. Afirmo isto não somente pela análise curricular do curso, mas pela relação que os professores constroem no decorrer do processo formativo com os alunos, inclusive entre um componente curricular e outro, estimulando os alunos a fazerem também suas próprias associações e construírem seus próprios repertórios.

Carlinhos se refere à criação de “*espaços arejados*” (Diário de Campo, 2008) para o teatro ou, *práticas teatrais arejadas*. É nesse sentido que se torna possível vislumbrar o discurso que se refere ao *professor artista* como prática. E o que isto significa? Significa, que não estamos alheios ao que se passa e, ao encarar uma teoria que não se desvincula da prática, assumimos que existem “infinitas possibilidades de ir além do senso comum, de produzir em nós, e a partir de nós mesmos, formas de existência para bem mais do que nos propõem as lógicas dominantes” (FISCHER, 2007, p.52). Essa parece ser a busca representada no vocábulo *professor artista*: uma reinvenção de relações para além do sentido corriqueiro ou banal. Ou ainda uma noção em busca de sentido, assim como a atividade teatral (BARBA, 1994). No entanto, esse sentido é também forjado em um processo de aprendizagem contínuo e laborioso, pois

não se pode resistir muito tempo tendo os olhos fixos nas estrelas ou abandonando o coração ao mar. É necessário o passadiço bem construído de um barco, a graxa das máquinas, o fogo artificial dos soldadores. Inventar o próprio sentido significa saber como buscar o modo de encontrá-lo. (BARBA, 1994, p. 75)

As aulas de *Estágio Supervisionado em Teatro II* que acompanhei pertencem ao sétimo semestre do curso, tendo os alunos-professores, portanto, já cursado os componentes curriculares que fornecem subsídios para a construção da linguagem teatral, bem como os que se referem à educação. Então, nesse momento da formação, é possível retomar a questão de articular não somente os saberes teatrais e pedagógicos entre si, como também em situar e experimentar esse processo no contexto escolar. Para tanto, considero fundamental atentar para o espaço que o teatro ocupa nesse contexto e, assim, vislumbrar outros modos possíveis para inventar nosso próprio sentido.

4.1 CENÁRIO 5 - Os espaços do espaço

Carlinhos, em uma aula de *Estágio Supervisionado em Teatro II*, abriu bem os braços e o espaço entre um braço e outro foi diminuindo proporcionalmente enquanto ele falava que existe a educação, a escola, as disciplinas, o espaço de cada disciplina na grade curricular, o espaço das artes e o espaço do teatro. O espaço do teatro ficou reduzido ao espaço entre o dedo polegar e o indicador do professor, que disse: “*É bom a gente ter isso em mente para saber bem onde a gente tá. Temos que estar conscientes disso.*” (Diário de Campo, 2008).

Atualmente, na grande maioria das escolas gaúchas, contemplar uma área artística na grade curricular significa a subtração das demais; por exemplo, alguns colégios de Porto Alegre oferecem Teatro nas 5^{as} e 6^{as} séries do Ensino Fundamental e Artes Visuais nas 7^{as} e 8^{as}; outros ou na forma de atividade extraclasse, como no caso da experiência que descrevi no início do capítulo. No formato extracurricular o teatro é oferecido como opção entre atividades como xadrez e diversas modalidades desportivas. Raras são as escolas que abriam espaço na carga horária curricular para mais de uma linguagem artística. Resulta disso tudo o fato de que o espaço das artes na educação, além de reduzido, é disputado internamente entre as próprias áreas artísticas. Esse fato tensiona e atualiza o espaço destinado à disciplina conhecida como *Educação Artística*, fomentando sua transformação em função da repercussão das pesquisas feitas na área e das possibilidades que as formas contemporâneas das linguagens artísticas experimentam.

Carlinhos, que também é professor de *Gêneros Dramáticos*, explica, referindo-se à literatura, que “*hoje em dia a questão de gêneros explodiu. Fica difícil dizer quem mistura o quê e porquê.*” (Diário de Campo, 2008). Isto parece levar a dois caminhos a serem percorridos simultaneamente como *espaços em aberto*. O primeiro trata de buscar as fronteiras das linguagens artísticas, de trabalhar no espaço em que elas podem se cruzar, entre processos interdisciplinares e processos de hibridação, e explorar esses mares de novas formas e possibilidades que nunca antes foram navegados, que estão ainda por ser descobertos. Não há nenhum mapa, e a única segurança é a presença da incerteza. O segundo caminho trata de pensar “*o que o teatro é único em produzir?*” (FÉRAL, 1987, p.8). Ou seja, como pensar a especificidade da linguagem teatral neste universo contemporâneo de fronteiras borradas em relação às suas possibilidades na educação?

Atualmente, colocar-se a questão da teatralidade é procurar definir o que distingue o teatro dos outros gêneros e, mais ainda, o que o distingue das outras artes do espetáculo, especialmente da dança e das artes multimídia. É esforçar-se por divulgar sua natureza profunda além da multiplicidade das práticas individuais, das teorias do jogo, das estéticas (FÉRAL, 1987, p.01).

Carlinhos traz ainda outro dado para essa questão das fronteiras nas artes e explica que a arte nada mais é do que o retrato do seu tempo. Ele brinca: “*teatro é artesanato, mas era também a grande mídia da época elizabetana. Se Shakespeare vivesse hoje, ele seria cineasta*” (Diário de Campo, 2008). Digo que Carlinhos *brinca* porque é amplamente reconhecido o fato das pessoas terem a televisão e o cinema como referencia estética para o

trabalho do ator, o que inevitavelmente resulta em “interferência ao processo de construção da noção da linguagem do teatro[...]” (SANTOS, 2002, p.43).

Esses movimentos, perceptíveis nas produções artísticas contemporâneas, propiciam a reflexão sobre a questão da interdisciplinaridade, da polivalência e da característica do hibridismo na arte contemporânea. Há poucas pesquisas sobre essas questões nas áreas artísticas, e parece-me que cada uma delas se refere a uma forma distinta de trabalhar a relação entre as artes. Por isso, considero pertinentes as perguntas feitas por Koudela, ao refletir sobre a formação do professor de teatro:

Quem somos nós? Somos polivalentes, especialistas, especialistas polivalentes ou polivalentes especialistas? Coordenamos ou criamos arte? Ou coordenamos uma construção de conhecimento? Somos artistas, animadores, artistas professores, professores artistas ou simplesmente professores? Nós usamos arte, ensinamos arte ou fazemos arte? (KOUDELA, 2000, p.01).

Assim, na década de 1970 a polivalência proliferava porque não faziam parte da formação dos professores a pesquisa e o conhecimento mais aprofundado sobre cada linguagem artística. O que acontecia era que os profissionais formados em uma área específica eram responsabilizados por ensinar todas as linguagens artísticas, resultando em baixa qualidade do ensino da arte (PCN, 1997, p.29). Hoje, mesmo com os avanços via pesquisas e qualificação dos profissionais, percebemos que ainda temos muito caminho pela frente.

Essa disputa das linguagens artísticas pelo espaço que lhes cabe na educação também amplia e tensiona a reflexão sobre a formação do professor de teatro. Corre-se o risco de que, ao invés de interdisciplinaridade ou da busca de novas formas de ensino de arte serem embasadas em um estudo profundo das linguagens artísticas, a polivalência prolifere novamente, disfarçada de interdisciplinaridade. Deixo o conceito de interdisciplinaridade em aberto, apenas sublinho a importância do conhecimento e da pesquisa das linguagens artísticas para se operar um trabalho norteado por tal conceituação. A polivalência, pela sua própria carga histórica, parece uma ideia associada a um processo no qual há falha pré-estabelecida, ou falta de aprofundamento nos conhecimentos na formação. Depois dos esforços dos arte-educadores durante esses anos e das pesquisas publicadas na ABRACE (2009), deparar-se com uma forma redutora e limitante de trabalhar arte seria lastimável.

Percebo que as práticas do curso da FUNDARTE/UERGS buscam o *arejamento*, e mais do que isso, buscam formas para que o teatro se faça presente na educação, criando processos enriquecedores de criação de sentidos. Quando Carlinhos diz a seus alunos de *Estágio Supervisionado em Teatro II* que teatro pode ser muitas coisas, desde trabalhar com a apreciação de um espetáculo; ou trazer o depoimento de um ator; buscar referências dos atores de novela que fazem teatro; trabalhar com os alunos o que é a TV e o que é o teatro; selecionar as mini-séries produzidas; trabalhar a criação de histórias de diversas formas, procurando deixar de lado o preconceito ou as ideias pré-concebidas, mas com olhar crítico (Diário de campo, 2008), ele está propondo o acesso à arte teatral, promovendo-a com a contribuição de referências estéticas e possibilitando o estabelecimento de relações, trabalhando nas fronteiras das linguagens e abrindo espaços para o teatro. Mas o professor fixa o objetivo: o seu *chegar a Xangrilá*, neste caso, é que todas essas alternativas propiciem formas de se trabalhar teatro.

Outra questão que se faz presente ainda no espaço delimitado entre o dedo indicador e o polegar de Carlinhos é que a maioria dos alunos- professores realizou o seu trabalho como uma inserção, um parênteses no trabalho da disciplina de Educação Artística ou Artes Visuais. Poucos puderam experimentar estagiar em uma escola que contasse com uma aula destinada especificamente ao teatro, presente na grade curricular da série, ministrada por um professor formado em teatro como professor efetivo. O fato de que ainda precisamos abrir espaços para o teatro nos currículos escolares é uma realidade.

No entanto, o próprio processo de transformar a arte em uma disciplina que participa da grade curricular das escolas promove outras questões. Barbosa fala que há um descompasso entre um sistema que disciplinariza os próprios conhecimentos artísticos em “crítica de arte, estética, história da arte” (BARBOSA, 1998, p.37), separando-os do fazer artístico e que revela “um viés modernista na defesa implícita de um currículo desenhado por disciplinas” (BARBOSA, 1998, p.37). A autora explica que a luta para inserir a arte no contexto escolar como disciplina está atrelado ao simples fato do currículo atual ser organizado dessa forma e de ser essa a configuração do nosso tempo, da nossa época; “mas se o currículo abolir as disciplinas, ela cessará de ter sentido, assim como já não tem sentido rotular o conhecimento que se quer construir em artes através das disciplinas que compõem o sistema das artes” (BARBOSA, 1998, p.38).

Há um questionamento dentro da própria área teatral sobre a qualidade curricular ou extracurricular do teatro na escola, uma vez que a disponibilidade dos alunos é fator essencial para o êxito da atividade. Às vezes, na viagem de Porto Alegre a Montenegro, dividia o assento do ônibus com Carlinhos, e seguíamos viagem conversando e trocando ideias. Em uma dessas viagens, arquitetamos em sonho um espaço ideal para o teatro na escola. Para ele, a estrutura ideal do teatro na escola abrange as duas formas. Assim, a atividade extracurricular contempla aqueles alunos que escolheram, querem e desejam fazer teatro. Esse desejo é a mola propulsora da criação e, certamente, a prática dos grupos extracurriculares alimentaria a prática dos alunos em atividade curricular, podendo estabelecer um intercâmbio dentro da própria escola. Imaginamos que os grupos extracurriculares se aprofundariam mais na linguagem e poderiam alimentar a prática curricular. Assim o aluno que trabalha teatro de forma curricular, ao perceber que alguém concebeu algo que não havia sido pensado antes, pode sentir-se instigado, contagiado e mobilizado a criar algo nas aulas regulares, que por sua vez, também poderiam alimentar a prática extracurricular. Enfim, sonhamos acordados enquanto as paisagens passavam pela janela do ônibus. No entanto, consideramos seriamente o fato de que, às vezes, o desconhecimento se confunde com o não-gostar: os alunos simplesmente não gostam porque não conhecem ou porque não experimentaram possibilidades suficientes com professores qualificados (Diário de Campo, 2008).

Há também um espaço que se refere ao *status* das artes, simbolicamente marcado no espaço que ocupa no currículo escolar. Carlinhos chama a atenção dos alunos-professores para que observem os horários que são reservados à disciplina de *Educação Artística*: “*geralmente são os primeiros períodos de segunda-feira ou os últimos períodos de sexta-feira*” (Diário de Campo, 2008). O professor diz essa fala em tom de gracejo e incita a reflexão sobre o assunto. Se considerarmos ainda a noção espaço/tempo, observamos que, frequentemente, o tempo destinado às artes é um período de cinquenta minutos. Já existem escolas, públicas e particulares, no Rio Grande do Sul que possuem um esquema de currículo diferenciado para as artes, no qual as turmas são divididas e o espaço curricular ocupado pela arte varia entre dois a três períodos em uma sala própria para trabalhar teatro. Porém, isto está longe de ser a regra geral: na maioria das vezes, o que podemos perceber é uma situação similar à narrada pelo professor a seus alunos.

O mundo da escola dessa forma parece um lugar inóspito para o professor de teatro como *professor artista*. “Como articular um discurso da arte e sobre a arte num mundo que

lhe opõe resistência?” (SARLO, 1997, p.57). Penso na paixão por ensinar teatro e pelo teatro que emana de Carlinhos nas aulas do estágio e na visão que ele descortina para as possibilidades do teatro na escola e respiro uma espécie de novo ar. Ele não se vitimiza como professor e muito menos se engata essa arenga de *oh-coitadinho-de-nós-do-teatro-que-não-temos-sala-não-somos-valorizados-que-somos-tão-rejeitadinhos*. Pelo contrário, quando ele problematiza a questão do espaço do teatro na escola, é porque propõe ocupá-lo com dignidade e, para tanto, é necessário conhecê-lo, desbravá-lo, encantá-lo. O professor orienta que seus alunos-professores tenham contato com a escola, indo outras vezes, observar não só na disciplina de *Educação Artística*, mas também o funcionamento de outras matérias, a movimentação da turma com a qual irão trabalhar com outros professores.

A questão do espaço do teatro no contexto escolar deflagra ainda outros questionamentos, que estão simbolicamente representados pelo próprio espaço físico. As salas destinadas para o teatro, quando esse tem lugar na instituição, são geralmente adaptadas, minúsculas, impróprias para o trabalho corporal; ou ainda em instituições com maiores condições, são os auditórios, onde todo cuidado é pouco, pois se algo aparecer estragado a desconfiança de que isso se passou nas aulas de teatro imprime-se no ar como uma sentença, pois nessas aulas os alunos *fogem do controle*. No entanto, na grande maioria das vezes o que ocorre é a *dança do arrastamento das classes*, na qual uma parte do tempo da aula é destinada somente para relocar classes e cadeiras liberando o espaço para um trabalho que vai exigir a movimentação corporal e outra parte do tempo para colocar as classes novamente *em ordem*. Assim, se o espaço físico da escola parece não ser o ideal ou não corresponde à referência que os alunos-professores possuem dos espaços onde se aprende teatro durante o curso de graduação, quais seriam as possibilidades?

Brook (1995) afirma que o *problema com o espaço* é relativo e que ele pode ser um potente auxiliar no desafio de permanecer em desafio. Explico: segundo o autor, o que faz com que se considere um espaço bom ou ruim é a relação que se estabelece com ele. Um espaço pode ser tão confortável que conduz à sonolência, à acomodação, ou tão amplo que desconcentre. Há uma relação entre criação e espaço, assim como há uma relação entre a movimentação do espaço e a criação de sentido para essa movimentação. Assim, é possível vislumbrar o “espaço como ferramenta” (BROOK, 1995, 197). Para o autor, o critério para que um espaço seja considerado potencialmente vivo ou não é “a maneira como os seres humanos estão posicionados, uns em relação aos outros.” (BROOK, 1995, p.198) A entrada

do teatro na escola (onde as cadeiras e classes estão organizadas para acomodar o maior número de alunos), por si só, promove alteração nas configurações espaciais e, portanto, nas relações entre as pessoas. Assim, se é “inegável que o espaço nos impõe certas condições” (BROOK, 1995, p.199), também é possível pensar que a prática do teatro está além da questão de se ter ou não uma sala ideal, mas antes, pode estar na possibilidade de se instaurar outras relações entre as pessoas, relações que propiciem o processo criativo.

É nessa direção que Carlinhos instiga seus alunos-professores: “*façam da aula um lugar mágico. Sejam conscientes de que a escola é um lugar acanhado e que temos que adequar as coisas ao contexto que se estabelece*” (Diário de Campo, 2008). Não pude me furtar de imaginar a escola como personagem, pessoalizá-la, inspirada na forma como Mário Quintana pessoaliza as coisas em suas poesias²⁷. Assim, a imaginava ora como uma menina pudica em excesso, e que o menino teatro vinha sorrateiramente para lhe levantar a saia; ora como uma assistente alemã nazista, preocupada com a ordem das coisas, e, ainda, como uma louca a vagar, desconsiderada, que fala coisas sem sentido a quem ninguém dá ouvidos. Independentemente desses devaneios, a escola como *lugar acanhado*, fechado para o inesperado é uma imagem que, dentre tantas, considero a mais interessante para a reflexão que estou a tecer. O espaço escolar ainda parece configurado para que as pessoas olhem para a nuca das outras enquanto que a atividade teatral possui a característica de escapar das previsibilidades, podendo funcionar como elemento recriador desse espaço e, portanto, dessa relação. No entanto, há condições que se criam para que essa *recriação do espaço* possa ou não se estabelecer.

Dentre as reflexões que fiz sobre o *professor artista* durante esse trabalho, algumas vezes cheguei a considerar como função fundamental a ele relacionada o abrir espaços para o teatro no contexto escolar. Agora, penso que, talvez mais do que abrir ou criar, o desafio que se desenha seja o de transformar, isto é, recriar a configuração das relações que se estabelecem na estrutura escolar por intermédio da transformação do espaço. Uma recriação que surge dentro de uma coerência interna das relações, como o exercício proposto por Celina: não se trata de algo artificial ou externo, mas que surge da e na relação. Se é possível que um exercício teatral redimensione o espaço de uma sala, seria muita ousadia considerar a possibilidade de redimensionar o espaço da escola? Seria possível romper com os condicionamentos da instituição escolar com suas estruturas e regras e transformar seus

²⁷ Só para si. Dona Cômoda tem três gavetas. E um ar confortável de senhora rica. Nas gavetas guarda coisas de outros tempos só para si. Foi sempre assim, dona Cômoda: gorda, fechada, egoísta. (QUINTANA, 1978, p.25)

espaços construindo outra coerência? Seria possível estabelecer um fluxo entre o espaço existente na escola e o espaço para o teatro? Que condições seriam necessárias para que isto aconteça? Sigamos, humildes, a nos ocupar do teatro na escola, esse espacinho entre um polegar e um indicador.

4.2 CENÁRIO 6 - Das condições ou provocações para o apaixonamento

Durante o semestre, a orientação aos alunos-professores foi voltada para a qualificação do ensino do teatro. Para isso, Carlinhos solicitou aos alunos que observassem atentamente as condições que se tem na escola para as aulas de teatro acontecerem: como é o espaço da sala? Ele é compatível com o número de alunos, no sentido de poderem desenvolver uma atividade corporal, que requer movimentação? E para além da questão do espaço, Carlinhos indagava pelas condições dos alunos-professores: *“Qual é o teu objetivo? Que condições tu tem, internas e externas, de dar cabo do que se pretende? Tu tem perna para dar conta do teu projeto? Não dá pra montar tragédia grega em dez aulas. Tem que saber disso!”* (Diário de Campo, 2008).

Parece que, nessa prática, se busca um equilíbrio entre aquilo que é almejado e as condições existentes para que os objetivos sejam alcançados. A criação na sala de aula parece sempre querer entrecruzar esses dois caminhos. Quando Carlinhos pergunta aos alunos-professores *“Que teatro tu faria com eles? O que trabalhar de conteúdo teatral propriamente dito?”* (Diário de Campo, 2008), a ideia parece ser a do estabelecimento de um diálogo; tanto um diálogo interno do professor consigo mesmo na concepção desses objetivos com pressupostos essencialmente teatrais, quanto do diálogo desse professor com a turma nessa busca pela troca e pela criação coletiva. Essa fala de Carlinhos se relaciona com o objetivo do curso de buscar um arcabouço mínimo para que o aluno-professor possa trabalhar o seu próprio processo de criação, envolvendo os conhecimentos teatrais em um processo criativo coletivo que pode ter lugar no espaço de uma sala de aula, sem ser, necessariamente, com um grupo de atores.

Nesse sentido, o diálogo se estabelece como condição essencial para um processo criativo que se pretende coletivo e para que essa relação se fundamente como educadora (GADOTTI, 1983). Assim, é possível entender o processo de criação como um processo

sensível, que envolve questões absolutamente pessoais, que necessita de um professor de teatro pleno de paixão pelo que faz e, ainda, que possui no diálogo a base do trabalho (SPRITZER, 1999, p.34). Não um diálogo somente de ideias, mas diálogos realizados também com os corpos.

Para Carlinhos, a formação do professor é um processo que se dá na incerteza. Isso porque aprender teatro significa aprender um conhecimento que se dá também na incerteza, mas que está fundada em um processo de relação. Aliás, é um conhecimento que parece ser possível somente *em relação*. Tendo isso em vista, Carlinhos solicita aos alunos-professores: “*Prestem atenção aonde vocês estão aprendendo. Geralmente se aprende quando não se tem certeza das coisas, quando se está refazendo ou reafirmando*” (Diário de Campo, 2008).

Mas incerteza não é o mesmo que aprender a esmo. Existe a construção do repertório individual do *professor ator*, a partir de sua vivência nas demais disciplinas do curso, existe um trabalho de ator que alicerça essa prática pedagógica. Mas “parece que o sujeito que se lança no espaço da criação [...] necessita amadurecer, para retornar ao estado de jogo e à criação já na transposição para a pedagogia” (LULKIN, 2007, 165).

Percebo que no curso da FUNDARTE/UERGS há uma recriação do lugar do professor, no sentido de abrir espaço para seus próprios desejos e vontades. Carlinhos posicionava-se de maneira coerente com isto, ao dizer: “*busquem não só o interesse dos alunos, mas o interesse de vocês. O que vocês estão trabalhando agora e o que gostariam de explorar mais?*” (Diário de Campo, 2008). Parece que o processo criativo da aula era considerado a partir do potencial criativo do professor, ou seja, o ponto para pensar as atividades partiria de “*qual teatro tu faria com eles [os alunos]?*” (Diário de Campo, 2008). Este seria um espaço promotor da autonomia do fazer artístico, ou pelo menos, um espaço no qual há possibilidade de manifestação desse desejo.

Percebo então a participação do professor como fundamental nesse processo. Ou ainda, parece que há uma necessidade de que os alunos-professores se envolvam no processo das aulas tanto quanto se envolveriam em um processo de ensaio. “*A aula é 50% os alunos e 50% a gente. É tipo espetáculo. Se não interessa à gente é chato dar aula. A gente tem que se divertir!*” (Diário de Campo, 2008), disse Carlinhos.

Assim, há uma recriação do foco da aprendizagem - isto é, contemplar o desejo do professor no processo de ensino aprendizagem seria contrastar um discurso que envolve a pedagogia e que chega a desconsiderar o professor ao voltar o foco do processo única e exclusivamente para o aluno: o que o aluno aprende? Como aprende? Como incentivar, mobilizar, seduzir o aluno para a aprendizagem? Talvez a paixão por ensinar/aprender teatro e que se fez tão *palpável aos meus olhos* nas pessoas que lecionam e estudam na FUNDARTE/ UERGS tenha sido possível porque há um espaço para a relação dos corpos e dos desejos, para uma relação entre alunos e professores marcada pela entrega mútua e pela autenticidade.

Pensar o *professor artista* sob esse prisma é apaixonante. Um professor com espaço. Um professor que pode se voltar também para a pesquisa, ou melhor, fundamentalmente embasado na pesquisa: o que eu quero saber? Que teatro eu quero fazer? Como é possível fazer isto com as características do grupo que tenho? Que caminhos são possíveis a partir das condições que tenho? Desta forma, o trabalho docente não estaria restrito a um trabalho sobre os outros (TARDIFF, 2005), mas inclui também o processo do professor. “Por exemplo, pode-se imaginar num futuro próximo uma escola em que os professores não consagrassem todo o seu tempo aos alunos, mas tivessem um tempo para si mesmos e para projetos coletivos, pesquisas, debates e práticas inovadoras?” (TARDIFF, 2005, p. 279).

Seria essa condição do *professor artista*, como criador, uma condição de resistência? Seria essa uma condição do apaixonamento?

4.3 CENÁRIO 7 - Lugares inóspitos, o *sorzinho* e a incapacidade de se apaixonar

Tive oportunidade de acompanhar a aula de estágio de uma aluna-professora no mesmo dia em que se daria a observação de estágio de Carlinhos. Seu local para estágio apresentava uma situação inóspita para o trabalho: as aulas tinham duração aproximada de 40 minutos em uma escola que não possuía professores de teatro, no turno da noite, na primeira série do ensino médio.

Carlinhos explica que é necessário verificar o que se tem, qual é o contexto, para então se pensar no que é possível ser realizado. O professor, ao buscar alternativas, diz: “*Dependendo do grupo, o objetivo pode ser simplesmente construir um espaço para a prática*

teatral. É melhor do que já chegar pedindo pra arrastar as cadeiras. Isso tem que ser uma conquista” (Diário de Campo, 2008).

Era, portanto, necessário criar com aquele seu grupo um espaço para o teatro. O exercício escolhido para realizar com essa turma foi o lançamento de bastão, com os alunos dispostos em círculo. Esse é um exercício que mobiliza corporalmente, trabalha o foco e o jogo, uma vez que envolve a recepção do bastão e as formas de enviar o bastão para o outro colega. Alguns alunos realmente se envolveram na atividade, explorando formas e possibilidades de jogar o bastão, desafiando a si mesmos e aos outros. No entanto, metade da sala estava sem luz, o que, sendo a aula no turno da noite, deixava o ambiente um tanto escuro. Alunos de outros grupos entravam na sala e chamavam os que estavam dentro da sala, sem cerimônia, parecendo ser essa uma prática comum aos alunos daquela escola, causando danos à concentração no exercício. Outros alunos do próprio grupo estavam interessados em assuntos alheios à aula e não entendiam que ao chamarem um participante do jogo também desviavam o foco do exercício.

O processo de dignificação da arte teatral na escola está marcado por relações de poder e linhas que atravessam e complexificam essa questão. A questão do espaço do teatro na escola, as concepções envoltas em desconhecimento que circunda a atividade, o desejo do professor, a possibilidade da criação com um grupo de atores e de não-atores são questões que merecem mais atenção por constituírem temas complexos, com múltiplos aspectos imbricando-se uns nos outros. Carlinhos exige que os alunos-professores da FUNDARTE/UERGS se coloquem no contexto escolar de uma maneira que irá auxiliar a construir o respeito, a dignidade, o sentido para a atividade.

No entanto, conferir sentido e dignidade para o teatro não deve ser compreendido pelo senso comum como algo *sério* e *professoral* a ponto da figura do professor ser vislumbrada como sisuda ou em uma pose ereta demais. Tampouco essa *pose professoral* vinculada à rigidez conseguiria alcançar o estado de *condição criativa* em um cenário como o descrito acima. Lulkin (2007) diz que o sentido das aulas de teatro é construído de outras formas e requer que o professor como artista, criador, possua trânsito entre os papéis, sem se fixar na postura ereta que exige a toga do professor, nem ficar nas galhofas de um bobo da corte. Para que ocorra esse trânsito, é necessário que o professor assuma seu ridículo, seu lado humano que às vezes erra e outras vezes acerta, recriando a própria figura de professor.

Ao dilatar o conceito de teatro na educação, Carlinhos traz essa mesma questão para seus alunos-professores de uma outra forma: “*Não vão bancar o ‘sorzinho’ senão fica muito chato. Não subestimem os alunos. Falem com os adolescentes como pessoas capazes de compreender coisas complexas, porque eles são!*” (Diário de campo, 2008). O diminutivo *sorzinho* é o símbolo que acompanha a sua prática: aquele que deixa os alunos em uma situação cômoda na sala de aula na medida em que o conhecimento vem *prontinho* e *explicadinho*, não apresentando desafios, não desafiando suas inteligências e potencialidades. Aliás, ele mesmo não se desafia e se fosse fazer teatro com os alunos, provavelmente faria um *teatrinho* (SANTOS, 2002).

Assumir o ridículo ou o humor ao qual Lulkin se refere é algo extremamente complexo e desafiador e em nada se parece com um professor *engraçadinho*. Esse *sorzinho* pode ser considerado o oposto do *professor artista*, uma vez que esse último é aquele que transita entre os saberes artísticos e pedagógicos, que se expõe, que se dá a ver, que está disponível para a criação no espaço/tempo da sala de aula, que não se omite em ser autoridade e que não só tem desejos próprios como também os assume.

Esse professor que transita entre os papéis é como alguém que anda sobre o fio de uma navalha. A proposta do curso da FUNDARTE/UERGS é a formação de um *professor artista* que seja professor e artista, ou seja, que não divida o momento no qual atua como professor e o momento em que atua como ator, artista. O fato de já ter trabalhado, ou trabalhar, como ator não assegura, no entanto, que essa articulação ou que esse trânsito ocorra. É possível que a mesma pessoa divida o momento em que faz a chamada e explica os exercícios para os alunos do outro momento em que atua, tornando-se um personagem em uma representação teatral. Essa é uma inquietude que Lulkin (2007) apresenta ao narrar a observação da aula de uma professora de teatro, que também era atriz, com uma turma de crianças. Sua conclusão foi a de que uma aula de teatro pode ser tão burocrática quanto qualquer outra, mesmo se ministrada por um ator, pois a cisão não é somente externa ao sujeito. Lulkin propõe questionamentos:

Minha inquietação observa o feito em outro cenário: das criações em improvisação na sala de aula de teatro, nas salas em que o ator e a atriz mediam e professam, dão aulas de teatro, ou são, em muitos outros espaços, animadores socioculturais. Como transpor, de um lugar ao outro, a recriação da energia original, da disposição para o jogo e do estado disposto à criação, tal como proposto no atelier, para o espaço escolar? Seria uma inadequação para as faixas etárias? Seria uma impossibilidade pessoal de fazer uma “transposição pedagógica”? Seria uma dissociação entre a formação de ator/atriz que joga enquanto cria seu próprio trabalho, porém perde essa disponibilidade quando entra no papel do pedagogo? Seria um maior temor do ridículo e do equívoco diante daqueles com os quais, nos dizem na ordem escolar, devemos manter uma hierarquia e não mostrar os dentes? (LULKIN, 2007, p. 165-6).

4.4 CENÁRIO 8 - O professor na personagem é *professor artista*?

“No papel de professor tem que passar as vezes muito tempo somente administrando richas e noutras vezes algo maravilhoso acontece dentro da sala de aula” (Diário de campo, 2008), disse Carlinhos. Certamente que não acontece do nada, no nada e para o nada. O professor explica que há condições que se criam para que esse algo maravilhoso aconteça. E brinca: “*um professor mais tenso diz: você precisa se soltar!*” (Diário de Campo, 2008). Carlinhos disse mais essa frase energeticamente, assumindo uma máscara zangada e explica que, assim, provavelmente o aluno ficará ainda mais tenso e as condições para criar um ambiente propulsor de criação não acontecerão.

Carlinhos usa o recurso de assumir uma atitude *bufônica* durante as aulas e essa atitude lhe confere um certo encanto. Ele brinca com o ridículo, fazendo-se presente ao nosso olhar. Ele se torna, de fato, apaixonante. Tanto os alunos como eu, espectadora da aula, fomos surpreendidos diversas vezes com momentos em que o professor rompia com o seu papel de *professor orientador de estágio* e surgia como alguém que jogava com essa autoridade, sem desmerecer entretanto o conteúdo do que estava sendo dito. Além das suas falas, havia também a sua gestualidade: ele ocupa o espaço, sabe usar o foco, ou seja, olha para os alunos promovendo a interação, brinca com as palavras que por acaso pronuncia de forma equivocada e, mesmo ao exigir a qualidade do trabalho de relatório de estágio, a exigência também é apresentada sob a forma de uma ameaça *bufonesca*, divertida e acompanhada de uma máscara jocosa: “*não me façam ler relatórios que não dizem nada, porque senão eu terei muito para dizer depois!*” (Diário de Campo, 2008). Os alunos reagem ludicamente a essas provocações do professor, e percebo que isso só contribui na relação entre eles em sala de aula.

No entanto, narrado dessa forma, pode parecer um procedimento simples, mas ele não ocorre do nada. O professor construiu esse código com os alunos e a partir disso o utiliza na sua relação com eles sem ser mal interpretado e sem banalizar o que é dito. Aliás, nesse caso, a relação é inversa: ocorre que, dessa forma, aquilo que é dito é apresentado de outra forma, uma forma da qual é impossível manter-se indiferente. Esse domínio é extremamente delicado e complexo, mas todos os alunos, adultos e crianças o percebem e interagem nesse jogo.

Algumas dessas intervenções já foram testadas por mim e por colegas. Uma colega, quando a turma está muito tumultuada, ao invés de chamar a atenção como um *sorzinho* faria, pega da bolsa imaginária uma carteira de cigarros; pega da carteira um cigarro imaginário e um isqueiro imaginário. Ela acende o cigarro imaginário e fica fumando na sala de aula. Certamente este tipo de iniciativa *performática* depende muito do contexto e, em especial, da relação da professora com a turma e da construção do código dos objetos imaginários para ser aceito. É possível que, desavisadamente, esse ato performático seja visto como um mau exemplo para as crianças e leve a questionar valores e outras coisas. Mas, novamente, o que interessa aqui é o contexto no qual a ação foi criada. Com aquele código, ela instaurava um espaço para o inesperado. Assim, ela conseguia, às vezes, que os alunos parassem e uns fossem chamando os outros, dizendo que já era hora de parar porque a professora já tinha começado *a fumar*. Há um contexto em que este tipo de interação pode ser criado e ser aceito como ficção pelos alunos, uma vez que o jogo que se estabelece é mais importante do que o julgamento de alguém que, talvez, ao ver a cena sem saber do que se trata, ficaria horrorizado.

Quando dou aula de teatro, brinco, por vezes, de ser um personagem que batizei de *Gerda*. Ela fala um alemão inventado e organiza os alunos conforme for necessário para a atividade que se seguirá. Ela surge em momentos em que todos na turma estão falando ao mesmo tempo e ninguém mais está se ouvindo, impossibilitando assim a continuidade do trabalho. Isto só se torna possível ao construir com os alunos essa relação, e as reações são as mais variadas: respostas em alemão *de verdade* e até em línguas inexistentes, inventadas ali, de improviso, às quais respondo, promovendo diálogos, até que todos os alunos se envolvam na brincadeira, e o foco volta a se unificar. Como já disse, isso está longe de ser uma receita, até mesmo porque às vezes funciona e às vezes não: é um risco que precisamos correr. Se não funcionar, o professor precisa estar disponível para improvisar outra situação.

Ao saber que eu estava fazendo a pesquisa sobre o *professor artista*, Carlinhos contou sobre uma aluna que, ao realizar seu estágio, viu que a professora regular da turma estava trabalhando com pintores espanhóis. Então a aluna-professora preparou uma apresentação para os alunos: vestiu-se de espanhola e declamou alguns poemas. “*Ela ganhou a turma sendo atriz e professora. Mas não tem receita para isso. No caso dessa aluna, o seu forte era mesmo performances poéticas. Aproveita o que te faz forte. Experimentem. Aproveitem o estágio para isso. Usem o que te faz forte e testem as fraquezas. Usem os recursos artísticos de vocês numa aula: quem sabe cantar, canta; quem sabe, dança.*” (Diário de Campo, 2008).

Seria isto o *professor artista*? O fato de o professor de teatro assumir personagens, trazendo ele mesmo, a partir de seu corpo, elementos da linguagem teatral o caracterizaria como *professor artista*?

Se antes dessa pesquisa eu havia definido que o *professor artista* era uma pessoa que, além de entrar em cartaz, também dava aulas de teatro; a questão do professor que assume personagens nas aulas de teatro mostrava-se um tanto nebulosa. A ideia de um *professor ator* como aquele que utiliza recursos do ator na sala de aula poderia ser uma possibilidade do *professor artista*. Assim, há uma relação entre a ideia de que o professor, ao dar aula, é como um ator entrando em cena, só que o seu cenário seria uma sala de aula. De fato, uma aula com um professor que domina os recursos cênicos (a pronúncia das palavras, as respirações, as pausas, que possui expressão corporal e sabe tirar proveito dela, que domina o espaço, movimentando-se pela sala de forma coerente a auxiliar o que está comunicando), se torna muito mais interessante do que um professor monocórdio, que se movimenta linearmente. Quanto a isto, não me resta a menor dúvida. E se, além de dominar esses recursos da linguagem do ator, ele ainda articular outros, como capacidade de resposta, pensamento indutivo, empatia, bom humor e imaginação, é possível considerar que há, sim, uma estreita relação entre os elementos da linguagem teatral e o proceder docente. Até mesmo porque em ambos os casos há a relação com os espectadores (BAYÓN, 2003).

No entanto, essa definição também poderia se aplicar à caracterização de professores de cursinho pré-vestibular e de determinados palestrantes. Mas e se fosse um professor de teatro a dar aulas de teatro, valendo-se dos mesmos recursos, então ele poderia ser considerado um *professor artista*? É, aliás, o mínimo que se espera de um professor de teatro: o domínio desses recursos. No entanto, talvez a resposta para essa questão esteja mais relacionada à ideia de *condição criativa* do que com um sujeito que domina os recursos do ator para dar aulas de teatro, pois

[...] a questão crucial, na minha percepção permanece inquirindo: como acionar os suportes para a criação, permitindo uma recriação de um evento sucedido, seja ela na cena ou na sala de aula? E sem que se busque a repetição dos mesmos efeitos? [...] Como deslocar a experiência de um âmbito para outro, com transposições que sejam pertinentes aos diferentes espaços? (LULKIN, 2007, p.165).

Há formas de aprendizagem. Há um diálogo que se estabelece nos corpos, pelos corpos e há condições que se criam em uma aula para que se estabeleça uma potencialidade de criação, uma *condição criativa*. Há formas infinitas, todas por serem construídas, no

sentido de que cada professor também invente, para si, um sentido para sua prática. O professor na personagem, ou aquele que utiliza os recursos do ator, parece ser um dos elementos ou condições que possibilitam a instauração da condição criativa, mas que não se relaciona necessariamente à ideia de uma *performance* do professor a cada aula.

Acredito que o *professor artista* pode ser pensado mais a partir desse espaço de criação, isto é, da criação de sentido da prática do próprio professor de teatro. “Com a palavra ‘artista’, Nietzsche nomeia não só o artista mesmo, aquele que produz o belo, mas também o estado artístico a partir do qual o belo é criado” (DIAS, 2006, p. 198). Assim, não se trata de um professor, um sujeito, uma pessoa, mas um lugar no discurso da formação do professor de teatro. Uma forma de ser e de constituir-se como professor de teatro, um espaço em aberto para a condição criativa, de forma a ser possível a reinvenção das relações. Neste aspecto, parece que professores e artistas são uma coisa só, assim como alunos e artistas, ou seja, *professores artistas para alunos artistas*.

E então, ao que parece, o espaço para que algo maravilhoso aconteça na sala de aula pode estar aberto a acontecer.

4.5 CENÁRIO 9 - A reinvenção das relações e a *condição criativa*

O contexto no qual se deu o estágio da aluna-professora Tatiana era o seguinte: a aula tinha lugar nos primeiros períodos da tarde das terças-feiras em uma escola pública estadual. A turma era um segundo ano do ensino médio e os alunos tinham em média 15 anos de idade. Considero o local para estágio privilegiado, pois a escola em questão não só conta com um professor de teatro com formação em teatro, mas também trabalha com o sistema de oficinas, ou seja, cada turma se divide conforme a opção dos alunos em fazer teatro, xilogravura, desenho. A carga horária destinada às oficinas é de três horas/aula semanais, o que também não deixa de ser um privilégio. A modalidade de teatro ainda possui uma sala própria, ainda que muito simples, sendo, na realidade, uma adaptação: trata-se de uma parte de um corredor que foi transformada em sala. É equipada com tablado de madeira pintado de preto, fazendo as vezes de palco, e janelas dos dois lados com cortinas pretas. Fiquei sabendo que a sala inunda quando chove muito e, nesses dias, é substituída pelo auditório da escola (SIQUEIRA, 2008).

A aluna-professora definiu que o foco de seu trabalho naquele grupo seria o desenvolvimento dos elementos da linguagem teatral: trabalho corporal, espaço e dramaturgia por intermédio do melodrama (SIQUEIRA, 2008). A aula que presenciei aconteceu mais ou menos na metade do seu processo de estágio; assim, ela já havia criado um vínculo com a turma.

Um encantamento no contexto escolar. Saí dessa aula com dor nas bochechas e na barriga como marca das risadas, fruto de um divertimento intenso e com uma sensação de encantamento ainda maior do que a que tive ao presenciar a *Mediação Coletiva*.

Já tinham sido trabalhados com a turma alguns princípios do melodrama. Como aquecimento, foi feito um jogo de passar a bolinha, com fundo musical e os alunos transitando pelo espaço; ao parar a música, quem estava com a bolinha tinha que realizar uma morte melodramática e revelar um segredo. Tatiana os incentivava muito, pois há sempre o medo do ridículo, principalmente entre adolescentes, e a forma melodramática é, de fato, bastante exagerada. No entanto, eles estavam extremamente disponíveis, o que crédito ao desenvolvimento que a aluna-professora deu desde a primeira aula. Presenciamos mortes hilárias. Os segredos eram os mais variados, desde confissões de homossexualidade e traição até a revelação de paternidade em relação a um dos presentes. Respirações ofegantes e pausas dramáticas foram exploradas pelos alunos antes da *grande revelação* que antecedia a *sua morte*.

Outros exercícios foram realizados de maneira igualmente prazerosa, uns alunos mais atuantes do que outros. Impossível seria descrever a aula inteira; por isso me detenho em três momentos que meu olhar e meu corpo pinçaram do todo, ou os momentos que me fisgaram.

O primeiro foi a evolução que ocorreu dentro de um exercício. Após o primeiro jogo com as bolinhas, Tatiana solicitou que eles formassem duplas que seriam casais dançando em um baile e, alguém, em um determinado momento, deveria dizer: “*Maestro, pare a música! Eu não posso mais dançar com essa pessoa porque[...]*” (Diário de Campo, 2008) e deveria revelar o motivo; ou melhor, deveria inventar um motivo. O tom com que a Tatiana apresentava o exercício auxiliou na criação da situação de um baile em que essas interrupções estariam prestes a acontecer. Suas intervenções não se reduziam simplesmente ao plano de descrever as regras da atividade: com o tom de voz, com pausas, com expressões, ela ia estabelecendo o clima do baile na sala de aula.

Os alunos iniciaram a atividade um pouco inibidos. Uma, por estarem em dupla e outra, pelo fato de estarem sendo observados por quatro pessoas: a aluna-professora, Tatiana; seu orientador, Carlinhos; por mim e pelo professor deles. O fato de contar com uma plateia na qual duas pessoas eram desconhecidas deles, pode ter provocado modificações nas relações e nas formas de se portar. Tatiana nos apresentou carinhosamente para a turma como *o povo de Paris* (SIQUEIRA, 2008, p, 10), ou seja, estávamos ali também como personagens.

A evolução do exercício foi notória. Nas primeiras interrupções, os alunos apresentavam motivos como “*porque ele fede*”, “*por que ela tem bafo*” (Diário de Campo, 2008). A partir das intervenções e estímulos de Tatiana, as razões passaram a ser um tanto similares ao exercício das bolinhas “*por que ele é gay*”, “*por que ela me traiu com outro*” (Diário de Campo, 2008). Só que o jogo começou a crescer e cada revelação passava a ser relacionada a alguém que estava também no mesmo baile, envolvendo os outros colegas, que passaram a reagir formando princípios de cenas: “*porque ele havia matado seu irmão*”, ou “*porque ela era sua irmã e o seu pai era fulano*” (Diário de Campo, 2008). O aluno disse o motivo e apontou para um colega, que reagiu, no jogo, assumindo o lugar de pai e lastimou o fato, desculpando-se enfaticamente.

É sempre interessante observar quando um exercício evolui dentro de sua própria coerência, transcendendo o caráter de exercício. Para isto acontecer, é necessário um tempo, ou seja, é necessário que se invista temporalmente no jogo, da mesma forma como os atores executam várias vezes a mesma sequência de exercícios ou cenas. A decisão sobre a duração do exercício, parece depender muito da sensibilidade do professor em perceber o jogo e o envolvimento dos alunos, as possibilidades que se abrem ou não e as intervenções que podem ser feitas para auxiliar o processo.

Neste caso, a primeira parte do jogo funcionou como uma espécie de depuração, uma *limpeza* das respostas prontas, dos clichês que os alunos pareciam facilmente acessar, referentes a características objetivas, mas que se tornariam superficiais para a continuidade do exercício. Na segunda parte, os motivos referiam-se a relações, ainda que de maneira mais simples, mas que possibilitavam ao colega apontado um espaço para a reação e não somente o espaço de ser apontado, como ocorria na primeira parte. Este dado novo altera a qualidade do exercício e amplia possibilidades. Os alunos aproveitaram essa abertura e, na terceira parte, esboços de cenas improvisadas estavam se formando. Na primeira e segunda partes, os clichês tiveram mais espaço. Mas, depois, o grupo todo se arriscava mais. Havia um início de

processo de criação dramatúrgica, que envolvia a noção de tempo, por referir-se a atos praticados no passado, mas que ainda reverberavam no presente, podendo ser trazidos à tona em um baile, como o do exercício. Os alunos brincavam com esses elementos, e todos participavam da cena: agiam abrindo o espaço ao se afastar da pessoa apontada. Outros alunos além daqueles que apontavam e eram apontados interagiam com a cena. A aluna-professora também incentivava essa reação. Mas os alunos foram além e opinavam, comentavam sobre o fato, recriminavam, desenvolvendo diálogos. Havia também o aspecto do inesperado. O aluno apontado era pego de surpresa, escolhido aleatoriamente pelo colega. Por isso “*tem que estar atento, mas não pode estar esperando*” (Diário de Campo, 2008), como dizia Celina nas aulas de *Oficina Montagem I*.

O segundo momento ocorreu em um exercício em que Tatiana colocou uma música e uma pessoa dublava de forma intensa. Não sei precisar que música era, mas se tratava de algo parecido com Edith Piaf. Enquanto uma menina dublava a música no tablado que faz as vezes de palco, um menino que estava sentado à minha esquerda estava muito envolvido e dublava e gesticulava a música simultânea e intensamente, mas também discretamente ali no seu cantinho, próximo à janela. Tanto que alguns alunos da plateia perceberam e tiveram ataques de riso ao olhar o colega dublando sozinho, mas de tão fixo na menina que dublava, ele não se desconcentrou. A dublagem parecia uma brincadeira particular do menino. Quando a menina terminou a dublagem e Tatiana solicitou outro voluntário, ele não titubeou e já estava lá na frente. Percebia-se que ele estava inteiro naquela experiência. Um momento de suspensão. Um momento de presença e organicidade. Não pelo fato de o menino ter se envolvido tanto ao dublar, como aconteceu, mas pelo compartilhar de todos daquela ação, naquele momento. Era um jogo, uma brincadeira de dublar que se expandiu e foi potencializada pela presença dos colegas que faziam as vezes de plateia. Um momento de risco, o qual se acontecesse em outro contexto, seria possível de ser taxado de ridículo. Não se temeu o ridículo: pelo contrário, o menino apostou nele e ainda exagerou a intensidade. Sua presença em cena era apaixonante. Os colegas foram surpreendidos. Não era mais o seu colega que estava ali em cena, dublando. Era um outro. Uma outra presença. Uma outra qualidade que se instaurou na atmosfera da sala.

Nessa aula se correram riscos.

Não foram só esses momentos narrados ou a participação individual do menino, mas a aula toda apresentava um fluxo contínuo: toda ela foi um transcender, o espaço da sala de aula

transformado pela ação dos corpos em salão de baile, em alto-mar, em um quarto de uma mulher obesa que não conseguia se mover ou em um canto escondido no qual o vilão destila suas maldades. E todo o processo ocorria de forma prazerosa, divertida, ousada. A partir do jogo, esse grupo foi aprofundando a relação de contracenação, a criação dramática coletiva, e laboraram a linguagem teatral da mesma forma que um grupo de atores faria, ou seja, o material que burilavam era o mesmo. Assim, é possível pensarmos que

a experimentação, os processos criativos, com seus riscos de acertos e equívocos, trabalham com uma matéria que não está totalmente configurada na sua forma precisa. É necessário abrir um espaço para o risco: ensaiar, experimentar, jogar, são ações que se reconhecem em trajeto, em movimento, em preparação. Na formação de um professor, a condição de improviso estará sempre presente. A sala de aula é um campo de jogo. O professor tem seu roteiro “planejado”, porém não é definitivo, há estratégias para suas ações e há incerteza em seu movimento. O professor está diante de uma comunidade interativa que é convidada a participar de uma proposta conjunta, e faz uso de regras para estabelecer o jogo. O professor é jogador, é ator, é *performer*. Joga em equipe, atua em conjunto, desafia suas habilidades, aprimora seus conhecimentos em plena ação (LULKIN, 2007, p.115).

Os desafios e os riscos acontecem quando menos esperamos. O terceiro momento que elegi para trazer aqui se refere a um exercício em que os alunos tiveram dificuldade em executar. Consistia em um exercício de improvisação em que uma pessoa narrava uma história enquanto os outros três do grupo representavam as personagens, atuando conforme as ações apresentadas na improvisação do narrador. Em função da dificuldade, os alunos olharam para nós quatro, os *professores*, e nos desafiaram a fazer. O grupo achava que o *povo de Paris* estava muito confortável assistindo, enquanto só eles estavam se expondo.

Aceitamos o desafio. E lá fomos nós: Carlinhos como narrador, e Tatiana, o professor de teatro da escola e eu, como personagens. A história inventada pelo nosso narrador era de duas irmãs invejosas que disputavam a herança e a atenção do pai. Diversão pura. Os alunos também se divertiram conosco. Também sentimos dificuldade em criar a história e em encontrar soluções. Sim, a dificuldade em um jogo de improvisação é para todos. Mas a diversão também. Mais do que isso: sair do papel de *professor-portador-da-verdade*, que só fica olhando e analisando a produção dos alunos e ir para a berlinda, dar-se a ver, correr riscos.

Aquela que estava ali para realizar uma pesquisa, ou seja, que estava ali para observar, de repente se viu lançada em uma situação inesperada juntamente com os demais professores. Poderíamos não ter assumido o risco e ficado nas nossas cadeiras, em zona de segurança. Mas essa é a grande magia que o teatro pode promover na sala de aula: a reinvenção das relações.

Quando eu poderia prever que, ao ir assistir a uma aula de estágio para a pesquisa, acabaria improvisando uma cena para o grupo de alunos? No processo, os professores se autorizaram a assumir o lugar daquele que não conhece o caminho correto a ser seguido. Isso movimenta não somente o espaço e os papéis que são assumidos entre os que ensinam e os que aprendem, mas também provoca a ontológica questão da falsa igualdade entre professor e aluno (GADOTTI, 1983, p.62). Professor e aluno não são iguais: possuem funções distintas no sistema educativo, mas em uma atividade como essa há uma *dança de papéis*. A autoridade dança, é compartilhada, hora está com os alunos, hora com o professor. A cena que fizemos não ficou perfeita, tampouco se pretendia que fosse, pois havia o contrato estabelecido da improvisação, no qual tudo é possível; ou seja, as coisas podem funcionar ou não. Em alguns momentos funcionou, em outros não. Para isso, a plateia funciona como companheira criativa daqueles que estão no jogo da cena.

Essa é, para mim, a potência que faz com que o teatro seja poderoso: o *acordo da ficção*, que transforma as relações e que cria novos sentidos para o espaço e para a própria relação em questão. Aquela cena, daquela maneira, ocorreu somente dentro da coerência interna que havia sido construída na aula com os que ali estavam presentes, dentro da natureza pautada pelo *aqui-agora* do teatro. O esforço que faço em trazer essa experiência para as palavras a reorganizam, possibilitando que se lance sobre ela um outro olhar, um olhar de pesquisa; mas se eu voltasse na mesma sala com as mesmas pessoas hoje, por exemplo, não seria possível recriar aquele instante único.

Ao término da aula, quando todos saíam descontraídos, portavam expressões de quem tinha a *alma lavada*. O mesmo menino do exercício da dublagem passa por mim colocando a mochila nas costas, fala baixinho, meio tímido e sem jeito: “*Eu adoro essa aula porque a gente pode ser a gente mesmo, de verdade*” (Diário de Campo, 2008). Soprou a frase para mim e saiu apressado.

A frase avivou-se em mim como uma epifania: como assim *a gente mesmo*? A que verdade estaria ele se referindo?

Dentre as concepções de ator na perspectiva ocidental, pode-se entender o ator como aquele que finge, que externamente evoca algo que não é real, reinventando lugares, coisas e pessoas. As noções de *real* e *verdade* se confundem sob essa ótica. O trabalho do ator pode ser entendido como uma forma falsa, ficcional, se o real - a vida cotidiana, for a referência de

tudo o que é verdadeiro. Todo o resto seria então fingimento, falsidade, simulação, imitação da realidade. A imitação possui um outro viés que não somente a reprodução ou cópia de algo já existente, mas relaciona-se com o conceito aristotélico de *mimese* (PAVIS, 2001), que, aplicado ao trabalho do ator, não trata de uma simples imitação daquilo que tem referência no *mundo real*, mas a um processo de recriação. Assim, o ator não dissimula ou finge, mas recria a realidade, produz outra realidade (ALCANTARA, 2004, p.45).

Para que seja possível ao ator realizar esse feito, ele se envolve em um processo criativo que busca formas que se assemelham, descarta, recria, burila, mas sempre se expõe, ou seja, o sujeito da criação é sempre um sujeito exposto, no mesmo cadinho que o sujeito da experiência de Larrosa (2004). Assim, é possível pensar que a utilização do jogo teatral, a improvisação, seria um procedimento não para aprender as técnicas do teatro, mas para desaprender, romper com os condicionamentos cotidianos, para criar um estado de segunda natureza (Stanislavski) ou de extracotidiano (Barba). O ator desaprende “para inquietar-se, para desobstruir-se, para se reportar ao íntimo [...], ao seu interior” (ICLE, 2007, p. 14) e, desta forma, criar o seu real, a sua verdade. Isto é, para inventar um sentido para si mesmo.

Carlinhos, ao evocar uma das funções do professor de teatro, faz refletir sobre esse processo pelo viés do professor. Ele diz que “*ser professor de teatro é ser um canal para uma coisa que não acontece na vida real.*” (Diário de Campo, 2008). Seria essa uma pista para pensar o *professor artista*? Não como aquele que ensina, nem aquele que permite a criação – afinal, como é possível transferir a alguém a autonomia de seu próprio processo criativo? - mas o *professor artista* como um canal, um espaço catalisador de experiências, de buscas e invenções de sentidos. Um espaço no qual vive a *condição criativa*, a capacidade de “renovar a criação a cada vez” (RUFFINI, 2004, p.7).

Um espaço de experiência no qual o apaixonamento é sempre uma possibilidade.

5 O PROFESSOR ARTISTA E OS CAMINHOS DO INESPERADO: considerações apaixonadas

Menos a forma e mais a alma.
Tati, ao orientar trabalho corporal

Esforcei-me por caminhar entres os contornos da noção de *professor artista*. Às vezes enevoada, às vezes com tripas e estômagos muito presentes, outras ainda em estado de puro enlevo e encantamento. Esforcei-me por buscar os elementos que caracterizam as práticas de formação do *professor artista*. Com o olhar apaixonado a buscar apaixonamentos, entendi que a paixão está sempre se reinventando. Assim, parece-me necessário retomar algumas dimensões, porque o teatro “se faz ao se desfazer: não há nada mais do que o risco, o desconhecido que volta a começar” (LARROSA, 2003, p.41), a se redimensionar em outros cenários. Uma noção de bordas imprecisas, mas que carrega a dimensão da experiência. O presente estudo configura-se em uma experiência de formação que se desdobra em cenários. Da formação dos alunos do curso relacionando-se com a dos seus professores, mas principalmente da minha, como espectadora do espetáculo de um semestre.

“Hoje sei que não é a busca do conhecimento, mas do desconhecido” (BARBA, 1994, p. 19). Parti em busca de uma noção e retorno com a certeza das incertezas. E com a certeza de que se aprende na incerteza. Para Larrosa, o conceito de *experiência* refere-se a “aquilo que nos passa, ou nos toca, ou nos acontece, e ao nos passar nos forma ou nos transforma” (LARROSA, 2004, p.163). O *sujeito da experiência* possui uma abertura essencial ou uma disponibilidade primordial no sentido de correr riscos, de ser um sujeito exposto, aberto ao processo de sua própria transformação. Nesse processo, a experiência mostra-se por diversos matizes. Tanto é possível pensar na minha experiência como espectadora ao observar o curso, quanto, através desse olhar, refletir sobre a experiência da formação do professor de teatro como *professor artista*, como uma transformação que atravessa o “espaço do acontecer” (LARROSA, 2004, p.161).

No primeiro caso, é possível considerar a figura do espectador transitando entre as demais funções de ator e encenador, como passível de pensar com o corpo a experiência de construção da linguagem teatral e dos desejos que pulsam na relação de ensinar e aprender

teatro. Mas prendo a atenção ainda na questão da experiência. Em o que se aprende com a experiência. O que foi de produtivo para mim a questão de estar, participar e agir como espectadora no curso da FUNDARTE/UERGS. Se “[...] nunca se sabe, de antemão, como alguém chegará a aprender – mediante que amores [...]” (DELEUZE apud LARROSA, 2003, p. 128) é possível aprender na incerteza, também não saberei de pronto quantificar o que se modificou para mim, o quanto vislumbrei daquilo que desejei inicialmente pôr as mãos: os contornos da noção de *professor artista*.

Larrosa, ao se referir à questão da escrita, esbarra em algumas similaridades com o processo de se aprender na incerteza e aos saltos. Ao substituir a palavra *escrita* por *teatro*, penso que ocorre um processo semelhante e que se refere a um alargamento de horizontes, ou ampliação de dimensões:

Em algumas obras[...] aprecia-se, de uma maneira quase material, a origem sensível da escrita [teatro] e do pensamento, seu caráter de experiência, sua raiz num encontro com o que faz pensar, realizado sob tonalidades afetivas de uma grande delicadeza. E quando esse choque sensível relaciona-se com a memória de outras perplexidades, a escrita [teatro] começa a nascer sob a forma de uma paixão talvez inútil, mas da qual já é impossível escapar. E surge aí a dificuldade de concluir de outra maneira que não seja retomando a perplexidade num outro nível. O que aconteceu de permeio foi uma intensificação da sensibilidade e uma modificação da tonalidade da experiência. Eu creio que aí, nessa intensificação da sensibilidade e nessa relação da modificação sensível com a experiência, é onde está a aprendizagem que podemos encontrar na literatura [teatro], pelo menos o que, de verdade, vale a pena (LARROSA, 2003, p. 128).

O que, de verdade, valeu a pena? Escapam-me as palavras. Suspiro. Buscarei novamente organizar a reflexão em forma de princípios para refletir sobre o *professor artista* como um canal para a reinvenção da realidade, como propôs Carlinhos.

Uma das questões que me passa neste momento parte do *professor artista* para além dele. É o fato de o vocábulo *inovação*, no contexto educacional, estar tão arraigadamente ligado a projetos que utilizem tecnologias multimídia e de situar-se na relação estreita da educação com a informática (UNESCO, 2009). Não seria possível considerar formas inovadoras de pensarmos as relações de ensino aprendizagem senão por intermédio de computadores? Não seria possível uma reinvenção dos espaços e dos papéis que valorizem o ser humano com ou sem a questão da informática? Não seria possível um exercício do homem para além de todas as funções que ele possa vir a assumir? Não seria possível a transformação do espaço e, por conseguinte, das relações, para que tal exercício contínuo pudesse se instalar no contexto escolar? Não seria possível agitarmos as dicotomias dos saberes a partir da

instauração de uma nova forma de se relacionar com o conhecimento, com as coisas e com as pessoas?

Outra questão é a de que, durante o trabalho, aventurei-me com os conceitos de Foucault, quando concebi que o processo deliberado da troca de nome do curso de *Pedagogia da Arte* para *Graduação em Teatro: Licenciatura* seria um espaço de resistência capturado. A ideia de *inovação* relacionada à singularidade fez parecer possível essa associação. Afinal, havia um discurso dicotômico que tratava os saberes de forma cindida e havia um curso com a promessa de não-cisão, de equilíbrio e de relação entre esses saberes, isto é, um curso que desenhava a promessa de formação do *professor artista*. No entanto, “o interesse da promessa não reside no que ela promete, mas no que ela provoca, a excitação da vontade” (DIAS, 2006, p. 204). Desta forma, mostrou-se equivocada e superficial a lógica que desenvolvi a princípio, ao considerar como resistência capturada a troca de nomenclatura do curso. Isso por reduzir a reflexão sobre o *professor artista* a um evento isolado. Na forma arraigada de um pensar que procura confirmações, o desvendar de outras possibilidades fez-se aos meus olhos como caminhos do inesperado. Assim, foi possível perceber a ampliação das possibilidades que a noção do *professor artista* evoca e produz, no sentido de ser e constituir-se professor de teatro de um jeito particular: trata-se de pensar como nos tornamos professores de teatro hoje, no nosso tempo, nesta nossa época contemporânea; trata-se de pensar o que nos constitui e que discursos nos atravessam. Trata-se, sobretudo, do exercício de pensamento sobre as possibilidades que temos a partir daqui.

É a partir deste prisma que se torna possível entender o *professor artista* não como uma pessoa, mas como esse espaço em formação, esse canal que possui a potencialidade de transformação do espaço da sala de aula, em fazê-la passar do estado cotidiano para o extracotidiano. É nesse sentido, a meu ver, que reside a singularidade desse processo.

A Pedagogia Teatral, de Stanislavski, e a Antropologia Teatral, de Barba, dialogam entre si e engendram possibilidades de se pensar o teatro na contemporaneidade. Desta forma, desenha-se também uma forma de se aprender teatro. Na proposta desses dois diretores-pedagogos há a presença do exercício, da continuidade, da busca incessante que o ator deve empreender para renovar-se. Um elemento se faz crucial nesse processo e norteia minha reflexão. Trata-se da *condição criativa* (RUFFINI, 2004), que se instaura nos momentos de trabalho do ator como fruto de um processo, sendo, dessa forma, conquistada individualmente. O exercício que visa ao êxito da presença do ator, a tão almejada *segunda*

natureza, de Stanislavski, ou o *estado extracotidiano*, de Barba, não poderiam ser o exercício do êxito da presença do homem no mundo? O que esses diretores pedagogos propõem com suas práticas é um alargamento das fronteiras do teatro e, com isso, das fronteiras das relações entre as artes e entre as outras coisas.

No entanto, há um perigo que ronda as escolas, o qual abordei no primeiro capítulo: entre Pedagogia Teatral e processo de pedagogização do teatro existe uma diferença. Se a Pedagogia Teatral busca o exercício da renovação, o processo de pedagogização parece uma domesticação que causa a sonolência da *condição criativa*. Há uma insistência em concepções estranhas ao teatro, em práticas recheadas de desconhecimento e preconceitos. Muitas dessas práticas são alimentadas nas escolas por diretores, coordenadores, professores, pais e por alguns professores de teatro. O *mito do talento* persiste na mesma medida do entendimento de que, para o professor de teatro, “uma formação mais consistente é desnecessária” (LOPONTE, 2005, p.13). É nessa concepção de pedagogização, que talvez seja possível entender a questão do *professor artista* se coloque como resistência.

Penso no *professor artista* como a ante-sala para o inesperado. Um espaço de reinvenção das relações. Um espaço em suspenso. Um espaço a ser recriado em um exercício constante. Um espaço que reinventa a função do professor de teatro e que transforma o espaço das aulas de teatro. Um espaço da *condição criativa* (RUFFINI, 2004). Um espaço de relação entre os desejos de saber. Os desejos do aluno e os desejos do professor.

Neste sentido, percebo linhas tênues que parecem participar de um mesmo fluxo, a proposta formativa do curso ao proceder pedagógico de Foucault, ou ao professor Foucault.

As aulas do professor Foucault sempre estiveram sustentadas num trabalho de pesquisa; tal fato não é uma novidade, pois todos os grandes intelectuais vinculados a instituições universitárias faziam o mesmo. A diferença, a verdadeira novidade, encontra-se no sentido mesmo da pesquisa, na concepção de investigação, e, para o professor Foucault, esta não era, como diria um dicionário, aquele conjunto de atividades que têm por finalidade a descoberta de novos conhecimentos no domínio científico, literário, artístico, etc. Sua direção não é o conhecimento, mas o pensamento. A didática, as ciências da educação, o currículo, apontam para o conhecimento e atuam sobre um sujeito cognoscitivo. O problema é como ensinar o conhecimento, como levar o estudante a ele ou como fazer com que o estudante o construa. A pesquisa parte do conhecimento, do conhecido, mas para questioná-lo, para interrogar o poder que há nele, para indagar como funciona. (NOGUERA, 2009, p.7)

Assim, a pesquisa em arte incentivada pelo curso da FUNDARTE/UERGS parece ir além do questionamento que profissionais da área artística vem se fazendo ao considerar a pesquisa como uma forma da arte ser aceita no território da ciência e de que esse

procedimento desconsideraria a concebida natureza diáfana da arte (ABRACE, 2009). No entanto, ao encarar o desejo do professor como parte potencialmente catalisadora do processo de criação e, por que não de pesquisa, ampliam-se os horizontes dessa própria prática. Há um voltar-se para si, porque existe um desejo. Um desejo que pode ser visto como inquietude.

Aqui vislumbro caminhos futuros, que me instigam a continuar a busca pesquisando sobre o *professor artista*. São dois caminhos que se intercomunicam e que produzem formas outras de pensarmos o ser professor e o ensino da arte: o primeiro entrevê as relações entre a Pedagogia Teatral e o conceito foucaultiano de *cuidado de si*; o segundo indaga sobre o potencial transgressor da arte e suas condições de possibilidade nos processos de ensino e aprendizagem.

Seguindo o primeiro caminho, parece possível entrever as nuances entre a inquietude de si ou o cuidado de si e a Pedagogia Teatral.

O cuidado de si impunha-se em razão de falhas na pedagogia, as quais se tratava de completar ou substituir, sempre como função de dar uma formação. Poderíamos dizer que, enquanto o cuidado de si buscava a formação, pretendia substituir uma pedagogia que apresentava dificuldades (NOGUEIRA, 2009 p.10).

Para que a substituição fosse possível, essa dificuldade deveria assumir três potencialidades distintas: o desaprender como forma de despir-se de condicionamentos ou maus hábitos; o apoio de um mestre ou de um outro que possibilite uma relação pedagógica que promova a autonomia, ou seja, uma relação que não se caracterize pela dependência de um ao outro, mas que promova saltos; e a ascese, advinda de exercitar e de aprender no exercício, em um combate permanente como *prática de si* (FOUCAULT, 1997). Não seriam esses os pressupostos da Pedagogia Teatral? Desaprender os condicionamentos físicos no sentido de abrir espaço para a criação de uma *segunda natureza*, um *estado extracotidiano*, uma forma de se dar a ver com intenção. Os mestres ou os diretores-pedagogos como *guias espirituais*, mas também como alguém que provoca a autonomia criativa do ator, alguém que, como um pai, cria seus filhos para o mundo e não para si mesmo. Se não um mestre, alguém com quem seja possível estabelecer uma relação de troca. Como alguém do grupo que sai do seu lugar por instantes para ter uma visão do todo e a compartilha com os demais. Como um lugar de mestre que se movimenta, que não se define. Esse processo parece ser possível somente no treinamento e na continuidade, ou seja, somente o próprio ator pode trabalhar na sua própria ascese. Um trabalho pessoal, mas que nunca dispensa o caráter de coletividade.

Este é o tema do artigo de Icle (2007) que trata das relações entre a Pedagogia Teatral e o *cuidado de si*. Não me deterei a explicar aqui sobre esse conceito, mas interessa saber aqui o que produz quando se pensa em ensino de teatro a partir da perspectiva da formação de um *professor artista*. Neste sentido, o autor traz a *condição criativa* como diretamente relacionada ao foco dado ao trabalho do ator. Ocorre uma inversão: para Stanislavski, quanto melhor o homem, melhor o ator. Já na Pedagogia Teatral, o exercício se dá no teatro para que se possa, a partir dele, se tornar um ser humano melhor.

Essa condição diz respeito, para ele, a uma postura, a um comportamento, a uma disciplina, a um exercício constante sobre si. E qual si interessa a Stanislavski? Não é certamente, o eu do personagem, tampouco o eu narcisista, mas o humano e, por conseguinte, a transformação, a mudança. O si com que se ocupa Stanislavski é o próprio ser humano se revelando para além do ator, para além da profissão (ICLE, 2007, p. 04)

Esse tema imbrica-se com o segundo caminho, acerca do potencial transgressor da arte. Quando Carlinhos diz “*o Teatro é poderoso, nós não somos*” (Diário de Campo, 2008), coloca-se a questão de que não se trata de apenas um ser humano como um professor de teatro, mas de relações que vão além do *professor ator*. Desta forma, o teatro pode ser entendido como um exercício que acontece coletivamente, possuindo múltiplas dimensões: o teatro como suspensão, recriação de sentidos, reinvenções do espaço e dança das funções entre professor, aluno, ator, espectador e encenador.

Como isso seria possível?

A questão da *condição criativa* parece salientar-se como lugar da experiência. A criação de condições possíveis para a criação. Tombar-se, apaixonar-se, padecer, expor-se e tornar-se um professor de teatro porque se conhece e se faz teatro. Porque também se é, ao mesmo tempo, professor e artista. Porque não se deixa de ser um para ser outro.

Pensar o *professor artista* a partir da perspectiva da *condição criativa* o coloca em estado de criador, da experiência do criar em uma diversidade de cenários: nas salas da universidade, nas salas das escolas de ensino fundamental e médio, em Ongs, com um grupo de atores profissionais e em outros cenários em que se fizer presente a atividade teatral. Neste sentido, o fragmento a seguir trata de arte de uma maneira geral, mas apresenta uma provocação para a criação em teatro que também reposiciona o papel do espectador:

[...] Nietzsche exige uma estética da criação: a arte da perspectiva do artista. Agora, como é que ele situa o espectador nessa sua concepção de arte? Qual é o efeito da obra de arte no

espectador? O efeito da obra de arte é suscitar o estado que é criador da arte: a embriaguez. O estado estético daquele que é receptivo à obra de arte é uma réplica do estado do criador. Estar receptivo à arte é reviver a experiência do criar. Revive-se esta experiência criando-se uma outra obra de arte, pois a arte fala apenas aos artistas. (DIAS, 2006, p. 202)

Num primeiro momento, entender que *a arte fala apenas aos artistas* e que somente os artistas teriam acesso à experiência do criar parece reduzir, ou limitar o acesso de outras pessoas ao processo criativo (no caso, o acesso à linguagem teatral); ou seja, a arte seguiria sendo vista como algo inacessível, uma linguagem oculta e secreta, como *coisa de artista*. Mas se considerarmos a *condição criativa* como experiência, como potencialidade de colocar-se em risco, de abrir-se ao inesperado, então um processo de aprendizagem da linguagem teatral no contexto escolar pode se redimensionar, pois contaria com *alunos artistas, diretores artistas, coordenadores artistas*. Se a arte é um retrato do seu tempo, como diz Carlinhos, ao se reinventar o lugar do espectador, não parece importar tanto o que a obra diz, mas seus significados possíveis, isto é, para o que ela faz dizer. Neste sentido, a provocação de Nietzsche se faz através do alcance da *condição criativa*, ou seja, o quanto estamos dispostos a nos colocar em risco? O quanto nos permitimos a experiência?

Uma ressalva se faz aqui necessária. Na perspectiva recém apontada, considerar que todos poderiam ser artistas não possui o mesmo sentido carregado de *uma educação para todos*, padronizada, massificada, sem rosto ou incolor (GADOTTI, 1983). Antes, constitui-se em uma prática infundida de subjetividade, de encontrar “uma herança de nós para nós mesmos” (BARBA, 1994, p. 74), de inventar para si o seu sentido; de “redescobrir que gestos constituem espaços e demarcam territórios de existência, aquilo que provê um sentimento de si e a possibilidade de inserção no mundo. Revela-se que produção estética e produção da existência podem ser co-extensivas” (ROLNIK, 2009, p. 8).

Seria muita ousadia pensar o *professor artista* como esse canal de transformação no humilde trabalho com a linguagem teatral nos espaços do cotidiano? Seria muito ousado para o ambiente escolar dançar apaixonadamente a dança das práticas, tombar e abrir espaços para a experiência, desdobrar os cenários para a construção da linguagem teatral e deslocar-se entre paixões? Seria possível abrir esse espaço para a experiência?

Não encerro aqui essa questão. Assim como também não se encerram os desejos, nem os processos de ensino e aprendizagem entre os alunos e os professores de teatro que seguem em fluxos ininterruptos, nas relações, nos diálogos - nos corpos.

Quando falamos de ensino, estamos simplesmente tratando da experiência de alguém. Nosso professor percorreu o caminho antes de nós, e vemos suas pegadas no pó da estrada. Elas podem nos fornecer algumas indicações sobre que direção tomar. Mas essas pistas fazem parte do passado de alguém, não são o nosso futuro. Todos os mapas e rotas são apenas mapas do passado de outras pessoas. Devemos absorvê-los e utilizá-los, mas sempre lembrar que nosso próprio caminho será diferente, e é essa trilha pessoal que devemos percorrer. [...] Entretanto, o paradoxo continua: devemos descobrir nosso próprio caminho, mas não podemos percebê-lo enquanto estamos nele, somente depois de tê-lo percorrido (OIDA, 2001p. 173).

Não percorri o caminho até o fim. O olhar não consegue perceber o caminho, mas o desejo que persiste. O olhar segue apaixonado. E um olhar apaixonado suspira, está sujeito a excessos, encantos, arroubos e enganos. Um olhar apaixonado vibra, desabafa, suspende e suspira novamente. Um olhar apaixonado pode também ser cego, mas, ainda assim, é um olhar que segue a buscar possibilidades.

Um olhar apaixonado. É tudo o que tenho para seguir a caminhar.

REFERÊNCIAS

ABRACE. Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas. Disponível em: <<http://www.portalabrace.org/vcongresso/index.html>>. Acesso em: 05 de maio de 2009.

ALCÂNTARA, Celina Nunes de. *Sob o signo do real: uma reflexão sobre o trabalho do ator na contemporaneidade*. Revista da Fundarte, Montenegro, Ano IV, vol.IV, n.8, p.45-51, jul./dez. 2004.

_____. ICLE, Gilberto. *Formação docente em teatro: uma ética da tradição*. Revista da Fundarte, Montenegro, Ano 5, n.10, p 40 -43, jul./dez. 2005.

ASLAN, Odete. *O ator no século XX*. São Paulo: Perspectiva, 1994.

BAYON, Pilar. *Los recursos del actor en el acto didático*. Ciudad Real, España : Ñaque Editora, 2003.

BARAVELLI, Luiz Paulo. *Notas para um elogio da bagunça*. Revista Arte, São Paulo, Ano I, n.3 p. 05-07, 1982.

BARBA, Eugenio. *A arte secreta do ator*. São Paulo, Campinas: Editora HUCITEC, 1995.

_____. *A canoa de papel*. São Paulo: HUCITEC, 1994.

_____. *Além das ilhas flutuantes*. São Paulo: HUCITEC, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte : C/Arte, 1998.

BIÃO, Armindo. *As fronteiras e os territórios das linguagens artísticas*. Revista da Fundarte, Montenegro, Ano IV, vol. VI, n. 7, p.05-09, jan./jun. 2004.

BRAGA, Ana Maria. Reflexões sobre a superação do conhecimento fragmentado nos cursos de graduação. In: LEITE, Denise (org.). *Pedagogia Universitária: conhecimento, ética e política no ensino superior*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1999. p.19-36.

BROOK, Peter. *O ponto de mudança: quarenta anos de experiências teatrais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. *A porta aberta: reflexões sobre a interpretação e o teatro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

CARDOSO, Tatiana. *O ator e a imanência*. Revista da Fundarte, Montenegro, Ano VII, n.13 e n.14, p. 09-12, jan./dez. 2007.

CARLI, Jezebel De. *A tempestade e os mistérios da ilha: um apaixonamento entre pedagogia e direção*. Revista Fundarte, Montenegro, Ano 6, n.11 e n.12, p.22-25, jan./dez. 2006.

[CARTA Aberta] à Comunidade Universitária da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Montenegro, 2005. 7p. Carta Aberta dos docentes dos cursos de graduação em música, teatro, dança e artes visuais, da unidade Montenegro, da FUNDARTE/UERGS.

CORRÊA, C.C.M. *Atitudes e valores no ensino da arte* : após a Lei nº4.024/61 até a atual lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº9.394/96. Ecco S – Revista Científica, São Paulo, v.9, n.I, p.97-113, jan/jun. 2007.

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

DIAS, Rosa. Nietzsche e a “fisiologia da arte”. In: FEITOSA, Charles. *Nietzsche e os gregos: arte, memória e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 195-204, 2006. p. 195-204.

FÈRAL, Josette. *A teatralidade – pesquisa sobre a especificidade da linguagem teatral*. Conferência do Departamento de Teatro. Faculdade de Letras e Filosofia. Buenos Aires, 1987.

FISCHER, Rosa. Verdades em suspenso: foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 2ª Ed., p.49-71.

FO, Dario. *Manual mínimo do ator*. São Paulo: Editora Senac, 1998.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*. Curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. Nietzsche, a genealogia, a história. In: BARROS DA MOTTA, Manoel (Org.). *Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento. Ditos & escritos II*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2005. p. 260-281.

_____. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. A ética de si como prática de liberdade. In: _____. *Ditos e escritos V: Ética, sexualidade e política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a.

_____. *História da sexualidade. v.1: A vontade de saber*. 13ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____. *História da Sexualidade v.2: O uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

_____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FUNDARTE. Fundação Municipal de Artes de Montenegro. Disponível em: <<http://www.fundarte.rs.gov.br>> . Acesso em: 15 de maio de 2009.

FUNDARTE/UERGS. Fundação Municipal de Artes de Montenegro/ Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Área das Ciências Humanas. Graduação em Teatro: Licenciatura. Plano de Ensino Estágio Supervisionado em Teatro II: 2008. Montenegro, 2008.

FUNDARTE/UERGS. Fundação Municipal de Artes de Montenegro/ Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Área das Ciências Humanas. *Graduação em Teatro: Licenciatura, Plano de curso*. Montenegro, 2006.

FUNDARTE/UERGS. Fundação Municipal de Artes de Montenegro/ Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Área da Educação. *Pedagogia da Arte, Plano de curso*. Montenegro, 2002.

GADOTTI, Moacir. *Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez, 1983.

HARGREAVES, Handy. *O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOUAISS. *Dicionário eletrônico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro (RJ): Objetiva, 2001.

ICLE, Gilberto. *Pedagogia Teatral como cuidado de si: problematizações na companhia de Foucault e Stanislavski*. Grupo de estudo Educação e Arte/ 01 – Anais da ANPED. 2007.

_____. *O ator como Xamã: configurações da consciência no sujeito extracotidiano*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

_____. *Teatro e construção de conhecimento*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.

JAEGGER, Werner. *A Paideia*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KOUDELA, Ingrid. Hífens e reticências. In: SANTANA, Arão Paranaguá de. *Visões da ilha: apontamentos sobre teatro e educação*. São Luís, 2003.

_____. Prefácio. In: SANTANA, Arão Paranaguá de. *Teatro e formação de professores*. São Luís: EDUFMA, 2000. p.01-04.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p.35-86.

LEITE, Denise. (Org.). *Pedagogia Universitária: conhecimento, ética e política no ensino superior*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1999.

_____. Inovações Pedagógicas e avaliação participativa. In: MELLO, Elena. COSTA, Fátima Teresinha Lopes da. MOREIRA, Jacira Cardoso de. (Org.). *Pedagogia Universitária: campo de conhecimento em construção*. Cruz Alta: Unicruz, 2005.

LOPONTE, Luciana Grupelli. *Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas*. Porto Alegre, UFRGS, 2005. 207f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

LULKIN, Sérgio Andrés. *O riso nas brechas do siso*. Porto Alegre, UFRGS, 2007. 187f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MARÍN-DÍAZ, Dora. *Infância: discussões contemporâneas, saber pedagógico e governamentalidade*. Porto Alegre, UFRGS, 2009. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MARTINS, Marcos Bulhões. O professor como mestre-encenador: Os fundamentos do Laboratório de Encenação da UFRN. In: SANTANA, Arão Paranaguá de. *Visões da ilha: apontamentos sobre teatro e educação*. São Luís, 2003.

MEC. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/mec/index.php>> . Acesso em 12 de maio de 2009.

MEC/SiedSup. Ministério da Educação. Educação Superior Cursos e Instituições. Disponível em: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/tipos_de_curso.stm>. Acesso em 12 de março de 2009.

NEEP. Núcleo de Estudos e Políticas Públicas. Disponível em: <neep.unicamp.br/main_home.htm> . Acesso em 12 de maio de 2009.

NEVES, João das. *A análise do texto teatral*. Rio de Janeiro: INACEN, 1987.

NOGUERA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. *Foucault Professor*. Caxambu. ANPED 31 reunião. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT17-4152--Int.pdf>> . Acesso em 13 de maio de 2009.

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

_____. *Um ator errante*. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.

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

PCNs. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Brasília, MEC/SEF, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Além das dicotomias. *Anais do Seminário Nacional de Arte e Educação* – n1, 1999. Montenegro: Fundação Municipal de Artes de Montenegro, 1999.

QUINTANA, Mario. *Prosa e verso*. Porto Alegre: Globo, 1978.

REY, Sandra. *Da prática à teoria: três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em poéticas visuais*. Revista de Artes Visuais, Porto Alegre, n.13, vol. 7, p. 81-95, nov. 1996.

ROLNIK, Suely. *Quarar a alma*. Textos on line. Disponível em: <http://www.caosmose.net/suelyrolnik/pdf/quarar_a_alma.pdf>. Acesso em 05 de maio de 2009.

ROUBINE, Jean-Jacques. *Introdução às grandes teorias do teatro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2003.

ROUBINE, Jean-Jacques. *A linguagem da encenação teatral*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 1998.

RUFFINI, Franco. *Stanislavskij e o "teatro de laboratório"*. Revista da Fundarte, Montenegro, Ano IV, v.04, n.8, p.04-15, jul./dez. 2004.

SANTANA, Arão Paranaguá de. *Teatro e formação de professores*. São Luís: EDUFMA, 2000.

SANTOS, Vera Lucia Bertoni dos. *Brincadeira e conhecimento: do faz-de-conta à representação teatral*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SARLO, Beatriz. *Paisagens imaginárias: intelectuais, arte e meios de comunicação*. São Paulo: Edusp, 1997.

SIQUEIRA, Tatiana. *Relatório de estágio, 2008*. [24]f. (Trabalho apresentado à disciplina Estágio Supervisionado em Teatro II) – Graduação em Teatro: Licenciatura, FUNDARTE/UERGS. Fundação Municipal de Artes de Montenegro/ Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Montenegro, 2008.

SPOLIN, Viola. *O jogo teatral no livro do diretor*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

SPRITZER, Mirna. *O invisível feito visível: um estudo sobre a formação do ator na universidade*. Porto Alegre, UFRGS, 1999. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

STANISLAVSKI, Constantin. *El trabajo del actor sobre si mismo: el trabajo sobre si mismo en el proceso creador de la encarnación*. Buenos Aires: Editorial Quetzal, 1997.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

UERGS. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.uergs.edu.br>>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2008.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Disponível em: <http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=29011&URL_DO=DO_

TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Acesso em 13 de maio de 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)