UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

O IMPORTANTE É [NÃO] ESTAR PRONTO

DA GÊNESE ÀS DIMENSÕES POLÍTICAS, PEDAGÓGICAS
E ARTÍSTICAS DO PROJETO DA SP ESCOLA DE TEATRO

IVAM CABRAL

**Universidade de São Paulo
Escola de Comunicações e Artes
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas**

**O IMPORTANTE É [NÃO] ESTAR PRONTO —
DA GÊNESE ÀS DIMENSÕES POLÍTICAS, PEDAGÓGICAS
E ARTÍSTICAS DO PROJETO DA SP ESCOLA DE TEATRO**

Ivam Cabral

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Artes Cênicas, da Escola de Comunicações e
Artes, da Universidade de São Paulo, como um
dos requisitos para a obtenção do título de
Doutor em Artes Cênicas.
Área de Concentração: Pedagogia do Teatro
Linha de Pesquisa: Formação do Artista Teatral
Orientadora: Prof^a Dr^a Elisabeth Silva Lopes.

Versão corrigida (versão original disponível
na Biblioteca da ECA/USP)

São Paulo
2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Cabral, Ivam

O importante é [não] estar pronto: Da gênese às dimensões políticas, pedagógicas e artísticas do projeto da SP Escola de Teatro / Ivam Cabral. – São Paulo: I. Cabral, 2017.

200 p.: il.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.

Orientadora: Elisabeth Silva Lopes

Bibliografia

1. teatro 2. pedagogia do teatro 3. formação teatral 4. processos de formação 5. teatro na educação I. Lopes, Elisabeth Silva II. Título.

CDD 21.ed. – 792

Folha de Aprovação

Nome: **Ivam Cabral**

Título: **O importante é [não] estar pronto — Da gênese às dimensões políticas, pedagógicas e artísticas do projeto da SP Escola de Teatro**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Artes Cênicas, da Escola de Comunicação e
Artes, da Universidade de São Paulo, como um
dos requisitos para a obtenção do título de
Doutor em Artes Cênicas

Aprovado em:

Presidente da Banca: Prof^a Dr^a Elisabeth Silva Lopes

Banca Examinadora

Prof^(a). Dr ^(a) _____ Instituição: _____

Assinatura:

Prof^(a). Dr ^(a) _____ Instituição: _____

Assinatura:

Prof^(a). Dr ^(a) _____ Instituição: _____

Assinatura:

Prof^(a). Dr ^(a) _____ Instituição: _____

Assinatura:

Prof^(a). Dr ^(a) _____ Instituição: _____

Assinatura:

Aos mestres que abriram os caminhos.

Agradecimentos

Aos que sonharam primeiro:

Cléo De Páris, Dinovan Dumas de Oliveira, Guilherme Bonfanti, Hugo Possolo, JC Serroni, Marici Salomão, Raul Barreto e Raul Teixeira;

Aos que acreditaram neste sonho desde o início:

Aimar Labaki, Cadu Witter, Carlos Giannazi, Daniela Machado, Francisco Medeiros, Ingrid Dormien Koudela, Kil Abreu, José Celso Martinez Corrêa, José Simões, Lucia Camargo, Marcelo Denny, Marcos Bulhões, Matteo Bonfitto, Maria Thais, Mauricio Paroni de Castro, Michel Mauch e Silvana Garcia;

Aos que sonharam:

Beatriz Carolina Gonçalves, Claudia Vasconcelos, Eric Vecchione, Erika Riedel, Gustavo Minghetti, Helio Levenstein, Kelly Ribeiro, Marcelo Germano, Sergio Roveri e Vera de Sá;

Aos que permanecem:

Andre Stefano, Bruno Galvinctio, Dione Leal, Elen Londero, Gustavo Ferreira e Mateus Araújo;

Aos que avalizam:

Aderbal Freire Filho, Contardo Calligaris, Hubert Alqueres, Lauro César Muniz, Leandro Knopfholz, Angela Coelho da Fonseca, Malu Montoro, Maristela Mafei, Rachel Rocha, Reynaldo Marchezini, Samuel Leon, Sergio Campanelli, Soninha Francine, Vicente Freitas, Maurício Lopes, Vilma Eid e Wagner Brunini;

Aos que vislumbraram:

Simon Norrthon, Suzanne Osten, Tinna Joné, Ulrika Malmgren e Lotta Eriksson;

Aos que se juntaram aos sonhos:

Alessandro Ribeiro, Ivan Szoboszlay, Leandro Carvalho e Flavio Ferreira;

Aos incansáveis:

Cibele Custódio da Silva e Tato Consorti;

Aos que abriram caminhos:

Abraão Mafra, Alexandre Schneider, Ana Flavia Cabral Souza Leite, Andrea Matarazzo, Carla Almeida, Cida Almeida, Claudinéli Moreira Ramos, Cristina Ikonomidis, Dennis Alexandre Rodrigues de Oliveira, Gilberto Dimenstein, João Sayad, José Serra, José Roberto Sadek, Laura Laganá, Lucília Guerra, Luis Sobral, Marcelo Mattos de Araújo, Marcos Monteiro, Marília Marton, Sergio Tiezzi, Vera Vichiarelli e Wanderley Garieri Junior;

Aos amigos dos Satyros; aos colaboradores, formadores, artistas e aprendizes que passaram pela SP Escola de Teatro;

Aos que vieram antes do sonho:

Alberto Guzik e Fernando Peixoto (ambos in memoriam);

Com carinho:

Evanildo Aguiar da Silva, o Breguesso, e a comunidade do Jardim Pantanal, inspiradores da SP Escola de Teatro;

Emerson Fernandes, Eduardo Guedes e Flavio Duarte, pela resistência;

Em especial,

a Beth Lopes, pela enorme sabedoria e confiança;

a Joaquim Gama, pela generosidade;

a Marcio Aquiles, pela amizade;

e

a Rodolfo García Vázquez, que veio bem antes do sonho e pelos quase 30 anos de luta;

Minha eterna gratidão.

O mundo não é. O mundo está sendo.
Paulo Freire

Resumo

CABRAL, Ivam. O importante é [não] estar pronto — Da gênese às dimensões políticas, pedagógicas e artísticas do projeto da SP Escola de Teatro. 2017. XXX p. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo / ECA-USP, São Paulo, 2017.

O foco desta pesquisa tem como objetivo estudar o sistema pedagógico da SP Escola de Teatro – Centro de Formação das Artes do Palco, instituição criada em São Paulo/SP por importantes coletivos da cena brasileira, que tem como mote: “artistas que formam artistas”. Inspirada e alicerçada em três pensamentos: do conceito de ensino-aprendizagem de Paulo Freire, de espaço do acontecer solidário de Milton Santos e da visão sistêmica de Fritjof Capra, a instituição trabalha com a ideia de educação integrada, abarcando a noção de conhecimento sistêmico, um modelo que, mais do que destinado ao treinamento de um aprendiz – educando-o no desempenho de suas destrezas –, cria oportunidades para que ele investigue, experimente e compreenda a importância de seu engajamento ético no processo coletivo de sua formação profissional. Por eu ser um dos idealizadores do projeto, procurei descrever pormenores de sua fundação até a estruturação do sistema pedagógico ao qual chamamos de Pedagogia Covalente, valendo-se da conexão química caracterizada pelo compartilhamento de pares de elétrons entre os átomos, com a intenção de reforçar pressupostos fundamentais como o poder do encontro, a interação entre seres iguais e/ou diferentes, a comunhão de valores éticos e estéticos, a convivência e o mútuo benefício do ato de compartilhar. Esta pesquisa, também, pretende identificar quais os melhores procedimentos pedagógicos para o desenvolvimento do espírito crítico e libertário de um artista cênico, bem como investigar a formação artística e seus critérios para o ensino das artes cênicas.

Palavras-chave: teatro; pedagogia do teatro; formação teatral; processos de formação; teatro na educação

Abstract

CABRAL, Ivam. The most important is [not] to be ready – From genesis to the political, pedagogical and artistic dimensions of the SP Escola de Teatro's Project. 2017. XXX p. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo / ECA-USP, São Paulo, 2017.

The aim of this research is to study the pedagogical system of SP Escola de Teatro- Stage Arts Educational Center, institution founded in São Paulo/Brazil, by important Brazilian theater collectives. It has got the goal: "artists who nurture artists". Inspired on three basic ideas: Paulo Freire's concept of teaching-learning, Milton Santos' space for solidarity happening and Frijof Capra's systemic vision, the institution works on the principle that integrated education embraces the concept of systemic knowledge, a model not only dedicated to the apprentice training – educating them to the performance of their abilities – but also to create opportunities so that they can investigate, test and comprehend the importance of their ethics and community engagement in the collective process of the professional education. Being one of the devisers and founders of the project, I searched to describe details since its foundation until the structuring of the pedagogical system, called as the Covalent Pedagogy, availing itself of the chemical bond that involves the sharing of electron pairs between atoms, with the purpose of enhancing the main principles, such as the power of togetherness, the interaction between similar and/or different beings, the communion of ethic and esthetic values, the coexistence and the mutual benefit of sharing. This research also intends to identify which are the best pedagogical procedures to the development of the critical and libertarian attitude of a stage artist, as well as investigate the artistic education and its criteria for the stage arts' teaching.

Key words: theater; theater pedagogy; theater education; training process; theater in education

Sumário

Introdução – Por onde se começa?	1
1 – Contextos	6
2 – Uma Escola	33
3 – Um álbum musical para iluminar alguns caminhos	87
4 – Territórios	125
5 – O importante é [não] estar pronto – Uma iconografia da SP Escola de Teatro – Centro de Formação das Artes do Palco	169
Conclusão – Um testemunho	189
Bibliografia e Fontes Referenciais	197

Introdução – Por onde se começa?

As coisas nem sempre são como desejamos. Ou esperamos. Às vezes temos objetivos que ficam para trás, em segundo plano ou mesmo esquecidos no turbilhão de eventos de uma vida. Para um artista, então, o caos cotidiano é ainda mais intenso.

Em 1989, cheguei a São Paulo. Tinha a certeza de que continuaria estudando. Não me parecia que seria fácil encontrar um espaço no teatro. Meus planos eram muito claros em minha mente: fazer mestrado, depois doutorado, compreender a fundo a realidade local, conhecer gente nova e, somente então, montar um grupo de teatro. Na época, meus colegas sonhavam em ir para a televisão, estabelecer uma grande carreira no *mainstream* e ter reconhecimento nacional.

Eu, por outro lado, queria mesmo era montar uma companhia que ajudasse a contar a história do teatro do meu tempo. Embora apreciasse os clássicos, naturalmente, não tinha tanto interesse em encená-los. Minha intenção maior era criar dramaturgias novas, contemporâneas, regidas por conceitos ainda inéditos, aproveitando o porvir da descoberta.

Acreditava que a liberdade que a juventude do teatro brasileiro propicia estava sendo mal aproveitada. Enquanto muitos artistas europeus frequentemente se queixam do peso da tradição em suas costas, nós, latino-americanos, que em vez de milênios temos apenas décadas de cronologia histórica para nos impor sua sombra, amiúde acabamos por emular e reproduzir as mesmas estratégias, os mesmos procedimentos. Eu queria algo diferente, ansiava por trabalhar com inovações formais e temáticas. Assim, inverti a ordem das coisas. Ao lado de Rodolfo García Vázquez, montei Os Satyros, e deixei para fazer meu doutorado no segundo decênio do século XXI, quase 30 anos depois.

Mas voltando a 1989. Havia, então, duas frentes no teatro brasileiro. De um lado, Gerald Thomas, e do outro, Antunes Filho. Vivíamos a era do diretor na cena teatral. Tudo era pensado e definido pelo encenador. O teatro era apolíneo, e os diretores vangloriavam-se de sua soberania. Eu vinha de um olhar do passado. Havia, em minha formação (1985-1988), estudado bastante o Teatro Oficina e o Teatro de Arena. Uma obra vital para meus estudos foi *A origem da tragédia*, de Nietzsche,

que me fez descobrir novas perspectivas, e colocou uma questão essencial: onde andaria o “espírito dionisíaco” da cena? O teatro, naquele momento, andava sóbrio demais. Faltava-lhe a embriaguez.

Surgia também, no final dos anos 1980 e início dos 1990, um movimento potente de teatro de grupo: Gabriel Villela, com o Circo Grafitti; Ulysses Cruz e Jayme Compri, com o Boi Voador; e Beth Lopes, com a Companhia de Teatro em Quadrinhos. Foi quando conheci a artista que seria minha futura orientadora de doutorado. Era o ano de 1990, e Beth Lopes estava em cartaz no Teatro Sérgio Cardoso, dirigindo o espetáculo *O cobrador*, registrado pela crítica Mariângela Alves de Lima no artigo “De frente para o crime”, publicado em *O Estado de S. Paulo*.

O espetáculo de Beth Lopes marcha em linha reta na direção de um núcleo sempre cumulado de ódio. Além de todas as explicações, há o ódio irremissível, um caldo que vai engrossando com a impotência. E, uma vez que o centro do espetáculo é um sentimento único, não há lugar para a consideração de causas e efeitos ou a terceira dimensão da densidade psicológica. A personagem que resgata suas dívidas com estupros e assassinatos é uma figura sem profundidade, representação desesperada do “vingador”. [...] Como produto e representação da contemporaneidade, o espetáculo de Beth Lopes partilha do fascínio pela transformação da linguagem. (LIMA, 1990)

Minha recepção à montagem foi bastante similar à da resenhista. Era um espetáculo profundamente contemporâneo, sintonizado com seu tempo, mas que propunha novos códigos e desafios. Fiquei fascinado pelo trabalho de Beth Lopes, uma artista rara, que consegue alcançar a excelência tanto em suas pesquisas acadêmicas quanto em seus trabalhos artísticos. Graças a essa habilidade ímpar, ela viria a ser figura central e pensadora brilhante no projeto da SP Escola de Teatro, acompanhando todo o nosso desenvolvimento.

Em 2015 e 2016, empreendemos juntos, ainda, um projeto de grande magnitude, a Estação SP, que promoveu a formação e capacitação artístico-pedagógica de professores da rede de ensino do Estado de São Paulo junto ao Centro Paula Souza. Com o objetivo de implementar cursos de linguagem teatral nos 15 polos regionais das ETECs distribuídos pelo interior do Estado, Beth Lopes coordenou uma equipe de artistas-formadores responsáveis pelo treinamento dos profissionais. Foram beneficiadas, assim, direta e indiretamente, 216 cidades de todo o Estado.

Com esta tese, pretendo explicar os mecanismos da Pedagogia Covalente, sistema que criamos para reger nossos projetos, e também fazer um memorial sobre nossas atividades desenvolvidas até agora. No primeiro capítulo, mostraremos um rápido panorama do contexto teatral brasileiro a partir do início do século XX, com o intuito de deixar bem estabelecido em que contexto o movimento de teatro de grupo começa a se consolidar, a partir dos anos 1980. Estabeleceremos, também, a situação da política cultural do período, deslindando os mecanismos de produção e o surgimento das leis de incentivo, e, num segundo momento, da Lei de Fomento ao Teatro, que foi um resultado da luta e da própria consolidação desse movimento de teatro de grupo.

No segundo capítulo, retrataremos a historiografia do projeto, desde a questão catalisadora, “qual a escola em que eu gostaria de estudar?”, até o estabelecimento da Associação dos Artistas Amigos da Praça (Adaap) e o início do projeto da SP Escola de Teatro. Descreveremos, portanto, as primeiras reuniões nas quais artistas – oriundos de diferentes coletivos – debatiam as estruturas da Instituição, os métodos de trabalho e a futura equipe. Tínhamos a intenção de fundar uma escola diferente, que não fosse voltada exclusivamente à formação de protagonistas, como usualmente acontece.

Outra necessidade que detectamos era a fundação de uma escola que contemplasse todas as áreas das artes do palco. Os projetos que Os Satyros desenvolveram no Jardim Pantanal demonstravam a urgência de uma instituição focada na produção técnico-artística, abrindo espaço para a formação de iluminadores, sonoplastas, cenógrafos, figurinistas e técnicos de palco. O capítulo ilustra, ainda, nosso caminho em direção ao modelo de gestão, as burocracias enfrentadas e a qualificação da Adaap como Organização Social de Cultura.

O mais importante de tudo isso, contudo, foi o planejamento de nosso sistema pedagógico. Elucidaremos como foram combinados os pensamentos do educador Paulo Freire, do geógrafo Milton Santos e do físico e ambientalista Fritjof Capra como alicerces conceituais de nossa pedagogia. Demonstraremos, ainda, como o ensino modular, não cumulativo e não hierárquico é consequência direta dos pressupostos teóricos que assumimos.

Em seguida, faremos referência aos eixos que determinam cada um dos quatro Módulos de formação – cada um com seus Operadores, Materiais e Artistas Pedagogos – e descreveremos uma síntese do conteúdo dos oito Cursos Regulares. Ao lado destes, compondo o esqueleto basilar do projeto, reproduziremos a formulação da Extensão Cultural e do Programa Kairós.

No terceiro capítulo, por sua vez, entraremos mais a fundo nos princípios da Pedagogia Covalente. O desenvolvimento teórico que iremos apresentar é fruto tanto das primeiras formulações e propostas que estabelecemos naquele período de 2006 a 2009, quanto dos aprimoramentos que desenvolvemos ao tirar a proposta do papel e aplicá-la na prática. Como era de esperar, foram inúmeros desafios, conflitos e contratempos de toda ordem. Todavia, eles serviram para que aprimorássemos o sistema. Assim como continuamos a aperfeiçoá-lo indefinidamente, já que exigimos dele o caráter dinâmico e flexível, de modo que nos permita testar novas propostas e reavaliar o *modus operandi* quando julgarmos necessário.

Essa característica, inclusive, reforça a coerência do projeto como um todo. Se o modelo de formação é focado no desenvolvimento de projetos em diálogo constante com o universo contemporâneo, não haveria como criarmos uma pedagogia que se apropriasse de metodologias fixas e pré-definidas. Se os aprendizes fazem três Experimentos por Módulo, como mostraremos adiante, nós – diretores, coordenadores e formadores – podemos dizer que também fazemos.

A cada artista convidado, cada formador estrangeiro, cada experiência de nosso modelo reproduzida em instituições no exterior, verificamos a eficiência de tudo e a maneira de aprimorar nossos procedimentos e concepções. Novos paradigmas, ademais, podem surgir dos próprios aprendizes. Como também narraremos nesse capítulo, as provocações de uma intercambista sueca nos movimentaram para questionar e reavaliar os dispositivos daquele Módulo e as condutas éticas adotadas. Descreveremos também, nesse terceiro capítulo, em minúcias, um Módulo inteiro, desde as primeiras ideias a respeito de quais seriam os Materiais de Trabalho e Operadores até sua implementação na Escola.

Denominado “Territórios”, o Capítulo 4 inicia com um breve perfil dos artistas que fundaram a SP Escola de Teatro e os que se juntaram ao projeto em diferentes

momentos¹. O trabalho árduo e a conduta impecável de todos esses profissionais foram fundamentais para o sucesso da Instituição.

Em seguida, estabeleceremos algumas estatísticas relativas à inserção dos aprendizes egressos no mercado de trabalho e à porcentagem de participantes que recomendariam os Cursos Regulares, entre outros dados.

No artigo subsequente, descreveremos alguns dos principais projetos internacionais que a SP Escola de Teatro realizou de 2010 a maio de 2017, incluindo residências artísticas e intercâmbios de aprendizes e formadores, sempre em via de mão dupla, com o intuito de realmente contemplar uma troca cultural e intelectual recíproca. Note-se que os projetos internacionais são bastante estratégicos para a Instituição, haja vista que dão visibilidade ao nosso programa artístico e engrandecem o capital simbólico da Pedagogia Covalente. Relatamos, ainda, como se deu o interesse de várias universidades europeias por nosso sistema pedagógico.

Finalmente, no último artigo do quarto capítulo, registraremos dados históricos da SP Escola de Teatro, como o número de horas-aula ministradas nos Cursos Regulares, números dos Cursos de Extensão ao longo dos anos, Territórios Culturais, dados da Comunicação, entre outros.

No Capítulo 5, por fim, traçaremos uma sucinta iconografia do projeto, uma vez que a imagem, muitas vezes, tem poder descritivo muito maior do que palavras impressas no papel. Ali estão a síntese e o resultado prático de tudo o que será tratado nesta tese de doutorado.

¹ Levando em consideração principalmente a equipe relativa ao ano de 2017.

² Neste capítulo, embora se recupere pontos sobre a história do teatro brasileiro, é importante destacar que a intenção não foi, em momento algum, criar, de maneira definitiva, um tratado sobre o histórico do teatro no Brasil. Antes, um pequeno rascunho para contextualizar o que, de fato, vai

1 – Contextos ²

Viver de teatro é uma luta diária. Eu sei, eu sei: todo mundo está cansado de ouvir isso. E eu estou cansado de repetir isso há tantos anos. Mas uma coisa não anula a outra. Viver de teatro é lutar diariamente contra um mercado cada vez mais devorador. É lutar contra um Estado que não consegue ou simplesmente não tem interesse em financiar a cultura. É lutar para, no fim do mês, conseguir pagar minhas contas e pagar quem trabalha comigo. É lutar para não desistir.

Aqui em São Paulo nós, artistas, somos amparados pela Lei de Fomento ao Teatro, que entrou em vigor há quinze anos. Mas se engana quem pensa – e eu sei que muita gente realmente acredita nisso – que nossa vida deixou de ser menos difícil por causa dessa lei. Ninguém consegue viver somente à custa do Governo. Ninguém. Claro, a contribuição da Lei de Fomento para o crescimento e fortalecimento da cena teatral em São Paulo é inegável, mas não é como se, desde então, tudo funcionasse às mil maravilhas. Quem dera.

Abro este texto com uma fala do então ministro da Cultura Gilberto Gil, em 2005, para a *Revista Rio de Janeiro*, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Aqui, Gil faz um panorama de como a cultura foi tratada até o período em que ele assumiu o cargo de responsável pela área.

[...] Se uso a palavra desafio, é porque ainda estamos, de certo modo, na adolescência do Ministério da Cultura, na adolescência das políticas públicas de cultura, ou seja, na adolescência do modo como os poderes públicos pensam e tratam a cultura. O MinC completou 20 anos há cerca de dois meses; a Constituição incorporou artigos específicos sobre o assunto apenas em 88; e as leis de incentivo ora em vigor foram criadas nos anos 90. A cultura que temos ainda é majoritariamente a das ações pontuais e a das reflexões empíricas. Quase tudo o que o Brasil apresenta, nessa seara, ainda é muito recente, se pensarmos que o País tem mais de 500 anos de história. Durante muito tempo, pensou-se que a

² Neste capítulo, embora se recupere pontos sobre a história do teatro brasileiro, é importante destacar que a intenção não foi, em momento algum, criar, de maneira definitiva, um tratado sobre o histórico do teatro no Brasil. Antes, um pequeno rascunho para contextualizar o que, de fato, vai importar: a construção da SP Escola de Teatro só se dará no contexto do teatro de grupo, movimento importantíssimo que se estruturou na cidade de São Paulo a partir do fim dos anos 1990, e que no início dos anos 2000 se solidificava com o impressionante número de coletivos surgidos a partir daí. Em 2012, ao completar 10 anos, o Programa Fomento de Teatro comemorava: até ali, a aprovação de 300 projetos de 100 coletivos.

atuação do Estado na cultura deveria resumir-se ao trato da memória, do patrimônio, da tradição e dos livros. Quando a Biblioteca Nacional, o Museu Nacional de Belas Artes e o Iphan foram criados, essa era uma noção contemporânea e progressista. Mas o tempo se encarregou de mostrar que era necessário avançar. E os governantes que sucederam os fundadores da Biblioteca Nacional, do Museu Nacional de Belas Artes e do Iphan não tiveram, infelizmente, a mesma sagacidade. (GIL, 2015, p. 103)

A arte passava por um momento assustador quando cheguei a São Paulo, em 1989. Na verdade, ela nunca havia recebido muita atenção do Estado. A iniciativa privada era responsável por boa parte da produção cultural, enquanto os órgãos públicos caminhavam a passos lentos na formação de políticas públicas ligadas às artes. Historicamente, a situação começou a mudar somente durante o Governo Vargas (1930-1945), quando, em 1937, por exemplo, foram criados o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) e o Instituto Nacional do Livro (INL), ainda como parte do Ministério da Educação e Saúde. É claro que não era nada muito ligado ao teatro, mas era preciso começar de algum lugar.

De 1953 em diante, nossa área ficou a cargo do Ministério da Educação (na época, chamado de Ministério da Educação e Cultura). Grupos como o Teatro Brasileiro de Comédia receberam, na época, auxílio financeiro do governo, mas não havia exatamente uma política cultural bem estabelecida em curso. Foi só durante o governo do então presidente José Sarney, em 1985, que ganhamos um ministério próprio, o Ministério da Cultura. Apesar de boa, a ideia não deu tão certo assim na prática. Uma série de problemas surgiu com a criação do órgão, como “perda de autonomia, superposição de poderes, ausência de linhas de atuação política, disputa de cargos, clientelismo, entre outros” (CALABRE, 2005, p. 7).

Por ser muito recente, não era possível ter muita certeza de nada relacionado a ele. Quando cheguei a São Paulo em 1989, o Ministério da Cultura ainda precisava se estabelecer e os artistas ainda precisavam entender como lidar com esse novo órgão. Lembro-me de que se alardeou, na época, a criação de uma lei para incentivar o crescimento da área, com o objetivo de encontrar novas fontes de recursos para a produção artístico-cultural.

Mas a Lei Sarney (Lei 7.505/86), que é como ela ficou conhecida, era muito problemática, desestruturada. Grande parte de seu orçamento acabou destinada à

própria administração do Ministério da Cultura ou ficou com o Ministério da Educação, do qual aquele era “derivado”, por assim dizer. O dinheiro simplesmente não conseguia chegar até os artistas.

Mas, apesar de toda a pseudosseguurança do sistema – uma troca constante de informações entre os computadores do MinC e da Receita Federal –, a Lei Sarney não é à prova de fraudes, tráfico de influências e corrupção. Comenta-se, por exemplo, que os amigos do poder estão entre seus maiores beneficiários. O caso do compositor maranhense Monturil, funcionário da Seplan – além de amigo pessoal do presidente Sarney –, é exemplar. Inteiramente desconhecido e com público apenas nos churrascos entre amigos, Monturil conseguiu convencer a poderosa Construtora Mendes Júnior a financiar um disco repleto de “convidados” e um show em parceria com Darcy Villa Verde, um dos grandes violonistas do Brasil. (PESTANA, 1988)

Era uma lei cheia de desvios, de problemas. Com o tempo, quem se deu bem mesmo foi o cinema nacional, maior beneficiário dela, com a criação do Fundo Setorial do Audiovisual (FSA), em que um pequeno percentual das receitas das produções estrangeiras é revertido diretamente para o desenvolvimento do setor. Depois, por motivos óbvios – facilidade de acesso de público, por exemplo –, vinha o campo musical. O teatro só aparecia mais abaixo. Era ótimo ver que as políticas públicas sobre cultura estavam avançando, mesmo que aos trancos e barrancos, mas também era frustrante ver o teatro esquecido. Há uma entrevista no site Cultura e Mercado, o principal portal sobre políticas públicas no Brasil, que consegue dar uma boa dimensão da desorganização que virou essa lei:

Para Paulo Pélico, sócio-diretor da Casa Jabuticaba de Cinema e Teatro, um dos maiores defeitos da Lei Sarney é que ela tinha a prestação de contas como uma peça de pós-produção, não de pré-produção, como é hoje. “Hoje você apresenta o projeto e ele é julgado à luz do orçamento. Isso evita dezenas, centenas, talvez milhares de projetos ilegítimos”, afirma. Outra característica negativa, segundo ele, é que a lei não obrigava que o produto cultural tivesse circulação pública. “A pessoa podia montar uma exposição sobre Picasso na sua casa e chamar os amigos, dentro da lei. Eu não sei como isso pôde passar pelos legisladores, mas passou. Nem todo mundo usou desse jeito, mas em alguma medida foi usado. Nesse sentido, a lei demorou para ser cancelada.” (HERCULANO, 2012)

A Lei Sarney só foi suspensa em 1990, já no Governo Collor, quatro anos depois de ter sido criada. Até ser “recriada” como Lei Rouanet um ano depois, a situação ficou ainda pior. Nada conseguia ser feito no teatro, pois não havia financiamento. Na

época, para citar apenas um exemplo, a programação inteira do Teatro Ruth Escobar, em São Paulo, foi suspensa. Espetáculos tiveram temporadas encurtadas ou canceladas. Produções de filmes foram atrasadas, lançamentos de discos, adiados. Foi um ano terrível para a cultura no Brasil.

Na verdade, de 1990 a 1992, o governo Collor de Mello desmontou praticamente todo o aparato estatal relacionado à nossa área, chegando até a extinguir o próprio Ministério da Cultura – que, em abril de 1990, foi rebaixado a Secretaria, vinculada à Presidência da República. A mudança foi feita sem nenhum tipo de consulta popular, e é claro que a classe artística se revoltou. Por mais que o sistema como um todo fosse ruim, ainda precisávamos dele.

A situação só teria algum avanço positivo após o impeachment de Collor em 1992, quando Itamar Franco assumiu a Presidência e passou a reverter algumas das medidas que seu antecessor havia tomado e que diminuíram o incentivo financeiro à cultura no País.

Entretanto, é importante lembrar de uma medida tomada no fim de 1991, ainda quando Collor era presidente: ele estabeleceu a Lei Rouanet (Lei 8.313/91), que era baseada na Lei Sarney e que instituiu o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac). O Pronac prevê dois mecanismos de apoio à produção cultural: o Fundo Nacional de Cultura (FNC) e o financiamento a partir de renúncia fiscal para investidores que apoiem projetos do tipo. A nova lei de incentivo fiscal para a cultura, no entanto, não foi aceita logo de primeira:

Na gestão Collor-Itamar, o funcionamento da Lei Rouanet não teve uma adesão expressiva. No período de 1992 a 1994, somente 72 empresas, em todo o País, investiram em cultura, com total ausência de apoio conferido por pessoas físicas. O funcionamento da Lei Rouanet nesse período foi muito precário, não tendo seu volume de captação de recursos ultrapassado 6% dos quase 250 milhões de reais que o Estado disponibilizou como renúncia fiscal para o setor. De fato, a lei só viria a “pegar”, como se costuma dizer na tradição brasileira, após as reformas introduzidas em 1995, pelo então ministro Francisco Weffort, já no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC). (ARAÚJO, 2011, p. 89)

Uma das principais – e mais válidas – críticas à Lei Rouanet é seu aspecto de mecenato. Como política criada em um momento dominado pelo neoliberalismo

(que se caracteriza pelo conceito de Estado mínimo e, também, pela competição da livre iniciativa), ela se apoia em uma relação entre governo e patrocinadores que incomoda muita gente mais à esquerda do espectro político. É preciso lembrar que a criação de coletivos de teatro vem, principalmente, da necessidade de romper com a hierarquização típica da produção industrial. O sentimento de horizontalização que dominava os grupos da época, portanto, ia de encontro ao que pregava, de certa maneira, o cenário político daquele período, uma vez que a definição de postos hierárquicos era característica do modelo neoliberal.

Os grupos da época também se incomodavam com o modelo em atividade porque as empresas que financiavam projetos culturais tinham abatimento de seu imposto fiscal, ou seja, era um dinheiro que elas deveriam pagar ao governo e que, em vez disso, ia direto para projetos selecionados – e, por sua vez, acabavam servindo de propaganda dessas próprias empresas. O discurso de apoiador cultural caía muito bem para as instituições que financiavam projetos por meio da Lei Rouanet, só não era melhor que o retorno financeiro que elas podiam ter mais tarde.

Outro ponto que deixava os coletivos alternativos descontentes, e essa é uma crítica muito mais séria, era que os projetos financiados se concentravam em grande parte no eixo Rio-São Paulo, com as outras regiões do País sendo ignoradas pelos patrocinadores. Muita coisa acabou engavetada por não ter conseguido financiamento até hoje. É angustiante imaginar a quantidade de produção cultural que perdemos por estarmos presos, de certa forma, ao modelo atuante.

A Lei Rouanet foi o principal – senão o único – pilar da gestão de Francisco Weffort como ministro da Cultura (1995-2002) durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Gradativamente, a produção cultural foi sendo definida pelo que as empresas financiadoras apoiavam ou não. Enquanto isso, o próprio Ministério não direcionava mais nenhum tipo de verba à cultura.

Durante os oito anos do governo de FHC, o percentual das despesas orçamentárias com cultura não ultrapassou 0,14% do orçamento público, quase todo destinado a financiar a burocracia pública (folha de pagamento dos funcionários, despesa com custeio do Ministério e das instituições vinculadas), valores menores que os milhões captados pelos produtores culturais por meio da Lei Rouanet. (ARAÚJO, 2011, p. 90)

Foi esse cenário político nada estimulante à cultura que nos fez tomar – Rodolfo García Vázquez e eu, fundadores da companhia Os Satyros – uma decisão radical: fomos de vez para Portugal em 1992. A mudança foi parecendo cada vez mais o próximo passo lógico da companhia quando recebemos o convite para apresentar nosso espetáculo *Saló, Salomé* em festivais europeus como o Festival Internacional de Teatro de Expressão Ibérica – Fitei, em Portugal, e o Festival Castillo de Niebla, na Espanha. O contato com a cena teatral da Europa muito nos estimulou criativamente, o que contribuiu para que tomássemos a decisão de passar um tempo em Lisboa, onde fundamos uma sede para Os Satyros.

Mas aqui no Brasil a luta da classe artística continuou. Cansados de verem seus projetos barrados por um sistema de políticas públicas culturais elitista e seletivo, os artistas e grupos de teatro de São Paulo se reuniram, em 1998, para tomar uma atitude. O que se originou dessa reunião foi o primeiro manifesto “Arte contra a barbárie”, publicado em 1999, que fazia apontamentos a respeito da atual situação do teatro alternativo e independente na cidade de São Paulo.

É inaceitável a mercantilização imposta à Cultura no País, na qual predomina uma política de eventos. É fundamental a existência de um processo continuado de trabalho e pesquisa artística. [...] A produção, circulação e fruição dos bens culturais são um direito constitucional, que não tem sido respeitado. Uma visão mercadológica transforma a obra de arte em produto “cultural”. E cria uma série de ilusões que mascaram a realidade da produção cultural no Brasil de hoje. A atual política oficial, que transfere a responsabilidade do fomento à produção cultural para a iniciativa privada, mascara a omissão que transforma os órgãos públicos em meros intermediários de negócios. A aparente quantidade de eventos faz supor uma efervescência, mas, na verdade, disfarça a miséria dos investimentos culturais de longo prazo que visem à qualidade da produção artística. A maior das ilusões é supor a existência de um mercado. Não há mecanismos regulares de circulação de espetáculos no Brasil. A produção teatral é descontínua e no máximo gera subemprego. Hoje, a política oficial deixou a Cultura restrita ao mero comércio do entretenimento. O Teatro não pode ser tratado sob a ótica economicista. A Cultura é o elemento de união de um povo que pode fornecer-lhe dignidade e o próprio sentido de nação. É tão fundamental quanto a Saúde, o Transporte e a Educação. É, portanto, prioridade do Estado. (ARTE CONTRA A BARBÁRIE, 1999)

Esse primeiro documento foi assinado pelos grupos Companhia do Latão, Folias D’Arte, Parlapatões, Pia Fraus, Tapa, Monte Azul e União e Olho Vivo e pelos

artistas Aimar Labaki, Beto Andretta, Carlos Francisco Rodrigues, César Vieira, Eduardo Tolentino, Fernando Peixoto, Gianni Ratto, Hugo Possolo, Marco Antonio Rodrigues, Reinaldo Maia, Sérgio de Carvalho, Tadeu de Sousa, Marcia de Barros e Umberto Magnani.

O manifesto dos artistas exigia algumas ações por parte do Estado, como a definição de estrutura, funcionamento e distribuição de verbas dos órgãos públicos voltados à cultura; apoio à manutenção dos grupos de teatro do País; e a criação de mecanismos permanentes de fomento à pesquisa e experimentação teatral. Foi a primeira vez em muito tempo que os profissionais do teatro de São Paulo se reuniam como classe artística, e essa atitude ecoou em todo o Brasil – afinal, a situação crítica da cultura não se limitava à capital paulista.

Em defesa da revisão das políticas culturais (ou ausência delas) voltadas para o teatro, o Arte contra a Barbárie superou divergências estéticas e ideológicas, vinculou-se a outras áreas (cinema, dança) e atraiu intelectuais como o geógrafo Milton Santos, o filósofo Paulo Arantes e a psicanalista Maria Rita Kehl. Inspirou ainda outros movimentos em capitais como Belo Horizonte, Salvador, Rio de Janeiro e Florianópolis. (SANTOS, 2000)

Em novembro de 1999, o movimento lançou um segundo manifesto. Dessa vez, com mais artistas aderindo à causa e participando das discussões, o documento assinado pela classe continuava o debate sobre o papel do teatro e sua relação com o Estado, principalmente na questão de manutenção e financiamento dessa arte. Os artistas seguiam reivindicando, também, uma mudança de posicionamento por parte do governo, que se manteve distante durante todo o ano, apesar da movimentação que vinha ocorrendo desde a publicação do primeiro manifesto.

Com teor ainda mais crítico, o documento apontava as atitudes propostas pelo Estado desde então como ineficazes, pois buscavam simplesmente amenizar os efeitos da mercantilização do teatro em vez de estudar e deter suas causas. O manifesto também destacava as falhas dos órgãos públicos nas três esferas – federal, estadual e municipal – naquele ano, como a interrupção do Prêmio Mambembe e a diminuição no número de editais públicos de financiamento.

Voltamos a reafirmar nosso diagnóstico da necessidade de uma “política cultural” estável, democrática e transparente para a atividade teatral. Voltamos a reafirmar a necessidade de se superar

o estado de indigência, de guichê, de improviso, da visão economicista para se consolidar uma produção cultural diversa, múltipla e democrática que possa contribuir para a alimentação do imaginário e da sensibilidade do cidadão brasileiro. Uma política pública que tenha suas bases alicerçadas nos princípios igualitários de acesso aos mecanismos de produção e fruição do bem cultural, em que a ação eventual seja substituída pela ação sistemática e contínua que possibilita a qualidade e a excelência. (ARTE CONTRA A BARBÁRIE, 1999)

Para o lançamento do terceiro manifesto, em junho de 2000, o movimento organizou um seminário no Teatro Oficina que atraiu mais de 600 pessoas. Dez convidados, entre eles Reinaldo Maia, Aimar Labaki, César Vieira, Marco Antonio Rodrigues, Gianni Ratto, Iná Camargo Costa e José Celso Martinez Corrêa, falaram sobre alguns temas ligados ao teatro e, ao fim do evento, o ator Aury Porto leu o terceiro manifesto do Arte Contra a Barbárie.

QR Code 1 – “A luta do Arte Contra a Barbárie pela democracia cultural”

A grande novidade desse terceiro documento foi a proposta de criação de programas públicos permanentes para as artes cênicas. Inicialmente pensada para os âmbitos municipal, estadual e federal, no entanto, a proposta teve concretização apenas na cidade de São Paulo, com a implementação, em 2002, da Lei de Fomento ao Teatro. Para chegar até lá, o manifesto apresentava a criação do Espaço da Cena, que organizaria encontros quinzenais para discutir temas mais práticos ligados ao teatro, como a profissionalização de algumas categorias.

O manifesto também propunha estudar e redigir um documento oficial a ser levado até as autoridades públicas. Baseando-se em legislações de países como Argentina, Canadá e Itália, os artistas que participaram do grupo de trabalho responsável pela criação da proposta apresentaram o projeto de lei Programa Municipal de Fomento ao Teatro para a Cidade de São Paulo, que destinaria

orçamento da Secretaria Municipal de Cultura para grupos que se caracterizavam pela pesquisa teatral (diferenciando-se, assim, do *teatrão*, o teatro comercial). O projeto foi protocolado na Câmara Municipal de São Paulo em dezembro de 2000. Aprovada em 2001, a Lei de Fomento foi promulgada em 2002 e representa a maior vitória da classe artística da cidade até hoje.

Agora, para entender como a nova lei se diferencia de outras como a Rouanet, é preciso, primeiro, conhecê-la. Como política pública contínua e regular, a Lei de Fomento ao Teatro (Lei 13.279/02) prevê “a manutenção e criação de projetos de trabalho continuado de pesquisa e produção teatral visando ao desenvolvimento do teatro e o melhor acesso da população a ele”. Para tanto, o Programa Municipal de Fomento ao Teatro para a Cidade de São Paulo é financiado anualmente pela Secretaria Municipal de Cultura, que determina alguns critérios para escolher quais grupos serão contemplados pelo orçamento do programa duas vezes ao ano. Assim, a Lei de Fomento privilegia projetos que possam continuar sendo explorados, dando atenção a grupos e coletivos que se preocupem com a pesquisa cênica, e não somente a eventos e obras pontuais, feitos com objetivos comerciais.

[...] Esse novo modelo de gestão cultural, que a Lei do Fomento representa parcialmente, implica em compromisso com a democratização da produção e do acesso à cultura e à arte, seja pelo aprofundamento da pesquisa estética e de conteúdos (democratizar significa também não repetir os standards codificados pelo mercado), ou pela política de ingressos acessíveis ou gratuitos, ou ainda, em determinados casos, pelo envolvimento direto das comunidades na elaboração e execução dos projetos e pela alteração do modo de produção da atividade teatral. (KINAS, 2010, p. 5)

A Lei de Fomento foi uma conquista para os artistas do palco de São Paulo porque – diferentemente da Rouanet, que era a referência anterior – tem um orçamento pré-definido; portanto, ninguém depende dos critérios de seleção de apoiadores/financiadores. Temos a liberdade de pensar projetos da forma como queremos. A lei permite, de certa maneira, uma democratização da produção e do acesso ao teatro e à cultura.

Resultados positivos da implementação da Lei de Fomento são inquestionáveis: o aumento das atividades teatrais (montagens, textos teatrais, produção teórica, publicações, oficinas, registros audiovisuais, debates, seminários); a criação de novos espaços

teatrais; a ocupação artística das ruas e demais locais públicos; o funcionamento de núcleos artísticos em melhores condições de trabalho; o surgimento de novos grupos com trabalho continuado; a descentralização das atividades e a formação de um público mais crítico e participativo. (Idem, p. 7)

As mudanças trazidas pela Lei de Fomento, no entanto, ficaram restritas à cidade de São Paulo. No restante do País, várias leis de incentivo foram criadas com base na lei municipal conquistada pelos artistas da capital paulista, mas faltava, ainda, uma política pública de alcance nacional.

Foi só quando Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a Presidência do Brasil, em 2003, que o Ministério da Cultura, sob o comando de ninguém menos que Gilberto Gil – aliás, escolha criticada por alguns artistas respeitados, como Augusto Boal (COSTA, 2011, p. 28) –, e, posteriormente, de Juca Ferreira (2008-2010), começou a se preocupar de fato com políticas públicas que favorecessem projetos da classe artística, independentemente de apelo comercial. Na verdade, foi só a partir daí que a cultura deixou de ser vista como área menos importante dentro das obrigações do Estado e passou a ser entendida como o que de fato é: direito garantido pela Constituição Federal. Isso se deu a partir de uma reestruturação do Ministério da Cultura, principal característica da pasta durante o governo Lula.

A abertura – conceitual e prática – significa o abandono da visão elitista e discriminadora de cultura. Ela representa um contraponto ao autoritarismo estrutural incrustado em nossa história cultural. Esse deslocamento de foco e de olhar está expresso de modo emblemático na reiterada afirmação de Gil e de Juca que o público prioritário da atuação do Ministério é a sociedade brasileira e não apenas os criadores culturais. Com isso, fica demarcada a nova relação política que se quer instituir no campo cultural brasileiro. (RUBIM, 2010, p. 15)

No primeiro ano da nova gestão (2003-2006), elaborou-se um plano de reformulação do Ministério da Cultura que incluía mudanças nas leis de incentivo, como a criação de critérios pensados para uma melhor distribuição de recursos por todo o País. Outra das ações do Ministério foi incentivar a apresentação de projetos de áreas que não costumavam ser enviados para financiamento por meio da Lei Rouanet. As mudanças, pensadas em conjunto com a classe artística e com a sociedade civil durante o seminário “Cultura para todos”, deram resultado: mais

projetos dessas áreas foram enviados para análise, mas a distorção nas aprovações – com a região Sudeste muito mais favorecida – continuou (CALABRE, 2009).

Gilberto Gil também criou secretarias dentro do Ministério – como a de Políticas Culturais, a da Identidade e da Diversidade Cultural, a de Programas e Projetos Culturais e a de Fomento à Cultura –, uma forma de melhor estruturar a pasta. Outra conquista do ministro foi a iniciativa de implantação do Sistema Nacional de Cultura (principal ferramenta do Plano Nacional de Cultura, Lei nº 12.343/2010), que procura elevar as eventuais políticas de cultura a políticas permanentes do Estado mediante gestão compartilhada, trabalhando em conjunto nas esferas municipal, estadual e federal.

Os avanços das políticas públicas desenvolvidas durante os governos mais recentes são fáceis de ver: a cadeia produtiva do audiovisual em Pernambuco, por exemplo, tornou-se uma referência nacional. O Estado é hoje o principal polo de produção independente do Brasil, responsável por uma visibilidade local e internacional³. A ação e o investimento estatais tiveram um impacto enorme no cenário que vem se moldando por lá. O Fundo Pernambucano de Incentivo à Cultura (Funcultura) é um dos responsáveis – quiçá o maior – pelo cenário que vemos hoje em Pernambuco. É uma política pública que soube, acima de tudo, conversar e entender quem vai, de fato, usufruí-la.

[...] Os recursos, provenientes da isenção fiscal de empresas, são repassados diretamente aos projetos selecionados por meio de edital. Em 2003, primeiro ano do fundo estadual, o governo destinou R\$ 3 milhões para o edital. Durante os seus quatro primeiros anos, o

³ Pernambuco é o Estado onde mora e produz o mais expressivo cineasta brasileiro da atualidade, o diretor, roteirista e crítico Kleber Mendonça Filho, autor de *O som ao redor* (2012) e *Aquarius* (2016). O Estado também foi um dos principais responsáveis pelo movimento chamado Cinema de Retomada, na década de 1990, com a produção de *O baile perfumado* (1996), marco da filmografia contemporânea nacional. O longa-metragem, dirigido por Lírio Ferreira e Paulo Caldas, reconstitui a história real do mascate libanês Benjamin Abrahão, que fotografou e filmou o bando do cangaceiro Lampião. O longa foi todo filmado no Nordeste, em situações precárias, segundo o pesquisador Paulo Cunha, coautor do livro *A aventura do baile perfumado: 20 anos depois* (2016), e antecedeu a estruturação do mercado cinematográfico pernambucano. Como Cunha mostra no livro, escrito com a também pesquisadora Amanda Mansur, *O baile perfumado* inaugura o sistema colaborativo dos realizadores pernambucanos – o chamado “cinema de brodagem”, uma espécie de parceria entre os profissionais locais. “O suporte da produção e da qualidade do cinema realizado em Pernambuco está vinculado a uma comunidade de afetos”, explicou Amanda, em entrevista à *Folha de S.Paulo*, em agosto de 2016. Texto disponível em: <http://bit.ly/2uUTYsb>.

Funcultura investiu um total de R\$ 17 milhões na produção cultural de Pernambuco, fechando 2006 com um montante de R\$ 4 milhões. (ARAÚJO, 2014)

Em sete anos, o Funcultura chegou a um investimento de R\$ 33,5 milhões, transformando-se na principal fonte de recursos para a produção artística estadual (em 2016, no entanto, o valor caiu para R\$ 30 milhões, devido, segundo o governo, à crise política e econômica do Brasil). Além do fundo, os pernambucanos também conseguiram a implementação da Lei do Audiovisual, que obriga a Secretaria de Cultura a destinar R\$ 11,5 milhões do Funcultura à produção cinematográfica.

A ação estatal na área de cultura em Pernambuco pode ser classificada de duas formas: intervenção, por meio de ações diretas, ou seja, ele mesmo é criador, planejador e executor das políticas, programas e ações; regulação, quando planeja e executa políticas de ação indireta, ou seja, que fomentam ou possibilitam as atividades de produtores independentes, por meio de editais públicos e prêmios. (DA COSTA, 2014, p. 135)

Vivíamos, inquestionavelmente, um momento de ebulição. E uma ebulição descentralizada, já não mais focada apenas no eixo Rio-São Paulo.

É uma pena, hoje, ver que a visão de nossos representantes retrocedeu tanto em tão pouco tempo. Não tinha cabimento nenhum o Ministério da Cultura ser extinto em pleno 2016, como chegou a acontecer. Por sorte, a situação da classe artística e do público já não é mais tão desorganizada, desunida, quanto anteriormente. Nossa área é tão importante para o Brasil e, depois de vários anos de luta para consolidar políticas públicas, para elevar a cultura a um patamar sério dentro do sistema público, é triste ver que o caminho ainda é longo. Ao mesmo tempo, é impossível não olhar para trás e sentir orgulho das nossas conquistas.

Será que eu sonhava demais?, às vezes me pergunto. Cheguei a São Paulo em 1989, vindo de Curitiba, num Brasil que vivia um banzo, um limbo do incentivo cultural. Não pensei muito quando decidi sair do Paraná e me arriscar por aqui. Mas cheguei em um momento singular, que antecederia um movimento de extrema importância para a cena paulistana e brasileira. Viveríamos dali por diante uma

década de ebulição, de sonhos e lutas coletivas, centrados na busca pelo teatro de grupo e cada vez mais profissionalizado.

Esse teatro de grupo como o entendemos hoje é resultado de anos e anos de resistência.

A diversidade de teatros abrigada sob o guarda-chuva dessa expressão não impede que, ao mencionarmos o termo, façamos referência a um movimento que se percebe com um campo teatral específico, a partir do qual desenvolve seus processos criativos e suas ações políticas. (CARREIRA, 2011, p. 43)

O teatro no Brasil é uma arte recente. Por todo o século XIX e durante o início do século XX, incumbiu-se apenas de traduzir peças que vinham da Europa, das óperas italianas às comédias realistas francesas, sem, no entanto, se preocupar com o contexto social em que foram criadas ou no qual eram inseridas por aqui.

A consolidação do teatro no Brasil nesse período se dava principalmente pela encenação de uma fórmula sem exigências intelectuais, na qual o ator principal era a personalidade central. Nessa situação se consolidou uma matriz na qual o primeiro ator era o líder da companhia. Esse mesmo ator era quem organizava projetos em torno das suas vontades, desconsiderando assim qualquer projeto coletivo mais consistente. (OLIVEIRA, 2005, p. 55)

Apesar de a Semana de Arte Moderna de 1922 ter sido representativa de uma nova era que se iniciava nas artes brasileiras, o teatro ainda assim demorou um pouco mais a se atualizar. Autores como Oswald de Andrade e Flávio de Carvalho chegaram até a escrever peças de teatro dentro dessa nova ideia, mas sem muita repercussão na época.

Foi só a partir da década de 1940, com a ascensão de grupos de teatro amadores como o Grupo de Teatro Experimental e Os Comediantes – inspirados pela presença de grandes nomes do teatro europeu que estiveram no País anteriormente, como André Antoine, Louis Jouvet e Henriette Morineau –, que o teatro brasileiro começou a tomar forma própria.

Segundo a pesquisadora Simone de Prado Romeo (2016), três momentos solidificam o início da primavera do teatro brasileiro moderno: a montagem de *Vestido de noiva* pelo grupo Os Comediantes em 1943, a fundação da Escola de

Arte Dramática (EAD) e a fundação do Teatro Brasileiro de Comédia (TBC) em 1948. Aliás, a criação dos dois grupos, ambos baseados em São Paulo, transforma a cidade em polo do teatro no Brasil, ofuscando a cena teatral do Rio de Janeiro – na época, capital do País e sede cultural.

Desses, quem mais moldou o que se tornaria o teatro do nosso País naquela época foi o TBC, que surgiu com a proposta de reunir os grupos amadores que começavam a se destacar na cidade, mas acabou virando uma empresa própria, com sede moderna e profissionais italianos importados, e se estabeleceu como grande representante da cena paulistana.

Além de fundar entre nós uma nova maneira de estruturar o trabalho dos atores, o TBC será responsável também por produzir novas maneiras de conceber o trabalho de diretores e cenógrafos, além do próprio repertório, produzindo verdadeira modernização no domínio da organização do trabalho teatral. (ROMEO, 2016, p. 18)

O grande legado do TBC é, sem dúvida, a profissionalização do teatro nacional. Em seus 17 anos, formou atores, dramaturgos e diretores que se tornaram nomes importantes na nossa história, como Cacilda Becker, principal atriz da companhia, e Paulo Autran. Equilibrando peças mais ousadas e impactantes com peças comerciais, encenou textos clássicos e modernos de autores como Sartre, Sófocles, Górkí e Jean Cocteau durante 17 anos.

É preciso notar, no entanto, que o Teatro Brasileiro de Comédia foi um grupo que se estabeleceu dentro do contexto social e econômico da elite paulistana. A excelente técnica que definiu os primeiros passos do teatro nacional moderno não deixava espaço para uma pesquisa teatral de vanguarda e para a experimentação cênica que vem a ser, bem mais tarde, a principal característica do que passamos a chamar de teatro de grupo.

Como contraponto ao que ficou definido como o teatro comercial do TBC, surge, em 1953, o Teatro de Arena, formado por alunos egressos da EAD. A princípio, o grupo planejava disputar a preferência do público com o TBC, mesmo sem ter o aparato financeiro que este possuía; no entanto, vai mudando de objetivo conforme sente a necessidade de ver nos palcos a realidade brasileira.

Elaborando paulatinamente a crítica àquele modelo, desde meados da década de 1950 o grupo inaugura a temporada de encenação de autores comprometidos com as discussões em torno da necessidade de se encontrar uma “maneira brasileira” de representar e, consequentemente, de encenar autores brasileiros identificados com essa postura. (ROMEO, 2016, p. 20)

A figura de um operário como o protagonista de *Eles não usam black-tie* (escrita por Gianfrancesco Guarnieri e encenada em 1958) significa, então, o rompimento definitivo do Arena com o teatro comercial e a mudança de foco para o lado político e social da arte. O que gosto de lembrar, sempre, é que essa transformação também vem acompanhada de um fator que, para mim, é essencial na nossa maneira de fazer teatro: o experimento.

Havia uma extrema dificuldade financeira no Arena. Como eu disse, diferentemente do TBC, o grupo não tinha apoio de empresários para suas montagens. Para se manter, entretanto, precisou recorrer a textos dos próprios integrantes e, assim, movimentar a casa e arrecadar bilheteria. Foi então que o grupo acertou, quando descobriu a pérola *Eles não usam black-tie*; um sucesso absoluto. O espetáculo ficou mais de dez meses em cartaz, uma raridade na época. E o que o Arena percebeu? Que a peça deu certo com crítica e público porque falava do popular, do proletariado, tinha um cunho social muito bem definido.

A partir daí – momento que marca também a chegada de Augusto Boal – o grupo se voltou para os problemas da classe trabalhadora, montando espetáculos como *Chapetuba Futebol Clube*, de Vianinha, em 1959, e *Revolução na América do Sul*, de Augusto Boal, em 1960.

Além de focar na busca por autores brasileiros, que escrevessem sobre a realidade do País, e não mais em estilos importados, o Arena ajudou a estimular uma necessidade de processos colaborativos, geridos mediante ideias heterogêneas, e o desejo por um teatro que rompesse com a criação excessivamente comercial. Isso fez surgir o que hoje é chamado teatro de grupo. Em entrevista ao recifense *Jornal do Commercio*, Luís Reis, coordenador do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), explica:

Teatro é essencialmente coletivo. Mas por que esse conceito tem sido tão recorrente nos últimos 20 anos? Porque o teatro moderno,

do final do século 19 para cá, passa a girar em torno da figura do encenador, como Stanislávski e Brecht, por exemplo, que criam núcleos de artistas que pensam em coisas parecidas, têm afinidades, e que se dedicam a um estilo de linguagem própria. É daí que a gente começa a ter o teatro de arte, o chamado teatro de grupo. (REIS, 2012)

O objetivo do Arena de “popularização” do teatro – no sentido de torná-lo acessível a todos e, sobretudo, reflexivo e preocupado com as questões nacionais – terminou ainda por criar outro caminho da produção artística no País: os Centros Populares de Cultura (CPCs), fomentadores da descentralização dos espetáculos, da aproximação deles com as plateias não convencionais e da própria criação de grupos e pesquisas fora do ambiente tradicional do teatro.

Por meio dos CPCs, explica a pesquisadora Simone do Prado Romeo, as artes cênicas assumiam o objetivo de “dar consciência ao povo e organizar os intelectuais em torno de uma ‘arte popular revolucionária’” (2016). Isso se deu nos anos 1960, mas chegaria até nós nas décadas subsequentes. Aliás, não apenas chegaria: se tornaria parte essencial dos anseios do teatro brasileiro. O que hoje tomamos como “geografia do afeto” nas artes – peças e criações que usam como elementar a relação estabelecida entre o grupo/artista e seu entorno –, subversão do espaço cênico e dramaturgia coletiva terá sua gênese naquele momento histórico brasileiro de plena ditadura militar.

A geração teatral brasileira do final dos anos 1980 e dos anos 1990 vai trazer essas características arraigadas em sua trajetória. Em São Paulo, por exemplo, o alto índice de violência e a desigualdade são alguns dos temas que ganham abordagens nos espetáculos de grupos e coletivos locais contemporâneos.

Os dramaturgos dos anos 90 recolocaram em pauta a degradação social das grandes cidades. O que era explicitado quase só por Plínio Marcos ganhou o interesse desses novos autores que se voltam para a violência das periferias e para a transformação dos pequenos delitos em crimes horrendos. Parte deles retoma o fio do isolamento, o mesmo sentimento de desamparo e estranheza característico das peças dos dramaturgos dos anos 70. [...] O teatro brasileiro posterior ao engajamento de esquerda de Gianfrancesco Guarnieri (*Eles não usam black-tie*) e Oduvaldo Vianna Filho, entre outros, nos anos 50 e 60, voltou-se, sobretudo em São Paulo, para a aglomerada solidão poetizada por Tom Zé. (RIOS, 2006, p. 20)

O Teatro de Arena serve de inspiração para os grupos dos anos 1980 e 1990 de São Paulo, junto com o Teatro Oficina – que considero o mais importante grupo de vanguarda da nossa história.

Criado em 1958 por estudantes da Faculdade de Direito do Largo São Francisco, o Teatro Oficina tinha nomes que são, desde sua gênese, inspiração para todos os grupos que vieram depois, inclusive Os Satyros: José Celso Martinez Corrêa, Renato Borghi, Etty Fraser, Amir Haddad, Fernando Peixoto, Carlos Queiroz Telles.

Em 1966, já durante a ditadura militar, o Oficina decidiu encenar *O rei da vela* – não por acaso, texto que Oswald de Andrade escrevera vários anos antes, ainda no calor da Semana de Arte Moderna de 1922 –, abraçando o experimentalismo que o colocaria, porém, em um lugar diferente dos seus contemporâneos. O Oficina abandonou a estética padrão do TBC e o lado nacionalista do Arena para, com *O rei da vela*, chocar o Brasil com seus gestos obscenos, palavrões e metáforas sexuais, representando o início da Tropicália, movimento que uniu o teatro à música, ao cinema e às artes plásticas.

Segundo Romeo (2016), a tendência iniciada pelo Oficina era vista por muitos intelectuais como um “modismo” da época, que não deveria ser levado a sério, pois ia de encontro ao conceito de teatro político/militante disseminado pelo Arena. Abraçando o movimento tropicalista, que priorizava o experimentalismo na busca por novas linguagens, o Oficina – representado principalmente na figura de José Celso Martinez Corrêa – criou o “teatro da agressão”, entendendo que a melhor maneira de despertar o público consumidor de teatro da época, a classe média, era por meio do choque.

Independentemente da rivalidade de ideias entre os dois grupos, ambos possuíam uma característica em comum: a recusa e a quebra do modelo comercial de teatro. No entanto, a força da censura durante o regime militar no Brasil acabou por diminuir o alcance do teatro de grupo na cena do País. O modelo político adotado pelos dois grupos já não era tão influente no fim dos anos 1980 e, principalmente, na década de 1990. Sem ter a quem olhar, os grupos de teatro que foram surgindo na época passaram a experimentar novas estéticas, novas formas do fazer teatral.

Essa nova geração de grupos, aparentemente carente de modelos de trabalho, dirigiu sua atenção para espaços de experimentação, mas uma das marcas que nos ajuda a compreender essa tendência foi a relação com a própria noção de grupalidade. Isso implica dizer que o grupo, enquanto estrutura organizativa e forma geradora do trabalho criativo, passou a constituir um ponto chave nesse processo. (CARREIRA, 2008, p. 2)

Cibele Forjaz, que começava sua carreira durante o período de democratização do Brasil, é certa quando descreve o cenário criado após a ditadura em entrevista à revista *Continente*, em 2016:

A ditadura foi muito dura com as artes, tanto pela censura direta quanto na maneira de desarticular as produções. E daí veio a censura econômica, que é um jeito de censura política. O fato de não existir uma política cultural não quer dizer que haja ineficiência no País para criar isso. Faz parte de uma estrutura na qual o País foi construído. Quanto mais miserável e sem cultura um povo, mais fácil ser manipulado como ovelha. A cultura nos dá posse e força. Nos anos 1980, era clara a terra arrasada, não existia teatro de grupo. E outra coisa: o teatro se passa para outra geração quando você trabalha junto com seus pares mais velhos. Você aprende com os mais velhos, aprende na prática. E, na nossa geração, isso foi rompido. (FORJAZ, 2016, p. 10)

Atenho-me a essa volta ao passado para poder, assim, contextualizar o momento em que chego ao teatro paulistano, no final dos anos 1980. Como escrevi no início, a história se faz extremamente necessária para que possamos organizar e compreender o que nos impulsiona a criar nossa cena teatral do século 21.

O Arena e o Oficina nos marcaram como exemplo de possibilidade para fomentar um teatro independente, engajado e cuja identidade traz nossas marcas. Os dois grupos foram símbolos de resistência e enfrentaram desafios econômicos e políticos que enfrentaríamos décadas depois (em outros contextos, mas quase semelhantes). Ao mesmo tempo, ao inaugurar um teatro de pesquisa e coletividade, lembra a pesquisadora Silvia Fernandes, ambos abrem um espaço para a arte de contracultura:

A apropriação conjunta dos meios de produção do teatro, com a cooperativa, a repartição democrática das funções artísticas, a

ausência de hierarquias entre os criadores, com a consequente diluição dos poderes e dos aparatos repressores implícitos na divisão rígida do trabalho, recupera, para os jovens artistas independentes, uma possibilidade inusitada na época: a de falar em nome próprio, de escolher projetos, de criar textos cênicos de autoria comum, de desprezar “cânones teatrais”, de misturar épico, lírico e dramático, sem saber que narrar o caso de família, recitar a poesia do amigo ou brigar na cena de namoro era proceder por justaposição de gêneros e fazer teatro contemporâneo. (FERNANDES, 2011, p. 67)

No entanto, o modelo lançado pelos grupos da década de 1960 e 1970 foi tensionado e ampliado nos anos seguintes. A ideia de teatro de grupo ganhou um aprofundamento, deixando de lado – aos poucos e até abolir de vez – a hierarquização das funções. Passou-se, no final dos anos 1980, a se fazer teatro de maneira horizontalizada e coletiva.

O Teatro Oficina vive em torno da figura do Zé, mas ele é um artista extremamente catalisador das energias do coletivo, de um jeito bem diferente da nossa geração. Ele catalisa. Todo mundo dá junto com ele o máximo de si. Ele tem essa potência de trabalhar com 100 pessoas. Já na Cia. Livre, eu acho que é bem diferente do Oficina. A companhia nasce com a ideia de criações mais horizontais. Não era um grupo em torno de um diretor mais velho, mas um grupo em que a gente também variasse de funções: a direção rodar, a dramaturgia ser conjunta, ser um grupo aberto, que se abre inclusive à relação com outros grupos. A gente tem as parcerias com a Mundana, com o Núcleo Bartolomeu de Depoimentos e o Grupo São Jorge. Eu acho que já é uma outra ideia de grupo. É um grupo com continuidade, mas aberto à relação com outras áreas do conhecimento, pesquisas longas e grupos profissionais. (FORJAZ, 2016, p. 11)

A ideia de ética profissional, defendida já por Stanislávski no Teatro de Arte de Moscou e levada adiante pelos grupos de teatro inspirados na concepção de pedagogia do ator e da pesquisa cênica, continua a prevalecer na forma de criação no teatro pós-ditadura militar no Brasil.

Cada grupo constrói seu próprio projeto artístico, desenvolve seus caminhos éticos, estéticos e pedagógicos de acordo com seus objetivos e realidades. Cada grupo alcança seus próprios resultados e faz suas próprias descobertas. Cada grupo dura mais ou menos tempo, e, assim, cada um constrói sua própria história, seu próprio modo orgânico de funcionamento e seu legado. Mas, ainda que cada grupo percorra uma trajetória única e particular, a noção de uma ética parece ser um princípio comum à prática de grupo, sendo mais ou menos consciente em cada caso. A preocupação com a ética no trabalho do ator e do grupo pode ser notada desde Stanislávski e Coupeau, e se mantém como elemento fundamental nas

experiências grupais do teatro moderno. Essa ética funciona como espécie de matriz geradora dos demais parâmetros que irão constituir a identidade de um grupo teatral. No teatro de grupo, a ética de trabalho se materializa em um conjunto de princípios e regras práticas que operam como condutores das atividades realizadas pelo grupo, da criação ao aprendizado, passando pela produção e gestão – desenhando o seu perfil. Tomemos aqui o sentido de ética não como um princípio filosófico universal e absoluto, mas processual, relacional e contextualmente localizado, originado a partir da experiência e ancorado na diferença entre os sujeitos. (PEREIRA, 2015, p. 26)

Grotowski vai nos trazer a formulação dessa ideia de teatro coletivo por meio da definição daquilo que ele chama de um “teatro pobre”, no qual o “ato de criação nada tem a ver com o conforto externo ou com a civilidade humana convencional” (1992). Para ele, a obra está além do teatro em si; está ligada diretamente à vida e à existência.

Esse ato não pode existir se o ator está mais interessado no encanto, no sucesso pessoal, no aplauso e no salário do que na criação compreendida em seu sentido mais alto. (GROTOWSKI, 1992, p. 210)

O ator e diretor Marcos Coletta Pereira, do grupo Quatroloscinco (MG), criado em 2007, desenvolveu sua pesquisa de mestrado sobre a formação do ator no contexto do teatro de grupo. Coletta pontua que – ratificando aquilo que eu trouxe da fala de Cibele Forjaz sobre a relação de Zé Celso com o Teatro Oficina (centralização do encenador, abolida pelos grupos contemporâneos, mas ainda presente na obra do Oficina) – o novo tipo de fazer teatral, em grupo democrático, “se propunha a extinguir o poder do diretor/encenador, criando relações não hierarquizadas de trabalho”.

Experiências como o Teatro de Arte de Moscou, Teatro Laboratório de Wrocław, Berliner Ensemble, Odin Teatret e Théâtre du Soleil se tornaram referências mundiais para a prática de grupo, pois apostaram nesse ambiente artístico como espaço de liberdade, autonomia, rigor e radicalidade ligada às urgências e crises de seus tempos. Além disso, souberam unir em um movimento único e indissociável a criação e a formação, a prática e o pensamento. O relacionamento entre os artistas desses grupos e companhias representa o que Jurij Alschitz (2012) chama de “experiência coletiva”, quando a criação, a pesquisa e o aprendizado ocorrem em um fluxo quase invisível, quase intuitivo. São essas experiências coletivas aprofundadas que abrirão caminho para o surgimento do que conhecemos como criação coletiva, surgida na efervescência das décadas de 1960 e 1970. (PEREIRA, 2015, p. 32)

A criação coletiva estabeleceu, então, a potencialização das habilidades dos artistas,

[...] sem existirem funções delimitadas nem uma figura central que guie o caminho do coletivo – a noção de comunidade é praticada ao extremo. Importante observar a tendência à negação à ideia de mestre ou líder, daquele que coordena, ensina e dirige o trabalho dos demais artistas.” (PEREIRA, 2015, p. 32)

Assim o cenário estava dado: nosso teatro passa a valorizar não só a figura do diretor, mas de todos aqueles envolvidos na construção artística. É uma cadeia, na qual estão interligados diretor, ator, cenógrafo, figurinista, dramaturgo, iluminador, sonoplasta e técnico de palco.

A figura centralizadora dos diretores marcou aqueles anos de 1980. Víamos Antunes Filho e Gerald Thomas, por exemplo, dominarem a cena nas suas criações, cada um a seu estilo, mas sendo a voz superior sobre cada detalhe e área da criação. O grupo, essencialmente, girava em torno deles.

A poética formalista de Antunes centrava-se num teatro nacional, o texto brasileiro, marcas nossas; enquanto Gerald imprimia seu olhar estrangeirado, fundamentado em luz e cenografia, nas suas criações apolíneas. Isso para citar os dois ícones – que, como gosta de afirmar o crítico Nelson de Sá, formam a tríade da genialidade do teatro brasileiro junto com Zé Celso.

Essa centralização, no entanto, vai fazer surgir as dissidências que iluminariam o teatro de grupo paulista. O Boi Voador, por exemplo, nasceu no CPT, criado por Ulysses Cruz, àquela época assistente de direção de Antunes. Cruz montou “Velhos Marinheiros”, de Jorge Amado, em 1985, montagem inaugural do Boi.

A boa acolhida do empreendimento leva seus integrantes a se desligarem do CPT e a incorporar outros artistas, originando uma nova formação. Desde sua fundação, o grupo orienta-se pela pesquisa da linguagem cênica, escolhendo preponderantemente materiais não dramáticos para fornecer a base das encenações. A montagem seguinte, *O Despertar da Primavera*, de Frank Wedekind, com direção de Ulysses Cruz, ocorre em 1986, novamente privilegiando as características imagéticas inerentes à obra. (BOI, 2017)

O Boi Voador, para mim, é um dos primeiros apontamentos para essa noção de pesquisa descentralizada e horizontalizada no nosso teatro. O grupo dividiu-se em núcleos de criação, e assim, em 1989, montaria “Observatório”, com direção de Beth Lopes, e O Concílio do Amor, dirigido por Gabriel Villela.

Esses núcleos é o que hoje, por exemplo, podemos ver dentro de Os Satyros, no qual criamos, além do grupo principal, um coletivo para adolescentes, o Satyros Teens – que segue a mesma busca de pesquisa, mas com foco em outro público e atores, sem deixar de lado a formação.

A construção colaborativa do grupo Teatro da Vertigem, tanto no que diz respeito à encenação quanto à dramaturgia, é um ótimo exemplo. O grupo, tido como um dos principais a surgir nos anos 1990, é representado principalmente pela figura do encenador Antônio Araújo, mas outros nomes também assinam os espetáculos, como fez Fernando Bonassi em *Apocalipse, 1,11*, montado em 2000.

No artigo em que explica o processo colaborativo do Teatro da Vertigem, Antônio Araújo (2006) apresenta um conceito que quebra por inteiro o modelo tradicional, em que cada integrante do grupo tem sua função exatamente definida: o dramaturgo, o diretor, o ator etc. Na dramaturgia em processo de Araújo, a dramaturgia vai sendo modificada durante os ensaios conforme o grupo discute o texto, ou melhor, a ideia a ser montada como peça.

Tal dinâmica, se fôssemos defini-la sucintamente, constitui-se numa metodologia de criação em que todos os integrantes, a partir de suas funções artísticas específicas, têm igual espaço propositivo, trabalhando sem hierarquias – ou com hierarquias móveis, a depender do momento do processo – e produzindo uma obra cuja autoria é compartilhada por todos. [...] Pretendíamos garantir e estimular a participação de cada uma das pessoas do grupo, não apenas na criação material da obra, mas igualmente na reflexão crítica sobre as escolhas estéticas e os posicionamentos ideológicos. Não bastava, portanto, sermos apenas artistas-executores ou artistas-propositores de material cênico bruto. Deveríamos assumir também o papel de artistas-pensadores, tanto dos caminhos metodológicos quanto do sentido geral do espetáculo. (ARAÚJO, 2006, p. 127)

Araújo, no entanto, faz uma distinção entre processo colaborativo e dramaturgia em processo. Segundo o encenador, o processo colaborativo é mais amplo do que o

conceito que apresenta em seu artigo, uma vez que envolve não só o texto, mas todos os elementos cênicos: cenografia, iluminação, sonoplastia etc.

Ao mesmo tempo que é simples e direto, uma vez que todos podem contribuir, o processo de criação colaborativa em um grupo de teatro se mostra complexo, porque deve somar e, ao mesmo tempo, filtrar diferentes visões e ideias. É preciso ter muito cuidado para que o conjunto de tudo que é proposto faça sentido dentro de uma dramaturgia única – o que, às vezes, pode significar deixar de lado algumas sugestões.

A autoria no processo colaborativo do Teatro da Vertigem é um assunto complexo, uma vez que há um paradoxo inerente à questão. Esse paradoxo começa pelo autor do texto que resulta desse processo. Pois, se por um lado o dramaturgo não é o único produtor do material e, portanto, não é o autor exclusivo da obra, pois seu trabalho é a reunião de materiais de diversos autores, por outro é sua a assinatura do texto escrito que resulta do processo. Assim sendo, ele deve ter plena determinação sobre suas escolhas, mesmo que estas tenham como consequência inúmeras reescrituras do texto, a partir das críticas e das sugestões dos outros criadores. (RINALDI, 2006)

O diretor, autor e crítico Sérgio de Carvalho (2009), que é também um dos fundadores da Companhia do Latão, emprega o processo colaborativo nos espetáculos que monta. Na análise que faz desse tipo de criação em seu livro *Introdução ao teatro dialético*, ele alerta para o fato de que “processos colaborativos exigem de todos os participantes uma grande capacidade de trabalhar no escuro”. Para o diretor, atenção especial deve ser dada à função do dramaturgo, que, por sua vez, tem de ser exercida com muito cuidado.

Existem muitos processos colaborativos autoritários, trabalhos sem igualdade criativa, em que as pessoas são postas a correr atrás das ideias vagas de um encenador de grupo, sem consciência dos motivos e das finalidades do todo, sem saber o que está acontecendo exatamente. (CARVALHO, 2009, p. 68)

Outra característica presente nas montagens do Teatro da Vertigem, mas que é também intrínseca a outros grupos de teatro, são as atividades complementares que fazem parte do processo de criação, como workshops, debates e pesquisa de campo com vivência *in loco*.

N'Os Satyros, por exemplo, passamos a criar os espetáculos com uma relação diretamente estreitada com os moradores da praça Roosevelt, onde está nossa sede. Prostitutas, traficantes, travestis, comerciantes e os próprios frequentadores daquele ambiente passaram a ser fundamentais nas nossas obras.

Durante esse período nosso trabalho tinha uma característica bastante tradicional, do ponto de vista de textos a serem montados, ou mesmo das linguagens a serem utilizadas. A gente começava uma pesquisa própria, mas a identidade dos Satyros era uma identidade muito forjada dentro da tradição teatral. Quando nós chegamos à praça Roosevelt isso começa a mudar. Em 2003 nós temos a entrada da Phedra de Córdoba, que era uma travesti aqui da praça, conhecida do meio underground daqui. Ela entra para o grupo como um signo, até físico, dessa relação que nós pretendíamos estabelecer com o entorno urbano. Foi a partir disso que começamos a nos relacionar com a praça em si. Ou seja, não queríamos fazer um teatro para certo público, mas queríamos também, a partir do nosso contato com a praça Roosevelt, descobrir uma linguagem. (FREITAS, 2012, p. 137)

A Trilogia das Pessoas, nossa mais recente criação, iniciada em 2014, leva ao centro das discussões aqueles que chamamos de pessoas invisíveis, ou seja, homens, mulheres, crianças e adolescentes que passam despercebidos e são completamente ignorados pelo poder público e por grande parte da nossa sociedade. Para montar as três peças – *Pessoas perfeitas* (2014), *Pessoas sublimes* (2016) e *Pessoas brutas* (2017) –, partimos do diálogo com histórias reais de habitantes desse universo vizinho a nós.

Em *Pessoas brutas*, levamos ao palco um ex-presidiário, Junior Mazzini, que hoje se tornou ator da nossa companhia. Mazzini nos permitiu adentrar em relatos e vivências que jamais conseguiríamos sem que a porta do teatro estivesse aberta para essas pessoas e sem que elas tivessem se tornado figuras centrais e colaboradoras, participantes, da nossa pesquisa.

Junior não conhecia teatro quando foi aos Satyros. “Quando chegou, era um bicho. Um cara muito bruto, mal-encarado”, diz Ivam Cabral, um dos diretores da companhia. “Era uma máscara.”

Da coxia, Junior chamou atenção ao repetir falas da peça *Vida bruta*. Já estava nos planos do grupo criar *Pessoas brutas*, fechando uma trilogia com *Pessoas perfeitas* (2014) e *Pessoas sublimes* (2016). Junior e Alex viraram protagonistas da peça.

Eles fazem traficantes e, apesar de não ser biográfico, o texto, que estreia em abril, foi moldado pela vida deles. (BARSANELLI, 2017)

Os workshops e os diálogos ampliados, presentes nesse processo do teatro de grupo, permitem que as ideias sejam filtradas e organizadas por um dramaturgo, aquele que vai assinar o espetáculo. O papel do ator na construção do personagem que vai interpretar é parte característica do processo colaborativo, sendo talvez a que mais fique evidente no texto final.

Tal perspectiva pressupõe não apenas constantes reescrituras ou diferentes versões e tratamentos do texto, mas também um *espaço de improvisação dramática*. O rompimento com a ideia do texto fixado ou imutável, que cristaliza as propostas advindas dos ensaios, se faz necessário. É claro que mais tarde, dentro do processo, tal síntese ou concretização acontecerá naturalmente, mas o importante aqui é a garantia de um espaço de experimentação dramática. Exatamente como os atores, o dramaturgo poderá exercitar esboços de cena, fragmentos de textos, frases soltas cujo único compromisso é o da possibilidade do escritor improvisar e investigar livremente. (ARAÚJO, 2006, p. 129)

É muito comum no teatro paulista encontrarmos peças com interpretações muito fortes, mas que têm seu sentido esvaziado se forem apresentadas por outro ator que não aquele que ajudou na construção da cena. Isso acontece porque muitos atores, ao participar do desenvolvimento de seu personagem no processo de criação, trazem uma carga extremamente pessoal, de vivências e experiências particulares, para o texto – carga que pode não ser lida da mesma maneira pelo público ou por outros atores. Carvalho (2009) alerta exatamente para esse tipo de equívoco que pode ocorrer durante a criação colaborativa de um espetáculo.

Um primeiro equívoco do processo colaborativo ocorre quando não existe uma reflexão coletiva sobre o modo de improvisação. [...] Essa falta de interação, essa ausência de um lugar histórico comum, mascarada pela ideologia de que “somos um grupo”, leva à criação de canais individualizados de expressão que supostamente dão voz a todos. Um exemplo disso é o sistema de improvisos em que cada ator propõe uma cena pessoal sobre o assunto pesquisado. Não é incomum, quando essa cena é criada para um intérprete isolado, que isso desemboque num conjunto de cenas monológicas,

puramente líricas ou expressivas, com ares de “depoimento pessoal”. (CARVALHO, 2009, p. 75)

Vivíamos, naqueles anos 1990 e no início dos anos 2000, um momento de investigações artísticas e de ebulições. A pesquisa continuada, no entanto, passou a exigir de nós, grupos de teatro, espaços propícios para seu desenvolvimento. Apesar das dificuldades de financiamento, começamos a investir na procura de casas, salas ou galpões que servissem de sede para nossos experimentos.

Esses espaços, tal e qual nossa proposta de teatro, subvertiam, porém, a lógica de uma sede teatral clássica. Nem sempre havia palco italiano (aliás, na maioria dos casos, não havia palco italiano); e em muitos exemplos, esses espaços eram lugares não convencionais para atores e plateia.

Um exemplo significativo relacionado a essa mudança de foco – as linguagens cênicas colocadas no centro do trabalho – é o fato de as sedes grupais, nos anos 1970, terem como principal objetivo favorecer o contato com bairros de trabalhadores. Já nas décadas de 1990 e 2000, a sede passou a ser lugar de treinamento, reunião, criação e produção a partir dos quais os grupos articulam seus projetos espetaculares, pedagógicos e políticos. (CARREIRA, 2011, p. 45)

Um exemplo emblemático disso é a relação do Teatro Oficina com o bairro do Bixiga, no centro da cidade. José Celso e seu grupo de atores acompanharam o desenvolvimento desenfreado da região que historicamente foi reduto de portugueses, italianos e nordestinos. Esse processo foi paulatino e começou na década de 1970, com a criação da cenografia da peça *Na selva das cidades*, assinada pela arquiteta Lina Bo Bardi.

À época da montagem, realizava-se a construção do Elevado Presidente Goulart, um dos maiores símbolos de concreto da capital paulista, e todos os entulhos e restos de obra e demolição eram utilizados por Lina na cenografia do espetáculo – que falava justamente da desumanização cinzenta do meio urbano. O Oficina ainda serviu de restaurante popular para os operários que trabalhavam na construção do Elevado.

Mais adiante, em plenos anos 2000, quando a especulação imobiliária derrubava os casarões antigos do Bixiga, Zé Celso levou à cena os moradores do bairro, por meio de um coro infantil do espetáculo *Os sertões*. E em 2011, com *Macumba antropófaga*, o grupo transformou as ruas dos arredores em palco.

Nesse cortejo, muita gente do bairro acaba entrando junto. Várias pessoas abrem as portas para a gente, recitam poesia. E isso foi criando um coro do próprio bairro, que acompanha a peça [...]. O Zé sempre fala – e eu sinto também – que o Oficina só é o que é porque está no Bixiga: um bairro que tinha quilombo, tinha cultura indígena, foi um reduto boêmio, tem mais teatro por metro quadrado, é uma grande mistura. (GALLMEISTER, 2017)

Com a chegada dos anos 2000 e o *boom* do teatro de grupo, essas sedes, como mostrei mais acima, se tornaram centro de formação e criação.

A dedicação à pesquisa de linguagens e estéticas, que profissionalizou ainda mais o teatro brasileiro, se somou também, neste período de início do século XXI, ao aumento significativo de investimento em grandes eventos, a partir de 2003, primeiro governo de Lula como presidente do País.

Vimos o aumento considerável de editais públicos para financiamento de arte, nacionalmente, e a elevação do poder de compra dos brasileiros. Grandes shows e megaeventos passaram a ser sediados no Brasil. Eventos que necessitaram de mão de obra local, abrindo espaço e demanda para profissionais das diversas áreas das artes, como cenógrafos, figurinistas, técnicos de palco, sonoplastas e iluminadores.

Nesse sentido, temos estabelecido um cenário de busca e necessidade que abriu espaço para a criação de um centro de formação especializado nas artes do palco, para atender à demanda do próprio teatro e também de áreas afins.

Estava dado o contexto social, cultural, econômico e político para o surgimento da SP Escola de Teatro.

2 – Uma Escola

Qual a escola em que eu gostaria de estudar?

Éramos um grupo de artistas reunido para pensar uma escola de teatro. Tínhamos apenas uma certeza: a de que trabalharíamos de modo integrado. Um dramaturgo escreve um texto que um diretor dirigirá, com cenógrafos, figurinistas, iluminadores e técnicos de palco trabalhando em modelo sistêmico. Mas como faríamos esse trabalho? Num primeiro momento – e antes de responder a essa questão – quisemos saber qual seria a escola dos nossos sonhos; em qual escola gostaríamos de estudar?

Imagem 1 – Raul Barretto, Ivam Cabral, Cida Almeida, Hugo Possolo, Alberto Guzik, Beatriz Gonçalves, Sérgio Roveri, Cléo De Páris. Agachados, Rodolfo García Vázquez e Marici Salomão.

Todas as sextas-feiras, de 2006 a 2009, sempre às 10h, nos reuníamos no Espaço Satyros Um, na praça Roosevelt. Discutíamos exaustivamente. Debatíamos, trazíamos exemplos, experiências, objeções.

Brinco, hoje, quando me lembro daquela época, que, no fundo, éramos um bando de bichos-grilos tentando resolver os problemas do mundo. Trabalhamos sempre em terrenos utópicos, em esferas muito ideológicas, com questões difíceis de serem resolvidas. Quase impossíveis.

Nós nos perguntávamos em qual escola gostaríamos de estudar. E nos vinham as respostas:

- Gostaria de estudar em uma escola pública de qualidade;
- Seria fantástico se essa escola me pagasse para estudar;
- Queria ter acesso aos melhores professores;
- O ideal seria trabalhar com projetos impulsionados por questões contemporâneas;
- Gostaria de estudar em uma escola que me conectasse com o mundo, me possibilitasse trocar experiências;
- A escola dos meus sonhos me levaria a estudar fora do Brasil;
- Nossa escola receberia professores de outras partes do mundo;
- Os professores dessa escola se reciclariam dentro e fora do Brasil, num processo contínuo de aprendizado e ensino;
- Nessa escola haveria uma biblioteca incrível, com acervos raros de livros e filmes, que enriqueceriam minhas referências teóricas;
- Essa escola publicaria livros e revistas, fomentaria a produção do pensamento sobre as artes do palco.

Como essas reuniões se realizavam de maneira informal, o importante para nós era identificar todos os aspectos que tornariam essa escola de sonhos um grande centro de formação para as artes do palco.

Nessa fase dos encontros, chamávamos o projeto de Escola da Praça. Era assim que o então prefeito da cidade, José Serra, que o fomentou, se referia a ele.

Algo interessante nesse primeiro momento, e que marcaria profundamente os passos da construção da SP Escola de Teatro, era que a maioria dos envolvidos não tinha experiências pedagógicas estruturadas – a não ser individualmente, porque todos nós, de uma forma ou de outra, trabalhávamos com processos de formação em nossas áreas específicas. No entanto, não tínhamos um pedagogo entre nós que pudesse encaminhar essas discussões.

E embora isso parecesse um problema, naquele momento, foi primordial que as discussões caminhassem de maneira mais empírica – ou, melhor, menos teórica. Era necessário, primeiro, que nos envolvêssemos com o projeto, sonhássemos, não tivéssemos barreiras. Que criássemos sem amarras ou definições.

Nosso esforço sempre foi o de pensar quais seriam as oportunidades que não tínhamos encontrado em nossas formações e que precisaríamos oferecer aos nossos aprendizes. Muitos de nós aprendemos as técnicas do ofício na própria prática, e não de forma didática, sistemática e escolar. Mesmo aqueles que frequentaram cursos mais estruturados expunham as deficiências e/ou carências que encontravam na formação dos profissionais em suas áreas.

A confecção estrutural do projeto teve entre suas inspirações os princípios organizacionais que gerem as escolas de cinema, por exemplo. Nelas, os aprendizes apresentam um projeto de filmagem, o qual é avaliado por uma banca para ser ou não colocado em prática. Todo projeto necessita que os aprendizes desenvolvam várias funções. Assim, não necessariamente um aprendiz de direção desenvolveria um projeto como diretor; ele poderia assumir a assistência de direção ou direção de atores ou de produção, por exemplo.

Na SP Escola de Teatro, o que importaria é que o estudante tivesse a ciência de todos os processos da montagem, não se fechando em uma única função, colaborando em várias esferas com os trabalhos dos colegas e sem aspirar ao protagonismo individualizante.

Fomos pragmáticos, nesse sentido. O objetivo da equipe era desenvolver um sistema pedagógico que evitasse modelos de ensino centralizados na figura do protagonista, conceito que mina as potências latentes ao seu redor. Desse modo, o

diretor e o assistente de direção, o dramaturgo e o dramaturgista, o responsável pelo desenho de luz e o operador da iluminação, o ator principal e os coadjuvantes, por exemplo, trabalham numa relação horizontal que valoriza cada uma das funções. Não faltam escolas aptas a preparar Hamlets, mas nossa intenção era, também, criar Ofélias, Polônios e Guildensterns.

De tal modo, no projeto de criação da nova escola de teatro, diferentemente do que ocorrem em outras instituições, essa estruturação permitiria, na composição técnica e artística teatral, que todos os participantes tivessem a mesma responsabilidade e/ou importância no plano de confecção da obra, mesmo em papéis distintos. Essa inspiração fortalecia a ideia do trabalho coletivo, de forma circular, centrípeta e, ao mesmo tempo, estabelecia uma relação sistêmica.

É importante, entretanto, trazer uma narrativa paralela, mas intrínseca a esse contexto. Naquele momento, entre 2006 e 2009, a Cia. Os Satyros continuava ativa em trabalhos com a comunidade do Jardim Pantanal, na Zona Leste de São Paulo. Inclusive é desse período a criação do Satyros Pantanal, que ocupou um imóvel na rua Vistosa Madre de Deus, 40B, no bairro.

O projeto no Jardim Pantanal, trabalhado pelos Satyros, auxiliou o pensamento sobre espaço solidário e a fuga das artes cênicas dos centros e epicentros urbanos para as regiões periféricas, buscando, assim, separar as fronteiras pessoais, espaciais e físicas. A ideia da SP Escola de Teatro é justamente a de levar as artes para a periferia e, ao mesmo tempo, trazer os moradores da periferia para conviver, experienciar e formar-se na Escola. Por isso, por exemplo, o projeto arquitetônico da Escola não cogitou a construção de um palco italiano, que centraliza os olhares e os fazeres artísticos; preferimos, em vez disso, usar como espaço de trabalho caixas cênicas abertas, passíveis de experimentações de arena.

Surge, então, a necessidade de se apropriar dos espaços da cidade, descobrir os bairros e locais incomuns para o nascimento e vivências das experiências artísticas.

Essa noção de pertencimento e afetividade com o espaço, a memória e o coletivo faria o aprendiz pensar, desenvolver e adaptar a composição de seu trabalho cênico em locais diversos.

O que queríamos estabelecer com isso era que, por meio dessa conexão e do esforço para colocá-la em prática, nossos aprendizes tivessem a possibilidade de uma formação preocupada em proporcionar a oportunidade para espectadores assistirem a essas composições e participarem delas, espectadores que possivelmente nunca tiveram e/ou teriam contato com esse tipo de obra por não residirem nas regiões centrais de São Paulo.

Essa flexibilização do espaço e do teatro, inerente à nossa proposta de criação dentro do ambiente de estudo, não só se restringiria ao prédio da SP Escola de Teatro, mas, principalmente, iria ao ambiente externo a ele. A praça Roosevelt se tornaria, assim, uma extensão dos nossos palcos. Passa por ela até hoje a dinâmica de criação, de contato e de relacionamento proposta pela nossa filosofia de troca e aprendizado.

Hoje, a Roosevelt faz parte dessa malha escola-cidade. A SP Escola de Teatro tem sua imagem, inevitavelmente, associada àquele espaço. O local, por ser público, expande a noção que temos de sociabilidade e amplia a estrutura da sala de aula para a rua. Ali é ponto de encontro, seja para trabalho ou divertimento, dos nossos aprendizes; ali é também o elo que estabelecemos com os cidadãos de São Paulo. Quem passa ou mora na Roosevelt dificilmente ainda não entrou na Escola, dificilmente não assistiu a algo na Escola ou dificilmente não foi tocado por qualquer das atividades que se realizam em nossa Escola.

Traduzir em realidade o que antes era apenas sonho nos exigiu burocracias. Precisamos legalizar o projeto para que ele de fato se concretizasse. Assim, depois de quase três anos de encontros semanais, nos quais debatíamos exaustivamente

as possibilidades da nossa pedagogia, no dia 1º de julho de 2009 a SP Escola de Teatro começava a se tornar real.

Enquanto a Associação dos Artistas Amigos da Praça (Adaap) – uma entidade sem fins lucrativos por meio da qual administramos a SP Escola de Teatro – era criada, nosso grupo foi assimilado à Associação Amigos das Oficinas Culturais (Assaoc), uma Organização Social de Cultura, que durante um ano absorveria nosso projeto.

Esse modelo de gestão, mediante uma organização social, também era algo novo, que nos acompanharia. O Governo Federal, por meio da Lei nº 9.637, de 18 de maio de 1998, estabeleceu a possibilidade de uma OS, personalidade jurídica, receber subvenção do Estado em suas três esferas (Federal, Estadual e Municipal), para firmar contratos de gestão que tratem de interesses para as comunidades nas áreas da Cultura, Saúde e Esporte.

Para se constituir em uma Organização Social, no entanto, uma associação precisa de uma outorga desses poderes (Federal, Estadual e Municipal), após comprovar seu interesse público. Isso só é possível, no entanto, se essa associação possuir dois conselhos – um de administração e outro fiscal – compostos por nomes representativos da sociedade.

QR Code 2 – “Instituição busca ir além dos palcos na Roosevelt”

Nossa associação, a Adaap, foi criada no dia 24 de março de 2009. Na ata de constituição constam os nomes de 12 associados. Além de mim, estavam: Beatriz Carolina Gonçalves, Raul Carlos Pereira Barretto Filho, Rodolfo Vázquez García, José Raul Córdula Teixeira, José Carlos Serroni, Alberto Guzik, Antonio Sérgio Roveri, Cleomara De Páris Regozo, Guilherme Bonfanti Piedade, Hugo Possolo de Soveral Neto e Marici Salomão.

A Adaap obteve sua qualificação como Organização Social de Cultura por meio do processo SC 32690/2010, conforme despacho do secretário de Estado da Cultura do Estado de São Paulo, Andrea Matarazzo, e assinatura do governador do Estado de São Paulo, Alberto Goldman, de 10 de junho de 2010, e publicado no *Diário Oficial do Estado de São Paulo* em 13 de julho de 2010.

Na data de sua qualificação, o Conselho de Administração da Adaap era formado por: Contardo Calligaris (presidente), Lauro César Muniz, Leandro Knopfholz, Malu Montoro Jens, Maria Angela Máximo Coelho da Fonseca, Rachel Macedo Rocha, Samuel Eduardo Leon, Sérgio Cordeiro Campanelli e Vilma Eid.

E o Conselho Fiscal tinha a seguinte composição: Maristela Mafei (presidente), Sonia Francine Gaspar Marmo e Vicente R. Freitas.

O decreto que institui a SP Escola de Teatro – Centro de Formação das Artes do Palco como instituição do Governo do Estado de São Paulo é o de nº 56.075, de 9 de agosto de 2010, publicado no *Diário Oficial do Estado de São Paulo* em 10 de agosto daquele mesmo ano.

Foi em julho de 2009 que o núcleo fundador da Adaap assinou contrato com a Secretaria de Estado da Cultura, por meio da Assaoc, e foram contratados:

- Ivam Cabral, Direção Executiva;
- Alberto Guzik, Direção Pedagógica;
- Cléo De Páris, primeiro como Diretora de Comunicação e Ideias (departamento que seria extinto pouco tempo depois e substituído pelo setor de Comunicação) e posteriormente como Coordenadora do Programa Kairós;
- Rodolfo García Vázquez, Coordenador do curso de Atuação;
- Hugo Possolo, Coordenador do curso de Direção;
- Raul Barretto, Coordenador do curso de Humor;
- Marici Salomão, Coordenadora do curso de Dramaturgia;

- Guilherme Bonfante, Coordenador do curso de Iluminação;
- Raul Teixeira, Coordenador do curso de Sonoplastia;
- JC Serroni, Coordenador dos cursos de Técnicas de Palco e Cenografia e Figurino.

A partir daquele momento, 1º de julho de 2009, nosso trabalho deixou de ser informal para, enfim, ganhar corpo. Dessa forma, o grupo começou a se reunir durante quatro horas diariamente, das 9h às 13h, para estruturar o que havia sido discutido ao longo de três anos. Saímos do trabalho de discussão para organizá-lo como metodologia pedagógica.

Já tínhamos estruturado nossas ideias a partir do modelo de escola que desejávamos criar. Nossa escola dos sonhos era aquela democrática, horizontalizada, cujo aprendizado perpassasse caminhos de troca, experimento, enriquecimento e construção artística e humana. Um lugar de conhecimento que rompesse com barreiras pragmáticas e rechaçasse o hermetismo. Era, como eu disse, a escola que tanto queríamos para nós e que, agora, queríamos para os outros.

A SP Escola de Teatro era uma Instituição que surgia de demandas de uma classe artística; a mesma classe artística que estava inserida na Escola e era parte essencial da raiz desta. Como eu disse, não éramos pedagogos – no sentido literal da palavra –, mas artistas que vivíamos a realidade cara a cara de como se fazia teatro na maior cidade do País, com as variadas dificuldades e os enormes desafios de quem vivia num Brasil de virada de século.

A base estava criada. Os anseios organizados, os objetivos claros e as opiniões bem definidas. A partir de então nos lançamos à busca conceitual de um norte que nos conectasse com a pedagogia propriamente dita, nos orientando nos caminhos de educação.

Ainda faltava um pedagogo para nos acompanhar nessa empreitada. José Simões de Almeida Jr., naquele momento, nos pareceu ser o nome ideal.

Formado em Artes Cênicas pela Universidade de Campinas, Simões é doutor em Teatro pela Universidade de São Paulo (USP) e mestre em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Ele também foi responsável, em 2004, pela implementação do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade de Sorocaba, do Polo Arte na Escola (Uniso), no interior de São Paulo.

José Simões nos apareceu como norte da nossa pedagogia pelas reflexões que ele lançou acerca do espaço teatral e do ambiente escolar. Uma simbiose perfeita para agregar à nossa proposta de relação entre a Escola e a cidade.

Alguns conselheiros nos apontaram também que o pesquisador era o nome ideal para nos conduzir ao processo de sistematização do nosso trabalho.

Muitas das ideias de José Simões estavam conectadas ao modelo pedagógico utilizado pela vanguardista Escola da Ponte, em Portugal, que parte da horizontalidade entre os corpos discente e docente e trabalha com a ideia de autonomia de seus aprendizes. A Escola da Ponte é uma instituição pública de ensino, localizada em Vila das Aves e São Tomé de Negrelos, em Santo Tirso, no Porto, Portugal, e trabalha com a noção de educação integral, que pensa o ser humano em todas as suas dimensões (cognitivas, estéticas, éticas, físicas, sociais e afetivas), eliminando a noção de acumulação, por exemplo, e pensando uma formação integral do indivíduo, em todos os seus aspectos, a partir de três valores: solidariedade, autonomia e responsabilidade.

Criada em 1976, e liderada pelo pedagogo português José Pacheco, a Escola da Ponte é destinada ao ensino fundamental – estudantes de 5 a 13 anos. Nela não há separação entre turmas, nem paredes que apartem alunos de suas idades ou séries. Os alunos se encontram em agrupamentos de acordo com suas áreas de interesse, independentemente da faixa etária. Para a Escola da Ponte, educação é participação.

Assim, entre agosto e outubro de 2009, provocados por José Simões, chegamos ao momento de organização de um modelo de Projeto Político-Pedagógico que desse conta das nossas apreensões e que reunisse as discussões pautadas em vários anos de trabalho. Afinal, a SP Escola de Teatro – Centro de Formação das Artes do Palco começava a ser sedimentada.

Juntaram-se às nossas objeções os pensamentos do educador Paulo Freire (1921–1997), do geógrafo Milton Santos (1926–2001) e do físico e ambientalista Fritjof Capra (1939). Incorporou-se das obras de Freire o conceito da pedagogia da autonomia; das pesquisas de Santos, o pensamento sobre território solidário, tendo foco e aplicação no processo teatral e na espacialização do conhecimento; por fim, de Capra somou-se a filosofia, os preceitos e a noção do conhecimento sistêmico. Com essas bases, a Escola nascia com a filosofia, pedagogia e prática artística de ensino modular, não hierárquico e não acumulativo.

Era 25 de novembro de 2009. Estávamos todos alinhados em ideias e propostas. Os anseios que até então habitavam apenas nas nossas rodas de conversas e a formulação teórica do que queríamos pôr em prática na sonhada SP Escola de Teatro ganhariam, enfim, forma e concretude.

Definitivamente, nosso sonho foi inaugurado surgindo como um reflexo daquele momento no teatro em São Paulo, no Brasil. Já nascíamos, porém, vanguardistas. Todo o contexto político, social e cultural que vivíamos e, por consequência, toda a filosofia pedagógica que instaurávamos com a abertura da SP Escola de Teatro – em sintonia, por exemplo, com as necessidades artísticas e de mercado – apresentam, em âmbito nacional, uma singularidade.

Talvez nem nós tenhamos percebido a grandeza do que criávamos naquele instante. Mas surgimos como referência para o restante do País.

E os dois fatores citados a seguir contribuem com essa visão:

- a) a realização de Cursos Regulares em áreas que não são atendidas pelo tradicional sistema de ensino das artes cênicas no Brasil;
- b) os fundamentos pedagógicos do curso: não hierarquização do conhecimento; hibridez entre a teoria e a prática; e permeabilidade entre outras áreas e tecnologias.

O objetivo da Escola era ser – e continua sendo – um centro de reflexão sobre as experiências artísticas e pedagógicas, bem como fornecer a diferentes instituições o encontro de artistas e um espaço para pensar sobre seus próprios projetos de formação.

Éramos e somos uma ágora do teatro. O espaço onde convergem além das ideias do teatro pensamentos correlacionados: um ponto de encontro e ampliação de reflexões sobre diferentes áreas das artes e das ciências humanas. Um lugar de questionamentos tensionados sobre o que são os seres humanos e o que constrói suas relações. O teatro, evidentemente, seria a ferramenta metodológica para esse pensamento.

A SP Escola de Teatro não trabalha com a noção da técnica pela técnica. Não compactuamos com a formação de artistas formatados e herméticos no pensamento e na criação. Pelo contrário, almejamos a formação contínua, a partir da experiência do fazer e da reflexão teatral, de um profissional humano e artisticamente sensível, investigador, ávido pelo ensino-aprendizagem e que compartilhe informações e conhecimentos nas artes do palco. É o que costumo chamar de artista-transformador. O diálogo intenso, contínuo, e as pesquisas e investigações nos mais variados e distintos campos das artes cênicas são o objetivo essencial na rigorosa formação teatral da Escola.

A grande questão sobre isso, que nos persegue até hoje, é como colocar essa proposta em funcionamento. Como pôr em prática aquilo que propomos ser o grande diferencial da SP Escola de Teatro. É, entretanto, uma construção por vários vieses: possibilitar o acesso ao mercado de trabalho, construir e viabilizar o conhecimento artístico e técnico das artes do palco.

Desde o início das reuniões em que desenhávamos a proposta pedagógica da nossa Escola, entendemos que para a formação ampla e sistêmica é crucial o desenvolvimento de artistas conscientes, críticos e com uma visão global do processo teatral. A pluralidade desses sujeitos deveria ser catalisada por meio de intercâmbios com outras áreas culturais, como a literatura, o cinema, as artes visuais, a música e a dança. Podem surgir, assim, profissionais que saibam dialogar com os demais núcleos de criação e execução das artes do palco, atendendo às demandas do mercado de trabalho.

A formação também necessita estar integrada com o contexto sociocultural da cidade, permitindo o diálogo frutífero entre as comunidades e a classe artística, obtido por meio do site, das publicações e do próprio acesso gratuito às atividades da Escola. Esse tipo de troca permite a valorização da arte e da educação como agentes de transformação social, colocando-as no centro das discussões de questões como ética, cidadania, inserção, diversidade e autonomia. Concretiza-se, com isso, a democratização do acesso ao universo teatral para diferentes camadas da população.

Diante dessas perspectivas educacionais, profissionais e artísticas, a SP Escola de Teatro estruturou-se em três pilares, responsáveis pela operacionalização dos pressupostos pedagógicos: Cursos Regulares, Cursos de Extensão Cultural e Programa Kairós. Eles alicerçam o funcionamento sistêmico dos setores da Escola e contemplam diversas ações artístico-pedagógicas.

No coração desses pilares está a arte do teatro, que irriga qualificação rigorosa e amplia horizontes nos modos de criação, produção e recepção na contemporaneidade. Articulamos, pensando assim, as seguintes propostas que passaram a ser metas do nosso ensino:

a) Plano social: interface com aprendizes contemplados com bolsas-auxílio para se tornarem profissionais das artes do palco, atitude que democratiza o acesso ao universo teatral para diferentes camadas da população; uma escola de teatro para todos;

b) Sistema pedagógico: o formador pisa sobre o terreno do conhecimento ao lado do aprendiz; ambos caminham em via de mão dupla na busca permanente pela excelência artística e humanística; um território cultural destinado ao *saber-fazer* e ao *saber-ser*.

O próprio logotipo da SP Escola de Teatro, criado por JC Serroni, sintetiza, de certo modo, essa estrutura orgânica com vistas a atender a um pensamento holístico de mediação com as artes do palco, mas também com a intenção de assumir uma atitude polar, de forças que interagem com outras forças.

Não é por acaso que o logo sugere a planta de uma arena em linhas aparentemente labirínticas, centrípetas e centrífugas em relação ao centro. Mas não demora e o observador nota claramente as entradas e saídas desse tecido entrelaçado e acarinhado por todos.

Imagem 2 – Logo da SP Escola de Teatro, criação de JC Serroni

Desde o princípio, tivemos como um diferencial sedimentar os alicerces com profissionais que não tenham apenas a experiência acadêmica ligada às artes do palco, mas o conjunto (coordenadores e formadores) envolvido na formação dos

aprendizes possui um notório saber nos processos de criação, produção e circulação artístico-culturais na atualidade.

Esses artistas têm o trabalho prático e a técnica reconhecidos pelo meio artístico. Dessa forma, a Escola garante a excelência na formação ao investir na qualidade e notoriedade desse conjunto.

Precisávamos atender às demandas das artes e do entretenimento⁴. Para isso, soma-se a cada curso um grupo representativo de profissionais atuantes na produção artística. Pensamos, então, que o conjunto de profissionais da Escola deveria alimentar – e ser alimentado por – convidados e palestrantes, fortalecendo a formação com qualidade.

Ao longo dos anos, convidaríamos artistas de variados setores das artes cênicas para trazer ao nosso projeto pedagógico suas experiências e habilidades, por meio de palestras, debates, mesas-redondas, aulas, acompanhamento de atividades, orientação de Experimentos e até na apresentação dos seus trabalhos (o que chamamos de residências).

A Escola também passou a construir um diálogo ininterrupto com as inovações do teatro, o que incentiva a renovação constante de suas bases. Promovemos ações de intercâmbio com artistas relacionados à pedagogia teatral: fóruns, seminários e palestras com inovadores técnicos nacionais e estrangeiros. É justamente com esse caráter dinâmico e de correção da organização pedagógica que a Escola se configuraria e se manteria contemporânea às necessidades de formação e produção artística.

Foi nesse sentido que, por exemplo, estabelecemos relações com artistas, pensadores e educadores de países como Suécia, Finlândia e Portugal. Com eles, criamos pontes de intercâmbio entre formadores e aprendizes, para ampliarmos a percepção sobre a prática e o mercado do teatro no mundo, bem como para nos mantermos conectados a novas possibilidades de ensino e expansão do conhecimento cênico.

⁴ Naquele início dos anos 2000, vivíamos um *boom* de produções artísticas, de shows e megaeventos no País, que, evidentemente, abriam espaço no mercado de trabalho para profissionais de diversas áreas, como os que formaríamos na Instituição.

A SP Escola de Teatro é inspirada e alicerçada em três pensamentos: o conceito de ensino-aprendizagem de Paulo Freire, o espaço do acontecer solidário de Milton Santos e a visão sistêmica de Fritjof Capra.

Paulo Freire afirma que o ensino não deve ser comparado a um banco, não sendo pautado na transferência de conhecimento e conteúdo do formador para o aprendiz, uma vez que o formador não deve tratá-lo como um objeto a ser moldado.

Nesse sentido, para o autor, ensinar está embasado numa ação real de aprender, que deve ser criticamente desenvolvida para pesquisar e construir a curiosidade sobre o material que se deseja conhecer de forma conjunta:

Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. (FREIRE, 2011, p. 30)

Embasada nas palavras de Paulo Freire, a Escola não acredita que o ciclo do ensino das artes do palco possa ignorar a premissa de docência sem a discência. Por isso, os mestres e aprendizes estão juntos numa pesquisa constante, em que não há uma hierarquia vertical entre eles. De tal modo, cotidianamente, investigam e reinventam o ciclo proposto pelo autor, agregam-se e estimulam-se pelos saberes de forma recíproca e em sincronia com a visão dialética das propostas educativas.

Para o geógrafo Milton Santos, o território não é mais um local moldado pelo Estado-Nação, que delimita fronteiras e relações sociais. No mundo dialético, o território habitado cria novas sinergias. O território é dado pelos objetos e pelas ações, aparece como sinônimo do espaço humano, um espaço que é habitado. Milton Santos (1978, p. 171) expõe que o

[...] espaço por suas características e por seu funcionamento, pelo que ele oferece a alguns e recusa a outros, pela seleção de localização feita entre as atividades e entre os homens, é o resultado de uma práxis coletiva que reproduz as relações sociais [...] o espaço evolui pelo movimento da sociedade total.

Assim, o território torna-se um espaço do acontecer solidário, cuja solidariedade está no uso e nos valores de múltiplas naturezas.

A praça Roosevelt, onde nasceu nosso pensamento e onde estabelecemos a prática de nosso ensino, se tornaria o principal braço dessa concepção. Por meio dela, firmaríamos nossa mais forte relação com a cidade.

Para explicar isso, preciso falar minha relação com esse lugar. Vou usar o que acho, hoje, um dos melhores exemplos: eu e Rodolfo decidimos, sem pestanejar, que parte das cinzas da nossa querida atriz Phedra de Córdoba, guardadas conosco em casa, seriam jogadas nas árvores da praça Roosevelt, durante o festival Satyrianas de 2016. Foi catártico, libertador e simbólico. A transexual cubana, que revolucionou o teatro brasileiro pela sua presença política nos palcos, ficaria fincada para sempre naquele lugar que era tão especial para ela.

Quando eu, Rodolfo e o grupo Os Satyros – que criamos em 1989 – chegamos à Roosevelt, Phedra era tratada como um bicho. Assim como as tantas travestis e transexuais que ali trabalhavam e viviam. Os excluídos e invisíveis daquela praça, a gente que era a alma e essência daquele lugar – desta cidade, por que não?

Phedra se tornou uma diva. Fez do palco dos Satyros sua casa. Há símbolo maior de transgressão do teatro do que a cena que acolhe, reconhece uma artista e dá a ela o devido espaço?

Não havia segunda opção. Nem pensamos duas vezes. Eu e Rodolfo decidimos, com o coração pulsante de alegria, que nossa amada Phedra estaria para sempre na Roosevelt.

Escrevo sobre essa lembrança para ressaltar quão fundamental é essa praça na minha construção e em tudo que ergui na carreira; por isso, lutamos tanto para vê-la reavivada, restaurada e pertencente ao povo. É difícil, hoje, separar quem sou eu, quem são os Satyros e o que é a Roosevelt na minha história. Talvez, para quem me conheça agora, nós três sejamos a mesma coisa – confesso que, às vezes, nem eu consigo nos diferenciar tão bem assim. Mas o Ivam de hoje não é o mesmo Ivam

que chegou a São Paulo há tantos anos. Se fosse, sua trajetória não o teria trazido até aqui.

A Roosevelt foi escolhida pelo Satyros estrategicamente. Quando decidimos voltar de Portugal para São Paulo e ter uma sede, já queríamos encontrar um lugar complicado da cidade. Queríamos colocar em prática a teoria de que a arte ilumina, modifica, transforma. O plano inicial era que, em cinco anos, a situação começasse a mudar nos arredores. Conseguimos isso em três.

Em 2003, teatralmente falando, a praça já se encaminhava para o que é hoje. O divisor de águas foram as montagens de *Filosofia na alcova* e *Antígona*, a partir das quais passamos a ter um público mais expressivo, a ganhar prêmios e nos tornamos um grupo importante na cidade.

No entanto, quando inauguramos nosso espaço na Roosevelt, o programa *Fantástico*, da TV Globo, tinha acabado de exibir uma matéria elencando a praça e a rua Paim, na Bela Vista, como os dois lugares mais perigosos de São Paulo. Duas chacinas haviam ocorrido recentemente na região. Era como se o chão estivesse coberto de sangue. Mesmo quem morava na região evitava passar pela praça, porque era impossível caminhar sem ser assaltado.

Eu me lembro da primeira vez que, depois de alguns meses trabalhando aqui, tive coragem de atravessar a rua e andar pela praça à noite, sozinho. Guardei carteira, guardei tudo. O pessoal ficou com medo, pediu que eu não fizesse isso. Como pode um simples passeio em uma praça causar tanto medo? Olhando para a Roosevelt hoje, isso parece inconcebível.

É claro que ainda acontecem muitas coisas complexas aqui, mas agora estamos rodeados de gente. A praça nunca morre, nunca fica vazia. Conseguimos transformar esse espaço em um lugar vivo, uma atração para o público jovem e alternativo da cidade.

Começar esse diálogo com o entorno foi um dos primeiros passos quando chegamos aqui. Fizemos questão de conversar com todo mundo. Hoje parece normal chegar à nossa Escola e ser recebido por uma transexual, mas essa

realidade ainda não existe fora daqui. Imagine-se, então, como era há 17 anos. Elas eram verdadeiras marginais. Tivemos de negociar com as pessoas que frequentavam a praça antes de nós e conquistá-las.

A Roosevelt sempre foi, ao mesmo tempo, muitas Roosevelts. Geograficamente, ela é um ponto de encontro das quatro regiões de São Paulo. Daqui, é possível ir para qualquer uma das zonas da cidade. Tudo, portanto, de certa forma, está ligado à praça. E é só olhar pela janela para ver, lá embaixo, o pessoal do circo, os músicos, os skatistas. Grupos feministas fazem reuniões na praça, as manifestações de junho de 2013 ganharam força por aqui. Tudo é muito plural nesse espaço. Acho até que o teatro foi o último a chegar por aqui.

Milton Santos, em seus estudos, fala de memória de espaço. Essa noção é algo que me marcou muito e que eu levei para a construção da SP Escola de Teatro. Para mim, por mais que tentem acabar com a Roosevelt – como tem acontecido recentemente com o projeto para cercar a praça –, ela vai continuar sempre assim: viva.

Desde os anos 1960, tudo acontece aqui. A bossa nova paulistana, o cinema novo paulistano... Esses e outros movimentos se concentravam na praça. A memória desse espaço já guarda suas tantas facetas, não vai ser uma cerca que vai impedi-la de continuar resistindo.

As artes do palco, desenvolvidas pela Escola, buscam apoiar as múltiplas sinergias culturais, artísticas, antropológicas, sociais – e ser uma delas. Procuram, portanto, possibilitar certa autonomia às leis de totalidade espacial e expandir seus próprios territórios físicos até as regiões periféricas da cidade e do Estado de São Paulo, do País e do mundo.

Fritjof Capra expõe que a visão clássica de mundo, da qual ainda somos impregnados, tende a compreender as relações humanas de forma linear e

sequencial. Normalmente, esse sistema ignora os processos transacionais que são mutuamente condicionantes e que decorrem ao mesmo tempo.

Na concepção sistêmica de Capra, o mundo é percebido em relações e integrações. O sistema considera que o meio é, em si mesmo, vivo e com a capacidade de adaptação e evolução.

Na visão clássica, a evolução avança, degrau após degrau, ao estado de equilíbrio. Para Fritjof Capra (1983, p. 281), na “visão sistêmica, a evolução se opera longe do equilíbrio e desenrola-se por meio de uma interação de adaptação e criação, continuamente e por várias direções, envolvendo autonomia e liberdade de escolha”.

A Escola anseia por criar uma organização viva, com conhecimento e criação vindos mediante a partilha com colegas, amigos, mestres e formadores. Assim, a formação se transforma numa experiência satisfatória, sem ignorar os múltiplos e transversais processos do ensino-aprendizagem. Do mesmo modo, cuida-se das particularidades de cada parte do sistema e absorve-se o todo sem abortar as particularidades que o oxigenam.

Sistema artístico-pedagógico

Unimos, então, esses pensadores para guiar a compreensão global do artista e do ser humano que encampa o sistema pedagógico da nossa Escola, numa dinâmica que entende o formador e o aprendiz de modo horizontal. Assim, confluem aptidões, autobiografias e visões de mundo em prol de uma formação contínua. A busca passou a ser pelo intercâmbio de saberes teóricos, deontológicos, formais e sensibilizadores na esteira das histórias pessoais e coletivas.

Para isso, ponderaríamos o papel social das Artes Cênicas em Módulos que valorizam a emancipação criadora, o pensamento crítico e a confluência absoluta de habilidades e poéticas em detrimento da ênfase na relação hierárquica e da tendência acumulativa temporal, que costumam minar as bases educacionais.

Ensino não hierárquico

Nossa Escola não aporta o regime de subordinação, herança das pedagogias tradicionais. Está claro que na simbiose que existe entre o formador e o aprendiz os papéis não são anulados.

Esse ensino não hierárquico a que me refiro se dá, especificamente, nos conteúdos programáticos e não na relação entre formador e aprendiz. Não concebemos a necessidade de realizar um componente como História do Teatro I para poder realizar os números sucessivos nos respectivos Módulos, por exemplo.

Não se pratica e nem se almeja um sistema de degraus, que necessita de sucessor e antecessor. O conhecimento avança na escala dos trabalhos práticos e reflexivos, concomitante ao ritmo conjugado por aprendizes e formadores, ressaltando-se sempre a criticidade e o respeito mútuo.

Ensino não acumulativo

Entendemos que o conhecimento não deve ser encorajado por meio de mecanismos de acumulação sequencial, mas de expansão, desdobramento natural de janelas do fazer artístico. Rejeitamos o determinismo concentrador da forma capitalista de compreender o aprendizado como um processo pelo qual se espera um profissional formatado para realizar sua função mecanicamente, sem criticidade e sem autonomia.

Atualmente, na sociedade, a prospecção do conhecimento costuma vir combinada à valoração presumida pela classe social, pela idade, pelos títulos, pelas tendências do mercado. Essa relação com o conhecimento compartimentado é uma contradição improdutiva nas artes, pois a natureza destas é expansiva.

Se a escala numeral pressupõe, por exemplo, que o aprendiz do quarto semestre é mais avançado do que aquele do estágio inicial, na SP Escola de Teatro esses parâmetros são completamente diluídos. Antes de tudo, estimulamos o contágio das diferenças e as ações não lineares.

Ensino modular

Um Módulo, na SP Escola de Teatro, corresponde à unidade de conteúdos e práticas de determinado semestre. O aprendiz frequenta quatro Módulos independentes (o que não significa que o trabalho de um não possa ser tocado noutro) num dos Cursos Regulares oferecidos, cada um com a duração de um semestre e identificado por uma cor: Verde, Amarelo, Azul e Vermelho.

A inspiração apareceu das linhas do metrô de São Paulo. A partir de uma determinada estação metroviária, um indivíduo pode fazer a própria trajetória: por exemplo, da linha amarela pode-se ir para a verde; depois, para a azul e/ou a vermelha.

Já que cada Módulo funciona como uma célula autônoma, o ingresso do aprendiz pode ocorrer em qualquer um dos Módulos⁵. O procedimento faz com que o modelo adotado pela Escola fique praticamente imune a um dos mais graves problemas da educação brasileira: o alto índice de evasão escolar⁶.

Dessa forma, pelo fato de termos optado por não existirem primeiro, segundo, terceiro e quarto períodos, em ordem hierárquica, as vagas de desistentes podem ser rapidamente remanejadas, haja vista que, para cursar o Módulo Amarelo, por exemplo, o aprendiz não precisa ter cursado o Vermelho ou o Azul.

Terminologias e práticas: suas relações no sistema de ensino

Na fundação da filosofia da SP Escola de Teatro, percebemos a necessidade de romper com duas terminologias do sistema educacional brasileiro: Grade Curricular e Disciplina. As alterações não ocorrem apenas na questão semântica, mas são uma necessidade de repensar a educação no País de forma crítica.

⁵ O acordo firmado entre a Escola e os aprendizes é que, em dois anos, eles tenham experienciado, com menções de aprovados, os quatro Módulos independentemente da sequência.

⁶ O Relatório de Desenvolvimento 2012, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, apontou que o Brasil tem a terceira maior taxa de abandono escolar (24,3%) entre os cem países com maior IDH (Índice de Desenvolvimento Humano).

Passamos, então, de Disciplina para Módulo e de Grade Curricular para Matriz. Assim, concebemos outra forma de educar, que não está pautada na hierarquia e na sistematização condicionada e condicionante da aprendizagem num sistema temporal, bem como não anseia por uma visão compartimentada e pré-moldada do saber.

Os Módulos não possuem uma hierarquia interna entre os componentes, o que possibilita aos aprendizes iniciar a Escola em qualquer um deles. Em cada Módulo há uma interação do trabalho e a coexistência do Eixo Temático, Operador, Material e Artista Pedagogo, que unificam os componentes. Já a Matriz pressupõe o ensino inter e transdisciplinar, que beneficia paralelos e cruzamentos de percepções lançadas por formadores e aprendizes vindos de trajetórias distintas, contemplando a visão sistêmica de Fritjof Capra.

Inicialmente, chamamos nossos discentes de “artista-aprendiz”, e, a partir de 2011, apenas de “aprendiz”, porque passaram a se apegar muito mais ao termo “artista” do que ao termo “aprendiz”. Por esse motivo, não criavam a correlação de coletivo, disciplina e presença a que visa a SP Escola de Teatro. Assim, retiramos a ideia da palavra “artista” da denominação, passando os aprendizes a serem chamados apenas por essa última designação. De certa forma, foi uma busca das origens clássicas teatrais, em que há o mestre com quem o processo de ensino-aprendizagem ocorre.

Na Escola, a hierarquia não se dá de forma vertical, ou seja, não há imposições do mestre ao aprendiz que devem ser cumpridas. Não há superioridade. Cria-se o processo de formação por meio da vivência e do trabalho dialogado.

Há uma relação horizontal entre mestre e aprendiz, como sempre sonhamos desde o início da ideia da Escola. A aprendizagem gera provocações técnicas e artísticas que podem alterar simultaneamente os envolvidos. Nesse ponto, a filosofia de Paulo Freire exerce grande influência, pois mestres e aprendizes se deslocam em

conjunto no ensino-aprendizagem, revisam suas posições e renovam suas pesquisas.

A ideia de escola livre foi outra terminologia que inicialmente confundiu os aprendizes. Para eles, a liberdade estava em um tom romântico do artista que cria apenas por inspiração e sem precisar seguir o fluxo do conjunto da Escola.

Precisamos esclarecer que a Escola é livre em relação às questões que tangem ao Ministério da Educação e Cultura, às imposições de uma grade curricular e de possuir não apenas artistas que tivessem cursado licenciatura, ou seja, acadêmicos. Essas são questões previstas pela legislação brasileira para escolas formais e/ou oficializadas.

Dentro dessa liberdade, a Escola pode alterar as denominações usadas em 2010 que foram percebidas, na relação de ensino-aprendizagem, como aprisionadoras e que servem a outras escolas de teatro.

Assim, o Módulo Verde passou de “Elementos do teatro realista” para “Personagem e conflito”; o Módulo Amarelo, de “Elementos do teatro épico e/ou narrativo” para “Narratividade”; o Módulo Azul, de “Elementos da performance e teatro improvisacional” para “Performatividade”; e, por fim, o Módulo Vermelho continuou com “Tema livre”, para incentivar a autonomia dos aprendizes pela investigação e desenvolver os conteúdos que desejassem.

Não são apenas modificações terminológicas, mas uma procura constante de refletir o pensamento atual da Escola. Esperamos de uma escola que ela não aprisione seu olhar para o retrovisor, pois não se deseja a conformação aos sistemas de ensino e a modos de aprendizagem tradicionais e descontextualizados, que não atendam à realidade vivenciada pelos formadores e aprendizes. Por outro lado, pela liberdade que temos de pensar e repensar a pedagogia, as mudanças na Escola podem voltar a ocorrer e são desejadas, caso a realidade do ensino-aprendizado seja alterada.

Os Cursos Regulares

Apoiados em conceitos pedagógicos contemporâneos, os Cursos Regulares da nossa Escola foram estruturados em quatro Módulos – unidades de formação que visam investigar, refletir e possibilitar aos aprendizes a conquista de um processo de *saber-fazer*, apoiado na prática, que resulta no *saber-ser*, este por sua vez amparado pela formação teórica.

Assim, formadores e aprendizes, apesar das diferenças, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender. Partimos dessa premissa de que não há docência sem o discente: ambas se explicam e se complementam.

Criamos uma proposta para que os Cursos Regulares tenham duração de dois anos e formem profissionais ligados às áreas de Atuação, Cenografia e Figurino, Dramaturgia, Direção, Humor, Iluminação, Sonoplastia e Técnicas de Palco. Esses cursos são pensados para formar, desenvolver e praticar uma única e integrada Escola, e não oito escolas independentes que formam profissionais que não se relacionam entre si. Cada curso oferece 25 vagas, exceto Direção (com 20). Anualmente, portanto, são admitidos 195 aprendizes e, assim, somando as turmas do matutino e vespertino, têm-se 390 aprendizes.

Esses oito cursos têm carga horária de quatro horas diárias, de terça a sexta-feira, e, aos sábados, oito horas. Cada um deles está dividido em quatro Módulos, uma unidade composta por: Processos, Experimento e Formação, com base em um Material e em estudos específicos das artes do palco, sendo eles: a) Módulo Verde – Personagem/Conflito; b) Módulo Amarelo – Narratividade; c) Módulo Azul – Performatividade; e d) Módulo Vermelho – a ser definido pelo núcleo do Experimento e pelos próprios aprendizes.

Os oito cursos da nossa Escola são qualificados como livres, uma vez que não se vinculam às normas do Ministério da Educação. Contudo, uma preocupação nossa é que todos possuam proposições artísticas e cargas horárias de cursos técnicos, possibilitando a todo egresso a aquisição de seu registro na Delegacia Regional do Trabalho (DRT) – por enquanto, só o curso de Dramaturgia ainda não fornece esse

tipo de registro profissional, uma vez que, infelizmente, a legislação brasileira não reconhece a profissão de dramaturgo.

Periodicamente, nós nos reunimos para criar, estruturar e planejar os cursos por Módulo. Esse projeto principal vai se multiplicar ao derivar outros projetos, esses ligados a cada curso regular e/ou às ações que possibilitam o trabalho das perspectivas criadas para os Módulos. A Escola fica sempre atenta ao trabalho do espaço do “aqui agora”, buscando, dentro do plano de trabalho com a Secretaria da Cultura, as adequações, revisões e reestruturações das perspectivas inicialmente planejadas.

Todos os cursos regulares têm Módulos e são não hierárquicos e não acumulativos. Eles funcionam sempre a partir da estrutura pensada para a Escola, com Componente, Eixo Temático, Operador, Material, Artista Pedagogo, Estúdio e Formação, como será detalhado neste capítulo.

Objetivos dos cursos regulares

Quanto à formação

Nossa maior preocupação como responsáveis por centenas de aprendizes é que todos saiam da Escola com excelência na formação, o que implica em formar artistas conscientes e críticos, que, além de possuírem uma visão global do processo teatral, exercitem a cidadania.

Quanto ao modelo pedagógico

Como foi dito anteriormente, desenvolvemos um sistema pedagógico modular, não hierárquico e não acumulativo. O objetivo é que os aprendizes utilizem a prática como base do processo formativo, atendendo às demandas do mercado de trabalho, principalmente nas áreas técnicas voltadas às artes do palco.

Oito cursos, uma única Escola

Trabalhamos com oito áreas de formação profissional na SP Escola de Teatro: Atuação, Cenografia e Figurino, Dramaturgia, Direção, Humor, Iluminação, Sonoplastia e Técnicas de Palco. Em todas elas, resumidas nos oito Cursos Regulares, buscamos oferecer uma formação interdisciplinar com as demais áreas oferecidas, para que, assim, o profissional de um curso esteja em constante contato com os demais profissionais dos outros cursos, compreendendo a atmosfera de criação e produção dentro de um coletivo teatral, algo indispensável para quem vai trabalhar com diferentes visões e experiências.

As áreas de atuação dos Cursos Regulares

Atuação

Nosso curso regular de Atuação, coordenado atualmente por Hugo Possolo, está voltado à formação de atores completos. Damos ênfase à improvisação, em técnicas básicas e avançadas de voz, corpo e interpretação, além de estudos de textos teatrais. Nesse sentido, buscamos o domínio e a consciência da cena para que esse aprendiz dialogue com as orientações gerais da encenação, definidas pelo diretor e toda a equipe, bem como possa assumir a responsabilidade pelo desenvolvimento de seu processo criativo de forma independente em suas pesquisas e opções estéticas.

Com esse curso, também pretendemos estimular a consciência da função social do ator, a sensibilidade crítica para o mundo contemporâneo e questões como o apelo técnico na formação, a pesquisa de novas possibilidades para a arte do ator e a criação de personagens.

Cenografia e Figurino

No curso de Cenografia e Figurino da SP Escola de Teatro, nosso objetivo é capacitar, com conhecimentos basilares, os interessados no universo profissional da cenografia e do figurino nas artes do palco, oferecendo-lhes noções do fazer cenográfico e da indumentária teatral.

JC Serroni, coordenador desse curso regular, explica que ele “apresenta conhecimento teórico básico, mas sempre aliado ao fazer. O curso prioriza muito a prática e, por isso, são doze Experimentos em dois anos que possibilitam ao cenógrafo experimentar”.

O curso abrange também o estudo das cenografias de áreas como cinema, televisão, exposições, eventos, entre outras. Os formadores buscam complementar as aulas teóricas e práticas por meio de contato com diversos profissionais experientes do setor e da participação nas montagens de espetáculos oriundas dos outros departamentos da própria Escola.

Direção

O aprendiz que quer se inserir no mundo teatral de forma menos traumática conta com um curso de Direção, coordenado pelo diretor e dramaturgo Rodolfo García Vázquez, que oferece todos os recursos para que sua formação seja, no mínimo, a mais preparada para isso.

Nesse sentido, o curso prepara e instrumentaliza encenadores para o fazer teatral, enfatizando a visão crítica e ampla sobre a sociedade e as possibilidades da encenação contemporânea, bem como oferece caminhos criativos e teóricos para que os encenadores saibam lidar com todos os âmbitos da cena teatral.

A busca por uma expressão teatral singular faz parte das propostas do curso. Assim, os conhecimentos sobre a ordenação do fluxo do trabalho cênico, experimentações envolvidas no processo de criação teatral, procedimentos para o

fazer criativo e estética são abordados. A esses se alinham os estudos de diversas perspectivas cênicas contemporâneas.

Os aprendizes são estimulados a encontrar suas respostas para perguntas que tangem a: ritmo e pulsação da cena, registros do ator e modificações dessas nuances, recursos que podem ser utilizados para “quebrar” ou “desenvolver” uma cena. Eles terão a possibilidade de criar microcenas para experimentarem sozinhos (escolhendo trilha sonora, cenário, elenco).

A formação prática dos aprendizes deverá se equiparar à formação teórica. É exatamente nesse ponto que reside o diferencial de ensino em relação às escolas de teatro, acadêmicas ou não, em todo o País. E é por esse caminho que o curso busca formar diretores que descubram suas singularidades na criação e as possibilidades de troca com os demais profissionais das artes do palco.

Dramaturgia

O curso regular de Dramaturgia, coordenado por Marici Salomão, também tem formação de dois anos. É um curso singular no Brasil e sem similar no ensino técnico ou superior do País.

É um curso de reflexão e prática da escrita para teatro, quer seja ela uma escrita mais convencional, literária, quer sejam escrituras cênicas que levam em conta novos modos de construir a dramaturgia, escrituras performativas, híbridas. A gente busca fazer com que o curso seja um lugar de prática e reflexão de muitas dramaturgias.

Nesse sentido, o curso está direcionado a novos dramaturgos, ao estimular e potencializar novas percepções de mundo e diferentes formas de construção textual.

Também propõe o desenvolvimento do aprendiz em outros modos de produção textual, como a criação coletiva e os processos colaborativos, bem como equilibra

teoria, técnica e prática, incluindo conteúdos que compõem a base de criação de outras mídias, como rádio e internet.

Marici Salomão ainda afirma que os formadores são estimulados a ficar “alertas na célula mais mínima” e, por isso, os textos criados pelos aprendizes são analisados em grupos e em plantões individuais, com dramaturgos especializados, e podem vir a ser publicados, lidos publicamente e/ou montados.

Atualizado com a cena contemporânea, o curso igualmente enfatiza a formação teórica e prática sobre os postulados mais recentes no Brasil, como o “dramaturgismo”.

Humor

O curso regular de Humor está voltado para a formação de humoristas e comediantes, bem como se preocupa em expandir suas possibilidades, provocando e levando à reflexão, capacitando para a atuação cênica. A Escola busca habilitar um profissional reflexivo, que tenha a capacidade de perceber os mecanismos e as questões da linguagem em seu corpo, associando-a à dramaturgia sonora, à iluminação, ao figurino e ao cenário, entre outros elementos. Da mesma forma, inclina-se o fazer a diferentes estéticas, possibilitando expansões diversificadas ao corpo e ao risível.

“O riso é destruidor e pode ser transformador”, expõe Raul Barretto, coordenador do curso. Por isso, busca-se também um ator-criador que contextualize sua obra socialmente e compreenda a dimensão histórica da função social do riso. Assim, são contempladas a formulação de arquétipos, a criação de personagens e a elaboração de uma dramaturgia cômica, bem como a sintonia com o fazer e o saber teatral de seu tempo e com o imenso saber popular com características brasileiras.

Iluminação

Nosso curso regular de Iluminação qualifica aprendizes interessados na iluminação dentro do âmbito das artes do palco, tendo entre seus propósitos a união da tecnologia de ponta com o fazer artesanal. O coordenador Guilherme Bonfanti acredita que um profissional de iluminação deve estar preparado para colaborar com as diferentes áreas que compõem o teatro. É preciso também estar aberto a diálogos, uma vez que se fechar em uma única área não condiz com o pensamento disseminado na Escola.

Como há pouco material teórico ligado à iluminação e estética cênicas, o curso, pioneiro no Brasil, vai ao encontro de um local pouco explorado e busca a construção de saberes teóricos para a edificação do pensamento e da reflexão sobre a luz, procurando seus traços na performatividade, nas questões de personagem e conflito, entre outras. Esse material procurado sempre deve fazer uma reflexão que surja da prática, e não o caminho inverso. Dessa forma, contempla-se o alicerce pedagógico, que é inspirado em Paulo Freire: a pesquisa conjunta entre mestres e aprendizes.

É nesse sentido que os técnicos formados devem estar comprometidos e engajados no processo artístico, não se tornando exclusivamente operadores de instrumentos. Essa técnica proposta os faz perceber as características dos equipamentos e das programações ligadas à iluminação, sem se apartarem dos processos criativos. Por isso, o curso, também, promove a aproximação de áreas importantes para a formação do artista da luz, em especial as artes visuais, instigando-o a se tornar um profissional preparado para colaborar, pesquisar e experimentar.

Imagem 3 – Experimento criado pelos alunos do Curso Regular de Iluminação. Junho de 2016

Sonoplastia

Raul Teixeira, Coordenador do curso regular de Sonoplastia, costuma dizer que “o sonoplasta é responsável pela comunicação por meio do som”. É por isso que, na SP Escola de Teatro, o curso propõe a formação do aprendiz mediante conhecimentos ligados à comunicação pelo som, abrangendo estudos teóricos e práticos de diversos meios de produção de som, como música, ruídos ou voz. Trata-se da formação do sonoplasta com ênfase na dramaturgia sonora, teoria musical, repertório, técnicas em sonoplastia e práticas sonoras.

Os aprendizes são estimulados e provocados para pensar sobre as questões sonoras nas artes do palco que se ampliam para outros meios de comunicação; por isso, as propostas do curso envolvem discussões sobre a música no teatro, cinema, rádio e televisão. A percepção sonora é estimulada a partir de pesquisas de artigos e livros, filmes, teoria musical, tecnologia sonora, em ateliês, com os demais profissionais da cena, entre outros, uma vez que, como sempre comenta Raul Teixeira, o sonoplasta precisa ter um conhecimento amplo sobre música e teatro.

O saber-ser e o saber-fazer estabelecem a base da formação do curso, explorando possibilidades expressivas do som, seja real ou imaginário, recriando cenários, objetos ou personagens. Dessa maneira, o curso pretende estimular a reflexão

sobre o ser humano e a sociedade a partir da ética e do compromisso intelectual e social do artista.

Técnicas de Palco

Historicamente, desde o Teatro Brasileiro de Comédia (TBC) até hoje, a formação nas Técnicas de Palco foi sempre do mestre para o aprendiz, de modo não sistematizado. Aos poucos, isso foi se perdendo e cada vez mais pessoas despreparadas se aventuram numa área de grande responsabilidade, especialmente no quesito segurança.

Por isso o curso de Técnicas de Palco da SP Escola de Teatro, inédito no Brasil, fomenta uma das maiores carências do fazer teatral no País, capacitando o aprendiz interessado na profissionalização das técnicas do palco, ou seja, um profissional que trabalha nos bastidores do teatro, auxiliando na construção e funcionamento do espetáculo. A capacitação desse profissional possibilita sua atuação em funções como cenotécnico, aderecista, maquinista e diretor de cena, antes chamado de contrarregra.

A formação consiste em aulas teóricas e práticas, com uma estrutura que oferece ateliês e/ou oficinas, durante quatro semestres de aulas presenciais. Durante o terceiro e o quarto Módulos, o aprendiz também deve cumprir estágio obrigatório de 480 horas e, de acordo com o coordenador desse curso, JC Serroni, com esse estágio o aprendiz tem mais uma chance, quase um semestre a mais, para experimentar.

Funcionamento do Curso Regular

Componente

É o elemento que pensamos para constituir a matriz. Ele traduz uma unidade coerente de conteúdo a ser partilhado, porque compreende o recorte de um

conjunto de temas ou assuntos e está conectado, de maneira matricial e interdependente, a outras vertentes do saber. Nossa ideia é que o componente dialogue, necessariamente, com o contexto do Eixo Temático, Operador, Material e Artista Pedagogo.

Eixo Temático

É um tema que atravessa certos princípios estéticos, sociais e culturais, sendo estruturado para conduzir os processos de estudo e criação cênica. Cada um dos quatro Módulos possui seu Eixo Temático que ora tangencia as fontes históricas, ora persegue a ruptura potencializada no ato de criar no mundo atual. No Módulo Verde, estabelecemos que o Eixo Temático é Personagem/Conflito; no Amarelo, a Narratividade; no Azul, a Performatividade; e no Vermelho há investigações teatrais a ser definidas pelos próprios aprendizes.

Operador

O Operador é estruturado por um pensador apoiado em bases artísticas, filosóficas, sociológicas ou antropológicas. Ou seja, a cada semestre, de acordo com o Eixo Temático e o Material previstos para o Módulo, definimos pensadores que nos permitirão estabelecer discussões entre os aprendizes e aquilo que os rodeia, propiciando um olhar sobre o mundo. É a possibilidade de olhar para a vida com base num pensador que se torna o disparador/provocador dos conteúdos que serão levados à cena.

Num diálogo contínuo com o Eixo Temático e o Material, o Operador nos permite pensar sobre a criação cênica dentro das imbricações entre a Forma e o Conteúdo.

Material

É o objeto de tratamento e pesquisa cênica, que funciona como um tema que coloca os aprendizes em diálogo e atrito criativo com suas poéticas ou fatos que tenham repercussão em seu universo. Assim, a cada semestre, e de acordo com o Eixo Temático e o Operador, são definidos os Materiais de trabalho que têm como objetivo encaminhar as investigações cênicas.

No Módulo Verde, por exemplo, é possível empregar como Material um texto (encontrado/criado pelos aprendizes de dramaturgia) que os conduz para a pesquisa cênica da personagem. No Módulo Amarelo, por sua vez, pode ser adotado como Material um fato histórico que tenha marcado a cidade e que permita iniciar uma investigação envolvendo os elementos da narratividade. No Módulo Azul, podem ser utilizados materiais imagéticos de fotografos do século 20 que registraram relações éticas e morais no mundo. Já no Módulo Vermelho, ressalto que o Material varia de acordo com a proposta apresentada e desenvolvida pelos aprendizes.

Artista Pedagogo

É uma referência artística, individual ou coletiva, da contemporaneidade, que indica os estudos do Módulo com base na sua produção. Somos interessados em Artistas Pedagogos que tenham construído suas obras ou suas trajetórias criativas dentro das perspectivas do Eixo Temático.

Em face disso, buscamos estruturar o processo de formação no diálogo entre os aprendizes e os artistas. Esse artista, dentro do Módulo, torna-se o pedagogo que conduz as investigações, uma vez que é por meio da leitura da obra e do conhecimento dos processos de criação de outros artistas que os aprendizes compreendem, por exemplo, a narratividade na encenação e encontram os caminhos para a autoria das suas obras.

Desenvolvimento

Cada um dos Módulos prevê o desenvolvimento de oito projetos cênicos; estes são trabalhados ao longo de três Experimentos, com base no Eixo Temático (que, como foi dito anteriormente, é o recorte que orienta, organiza e interfere na transversalidade das ações teatrais), no Operador (novamente, a visão de mundo de um autor que serve de suporte conceitual à pesquisa cênica do aprendiz), no Material (que são poéticas ou fatos que permitam aos aprendizes criar relações entre o Eixo Temático, o Operador e as investigações artísticas propostas pela Escola) e no Artista Pedagogo (a obra ou artista escolhido para iniciar os estudos do semestre).

Esses elementos são determinantes para a estruturação dos componentes trabalhados nos respectivos cursos, no desenvolvimento dos Experimentos e na organização do processo de formação artística dos aprendizes. Dessa maneira, organizamos as bases artísticas e pedagógicas dos cursos e, por conseguinte, da Escola. O Eixo Temático, o Operador, o Material e o Artista Pedagogo criam, assim, um território de desafios e investigações, cujas inúmeras combinações e focos de atenção alimentam os aprendizes no desenvolvimento de raciocínios e subjetividades envolvidos num processo de formação artística ligado às artes do palco.

Estúdio e Formação

Os Eixos Temáticos, Operadores, Materiais e Artistas Pedagogos dos Módulos são idênticos em todos os Cursos Regulares, o que permite que existam porosidade e permeabilidade presumidas. Dentro do Módulo, a aprendizagem é desenvolvida cumprindo-se as etapas do Estúdio (dividido em Processo e Experimento) e da Formação.

O Estúdio refere-se diretamente ao fazer e é compreendido como território da produção artística que está presente em todos os Módulos. Na sua primeira fase, o Processo, esmiuçamos os conteúdos e as técnicas inerentes ao Eixo Temático. É

no Processo que instigamos o aprendiz à consciência e à reflexão parcimoniosa de cada etapa da criação, bem como tornamos mais concreta a noção de trabalhar em curto, médio ou longo prazo. Noção que varia a partir da complexidade e da imersão necessária sobre referências e genealogias do tópico.

Na segunda fase do Estúdio, o Experimento, os aprendizes se dirigem a projetos diferenciados, integrando vários pares de cursos distintos na realização de um procedimento comum. Assim, por exemplo, um aprendiz do curso de Atuação vai estudar na sala de aula os elementos do texto dramático mediados pelo Material definido para o Módulo. Na fase do Experimento, os aprendizes têm uma parte das aulas entre si e vão mesclar outra parte com colegas de outros núcleos para desenvolver um projeto específico relacionado ao Eixo Temático, ao Operador e ao Material.

Nesse caso, um determinado projeto abrigará dois ou três aprendizes de Atuação, que vão se unir a dois ou três aprendizes de Direção e de Cenografia e Figurino. Esse novo grupo, com uma estrutura semelhante a uma trupe teatral, formará uma célula de trabalho que desenvolverá um projeto articulado a ser exposto à Escola no fim do período do Experimento. Gosto de assemelhar essa abertura de sala a um ensaio aberto de um coletivo teatral, porque nele se busca perceber as reações do espectador em diálogo com a obra e, ao mesmo tempo, descobrir os jogos cênicos que funcionaram e os que precisam ser aprofundados.

A Formação é a etapa na qual os aprendizes retornam, após o Experimento, aos seus cursos de origem. Os objetivos da Formação são realizar a avaliação do Estúdio e, especialmente, do Experimento, sistematizar os conhecimentos vivenciados na prática e ampliar o repertório teórico e técnico.

Nossa intenção, nesse sentido, é de subverter o caminho convencional do “saber” para o “fazer”, mesclando-os. Nossos aprendizes são incentivados a refletir e a investigar determinados Eixos Temáticos, Operadores, Materiais e Artistas Pedagogos diferenciados para cada Módulo. Não há uma montagem de espetáculo final. Em cada semestre, acolhemos as cenas curtas e os Experimentos afins.

Avaliação

Como foi dito anteriormente, as três premissas que embasam a SP Escola de Teatro estão pautadas na Escola Livre, na estratégia de acompanhamento sistemático, com observação individual, e no sistema modular fundado em uma unidade com começo, meio e fim. Assim, a avaliação proposta pela Escola é contínua, cumulativa, sistemática e democrática. Suas diretrizes buscam:

- a) diagnosticar e registrar as dificuldades e os progressos do aprendiz no processo da sua formação artística;
- b) estimular a autoavaliação do aprendiz;
- c) orientar o aprendiz, o coordenador, o formador e os artistas convidados quanto aos procedimentos necessários à superação das possíveis dificuldades encontradas no processo de formação;
- d) orientar o coordenador, o formador e os artistas convidados, quando necessário, para o replanejamento dos conteúdos curriculares.

De tal maneira, o parecer sobre a trajetória do aprendiz é um meio pelo qual o coordenador, o formador e/ou o artista convidado, ao término de cada Módulo, expressa seu juízo sobre o aproveitamento do aprendiz, como um todo, à luz dos objetivos referidos. Para a Escola, na atribuição dos conceitos, os aspectos qualitativos deverão prevalecer sobre os quantitativos, ressaltando-se os índices referentes à presença nas aulas.

Instrumentos avaliativos

A cada Módulo, no entanto, a Coordenação Pedagógica define o peso dos instrumentos abaixo descritos, em consonância com as propostas da Escola e do Curso Regular, seguindo os objetivos propostos pela coordenação do curso e expostos aos aprendizes no início das aulas:

- a) relatório sobre cada aprendiz, feito pelo coordenador e pelo formador, com base nas propostas desenvolvidas no Módulo, no envolvimento dos aprendizes nas atividades e no aperfeiçoamento artístico e pedagógico;
- b) autoavaliação de cada aprendiz mediada por critérios estabelecidos pelo coordenador do curso;
- c) avaliação do Experimento do qual o aprendiz participou, por parte do coordenador, formador e/ou artista convidado;
- d) produção crítica de cada aprendiz, a respeito de seu Experimento e do de seus colegas, assim como a respeito de qualquer evento participante do Território Cultural.

Os critérios para Avaliação a serem observados nos relatórios elaborados pelos coordenadores dos respectivos cursos são:

- a) assiduidade;
- b) compreensão e apropriação nas atividades propostas: Envolvimento e Atitude;
- c) processo artístico: Atitude Ética, Trabalho em Equipe e Disponibilidade.

A avaliação dos aprendizes é realizada ao longo do Módulo e a cada Módulo. Leva em consideração os três momentos:

- a) autoavaliação de cada aprendiz mediada por critérios estabelecidos pelo coordenador e pelo formador: sobre seu processo e sua relação com a Escola;
- b) avaliação em perspectiva: que envolve a observação dos outros participantes;
- c) avaliação da coordenação, de formadores e artistas convidados.

Para efeito de registro do aproveitamento escolar, o parecer do coordenador de curso e/ou formador leva em consideração:

- a) (A) Aprovado — o aprendiz atingiu todos os objetivos;

b) (AR) Aprovado com Ressalvas mediante Plano de Estudo — o aprendiz atingiu parcialmente os objetivos, devendo cumprir uma série de atividades paralelas indicadas pelo coordenador do curso para que possa prosseguir seus estudos no Módulo subsequente;

c) (ARR) Aprovado com Ressalvas devendo Retomar o Módulo — o aprendiz atingiu parcialmente os objetivos do Módulo e deverá retomar seus estudos, quando o mesmo Módulo for oferecido;

d) (R) Reprovado — o aprendiz não atingiu o mínimo dos objetivos.

Nas nossas avaliações, os aprendizes que não apresentarem aproveitamento serão orientados pelo coordenador, pelo formador e/ou artista convidado, durante o Módulo, quanto à adoção de procedimentos de estudos necessários para a superação de suas dificuldades. Os nomes dos aprendizes reprovados são comunicados à Coordenação Pedagógica, para que esta ratifique a reprovação, garantindo o direito de contestação.

Na nossa proposta pedagógica, a Escola estruturou seus cursos de acordo com os seguintes princípios, que estão presentes no Manual da Escola disponibilizado em seu site⁷. Os nove princípios são:

a) ao final de cada Módulo, os resultados de todos os Experimentos deverão ser sistematicamente registrados em vídeo e/ou quaisquer outros meios e publicados no site, para serem analisados pela coletividade da Escola;

b) será aprovado, quanto ao rendimento escolar, no respectivo curso e a cada Módulo, o aprendiz que obtiver frequência mínima de 75% das horas-aula previstas, participação efetiva e sem ausência nos períodos dos Experimentos. No caso dos aprendizes que fazem parte do programa de Bolsa-Oportunidade serão considerados os itens apresentados no Edital Bolsa-Oportunidade;

⁷ Disponível em < <http://www.spescoladeteatro.org.br/cursos-regulares/manual> >.

- c) a reprovação de aprendizes só será efetivada após a anuência da Coordenação Pedagógica;
- d) dada a natureza da Escola, não serão oferecidos estudos de recuperação, a não ser em casos excepcionais e por decisão da Coordenação do curso;
- e) os aprendizes deverão refazer o Módulo no qual foram ressaltados para obter o atestado de conclusão do curso;
- f) o aprendiz ressaltado duas vezes no mesmo Módulo será desligado da Escola e somente poderá retornar mediante novo processo seletivo, devendo cursar novamente todos os Módulos;
- g) o aprendiz aprovado terá sua matrícula renovada automaticamente;
- h) caso o aprendiz não dê continuidade aos seus estudos no Módulo seguinte, deverá solicitar o trancamento e/ou cancelamento;
- i) será considerado reprovado o aprendiz que não tenha cumprido o disposto nos artigos anteriores e que tenha ultrapassado 25% de ausências no Módulo, tendo sua matrícula cancelada.

Processo Seletivo

O Processo de Seleção de aprendizes é realizado duas vezes ao ano, seguindo critérios estabelecidos por um Edital.

Sinteticamente, o Processo Seletivo é realizado em dois momentos. No primeiro deles, há uma avaliação dissertativa. Como exemplo, no ano de 2011, o primeiro semestre ficou sob responsabilidade da Vunesp e o segundo semestre sob responsabilidade do Pró Letherae Consultoria Textual Ltda. A avaliação dissertativa não tem o objetivo de ser conteudista, mas se propõe perceber a capacidade de leitura e compreensão. Em 2011, por exemplo, o tema foi: “O teatro como agente transformador”.

No segundo momento da seleção há uma entrevista com os coordenadores de curso, cujo foco é perceber o interesse, as perspectivas e disponibilidade dos candidatos. Ainda nessa etapa, são realizados procedimentos específicos relacionados ao curso de interesse do candidato, podendo envolver novas entrevistas, aulas práticas/expositivas e atividades em grupo, entre outras habilidades próprias de cada área das artes do palco.

As novas entrevistas seguem modelos particulares, podendo ser um processo individual ou em grupos, envolver questionários escritos ou orais, que objetivam, mais uma vez, observar o interesse do aprendiz pela formação oferecida pelo curso da SP Escola de Teatro.

As aulas práticas/expositivas são imersões em ateliês que buscam criar situações cotidianas de sala para o futuro aprendiz e têm o propósito de perceber sua relação com os outros nos processos de trabalho. Assim, são ministradas aulas práticas e/ou expositivas dentro das perspectivas do curso, com o objetivo de avaliar a capacidade de trabalho em grupo e a elaboração de processos criativos. Essas avaliações são organizadas por intermédio de oficinas de trabalho e de acordo com as especificações de cada curso.

O número de candidatos correspondentes às vagas disponíveis é aprovado, conforme o número de vagas descritas especificamente em cada Edital. Um total de quinze candidatos fica na lista de suplência, podendo ser chamado no caso de desistência, desde que seja nas duas primeiras semanas de atividades letivas.

Território Cultural

Como expliquei, nossa pedagogia é abrangente. O que chamamos de Território Cultural é uma espécie de desdobramento dos Cursos Regulares, em parceria com os cursos de Extensão Cultural, dois alicerces da SP Escola de Teatro. A ideia é que o Território Cultural seja um espaço para o ensino dos aprendizes, mas também permeável ao diálogo com a cidade.

As veias da Escola são fluidas. A participação do formador, do aprendiz e do público em geral é entendida como um ato de usufruto, de apropriação comum. A comunidade do teatro é expandida até a outra ponta, a do espectador crítico e do cidadão.

Também há o Território Cultural Expandido, que envolve relações com outros espaços de cultura, nos quais os Cursos Regulares podem estabelecer troca e relações com a proposição de outros artistas das mais diversas áreas. Os Territórios Culturais Expandidos englobam visitas guiadas a museus e galerias, idas ao teatro e cinema, residência em companhias artísticas ou com artistas.

Como exemplo, em 2011, o Território Expandido realizou 18 encontros com um total de 113 atividades, que envolveram os aprendizes dos quatro Módulos dos Cursos Regulares. As atividades contemplaram: apresentações de experiências, filmes musicais e teatrais, cenas de palhaço, cerimônia urbana, encontros, ensaios, exibição do trabalho de coletivos, exposições, formação de plateia, instalações, introdução a vídeo mapping, mesa de discussão, mostra de processos criativos; oficinas de dança afro e de voz cênica; palestras, show com banda, stand-up comedy, visitas ao museu, workshops, entre outras.

Extensão Cultural

A Extensão Cultural cuida da criação de cursos gratuitos com os mesmos preceitos pedagógicos e artísticos dos Regulares, bem como firma uma ponte direta com criadores e pensadores de outras esferas. A Extensão Cultural serve como mobilização da população, dos artistas (amadores e profissionais) e interessados em aperfeiçoar ou ampliar seus conhecimentos teatrais.

Suas áreas de concentração estão na iniciação, na reflexão e na produção. Entre elas, oferece 30 cursos anuais, com carga de 64 horas de duração cada, cujo objetivo é manter a excelência nos conteúdos e no perfil dos ministrantes convidados.

Além dos cursos presenciais, há mesas de discussão com profissionais de notório conhecimento e bate-papos online. Por esse núcleo também estabelecemos parcerias com diferentes equipamentos culturais a fim de levar cursos para diversas cidades do País.

A Extensão Cultural está diretamente associada ao conceito de democratização cultural presente nos outros pilares da SP Escola de Teatro. Por ela são expandidas as atividades de formação dos cursos regulares, de forma gratuita, e inseridas sob os mesmos preceitos pedagógicos e artísticos. Esses cursos são idealizados, discutidos e realizados para abrangerem informações complementares e que procuram contemplar o “ser” e o “fazer”.

Ao mesmo tempo que busca a intercomunicação com os Eixos Temáticos dos Cursos Regulares, a Extensão Cultural traz a comunidade à Escola e leva a Escola à comunidade. Esses deslocamentos podem ocorrer de forma física, virtual e simbólica, com trocas artísticas e culturais.

As atividades da Extensão Cultural estão ancoradas na iniciação, na reflexão e na produção. Por esse tripé, a comunidade pode acessar as etapas de base, aprofundamento e viabilização do fazer artístico com ênfase nas artes do palco e suas múltiplas artérias.

Assim sendo, os cursos de Extensão Cultural se propõem aprofundar reflexões sobre questões do processo teatral contemporâneo e colocar ao alcance dos aprendizes e da comunidade uma formação técnica e prática atualizada. Essas questões tangem temas e assuntos que abarcam desde questões históricas no teatro até técnicas específicas em componentes menos abordados pelo ensino convencional. Igualmente, são exploradas áreas específicas, com focos diversificados, como estética, elaboração de projetos, filosofia, gestão cultural, interpretação de texto, produção, entre outras.

Como afirmava Paulo Freire (2011, p. 47), saber “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Nesse sentido, a Extensão Cultural também tem os papéis de fazer pontes e aperfeiçoar os diálogos entre a Escola e a sociedade.

O setor é responsável por aumentar o número e as possibilidades de aprendizes envolvidos (de Cursos Regulares ou não), as trocas com diferentes formadores, criadores, pensadores de distintas esferas e a sociedade. Também mobiliza a população e os artistas (amadores e profissionais) interessados em aperfeiçoar, desenvolver ou expandir seus conhecimentos técnicos e artísticos nas artes do palco. De tal modo, pretendemos criar elos que estabeleçam parcerias com comunidades de outros bairros, cidades, regiões e/ou países.

Os objetivos da Extensão Cultural são:

- a) desenvolver novos espaços de reflexão e produção artística que propiciem a construção de conhecimento e a dinamização cultural, tendo por foco o fortalecimento da identidade cultural e das inter-relações possíveis na tríade sociedade, cultura e educação;
- b) lançar mão de mecanismos que garantam o amplo acesso de diferentes públicos à programação cultural e aos cursos oferecidos pela Escola;
- c) concretizar intercâmbios culturais em suas perspectivas intermunicipais, interestaduais e internacionais;
- d) oferecer espaço para a divulgação de pesquisas/trabalhos artísticos/culturais ou de áreas afins;
- e) satisfazer as demandas do mercado de trabalho, ampliando a possibilidade de inserção democrática nele;
- g) oferecer 30 ou mais cursos anuais com alto rigor em excelência, com duração de 64 horas cada, cursos a distância, bate-papos online, revistas eletrônicas e mesas.

Para a realização desses objetivos, nos atentamos sempre em manter a excelência nos conteúdos e no perfil dos convidados, suprimindo demandas em formação e qualificação profissional, para além dos oito Cursos Regulares. Assim, são realizados cursos presenciais, mesas de discussão com profissionais de notório conhecimento e bate-papos online. Também são firmadas parcerias com diferentes

equipamentos culturais para levar cursos para diferentes cidades do Estado de São Paulo e fora dele.

Em busca do desenvolvimento dos objetivos e da excelência da formação, a cada semestre há um estudo que conta com a coordenação da Extensão Cultural, a Direção Executiva, a Coordenação Pedagógica, as coordenações do Programa Kairós e dos Cursos Regulares. Esse momento é fundamental para procurarmos e pesquisarmos o perfil dos convidados para cada área. Os convidados devem complementar ou ampliar o trabalho dos aprendizes.

A característica desejada aos profissionais convidados (regionais, nacionais e internacionais) é de que possibilitem, provoquem e problematizem visões diversificadas não encontradas na cidade, no Estado de São Paulo ou no Brasil. Ao mesmo tempo, as proposições são contemporâneas e estão diretamente atualizadas nos contextos técnicos e artísticos.

Um ponto a que sempre estamos atentos é que a troca de experiências não deve se limitar ao artístico. É importante que a trajetória de vida do formador seja também envolvida no processo, no espaço de troca e que haja uma relação de contato e contágio no processo de aprendizagem que permeie todo o projeto da Escola e da Extensão Cultural.

O contato-contágio deve estimular a curiosidade e gerar no aprendiz um movimento criador e formativo. Assim, as experiências devem ser compartilhadas e, a partir desse movimento, utilizadas como propulsores de iniciativas formativas e culturais. Cabe, então, à Extensão Cultural propiciar esse contato, criar oportunidades para que exista o contágio e para que esse contato-contágio se amplie e se propague ao longo do tempo, potencializando o fazer/pensar criativo/crítico.

No processo de escolha dos Artistas Formadores, as vozes dos aprendizes também contribuem. Assim, seja nos Cursos Regulares ou na Extensão Cultural, o aprendiz da Escola é visto e desejado como sujeito de seu próprio conhecimento e, por isso, pode propor à Coordenação de Extensão Cultural temas, bate-papos online e entrevistas, entre outras atividades.

Sempre gosto de deixar claro, entretanto, que não pretendemos um assistencialismo viciante, mas uma dinamização dos setores de produção e reflexão artística e cultural, o que significa dizer que os formadores são responsáveis por estimular a construção de conhecimento e vislumbrar pontes entre as experiências desenvolvidas nos cursos e as ações culturais em sociedade.

Seguindo a estrutura pedagógica dos Cursos Regulares, os cursos de Extensão Cultural da SP Escola de Teatro se consolidam pela “generosidade intelectual”. Ou seja, um território de circulação ordenada do conhecimento sempre produzido no espaço dos/entre seres humanos, que são atravessados e se atravessam pela circulação das propostas e conhecimentos culturais de maneira igualitária, exequível e socialmente justa.

O movimento de “generosidade intelectual e cultural” proposto por nós pensa em equidade como um conjunto de adaptação do cenário existente às situações concretas, observando-se os critérios de justiça e igualdade. Posso dizer, então, que a equidade adapta a regra a um caso específico, com o objetivo de deixá-la mais justa. Ela é uma forma de se aplicar o Direito, sendo o mais próximo possível do justo para ambas as partes.

Essa adaptação, contudo, não pode ser de livre-arbítrio e nem pode ser contrária ao conteúdo expresso da norma. Ela deve levar em conta a moral social vigente, o regime político Estatal e os princípios gerais do Direito. Além disso, sua função não é corrigir a lei, mas complementar o que a justiça não alcança.

Sem a presença da equidade no ordenamento jurídico, a aplicação das leis criadas pelos legisladores e outorgadas pelo chefe do Executivo acabariam por se tornar muito rígidas, o que beneficiaria grande parte da população; mas, ao mesmo tempo, prejudicaria alguns casos específicos que a lei não teria como alcançar.

A Escola apresenta uma forma de pensar e fazer a inserção social de políticas pedagógicas com livre acesso aos produtos e reflexões culturais, alavancando novas ações contextualizadas socioculturais, que alimentam o fluxo cíclico de construção de conhecimento.

Esse fluxo permeia práticas de significação e ressignificação da experiência, de modo congruente com as objetividades das ações artísticas e pedagógicas.

A Extensão Cultural, da SP Escola de Teatro, possibilita, viabiliza e verticaliza o fazer artístico, realçando as artes do palco com suas múltiplas ramificações. Os Cursos de Iniciação, por exemplo, são atividades que ampliam o repertório prático e conceitual dos envolvidos direta e indiretamente com as artes do palco. Esses cursos procuram desenvolver, em diversas áreas, as perspectivas e interfaces do fazer teatral. Portanto, não operam como cursos de introdutórios, ou seja, os primeiros passos. Assim, por exemplo, não se constituem como um curso de “Introdução ao teatro” ou “Introdução às artes dramáticas”, etc.

Nos Cursos de Iniciação, além de teóricos e práticos, os laboratórios possibilitam introduzir os interessados nas linguagens cênicas e processos de criação de coletivos, realizados a partir do acompanhamento de processos de criação artística de renomados grupos de teatro. Esperamos sempre por candidatos que valorizem as artes do palco e ainda não possuam conhecimento específico na linha de pesquisa em que a atividade se insere, mesmo que sejam possuidores de grandes conhecimentos em outros eixos das atividades teatrais/culturais.

Os Cursos de Reflexão são organizados para atender às demandas de profissionais atuantes no fazer técnico e artístico. Também em diversas áreas, buscam o aprofundamento, aperfeiçoamento e especialização de perspectivas do “ser” e do “fazer”. Assim, buscamos por interessados em rever e aprimorar seus conhecimentos nas artes do palco. Para isso, devem possuir conhecimento específico na linha de pesquisa em que a atividade se insere, mas não é exigida qualquer titulação acadêmica.

Os Cursos de Produção são pautados em ateliês para a formação e desenvolvimento de produtores e gestores culturais. O objetivo é apresentar as exigências comuns aos processos de produção cultural, com foco nas artes do palco. As temáticas são relacionadas diretamente à operacionalização de ferramentas de controle e mecanismos que fomentam a execução de planejamentos estratégicos. Os candidatos devem estar interessados em desenvolver

conhecimento técnico sobre a área base na qual o curso se estrutura e também não é exigida experiência prévia na área de produção.

Além desses três cursos que citei, há ainda os cursos de Gestão de Projetos Cênicos, que objetivam aumentar a consciência e o conhecimento dos aprendizes sobre as diferenças nas políticas sociais, artísticas e culturais com as quais as questões econômicas se confrontam. Nele, o profissional pode desenvolver estruturas que antecipem, analisem e reconciliem essas diferenças no âmbito de seus projetos nas artes do palco.

Os cursos de Gestão de Projetos Cênicos trabalham com a formação e a prática e são divididos em três Módulos temáticos:

a) desejo ao concreto: dedica-se à apresentação de conceitos, técnicas e recursos de administração e gestão. Nesse Módulo, a produção de documentos e a padronização de procedimentos serão enfatizadas;

b) sustentabilidade: aborda todas as questões relativas ao tempo e qualidade de vida. Aqui são trabalhados a captação de recursos de diversas fontes, atualização profissional, questões legais, análises de impacto, leis de incentivo, inovação, produtos e serviços secundários;

c) comunicação: estende-se ao universo da comunicação e seus detalhamentos. O foco é dado ao planejamento, plano de mídia, às relações públicas, ao marketing, à publicidade, às estratégias em mídias sociais, assessoria de imprensa, ao relacionamento com públicos diversos e branding.

A realização dos três Módulos, em qualquer ordem, caracterizará a profissionalização do gestor, devidamente reconhecida pelo sindicato dos artistas como produtor cultural.

Programa Kairós

O Programa Kairós é o pilar responsável pela efetivação de uma das principais características da SP Escola de Teatro: um olhar humanista sobre os sujeitos que a integram. Abrange os aprendizes durante o Curso Regular e os egressos, por meio de ações de acompanhamento da trajetória profissional após a formação.

Entre seus programas estão a Bolsa-Oportunidade e ações como elaboração de projetos sociais e/ou culturais, estágio para os aprendizes da Escola, intercâmbios culturais – nacionais e internacionais – e a captação de recursos e/ou parcerias com órgãos públicos, ONGs, organismos internacionais e empresas privadas.

Um jovem de cabelos loiros e encaracolados desce do céu e passa entre as pessoas. Por ser muito rápido, é quase impossível tocá-lo, mas aquele que conseguir tal façanha ou, então, agarrá-lo terá sorte, com energias positivas pelo resto de sua vida.

Esse jovem é Kairós, o deus da oportunidade na mitologia grega, cujo significado é “o momento certo” ou “oportuno”. Interessantemente, os gregos tinham duas palavras para o tempo: *chronos* e *kairós*. Enquanto o primeiro se refere ao tempo cronológico, o segundo é um momento indeterminado no tempo em que algo especial acontece.

Com inspiração na mitologia grega, criamos o Programa Kairós, que pensa em oferecer oportunidades aos aprendizes. Isso porque na Escola acredita-se no ser humano, no outro e na arte.

Dessa maneira, o programa constitui-se como o pilar responsável pela efetivação de uma das principais características da Escola: seu olhar humanista sobre os sujeitos que a integram. Esse cuidado abrange os aprendizes, em curso e os egressos, por meio de ações de acompanhamento da trajetória profissional após a formação, e também os futuros funcionários, ao inclinar sua visão às classes, normalmente, excluídas.

Partindo dessa visão, a sociabilidade é articulada por vetores educacionais sustentáveis. Dessa forma, o Programa Kairós pensa, procura e pratica a criação de

oportunidades, garantindo acesso aos bens culturais, a assiduidade nos cursos, diálogos com questões da cidade e, ao mesmo tempo, proporciona estágios e divulga colocações no mercado de trabalho nas áreas estudadas nos Cursos Regulares. Essas são algumas ações que definem o caráter desse departamento da Escola.

Uma das propostas do programa é a de estabelecer articulações entre a arte e a comunidade/sociedade. De tal forma, os processos buscam uma concepção ampliada de arte com proposições críticas e criativas, aproximando os aprendizes de sua função de artistas/cidadãos. O programa busca, também, processos colaborativos com outras organizações, na tentativa de diluir fronteiras entre a arte e o contexto da vida quotidiana.

A Bolsa-Oportunidade é uma bolsa-auxílio, com a qual os aprendizes podem suprir parte de suas necessidades, como transporte, alimentação, aquisição de material técnico-pedagógico e acesso aos bens culturais. Para tanto, os aprendizes contemplados devem cumprir atividades de contrapartida, que podem ser realizadas por intermédio de proposições pedagógicas de aprofundamento prático e teórico, ou por meio de ações que buscam elementos de transformação social.

O Programa Kairós também promove outras ações, como a elaboração de projetos sociais e/ou culturais, estágio para os aprendizes da Escola, intercâmbios culturais – nacionais e internacionais – e a captação de recursos e/ou parcerias com órgãos públicos, ONGs, organismos internacionais e empresas privadas.

Acreditamos que a SP Escola de Teatro, além de oferecer um número maior de vagas, quando comparada com outras instituições de ensino em artes cênicas, ao mesmo tempo promove ações que são capazes de garantir a equidade em relação ao processo formativo. Assim, essas outras ações dialogam com a realidade socioeconômica dos aprendizes. O Programa Kairós atua entre a lacuna da possibilidade real e da oferta de espaço para a aprendizagem artística.

O Programa Kairós age para que a Escola integre redes sociais, em dois âmbitos:

a) na viabilização econômica de ações do projeto, por meio de captação de recursos e/ou parcerias com órgãos públicos, ONGs, organismos internacionais e empresas privadas;

b) na administração e distribuição desses recursos para a execução de atividades que atendam aos objetivos da Escola.

O Programa Kairós entende por inserção cultural o processo de oportunizar, democraticamente, o convívio e a participação em eventos de cunho sociocultural, que contemplem a criação e a circulação de bens artísticos e seus processos, bem como o diálogo e o contágio por parte dos pares envolvidos: Artista/Público, Formador/Aprendiz, Escola/Comunidade.

Nesse sentido, o Programa Kairós pensa em suas ações como campo para a concretização da inserção cultural de todos os envolvidos em suas atividades.

As necessidades do mercado de arte e entretenimento exigem a cada dia um número maior de profissionais qualificados e atuantes. A Escola percebe nessa conjuntura a necessidade de atuar com a formação profissional ao suprir essas demandas do mercado de trabalho. Para além dos objetivos gerais da Escola, o Programa Kairós compreende a possibilidade de criar condições para a colocação profissional dos aprendizes.

O Programa Kairós tem três proposições centrais:

a) gerir um conjunto de ações que propiciem oportunidades aos aprendizes e aos colaboradores da SP Escola de Teatro;

b) estabelecer-se como elemento de conexão entre os agentes externos, visando ao enriquecimento do seu processo pedagógico por meio do intercâmbio de pessoas, projetos e ideias;

c) viabilizar a participação estável e ininterrupta dos aprendizes nos Cursos Regulares, atendendo prioritariamente aqueles de situação socioeconômica desfavorecida, contribuindo, de tal modo, com a inserção cultural.

Como exposto, algumas das ações são direcionadas à inserção cultural dos aprendizes que hoje são/estão desfavorecidos economicamente, disponibilizando recursos de forma justa, ao facilitar o incentivo aos diálogos dos aprendizes com a Escola e a sociedade. Deve-se destacar, contudo, que o Programa Kairós não está voltado ao atendimento de uma classe específica e não presta serviço assistencialista.

O Programa Kairós, da SP Escola de Teatro, dialoga diretamente com:

- a) o Departamento Pedagógico, que oferece parte dos meios e dados utilizados no acompanhamento dos aprendizes-bolsistas;
- b) o conjunto de funcionários, que poderá participar de ações como palestras, debates e congressos nacionais e internacionais, representando a Escola;
- c) aprendizes, que podem solicitar suporte para a participação em palestras, debates e congressos nacionais e internacionais; em casos específicos, o Programa poderá convocar a participação deles para diversas atividades;
- d) órgãos públicos, empresas e instituições de ensino teatral, no Brasil e no exterior, que poderão indicar potenciais aprendizes e formadores para o projeto de intercâmbio ou solicitar a participação da Escola em atividades específicas;
- e) artistas de reconhecida importância cultural, que poderão ministrar cursos, oficinas, palestras, aulas magnas, entre outras atividades, na Escola ou em teatros que estabeleçam alguma parceria com ela.

A Bolsa-Oportunidade possibilita aos aprendizes suprir parte de suas necessidades: transporte, alimentação, aquisição de material técnico-pedagógico e acesso aos bens culturais; por exemplo, a aquisição de livros e a frequência em teatros, cinemas, galerias e museus. Para tanto, os contemplados devem cumprir atividades de contrapartida.

A Bolsa-Oportunidade visa beneficiar exclusivamente os aprendizes devidamente matriculados nos Cursos Regulares da SP Escola de Teatro. Além disso, devem apresentar:

- a) condições socioeconômicas desfavorecidas;
- b) curso completo e concluído no Ensino Médio na Rede Pública de Ensino ou na Rede Particular na condição de bolsista integral;
- c) rendimento *per capita* familiar bruto de no máximo R\$ 1.200 (mil e duzentos reais).

De 2010 para 2011, o número de bolsas oferecidas duplicou, passando de cem para duzentas bolsas de estudo no valor de R\$ 545,00 (quinhentos e quarenta e cinco reais) mensais por Módulo. Atualmente, são oferecidas 150 bolsas no valor de R\$ 622,00 (seiscentos e vinte e dois reais) mensais. Os critérios de seleção são divulgados por Edital, publicado no site e com cópia nas dependências da Escola. Na seção Anexos, pode-se conferir os dois editais deste ano.

A integração social proposta pela Escola ocorre por meio da disponibilização de no mínimo três vagas no quadro de seus colaboradores destinadas a pessoas provenientes de programas sociais.

Essa ação atende pessoas que encontram dificuldades de inserção no mercado de trabalho, vítimas de preconceitos em relação à diversidade e que, preferencialmente, sejam atendidas por programas sociais. Entretanto, os candidatos deverão estar devidamente capacitados para a realização plena das funções que lhes serão atribuídas.

Ressalto, portanto, o não assistencialismo por parte do Programa Kairós. O que pretendemos com ele, apenas, é que se reconheça a potencialidade de profissionais vindos de diversas situações sociais e econômicas.

Os interessados devem se candidatar às vagas a serem disponibilizadas no endereço eletrônico, onde são anunciadas, indicando, quando houver, necessidades especiais. A banca, para análise curricular, é composta por, no mínimo, dois profissionais: um representante da Escola e o responsável pelo setor a que se destina a vaga. O resultado final da seleção é divulgado apenas para o candidato aprovado. Ainda assim, todos os candidatos podem procurar a Escola para verificar quem foi o selecionado.

O programa fomenta a troca de culturas e conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento qualitativo de criação artística e, por consequência, para a formação de seus aprendizes. São realizadas parcerias com diferentes equipamentos nacionais e internacionais, fomentando diálogos constantes entre aprendizes, formadores, Escola, comunidade e coordenadores de diferentes escolas e centros de formação. Entende-se por Intercâmbios Culturais a participação em cursos, congressos, palestras, simpósios, mesas de discussão, vivências administrativas, pedagógicas, culturais e sociais.

Essa ação oferece condições para a colocação profissional dos aprendizes. Para tanto, procura captar parcerias e demandas de trabalho, nas áreas de formação ofertadas pela Escola. O objetivo principal é intermediar a contratação de aprendizes, disponibilizando seus currículos e divulgando as vagas de estágios e trabalhos artísticos ofertados pelas empresas e organizações parceiras.

O Programa Kairós valoriza a importância de verificação da efetividade e eficácia de suas ações e projetos. Diante disso, propôs a criação de uma plataforma de pesquisa com profissionais da área das ciências sociais, que se debruçam sobre diferentes temas e questões pertinentes à Escola.

Com a aplicação das pesquisas, a Escola pretende uma análise reflexiva das ações, dos projetos, da organização e das políticas adotadas. Busca compreender o impacto de suas proposições nos envolvidos com o projeto e na comunidade circundante. A análise de resultados de cada pesquisa propicia o apontamento de caminhos para a melhoria das ações e dos projetos propostos pela SP Escola de Teatro.

3 – Um álbum musical para iluminar alguns caminhos

No segundo semestre de 2015, estávamos empenhados em elencar os operadores, materiais de trabalho e artistas pedagogos para os dois Módulos que seriam trabalhados no primeiro semestre de 2016: o Verde, no período matutino; e o Azul, no vespertino.

Em geral, essas discussões sempre levam em conta o respiro da Escola, decorrem das problemáticas encontradas nos trabalhos dos semestres anteriores. E aconteceu que, naquele momento, segundo semestre de 2015, estávamos trabalhando o Módulo Vermelho e veio à tona um experimento que falava da mulher, da questão do empoderamento, da violência; ainda uma violência sutil, porque acontecia num casamento em que o marido não queria que a mulher trabalhasse fora e insistia, a todo custo, que ela se tornasse dona de casa. Esse experimento foi bastante contundente e apontava para algumas questões que sabíamos que teríamos de recuperar em algum momento.

Em uma reunião da equipe de coordenadores da Escola, JC Serroni, coordenador de Cenografia e Figurino e Técnicas de Palco, trouxe a informação de que em 2016 seria comemorado o centenário do samba. Hugo Possolo, coordenador de Atuação, fez coro, dizendo que seria interessante trabalhar com letras de samba. Eu não estava presente nesse encontro. Então, quando o Joaquim, nosso coordenador pedagógico, me avisou da reunião, eu logo problematizei. Disse que achava que as letras de samba, principalmente dos mais antigos, traziam uma dose forte de machismo e intolerância.

Foi inevitável me lembrar do machismo de canções como “Ai! que saudade da Amélia”, de Ataulfo Alves e Mário Lago:

Você só pensa em luxo e riqueza / Tudo o que você vê, você quer /
Ai meu Deus que saudade da Amélia / Aquilo sim é que era mulher /
Às vezes passava fome ao meu lado / E achava bonito não ter o que
comer / E quando me via contrariado / Dizia “meu filho, o que se há
de fazer?” / Amélia não tinha a menor vaidade / Amélia é que era
mulher de verdade (1942)

“Mulher indigesta”, de Noel Rosa:

Mas que mulher indigesta / Merece um tijolo na testa / Essa mulher não namora / Também não deixa mais ninguém namorar / (...) Ela é mais indigesta do que prato / De salada de pepino à meia-noite / Essa mulher é ladina / Toma dinheiro, é até chantagista / Arrancou-me três dentes de platina / E foi logo vender no dentista (1932)

E “Emília”, de Wilson Batista e Haroldo Lobo:

Quero uma mulher que saiba lavar e cozinhar / Que de manhã cedo me acorde na hora de trabalhar / Só existe uma / E sem ela eu não vivo em paz / Emília (1941)

E, nessa conversa, mais uma vez o experimento do Módulo Vermelho, aquele da cena do casamento, vinha à baila. Precisávamos de algo que se conectasse com nosso tempo, com as questões que nossos aprendizes vinham apontando.

Joaquim concordou comigo e parecia que a ideia de celebrar o centenário do samba estava perdendo força. Mas, naquele momento, um CD fazia bastante sucesso entre os colaboradores da Escola: *A mulher do fim do mundo* (2015), de Elza Soares, produzido pelo selo Circus. E foi Joaquim que, provocado por aquela reunião comigo na qual o demovi a ideia dos 100 anos de samba, me procurou um dia em minha sala e disse:

– Que tal se elencássemos o CD da Elza como material de trabalho? É um disco ótimo, totalmente feminista.

Com a certeza de que estaríamos mexendo em algo bastante complicado, no final de novembro tínhamos decidido: o álbum de Elza Soares seria nosso material de trabalho. No entanto, alguém ali profetizou:

– Cuidado! Nós vamos mexer numa coisa aqui que dá receio, muito receio.

E foi Marici Salomão, coordenadora de Dramaturgia, quem concluiu:

– Mas uma escola que dialoga com o contemporâneo não tem que temer os assuntos do nosso tempo!

Assim, a partir daquele momento, estava escolhido nosso material de trabalho. Faltava, no entanto, definir Operador e Artista Pedagogo.

Com o CD *A mulher do fim do mundo*, precisávamos buscar agora referências feministas que dialogassem com nosso tempo. Foram dias pesquisando, indo atrás de referências, até que a formadora de Humor, Suzana Aragão, propôs que nosso olhar recaísse sobre o trabalho da nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, especialmente sobre um livro chamado *Sejamos todos feministas* (2014), fruto de uma conferência realizada pela fundação norte-americana Sapling, na qual a escritora apresenta uma ideia para o feminismo do século 21, a partir de suas experiências pessoais, e defende a inclusão e consciência da mulher na contemporaneidade.

Coincidentemente, eu acabara de ler *Hibisco roxo* (2003), um romance de Chimamanda, publicado no Brasil pela Companhia das Letras, com tradução de Julia Romeu, que conta a história de uma família nigeriana, em que o pai – católico, rico e educado por europeus – nega a cultura e a religião de seu povo, até que seus filhos adolescentes vão passar férias na casa de uma tia, professora universitária que cultivava hibiscos roxos em seu jardim. Ela é uma pessoa articulada, contestadora, que apoia e incentiva a liberdade de expressão e o discurso livre entre seus filhos. Então, quando Chimamanda Adichie chegou até nós, era como se eu estivesse me encontrando com uma querida amiga que acabara de conhecer.

Nesse momento, também circulava nas redes sociais Twitter e Facebook a hashtag #meuprimeiroassedio. Um movimento por intermédio do qual as mulheres começaram a descrever experiências de assédios que haviam sofrido em suas vidas.

A perspectiva contemporânea de Chimamanda, assim, parecia começar a fazer sentido. Mas foi, novamente, Marici Salomão quem nos provocou:

– Temos de estar atentos porque existem muitas visões do feminismo e elas se alteram nos diálogos de épocas, lugares, nacionalidades.

Nesse momento, enfim, tínhamos o Material de Trabalho (o CD *A mulher do fim do mundo*) e o Operador (o livro *Sejamos todos feministas*); e ainda tínhamos de buscar o Artista Pedagogo, alguém que pontuasse o diálogo entre esses dois lugares.

Naquele dezembro de 2015, tudo parecia fazer sentido. A Associação Paulista dos Críticos de Arte (APCA) acabara de conferir a Elza Soares o prêmio de Melhor Disco do Ano, e Chimamanda começava a aparecer nas discussões que fervilhavam no Facebook e Twitter, por intermédio da hashtag #meuprimeiroassedio.

O CD de Elza Soares, com 11 canções, produzido por Guilherme Kastup e Ernst von Bönninghausen (o álbum é todo de músicas compostas, em sua maioria, por homens brancos⁸), mistura vários gêneros musicais, como samba, rock, rap e eletrônica, com temas como violência doméstica, transexualidade, urbanidade e racismo, entre outros. Em 2016, o álbum receberia o prêmio Grammy Latino, na categoria Álbum de Música Popular Brasileira.

A primeira canção do álbum é “Coração do mar”, de José Miguel Wisnik, que já flerta com a melancolia e os temas que serão trabalhados ao longo da obra. A segunda é a que dá nome ao álbum. “A mulher do fim do mundo”, um samba composto por Rômulo Fróes e Alice Coutinho, põe as cartas na mesa: a mulher do fim do mundo é preta, guerreira, vive sozinha e sofreu uma decepção amorosa. “Maria da Vila Matilde – porque se a da Penha é brava, imagine a da Vila Matilde”, de Douglas Germano, a terceira faixa do disco, fala de uma mulher que foi espancada pelo marido, expulsou-o de casa e ameaça chamar a polícia caso ele apareça por ali. Em seguida, “Luz vermelha”, de Kiko Dinucci e Clima, vai narrar o dia a dia da vida dura da periferia. A quinta canção é “Pra fuder”, de Dinucci, e fala de uma mulher empoderada, dona absoluta de seu corpo, que vai prender seu parceiro. A sexta faixa do álbum é “Benedita”, de Pepê Mata Machado e Celso Sim,

⁸ A ficha técnica do CD reúne os seguintes compositores: José Miguel Wisnik, Rômulo Fróes, Alice Coutinho, Douglas Germano, Kiko Dinucci, Clima, Celso Sim, Joana Barossi, Fernanda Diamant, Rodrigo Campos, Cacá Machado, Marcelo Cabral e Alberto Tassinari.

que divide os vocais com Elza, e conta a história de uma travesti que, para se defender das mazelas do mundo, se transforma em traficante. A sétima faixa, de Rodrigo Campos, que também participa como vocalista, chama-se “Firmeza?!” e descreve o encontro de dois amigos na comunidade onde se conheceram. “Dança”, de Cacá Machado e Rômulo Fróes, é a próxima canção do álbum e descreve a reflexão de uma mulher ensaiando uma volta, após uma derrocada. A nona música é “O canal”, de Rodrigo Campos, que fala sobre a luta de três amigos que precisam fazer uma travessia. “Solto”, de Marcelo Cabral e Clima, aparece na décima posição do álbum e descreve uma separação. “Comigo”, de Rômulo Fróes e Alberto Tassinari, é a 11ª música, a que fecha o CD, e fala sobre uma mãe que morreu.

Imediatamente, começamos a criar relações entre as canções e percebemos que havia uma dramaturgia consistente naquele *A mulher do fim do mundo*. Musicalmente, também encontrávamos um terreno vasto. O álbum vai do samba ao rock, passando pelo rap, eletrônico e punk rock. Uma variedade muito ampla para a pesquisa, portanto.

Tínhamos, ainda, a questão da Elza Soares, uma mulher negra, de 80 anos, com uma história de vida curiosa e que merecia um olhar mais atento. Elencamos, nessa etapa do trabalho, duas questões que nos interessavam: o racismo e o feminismo.

Curiosa, no entanto, é a própria biografia de Elza Soares. Nascida em 1930, negra, de família pobre, vivendo na periferia do Rio de Janeiro, foi mãe aos 14 anos, e, precisando dar conta da maternidade, começou a cantar nessa época, quando participou do programa de Ary Barroso na Rádio Tupi. Aos 15 anos, já tinha sido mãe pela segunda vez e perdido os dois filhos, e o marido adoecera com tuberculose. Viúva aos 21 anos, com cinco filhos, trabalhou como empregada doméstica e faxineira. No início dos anos 1960, enfim, tornou-se conhecida e, após quatro relacionamentos, envolveu-se com o jogador de futebol Garrincha, que acabara de se desquitar.

Isso causou um grande escândalo na sociedade da época, que não aceitou o relacionamento de Elza com o jogador de futebol. Ameaçada de morte e perseguida, a cantora ficou casada com Garrincha de 1969 a 1982, se separando após brigas e crises violentas por conta do alcoolismo do marido. Nos últimos anos,

no entanto, a carreira de Elza estava um tanto apagada e esse *A mulher do fim do mundo* a devolvia ao panteão das grandes cantoras do Brasil.

Naquele final de 2015, já fazia tempo que nós, da diretoria da SP Escola de Teatro, vínhamos recebendo várias reivindicações de nossos aprendizes, que diziam que nossa Instituição deveria ficar mais preta, que tínhamos de ter mais estudantes negros por ali.

Um Módulo feminista

Quando, enfim, nos reunimos para a preparação dos Módulos, em janeiro de 2016, tínhamos definido nosso Material de Trabalho, o CD *A mulher do fim do mundo*, e o Operador, a nigeriana Chimamanda Adichie. Precisávamos agora definir quem seria o Artista Pedagogo. Tínhamos, de antemão, uma única inclinação: deveria ser uma mulher. O nome da atriz, encenadora e dramaturga espanhola Angélica Liddell imediatamente foi lembrado e definido.

QR Code 3 – “Feminismo nas Artes Cênicas pauta conversa no primeiro dia de aula”

Angélica é uma das grandes vozes femininas na escrita teatral contemporânea. Ela tinha vindo ao Brasil em 2014, durante a Mostra Internacional de Teatro de São Paulo (MITsp), para apresentar a performance *Eu não sou bonita* – um trabalho confessional sobre um abuso sexual que havia sofrido. Em análise escrita no âmbito da mostra, para o projeto e site *Prática da Crítica*, a pesquisadora Luciana Romagnolli escreveu:

Angélica Liddell não se identifica como feminista, embora as questões invocadas em sua obra coincidam com a pauta do movimento. A distinção provavelmente está nos modos como a

artista espanhola as problematiza. Causa estranhamento, à primeira vista, a postura da performer em *Eu não sou bonita*. Isso se deve a um discurso margeado por estereótipos do ser-homem e ser-mulher como dois papéis sociais definitivos e associados, respectivamente, ao binômio agressor-vítima, sem escapatória. Contudo, como se disse na ocasião de *Escola*, do chileno Guillermo Calderón, é preciso desconfiar dos discursos que aparentem uma integridade. E o de Liddell, por mais que brade uma radicalidade, não é menos poroso. [...] Na forma hiperbolizada de representação do sofrimento por meio da restauração da violência contra si a cada apresentação de *Eu não sou bonita* e do discurso extremista sobre o binômio homem-mulher, cabendo ao primeiro palavras de ódio, vê-se que Liddell se afasta do exercício da alteridade rumo à exacerbação do eu: não lhe interessa a voz do “outro” (homem) quando o outro por definição é a mulher. Não há dois sujeitos quando um é assujeitado. A artista busca a confusão entre essas categorias de sujeito e objeto, sugerindo a partir de si a identificação com toda a história da violência de gênero. A denúncia do horror imposto à mulher é tensionada até o insuportável à medida que Liddell encena o limite no qual não há saída para o homem além do papel de opressor, nem para a mulher além do de oprimida. O mecanismo terapêutico não se direciona à artista, mas ao público, uma vez constituído por Liddell o espelho dessa limitação à qual cabe ao público – não à artista – reagir. (ROMAGNOLLI, 2014)

Assim, para verticalizar o trabalho, decidimos por seis canções do álbum de Elza Soares. Para o curso de Atuação: “A mulher do fim do mundo”, “Luz vermelha” e “Pra fuder”; para o curso de Humor: “Maria da Vila Matilde – porque se a da Penha é brava, imagine a da Vila Matilde”, “Benedita” e “Firmeza”. Dessa maneira, os aprendizes poderiam escolher dentre essas músicas com qual eles gostariam de trabalhar.

O primeiro componente que é trabalhado na Escola, sempre na primeira semana de cada Módulo – e comum a todos os cursos –, é chamado de Fundamentos do Módulo. Nele, os quatro pilares do Módulo (Eixo, Operador, Material de Trabalho e Artista Pedagogo) são apresentados aos aprendizes. Existem maneiras diferentes de esse componente ser apresentado. Em geral, por intermédio de mesas de discussão, de encontros com intelectuais e conhecedores dos temas elencados, etc. Dessa vez, entre várias atividades, convidamos o músico Celso Sim, autor, ao lado de Pepê Mata Machado, da canção “Benedita” e que divide os vocais com Elza em seu CD *A mulher do fim do mundo*.

Além de depoimentos pessoais de como havia sido a convivência e o trabalho com Elza Soares, a escolha de repertório do disco, etc., Celso Sim apresentou uma a

uma as 11 faixas do álbum, seguidas de comentários sobre cada canção. Ao mesmo tempo, outros grupos de trabalho debruçavam-se na obra de Angélica Liddell, em leituras dramáticas que se realizavam nas salas de trabalho, e na leitura de *Sejamos todos feministas*, de Chimamanda Adichie.

Aliás, aconteceu algo curioso com a leitura de *Sejamos todos feministas*. Cada turno recebe 195 aprendizes (25 nos cursos de Atuação, Humor, Dramaturgia, Iluminação, Cenografia e Figurino, Sonoplastia e Técnicas de Palco; e 20 no curso de Direção), que foram divididos, de maneira aleatória, em quatro grandes grupos de aproximadamente 50 pessoas. Misturados os grupos, cada um deles era conduzido e provocado por dois formadores. Elencadas as questões desses grupos, elas eram levadas para uma espécie de plenária, onde os temas eram confrontados e debatidos.

Nesse momento, os aprendizes, que deveriam se organizar em núcleos de trabalho, receberam como desafio ouvir as músicas e escolher uma delas, que, a partir daí, seria o motor de suas criações.

Oito grupos foram criados, contendo, em cada um deles:

- 6 a 7 atores (metade de Atuação; outra metade de Humor);
- 2 a 3 diretores;
- 3 a 4 dramaturgos, cenógrafos/figurinistas, iluminadores, sonoplastas e técnicos de palco.

Quando, enfim, os cursos voltam às suas salas de trabalho, nossos aprendizes retornam já com algumas boas inquietações. Nos seus cursos – e depois em seus núcleos de Experimento –, vão discutindo as questões específicas de suas formações, ligadas às especificidades de seus cursos.

Então, quando se iniciam os Experimentos, colocados em cada núcleo de trabalho, os temas, principalmente o do machismo e o das questões raciais, surgem com força. Embora tivéssemos total e absoluta confiança no que havíamos proposto, nos surpreendemos, porque, a partir daquele momento, estava colocado: homens de um

lado, mulheres do outro; brancos pra cá, mulheres pra lá. E surgiu, também e pela primeira vez em nossa Instituição, algo que nos separava: de um lado, os aprendizes; do outro, a direção da Escola e seus colaboradores.

Foi difícil reconstruir essa trajetória, no sentido de que nós, da direção da Escola, não estávamos em um lado contrário ao deles, aprendizes. Se havíamos chegado até ali, era porque queríamos, não exatamente o confronto, mas o embate.

E, embora muitas vezes tenham surgido em nossas reuniões apontamentos como “será que vamos dar conta?”, nunca deixamos de acreditar que eram as complexidades daqueles temas que nos interessavam.

Mas, de repente, na visão de nossos aprendizes – independentemente de todos os nossos esforços –, tudo era exatamente o contrário do que havíamos planejado. A aula que abriu o semestre, inclusive, havia sido conduzida por três mulheres: Fernanda D’Umbra, atriz com formação pela EAD e nome importante da cena paulistana; Alessandra Negrini, conhecida no cinema e na TV, com trabalhos marcantes no teatro; e Grace Passô, atriz e dramaturga, negra, uma das vozes mais importantes da mulher negra no Brasil, que sentenciou, ao olhar para a plateia, naquela ocasião:

– Que bonito ver uma escola preta!

O engraçado é que a Escola apresentava todo um campo de interesse em discutir isso, de trazer isso para a cena, mas quando os aprendizes foram para o primeiro experimento, em março, nos colocaram em campos inimigos.

Então, nós, que estávamos participando do processo, fomos acusados de burgueses, de brancos, de assediadores, de racistas, de uma Escola que não abre campo para essas discussões e, a essa altura, nos demos conta de que estávamos no meio de um fogo cruzado, num campo altamente bélico.

Fato curioso, entretanto, na SP Escola de Teatro: nesse semestre havia poucos negros nos cursos de Atuação e Humor, mas um grande número nos outros cursos. Em geral, tem sido assim.

Em pesquisa realizada no primeiro semestre de 2016, esse era o quadro racial dos nossos aprendizes devidamente matriculados no Módulo Verde, período matutino, nos cursos regulares da Escola:

Declaração étnico-racial:				
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Cumulativa
Branca	131	66,8	66,8	66,8
Preta	29	14,8	14,8	81,6
Parda	32	16,3	16,3	98,0
Amarela	4	2,0	2,0	100,0
Total	196	100,0	100,0	

Mas é interessante pensar que, quando nossos aprendizes quantificavam os números de negros e mulheres nos experimentos, nunca levavam em conta os aprendizes que não eram das áreas de interpretação (Atuação e Humor).

Uma história curiosa também acontece nesse período, quando Rodolfo García Vázquez, da coordenação de Direção, ao falar numa Avaliação sobre um trabalho qualquer, vai dizer aos aprendizes que é filho de um mulato e que seu avô era negro. Confusão geral. Alguns aprendizes vão dizer que Rodolfo é racista por utilizar o termo “mulato”. No que, a bem da verdade, os aprendizes estão corretos, em se tratando da etimologia da palavra, pois o termo “mulato” vem da palavra “mula”, que por sua vez se origina do latim *mulus*.

A partir daquele momento, começamos a prestar atenção na questão do lugar de fala, quando reconhecemos o lugar do sujeito que profere algo.

No segundo experimento, em maio, surgiu algo curioso: as relações entre os nossos aprendizes estão bastante tensas. Atrizes não querem ser dirigidas por diretores; atores gays recusam-se a experiências com diretores heterossexuais. As relações, definitivamente, estão tensas. E, agora, não é apenas entre a Escola e os aprendizes.

É comum encontrar grupos de aprendizes negros que não permitem a entrada de brancos em seus círculos, ou de mulheres que não admitem homens entre elas.

Nesse momento, por conta de um convênio estabelecido entre nossa Instituição e a Escola de Teatro e Cinema de Estocolmo, temos como intercambista a sueca Alica Tserkovnaja. Engajada, feminista, e sem levar em consideração todas as questões culturais que se estabelecem entre Brasil e Suécia, ela tece sua tese sobre o modo de trabalho de nossos formadores. É Alica a líder desse movimento.

Dessa maneira, no segundo Experimento, as aprendizas da Escola criam um movimento, designado por elas como “SP se cala”, que culmina em uma performance coletiva, de mesmo nome, que consiste em colocarem uma fita crepe na boca, depois de espalharem dezenas de cartazes pelas dependências da SP Escola de Teatro.

Um grupo reduzido dessas mulheres procura nosso coordenador pedagógico, Joaquim Gama, e anuncia:

– Estão acontecendo assédios na Escola.

Nessa reunião, as aprendizas relatam que um de nossos coordenadores as tem assediado. Tudo começou quando esse coordenador elogiou uma das estudantes dizendo, no início de uma aula, que ela estava muito bonita naquele dia. Ao ser repreendido, o coordenador rebate a acusação:

– Ah, então nem elogio eu posso fazer mais?

Está criado, a partir desse momento, o grande imbróglio daquele Módulo. A aprendiz vai se sentir extremamente provocada e insultada e nosso coordenador, incompreendido.

Assim, essa aprendiz, que acha tudo absolutamente deslocado, afrontoso, não tem dúvidas de que sofreu um assédio, e o segundo Experimento termina com uma assembleia das mulheres estudantes. Algumas funcionárias da Escola, além de formadoras, também participarão desse encontro.

No entanto, há uma decisão que se toma ali e que extrapola a própria Escola: elas começam a trazer seu repertório de vida, como questões ligadas a assédio quando crianças ou jovens e episódios que acontecem em sala de aula entre os próprios aprendizes. Elas passam a considerar tudo isso como assédio e aí há uma cisão de fato, pois elas ficam absolutamente contra todos os homens da Escola, sejam formadores, coordenadores ou aprendizes. Há um processo de empoderamento delas, desse espaço. A partir disso, há uma série de discussões para entender que decisão tomarão. Decidem, inclusive, nesses encontros, que a Escola deve demitir o coordenador galanteador.

Enquanto isso, nós da direção da Escola programamos vários encontros com mulheres e com pessoas do movimento negro. É preciso tentar entender o que aquele momento significa.

Enquanto essas discussões ocorrem, os trabalhos com o CD *A mulher do fim do mundo*, de Elza Soares, seguem. E todos somos atraídos por seus ecos. Curioso, no entanto, é que nenhum grupo, dos oito, levanta uma questão bem importante e que tem tudo a ver com a discussão que se segue: o álbum de Elza foi todo composto e produzido por homens – pouquíssimas mulheres se envolveram nele –, e, todos, homens brancos!

Nada foi superficial naquele semestre. Embora algumas leituras tenham sido evidentes, as discussões que se estabeleceram foram fundamentais para colocar a SP Escola de Teatro em seu tempo devido. Afinal, somos oriundos de uma escola pautada no livro didático, operamos de maneira concreta, nunca abstrata.

Na melhor das hipóteses, uma boa escola existe para administrar crises. Um bom diretor de uma escola é reconhecido pela forma como conduz as crises de sua instituição. Assumir as crises, assumir os desafios de não conhecer todos os aspectos do humano pode ser o primeiro passo para estimular a busca do conhecimento.

Essa leitura que vai além do que se vê é uma trajetória com que a Escola tem se confrontado. E, a partir disso, queremos propor mudanças, estabelecer contatos

com o desconhecido, com o verdadeiramente impossível. E foi isso que essas discussões sobre racismo e machismo trouxeram para a nossa Instituição.

O primeiro Experimento foi quando tomamos consciência do que estava vindo à tona; o momento da recolha de materiais. No segundo, ficou claro e evidente que nem aprendizes, nem nossa Instituição, sabiam mexer com os temas propostos. Então apareceu uma fala muito contundente de Hugo Possolo, nosso coordenador de Atuação:

– Minha arte é minha voz, não meu palanque político. A política estará sempre no meu modo de falar e na minha maneira de ver e compreender o mundo.

Estabeleceu-se, aí, outra maneira de experimentar nossas ferramentas daquele Módulo. Então, já que estávamos numa escola de arte, nossas vozes se transformariam em potências artísticas e nossos posicionamentos seriam debatidos além das salas de trabalho. Dois processos distintos, portanto. Que deveriam, inclusive, trabalhar com suas contradições.

Até porque os grandes avanços da educação, hoje em dia, recaem na ideia da escola sem professor – uma “escola na nuvem”, sem professores, mas em ambiente que estimule a criatividade –, criada pelo educador indiano Sugata Mitra, e premiada pelo TED Prize, concedido anualmente a pessoas visionárias com projetos inspiradores que possam mudar o mundo.

Na escola pensada por Sugata Mitra, as crianças aprendem ensinando umas às outras mediante recursos da internet e os professores funcionam como facilitadores ou monitores, indicando apenas caminhos e possibilidades. Todo o aprendizado é realizado em rede na prática, nas pesquisas pessoais de cada aprendiz. Dessa maneira, é incentivado, também, o aprendizado coletivo, trabalhando com a ideia de “deslumbramento inato”, que é a descoberta a partir de provocações.

Ainda segundo Sugata Mitra, o conhecimento na contemporaneidade está obsoleto e é a internet que nos coloca no que ele chama de era da aprendizagem. Para ele, quando um indivíduo se conecta à internet, imediatamente começa a aprender. Direcionar esse percurso é a tarefa dos dias de hoje.

A primeira vez que Mitra aplicou seu método foi em uma favela na Índia. Sem que ninguém soubesse e sem fornecer instrução alguma, colocou um computador conectado à internet próximo de uns garotos e, oito horas depois, quando voltou, encontrou o grupo bastante familiarizado com a máquina. Inclusive, havia alguns garotos ensinando a outros o que haviam aprendido. Essa experiência, batizada de “Buraco na parede”, foi aplicada outras tantas vezes em dezenas de favelas da Índia, sempre com resultados idênticos.

Na SP Escola de Teatro tem sido assim. Nunca elencamos ferramentas de que dispomos para estruturar qualquer Módulo. Quanto mais distantes de nós, melhor. Em nossa Instituição, gostamos de aprender e não tememos o enfrentamento. Para nós, é importante que encontremos pessoas que pensem diferente.

O terceiro Experimento se realizou, no entanto, sem grandes expectativas. Afinal, já no início do semestre, todas as armas haviam sido colocadas. O coordenador que havia sido denunciado por assédio não foi demitido; a aluna intercambista sueca seguiu orientando e liderando movimentos dentro da Escola e o que sentimos foi um dos momentos mais estimulantes de aprendizado, em que mais aprendemos do que ensinamos.

Como resultado de toda essa efervescência, foi nesse semestre que a Instituição aboliu as frequentes placas de masculino e feminino de seus banheiros para ilustrar a simpática inscrição “TODXS”. Também foi a partir desse momento que as funcionárias da Escola tiveram uma grande conquista: em vez dos cinco meses de licença-maternidade, agora têm seis, que é a orientação da Organização Mundial da Saúde (OMS), que indica amamentação exclusiva até os seis meses de idade.

Ainda sob efeito desses acontecimentos, enquanto escrevo esta tese, consegui aprovação do Conselho de Administração da Associação dos Artistas Amigos da Praça (Adaap), que administra o projeto SP Escola de Teatro, para que a licença-paternidade – concedida aos trabalhadores que se tornam pais – seja estendida para 30 dias, contra os cinco que são assegurados hoje por lei.

O Lugar de Fala

O lugar de fala é uma questão que esteve presente no pensamento hegeliano-marxista desde sua origem. Em 1807, Hegel já discutia a questão do lugar de fala de senhores e escravos. Marx também vai desenvolver uma teoria sobre o discurso opressivo dos donos dos meios de produção e de como sua ideologia dominante era incorporada nos discursos dos expropriados dos meios de produção, naturalizando as relações de poder. Trata-se de uma das mais importantes contribuições culturais e científicas da segunda geração de feministas e acabou por influenciar a discussão epistemológica, a Teoria Queer e outros campos de debate cultural.

A teoria do lugar de fala (*Standpoint Theory*, no original em inglês) é estruturada em termos de gênero e sexo por pensadoras feministas americanas em meados do século XX. Pensadoras como Sandra Harding e Julia Wood, entre outras feministas marxistas, trouxeram à tona a discussão sobre a teoria do lugar de fala ainda nos anos 1980. Seus aspectos principais são:

- a) o conhecimento é situado socialmente;
- b) grupos marginalizados estão socialmente situados de forma que se torna possível para eles uma maior consciência das coisas e colocar questões em relação aos não-marginalizados;
- c) a pesquisa, em especial aquela focada em relações de poder, deveria começar pelas vidas dos marginalizados. O marginalizado, ao conhecer o discurso dominante e viver a realidade do dominado, teria, desse ponto de vista, condições melhores para conhecer a realidade em sua complexidade.

Nancy Hartsock (1943-2015) foi uma das pensadoras fundamentais para o desenvolvimento da teoria do lugar de fala, em seu artigo “The feminist standpoint: developing the ground for a specifically feminist historical materialism”, publicado em 1997 no livro *The second wave: a reader in feminist theory*. O pensamento marxista, ao qual Hartsock se alinha, entende que a verdade social só pode ser revelada por meio da perspectiva do proletariado sobre as relações sociais e econômicas. Na

esfera da circulação das mercadorias, cria-se a fantasia de naturalização de relações de igualdade, em que as mercadorias seriam comparadas livremente em matéria de quantidade e valor de uso. A naturalização das relações de trabalho coloca o possuidor dos meios de produção como alguém que está à procura de uma mercadoria que é a força de trabalho oferecida por um proletário.

Marx afirma que somente com o desvelamento do que está realmente embutido nas relações entre o capitalista e o trabalhador é possível compreender que o trabalhador sempre se encontra em posição de desvantagem em relação ao possuidor dos meios de produção. O lugar de fala do trabalhador é fundamental para que se chegue à verdade sobre a magnitude da exploração que ocorre em uma relação que foi socialmente “naturalizada” pela ideologia dominante. O lugar de fala do trabalhador demonstra, assim, quão opressivo e injusto é o sistema em que ele vive sob a aparência da liberdade; o que ocorre, efetivamente, é que ele se encontra submetido a uma relação socialmente desumana e perversa. Assim, o lugar de fala do trabalhador é a forma fundamental para a crítica de tal ideologia e para a construção de uma sociedade mais justa.

Hartsock faz uma analogia entre a exploração do trabalho do proletariado e a submissão da mulher aos encargos do trabalho doméstico, afirmando que a mulher também possui uma perspectiva própria sobre as relações sociais de gênero e sexo. Ao discutir a divisão sexual do trabalho, a feminista americana traz à luz a questão da mulher que, subjugada pelas relações sexuais naturalizadas, acaba por ter uma dupla jornada de trabalho, tanto no mercado de trabalho quanto nos afazeres domésticos: “ao contrário dos homens, entretanto, as vidas das mulheres são institucionalmente definidas pela produção de valores de uso no lar”. Isso sem falar da sistemática redução salarial que as mulheres enfrentam diante dos homens no mercado de trabalho. A crítica feminista, inclusive de Hartsock, aos estudos de Marx e Engels se dá justamente pela dupla exploração sofrida pelas mulheres nas sociedades capitalistas: pelos possuidores dos meios de produção e pelas tarefas domésticas que devem desempenhar. Ambas as relações de dominação são naturalizadas: a primeira por um mercado de trabalho em que pessoas livres vendem suas mercadorias (no caso, sua força de trabalho) e a segunda pela naturalização sexual das tarefas.

Em um questionamento posterior, algumas feministas negras, como Patricia Hill Collins, levantarão que a questão do lugar de fala se torna ainda mais complexa quando vem à tona, na sociedade americana, a realidade da mulher negra, que é obrigada a lidar com o racismo e o machismo simultaneamente.

As críticas à teoria do lugar de fala são focadas especialmente nas questões de possível isolamento de grupos sociais, afetando sua integração. O lugar de fala pode assumir implicitamente que estaria mais próximo da verdade, o que geraria uma posição epistemológica privilegiada, pois é menos enviesado e parcial do que o discurso do privilegiado. Isso poderia levar a um desequilíbrio de forças de poder, levando o oprimido a assumir o lugar do opressor. Esse desequilíbrio intencional de poder levaria à vingança por parte de grupos feministas extremos. Outra crítica é um relativismo epistemológico que levaria à negação de um possível lugar de conhecimento.

A teoria do lugar de fala tem tido um impacto notável em vários aspectos da vida acadêmica nos últimos anos na SP Escola de Teatro. Frequentemente, ocorrem situações de embate em que atrizes aprendizes se recusam a ser dirigidas por diretores aprendizes, pois eles não teriam a capacidade de compreender a condição de personagens femininas.

Por outro lado, atores negros têm se colocado criticamente em relação a diretores e dramaturgos aprendizes brancos, considerando-os ilegítimos para discutir a questão racial em cena.

O lugar de fala não só tem afetado a dinâmica das relações interpessoais entre os aprendizes na produção de seu trabalho artístico, mas também as relações funcionais dentro da própria Escola. Em muitos momentos, os aprendizes questionaram a estrutura pedagógica, basicamente dominada por homens brancos heteronormativos. Dentro do quadro de coordenadores, contamos apenas com um coordenador do sexo feminino e seis coordenadores do sexo masculino.

Entre os formadores, a diferença de gêneros não existia na época (quatro mulheres em um total de oito formadores). No entanto, apesar de uma das formadoras ser negra, ela era deslegitimada, por ser uma negra que falava alemão e tinha uma

formação eurocêntrica, o que a colocaria como detentora de um discurso privilegiado.

Diante de todos esses enfrentamentos, absolutamente novos e bastante contundentes, a Escola tenta interagir mediante o diálogo, buscando o entendimento de que o número excessivo de coordenadores do sexo masculino e de classe média é consequência de um processo histórico e que os princípios e atitudes da Escola são justamente no sentido de promover o empoderamento de grupos sociais marginalizados dentro da cultura teatral tradicional brasileira. O impacto de iniciativas como o Programa Kairós, que pretendem dar acesso a aprendizes de menor poder aquisitivo, já pode ser observado na cena teatral paulista, com inúmeros técnicos, atores, dramaturgos e diretores vindos de grupos vulneráveis atuando profissionalmente no mercado.

Princípios da Pedagogia Covalente

Toda a estruturação do Projeto Político-Pedagógico da SP Escola de Teatro se deu na perspectiva de sistematização, que é quando se reúnem num só lugar elementos, posições, estratégias e ideias que deem conta de uma possibilidade de ensino. Porém, nos últimos anos – e muito em função desta tese –, era necessário ir além, criar uma metodologia de trabalho que fosse única. Se o prof. dr. José Simões de Almeida Jr., lá no início do nosso trabalho, nos apresentava caminhos estimados da pedagogia, por outro lado sabíamos que, na aplicação do sistema, havíamos desenvolvido muito mais do que recolhidas de ideias, terminologias e modelos pedagógicos. Tínhamos construído uma metodologia pedagógica poderosa que precisava ser nominada, com reflexões. Dessa maneira, chamamos nosso método de Pedagogia Covalente – batizada por Marcio Aquiles, coordenador de projetos internacionais da Escola. Vamos a ele.

QR Code 4 – “Ligação covalente”

A ligação covalente é um tipo de conexão química caracterizada pelo compartilhamento de pares de elétrons entre os átomos. A água (H-O-H) e o oxigênio (O=O), por exemplo, tão essenciais para a vida, têm ligações dessa natureza. Ao decidir nomear nosso sistema como Pedagogia Covalente, temos a intenção de reforçar pressupostos fundamentais de nosso projeto, como o poder do encontro, a interação entre seres iguais e/ou diferentes, a comunhão de valores éticos e estéticos, a convivência e o mútuo benefício do ato de compartilhar.

Além disso, ao adotar uma nomenclatura oriunda da química, prestamos uma singela homenagem ao físico⁹ Fritjof Capra, um dos pilares teóricos de nossa pedagogia. Uma das características mais marcantes da Pedagogia Covalente, inclusive, é seu caráter sistêmico, desenvolvido a partir das pesquisas do cientista e ambientalista austríaco.

Devemos ressaltar que a inovação sempre foi uma preocupação dos artistas que desenvolveram o sistema pedagógico utilizado na SP Escola de Teatro. Ao longo dos três anos de elaboração, tentou-se ao máximo arquitetar uma pedagogia sofisticada e consonante ao que existe de mais novo no que se refere a pesquisas práticas e teóricas. Foi desse modo que Capra chegou até nós e foi escolhido como um dos pilares de nosso sistema.

Porque não acreditamos em disciplina, tampouco em conhecimentos compartimentados rigidamente dentro de ciências humanas, biológicas ou exatas. Prova disso é que escolhemos um físico e ambientalista, um geógrafo e um

⁹ Embora usualmente vistas como conhecimentos distintos, a física e a química são, na verdade, mecanismos extremamente similares de estudo para os fenômenos naturais, já que usam praticamente as mesmas ferramentas – embora sob perspectivas diferentes – para observar e compreender elementos do universo observável.

pedagogo – como já deslindado em outros artigos desta tese – como pilares teóricos do nosso sistema.

Temos como ambição confessa ser inovadores no mais alto grau, tanto quanto a nova matemática, por exemplo, que, como Capra aponta, é condição para o estudo da teoria dos sistemas dinâmicos.

A nova matemática (...) é uma matemática de relações e de padrões. É mais qualitativa do que quantitativa e, desse modo, incorpora a mudança de ênfase característica do pensamento sistêmico – de objetos para relações, da quantidade para a qualidade, da substância para o padrão. (CAPRA, 2006, p. 99)

Destaquemos a última observação do texto reproduzido acima como um procedimento usual da SP Escola de Teatro, que valoriza o qualitativo sobre o quantitativo, assim como prioriza as conexões sobre o individual. Desses procedimentos deriva o enfoque no relacional que a Escola preconiza por meio da conexão intrínseca de todos os cursos e departamentos. Como aponta Nicolas Bourriaud, “a arte é um estado de encontro”, que precisa estar conectada à realidade contemporânea.

A possibilidade de uma arte relacional – uma arte que tomaria como horizonte teórico a esfera de interações humanas e seu contexto social, mais que a afirmação de um espaço simbólico autônomo e privado – dá conta de mudança radical dos objetivos estéticos, culturais e políticos postos em jogo. (BOURRIAUD, 2008, p. 13, tradução nossa)

Foram esses encontros e interações que inspiraram o adjetivo “covalente” para nomear nossa pedagogia. Vejamos como se dão essas relações.

A covalência do sistema

As primeiras acepções do *Dicionário Houaiss* para o verbete “sistema” definem: “conjunto de elementos, concretos ou abstratos, intelectualmente organizados”; “conjunto de ideias logicamente solidárias, consideradas nas suas relações”. Tínhamos a intenção, com isso, de criar uma escola em que cada departamento,

cada curso, cada artista, cada aprendiz e cada funcionário estivessem profundamente conectados. E como fazer isso?

Criando, a cada Módulo, elementos comuns a todos os Cursos Regulares, os quais são as diretrizes do semestre (Eixo, Operador, Material e Artista Pedagogo); estimulando Cursos de Extensão e residências artísticas que seguissem o mesmo princípio; incentivando todos os funcionários a continuar seus projetos artísticos pessoais, como forma de fortificar suas relações com os aprendizes e instigar uma atmosfera criativa em constante ebulição.

A teoria sistêmica compreende o todo em sua relação inerente com as partes. Em uma metáfora com o corpo humano, se um órgão está doente, não é apenas ele que é afetado, mas o indivíduo todo. Assim, queríamos evitar o distanciamento e a alienação comuns aos modelos tradicionais de ensino, em que cada departamento ou curso funciona como uma ilha medieval, profundamente desconectado de seus pares.

Vejamos o que acontece, por exemplo, na Academia de Artes Dramáticas de Estocolmo, parte da Universidade das Artes, com quem temos parceria. A faculdade é dividida em três departamentos: Atuação, Teatro e Filme/Mídia. No instituto de Atuação, usualmente contratam-se diretores profissionais para dirigir o trabalho dos estudantes. O instituto de Teatro, por sua vez, requisita atores profissionais para que seus alunos de Direção pratiquem suas habilidades. Ambos os departamentos ficam em prédios diferentes, mas localizados um em frente ao outro, a aproximadamente 25 metros de distância.

Por que não promovem o intercâmbio fazendo com que os próprios estudantes de Atuação e Direção trabalhem juntos? Há questões específicas, naturalmente, como o fato de que existem, sim, benefícios no trabalho prático com profissionais. Todavia, a Academia de Artes Dramáticas de Estocolmo compreende que esse modelo pode e precisa ser aprimorado para se adequar às novas dinâmicas típicas da contemporaneidade. Por isso, apropria-se cada vez mais da Pedagogia Covalente, pois entende que nosso *modus operandi* tem um vigor e uma potência que superam os modelos mais conservadores e anacrônicos.

O projeto Unga StDH, por exemplo, desenvolvido em 2016, uniu profissionais e estudantes de todos os departamentos da universidade sueca, uma das mais renomadas do mundo. Toda a concepção e a operacionalização do evento artístico, preparado ao longo de nove meses, foram pautadas pela organização sistêmica da Pedagogia Covalente, a qual os professores e alunos suecos vêm aprendendo conosco desde 2012, quando se iniciaram nossas relações institucionais de maneira mais intensa.

A conclusão derivada dessas experiências é que a escola contemporânea – seja de artes ou não – precisa estar integralmente conectada em todos os seus componentes. Caso contrário, o aluno sente-se indiferente e a transforma em um organismo estranho aos seus interesses.

Quando não existe uma forte conexão entre cada peça que compõe a instituição, os estudantes sentem-se desamparados e desestimulados. Afinal, pensam, se os conhecimentos específicos estão ao alcance de um clique, por que vou me deslocar pela cidade para chegar a um edifício engessado que não interage comigo? Não se pode mais ignorar o *Zeitgeist* do século XXI, ninguém mais acredita em escolas ainda moldadas pela *Weltanschauung* do século XIX.

Na SP Escola de Teatro, é ímpar e verdadeira a conexão estabelecida entre formadores e aprendizes. Em primeiro lugar, por tecerem relações no plano horizontal, efetivamente, porque as diretrizes de cada Módulo são totalmente novas para todos. A cada semestre, a coordenação pedagógica define os Operadores, o Material de Trabalho e o Artista Pedagogo.

Os autores e referências selecionados para Módulo muitas vezes não são necessariamente conhecidos a fundo pelos coordenadores, formadores e orientadores. E isso é proposital, pois a pedagogia de Paulo Freire – uma de nossas bases – incentiva o aprendizado mútuo e concomitante de formador e aprendiz. Assim, em todos os semestres, os educadores precisam estudar e se reciclar continuamente, lado a lado com seus aprendizes, sempre no sentido de transformar o discurso teórico em convergente com a experiência prática.

A covalência do Processo

A SP Escola de Teatro sempre se propôs a ser um centro de estudos e práticas do teatro contemporâneo. Como já esmiuçamos em outros artigos desta tese, não existem disciplinas, tampouco transmissão cronológica de conteúdo. Por conseguinte, com exceção dos Cursos de Extensão, que podem trazer campos específicos como tragédia grega ou o teatro de Shakespeare, por exemplo, nunca haverá uma série linear de aulas isoladas dos objetivos práticos, em suma, desconectadas dos experimentos. Assim, não existe História do Teatro I, II, III, IV, tampouco algum componente como “O uso da luz desde o teatro medieval até o pós-dramático”.

Isso não representa, de modo algum, uma atitude esnobe perante o passado. Então qual a explicação? Acontece que não faz sentido os componentes tradicionais isolados serem apreendidos no campo das artes aplicadas, por dois motivos: os estudantes não têm o menor interesse e, quando o têm, não conseguem compreender de forma plena o objeto sem uma conexão prática com o presente.

Assim, só iremos acessar o passado se existir um motivo prático para conectá-lo ao presente. Somente dessa maneira a ligação entre o momento histórico e o contemporâneo efetivamente ocorre. Portanto, se o aprendiz de um núcleo identificar que precisa aprender mais sobre tragédia grega ou teatro shakespeariano para elaborar seu Experimento, então terá no Processo esses componentes de estudo. A covalência é o que conecta o fato histórico e a experiência do presente. Como aponta Bourriaud, a relação da arte com seu contexto cultural ou histórico é de apropriação, não de obediência.

[...] considerar a cultura mundial como uma caixa de ferramentas, como um espaço narrativo aberto, e não como um relato unívoco e uma gama de produtos acabados. Em vez de se ajoelhar diante das obras do passado, usá-las. (BOURRIAUD, 2008, p. 110)

A covalência do Experimento

Em nosso universo, os átomos se ligam para atingir estabilidade. Com exceção dos gases nobres, que são encontrados na natureza em forma de átomos isolados, já que contêm oito elétrons na camada de valência, todos os átomos precisam se conectar para ficar em equilíbrio. Logo, a Pedagogia Covalente parte desse mesmo princípio.

No Experimento, os aprendizes de Dramaturgia, Direção, Atuação, Humor, Cenografia e Figurino, Sonoplastia, Iluminação e Técnicas de Palco formam núcleos de trabalho, que funcionam como pequenas companhias de teatro. A união dos artistas em formação nessas oito áreas distintas – mas convergentes – é o verdadeiro segredo do sucesso da Escola. Pode parecer algo simples, até óbvio, mas o fato de que nossos educandos são capacitados aprendendo por meio da prática, tendo como norte teórico e estético os pressupostos deslindados ao longo do Processo, faz com que saiam da Escola como profissionais mais que prontos para o mercado.

Se as universidades costumam formar jovens titubeantes, que deixam a academia ainda receosos de testar suas habilidades na prática no mercado de trabalho, os capacitados por meio da Pedagogia Covalente ingressam na vida profissional com extrema confiança, pois tudo o que aprenderam ao longo de sua formação foi por meio da “mão na massa”¹⁰.

A conexão entre os aprendizes de todas as áreas no Experimento culmina em projetos absolutamente interessantes, na grande maioria das vezes. Como já deslindado, são três Experimentos ao longo de cada Módulo. No primeiro deles, dispõe-se de apenas alguns dias para elaboração e realização da cena. Embora não sejam espetáculos prontos, nem mesmo para o caso do terceiro, quando se tem de duas a três semanas de trabalho, esses Experimentos surpreendem pela audácia estética e pelo primor na composição de uma visão universal do teatro,

¹⁰ Não é à toa que, no primeiro dia de aula, todos os aprendizes assam pães, uma performance para estabelecer a comunhão entre eles, mas, acima de tudo, despertar a consciência sobre a importância do trabalho artesanal na produção do teatro.

atenta à maximização de cada um dos recursos expressivos disponíveis: luz, som, adereços, cenografia, *mise-en-scène* etc.

Imagem 4 – Experimento dos aprendizes do Curso Regular. Junho de 2016.

No início da Escola, alguns convidados e orientadores demonstravam ceticismo quanto ao Experimento. Alguns argumentavam que a concepção de que os aprendizes de todas as áreas devessem ser propositivos em suas formulações e práticas poderia prejudicar o andamento dos projetos. Acreditavam que, como todas as áreas precisam se “mostrar”, poderia haver uma “briga” entre elas. Um exemplo: no afã de exibir seus trabalhos específicos, que são avaliados por formadores e coordenadores na etapa Formação, aprendizes de Iluminação e Cenografia e Figurino poderiam conceber ideias que evidenciassem suas respectivas áreas em detrimento de uma visão em prol do espetáculo como um todo.

A experiência, contudo, revelou justamente o contrário. Basta assistir aos experimentos para notar que muitos deles são mais sofisticados em termos estéticos (no desenho de luz, na sonoplastia, no cenário e figurino), dramaturgicos e filosóficos do que boa parte dos espetáculos em cartaz na cidade de São Paulo. Isso não é um exagero, mas uma constatação. E de onde vem esse poder? Da criação covalente entre aprendizes dispostos em um mesmo plano inventivo.

De maneira alguma estamos dizendo que o diretor não tem controle em procedimentos dessa natureza. O aprendiz de Direção ainda tem a total gerência sobre o espetáculo como um todo. Todavia, não tem a supremacia absoluta. Assim,

a sonoplastia, a iluminação e a cenografia, por exemplo, têm poder criativo autônomo à disposição, em vez de terem meramente poder sugestivo ou se subordinarem de maneira irrestrita ao encenador.

O que se vê na SP Escola de Teatro é algo que transcende o mero processo colaborativo, haja vista que este muitas vezes ainda ocorre mais no discurso do que na prática, uma vez que o diretor e o elenco ainda concentram as proposições em um grau mais incisivo do que os profissionais das áreas plásticas e sonoras.

Como corolário, na Escola temos núcleos de trabalho em que cada operação empreendida é elevada à máxima potência, Experimentos em que o cenário (também) fala por si, e não se mantém apenas a serviço de um metafísico “todo”, Experimentos em que o desenho de luz “serve ao” e é “servido pelo” espetáculo. Ao trabalhar juntos, profundamente conectados, cenógrafos e figurinistas, diretores, dramaturgos, elenco, iluminadores, sonoplastas e técnicos de palco funcionam como moléculas estáveis, que atingem o equilíbrio ao se conectarem.

A covalência da Formação

A Formação consiste em uma avaliação multifocal em que os formadores e cada núcleo avaliam individualmente seus aprendizes, que, por sua vez, os avaliam. Essa teia de conexões proporciona uma experiência matricial que desconstrói a relação vertical das pedagogias tradicionais, em que apenas o professor avalia o aluno. As ligações recíprocas que se estabelecem ao longo dessa etapa propiciam uma compreensão maior sobre o que foi realizado nas fases anteriores.

Além disso, é nesse momento que novas pontes se formam. Após as conversas sobre o último Experimento em questão, os aprendizes explicitam quais novos saberes querem acessar no próximo Processo. Assim, aprendizes de Iluminação que não queiram trabalhar com eletricidade, por exemplo, podem solicitar componentes sobre teatro medieval e conceitos de desenho de luz com vela ou gás; estudantes de Dramaturgia podem desejar estudar teatro simbolista com vias a utilizar seus conceitos em performances do Módulo Azul, e assim por diante.

Substituem-se, dessa maneira, componentes isolados por uma matriz infinita de conexões disponíveis a serem acessadas.

O pacto ético como ligação covalente

Como se diz, o teatro é a arte da presença. É a concomitância do ser algo e o estar em um lugar. Desse modo, desde o processo seletivo, ainda nas primeiras fases de entrevistas, pergunta-se aos candidatos se estão realmente dispostos e motivados a iniciar seus estudos no curso pretendido. Embora o sistema modular permita rápida reposição de aprendizes, tornando impossível a vacância ociosa na Escola e resolvendo as consequências nocivas da evasão, naturalmente deseja-se que os aprendizes que ingressem na SP Escola de Teatro concluam seus quatro Módulos de estudo.

Em seguida, quando começam as aulas, estabelece-se um pacto sobre horários e presença. Embora a Escola siga a legislação vigente, que permite até 25% de ausência por Módulo, são combinados alguns protocolos éticos com vias a evitar atrasos e faltas não justificadas¹¹. Naturalmente, enfrentam-se resistências nesse quesito, pois muitas vezes os aprendizes queixam-se de se sentirem infantilizados por ter que responder e assinar listas de chamada. No entanto, a Escola não abre mão do comprometimento em relação a isso.

Um grupo de teatro funciona como uma corrente. Se um elo se quebra, desfaz-se a conexão e o objeto perde sua função de existir. Por isso a Pedagogia Covalente incentiva o respeito mútuo em relação aos compromettimentos dos horários e aulas. Somente esse modo de trabalhar, com todos assíduos e vinculados, resulta em experiência artística elevada.

¹¹ Por exemplo, aquelas em que o aprendiz adoece – sendo necessária posterior apresentação de atestado médico.

A covalência das redes

Como já apontamos em outro artigo, a SP Escola de Teatro tem conexões com escolas, universidades, associações culturais e teatros do mundo todo. As ligações que tecemos com esses parceiros são responsáveis por dar fluidez à Pedagogia Covalente. Essa é a grande vantagem de um sistema sobre uma metodologia fixa. Trabalhar por meio de sistemas permite aprimoramentos e ajustes mais rapidamente, impedindo que a pedagogia fique datada.

As trocas que estabelecemos com artistas do mundo todo nos contaminam, aguçam nosso interesse pelo novo, pela mudança, assim como os contaminamos com nosso projeto político-pedagógico. Isso não faz com que a Pedagogia Covalente deixe de ter uma base sólida; ao contrário, são as múltiplas conexões que a fundamentam. A partir de sua postura horizontal, do trabalho pelo acesso sociocultural universal e por oportunidades igualitárias para todos, a SP Escola de Teatro tenta ser um *hub* que irradia sua filosofia da praça Roosevelt para o resto do mundo, integrando, desse modo, todos os níveis de solidariedade assinalados por Santos.

Por meio das redes, podemos reconhecer, *grosso modo*, três tipos ou níveis de solidariedade, cujo reverso são outros tantos níveis de contradições. Esses níveis são o nível mundial, o nível dos territórios dos Estados e o nível local. O mundo aparece como primeira totalidade, de maneira empírica por intermédio das redes. É a grande novidade do nosso tempo, essa produção de uma totalidade não apenas concreta, mas, também, empírica. A segunda totalidade é o território, um país e um Estado – uma formação socioespacial –, totalidade resultante de um contrato e limitada por fronteiras. Mas a mundialização das redes enfraquece as fronteiras e compromete o contrato, mesmo se ainda restam aos Estados numerosas formas de regulação e controle das redes. O lugar é a terceira totalidade, onde fragmentos da rede ganham uma dimensão única e socialmente concreta, graças à ocorrência, na contiguidade, de fenômenos sociais agregados, baseados num acontecer solidário, que é fruto da diversidade, e num acontecer repetitivo, que não exclui a surpresa. (SANTOS, 2009, p. 270)

Fazendo um paralelo com a matemática, consideramos nossos pilares pedagógicos como axiomas. Precisamos deles como referência estável; contudo, os procedimentos e conceitos deles derivados ramificam-se em novas teorias e práticas totalmente abertas a interferências externas ou internas. A união rizomática

(de pessoas, conhecimentos) nos deixa fortes e aptos a trabalhar com um sistema crítico e solidário, plano de sustentação da Pedagogia Covalente.

Mudança de paradigma: acessibilidade versus inclusão social

O projeto da SP Escola de Teatro foi concebido como uma plataforma de formação horizontal. Essa proposição tem consequências amplas em todo o funcionamento da Instituição. Um primeiro aspecto é a criação de um território em que as relações de ensino e aprendizagem não são pautadas pela simples transferência de conteúdo, sendo, ao contrário, normatizadas pelo compartilhamento de saberes entre formadores e aprendizes.

O conhecimento, por sua vez, como já deslindado em outros artigos desta tese, não é compreendido como um conjunto de camadas isoladas de informações que se empilham umas sobre as outras até atingir o olimpo inalcançável da alta cultura; em oposição, trabalha-se com conhecimentos não cumulativos, descobertos pela práxis diária dos projetos conduzidos pelos aprendizes ao longo de seus quatro Módulos independentes.

Substitui-se, desse modo, o conhecimento enciclopédico e cronológico do teatro – acessível por meio de literatura vasta e da internet – pela habilidade em lidar com técnicas e saberes cuja função está diretamente ligada a um trabalho cênico prático.

A horizontalidade das relações humanas, dos cursos e da pedagogia é uma exigência do próprio processo sistêmico utilizado na SP Escola de Teatro. Infelizmente, o adjetivo “horizontal” vem adquirindo recentemente uma conotação quase simplista, graças à utilização massiva em ambientes corporativos e até mesmo na educação, o que banaliza esse precioso paradigma, haja vista que mais se discursa sobre do que se pratica o conceito.

Na contracorrente, nosso sistema pedagógico enfatiza o procedimento horizontal em todas as suas amplitudes, desde o processo seletivo e a formação dos aprendizes, passando pelas atividades socioculturais e projetos de oportunidades, até o organograma de funcionários.

Entendemos o espaço horizontal da Escola como um plano infinito, sem fronteiras ou terrenos cercados. Todavia, para nos movimentarmos com liberdade dentro desse território, precisamos de um vetor que seja capaz de nos deslocar segundo nossos próprios interesses. A esse vetor damos o nome de “acessibilidade”, em oposição ao conceito de “inclusão”.

Partimos do princípio de que as pessoas não precisam ser incluídas, mas, sim, necessitam de acesso. A inclusão pressupõe que os “excluídos”, aqueles que ficam às margens do sistema, precisam ser integrados, por uma força exterior, dentro de algo. Como corolário, os excluídos transformam-se em objetos passivos, presos por uma relação de transitividade, em que viram peças inertes em um tabuleiro controlado por terceiros: ser incluído em algo ou algum lugar.

Acessibilidade, por sua vez, significa que todas as pessoas devem ter acesso para onde elas quiserem: o sujeito acessa algo ou algum lugar. Isso gera autonomia, condição fundamental de nosso projeto, em que todos são detentores de seus próprios desejos. Trata-se, assim, de uma mudança de perspectiva tanto epistêmica quanto linguística.

Compreendendo os acessos como vetores disponíveis para todos os sujeitos, igualitariamente, transitarem por qualquer campo cultural, valoriza-se a autonomia, o livre-arbítrio e a liberdade de escolha dos indivíduos, em vez de condicioná-los a recursos limitados por barreiras econômicas, sociais, étnicas ou biofísicas.

Ao pôr abaixo esses muros artificiais, a Escola se transforma em um microcosmo perfeito para o que desejamos para a sociedade como um todo, um espaço livre de circulação de ideias e pessoas, onde todos têm a mesma oportunidade e consciência de escolha para poder circular por qualquer território almejado. O trabalho desenvolvido, nesse sentido, é sempre expansivo: da Escola para o bairro, do bairro para a cidade, e assim por diante.

O facilitador, nesse caso, está na gênese da Escola, criada graças ao empenho dos artistas ligados ao movimento teatral da praça Roosevelt, que após a revitalização urbanística transformou-se em uma ágora da cidade de São Paulo, algo raro na

contemporaneidade, como aponta Hardt (2000) em sua reflexão sobre os espaços em grandes metrópoles.

A arquitetura e o urbanismo de certas megalópoles, como Los Angeles e São Paulo, tenderam a limitar o acesso público e a interação, criando, antes, uma série de espaços interiores protegidos e isolados. Poderíamos igualmente observar que o subúrbio parisiense se tornou uma série de espaços amorfos e não definidos que favorecem o isolamento, em detrimento de qualquer interação ou comunicação. O espaço público foi a tal ponto privatizado que já não é mais possível compreender a organização social em termos da dialética espaços privados/espaços públicos, ou dentro/fora. O lugar da atividade política liberal moderna desapareceu, e, assim, a partir dessa perspectiva, nossa sociedade imperial pós-moderna se caracteriza por um déficit do político. De fato, o lugar da política foi “desrealizado”. (p. 360)

A sociabilidade tolerante entre as diversas tribos que frequentam a praça Roosevelt, somada a sua própria condição atual de terreno plano e aberto, facilitou a transformação do local em um território político por definição, uma vez que virou espaço para debates e o ponto de encontro ou de encerramento da grande maioria das demonstrações populares que ocorrem no centro. Diariamente, a praça é local para prática de esportes (skate, ciclismo), atividades circenses (malabarismo, clown), performances, rixas de MCs, rodas de conversa de grupos engajados (no combate ao racismo, machismo e homofobia, por exemplo) e apresentações musicais.

A SP Escola de Teatro nasce a partir desse contexto. Assim, tanto em termos geográficos quanto culturais, é uma extensão da própria praça. Só existe porosidade entre todos os cidadãos e instituições que ocupam esse terreno simbólico graças à relação horizontal que se estabeleceu devido a um projeto utópico de criar um mundo melhor. Como fazemos isso? É o que iremos demonstrar ao longo deste artigo.

Acessibilidade social

O primeiro acesso que a Escola proporciona é pavimentado por meio dos critérios de seleção dos aprendizes dos Cursos Regulares. O processo é dividido em Primeiro Momento, de caráter classificatório e eliminatório, abrangendo entrevistas e

uma redação para os inscritos, e Segundo Momento, realizado por intermédio de avaliações específicas relacionadas ao curso de interesse, podendo ter até três fases.

De início, é importante destacar que a pontuação da entrevista, no Primeiro Momento, tem peso 2, ao passo que a redação tem peso 1. O objetivo desse critério é evitar que alunos que obtiveram educação formal nas melhores escolas (majoritariamente particulares) ingressem na SP Escola de Teatro simplesmente por terem maior domínio da norma culta da língua ou habilidade na concatenação de ideias por escrito do que aqueles que não tiveram as mesmas oportunidades. Naturalmente, para o caso específico do curso de Dramaturgia, é natural um olhar atento para as capacidades idiomáticas dos candidatos. Todavia, para os outros cursos, a análise é de outra ordem, já que a aptidão para ser um bom ator, diretor, cenógrafo, sonoplasta, iluminador ou técnico de palco, por exemplo, não tem relação direta e exclusiva com a capacidade de redigir um texto.

Desse modo, ao dar um peso menor para as provas escritas, evitam-se distorções e incongruências comuns à maioria dos processos seletivos, que preterem talentos e habilidades singulares em prol do conhecimento formal, que é importante, naturalmente, mas não o essencial. A entrevista individual, realizada por formadores e coordenadores, por sua vez, permite aos docentes identificar os potenciais mais profundos de cada um de acordo com o curso pleiteado.

Embora a SP Escola de Teatro não trabalhe com cotas, existe também a atenção para a composição das turmas, de modo que questões étnico-raciais e socioeconômicas são levadas em consideração no Primeiro Momento, pois se vislumbra uma Escola que seja um real espelhamento da sociedade, com pessoas de todos os matizes, sexualidades, crenças e condições socioculturais, em oposição à massa uniforme encontrada nas melhores universidades públicas, por exemplo, majoritariamente composta por estudantes brancos e de classe média ou alta. Existem na Escola, assim, estudantes de 18 até 60 anos, jovens oriundos da periferia em situação extrema de vulnerabilidade social estudando lado a lado com alunos que já obtiveram títulos de mestres ou doutores em outras instituições. Esse caldeirão cultural só existe devido aos princípios de acessibilidade social.

Seguindo os mesmos valores, a direção da Instituição reproduz essa filosofia na composição do quadro de funcionários, de imensa diversidade, composto por brancos, negros, índios, refugiados, cidadãos com diferentes níveis de escolaridade, moradores do centro e da periferia, pessoas com deficiência e transexuais. Esse trabalho, inclusive, impõe-se como política de combate à gentrificação, única consequência negativa da revitalização urbanística da praça Roosevelt, já que os preços dos imóveis para venda e aluguel tiveram uma alta no valor e afastaram antigos moradores, notoriamente a comunidade de travestis e transexuais.

A SP Escola de Teatro, contudo, se esforça para que seu território solidário seja habitado e conduzido pelos cidadãos oriundos desse movimento cultural, ao dar sequência aos projetos iniciados pelos Satyros, de acolhimento profissional e treinamento artístico, ao incorporar no elenco travestis e transexuais que viviam e faziam ponto na praça Roosevelt, assim como os jovens que eram aliciados por criminosos para trabalhar como pequenos traficantes ou distribuidores de droga no local, que posteriormente viraram técnicos de luz e som da companhia¹².

Atualmente, são sete travestis e transexuais trabalhando na recepção, na biblioteca e no departamento pedagógico, ao passo que a Produção concentra técnicos que, no passado, eram adolescentes contraventores na região. Ao manter e replicar os princípios éticos estabelecidos pelos Satyros ao chegar à região, a SP Escola de Teatro contribui sensivelmente para melhorar a qualidade de vida de grupos usualmente marginalizados pela sociedade brasileira.

¹² Um novo processo semelhante àquele de gentrificação da Roosevelt passou a ser fortalecido no início de 2017, em São Paulo. Dessa vez, na região da Luz, no Centro. A prefeitura e o governo do Estado, por intermédio da Polícia Militar, criaram ações de retirada à força, por violência, de pessoas em situação de rua, muitas delas usuárias de crack.

Imagem 5 – Colaboradoras transexuais em cerimônia de homenagem à SP Escola de Teatro, na Assembleia Legislativa de São Paulo. Maio de 2017.

Acessibilidade cultural

Se os Cursos Regulares têm a função de profissionalizar artistas, especialmente em áreas cuja formação inexistia no Brasil antes da SP Escola de Teatro, os Cursos de Extensão possuem como prerrogativa principal ampliar a rede de ensino para territórios expandidos. Se os oito programas regulares oferecem 390 vagas, os de extensão atendem cerca de 2.000 pessoas por ano, em oficinas de especialização ou destinadas a iniciantes, gratuitas e abertas a toda a população.

Cria-se, assim, uma rede que se desdobra por toda a cidade, com aulas oferecidas nas sedes Roosevelt, Brás e equipamentos culturais parceiros. A Escola torna-se um local de encontro, não apenas para aprendizado, mas, acima de tudo, para troca de experiências éticas e estéticas que possam contribuir para o aperfeiçoamento do bem-estar e da cidadania.

Além disso, os Cursos de Extensão e os Projetos Especiais atingem também o interior de São Paulo, em ações realizadas em parceria com a Apaa, outros Estados (como no caso da MT Escola de Teatro, projeto desenvolvido em convênio com o grupo Cena Onze e a Secretaria de Estado de Cultura de Mato Grosso) ou mundo

afora (cursos que a SP Escola de Teatro oferece em Estocolmo ou Helsinque, por exemplo).

Mais uma vez, revoga-se a ideia de inclusão, substituindo-a por acesso. Os aprendizes da Escola que desejam participar dos intercâmbios internacionais, por exemplo, não são meramente escolhidos segundo prerrogativas ou características predefinidas. Ao contrário, o que se faz é abrir um leque de possibilidades que permita aos alunos definir seus próprios caminhos, e, caso tenham interesse em estudar fora do País, tenham meios intelectuais e artísticos para tanto. Tendo os caminhos já pavimentados pela Escola, o aprendiz, por meio de sua autonomia, decide quais irá trilhar, como e quando.

Como o processo seletivo de intercâmbio leva em consideração o histórico do aprendiz na Escola, os Cursos de Extensão facultativos que frequentou, as residências das quais participou, seus projetos artísticos coletivos ou individuais, a proficiência em idiomas estrangeiros, adquirida ao longo da vida ou na SP Escola de Teatro – por meio do projeto *SPeak Easy*, dedicado ao estudo e à prática do inglês, por exemplo –, e as contrapartidas sociais nas quais esteve envolvido, existe uma matriz de possibilidades para que cada estudante possa se aperfeiçoar e, portanto, estar pronto e qualificado para os intercâmbios disponíveis.

O mesmo acontece em relação ao amadurecimento intelectual dos aprendizes. Por meio de parcerias, a Escola disponibiliza todos os anos milhares de ingressos gratuitos para espetáculos teatrais em cartaz na cidade. Dessa maneira, o aprendiz autônomo, de acordo com suas próprias escolhas, vai criando seu cabedal de referências estéticas e desenvolvendo a erudição para que seu trabalho artístico seja cada vez mais fundamentado e original, uma vez o conhecimento sobre o que o circunda é essencial nessa empreitada.

Similarmente, a biblioteca, com seu catálogo de livros e filmes, está disponível para ser acessada de acordo com o interesse de cada um. Ao contrário das pedagogias tradicionais, presas pela nomenclatura e subordinação a uma bibliografia predefinida para cada “disciplina”, na Escola o aprendiz tem a emancipação para definir seus estudos e referências, viabilizada graças à formação organizada em torno de componentes e projetos autônomos.

Como previsto pelo Projeto Político-Pedagógico da SP Escola de Teatro, seu território solidário não se restringe ao campo de formação, uma vez que oferece atividades diversas. As salas de aula da Escola funcionam como teatros, onde importantes grupos nacionais e internacionais apresentam seus espetáculos, sempre com entrada gratuita ou a preço popular. O público que frequenta esses espetáculos é oriundo não apenas do centro, mas de diferentes bairros da capital. Além das peças encenadas quase que diariamente ao longo do ano todo, a Escola também recebe grandes eventos culturais, como as Satyríanas, o SP Transvisão, festivais de performance e lançamentos de livros.

O papel da SP Escola de Teatro, portanto, é facilitar o trajeto que culmina nos bens culturais, que podem ser uma oficina gratuita ou uma palestra aberta para a comunidade, ou, no caso dos aprendizes, oportunidades de experiências culturais em outros países, material de estudo e uma gama de portas abertas para os teatros da cidade.

Acessibilidade econômica

O livre-arbítrio e a liberdade de escolha são realmente efetivos quando existe o mínimo de autonomia financeira. Com o intuito de permitir o acesso à Escola e a permanência nos estudos aos aprendizes em situação de vulnerabilidade social, a SP Escola de Teatro oferece a Bolsa-Oportunidade, atualmente no valor de R\$ 622,00 (seiscentos e vinte e dois reais) mensais. Sem ela, muitos estudantes não teriam condições de arcar com seus estudos. Embora a formação na Escola seja 100% gratuita, muitos dos alunos não teriam condições de abdicar de um trabalho integral ou mesmo, em muitos casos, providências para arcar com transporte e alimentação para vir à Escola. Por conseguinte, essas bolsas de estudo são ferramentas essenciais para criar novos rumos para os beneficiados.

Essa ação é apenas uma entre as várias gerenciadas pelo Programa Kairós, como já exposto em outros artigos desta tese. Esse departamento concentra a maior parte das atividades para o desenvolvimento do acesso econômico. São responsáveis,

por exemplo, pelos programas de estágios e também pelo monitoramento dos aprendizes egressos no mercado de trabalho.

Convergência dos acessos para o território solidário

O logo da SP Escola de Teatro representa, entre outras coisas, um teatro de arena. Desenvolvido por JC Serroni, cenógrafo, arquiteto e um dos artistas que participaram da fundação da Escola, a figura circular é atravessada por setas que ligam as partes interna e externa¹³. As setas apontam para dentro e para fora, simbolizando a livre circulação de ideias e pessoas. Em outras palavras, são os vetores de acessibilidade que garantem a liberdade e a porosidade do espaço. Isso resulta de nossa premissa de que ninguém precisa ser incluído em nada – mesmo porque não existem espaços fechados –, mas, ao contrário, ter acesso aos espaços.

A verdadeira acessibilidade, em vista disso, opera tanto na ordem do ambiente físico como do simbólico. Por isso a SP Escola de Teatro tenta garantir aos seus funcionários, aprendizes e a todos os que circulam por seu espaço (alunos de Extensão, espectadores das montagens que ficam em cartaz, público dos seminários e dos eventos culturais) o acesso global ao seu território, que somente assim pode ser qualificado como solidário.

Para Zygmunt Bauman (2004), sociólogo polonês e profundo conhecedor da realidade brasileira, “em São Paulo, a tendência segregacionista e exclusivista se apresenta da forma mais brutal, inescrupulosa e desavergonhada” (p. 131). Trata-se de uma realidade à qual os cidadãos paulistanos já se acostumaram, derivada de muros altos, condomínios fechados e equipados com câmeras e seguranças, e mesmo espaços em teoria abertos, como shoppings, impedem o acesso de pessoas cujo perfil não se encaixa explicitamente no de um “consumidor de bens e serviços” daquele local, como é o caso dos moradores de rua.

¹³ Ao passo que os quatro arcos que se formam simbolizam cada um dos quatro Módulos, a seta que os circunda representa o ciclo de formação dos aprendizes.

Em seu trabalho *Império* (2001), Michael Hardt e Antonio Negri também analisam como a arquitetura e o planejamento urbano de megalópoles como São Paulo e Los Angeles tendem a limitar o acesso público e a interação, de forma que evitem o encontro casual de populações diferentes, criando um conjunto de espaços interiores e isolados.

[...] caracterizado pela proximidade de populações extremamente desiguais, o que cria uma situação de permanente perigo social e requer os poderosos aparelhos da sociedade de controle para assegurar a separação e garantir a nova gestão do espaço social. Tendências da arquitetura urbana nas megalópoles do mundo demonstram um aspecto dessas novas segmentações. Onde os extremos da riqueza e da pobreza aumentaram e a distância entre ricos e pobres diminuiu, nas cidades globais como Los Angeles, São Paulo e Cingapura, medidas elaboradas têm que ser tomadas para manter sua separação [...] Em que não só casas particulares, mas também centros comerciais e edifícios governamentais criam ambientes abertos e gratuitos internamente, criando um exterior fechado e impenetrável. (2001, p. 337, tradução nossa)

Entretanto, as características de nosso território físico e simbólico, como já apontamos, são diametralmente opostas à realidade dominante. O espaço da SP Escola de Teatro é igualmente habitado por brancos, negros, índios; religiosos e ateus; financeiramente ricos ou pobres; hétero, homo ou bissexuais; mulheres, homens e transexuais – em respeito às questões sociais, étnico-raciais, de gênero e de crença que a autêntica diversidade exprime.

A missão da escola contemporânea deve ser promover o acesso aos conhecimentos e a melhor maneira de estes serem realmente apreendidos, o que se dá pela vida da prática, e facilitar o acesso da comunidade a todos os seus territórios, para que conexões solidárias se formem nos mais diferentes segmentos da sociedade. Somente assim, unindo os acessos físicos aos simbólicos, poderemos colaborar para a construção de um mundo melhor.

4 – Territórios

Uma escola livre sistêmica, autônoma e solidária

Conforme já discurremos em outros artigos, a Pedagogia Covalente é assentada sobre pressupostos e procedimentos sistêmicos, que permitem e estimulam a contaminação por novas ideias, conceitos e práticas. Vale destacar que não se trata apenas de postura inovadora, mas de uma necessidade contemporânea. Basta um olhar ligeiro sobre as pedagogias tradicionais para notar que seu hermetismo absoluto as tornou anacrônicas. Ou as escolas se renovam, ou se tornarão ruínas de um tempo que não mais dialoga com a juventude do século XXI.

Todavia, não abdicamos totalmente do passado em nosso ímpeto de olhar para o presente – e para o futuro. Pelo contrário, uma de nossas inspirações vem do início do século passado: o modelo de escola livre.

Por uma série de fatores, essa referência foi decisiva para a implementação da Escola, segundo os paradigmas com os quais desejávamos trabalhar. Uma primeira questão está relacionada às regulamentações da educação brasileira. Em geral, a organização de nosso sistema educacional está a cargo de órgãos governamentais, ligados ao Ministério e à Secretaria de Educação. Esses órgãos não só regulamentam todo processo de ensino, como também definem o perfil dos profissionais da educação.

No caso da SP Escola de Teatro, esse modelo inviabilizaria uma série de ações artísticas e pedagógicas vitais ao nosso processo formativo. Seria impossível, por exemplo, a presença de artistas como formadores, sem que estes tivessem cursado licenciatura na área teatral, independentemente de suas trajetórias profissionais reconhecidas e relevantes para as artes cênicas.

Outra implicação seria o engessamento da matriz curricular da Escola. Ou seja, diante das determinações dos órgãos governamentais ligados à educação, não seria possível compor e reconstruir a nossa matriz curricular a cada Módulo de ensino, com base na realidade do trabalho desenvolvido na sala de aula e nas necessidades dos cursos. Tudo deveria passar primeiro pela égide da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o que impediria o trabalho por meio de projetos autônomos e independentes.

Assim sendo, sob a denominação de escola livre, passamos a assumir integralmente as responsabilidades pelas nossas escolhas e pela organização curricular. Os envolvidos nas propostas pedagógicas tornam-se livres para reconduzir o trabalho formativo de acordo com as necessidades da Instituição e, por consequência, do coletivo.

Isso resulta em um sistema vivo, dinâmico e mais próximo dos envolvidos no processo de aprendizagem. Porém, outros desafios surgem, relacionados ao desenvolvimento das responsabilidades e do profundo senso de comprometimento que o aprendiz deverá ter ante o conhecimento e as proposições da Escola.

Os alunos precisam estar atentos aos espaços de trocas e de diálogos oferecidos. A presença do aprendiz e seu processo de formação não estão resumidos e nem tampouco garantidos pela assinatura nas listas de presença. É necessário que o aprendiz se desloque, constantemente, do seu estado de direito individual e assuma o papel de propositor, levando-se sempre em consideração o coletivo.

Nesse sentido, a Escola enfatiza processos dialógicos, em que os aprendizes aprendem e se desenvolvem na diferença, no respeito e na relação com o coletivo com o qual estão comprometidos. Isso significa que é na comunhão com o outro, na hibridez entre teoria e prática, que o aprendiz encontrará o campo propício à formação artística e profissional.

Na SP Escola de Teatro, esses elementos são elevados à máxima potência, haja vista que o perfil dos aprendizes é vasto em matéria de idade, etnia, gênero, escolaridade e origem. O trabalho na perspectiva do intercâmbio de saberes e do respeito à alteridade é constantemente estimulado.

A origem da Escola está fundada na ação coletiva de diversos profissionais das artes cênicas. Durante o período em que pensávamos no modelo pedagógico que adotaríamos, visitamos várias escolas de teatro Brasil afora, além de uma na Bolívia e algumas na Alemanha. Criamos, assim, um projeto que é *mix* de tudo o que vimos. Utilizamos, ainda, algumas instituições de referência, como a École des Beaux-Arts, a Bauhaus e a Yale University School of Art.

Pensamos, desse modo, em uma escola que trouxesse um modelo em que a pluralidade de vozes – tanto dos artistas convidados, quanto dos aprendizes – daria o tom ao ensino. Isso sem perder de vista a necessidade de qualificação de trabalhadores nas áreas de sonoplastia, iluminação, técnicas de palco, cenografia e figurino, entre outras.

Como algumas dessas profissões não são registradas no Ministério do Trabalho como categoria, resolvemos adotar o modelo de escola livre. Ao contrário do que o nome possa falsamente sugerir, esse modelo de ensino exige absoluta disciplina, vigor e rigor por parte dos aprendizes.

Contudo, a escola livre precisava de um procedimento normativo, para organizar todas as vertentes, estéticas e conexões teóricas que gostaríamos que atravessassem o projeto de modo estruturado, uma vez que o ensino de artes na contemporaneidade já é, por si, altamente relativista, como aponta Boris Groys em seu artigo “Educação pela contaminação”.

O ensino de artes hoje não tem um objetivo definido, um método ou conteúdo particular a ser ensinado, alguma tradição que possa ser transmitida a uma nova geração – ou, em outra maneira de dizer, tem tradições demais. Como a arte após Duchamp pode ser qualquer coisa, a educação em arte também pode ser qualquer coisa [...] Agora, como sempre foi, a educação suspende o estudante em um ambiente que acaba por isolá-lo, um ambiente que se impõe exclusivamente como local de aprendizagem, análise e experimentação que o isola das urgências do mundo exterior. Paradoxalmente, a meta desse isolamento é precisamente preparar os estudantes para a vida fora da escola, a “vida real”. (MADOFF, 2009, p. 27, tradução nossa).

Assim, elaboramos um modelo pedagógico que, mais do que apenas treinar um aprendiz, educando-o no desempenho de suas destrezas, cria oportunidades para que ele investigue, experimente e compreenda a importância do seu engajamento ético no processo coletivo de formação profissional, sempre a partir das relações dialéticas com seus pares e com seu entorno.

Dentro dessas perspectivas, o educador Paulo Freire é um dos inspiradores de nosso projeto educacional. Junto com ele, o geógrafo Milton Santos e o físico e ambientalista Fritjof Capra compõem o tripé conceitual que sustenta nosso sistema.

De Milton Santos, buscamos o conceito de território e sua aplicação no processo teatral. Para ele, o espaço é o local para a produção do homem, é onde se dá a

relação do ser humano com a totalidade da natureza e a intermediação da técnica, sendo que a técnica, para ele, corresponde à produção humana. No livro *Pobreza urbana*, prega que não existe cidadania em um mundo apartado. Diz que é preciso construir a cidadania e isso implica num sentimento de compaixão e de união para um bem comum.

Já em Capra, os criadores do projeto pedagógico da SP Escola de Teatro foram buscar as noções de que num sistema vivo e comunitário há relações de interdependência entre seus componentes; portanto, deve haver cooperação generalizada e reciclagem da matéria, tendendo sempre ao equilíbrio.

Aglutinando teorias desses três mestres, chegou-se à conclusão de que os Cursos Regulares deveriam ser estruturados em Módulos, unidades de formação que visam investigar, refletir e possibilitar aos aprendizes a conquista de um processo apoiado na prática, que resulta em uma experiência amparada pela formação teórica.

Os sujeitos envolvidos na ação, formadores e aprendizes, apesar das diferenças, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Partimos da premissa de que não há docência sem discência: ambas se explicam e se complementam.

O sistema pedagógico modular, que busca quebrar a ideia de ensino acumulativo, utiliza-se da prática como base do processo formativo e está voltado para as áreas técnicas, dialogando com a realidade de trabalho dos profissionais do teatro. A Escola entende que o conhecimento não se dá por meio de mecanismos de acumulação, mas sim de expansão das habilidades artísticas.

A conexão entre o formador e o aprendiz converge em aptidões, biografias e visões de mundo em prol de uma formação contínua e polar. Desse modo, o conhecimento avança na escala dos trabalhos prático e reflexivo, concomitante ao ritmo conjugado por aprendizes e formadores, ressaltando-se sempre a criticidade e o respeito mútuo.

Na SP Escola de Teatro, a mudança de “disciplinas” para “componentes” não é apenas semântica. Representa um comprometimento com outra forma de educar, na qual o conhecimento é construído junto ao aprendiz, de modo integrado e articulado, sem estar condicionado ao acúmulo temporal de conhecimentos. Isso não exclui, de modo algum, o rigor que esperamos dos aprendizes e sua capacidade de vivenciar com responsabilidade, comprometimento, diálogo,

solidariedade e cidadania as 1.980 horas de aula oferecidas em cada um dos nossos cursos.

As origens da escola livre no sistema educacional

No início do século XX, Rudolf Steiner (1861-1925) criou um sistema de pedagogia no qual a educação deveria ser integral, contribuindo para que um indivíduo se desenvolvesse de forma harmônica, por meio da intuição, da imaginação e do intelecto. O grande propósito era contribuir para a formação de seres humanos livres, capazes de imprimir um norte às suas vidas.

A proposta do pensador ficou conhecida como Pedagogia Waldorf. Em 1919, durante o caos na Europa, devastada pela Primeira Guerra Mundial, o pensador austríaco foi chamado para uma série de palestras aos funcionários oprimidos da fábrica de cigarros Waldorf-Astoria. Os trabalhadores acabaram convidando Rudolf Steiner a conduzir uma escola na qual seria oferecido ensino para os filhos dos trabalhadores da empresa.

A Escola Waldorf, como foi batizada, não tinha finalidade lucrativa. Deveria formar pessoas livres e dispostas a filosofar sobre suas vidas, sendo que a pedagogia utilizada se caracterizava por abordar a questão escolar diante de uma perspectiva baseada na liberdade e na igualdade, eliminando as relações autoritárias presentes no modelo educacional tradicional. Estava criada a Die Freie Waldorfschule (A Escola Waldorf Livre), sistema que mais tarde foi replicado em mais de 500 instituições de todo o mundo. A escola-modelo também se popularizou no Brasil, que chegou à marca expressiva de 50 instituições.

Originou-se, ali, uma metodologia sem avaliação de desempenho, sem repetições de ano e que respeitava cada individualidade e as idiossincrasias de cada um dos alunos. Estes deveriam ter aulas de arte em seu currículo e trabalhos manuais diversos, para que fossem valorizadas suas experiências sensoriais. Sem contar o contato com a natureza, uma das premissas da escola.

Enquanto essa experiência era implantada na Áustria, nascia, na Inglaterra, a Escola Democrática. Fundada, em 1921, pelo escocês A. S. Neill, não possui a obrigatoriedade de atender aos padrões das escolas convencionais e tornou-se modelo no mundo todo.

Neill graduou-se em inglês e se tornou jornalista, até ser convidado a dirigir uma pequena escola em Gretna Green, onde começou a pensar em formular uma educação libertária, transformando uma escola rígida num playground, como ele próprio gostava de dizer.

Em 1917, Neill visitou a Little Commonwealth de Homer Lane, uma comunidade para adolescentes delinquentes, tomando conhecimento desse espaço harmonioso, no qual imperava o autogoverno.

Nos Estados Unidos também surgiram várias escolas livres, ainda na década de 1920, sob o modelo criado por Steiner e Neill. Os exemplos mais famosos são a Sudbury Valley School, a Play Mountain Place, a The Circle School e a Albany Free School. Na Austrália, o exemplo mais conhecido é o da Currumbena Primary School.

Escolas desse tipo se espalharam por várias nações, como Canadá, Dinamarca, Alemanha, Finlândia, Israel, Japão, Nova Zelândia, Rússia, entre outras. No Brasil, um modelo bem-sucedido é a Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, criada na década de 1930, famosa por promover conferências públicas e intercâmbio com instituições estrangeiras. Há também o modelo adotado pela Escola Livre de Música da Unicamp (ELM), ligada ao Núcleo de Integração, Documentação e Difusão Cultural (Ciddic) de Campinas (SP). Com cursos destinados a iniciantes e a músicos já experientes, a escola busca trabalhar ritmos brasileiros de maneira teórica e prática. A ideia nasceu em 1987 com a Banda Comunitária da Unicamp e foi reestruturada em 1991, por meio de uma banda-escola, que promovia, à época, atividades comunitárias e educação musical.

Na área de teatro, há diversos exemplos de escolas livres. Um dos mais famosos é focado apenas em formar atores. Trata-se da École Florent, fundada há 45 anos por François Florent, em Paris. Por lá já passaram nomes como Isabelle Adjani, Yvan Attal, Daniel Auteuil, Guillaume Canet, Isabelle Carré, Gad Elmaleh, Denis Podalydès, Audrey Tautou e Jacques Weber.

O lema dessa instituição é: “Não há métodos, apenas experimentações baseadas num programa”. O fio condutor das aulas é livre e estimula o aprendiz a refletir sobre sua profissão, a encontrar seu percurso pessoal, por meio de uma pedagogia criada pelo próprio Florent, que inclui a leitura de textos, o imaginário e a voz.

Na capital francesa, há outro exemplo que se tornou célebre. Trata-se da École Lecoq, criada nos anos 1980 pelo ator Jacques Lecoq. Ele também desenvolveu um método original de ensino, convidando profissionais do mundo todo a ministrar aulas e palestras em sua escola.

A instituição é direcionada àqueles que querem entrar no mercado de trabalho do teatro, aprofundando suas qualidades como dramaturgo, cenarista e ator. O grande lema da escola é o improviso. O sistema pedagógico é baseado em Waldorf e as trocas de experiência entre professor-aluno e aluno-aluno são incentivadas nos dois anos de duração do curso. Como o local recebe gente de mais de 30 países, a diversidade é garantida. A metodologia dessa escola livre parte do pressuposto de que o professor minimiza situações inibidoras do binário certo ou errado. Assim, há uma serenidade no aprendizado. Isso faz com que sejam criados laços humanos entre aprendizes, professores, colaboradores, ajudantes e funcionários em geral.

Outro exemplo na área de teatro é a Escola Livre de Teatro (ELT), que, idealizada por Celso Frateschi em 1990, surgiu com a meta de oferecer para a comunidade o embasamento e os instrumentos necessários para se fazer teatro. Para estruturar e dirigir o projeto, foi convidada a pesquisadora e diretora de teatro Maria Thais, que, em pouco tempo e com intensa atividade, formulou a proposta da ELT.

A maioria das escolas livres contemporâneas são estruturadas assim. Mais recentemente, elas também lançaram um olhar para as teorias do educador brasileiro Paulo Freire, para o qual quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender, conforme diz o educador em uma de suas obras mais importantes, *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, 2011, p. 25 e 26)

Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexiste validade do ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi aprendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz.

O pensador ainda afirma que o papel do educador é fazer com que o educando seja desafiado. Diz também que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Para isso, é necessário que o educando esteja intrinsecamente consciente de seu compromisso com a instituição de ensino na qual está inserido. Por fim, Freire observa que ensinar exige alegria, esperança e envolvimento do aluno, pois só assim é que se atinge a política, a moral, a gnosiologia.

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria. (FREIRE, 2011, p.70)

O modelo da escola livre, assim, foi essencial na criação da Pedagogia Covalente. Graças à versatilidade e à inerente conexão do ensino com a experiência prática dos formadores e aprendizes ligada ao seu entorno histórico e geográfico é que os parâmetros condutores do nosso sistema pedagógico puderam ser delineados. Somente uma escola livre poderia equilibrar tão bem nossa filosofia sistêmica, autônoma e solidária.

A teoria sistêmica e a inserção dos aprendizes no mercado de trabalho

A interpretação que a Pedagogia Covalente sintetiza da teoria sistêmica de Capra deriva do axioma “uma escola em que todos respirem o mesmo ar”. Na prática, a intenção é promover departamentos e cursos totalmente integrados, componentes similares em estudo simultâneo nos Regulares e na Extensão, aprendizes e formadores em sintonia constante.

Com vistas a verificar a eficiência desse modelo rizomático, a SP Escola de Teatro promove regularmente pesquisas com os aprendizes matriculados e com os egressos. As entrevistas e coletas de dados com segundo grupo, em particular, são muito interessantes, pois como os artistas já finalizaram os quatro Módulos de estudo, existe um distanciamento crítico inevitável, o que permite com mais naturalidade respostas espontâneas – haja vista que não sentem qualquer espécie de pressão para dar um *feedback* positivo sobre a Instituição em que estudam – e providas da experiência real que a inserção no mercado profissional possibilita.

Desse modo, um primeiro dado que salta aos olhos mostra que 95,80% dos aprendizes egressos recomendam os Cursos Regulares da SP Escola de Teatro. Trata-se, portanto, de um índice altíssimo. Entre os fatores apontados pelos entrevistados, destacam-se a “excelência de profissionais”, “a possibilidade de ampliação de rede de contatos profissionais” e “possibilidade de profissionalização na área das artes do palco”. Dos que afirmaram recomendar os Cursos Regulares, 96,06% apontaram que a SP Escola de Teatro contribuiu para a ampliação da rede de contatos profissionais.

Os procedimentos sistêmicos adotados na Instituição, regidos pelas ligações em rede, certamente contribuem para que esse panorama se concretize. Com a estrutura pedagógica e burocrática norteada à maximização de conexões estéticas e profissionais entre os atores envolvidos nesse grande palco profissional brasileiro, espera-se que os egressos saiam da SP Escola de Teatro tanto com as habilidades sociais quanto com as ferramentas técnicas e artísticas necessárias para que possam tecer novos contatos, acessar territórios dos mais diversos e ampliar sua malha de contatos.

Assim, a “possibilidade de ampliação de rede de contatos profissionais” nada mais é do que uma consequência estrutural da formação dentro da SP Escola de Teatro. Temos apenas um coordenador e um formador para cada uma das oito áreas regulares. Essa constituição enxuta permite que dezenas de outros artistas participem a cada Módulo do processo educacional, como professores convidados, orientadores de Experimento ou artistas e especialistas que participam dos territórios culturais, entre outros. Por conseguinte, durante o percurso dos quatro Módulos, os aprendizes entram em contato com os principais artistas brasileiros em atividade nas suas respectivas áreas. Dessa experiência resultam as outras duas percepções supracitadas pelos egressos, a “excelência de profissionais” e a “possibilidade de profissionalização na área das artes do palco”.

Quando os egressos buscam trabalhos ou empregos, ao concluir os quatro Módulos de formação, já conhecem pessoalmente uma parcela enorme de seus futuros empregadores, pois tiveram contato com eles na SP Escola de Teatro. Isso facilita em muito possíveis admissões, já que os contratantes muitas vezes já conhecem o trabalho e as referências dos candidatos. Todavia, não se trata de uma condição

sine qua non ter esse contato prévio. A reputação alcançada pela SP Escola de Teatro no Brasil e no mundo gabarita de imediato os artistas que nela estudaram, facilitando, de qualquer maneira, a inserção no mercado de trabalho.

Vejamos mais alguns dados relevantes levantados pelas últimas pesquisas realizadas pelo Kairós. Dos aprendizes, 92,50% se reconhecem como profissionais que almejam a inserção no mercado de trabalhos artísticos. Dessa parcela, 95,96% dos aprendizes trabalham em áreas relacionadas às artes do palco. Esses dados mostram como uma das funções mais basilares da Escola está cumprindo seus objetivos. O projeto político-pedagógico que desenvolvemos sempre deixou clara nossa intenção de profissionalizar os aprendizes que cursassem a Instituição. O que mais queríamos evitar era a teoria pela teoria, a arte pela arte, e vícios tautológicos dessa natureza. Nosso propósito sempre foi instrumentalizar e preparar os aprendizes para o real mercado de trabalho, calcado na prática, utilizando o aporte teórico como meio, e não como fim. Assim, não é de surpreender que os altos índices acima ilustrem a presença ou o desejo de estar no mercado artístico e/ou teatral.

A pesquisa com os aprendizes também revelou que 84,24% dos egressos trabalham na área de formação do Curso Regular que frequentaram. Importante destacar que apenas 37,39% dos aprendizes já trabalhavam na área do seu Curso Regular antes de ingressar na SP Escola de Teatro, comprovando a relação direta entre o estudo específico desenvolvido na Instituição e a profissão atual dos antigos discentes.

Um índice de 84,24% para atuação na área peculiar ao curso fica acima das perspectivas mais otimistas. No entanto, mesmo com essa porcentagem elevada, a Escola busca como norma fornecer uma formação flexível, que possibilite aos egressos trabalhar também em outros campos de atuação. Isso é uma demanda inerente da realidade contemporânea, que exige profissionais “multidisciplinares” e versáteis. Nesse sentido, a SP Escola de Teatro também cumpre seu papel.

Um egresso de Iluminação está mais do que habilitado – ao concluir os quatro Módulos de formação – a trabalhar na criação do desenho de luz em exposições, concertos e shows ou na ambientação de espaços comerciais como restaurantes e

shoppings, por exemplo. Do mesmo modo, um egresso de Cenografia e Figurino pode trabalhar na construção conceitual e prática de vitrines de loja, na indústria da moda, do design e até mesmo na esportiva. Esse tipo de maleabilidade não foge de maneira alguma ao escopo da Escola. Pelo contrário, a polivalência transformou-se em uma virtude essencial. Profissionais engessados em habilidades singulares e muito específicas passarão a ter cada vez menos espaço no disputado mercado de trabalho.

Alguns casos são ainda mais crônicos, como a Dramaturgia. Primeiramente, nem se trata de uma profissão regulamentada, haja vista que não é reconhecida pelo Ministério do Trabalho. Em segundo lugar, a atividade já carrega um histórico fortemente restritivo. No Brasil, e praticamente em quase todo lugar do mundo, são pontuais os casos de dramaturgos que conseguem viver exclusivamente da escrita dramática. Na imensa maioria dos casos, esses profissionais são também escritores de ficção, ou trabalham como jornalistas, críticos e curadores, ou ainda como profissionais independentes na indústria cultural. Se os autores já consolidados enfrentam essa dificuldade, o que dizer de um profissional recém-ingresso no mercado? Portanto, é óbvio que o Curso Regular de Dramaturgia prepara primordialmente um profissional para o teatro; contudo, a amplitude de sua formação também o habilita a trabalhar com jornalismo, assessoria de imprensa, desenvolvimento de projetos, revisão de texto, entre outras funções.

Sobre o local de trabalho, a pesquisa aponta que 67,83% dos aprendizes egressos trabalham em empresa própria ou empresa privada (incluindo ONG, OSCIP e OS). Os demais são autônomos, *freelancers* ou trabalhadores informais.

Como já deslindamos em outros artigos, a Pedagogia Covalente potencializa a autonomia dos artistas. Desse modo, existem muitos aprendizes que – independentemente das perspectivas empregatícias futuras – decidem já montar suas próprias companhias teatrais ainda durante o curso. O *modus operandi* da formação é crucial nesse sentido, pois ao longo do curso os aprendizes realizam 12 Experimentos, situações em que se dividem em núcleos para encenação de seus projetos cênicos. Como esses núcleos são protótipos de verdadeiras companhias teatrais, com diretores, atores, dramaturgos, iluminadores, sonoplastas, cenógrafos, figurinistas e técnicos de palco, muitos aprendizes decidem sem delongas já

vivenciar essa experiência no âmbito profissional. Assim, a partir de afinidades estéticas e ideológicas, fundam novos grupos de teatro, no geral muito organizados e proativos, organizados para encenar seus espetáculos e participar de editais.

Constatou-se também que 75% dos aprendizes trabalham na cidade de São Paulo, um resultado esperado por dois motivos. Em primeiro lugar, trata-se do principal centro teatral do País, com centenas de coletivos e teatros que demandam constantemente profissionais qualificados. Além disso, o fato de a Escola estar sediada na capital inerentemente faz com que muitos de seus aprendizes já vivam na cidade, embora muitos venham de outros Estados.

Em relação à remuneração, as últimas pesquisas mostraram que 86,08% dos aprendizes que estão trabalhando no mercado das artes do palco recebem salário de R\$ 788,00 até R\$ 3.152,00. Majoritariamente, 32,17%, estão na faixa salarial de até R\$ 1.576,00. A amplitude decorre da grande variedade de funções e da natureza específica de cada trabalho. Pode-se dizer que os valores usualmente pagos são interessantes, já que o salário mínimo atual é de R\$ 937,00. Não podemos esquecer que muitos dos aprendizes vêm de situação de extrema vulnerabilidade social, e dificilmente conseguiriam salários desse patamar se não tivessem passado pela formação na SP Escola de Teatro. Todavia, 60,37% estão insatisfeitos em relação a sua remuneração atual, tendo em vista a média do mercado das artes do palco. Por outro lado, 73,92% dos egressos estão satisfeitos em relação a sua atividade profissional na atualidade.

A pesquisa também investigou a percepção dos aprendizes egressos sobre o que julgam ser as características importantes para um profissional das artes do palco: 15,75% indicaram que é preciso ter capacidade criativa, 15,24% reforçaram a necessidade de saber trabalhar em equipe, 16,16% explicitaram a imprescindibilidade de comprometimento com o trabalho e 14,63% avaliaram que é necessário ter influência/boa rede de contatos.

Essas constatações novamente corroboram os valores da Pedagogia Covalente. A “capacidade criativa” é valor fundamental do sistema, uma vez que os aprendizes de todos os cursos necessitam ser propositivos, em cada uma de suas respectivas áreas. Assim, o desenho de luz dos Experimentos, por exemplo, não fica a cargo do

conceito do diretor e da execução do iluminador. Ao contrário, o aprendiz de Iluminação deve propor várias possibilidades e justificá-las ao aprendiz de Direção, de acordo com a estética geral do espetáculo. O mesmo acontece Sonoplastia, Cenografia e Figurino e assim por diante. Em relação à “necessidade de saber trabalhar em equipe”, trata-se de uma consequência natural do sistema, já que quase a metade do período de estudo de um Módulo consiste nos Experimentos, quando todos os aprendizes trabalham em equipe.

A mencionada “imprescindibilidade de comprometimento com o trabalho”, por sua vez, é algo estimulado e cobrado desde o primeiro dia de aula na SP Escola de Teatro. Não haveria como ser diferente, uma vez que o trabalho no teatro exige a presença e o engajamento pleno dos envolvidos na produção de um espetáculo. Por isso, os aprendizes fazem um pacto ético no início de cada Módulo, comprometendo-se a evitar ao máximo as faltas (exceto em casos de problemas de saúde, por exemplo). Embora a Escola siga o padrão nacional, que exige, no mínimo, 75% de presença, orienta-se os aprendizes a buscar 100% de presença em cada semestre. Finalmente, a necessidade de “influência/boa rede de contatos” mostra-se fundamental, como já apontamos no início deste artigo.

Desse modo, a Pedagogia Covalente compreende a educação e o trabalho como elementos de um mesmo sistema, único, integrado, poroso, em constante simbiose. A prova disso é a consonância dos resultados da pesquisa com o que é diariamente praticado na SP Escola de Teatro. A formação que não leva em consideração o mercado profissional e as idiossincrasias da contemporaneidade está fadada ao fracasso, por isso estamos sempre atentos a tudo o que acontece ao nosso redor. Assim, quando os aprendizes ingressam no mercado de trabalho, o fazem com segurança absoluta, cientes de que tiveram a melhor formação teórica e prática, proporcionando, desse modo, que a profissão não seja nada além do que a realização daquilo que eles já executaram desde o início de seus estudos na Escola.

Projetos internacionais de cooperação artístico-pedagógica da SP Escola de Teatro sob a ótica da Pedagogia Covalente

O setor de projetos internacionais é um órgão vital na composição fisiológica da SP Escola de Teatro. Estabelecendo um paralelo com o corpo humano, podemos descrever a Instituição como um sistema em que o modelo pedagógico representa o cérebro, regendo as atividades intelectuais e corporais por meio de seus conceitos e práticas. O Programa Kairós, por sua vez, seria o coração da organização, responsável por irrigar com ideias e oportunidades a vida dos aprendizes. Nessa metáfora, os projetos internacionais simbolizam as veias e artérias por onde os conhecimentos criados e compartilhados circulam livremente.

Antes mesmo do início das atividades da SP Escola de Teatro, o mundo já estendia generosamente seus braços para acolher o embrião do que viria em poucos anos a se transformar em uma das maiores escolas de teatro do planeta.

Em 2009, uma comitiva de professores e artistas suecos veio ao Brasil para visitar e conhecer instituições que pudessem nortear o processo de unificação da Academia do Real Teatro Dramático de Estocolmo e da Universidade-Escola de Cinema, Rádio, Televisão e Teatro. Conheceram a USP, a UFRJ e, ainda, a equipe de artistas que, naquele momento, se preparava para implementar o sistema de ensino da Associação dos Artistas Amigos da Praça (Adaap), desenvolvido ao longo de três anos, no projeto da SP Escola de Teatro.

Na época, ainda não havia alunos, não havia salas de aula, mas, sim, um projeto consistente de educação em artes que, pautado pelo modelo de escola livre, estabelecia uma matriz de aprendizado condizente com a realidade do século XXI, valorizando a autonomia crítica e o conhecimento oriundo da atividade prática.

Inspirados pelo trabalho desenvolvido pela Adaap, esses profissionais participaram da criação da Academia de Artes Dramáticas de Estocolmo (StDH), união das instituições suecas supracitadas, e, posteriormente, criaram um projeto de cooperação internacional, aplicado e aprovado junto ao Programa Linnaeus-Palme em 2012.

Desde então, as instituições estabeleceram trocas intensas. A StDH juntou-se a outras faculdades e se transformou na Universidade das Artes de Estocolmo (Uniarts). Vinte professores da universidade sueca já ministraram cursos e aulas na SP Escola de Teatro, sendo que alguns já vieram mais de duas vezes. Entre as oficinas já realizadas, incluem-se “Atores na narrativa cênica: processos e métodos”, ministrado por Ulrika Malmgren, “Atuação em processo audiovisual”, ministrado por Matthew Allen, e “Iniciação em documentário para cinema e TV”, realizado por Anders Bohman, Stina Dabrowski Lundberg, Lotta Erikson, My Haggbom, Pers-Anders Ring e Tinna Jone. Em contrapartida, 12 formadores da SP Escola de Teatro já lecionaram e participaram de atividades pedagógicas na Uniarts.

Em relação aos intercâmbios discentes, seis aprendizes já estudaram por um período de três meses na universidade sueca, frequentando aulas nos bacharelados de Atuação e Mímica, além de outros projetos paralelos, como um workshop de duas semanas ministrado por Ariane Mnouchkine, diretora do Théâtre du Soleil, em 2014, na emblemática ilha de Fårö, onde o cineasta Ingmar Bergman morou e rodou alguns de seus filmes. Paralelamente, seis estudantes da Uniarts já frequentaram, por três meses cada, no Brasil, os cursos regulares de Atuação e Humor.

Como consequência das trocas artísticas e pedagógicas estabelecidas ao longo de mais de seis anos de cooperação, a StDH incorporou em seus programas educacionais conceitos e praxis do sistema de ensino desenvolvido pela Adaap, hoje nomeado Pedagogia Covalente. O projeto Unga StDH, por exemplo, teve seu *modus operandi* totalmente baseado no Experimento, etapa de formação crucial do modelo pedagógico. Preparado ao longo de nove meses pela Uniarts, reuniu trabalhos de teatro, rádio e cinema numa grande plataforma de espetáculos e atividades de estímulo à formação de público infantojuvenil.

A experiência de contaminação pedagógica, todavia, desenvolvida ao longo de dezenas de reuniões, cursos, intercâmbios de aprendizes e formadores da SP Escola de Teatro com estudantes e professores da Universidade das Artes, sobrepõe-se aos projetos pontuais, por sua natureza contínua, potencializada em cada encontro estabelecido. Hoje, as vivências e técnicas aprendidas pelos docentes e discentes da academia sueca em nossa Instituição são imediatamente incorporadas em suas práticas pedagógicas em Estocolmo. A recíproca não poderia

ser mais verdadeira. Após voltar dos intercâmbios, os formadores e aprendizes implementam nas salas de aula todo o cabedal teórico e empírico em que foram imersos na Suécia.

Um dos pilares que fundamentam a Pedagogia Covalente, o geógrafo Milton Santos, ao propor um novo tipo de globalização, mais humana e independente do grande capital, enfatiza a potência da combinação de técnicas e conhecimentos entre culturas distintas, não mais dentro da perspectiva colonial de verticalidade, mas a partir da mistura horizontal de saberes.

Considerando o que atualmente se verifica no plano empírico, podemos, em primeiro lugar, reconhecer um certo número de fatos novos indicativos da emergência de uma nova história. O primeiro desses fenômenos é a enorme mistura de povos, raças, culturas, gostos, em todos os continentes. A isso se acrescenta, graças aos progressos da informação, a “mistura” de filosofias, em detrimento do racionalismo europeu. Um outro dado de nossa era, indicativo da possibilidade de mudanças, é a produção de uma população aglomerada em áreas cada vez menores, o que permite ainda maior dinamismo àquela mistura entre pessoas e filosofias. (SANTOS, 2010, p. 20-21)

É a partir dessa ótica que trabalhamos o conceito de contaminação estética em nossos projetos internacionais. Trata-se do intercâmbio genuíno, sempre em via de mão dupla, igualitário, que catalisa os processos pedagógicos de todos os envolvidos. Nessa nova conjuntura, experiências aparentemente divergentes, como poderia ser o caso de Brasil e Suécia, com histórias, economias e modos de vida díspares, transformam-se em novas transcendências e abordagens. Como também aponta Milton Santos, a sociodiversidade torna-se mais significativa que a própria biodiversidade.

O físico e ambientalista austríaco Fritjof Capra, outro pilar da Pedagogia Covalente, ao tecer comparações entre os ecossistemas e as comunidades humanas, também enfatiza, dentro de uma perspectiva da rede sistêmica, as potencialidades intrínsecas da parceria.

A parceria é uma característica essencial das comunidades sustentáveis. Num ecossistema, os intercâmbios cíclicos de energia

e de recursos são sustentados por uma cooperação generalizada. [...] Nas comunidades humanas, parceria significa democracia e poder pessoal, pois cada membro da comunidade desempenha um papel importante. Combinando o princípio da parceria com a dinâmica da mudança e do desenvolvimento, também podemos utilizar o termo “coevolução” de maneira metafórica nas comunidades humanas. À medida que uma parceria se processa, cada parceiro passa a entender melhor as necessidades dos outros. Numa parceria verdadeira, confiante, ambos os parceiros aprendem e mudam – eles coevoluem. (CAPRA, 2006, p. 233)

Todavia, os intercâmbios técnicos e humanos só podem existir a partir da reciprocidade irrestrita e da capacidade de abertura para a troca. Nesse sentido, é fundamental a adesão dos profissionais, formadores e aprendizes em todas as atividades de cooperação com outras instituições, sejam elas brasileiras ou estrangeiras. Essa postura, contudo, é regra dentro da SP Escola de Teatro, haja vista que a coluna vertebral do sistema de ensino é a pedagogia crítica de Paulo Freire, que compõe ao lado de Capra e Santos a tríade basilar de todo o projeto.

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (FREIRE, 2011, p. 83)

Dessa forma, acostumados a relações horizontais e pautados por uma formação porosa e sistêmica, os aprendizes e formadores facilmente deixam-se contaminar por todos os saberes singulares que os circundam. Chegamos, assim, a mais um axioma de nossa pedagogia: o conceito de escola ecológica.

Ao contrário do que se pensa popularmente, a ecologia não se restringe apenas ao campo da biologia, uma vez que compreende as interações de qualquer organismo com o ambiente que o cerca. Seguindo esse princípio, entendemos nossa organização como uma escola ecológica, ou seja, um espaço público onde todos os aprendizes e formadores, por sua autonomia, têm o mesmo poder de acessar os cursos, estágios, oportunidades de emprego, espetáculos e quaisquer outros territórios econômicos, culturais e simbólicos possíveis.

Tomando essas formulações como princípios, a SP Escola de Teatro passou a se conectar com artistas, instituições e histórias de todos os continentes. Em 2012, dois aprendizes de Atuação fizeram intercâmbio de dois meses na Escola Nacional de Teatro de Santa Cruz de la Sierra (Bolívia), onde participaram de uma residência artística com estudantes bolivianos e franceses, que culminou com a criação de um espetáculo. No ano seguinte, o mesmo intercâmbio foi realizado com dois aprendizes de Iluminação.

Em 2014, por meio de uma parceria com a Associação Artística e Cultural de Mindelo, um aprendiz de Sonoplastia teve como projeto de intercâmbio um estudo sobre o mapeamento sonoro em Cabo Verde, por meio de uma pesquisa que envolvia a música local, os dialetos idiomáticos, a sonoridade dos lugares e a sonoplastia cênica.

No mesmo ano, uma aprendiz de Direção e um de Cenografia e Figurino realizaram uma residência artística no Teatro Fredry, em Gniezno (Polônia), cuja proposta consistia em encenar o texto *Confissões de um masoquista*, do dramaturgo tcheco Roman Sikora. Ao longo de dois meses, elenco e equipe técnica do teatro estatal polonês trabalharam sob direção dos aprendizes e montaram o espetáculo, que levou, no ano seguinte, os prêmios de melhor ator e encenação no festival de teatro de Koszalin. Em 2015, uma aprendiz de Atuação fez intercâmbio na Guildhall School of Music & Drama, em Londres.

Como já apontado, os intercâmbios artísticos-pedagógicos são sempre realizados pela via de mão dupla, pois somente dessa maneira a troca de conhecimentos e culturas se realiza de maneira efetiva. Para cada um dos exemplos de ações de cooperação internacional elencados acima, existiu uma atividade desenvolvida no Brasil. Assim, a SP Escola de Teatro já recebeu, como aprendizes regulares, frequentando de um a dois Módulos (seis meses a um ano), estudantes de Cabo Verde, Cuba, Moçambique e Portugal, por exemplo.

Existem casos transformadores, como o cabo-verdiano Elton John Dias Delgado, que frequentou os cursos de Atuação e Direção em 2014. Em sua volta para Mindelo, nesse mesmo ano, criou sua própria companhia teatral e, em seguida, um festival de teatro na ilha onde mora. Ou o exemplo do professor e diretor de estudos

acadêmicos da Guildhall, Eliot Shrimpton, que, após duas passagens pela SP Escola de Teatro, onde ministrou os cursos de extensão “Atuação na cena: preparação do ator”, em 2014, e “Criação cênica coletiva e o nascimento do solo”, em 2015, passou a pesquisar o teatro brasileiro, tamanho o interesse despertado por sua experiência no País.

De 2015 a 2017, o foco da gestão de projetos internacionais direcionou-se para as universidades das artes europeias, principalmente graças a três fatores: o enorme sucesso estabelecido pela parceria contínua com a Uniarts de Estocolmo, devido à estrutura flexível que essas organizações apresentam em seus organogramas pedagógicos, o que facilita as ações recíprocas de intercâmbios de alunos e professores em ambos os sentidos, e, ainda, à qualidade inquestionável dessas instituições com as quais foram estabelecidos protocolos de colaboração: Universidade das Artes de Helsinque (Finlândia), Universidade das Artes Folkwang (Alemanha) e Universidade das Artes de Zurique (Suíça).

Imagem 6 – As aprendizes Carol Rodrigues, Clara Cury, Thaís Rossi e Vitória Carine, que fizeram intercâmbio para a Alemanha, em 2017.

O Departamento de Teatro da Academia de Helsinque, despertado pelo interesse em trabalhar a partir dos ensinamentos de Paulo Freire, buscou a SP Escola de Teatro a fim de estabelecer intercâmbios e aprender como implementar a Pedagogia Covalente no País. Diretores, coordenadores e professores de ambas as escolas reúnem-se todos os anos em Helsinque ou São Paulo para organizar as

ações e práticas pedagógicas mútuas, que já resultaram em cursos de teatro ritualístico e xamanístico, por exemplo.

O intercâmbio realizado em 2017 com a Universidade das Artes Folkwang, por sua vez, culminou com uma residência artística para quatro aprendizes de Atuação, que passaram um mês em Pafos, no Chipre, trabalhando com o diretor britânico Brian Michaels na encenação de *Lisístrata*. A montagem, principal evento do programa Capital Europeia da Cultura 2017, foi realizada em um sítio arqueológico, ao lado da emblemática Petra tou Romiou, considerada pela mitologia como o local de nascimento de Afrodite.

Essa é a escola dos sonhos que vislumbramos quando começamos a desenvolver a Pedagogia Covalente. O nome de nosso sistema é inspirado pela ligação covalente, que ocorre quando há compartilhamento de um ou mais pares de elétrons entre átomos. Em nosso território solidário, palco de relações horizontais em que a contaminação estética entre os agentes ocorre de forma contínua, a fricção com o outro e a troca de ideias é fundamental.

É por isso que a SP Escola de Teatro tem apenas um formador para cada uma de suas áreas: Atuação, Cenografia e Figurino, Direção, Dramaturgia, Humor, Iluminação, Sonoplastia e Técnicas de Palco. O resto do corpo docente é formado por artistas oriundos dos principais grupos teatrais brasileiros, que trabalham como orientadores e professores convidados. Além deles, o quadro docente é formado pelos inúmeros formadores estrangeiros que vêm ao Brasil todos os anos para lecionar na SP Escola de Teatro. Um sistema global em que indivíduos singulares compartilham suas experiências e conhecimentos, formando laços tão fortes quanto uma ligação covalente.

Os números entram em cena: um breve histórico de atividades desenvolvidas na SP Escola de Teatro (2010-2016)

O montante de atividades empreendidas na SP Escola de Teatro, desde sua criação, em 2010, é significativo. A orientação da diretoria executiva sempre caminhou no sentido de criar um ambiente de trabalho eficiente e agradável, para despertar as potencialidades máximas de cada profissional envolvido. Pode-se comprovar o resultado pelos números alcançados, muitas vezes bastante superiores às metas estabelecidas pela Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo, que supervisiona o projeto. Dedicaremos este artigo a ilustrar sinteticamente alguns dados desse robusto empreendimento.

2010 – O ano da criação

A SP Escola de Teatro iniciou suas atividades oferecendo oito Cursos Regulares, com 200 vagas disponíveis. O ano de 2010 terminou com 186 aprendizes cursando a Instituição. Houve, portanto, apenas 7% de evasão. Considerando que se tratava do primeiro ano da Escola, a evasão pode ser considerada baixa. Com o intuito de avaliar a recepção dos aprendizes ao curso e em relação à Escola, de maneira geral, já que se tratava de um sistema pedagógico ímpar de caráter inédito no ensino das artes do palco, realizou-se uma pesquisa qualitativa com os aprendizes matriculados.

Na Extensão Cultural, por sua vez, foram 12 cursos realizados, três mesas de discussão e 15 bate-papos online. O Programa Kairós, cumprindo seu papel de gerenciar as Bolsas-Oportunidade, realizar parcerias institucionais para estágios destinados aos aprendizes e gerenciar pesquisas qualitativas e quantitativas, desenvolveu também inúmeros projetos complementares como o Gente de Teatro, Câmbio de Livros, Plantar a Vida, Extensão Ecum/SP, entre outros.

Além das atividades rotineiras de suporte a todos os setores da Escola, gerenciando circulação e manutenção do conteúdo do site, atualização das redes sociais virtuais, captação audiovisual de palestras, oficinas, eventos e aulas e manutenção do banco de imagens, a Comunicação também realizou o concurso cultural #MDRAMA,

voltado para o Twitter. Realizou-se também o desenvolvimento, divulgação e manutenção da Enciclopédia Virtual do Teatro Brasileiro.

2011 – O território em expansão

O segundo ano do projeto intensifica o desafio pedagógico. Os Cursos Regulares passam a oferecer 390 vagas, em turmas matutinas e vespertinas. Além do quadro fixo de sete coordenadores e 11 formadores, foram integrados ao processo formativo 11 artistas residentes, 162 formadores convidados e 48 palestrantes. Ao todo houve 18 Territórios Culturais e 150 atividades artísticas partilhadas com a comunidade. Somaram-se 26 Cursos de Extensão Cultural, 44 bate-papos online e nove mesas de discussão.

O Programa Kairós passou a aplicar um questionário socioeconômico, visando traçar o perfil dos aprendizes matriculados, e uma pesquisa para avaliar a inserção dos aprendizes no mercado do trabalho. Além das Bolsas-Oportunidade, o departamento organizou a Bolsa-Estímulo e a bolsa dedicada ao projeto Ouvi Contar – Estudos de Dramaturgia 2011. A equipe passou também a elaborar projetos de captação e inseri-los em leis de incentivo.

Para a Comunicação foi um ano emblemático, pois foi lançado o primeiro volume da revista científica *A[L]BERTO*, uma edição que rapidamente adquiriu respeito de leitores e especialistas. Foi editada também a coleção Ouvi Contar. Criou-se a fanpage no Facebook, o aplicativo da Teatropédia para iPhone e a conta da Escola no Instagram.

QR Code 5 – “Revista A[L]BERTO”

2012 – De olho nos números

Aprofundando-nos na materialidade dos dados, podemos perceber com mais clareza como o projeto da SP Escola de Teatro foi crescendo. Os Cursos Regulares tiveram uma carga horária total de 14.272 horas-aula, ao passo que o departamento pedagógico contratou 4.939 horas-aula para serem ministradas por 139 formadores convidados. Foram 24 Territórios Culturais e 200 ações artísticas inseridas no Território Cultural Expandido.

Os 29 Cursos de Extensão Cultural oferecidos tiveram 4.043 inscrições. Neles foram ministradas 1.920 horas-aula para 1.059 participantes. Somaram-se a isso mais quatro cursos do projeto Palco Iberoamericano: Teatro no Contemporâneo. No Programa Kairós, foram concedidas 1.582 cotas de Bolsa-Oportunidade. Os projetos de intercâmbio também se intensificaram, tendo sido realizados 13 internacionais e dois nacionais.

A Comunicação acumulou 700 horas de imagens captadas e 170.000 fotos em seu banco de dados. O departamento publicou mil reportagens e artigos no site, que recebeu 650 mil visitas, o que corresponde a 4.908.000 páginas vistas.

2013 – Diversificando as atividades

Nesse ano, o crescimento das atividades da Escola novamente prosseguiu. Os Cursos Regulares tiveram 15.488 horas-aula e houve 30 cursos de Extensão Cultural. Em busca da diversificação permanente de suas atividades, a Escola realizou o colóquio “O que é a Pedagogia do Teatro?” e promoveu as ações artísticas Chá e Cadernos e Leitura na Praça.

Foi lançado o projeto Chame a Cacilda!, site de trocas, empréstimos, doações, mobilidade e relacionamento para profissionais das artes do espetáculo. No período também foram publicadas três edições da revista A[L]BERTO e houve o relançamento do blog de Alberto Guzik.

2014 – Lugar de público é na escola

A SP Escola de Teatro realizou 25 Territórios Culturais durante o ano, com diversas atividades artísticas partilhadas com a comunidade. O público estimado girou em torno de 9.500 espectadores. É interessante notar que, embora a região central seja provida de dezenas de teatros, muitas pessoas não têm o hábito de assistir a espetáculos cênicos. Os motivos são os mais diversos, variando desde dificuldades econômicas para adquirir ingressos até o receio de participar de um evento que desconhecem. Contudo, existem inúmeros fatores que tornam o prédio da sede Roosevelt muito convidativo, especialmente aos possíveis novos espectadores.

A grande fachada, totalmente aberta para a rua, permite que os transeuntes assistam aos aprendizes às vezes ensaiando na recepção, às vezes realizando performances em frente à Escola, tornando o local um território solidário e acolhedor. O fato de a Escola ficar permanentemente aberta das 8h30 às 22h30 também facilita o acesso. Diariamente, são dezenas de pessoas que passam pela fachada e veem os cartazes dos espetáculos em cartaz, por exemplo. Muitos entram na Escola para se informar melhor a respeito das atividades culturais em andamento na sede, quando de imediato são recebidos com muita atenção pelas recepcionistas, que fornecem informações sobre as montagens em cartaz, instalações audiovisuais, performances etc. Como toda a programação oferecida é gratuita ou a preço popular, não é raro encontrar pessoas cuja primeira experiência de assistir a uma peça tenha se realizado na SP Escola de Teatro.

Por sua vez, aos aprendizes da Escola foram oferecidos ingressos gratuitos ou a preços promocionais para 30 espetáculos encenados em outros teatros da cidade de São Paulo. Trata-se de uma atividade formativa bastante pertinente, pois é crucial aos estudantes conhecer o maior número possível de companhias teatrais da cidade, com o objetivo de compreender as diversas linguagens cênicas que o amplo espectro artístico da capital possibilita.

A Escola também abrigou dez residências artísticas e lançou um forte programa direcionado ao treinamento para circo. Foram dois workshops internacionais, um seminário e 21 Cursos de Extensão Cultural, perfazendo 1.949 inscritos e eventos de encerramento com apresentações gratuitas.

2015 – Superando metas

A Escola registrou um atendimento médio a 397 aprendizes por mês (cumprimento de 106% da meta), nos períodos matutino e vespertino, com carga horária total de 16.136 horas-aula (105,05% do previsto). Houve também a realização de 26 Territórios Culturais (108,3% do previsto) durante o ano, com diversas atividades artísticas partilhadas com a comunidade. O público foi de 12.015 pessoas (superação em 200,25% da meta estipulada).

Ao todo, foram oferecidos 49 espetáculos aos aprendizes da SP Escola de Teatro, e o questionário aplicado sobre o desempenho dos formadores e a qualidade dos serviços prestados revelou um índice de 82,81% de aprovação.

Na Extensão Cultural, foram oferecidos 37 cursos, sendo sete com orientadores estrangeiros (superação de 231,25% da meta). Ao todo foram ministradas 2.368 horas-aula, com uma notável superação da meta em 285%. O setor também organizou 42 bate-papos online (superando a meta em 350%), oito mesas de discussão (400%) e quatro palestras.

O Programa Kairós propiciou 275 Bolsas-Oportunidade (137,5% da meta), organizou estágios obrigatórios (25 aprendizes) e não obrigatórios (11 aprendizes) e gerenciou 11 intercâmbios internacionais. O departamento também trabalhou intensamente nas parcerias com grupos e teatro; graças a isso, foram doados 2.083 ingressos de espetáculos aos aprendizes da Escola.

Foi também um ano muito especial para a Comunicação. Por meio de uma parceria com o portal Catraca Livre, a SP Escola de Teatro criou o canal SPetáculo, uma plataforma de divulgação de teatro alternativo com confecção de notas, reportagens e listas diárias.

O impacto dos projetos nacionais e internacionais da Escola também se refletiu nas mídias impressas e digitais. No ano, foram 15 inserções em veículos como Folha de S.Paulo, O Globo, O Estado de S. Paulo e agência Angola Press, e mais 30 inserções em veículos como G1, Vírgula, Globo Teatro, Uol, Guia do Estudante,

IstoÉ Dinheiro, Uai, Diário do Grande ABC, Brasileiros e Jornal Cruzeiro do Sul, entre outros, somadas a duas inserções nos canais Globo e TV Brasil.

O site da SP Escola de Teatro, por sua vez, publicou 372 reportagens, teve 945 mil visitas e 1.185.429 visualizações de páginas. O projeto Teatropédia acumulou 9.844 verbetes, com 44.379 edições, sendo que suas páginas receberam 10.939.055 visitas.

2016 – Aprender fazendo

O setor de Projetos Especiais organizou 21 residências artísticas na Escola, com atendimento a 7.365 espectadores, além de 11 cursos e 10 workshops de circo. Nos Cursos Regulares, foram nada menos do que 210 artistas convidados, para aulas, palestras, mesas de discussão e oficinas.

A intensa agenda de atividades artísticas e pedagógicas, a ampla divulgação do trabalho na mídia e o sucesso internacional da Pedagogia Covalente, cujos procedimentos começaram a ser aplicados em atividades artísticas e formativas nas universidades das artes de Estocolmo e de Helsinque, passaram a atrair cada vez pessoas interessadas em estudar na Instituição. Os dois processos seletivos para os Cursos Regulares realizados em 2016 tiveram 1.566 inscritos, para 235 vagas disponíveis (média geral de 6,66 candidatos por vaga para os cursos).

Foram 28 Territórios Culturais durante o ano, com 96 experimentos cênicos compartilhados com a comunidade, com público de 13.184 espectadores. Os 13 Territórios Culturais Expandidos tiveram público estimado de 2.945 pessoas. Paralelamente, no projeto Estação SP, foram oferecidos 12 cursos técnicos, nas cidades de Araras, Botucatu, Votuporanga e Sertãozinho, sendo realizadas 342 inscrições para 240 vagas e ministradas 252 horas-aula.

O questionário aplicado aos aprendizes matriculados nos Cursos Regulares, sobre o desempenho dos formadores e a qualidade dos serviços prestados, revelou um índice de 87,53% de aprovação.

No dia a dia escolar, contudo, existem ainda dezenas de obstáculos a serem vencidos. Os números acima ocultam o cotidiano de conflitos e as dificuldades orçamentárias que enfrentamos constantemente. Todavia, continuamos a passos firmes, sendo criativos para contornar as crises, “aprendendo fazendo”, como ensinamos aos nossos aprendizes.

QR Code 6 (esquerda) – Galeria de foto | QR Code 7 (direita) – Galeria de vídeo

Os donos da história

Com um pouco de audácia e sem medo de um ruído dissonante do resto da tese, pretendo utilizar um discurso mais afetivo e menos técnico neste artigo. O objeto será retratar um pouco a eminente equipe que desenvolveu e trabalhou comigo ao longo destes anos na SP Escola de Teatro. Cada um deles, cada acontecimento decisivo, será representado por uma nota neste meu diário de viagem

São Paulo, novembro a dezembro de 2009.

Realizou-se o primeiro processo seletivo da SP Escola de Teatro. Compareceram 1.790 candidatos para as 200 vagas oferecidas. Somente para o curso de Atuação, foram 1.120 aspirantes para as 25 vagas ofertadas.

Sábado, 20 de fevereiro de 2010, dia de sol.

Zé Celso, diretor do Teatro Oficina Uzya Uzona, conduz a aula magna que inaugura as atividades da Escola. Ele pôs à prova toda sua sensibilidade e vivência teatral, propôs exercícios de aquecimento aos aprendizes recém-ingressos, percorrendo, depois, aos ouvintes atentos e de olhos brilhantes, sobre sua longa experiência no Teatro Oficina.

Abordou ainda a história do teatro nacional do seu ponto de vista, e, em seguida, leu o poema “Litania dos pobres”, de Cruz e Souza, que foi repetido como se fosse um mantra. Ao final da sessão, convidou os aprendizes a descobrir o belo casarão, no Brás, em São Paulo, onde se instalou a Escola.

Para terminar sua visita, convocou a todos para uma passeata pelo bairro, para que os futuros aprendizes percebessem um pouquinho do entorno e seu funcionamento – um dos temas primordiais da Escola, que pretende fazer com que seus alunos criem uma relação de amor entre o teatro e a cidade.

Desde então, temos um ritual. Duas grandes atividades são planejadas para a recepção dos aprendizes na Escola: o ritual dos pães e a pintura de azulejos. Em todo início de Módulo, nossos aprendizes são recepcionados com o ritual dos pães, que é a feitura e a degustação desse alimento, conduzidos sempre por um mestre de cerimônias, que vai orientando seu processo de produção. Enquanto os pães vão para o forno, os aprendizes recebem pincéis, tintas e um azulejo branco, que deverá ser pintado por eles. Os pães serão degustados na hora do almoço, e esses azulejos fixados nas paredes da Escola

Alberto Guzik, a inspiração.

Formado em Direito, pelo Mackenzie, e também em Atuação, pela Escola de Arte Dramática, Alberto Guzik (1944–2010) foi o grande crítico do teatro brasileiro das décadas de 1970 a 1990. Após esse intenso período de reflexão sobre o teatro brasileiro, decidiu se aposentar da crítica para voltar à cena. Escolheu Os Satyros, meu grupo de teatro. Durante seis anos, de 2003 a 2009, atuou em vários espetáculos da nossa companhia, como *Kaspar ou a triste história do pequeno rei do infinito arrancado de sua casca de noz* (2003), *A vida na praça Roosevelt* (2005), *Inocência* (2006), *Divinas palavras* (2007), *Liz* (2008) e *Monólogo da velha apresentadora* (2009), entre outros.

Alberto Guzik esteve conosco desde quando começamos a pensar no projeto da Escola, em 2005. No final de 2009, contudo, descobriu um câncer no intestino. Em fevereiro do ano seguinte, passou por um procedimento cirúrgico delicado, que, embora tenha corrido bem, fez com que contraísse uma bactéria e permanecesse internado.

Alberto, que respondia pela Direção Pedagógica, não esteve presente na aula inaugural, nem conheceria o sonho que ajudou a construir. No dia 26 de junho daquele ano de 2010, após meses lutando pela vida, viria a falecer

Tempos de renovação.

Com o adoecimento de Alberto, precisávamos de um profissional para a supervisão pedagógica. Durante um almoço, em dezembro de 2009, em seu último compromisso de trabalho, Alberto propôs que Maria Thais fizesse uma supervisão pedagógica do projeto, integrando, assim, nossa equipe.

Maria Thais é diretora e professora de Teatro da Escola de Comunicações e Artes, da Universidade de São Paulo, e fundadora do coletivo Teatro Balagan. Desenvolveu, de 1990 a 1994, o sistema pedagógico da Escola Livre de Santo André – ELT, referência obrigatória na formação teatral, com reconhecimento internacional.

Quem também foi vital nessa etapa final de planejamento foi José Simões, um pensador arejado, que trabalha em uma perspectiva contemporânea da educação, sendo crítico contundente e pensador indômito das pedagogias tradicionais. De agosto a outubro de 2009, esteve conosco como consultor pedagógico, e, de fevereiro a junho de 2010, como coordenador pedagógico interino. Trabalhávamos, assim, em sintonia; eu, na direção executiva, e o José Simões, na coordenação pedagógica, até o momento em que ele teve de voltar a Portugal, pois fazia pós-doutorado na cidade de Coimbra. Foi quando entrou em cena nosso próximo personagem.

Joaquim Gama, o domador de leões.

Doutor em Pedagogia do Teatro, pela ECA/USP, em 2010, com o trabalho *A abordagem estética e pedagógica do teatro de figuras alegóricas — chamus na penugem*. Mestre em Artes pela mesma instituição, em 2000, com a dissertação *Velha-nova história: produto teatral — um experimento com alunos do Ensino Médio*. Especialista em Teatro-Dança pela ECA/USP, em 1992. Graduado pela Faculdade de Belas Artes de São Paulo, licenciado em Artes Cênicas (1984). Professor convidado da ECA/USP, coordenador do laboratório de Pedagogia e Processos de Criação Teatral.

Com essa intensa bagagem acadêmica, Joaquim trazia frescor e curiosidade ao projeto, já que flertava com os processos contemporâneos da educação. Mas teria um grande desafio pela frente. Seria o responsável por liderar a equipe de

coordenadores de curso, fundadores da Escola, nomes dos mais expressivos na história do teatro brasileiro contemporâneo. Muitos deles bastante teimosos.

JC Serroni, o ícone.

Quando, no início da elaboração do projeto, tivemos de pensar em nossa equipe, nunca fomos pelo caminho mais fácil. E é importante dizer que em nenhum momento pensamos em amigos ou pessoas próximas. Pelo contrário, queríamos profissionais reconhecidos em suas funções. Nenhum desses nomes pertencia ao nosso círculo profissional. Inclusive, vários deles eu nem conhecia pessoalmente, como o Raul Teixeira, o Guilherme Bonfanti, ou o JC Serroni, sobre quem vou escrever agora.

Reconhecido com um dos maiores nomes da história da cenografia brasileira, JC Serroni foi convidado para responder pela coordenação dos cursos de Técnicas de Palco e Cenografia e Figurino. Um dos mais respeitados e premiados profissionais do setor, o cenógrafo, figurinista e arquiteto especializado em espaços teatrais foi um dos coordenadores do Departamento de Cenografia da Rádio e TV Cultura, e por mais de uma década coordenou o Núcleo de Cenografia do CPT – Centro de Pesquisa Teatral do Sesc-SP. Publicou o livro *Teatros do Brasil* e foi coordenador geral do Espaço Cenográfico de São Paulo, um laboratório permanente de reflexão e pesquisa cenográfica, que em 11 anos de existência formou cerca de 200 novos profissionais na área. É uma imensa honra ter um nome desse calibre em nosso quadro artístico-pedagógico.

Hugo Possolo, o palhaço leal.

O epíteto não é pejorativo. Aqui, ao contrário, atinge o máximo do sublime. É assim que Hugo prefere ser categorizado. Embora também seja dramaturgo, ator, cenógrafo, figurinista e diretor de teatro, circo e ópera. Autor de mais de 30 peças teatrais, além de diversos roteiros de shows, dirigiu mais de 50 espetáculos em sua carreira. Fundou o grupo teatral Parlapatões, marco na revitalização do centro paulistano, e o Galpão Parlapatões, centro de pesquisa em artes circenses.

No primeiro momento, respondeu pela coordenação de Direção da Escola. Durante dois anos, teve de se ausentar do projeto, pois foi trabalhar em uma série da TV Globo, dando seu lugar para Francisco Medeiros, que ocupou a coordenação de Atuação. Assim, Rodolfo García Vázquez, que respondia por essa coordenação, assumiu o posto na coordenação de Direção

Rodolfo García Vázquez, a inteligência do projeto.

Não vou ficar pisando em ovos com medo de ser tendencioso ao falar do Rodolfo, meu parceiro na criação dos Satyros e uma das cabeças por trás de todo o projeto da Escola. Rodolfo é um artista de rara inteligência, entre as pessoas mais brilhantes que eu já conheci.

Mestre em Teatro pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Diretor e dramaturgo, fundou em 1989, juntamente comigo, a Cia. de Teatro Os Satyros. Recebeu os mais importantes prêmios do teatro brasileiro, como Shell, APCA e Governador do Estado. Dirigiu trabalhos em vários países europeus. De 1997 a 2005 foi o diretor artístico do projeto Instant Acts, da instituição alemã Interkunst. Escreveu os textos *Transex*, *Kaspar ou a triste história do pequeno rei do infinito arrancado de sua casca de noz* e *A proposta*, entre outros. Do alemão, traduziu *Inocência*, de Dea Loher.

Sua produção teatral é constante na cena paulistana, desde o início dos anos 2000. À frente de Os Satyros, teve atuação fundamental na revitalização da praça Roosevelt, no centro de São Paulo. Rodolfo iniciou no projeto como coordenador de Atuação e depois assumiu a coordenação de Direção.

Marici Salomão, a eloquente.

Poucas pessoas falam tão bem quanto ela. O discurso elegante mostra a clareza de suas ideias. Jornalista e dramaturga, aperfeiçoou sua formação em dramaturgia com Luís Alberto de Abreu (Núcleo dos Dez) e com Antunes Filho, como coordenadora do Círculo de Dramaturgia do CPT (Centro de Pesquisa Teatral – Sesc/SP). Como jornalista, colaborou nas áreas de teatro e literatura do Caderno 2 (*O Estado de S. Paulo*) e da revista *Bravo!*.

Por vários anos compôs a comissão do prêmio Shell de Teatro e, atualmente, coordena, também, o Núcleo de Dramaturgia Sesi-British Council. Teve encenadas as peças *Atos de violência*, *Impostura* (projeto *E se fez a praça Roosevelt em 7 dias*), *Bilhete*, *O pelicano*, *Maria Quitéria* e *Retiro dos sonhos* (premiada no Concurso Nacional de Textos Inéditos do Sesi – 1995). Por tudo isso, Marici Salomão é a coordenadora do curso de Dramaturgia. Uma provocadora constante, com quem sempre temos o prazer de debater para aperfeiçoar nosso sistema

Raul Barretto, um grande artista e amigo fiel.

Formado em Engenharia Civil pela Faap, em 1982, iniciou-se no teatro em 1985. Estudou no Circo Escola Picadeiro, onde se formou palhaço, malabarista e atirador de facas. Concluiu o curso de circo com estágio na CNAC – Centre Nationale des Arts du Cirque, em Chalonnes sur Marne (França).

No ano de 1993, entrou para o Grupo Parlapatões, no qual realizou, como palhaço e produtor, mais de 30 espetáculos, participando dos principais festivais nacionais e internacionais. Em 2006, fundou o Espaço Parlapatões. Participou da criação do Circo Roda Brasil. Foi professor de Artes Circenses na Casa do Teatro, de Lígia Cortez, durante oito anos. Por seu talento indubitável como palhaço, ator e produtor, Raul Barretto foi o escolhido para ser o coordenador do curso de Humor.

Guilherme Bonfanti, o senhor das luzes.

Por seu sofisticado trabalho à frente do Teatro da Vertigem, do qual é fundador ao lado de Antônio Araújo e membro atuante, ganhador de inúmeros prêmios pelo desenho de luz de espetáculos marcantes, Guilherme Bonfanti foi escolhido para ser o coordenador de Iluminação. Com intensa carreira internacional, iniciou sua trajetória no espaço OFF. Trabalhou com dezenas de diretores, entre eles Márcio Aurélio, Gabriel Villela e Miguel Falabella. Colaborou, também, com diversos cenógrafos, incluindo nomes como Gringo Cardia, JC Serroni, Hélio Eichbauer e Marcos Pedroso. No campo da arquitetura, esteve ao lado de Isay Weinfeld e Paulo Mendes da Rocha, entre outros. Desenhou luz para óperas e ainda atuou em dança, com os principais coreógrafos do País. Tem, também, atuação destacada nas Bienais de São Paulo (artes visuais). Bonfanti trouxe um olhar técnico e arrojado para nosso projeto.

Raul Teixeira, a melodia do território.

A coordenação de Sonoplastia ficou a cargo de Raul Teixeira, realizador das trilhas sonoras do grupo Macunaíma – CPT (Centro de Pesquisa Teatral), sob a direção de Antunes Filho, durante os últimos 20 anos, e pela técnica de som de consagrados espetáculos, trabalhando com renomados diretores e atores de teatro, como

Fernanda Montenegro, Paulo Autran, Marco Nanini e Jorge Takla. Em 1996 e 1997, coordenou o primeiro curso de “Designer sonoro – sonoplastia para teatro” no Centro de Pesquisa Teatral (CPT/Sesc).

É diretor artístico do Teatro do Colégio Santa Cruz e foi responsável pela implantação dos recursos audiovisuais de espaços culturais, como o Teatro Anhembi-Morumbi, o Teatro Ópera de Ponta Grossa e dos 21 CEUs (Centro Educacional Unificado) da Prefeitura de São Paulo.

Ao lado de um grande coordenador, há sempre um formador.

Em nossa estrutura, à frente de cada curso, existe um coordenador de área, que responde para a coordenação pedagógica. Cada um desses coordenadores tem ao seu lado um formador. Todos os outros profissionais que trabalharam no decorrer do Módulo têm suas contratações por um período de trabalho específico, que dura o tempo em que seu componente é trabalhado. Quisemos, dessa maneira, dar liberdade de ação às nossas áreas.

Desde o início de nossos trabalhos, contratamos vários formadores. Em junho de 2017, nosso corpo docente estava formado da seguinte maneira:

– Atuação: Filipe Brancalião

Formado em Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo, o ator, diretor e professor de teatro Filipe Brancalião sempre foi movido pelo interesse em investigar as relações entre teatro e educação. Além de várias pesquisas acadêmicas na área de Pedagogia do Teatro, atuou em diversos espetáculos, como *A vinda da família real*, *As criadas* e *Sonho de uma noite de verão*, e trabalhou com diretores como Antonio Januzelli, Cida Almeida e Francesco Zigrino.

De 2004 a 2016, trabalhou como artista-orientador no Programa Teatro Vocacional da Prefeitura de São Paulo, onde também foi um de seus coordenadores. Brancalhão também foi professor de teatro nos colégios Saint Exupéry, Humboldt e Nova Escola, além de ter sido um dos responsáveis pelas áreas de improvisação e interpretação da Faculdade Paulista de Artes.

– Cenografia e Figurino: Telumi Hellen

Iniciada nas artes plásticas aos 15 anos, é cenógrafa e figurinista. Formada em Educação Artística pela Universidade de Mogi das Cruzes (UMC), com pós-graduação em Processo de Criação Artística com o Desenvolvimento para a Psicologia da Arte. Integrou o Centro de Pesquisa Teatral (CPT), coordenado pelo diretor Antunes Filho, entre os anos de 1987 e 1997, sempre em parceria com o cenógrafo JC Serroni. Já realizou dezenas de figurinos para espetáculos teatrais. Entre os anos de 1998 e 2009, ministrou o curso prático de cenografia e figurinos do Espaço Cenográfico. Participou cinco vezes da Quadrienal de Praga e tem seus projetos de figurinos para teatro publicados no livro *Vestindo os nus*, de Rosane Muniz.

– Direção: Luciano Gentile

Mestrando em teatro pela Escola de Comunicações e Artes – ECA/USP e bacharel em Artes Cênicas, formado pelo Instituto de Artes da Unicamp. Além da formação acadêmica, realizou cursos de aperfeiçoamento sobre técnicas específicas para o trabalho do ator, sobre produção teatral e sobre música para a cena. Já atuou como encenador no Programa Fábricas de Cultura da Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo.

Atuou também no Projeto Letras de Luz da Fundação Victor Civita/Abril Cultural como capacitador teatral; e em oficinas culturais, desenvolvidas tanto pela iniciativa pública quanto pela privada. Recentemente, fez parte da Residência Artística Amarelinho, no bairro paulistano da Luz, como encenador do grupo Zona de

Operação. Trabalhou como coordenador artístico-pedagógico de equipe do Programa Vocacional, da Secretaria Municipal de Cultura da Cidade de São Paulo.

– Dramaturgia: Alessandro Toller

Formado em Comunicação Social com bacharelado em Rádio/TV. Fez parte do Núcleo de Dramaturgia da Escola Livre de Teatro (ELT), de Santo André, coordenado por Luís Alberto de Abreu, de 2000 a 2004. Coursou dramaturgia com Marici Salomão, Mário Viana, Adélia Nicolete, Marco Antonio de La Parra, David Ian Neville (BBC Scotland) e no Royal Court Theatre. Escreveu os textos *Gotas ao dia*, *Fronteiras*, *Západ – a tragédia do poder* e *Tauromaquia*, entre outros. Ministrou aulas na Funarte, na ELT e no Projeto Ademar Guerra. Trabalha, desde 2004, na Universidade São Judas, em adaptações para teatro de obras da literatura brasileira.

– Humor: Suzana Aragão

Atriz, diretora, professora de teatro e palhaça, atua na área há mais de 15 anos. Como atriz, trabalhou em espetáculos como: *Folias Galileu* (2013), direção de Dagoberto Feliz; *A saga musical de Cecília* (2012), direção de Danilo Grangheia; *Algo de negro* (2012), direção de Carlos Francisco; *Cabaré da santa* (2008), direção de Dagoberto Feliz; *Sonho de uma noite de verão* (2010), direção de Cida Almeida; *Desmontando uma alma boa* (2003), direção de Flávio Desgranges; *A pequena sereia*, direção de Yan Ferslev – Odin Teatret; *Reflexos em cena* (2003) – Odin Theatre; e *O burguês fidalgo* (2003), direção de Bete Dorgam. Dirigiu espetáculos da Cia. Orbital e do Núcleo Dois Tempos de Teatro, foi orientadora artística do Projeto Ademar Guerra, idealizadora e diretora artística da Trupe Cômica Kombi e integra o Grupo Folias.

– Iluminação: Francisco Turbiani

Formado em Artes Cênicas – Habilitação em Direção Teatral pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Em 2011, realizou, junto ao CNPq, a pesquisa acadêmica *Uso de equipamentos luminosos não teatrais na iluminação cênica contemporânea em São Paulo: estudo de caso dos espetáculos “As bacantes” e “O livro de Jó”*, orientada por Antonio Araújo. Entre seus trabalhos como iluminador, destacam-se os espetáculos *Mokimpó – estudo sobre um homem comum*, *Orfeu mestiço – uma hip-hópera brasileira*, *Marie*, *Salem*, *A última história* e *Madrid 36 – reminiscências da Guerra Civil Espanhola*.

– Sonoplastia: Renato Navarro

Formado em Comunicação Social pela ESPM e como Técnico de Áudio pelo IAV, trabalha como compositor e técnico para teatro, cinema e TV. Certificado pela SP Escola de Teatro – Centro de Formação das Artes do Palco pelo curso de Sonoplastia. Iniciou seus trabalhos em estúdio em 2002, na produtora A Voz do Brasil, de Zé Rodrix, e desde então gravou artistas como Sá & Guarabyra, Arrigo Barnabé e Toninho Ferragutti.

Compôs para séries do Canal Brasil produzidas por Luiz Carlos Lacerda, e para cinema, com destaque para o filme *Virgens*, vencedor de melhor curta-metragem do festival LABRFF de Los Angeles. No teatro, trabalhou como compositor e sound designer de diversos espetáculos, ao lado de diretores como Felipe Hirsch, Tica Lemos, Fernando Neves, Marcos Bulhões e Marcelo Denny.

– Técnicas de Palco: Viviane Ramos

Formada em produção editorial pela Universidade Anhembi Morumbi. Iniciou na área de teatro com trabalhos de cenografia e figurino, no Espaço Cenográfico, como aprendiz do cenógrafo JC Serroni, em 1999. Foi coordenadora e assistente de pesquisa para o livro *Teatros: uma memória do espaço cênico no Brasil*, de JC

Serroni. Participou duas vezes da Quadrienal de Cenografia, Indumentária e Arquitetura Cênica de Praga, como coordenadora da seção brasileira de figurinos, em 2003, e como orientadora na execução de adereços e figurinos no trabalho dos alunos na Scenofest, em 2007. Trabalha como assistente e aderecista também com os cenógrafos Luis Rossi, Telumi Hellen, Paula Di Paoli e José de Anchieta, além de grupos de teatro e produtoras.

O território poroso.

Quando decidimos não utilizar metodologias fixas, mas sim um sistema pedagógico capaz de nortear processos, a ideia era não engessar a estrutura de ensino. Um sistema permite a criação de novas pontes, conexões inusitadas e maleabilidade, sem as quais qualquer pedagogia contemporânea está fadada ao envelhecimento acelerado.

Em 2010, a Escola funcionava apenas no período vespertino. A partir de 2011, abrimos também Módulos matutinos, somando, ao todo, 390 aprendizes matriculados nos oito cursos. A partir desse momento, começamos a vivenciar experiências um tanto complicadas, uma vez que as questões da autonomia e da escola livre, sobretudo, chegavam aos aprendizes de maneiras distorcidas.

Era comum ouvir afirmações como “se é uma escola livre, eu posso vir quando quiser” ou “autonomia significa individualidade, portanto posso traçar meu percurso como quiser”. E não era bem assim. Por outro lado, como a grande maioria dos aprendizes está na faixa etária entre 20 e 30 anos, compreendíamos que eventualmente pudessem ter esse tipo de postura. Vejamos o que nos diz Paulo Freire sobre isso.

A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...] Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que uma

pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, 2011, p. 105)

Precisávamos estimular essas novas experiências de responsabilidade. Assim, entre os anos de 2011 e 2012, caminhando sempre no sentido de manter a Escola porosa e aberta a conexões externas, decidimos recorrer à consultoria pedagógica de Kil Abreu. O objetivo era trabalhar com a Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire, a partir da qual definiríamos, em encontros semanais com a equipe pedagógica, as respostas que formularíamos para nosso corpo discente.

Jornalista, crítico e pesquisador do teatro, pós-graduado em Artes pela Universidade de São Paulo, Kil Abreu é, atualmente, curador de teatro do Centro Cultural São Paulo (CCSP). Também crítico de teatro, escreve para o site Teatro Jornal, escreveu para o jornal *Folha de S.Paulo* e a revista *Bravo!*. Entre 2003 e 2004, dirigiu, ainda, o departamento de teatros da Secretaria Municipal de Cultura/SP, sonde gerenciou alguns dos principais programas artísticos da cidade, como o Formação de Público e o Programa Municipal de Fomento ao Teatro. Foi curador dos festivais de Curitiba, Recife e Festival Internacional de Teatro de São José do Rio Preto, além de jurado do Prêmio Shell/SP por oito anos. Atualmente é curador do Centro Cultural São Paulo.

Contudo, a experiência que mais nos interessava era sua passagem pela Escola Livre de Santo André, onde, por dez anos, foi professor e coordenador pedagógico. Dessa maneira, durante dois anos, liderada por ele, a SP Escola de Teatro discutiu incansavelmente o papel da autonomia em um ambiente educacional livre. Afinal, não se consegue a autonomia sem a alteridade. E foi com o olhar “estrangeiro” de Kil Abreu que conseguimos aperfeiçoar nossas questões estéticas e éticas relativas à autonomia dos aprendizes.

As outras bases de fundação.

Além dos Cursos Regulares, o projeto da SP Escola de Teatro é conduzido por outros dois departamentos vitais: o Programa Kairós e a Extensão Cultural.

– Programa Kairós: Cléo De Páris, coordenadora.

Sem ela, nada disso teria acontecido. Cléo De Páris teve importância fulcral no início do projeto. É uma das grandes responsáveis pela materialização e pelo sucesso alcançado na SP Escola de Teatro.

Formada em Jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-RS), iniciou sua carreira de teatro em Porto Alegre, onde trabalhou com a Cia. das Índias. Radicada em São Paulo desde 2003, cursou o Centro de Pesquisa Teatral (CPT-Sesc/SP), coordenado por Antunes Filho. Na Cia. Os Satyros, participou das montagens *A filosofia na alcova*, *Cosmogonia*, *A vida na praça Roosevelt*, *Inocência*, *Divinas palavras* e *Liz*, entre outras. Sua carreira não se resume ao teatro, tendo atuado em diversos longas e curtas-metragens. Entre os vários prêmios recebidos como atriz, destaque para o Kikito de melhor atriz em curtas-metragens 16 mm, no Festival de Cinema de Gramado, em 2008.

– Extensão Cultural: Lucia Camargo, coordenadora.

Ela é uma das pessoas mais amadas da Escola. E do teatro brasileiro! Discreta, geralmente fica nos bastidores, mas não existe um ator, produtor, diretor ou curador que não a conheça e respeite seu trabalho.

Jornalista, pós-graduada em História do Brasil e licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Foi secretária-adjunta de Cultura do Governo do Estado de São Paulo (2016); presidente da Fundação Clóvis Salgado, em Belo Horizonte (2007 a 2009); diretora artística e técnica do Theatro Municipal

de São Paulo (2001 a 2004); secretária de Cultura do Estado do Paraná (1998 a 2000); secretária de Projetos Especiais da Prefeitura Municipal de Curitiba (1995 a 1996); secretária municipal de Cultura e presidente da Fundação Cultural de Curitiba (1989 a 1992); diretora regional da Funarte/Sul (1983 a 1987); docente na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1968 a 1975). A força de trabalho e a capacidade de mobilização de Lucia Camargo fazem com que a Escola se conecte aos mais diversos artistas e instituições por todo o País.

– Projetos Internacionais: Marcio Aquiles, melhor amigo.

Tenho a honra de ter ao meu lado a força intelectual deste que é, seguramente, um dos dramaturgos mais incríveis que conheço. Vindo da *Folha de S.Paulo*, onde trabalhava como jornalista e crítico de teatro, Marcio Aquiles é responsável pelos projetos internacionais e desenvolvimento de novos conceitos. A nomenclatura Pedagogia Covalente, inclusive, foi sua sugestão. Marcio Aquiles publicou vários livros, entre eles o romance *O amor e outras figuras de linguagem* e a antologia de peças teatrais *O esteticismo niilista do número imaginário*. É mestre em Divulgação Científica e Cultural e bacharel em Estudos Literários, ambos os títulos pela Unicamp, além de ser engenheiro de materiais, pela UFSCar. Essa formação polivalente traz um olhar altamente criativo para nosso projeto.

– Dinovan Dumas Oliveira, que materializou nossos sonhos

Advogado especialista em Direito Penal Econômico pela Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, com extensão universitária em História da Ética pela Escola Paulista da Magistratura. Tem destacada atuação nas principais áreas do direito corporativo e, há 10 anos, em direito do entretenimento. Foi membro da Comissão de Direitos Humanos da OAB/SP por duas gestões e da Comissão de Organização do Movimento Ética na Política. Atualmente é membro efetivo da Comissão de Direito às Artes, da OAB/SP.

No início, éramos somente artistas que desejavam colocar em prática o sonho de construir uma escola de teatro. Os caminhos, no entanto, eram árduos, desconhecidos por todos nós. Dino, como passamos a chamá-lo, era o advogado que conhecia tudo sobre a legislação das organizações sociais e seus entraves burocráticos. Sem ele, estes caminhos não teriam sido desbravados.

Tato Consorti, meu braço direito.

Para trabalhar um olhar que desse conta de enxergar todo o grande guarda-chuva que se tornou a SP Escola de Teatro, eu precisava de alguém ao meu lado que tivesse pulso firme entre as áreas artística e administrativa. Foi assim que, por intermédio de um processo de seleção, apareceu o Tato Consorti.

Ele é ator, diretor e bacharel em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). À frente de seu coletivo, Imprecisa Companhia, sediado no Rio de Janeiro, dirigiu os textos *Tudo é permitido* e *Não existem níveis seguros para consumo destas substâncias*, ambos de Daniela Pereira de Carvalho, *Rock 'n' roll*, de Tom Stoppard, e *Realismo*, de Anthony Neilson. Desde 2010 é assessor da direção executiva da SP Escola de Teatro.

Cibele Custódio, a guardiã

Cibele é minha secretária – e foi a primeira vez que tive uma secretária na vida. Para ela, acesso irrestrito à minha vida. Das senhas de banco, cartões de crédito e e-mails. Formada em secretariado executivo, é trilingue e chegou na SP Escola de Teatro lá no início, em 2011. Minha amiga, confidente e que tem segurado todos os bons e maus momentos da minha vida.

Eu, Ivam Cabral.

A SP Escola de Teatro é um dos grandes projetos da minha vida. Tenho um orgulho imenso de ter sido um dos criadores dessa Instituição hoje internacionalmente reconhecida e admirada. Todavia, não sou nada além do que a soma de todos esses talentos supracitados. Sem essas pessoas, jamais atingiríamos o nível de excelência que portamos. É por eles que eu trabalho 24/7, como diz a expressão inglesa, todos os dias, de segunda a segunda, manhã, tarde e noite. Essa dedicação integral é pela equipe, pelos nossos aprendizes, por acreditar que não é utopia lutar por um mundo melhor.

5 – O importante é [não] estar pronto – Uma iconografia da SP Escola de Teatro – Centro de Formação das Artes do Palco

(Créditos: Acervo SP Escola de Teatro)

* Foto da capa: Experimento. Maio de 2011.

FOTOS 1 e 2 – Sede Brás da SP Escola de Teatro;
FOTO 3 – Sede Roosevelt da SP Escola de Teatro.

FOTOS 4 e 5 – Aula inaugural, na sede Brás. Cerimônia do Pão. Janeiro de 2014.

FOTO 6 e 7 – Primeira aula inaugural da SP Escola de Teatro, com Zé Celso. Fevereiro 2010.

FOTO 8 – Coordenadores da Escola: Hugo Possolo, Chico Medeiros, Rodolfo García Vázquez, Joaquim Gama, Cléo De Páris, Raul Teixeira, Marici Salomão, Guilherme Bonfanti, JC Serroni e Ivam Cabral. Fevereiro 2012;

FOTO 9 – Ivam Cabral e, ao fundo, João Sayad, Bruno Covas, Carlos Giannazi e José Roberto Sadek, no lançamento da Escola. Novembro de 2009.

FOTO 10 – Alberto Guzik e Ivam Cabral no lançamento oficial da Escola. Novembro de 2009;
FOTO 11 – Marcio Aquiles, Ivam Cabral e Contardo Calligaris em evento na Escola. Agosto de 2013.

FOTO 12 – Aula pública na Praça Roosevelt. Dezembro de 2016.

FOTO 13 – Fórum Encontros Notáveis, com Jefferson Del Rios e Adélia Prado. Maio de 2010;

FOTO 14 – Debate Pedagogia do Teatro, com Ingrid Koudela e Joaquim Gama. Abril de 2014;

FOTO 15 – Aula inaugural com Maria Fernanda Cândido. Agosto de 2016;

FOTO 16 – Suely Rolnik, Laerte Coutinho e Ivam Cabral em debate sobre masculinidades contemporâneas. Abril de 2015.

FOTO 17 – Aula inaugural com Enrique Diaz. Fevereiro de 2011;
FOTO 18 – Eugênio Barba e Julia Varley. Maio de 2010.

FOTO 19 – Ulrika Malmgren e Lotta Eriksson, da Escola de Teatro e Cinema de Estocolmo, em reunião com Alberto Guzik, Cléo De Páris e Ivam Cabral. Novembro de 2009;

FOTO 20 – Homenagem a Maria Alice Vergueiro. Dezembro de 2013.

FOTO 21 – Aula inaugural com Laura Cardoso. Fevereiro de 2015.

FOTO 22 – Encontros Sobre Performance, curadoria de Beth Lopes. Abril de 2014;
 FOTO 23 – Seminário Diálogos SP, com Fernanda Montenegro. Dezembro de 2011;
 FOTO 24 – Encontro com a atriz Juliana Carneiro. Outubro de 2011;
 FOTO 25 – Fórum Encontros Notáveis, com Antunes Filho. Maio de 2010.

FOTO 26 – Espetáculo “Avessos”, Cia. Vidança e Marcos Abranches. Dezembro de 2014.

FOTO 27 – Experimento. Outubro de 2015;
FOTO 28 – Experimento. Dezembro de 2015.

FOTO 29 – Experimento. Junho de 2016;

FOTO 30 – Curso de Extensão: Atuação para Teatro Musical, com Cadu Witter. Agosto de 2015.

FOTO 31 – Experimento. Julho de 2013;
FOTO 32 – Experimento. Junho de 2016.

FOTO 33 – Encerramento dos cursos de circo. Dezembro de 2014;

FOTO 34 – Experimento. Junho de 2017;

FOTO 35 – Espetáculo “Descartes com Lentes”, Cia. Brasileira de Teatro. Fevereiro de 2010.

FOTO 36 – Experimento. Junho de 2017;
 FOTO 37 – Curso de Extensão: Devising Performativo na Prática do
 Teatro Expandido, com Rodolfo García Vázquez. Agosto de 2015.

FOTO 38 – Experimento. Dezembro de 2016;

FOTO 39 – Experimento. Junho de 2015.

FOTO 40 – Experimento. Abril de 2013.

FOTOS 41 e 42 – Experimentos. Dezembro de 2015.

FOTO 43 – Experimento. Março de 2012.

FOTO 44 – Experimento. Junho de 2017;
FOTO 45 – Experimento. Maio de 2011.

Conclusão – Um testemunho

A chegada da companhia Os Satyros à praça Roosevelt fomentou a revitalização social e urbanística da região. Conforme demonstramos, a SP Escola de Teatro é resultado desse trabalho. Não podemos nos esquecer, no entanto, de que tudo foi possível somente porque outros vieram antes. A crescente força dos tradicionais grupos teatrais da cidade e o surgimento de potentes novos coletivos já haviam pavimentado o terreno para inovações e projetos ousados.

Seguramente, as leis de incentivo facilitaram a sobrevivência de muitas companhias, embora de maneira alguma garantam plena estabilidade aos grupos, mesmo aos que são contemplados com maior frequência. O cenário teatral de São Paulo, todavia, fortaleceu-se de tal modo que hoje é internacionalmente reconhecido. O movimento de teatro de grupo permitiu o surgimento de pesquisas volumosas e autênticas, com linguagens e estilos o mais possível diversos. O espectador tem um leque gigantesco de opções, pode ir assistir a um espetáculo formalista, uma peça encenada sob registro naturalista, um grupo que se dedique a teatro político, circo-teatro, montagens que flertem com a linha do absurdo, teatro-dança, tudo isso presente tanto no circuito mais comercial quanto no alternativo.

Trata-se de um fato notório, que precisa ser revogado pelos artistas e críticos paulistanos. O teatro paulistano é potente, e, mesmo com poucos recursos, não deve nada às montagens encenadas em outras metrópoles mundo afora, se analisado sob a perspectiva da inovação cênica e da pluralidade de linguagens.

Nesse território múltiplo, o sonho da SP Escola de Teatro, averiguado por olhos estratégicos, transforma-se em necessidade. Principalmente em áreas como iluminação, sonoplastia e técnicas de palco, que não dispunham de formação continuada. Os coletivos independentes e as companhias profissionais mais estabelecidas ainda contavam, em sua maioria, com técnicos improvisados nessas funções; muitas vezes, eram atores ou profissionais que foram aprendendo na prática, o que, indubitavelmente, não invalida seus trabalhos. Porém, profissionais formados com excelência técnica e uma visão global dos processos criativos e produtivos, como os que encontramos na SP Escola de Teatro, seguramente têm

mais chances e recursos estéticos para desenvolver um trabalho ímpar, singular, que fuja do simples iluminar ou operar o som de um espetáculo.

Desde o início de sua formação, os aprendizes de todas as áreas são instigados a ser propositivos, a criar conceitos novos, a acrescentar novas camadas à encenação. Nos primeiros Módulos da Escola, como já apontamos, existiam ainda muitas dúvidas, tanto de nossa parte quanto dos formadores convidados. Nós nos perguntávamos se aquele sistema daria certo na prática, quais seriam os desafios que não havíamos previsto e como solucionaríamos aqueles obstáculos que já tínhamos plena ciência de que enfrentaríamos. Quando realizávamos o treinamento dos orientadores que iriam acompanhar os Experimentos, por exemplo, a maioria demonstrava, de imediato, receio em relação à autonomia das áreas.

Muito se perguntava na época: “Mas se o iluminador tem que ser propositivo, o mesmo valendo para o sonoplasta e assim por diante, será que o diretor não vai perder o controle da totalidade? Será que os Experimentos não vão culminar em todas as áreas brigando entre si, já que todas serão avaliadas? Os aprendizes mais inexperientes não irão colocar tudo de si na cena para mostrar suas habilidades? E, com isso, não tornarão os Experimentos superabundantes de códigos?”

Para grata surpresa de todos, a experiência demonstrou o contrário. O apuro técnico em cada uma das áreas propicia aos Experimentos um nível de sofisticação surpreendente. Em vez de rivalizar, os oito segmentos que compõem os Cursos Regulares costumam entrar na simbiose sistêmica que havíamos vaticinado no início do projeto. Como se pode presumir, o andamento de um Experimento é recheado de conflitos estéticos e até mesmo éticos entre os aprendizes, como ocorre em qualquer grupo de teatro, mas o resultado final geralmente é de encher os olhos, ainda mais se considerarmos que há poucos dias disponíveis para levantar a cena. Desse modo, a Pedagogia Covalente, com seu caráter modular, não cumulativo, não hierárquico e pautado por projetos práticos, tem o potencial de renovar ainda mais o pujante cenário teatral paulistano e brasileiro.

Outro fator importante do projeto é a questão orçamentária, que nem sempre foi tranquila em relação às nossas experiências pedagógicas. A tabela 1 mostra os

repasse da Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo ao lado do que inicialmente havia sido combinado.

Tabela 1: Planilha orçamentária histórica da SP Escola de Teatro

Ano	Orçamento acordado	Orçamento recebido
2010	R\$ 4.000.000,00	R\$ 4.000.000,00
2011	R\$ 10.000.000,00	R\$ 10.000.000,00
2012	R\$ 10.000.000,00	R\$ 10.000.000,00
2013	R\$ 10.000.000,00	R\$ 10.000.000,00
2014	R\$ 13.500.000,00	R\$ 11.109.468,00
2015	R\$ 14.850.000,00	R\$ 10.267.613,42
2016	R\$ 16.335.000,00	R\$ 8.712.334,00
2017	R\$ 17.968.500,00	R\$ 10.712.334,00

Fonte: Departamento Administrativo da SP Escola de Teatro

Como se pode notar, a partir de 2014 o orçamento repassado à SP Escola de Teatro foi muito abaixo do que havia sido inicialmente acertado com a Secretaria responsável pelo projeto. Em 2015, o corte relativo corresponde a 31% do total previsto; em 2016, o corte foi de 47%; no ano seguinte, 41%. A crise política e financeira no País e a arrecadação do Estado foram em parte as responsáveis pelo fator.

A direção da Escola, entretanto, em vez de se queixar ou se conformar com a situação, buscou maneiras criativas de resolver o problema. A primeira atitude tomada foi otimizar os processos vigentes. Uniu-se de maneira mais eficaz, por exemplo, a Extensão Cultural com os Projetos Especiais. Dessa forma, os formadores de Extensão que outrora eram contratados para ministrar atividades e oficinas passaram a trabalhar dentro da perspectiva de contrapartidas. Ministravam os cursos sem custo para a Escola, ao passo que tinham como benefício a utilização dos estúdios como salas teatrais para encenar seus espetáculos. Dentro do regimento, apresentavam seus espetáculos, com bilheteria totalmente convertida

para os artistas, respeitando, é claro, a obrigatoriedade de ingressos populares, no valor máximo de R\$ 40. Isso se chama eficiência de gestão.

Mas não usamos apenas a inventividade para manter o projeto vivo e eficiente. Sem a paixão pela Escola, nada disso teria dado certo. Todos os coordenadores dos Cursos Regulares, o coordenador da biblioteca e o coordenador de projetos internacionais, entre outros, se ofereceram para desenvolver e conduzir novos Cursos de Extensão Cultural, em horários extras aos seus respectivos regimes de trabalho.

Muitos ficavam, assim, o dia todo na Escola. Os que encerravam a jornada às 18h, por exemplo, permaneciam voluntariamente para lecionar até as 22h. Sem ganhar “nada” em troca, além de fazer o que amam e trabalhar por um projeto em que acreditam. Podemos dizer com segurança que seria incomum encontrar tamanha dedicação em outras organizações sociais de cultura.

O mais interessante de tudo é o fato de que isso não foge de maneira alguma ao escopo de nossos princípios filosóficos. Como diretor executivo, estímulo, e muitas vezes, cobro dos funcionários que mantenham suas carreiras artísticas e/ou acadêmicas. Uma escola criada por e para artistas não pode de maneira alguma ter seus profissionais transformados em “burocratas”, sem colocar sentido pejorativo no termo.

Se nosso lema é “artistas que formam artistas”, não faz sentido deixar nossos formadores, coordenadores e outros profissionais abandonarem seus projetos estéticos ou intelectuais. Assim, eu, como líder da equipe, concedo-me a liberdade para, sempre que necessário, insistir em que todos continuem ativos, inquietos, produzindo continuamente, como fazemos nos Satyros. Apesar da intensa carga de trabalho, estamos constantemente com vários espetáculos em cartaz, produzindo longas-metragens, desenvolvendo nossos projetos sociais etc.

O mesmo vale para os estudos. Todos os funcionários da Escola têm direito a negociar seus horários de trabalho com os respectivos gestores de área, quando estão cursando graduação, especialização, mestrado, doutorado ou pós-doutorado. Isso vale para as recepcionistas: uma delas começou na Escola como tal; então

cursou um bacharelado em administração de empresas e passou a trabalhar no Departamento Pedagógico – sendo que no momento da escrita desta tese estava na biblioteca. Isso vale para o coordenador pedagógico, que fazia seu pós-doutorado na Universidade de São Paulo.

Investir em nossos profissionais, deixar que eles tenham tempo livre para continuar com suas carreiras acadêmicas e/ou artísticas, não é caridade, tampouco marketing barato. É estratégia de gestão. Esse *background* é que torna a Escola poderosa. Mantendo-se ativos, esses profissionais acessam contatos em teatros e universidades de todo o planeta. Nosso material humano representa nossa verdadeira riqueza. A prova disso é que 75% de nossa receita cobre folha de pagamento, pagamento a terceiros e bolsas-oportunidade aos aprendizes.

Os outros 25% destinam-se a segurança, manutenção, seguros e auditorias (somos obrigados por contrato a ter duas por ano). Somos auditados pela Secretaria da Fazenda do Estado de São Paulo e pelo Conselho (que contrata uma consultoria), e a SP Escola de Teatro nunca teve nenhum apontamento sequer, demonstrando cabalmente a seriedade e a competência da equipe.

Por fim, os cortes de orçamento nos obrigaram a investir com mais força em outros projetos culturais, acordos de cooperação e programas de consultoria. O convênio realizado com o Centro Paula Souza, em 2016, por exemplo, culminou em um projeto de grande porte, a Estação SP, que atingiu, direta e indiretamente, 216 cidades do interior do Estado de São Paulo. Após desenvolver os conceitos e materiais de trabalho que seriam utilizados, uma equipe, chefiada por Beth Lopes, implementou um programa de formação e capacitação artístico-pedagógica para professores da rede de ensino do Estado, centrando o trabalho em 15 polos espalhados pelo interior.

Esses trabalhos deram frutos muito mais valiosos do que a complementação necessária do nosso orçamento para que a SP Escola de Teatro mantivesse suas atividades no alto nível que se espera. Eles comprovaram, sobretudo, duas teses determinantes. Primeiramente, a de que a Pedagogia Covalente é flexível e pode ser aplicada em projetos de qualquer natureza, e não apenas em escolas de teatro. Em segundo lugar, o fato de que a Pedagogia Covalente, por sua natureza porosa e

sistêmica, é passível de aperfeiçoamento constante, sem, com isso, entrar em contradição com seus valores e propostas originais e fundamentais. A verificação disso pode ser constatada em nosso novo e ambicioso projeto: a MT Escola de Teatro.

Financiada pela Secretaria de Estado de Cultura do Governo de Mato Grosso, promovida em parceria com a Associação dos Artistas Amigos da Praça e a Associação Cultural Cena Onze, a MT Escola de Teatro começou suas atividades em fevereiro de 2017. Simbolicamente, o primeiro curso dado foi sobre ritual e teatro ritualístico, sob orientação dos formadores finlandeses Eero-Tapio Vouri e Jani-Petteri, da Universidade das Artes de Helsinque, com quem a Adaap tem protocolo firmado de cooperação. Além das aulas realizadas no Cine Teatro Cuiabá, sede do projeto, foram implementados componentes em uma aldeia xavante, em Barra do Garças, onde participaram de trocas culturais, e em Chapada dos Guimarães, onde promoveram rituais performativos.

Após uma semana desse início magnífico, a MT Escola de Teatro iniciou as aulas dos sete Cursos Regulares: Atuação, Cenografia e Figurino, Direção, Dramaturgia, Iluminação, Sonoplastia e Produção Cultural. Antes de seu início, o projeto foi concebido e elaborado pelos profissionais da Adaap ao longo de 18 meses. Elaboramos duas estratégias fundamentais para a nova escola: promover acessos pedagógicos e profissionais numa região carente de formação em artes cênicas e implementar uma formação bastante versátil.

O Estado de Mato Grosso não contava, até então, com cursos continuados de teatro em suas instituições de ensino federais, estaduais ou municipais. Além do ineditismo, no entanto, queríamos instalar uma escola para formar profissionais polivalentes e multifuncionais. Não podemos fechar os olhos diante do contexto socioeconômico regional e nacional; embora a escola mato-grossense tenha iniciado com 56 aprendizes, a realidade local dificilmente permitiria que 100% dos profissionais formados conseguissem sustento e autonomia financeira trabalhando exclusivamente com teatro.

Portanto, trabalhamos para deixar os componentes e processos ainda mais práticos e plurais. O Curso Regular de Iluminação, por exemplo, deve formar profissionais

aptos a trabalhar também na criação da iluminação de restaurantes e shoppings, no desenho de luz de exposições plásticas ou audiovisuais etc. Por sua vez, o Curso Regular de Atuação deve preparar, também, profissionais para atuar como animadores ou monitores nas redes de resorts e hotéis de ecoturismo do Estado, ao passo que o Curso de Sonoplastia necessita preparar técnicos que possam operar o som de concertos, shows, equipamentos de cinema ou mesmo compor jingles. Esse tipo de educação garantirá a empregabilidade dos egressos, seja no Estado de Mato Grosso ou fora dele.

A experiência do curso de Produção Cultural, em particular, está sendo riquíssima. Trata-se de uma área que não temos na SP Escola de Teatro. O sucesso alcançado no primeiro Módulo foi tamanho que nos faz pensar em modificar e aperfeiçoar nosso curso de Técnicas de Palco. A filial mato-grossense, por conseguinte, de laboratório está se transformando em matriz fomentadora de processos. Como compreender o fato: bom ou ruim? Nem um nem outro; esse resultado é nada mais do que inevitável, pela natureza expansiva da Pedagogia Covalente.

Quando cedemos nosso sistema pedagógico para instituições de ponta como as universidades de Estocolmo e de Helsinque, não buscamos apenas legitimidade internacional e visibilidade aos nossos projetos. Ansiamos, acima de tudo, por vê-lo em estado dinâmico, aplicado sob condições totalmente distintas das nossas. O *feedback* que temos dessas experiências vai constantemente aprimorar a Pedagogia Covalente.

Em Mato Grosso, por exemplo, não tivemos medo de radicalizar algumas de nossas propostas. Os sete Cursos Regulares de lá estão trabalhando em constante Experimento. Integramos de tal modo o Processo e a Formação que o sistema demonstrou uma organicidade evidente. Essa proposta, inclusive, partiu de um empecilho de ordem prática, já que o Cine Teatro Cuiabá não contava com salas de ensaio, estúdios e espaços para aulas específicas de cada curso. Logo, havia um obstáculo que teve de ser transformado em inspiração.

Em sua essência, a Pedagogia Covalente é simples. Não existem malabarismos conceituais, truques oriundos do gênio do intelecto humano, nada disso. Trata-se de um sistema pedagógico consonante com seu tempo, versátil por obrigação,

expansivo por natureza, social por ideologia. Existem, sim, centenas de idiossincrasias que o caracterizam, mas elas não o sufocam, permitindo que ele seja aplicável em Alta Floresta, pequena cidade no norte de Mato Grosso, em plena Floresta Amazônica, ou em Estocolmo, terra de Strindberg e Bergman. A Pedagogia Covalente está aqui, disponível, a mim, ao leitor deste trabalho, ou a quem interessar.

Esta tese, mais do que testemunho pessoal, um estudo sobre a pedagogia teatral ou um compêndio de metodologias heurísticas, é minha herança, uma pequeníssima contribuição para um mundo melhor. Nestas páginas estão as histórias, os conhecimentos, os sucessos, as dificuldades, não de grandes artistas do teatro brasileiro, tampouco de uma escola de teatro e seus infintos projetos sociais e artísticos, mas a descrição, a narração e a dissertação de um sistema pedagógico que se tornou maior do que tudo isso.

Bibliografia e Fontes Referenciais:

ARAÚJO, Antônio. O processo colaborativo no Teatro da Vertigem. **Sala Preta: Revista do PPG em Artes Cênicas – ECA/USP**, São Paulo, v. 6, p.127-133, 2006. Disponível em: <<http://bit.ly/2w6rPvO>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

ARAÚJO, Antônio; AZEVEDO, José Fernando; TENDLAU, Maria (Org.). **Próximo Ato**: Teatro de Grupo. São Paulo: Itaú Cultural, 2011. Disponível em: <<http://bit.ly/2vNo8eh>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

ARAÚJO, Sérgio Sobreira. **Produção cultural no contexto das políticas públicas**: Uma análise da trajetória do teatro baiano profissional no período de 1988 a 2010. 204 f. Tese (Doutorado). Salvador: Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, Universidade Federal da Bahia, 2011. Disponível em: <<http://bit.ly/2wlh9sF>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

BAUMAN, Zygmunt. Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BOI Voador. In: **ENCICLOPÉDIA** Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://bit.ly/2f8XyZh>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2008.

_____. **Pós-produção**: como a arte reprograma o mundo contemporâneo. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CALABRE, Lia. Política cultural no Brasil: um histórico. In: **I Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura**. Salvador: Enecult, 2005. p. 1-12. Disponível em: <<http://bit.ly/2f9bQJl>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

_____. Desafios à construção de políticas culturais: balanço da gestão Gilberto Gil. **Proa: Revista de Antropologia e Arte**, Campinas, v. 1, n. 1, p.293-302, 2009. Disponível em: <<http://bit.ly/2w5Na8N>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

CAPRA, Fritjof. **A Teia da Vida**: Uma Nova Compreensão Científica dos Sistemas Vivos. São Paulo: Editora Cultrix, 2000.

_____. **O Ponto de Mutação**. São Paulo: Editora Cultrix, 1983.

CARREIRA, André. Teatro de Grupo: Reconstruindo o teatro. In: **18º Seminário de Iniciação Científica**, 18., 2008, Florianópolis. Udesc, 2008, v. 1, p. 1–7. Disponível em: <<http://bit.ly/2vNsKB4>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

_____. Teatro de Grupo: Um Território Multifacético. In: ARAÚJO, Antônio; AZEVEDO, José Fernando; TENDLAU, Maria (Org). **Próximo Ato**: Teatro de Grupo. São Paulo: Itaú Cultural, 2011. p. 42-47. Disponível em: <<http://bit.ly/2vNo8eh>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

CARVALHO, Sérgio de (Org.). **Introdução ao Teatro Dialético**: experimentos da Companhia do Latão. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

COSTA, Eliane. **Jangada Digital**: Gilberto Gil e as políticas públicas para a cultura das redes. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2011.

DA COSTA, Mannuela Ramos. Cinema, desenvolvimento e o papel dos governos estaduais no Brasil. **Revista Latinoamericana de Ciencias de La Comunicación**, v. 10, n. 19, p.132-139, jul. 2014. Disponível em: <<http://bit.ly/2tZm95v>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

FERNANDES, Silvia. Grupos de teatro nos anos 1970. In: ARAÚJO, Antônio; AZEVEDO, José Fernando; TENDLAU, Maria (Org.). **Próximo Ato**: Teatro de Grupo. São Paulo: Itaú Cultural, 2011. p. 66-69.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Eduardo Viveiros de. Entrevista com Rodolfo Garcia Vázquez, diretor do grupo de teatro "Os Satyros". **Aurora**: Revista de Arte, Mídia e Política, São Paulo, v. 5, n. 13, p.135-144, fev. 2012. Disponível em: <<http://bit.ly/2h6Arzd>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

GROYS, Boris. Education by Infection. In: MADOFF, Steven Henry (org.). **Art School**: propositions for the 21st century. Massachusetts: MIT Press, 2009.

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

HARDT, Michael. A sociedade mundial de controle. In: ALLIEZ, Éric. **Gilles Deleuze**: uma vida filosófica. São Paulo: Ed. 34, 2000.

KINAS, Fernando. A Lei e o Programa de Fomento ao Teatro para a cidade de São Paulo. Uma experiência de política pública bem-sucedida. **Revista Extraprensa: Cultura e Comunicação na América Latina**, São Paulo, v. 3, n. 3, p.194-203, nov. 2010. Disponível em: <<http://bit.ly/2vsWcQ2>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

NEGRI, Antonio; HARDT, Michael. **Empire**. Cambridge: Harvard University Press, 2001.

NEILL, A. S. **Liberdade sem Medo**. São Paulo: Editora Ibrasa, 1960.

_____. **Liberdade, Escola, Amor e Juventude**. São Paulo: Editora Ibrasa, 1967.

OLIVEIRA, Valéria Maria de. **Reflexões sobre a noção de teatro de grupo**. 2005. 107 f. Dissertação (Mestrado). Florianópolis: Programa de Pós-graduação em Teatro, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2005. Disponível em: <<http://bit.ly/2vcby1J>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

PEREIRA, Marcos César Coletta. **A formação do ator no contexto da prática de grupo**. 2015. 158 f. Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte: Curso de Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, 2015. Disponível em: <<http://bit.ly/2uCh99q>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

RINALDI, Miriam. O ator no processo colaborativo do Teatro da Vertigem. **Sala Preta: Revista do PPG em Artes Cênicas – ECA/USP**, São Paulo, v. 6, p.135-143, 2006. Disponível em: <<http://bit.ly/2w6y17g>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

RIOS, Jefferson del. Prefácio: Lux in Tenebris. In: CABRAL, Ivam. **Quatro textos para um teatro veloz**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006, p. 17-25.

ROMEO, Simone do Prado. **O Movimento Arte Contra a Barbárie**: Gênese, Estratégias e Legitimação e Princípios de Hierarquização das Práticas Teatrais em São Paulo (1998-2002). 2016. 225 f. Dissertação (Mestrado). Guarulhos: Curso de Ciências Sociais, Universidade Federal de São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://bit.ly/2h6wgTX>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

RUBIM, Antônio Albino Canelas. Políticas culturais no governo Lula. In: Rubim, A.(Org.), **Políticas culturais no governo Lula**. Salvador: EDUFBA, 2010.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

_____. **Por uma outra globalização**: Do pensamento único à consciência universal. 24ª. Rio de Janeiro: Record, 2010.

_____. **Por uma geografia nova**. São Paulo: EDUSP, 1978.

STEINER, Rudolf. **A Arte da Educação**. São Paulo: Editora Antroposófica, 2003.

Outras Fontes:

ARAÚJO, Mateus. Produção artística ganhou impulso. **Jornal do Commercio**, Recife, 14 ago. 2014. Especial, p. 13.

ARTE CONTA A BARBÁRIE. **Primeiro Manifesto**. São Paulo, 1999. Disponível em: <<http://bit.ly/2uyeOuH/>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

BARSANELLI, Maria Luísa. Ex-presidiário, ator de teatro iniciou carreira como faxineiro. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, mar. 2017. Disponível em: <<http://bit.ly/2w4tT6R>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

CABRAL, Ivam. **Gerald Thomas e o teatro de grupo dos anos 1990**. 2012. Disponível em: <<http://bit.ly/2vjDtpN>>. Acesso em: 2 ago. 2017.

FORJAZ, Cibele. Teatro é a crônica e a crítica do dia. **Revista Continente**, Recife, v. 1, n. 183, p. 8-11, mar. 2016. Entrevista concedida a Mateus Araújo.

GALLMEISTER, Marília. Teatro paulistano, este poder paralelo. **Revista Continente**, Recife, jul. 2017. Disponível em: <<http://bit.ly/2hnL5BK>>. Acesso em: 23 jul. 2017. Entrevista concedida a Mateus Araújo.

GIL, Gilberto. In: MINISTÉRIO da Cultura. Brasília: Pronunciamento do ministro Gilberto Gil na abertura do Seminário Internacional Políticas Públicas de Cultura, na UERJ, 2015. Disponível em: <<http://bit.ly/2vGoL9z/>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

GRANDE DICIONÁRIO HOUAISS. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br>. Acesso em: 2 ago. 2017.

HERCULANO, Mônica. Lei Sarney, Lei Rouanet, Procultura: história, avanços e polêmicas. **Cultura e Mercado**. 2012. Disponível em: <<http://bit.ly/2v5BiWR>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

LIMA, Mariângela Alves de. De frente para o crime. **O Estado de S. Paulo**. São Paulo, 14 dez. 1990. Caderno 2, p. 16.

PESTANA, Paulo. Os usos e abusos na aplicação da Lei Sarney. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 24 jul. 1988. Caderno 2, p. 14. Disponível em: <<http://bit.ly/2u42lls>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

ROMAGNOLLI, Luciana. Metacrítica – Eu não sou bonita. **Mostra Internacional de Teatro de São Paulo**. São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://mitsp.org/2014/metacritica-eu-nao-sou-bonita/>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

REIS, Luís. O teatro essencialmente coletivo. **Jornal do Commercio**, Recife, 10 out. 2012. Caderno C, p. 1. Entrevista concedida a Mateus Araújo.

SANTOS, Valmir. Movimento faz ato na Câmara de São Paulo e inspira ação em outras capitais do país. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 6 dez, 2000. Disponível em <<http://bit.ly/2u451Q2>>. Acesso em: 23 jul. 2017.