**Universidade de São Paulo
Escola de Comunicações e Artes
Departamento de Artes Cênicas**

**As implicações políticas de um processo de formação teatral em criação
compartilhada**

FILIPPE BRANCALIÃO ALVES DE MORAES

São Paulo
2017

FILIPPE BRANCALIÃO ALVES DE MORAES

**As implicações políticas de um processo de formação teatral em criação
compartilhada**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de Concentração: Pedagogia do Teatro
Orientadora: Prof. Dra. Maria Lucia de Souza Barros Pupo.

São Paulo
2017

Catálogo-na-publicação

MORAES, Filipe Brancalião Alves de

Título: As implicações políticas de um processo de formação em criação compartilhada/
F. B. A. Moraes -- São Paulo, 2017.

160 p.

Dissertação (Mestrado) - Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Departamento de Artes Cênicas.

1. Teatro; 2. Pedagogia do Teatro; 3. Criação Compartilhada; 4. Política; 5. Teatro de grupo. Universidade de São Paulo. Escola de Comunicações e Artes. Departamento de Artes Cênicas.

MORAES, Filipe Brancalião Alves de. **As implicações políticas dos processos de formação em criação compartilhada**. 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Departamento de Artes Cênicas, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Aprovado em: _____ de _____ de 2017.

Banca examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

À minha avó Cláudia, que me ensinou a persistir.

À minha mãe Olivia, que me ensinou a resistir.

*À Ana Sharp, minha companheira de todas as horas
que dia a dia me convoca
a querer crescer e dar sentido ao mundo.*

*Aos meus filhos, João Gabriel, Joaquim e Pedro,
que me fazem querer lutar.*

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Maria Lúcia Pupo, pelo estímulo, rigor e parceria cuidadosos.

Ao Prof. José Sérgio Fonseca de Carvalho, por compartilhar seu tempo comigo.

À Ana Sharp, pelas incansáveis leituras, horas de sono mal dormidas e, em especial, por me provocar diariamente a querer que a política seja uma prática constante, de luta e construção de espaços mais justos e democráticos.

Aos meus parceiros e amigos de trabalho, com quem divido minhas inquietações e que tanto me inspiram: Luciano Gentile, Suzana Aragão, Verônica Veloso, Danilo Caputo, Martim Eickmeier, Alessandro Toller e Kenia Dias.

Ao Hugo Possolo, pelo diálogo franco e recheado de humor sagaz e instigante.

Ao Joaquim Gama pela parceria e trabalho conjunto, pelas orientações acerca do Teatro e da Educação.

Ao Ivam Cabral e toda a equipe da SP Escola de Teatro, com quem tenho o prazer e a honra de trabalhar.

Ao Francisco Medeiros, pelo tempo de trabalho marcante e pelas questões mobilizadoras.

A todos os aprendizes da SP Escola de Teatro, com quem tive a oportunidade de trabalhar e, em especial, aos aprendizes do curso de Atuação, com quem divido meus dias e que tanto me ensinam.

*Figura 1 - Experimento 1 - Módulo Amarelo -
2016 – foto: Carolina Gracindo*

As práticas da arte não são instrumentos que forneçam formas de consciência ou energias mobilizadoras em proveito de uma política que lhes seja exterior. (...) Contribuem para desenhar uma paisagem nova do visível, do dizível e do factível. Forjam contra o consenso outras formas de “senso comum”, formas de um senso comum polêmico.

Jacques Rancière

RESUMO

MORAES, Filipe Brancalião Alves de. **As implicações políticas dos processos de formação em criação compartilhada**. 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Departamento de Artes Cênicas, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

A presente pesquisa se propõe o exame de algumas das implicações políticas verificadas em processos de formação que se estruturam a partir de modalidades de criação compartilhada. Essas modalidades estão diretamente ligadas aos modos de produção do teatro de grupo, especialmente àqueles instituídos a partir da década de 90 e que, desde então, vêm exercendo um papel importante na revisão de princípios e práticas pedagógicas. Nosso campo de investigação é a “SP Escola de Teatro”, um centro de formação das artes do palco que conta com momentos específicos em que a formação se efetiva no encontro entre aprendizes de oito diferentes áreas criativas (Atuação, Cenografia e Figurino, Direção, Dramaturgia, Humor, Iluminação, Sonoplastia e Técnicas de Palco) e se propõe à construção de uma cena teatral em que todos os seus integrantes respondem pela autoria da obra apresentada. Ao longo desta dissertação, pudemos problematizar as relações que ali se estabelecem e verificar a existência de um espaço comum que privilegia a emergência de ações criativas propositadamente plurais, diversas e geradoras de novas possibilidades de convívio e trocas humanas. Nesse sentido, os estudos de Hannah Arendt e Jacques Rancière ampararam nossas reflexões e nos permitiram traçar paralelos entre o exercício da criação compartilhada e a atividade política, sobretudo no que tange à pressuposição da igualdade como necessidade das relações humanas e à condição de pluralidade que as estabelece.

Palavras-chave: Pedagogia do Teatro. Criação Compartilhada. Teatro de Grupo. Política.

ABSTRACT

MORAES, Filipe Brancalião Alves de. **The Political Implications in joint creation learning processes.** 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Departamento de Artes Cênicas, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

The purpose of the current research is to analyze some of the political implications observed in learning processes that ground itself in joint creation formats. Those formats are directly connected to the theater groups production mode, specially, the ones set in the 90's and that, since then, have played an important role in questioning and reviewing fundamentals and pedagogical practices. Our field of specific studies is the "SP Escola de Teatro", a performing arts learning center which provides specific moments where the learning happens throughout encounters amongst students from eight different creative areas (Acting, Set and Costume Design, Directing, Playwriting, Humor, Lighting Design, Sound Design and Stage Techniques) and has the purpose of creating a theatrical scenario where all its members are authors of the artwork. Throughout this dissertation we were able to discuss the connections that were made and verify the existence of a joint space that privileges the emergence of creative actions in an intentionally plural environment, diverse and that gives possibilities to human interaction and sharing dynamics. Thus, the studies from Hannah Arendt and Jacques Rancière supported our reflections and allowed us to map parallels between the joint creation exercise and political actions, especially regarding the assumption that human interaction needs equality and the conditions of plurality that establishes it.

Keywords: Theater Pedagogy. Joint Creation. Theater Group. Politics.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Experimento 1 - Módulo Amarelo - 2016 – foto: Carolina Gracindo	4
Figura 2 - Experimento 3 - Módulo Verde - 2017	10
Figura 3 - Experimento 2 - Módulo Azul - 2017 - foto: Bruno Galvinício	12
Figura 4 - Experimento 3 - Módulo Vermelho - 2016.....	19
Figura 5 - Experimento 2 - Módulo Azul - 2017	26
Figura 6 - Experimento 3 - Módulo Azul - 2017 - foto: Carolina Gracindo.....	42
Figura 7 - Experimento 3 - Módulo Amarelo - 2016 - foto: André Stefano	45
Figura 8 - Experimento 3 - Módulo Azul - 2017 - foto: Bruno Galvinício	50
Figura 9 - Experimento 3 - Módulo Azul - 2016 - foto: Bruno Galvinício	60
Figura 10 - MATERIAL para Experimento - Série Dystopia, Petri Damstem	68
Figura 11 - Experimento 3 - Módulo Azul - 2017	71
Figura 12 - Experimento 2 - Módulo Verde - 2017 - foto: Carolina Gracindo	75
Figura 13 - Experimento 2 - Módulo Azul - 2016.....	85
Figura 14 - Experimento 3 - Módulo Azul - 2017	98
Figura 15 - Experimento 3 - Módulo Amarelo – 2016.....	108
Figura 16 - Experimento 3 - Módulo Vermelho - 2015 - foto: André Stefano	117
Figura 17 - Experimento 3 - Módulo Vermelho - 2016 - foto: Bruno Galvinício.....	122
Figura 18 - Experimento 1 - Módulo Verde - 2015 - foto: André Stefano.....	132
Figura 19 - Experimento 2 - Módulo Amarelo - 2015 - foto: André Stefano	142
Figura 20 - Experimento 1 - Módulo Verde - 2015 - foto: André Stefano.....	146

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 - PERSPECTIVAS DO TEATRO <i>DE GRUPO</i> NA FORMAÇÃO TEATRAL.....	17
1.1 - Teatro de Grupo e Formação	20
1.2 - Contingências históricas do teatro de grupo e diferentes perspectivas de autoria	28
1.3 - O movimento de teatro de grupo da década de 90	34
1.4 - Os modos de produção do teatro de grupo dos anos 90: processo colaborativo e criação compartilhada	40
1.5 - Tempo e Identidade – distinções	49
2 - PARADOXOS	54
2.1 - Desescolarização	58
2.2 - Pedagogia como Experimentação	63
2.3 - Artistas que formam artistas	72
2.4 - Estrutura e Organização	77
2.5 - Pragmatismo	86
2.6 - Avaliações	91
2.7 - Autonomia e Orientação	97
2.8 - Perspectivas	104
3 - APROXIMAÇÕES COM A POLÍTICA.....	105
3.1 - Experimento: microcosmo do domínio público	106
3.1.1 - <i>O domínio do privado</i>	112
3.1.2 - <i>A esfera social</i>	114
3.2 - Ação, política e criação artística	120
3.3 - A autoria compartilhada, aproximações com Jacques Rancière	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS	156

INTRODUÇÃO

A cena teatral paulistana vem assistindo a relevantes mudanças nas três últimas décadas. As inovações estéticas são inegáveis e, cada vez mais, na produção desta cena, nos deparamos com processos criativos que deixam de aferir créditos aos seus dramaturgos, diretores ou atores, isoladamente. A inquietação dos artistas

*Figura 2 - Experimento 3 - Módulo Verde - 2017
foto: Bruno Galvinício*

contemporâneos tem se voltado para modos de produção e criação compartilhada nos quais não há valorização exclusiva de um aspecto do acontecimento cênico, mas, antes, os diversos saberes e competências relativos ao fazer teatral reivindicam sua importância na articulação da chamada “dramaturgia do espetáculo”.

Estamos diante de uma cena que assume seu caráter polifônico e passa a ser tecida por meio da colaboração entre atuação, iluminação, sonoridades, espacialidade, escrita e direção, numa

dinâmica coletiva em que os artistas que a integram são o ponto de partida dos processos criativos, bem como, no ponto de chegada, assumem coletivamente a autoria pela criação.

Ainda assim, a despeito dessas renovações serem geradoras de novas manifestações cênicas, muitos dos espaços já consagrados à formação artística resistem a uma revisão de seus princípios e práticas.

À exceção da Universidade de São Paulo, que, em 1967, iniciou um curso na área de dramaturgia e crítica teatral e, em 1971, promoveu mudanças que inseriram em seu currículo as habilitações de Direção, Cenografia e Professorado em Arte Dramática (TAVARES, 2013), a maioria das escolas de teatro da cidade mantêm seus cursos regulares voltados, exclusivamente, à formação do ator. A Escola de Arte Dramática, o Teatro-Escola Macunaíma, o Teatro-Escola Célia Helena ou mesmo os próprios contextos da educação formal de nível fundamental e médio restringem suas experiências pedagógicas, muitas vezes, ao exercício do atuante.

Ora, diante de uma cena que amplia seus protagonistas e revaloriza as diversas funções criativas das artes cênicas, novos processos de formação precisam ser pensados.

É neste contexto que algumas experiências artísticas e pedagógicas começam a surgir, influenciadas por investigações a respeito de um teatro de grupo, sobretudo daqueles grupos que se organizaram a partir da década de 90, e orientadas por sua vocação coletiva. É ainda nos anos 90 que a presença de Antonio Araújo e Luis Alberto de Abreu na Escola Livre de Teatro de Santo André (ELT) será responsável pelo estabelecimento de núcleos de formação de diretores e dramaturgos. Esses artistas não apenas estabeleceram espaços específicos para a formação nessas áreas das artes da cena como também instauraram processos de aprendizagem que tinham a experiência da criação compartilhada como eixo de condução.

Responsáveis, no Brasil, pela difusão da expressão “processo colaborativo”, esses e outros artistas integrantes de teatro de grupo instauraram novas modalidades de ensino e aprendizagem na Escola Livre de Teatro e em outros contextos, tais como o Galpão Cine Horto, extensão pedagógica do mineiro Grupo Galpão, a própria Universidade de São Paulo e em projetos públicos de iniciação teatral da cidade de São Paulo.

Essa experiência pode ser verificada no Programa Vocacional¹, projeto da Secretaria Municipal de Cultura que, desde 2001, coloca artistas da cidade na condição de orientadores de processos de experimentação e apropriação da linguagem teatral em espaços culturais nas periferias da metrópole. Um exame mais detalhado das experiências desse Programa nos permite verificar que, dentre as preocupações dos artistas que assumiram a orientação de turmas e grupos, está a atenção dedicada a um modo de criação compartilhada que se ocupa da reflexão e do exercício das diferentes funções criativas de um processo teatral².

¹ O Programa Vocacional tem origem durante a gestão da Prefeita Marta Suplicy e é encabeçado pelo ator Celso Frateschi, inicialmente à frente do Departamento de Teatro e, mais tarde, Secretário Municipal de Cultura. Naquele momento, o Programa surge apenas com a linguagem do teatro e é chamado de Projeto Teatro Vocacional. Seu nascimento está diretamente vinculado a um pensamento de política pública que abrange os seguintes aspectos: Fomento (com a implementação da Lei de Fomento ao Teatro), Fruição (com o já extinto projeto Formação de Público) e Formação (com o então projeto Teatro Vocacional). Atualmente, o Programa Vocacional compreende as linguagens de Música, Dança e Artes Visuais, e vem sendo palco de intensas discussões acerca da gestão das políticas públicas na área de formação dos cidadãos.

² Mais informações podem ser encontradas na dissertação de mestrado de Cláudia Alves Fabiano e no próprio site da Prefeitura Municipal de Cultura, ambos presentes em nossa bibliografia. Cabe destacar,

Outro projeto similar ao Vocacional é o Projeto Ademar Guerra³, que contrata artistas de várias especialidades da cena para orientar grupos amadores por todo o Estado de São Paulo. Nesse projeto da Secretaria de Cultura do Estado, as necessidades dos grupos são colocadas em primeiro plano e orientações específicas nas áreas de dramaturgia, direção ou cenografia, por exemplo, podem ser solicitadas. No “Ademar”, as orientações são, necessariamente, para grupos de teatro – cujo trabalho coletivo é condição para inserção no Projeto.

Mais recentemente (2010), fruto de uma iniciativa de artistas oriundos de experiências do teatro de grupo e de contextos ligados às produções independentes, surge a SP Escola de Teatro. Mantida por meio de uma parceria público-privada entre uma Organização Social e o Governo do Estado de São Paulo, a SP Escola de Teatro é um Centro de Formação das Artes do Palco que radicaliza a proposição de um projeto pedagógico vinculado às perspectivas da criação compartilhada.

A SP Escola abriga oito cursos específicos de Atuação, Cenografia e Figurino, Direção, Dramaturgia, Humor, Iluminação, Sonoplastia e Técnicas de Palco. Cada um dos cursos funciona separadamente, com aulas voltadas à sua especialidade, mas também conta com um espaço compartilhado de criação e aprendizagem. Trata-se do “Experimento”, um momento central na trajetória dos cursos em que os aprendizes da Escola são reunidos em núcleos de trabalho (com todas as áreas) e têm como missão a investigação e experimentação dos processos de

Figura 3 - Experimento 2 - Módulo Azul - 2017 - foto: Bruno Galvinício

ainda, que o autor da presente dissertação participou como artista-orientador e coordenador pedagógico do Programa Vocacional de 2004 a 2013.

³ Disponível em: <<http://oficinasculturais.org.br/projeto-ademar/o-projeto.php>>. Último acesso em: 15/06/2017.

construção de uma cena teatral, preservando a identidade e a especialidade de cada aprendiz e buscando múltiplas autorias na criação da cena.

É aí que começa a aventura do presente trabalho. Desde 2012, atuo como formador no curso de Atuação da SP Escola de Teatro. Depois de ter lecionado em escolas de educação básica e participado, por anos, do Programa Vocacional, encontrei, nas salas de aula e ensaio da “SP”, um terreno fértil para refletir sobre uma série de questões que me acompanham desde a graduação.

Meu ingresso na Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade de São Paulo coincidiu com a luta dos grupos de teatro paulistanos pela implementação de políticas públicas de fomento à produção e formação artística. Ainda como aluno da graduação pude vivenciar, da plateia dos teatros, todas as discussões do “Movimento Arte Contra a Barbárie”, que somadas às inquietações despertadas no interior da Universidade, provocaram-me a reflexão sobre o caráter pedagógico inerente ao próprio fazer artístico.

Antes ainda de concluir minha graduação, juntei-me à equipe de artistas-orientadores do Programa Vocacional atuando nas periferias da cidade e participei, como ator e diretor, dos processos artísticos de dois grupos de teatro contemplados por políticas públicas de fomento: o Clã Estúdio das Artes Cômicas e a Cia. Humalada de Teatro. Nessas experiências, a dimensão política das práticas artísticas e pedagógicas também passou a figurar entre alguns dos meus maiores interesses.

Assim, ao ingressar na SP Escola de Teatro meu olhar voltou-se para as consonâncias desse espaço de criação e formação artística com as perspectivas do teatro de grupo. O “Experimento” da SP Escola, de caráter processual e investigativo, estruturado sobre dinâmicas de colaboração entre todos os integrantes do processo, sem hierarquias desnecessárias, e cujo produto corresponde a uma perspectiva de autoria compartilhada, parecia nutrir-se da mesma utopia do teatro de grupo: não se render às lógicas de mercado e à produtividade da indústria do entretenimento, mas pensar o teatro a partir de sua função social, afirmando o interesse público como norte da construção cênica.

Foi então que as perguntas que movem a presente pesquisa começaram a tomar forma: quais as especificidades de um projeto de formação pautado em dinâmicas coletivas de criação? Esse projeto poderia oferecer pistas para uma formação mais voltada ao interesse comum do que ao desenvolvimento de

competências e habilidades individuais? Seria possível verificar implicações de ordem política, na formação em criação compartilhada, que contribuíssem para afirmação de valores democráticos?

Mais do que responder a essas perguntas, esta pesquisa se propõe o exercício do pensamento acerca das ações efetivadas no espaço escolar que me exponho ao presente e percebo, no curso dos acontecimentos, potências e fragilidades que ora colaboram para a efetivação de um projeto atento ao interesse comum e engajamento nas coisas e questões do mundo, e ora reforçam contradições que inflacionam “o espaço intersubjetivo com interesses privados, idiosincrasias individuais e satisfações pessoais” (Bethânia Assy, In ARENDT, 2005, p. 32).

Exposto ao presente da Escola na condição de formador e pesquisador, acompanho seus processos artísticos e pedagógicos e busco encontrar pistas que nos permitam pensar sobre questões caras ao campo da Pedagogia do Teatro: “a relação entre arte teatral e sociedade em nossos dias, tanto no âmbito da democratização cultural, quanto nas possibilidades do teatro enquanto instrumento de transformação social”⁴. O ponto de vista aqui enunciado é, portanto, de um pesquisador implicado em seu objeto de estudo e atento à relevância das questões que emergem de seu campo de investigação.

Os exercícios de pensamento estão preocupados com o presente, mas o presente não é o que aparece como tal e antes de nós (como um *objeto de conhecimento*). Pelo contrário, é o que é experimentado quando estamos atentos, quando estamos presentes no presente (atendendo ao presente, tocados por ele e tocando-o – onde a relação entre objeto-sujeito do conhecimento é suspensa), quando “nós” estamos “lá”, isto é, nos inserimos e, assim, também nos expomos ao que está acontecendo (MASSCHELEIN, 2014, p. 13).

Para tanto, esta dissertação conta com a combinação entre relatos de observação do cotidiano do trabalho na Escola, comentários de aprendizes ou da equipe pedagógica em aula, recortes de avaliações realizadas pela instituição, entrevistas concedidas ao longo da pesquisa e a análise desses materiais. Cabe destacar que o acompanhamento dos processos de Experimento e o recorte para a análise documental compreende o período entre 2015 e 2017.

O primeiro capítulo dedica-se a traçar as relações entre os princípios de trabalho da SP Escola de Teatro e as práticas de teatro de grupo. É no exame dessas relações que buscamos tecer os fios que conectam o surgimento da Escola ao

⁴ Disponível em: <<http://www3.eca.usp.br/ppac/linhas-de-pesquisa>>. Último acesso em: 14/06/2017.

momento ímpar da história do teatro paulistano no qual a articulação coletiva e a luta pela garantia de políticas públicas de fomento à produção artística criaram condições para a forja de novas dramaturgias cênicas, bem como novas modalidades de encontro entre o teatro e a cidade.

É nesse capítulo que se analisam as correspondências entre o ideário do teatro de grupo, em especial dos coletivos que se formam a partir da década de 1990, e o projeto pedagógico da Escola, num exame que pretende mostrar o quanto esse projeto está contaminado pelas formas de organização dos coletivos teatrais. É também no primeiro capítulo que procuramos identificar nas práticas e dinâmicas coletivas da criação teatral os aspectos pedagógicos que conferem ao teatro o seu potencial formativo.

Se o projeto pedagógico da Escola é a base da escrita do primeiro capítulo, no segundo, é o seu cotidiano que ganha destaque. Assim, procuramos desvendar as especificidades dessa proposta artística e pedagógica nos depoimentos de seus integrantes. Nesse capítulo, as vozes dos aprendizes, formadores e coordenadores são ouvidas, a fim de revelar o projeto na prática. É no segundo capítulo que podemos verificar as tensões e contradições da Escola em seu trabalho diário.

Por fim, o terceiro capítulo trata, especificamente, das aproximações entre as modalidades pedagógicas apresentadas pela SP Escola de Teatro e algumas formulações acerca da noção de política. As obras de Hannah Arendt e de Jacques Rancière constituem a base desse capítulo e servem de referencial para exercitarmos o pensamento e aproximarmos os processos de formação em criação compartilhada das categorias próprias ao universo da política.

Os conceitos de “mundo comum” e “ação”, em Arendt, e de “partilha”, “igualdade” e “emancipação”, em Rancière, são os principais operadores com os quais realizamos nossas análises nesse terceiro e último capítulo.

Acreditamos que refletir sobre essas relações seja urgente, pois, ao nos confrontarmos com alguns dos traços que surgiram desde o advento da modernidade podemos perceber uma retração significativa da dimensão política da condição humana. Se, de um lado, a era moderna trouxe benefícios e avanços tecnológicos, por outro lado estamos diante de modos de vida e hábitos cotidianos extremamente predatórios do planeta e das relações humanas, hábitos estes que têm nos afastado de um convívio sustentável e democrático.

Esse homem futuro, (...) parece motivado por uma rebelião contra a existência humana tal como nos foi dada – um dom gratuito vindo do nada (secularmente falando), que ele deseja trocar, por assim dizer, por algo produzido por ele mesmo. Não há razão para duvidar que sejamos capazes de realizar essa troca, tal como não há motivo para duvidar de nossa atual capacidade de destruir toda a vida orgânica da Terra (ARENDT, 2014, p. 10).

A história atual versa sobre talentos, potenciais e necessidades (...), estabelecendo sua própria configuração como uma classificação encapsuladora de indivíduos. Todos têm direito ao seu lugar, o lugar onde sua habilidade e sua necessidade são adequadas, e por meio do qual a desigualdade (...) torna-se uma norma para a sociedade (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 104).

Investigar práticas que valorizem o convívio humano e recoloquem a noção de democracia e igualdade no centro das relações entre os homens pode nos amparar, no sentido de criar resistência ao desencanto contemporâneo com aquilo que nos diz respeito em sociedade. Sobretudo se pensarmos no atual cenário político brasileiro, em que o acirramento de posições e a violência dos debates têm nos afastado das possibilidades de encontro com a diferença ou com a revisão de nossas próprias posições.

Verificar, portanto, a potência política de um processo de formação em criação compartilhada pode nos auxiliar a trazer, para o centro do debate artístico e pedagógico, uma noção de política que não se configure como relação de poder, mas sim, como genuína relação entre os homens e mulheres no exercício conjunto de preservar, construir e renovar o mundo.

1 - PERSPECTIVAS DO TEATRO *DE GRUPO* NA FORMAÇÃO TEATRAL

Nesse caso, um projeto “x” abrigará dois ou três aprendizes de Atuação, que vão se unir a dois ou três aprendizes de Direção, de Cenografia e Figurino, etc. 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 (abertura de sala) ao final do período do Experimento.⁵

Você entra em uma escola de teatro, busca entender sua dinâmica de trabalho e seu projeto pedagógico e se depara com a citação acima. É assim que começa a aventura do presente trabalho. Foi assim que eu, ao adentrar a SP Escola de Teatro – aqui tomada como meu campo de investigação – fui recebido e provocado a investigar seus procedimentos artísticos e pedagógicos e suas modalidades de ensino e aprendizagem.

E foi a partir dessa citação que me surgiram os questionamentos centrais deste primeiro capítulo: o que seria uma “estrutura semelhante a uma trupe teatral”? O que significa desenvolver um projeto teatral em um período chamado “Experimento”? Ao escolher essas palavras, com que tipo de pensamento/visão de teatro a Escola se alinha? Não sendo uma escolha aleatória, quais seriam as implicações e características específicas de um processo pedagógico orientado por essas balizas?

Sabemos que é da própria natureza do teatro sua dimensão coletiva, de uma ação criativa tecida em concerto, no encontro entre os homens e mulheres que empreendem, juntos, esta ação. A afirmação de que não se faz teatro de maneira solitária está apoiada no pressuposto de que para que haja um acontecimento teatral são necessárias, ao menos, as presenças de um atuante e um espectador. Mas, em geral, os processos de criação envolvem a participação de diversas pessoas que assumem as diferentes funções relativas às artes da cena. No entanto, não há uma forma única de organização dessa coletividade. Ao longo da história os processos teatrais encontraram as mais diversas configurações e as mais diferentes dinâmicas de trabalho coletivo.

A ideia de coletivo teatral não se afirma, assim, como um conceito coeso e definido, mas varia de acordo com essas diferentes configurações e corresponde, na maioria das vezes, a diferentes perspectivas do fazer teatral.

⁵ Retirado do site da SP Escola de Teatro. Disponível em: <<http://www.spescoladeteatro.org.br>>. Acesso em 30/03/2017.

Organizar-se coletivamente pode envolver desde a reunião temporária de artistas em torno de um texto ou de uma proposta de encenação, passando por ajuntamentos meramente destinados a suprir uma demanda de mercado, até a constituição de grupos em que haja manutenção, permanência e continuidade de seus integrantes e dos princípios que norteiam o trabalho.

Rosyane Trotta, estudiosa dos paradoxos do teatro de grupo, apoia-se no trabalho da francesa Brigitte Rémer e estabelece algumas categorias das estruturas coletivas em teatro, com base no campo das ciências sociais. Rosyane cita as seguintes categorias:

- Grupo: organiza-se em torno de um líder; “implica uma adesão mais ou menos consciente a seus valores, normas e regras de conduta” (Rémer, 2002: 47).
- Coletivo: “a noção de coletivo se refere ao que é comum a uma pluralidade de indivíduos”; “o coletivo está ligado a uma ideologia” (p.48). Fazem parte desta modalidade de organização teatral a criação coletiva, a vida comunitária, a autogestão. (...)
- Tribo: a autora associa este termo a outro, clã, definido por laços de sangue. Vários clãs formam uma tribo, e várias tribos, uma etnia.
- Banda: o termo “bande” – em francês, designa também bando e quadrilha – aparece em 1991, durante um colóquio em Avignon, para nomear uma nova geração de grupos que estão à margem da política cultural e da institucionalização teatral do país; caracterizam-se pela participação igualitária, tanto na área artística, quanto organizativa e financeira.
- Trupe: termo relacionado às companhias do período monárquico e recuperado pelos encenadores do século XX, como André Antoine e Ariane Mnouchkine; a trupe, onde não cabe a vedete, reúne dezenas de profissionais em torno de um projeto teatral; faz-se um teatro de todo o dia e que requer uma opção de vida.
- Companhia: equipe restrita, de 3 a 12 pessoas, organizada em torno de um diretor e composta, tanto quanto possível, das diversas funções artísticas e técnicas do teatro. O indivíduo ator constitui o seio da companhia e envolve na criação seus valores e opiniões.
- Conjunto: introduz a noção de colaboração entre diferentes categorias profissionais que “se coordenam e se contradizem em um conjunto coerente” (p.61). Em francês, “juntos” e “conjunto” são “ensemble”. Esta noção afirma o espetáculo como escrita plural, resultado de diferentes indivíduos e diferentes funções que agem juntos. A principal referência é o Berliner Ensemble. (TROTTA, 2008, pp.245-246.)

A partir dessas definições é possível identificar algumas linhas de força que se cruzam em cada uma dessas modalidades do fazer teatral. Enquanto na “companhia” e/ou “grupo” encontramos uma equipe restrita, reunida em torno de um líder, as noções de “conjunto”, “coletivo”, “banda” e “trupe” apontam para uma coletividade sem protagonismo.

No entanto, como nos aponta a própria pesquisadora, essas definições têm conotações próprias ao contexto francês que, quando transpostas para os coletivos teatrais brasileiros, se fundem e se confundem de acordo com a subjetividade e as referências próprias aos nossos artistas.

No “Léxico de Pedagogia do Teatro”, obra escrita e organizada por brasileiros, o verbete “grupos de teatro” traz uma afirmação parecida: “Pode-se dizer que os grupos de teatro são criados por motivos bastante heterogêneos, embora seja possível levantar alguns aspectos recorrentes em muitos deles” (KOUDELA; SIMÕES, 2015, p.91).

Figura 4 - Experimento 3 - Módulo Vermelho – 2016 – foto: Bruno Galvinício

A heterogeneidade se confirma ao mesmo tempo em que aparecem “aspectos recorrentes”, dentre os quais o *Léxico* destaca princípios de não hierarquização, de partilha de interesses comuns e de iguais responsabilidades sobre as obras criadas. Daí emerge a noção de que o agrupamento não é apenas um meio de chegar a um espetáculo, mas uma opção por certo modo de se fazer teatro em que o coletivo é que toma a frente no processo de criação.

Essas características são as mesmas encontradas nos estudos de Trotta e também de Carreira⁶, que ao buscarem definir a categoria “teatro de grupo”, apontam para uma noção ampliada, que reúne formas de organização bastante diversas entre si, mas que carregam consigo a reivindicação de processos criativos guiados pela experimentação e pesquisa de linguagem, bem como afirmam o coletivo como espaço de autoria, tudo isso a despeito da eficiência, produtividade e aceitação pela indústria do entretenimento.

É aqui que retornamos então à escolha da expressão “trupe teatral” pela SP Escola de Teatro. A leitura de Rosyane Trotta aponta a trupe como um “termo relacionado às companhias do período monárquico e recuperado pelos encenadores

⁶ André Carreira é diretor de teatro e professor na Universidade do Estado de Santa Catarina. Atualmente vem se dedicando à pesquisa sobre o teatro de grupo no Brasil.

do século XX; (...) onde não cabe a vedete” (TROTТА, 2008, p.246), mas aponta também para uma organização próxima à prática da Escola: a reunião de “dezenas de profissionais [no caso da Escola, aprendizes de diferentes áreas das artes do palco] em torno de um projeto teatral” cujo horizonte não é apenas a realização do espetáculo mas antes, um outro modo de produção, no qual “faz-se um teatro de todo o dia e que requer uma opção de vida” (TROTТА, 2008, p.246).

Os termos “coletivo” e “conjunto” também possuem uma definição próxima às dinâmicas da Escola, uma vez que, nas salas de trabalho/aula/ensaio, os aprendizes se reúnem em um espaço plural e colaborativo, no qual experimentação e estudo da linguagem cênica convergem a partir de suas diversas áreas. Um espaço de expressão das inquietações, questões e angústias, de exercício diário, de ambições artísticas, mas avesso à lógica da produtividade empresarial e dos interesses comerciais.

Essas características podem ser verificadas nas definições do teatro de grupo, bem como nas práticas da Escola, e apontam para um universo de utopias: o da arte como ofício, coletividade e experimentação.

1.1 - Teatro de Grupo e Formação

Retomemos o início.

Você entra em uma sala de aula e se depara com uma turma heterogênea, formada por aprendizes que são atores e atrizes, cenógrafos, figurinistas, dramaturgos, diretores, iluminadores, sonoplastas e técnicos de palco. Você observa o trabalho por um período e percebe que a criação, embora tenha sido disparada pelo corpo docente da Escola, está nas mãos dos próprios aprendizes. Percebe também que não há um professor que dirige uma montagem cujos atores são os alunos, mas, antes, que o próprio diretor também é um aprendiz de seu ofício. E mais: percebe que durante o levantamento do material cênico, tanto como nas discussões sobre os rumos do trabalho, estão lá não apenas dramaturgos, diretores, atores e atrizes, mas também sonoplastas, iluminadores, cenógrafos/figurinistas e técnicos de palco, todos participando ativamente das decisões sobre os rumos da criação.

Assim é a chamada Etapa do Experimento na SP Escola de Teatro, cuja carga semântica carrega um sentido próprio: momento de ensaiar, tentar, verificar por meio

da experiência, experienciar⁷, ou seja, colocar à prova as próprias faculdades na investigação dos processos de construção de uma materialidade cênica.

Essa etapa é estruturante do projeto artístico e pedagógico da Escola e também sua marca distintiva: “um território de desafios e investigações, cujas inúmeras combinações e focos de atenção alimentam os aprendizes no desenvolvimento dos raciocínios e das subjetividades envolvidas num processo de formação artística ligado às artes do palco”⁸.

No Brasil, a SP Escola de Teatro foi pioneira na instauração de processos artísticos e pedagógicos *regulares* que reúnem as diferentes áreas da cena em um projeto de formação no coletivo. Por mais que tenhamos observado experiências similares no Núcleo de Processo Colaborativo da Escola Livre de Teatro, em Santo André, e no Curso de Direção do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de São Paulo, é na SP Escola que a radicalidade do encontro entre artistas-aprendizes das diversas áreas se efetivou como uma proposta continuada e central em um projeto de formação.

Sua estrutura pedagógica é formada por oito diferentes cursos (Atuação, Cenografia e Figurino, Direção, Dramaturgia, Humor, Iluminação, Sonoplastia e Técnicas de Palco), com vinte e cinco aprendizes cada. Ao longo de dois anos, esses aprendizes cursam quatro diferentes módulos, que equivalem a quatro semestres. A frequência no semestre é de cinco encontros semanais, quatro horas por encontro. Todos os módulos são compostos por três etapas, repetidas três vezes ao longo de um semestre de formação, criando um círculo continuado de estudos.

Essas três etapas são:

- Processo: fase na qual os aprendizes têm aulas em seus cursos específicos;
- Experimento: que, como já citamos, é o período no qual os aprendizes deixam seus cursos e formam oito diferentes núcleos de criação, cujo trabalho se volta para a construção de uma cena teatral;
- Formação: momento destinado à avaliação dos Experimentos cênicos e recondução das propostas de aula.

Chama a atenção o fato de que uma dessas etapas receba justamente o nome de Formação, quando, na verdade, toda a trajetória do aprendiz na Escola envolve

⁷ Definições do Dicionário Aurélio Online.

⁸ Retirado do site da SP Escola de Teatro. Disponível em: <<http://www.spescoladeteatro.org.br>>. Acesso em 20/03/2017.

um processo formativo. Essa escolha revela certa contradição no uso dos termos, uma vez que circunscreve a “Formação” a um período específico, deixando aberta a possibilidade de uma leitura excludente, que desqualificaria as experiências fora dessa etapa como formativas. Podemos supor porém, que essa definição decorra de um entendimento de que é na elaboração das experiências vividas no Experimento que o aprendizado se efetiva, fechando um ciclo de formação que envolve: a aquisição de conhecimentos específicos durante as aulas nos cursos (Processo), a transposição desses conhecimentos, experimentação de possibilidades e invenção de soluções cênicas no desafio da criação (Experimento) e a avaliação e reflexão sobre esse processo, atribuindo sentido às experiências vividas (Formação).

No contexto da Escola, o período destinado aos Experimentos, somando ensaios, apresentações públicas, debates e avaliações específicas constitui pouco mais de 50% da carga horária em cada semestre, ou seja, mais da metade da trajetória do aprendiz está voltada para a prática da criação de caráter coletivo, investigativo ou, como o próprio nome diz, experimental.

E é aqui que o “Experimento” da SP Escola revela sua consonância com algumas premissas do teatro de grupo que, por si só, já tornam patente o traço pedagógico desse modo de produção teatral.

A técnica deste artista – capaz de se dedicar não apenas a uma nova estética mas a uma nova forma de praticar arte – pressupõe uma ética orientada pelo princípio da busca. Tal como foi formulada, ela não pretende fabricar virtuosismos cristalizados, mas, ao contrário, estar sempre orientada em direção àquilo que não se sabe, a uma pesquisa ininterrupta (...) (TROTТА, 95, p.36).

Essa afirmação de Trotta – que poderia ser a descrição de um projeto pedagógico – circunscreve uma modalidade de criação que não parte da reprodução de modelos preestabelecidos, vinculados a necessidades comerciais, ou que se ocupem da mera instrumentalização de seus participantes. Antes, volta-se para a construção de uma obra teatral na qual a própria linguagem coloca em cheque aqueles que a praticam.

Voltado para uma criação de caráter aberto, processual, agregador e inclusivo, o teatro de grupo se funda na troca de saberes e na intensa partilha de conhecimentos como base de experimentação, lançando desafios e fomentando descobertas tanto no plano estético, quanto técnico e ético. Esse processo leva em conta a formação do grupo bem como a dos indivíduos que o compõem. Seus integrantes se veem

provocados a uma revisão de pontos de vista, valores e crenças, além de serem incentivados a novas descobertas a partir do encontro com o outro.

Os quatro módulos que correspondem à trajetória de formação de um aprendiz da SP Escola de Teatro são identificados por cores (verde, amarelo, azul e vermelho) e não numerados de acordo com uma perspectiva progressiva. No projeto político-pedagógico da Escola a não hierarquização dos conhecimentos e o ensino não cumulativo são pressupostos fundamentais à medida que, em se tratando de uma escola de arte, a criação não privilegia o acúmulo de conhecimentos, mas a vivência de experiências que possam alimentar o trabalho.

Nesse sentido, um aprendiz iniciante pode ingressar na Escola em qualquer um dos módulos e vai conviver, ao longo de sua trajetória, com aprendizes que já estão cursando seu segundo, terceiro ou mesmo, quarto módulo. Intensifica-se ainda mais a ideia de rede de troca de saberes e de uma formação compartilhada, pois esse convívio entre ingressantes e veteranos faz com que as estratégias de aprendizagem e criação cênica de uns e de outros possam ser, também, objetos de estudo.

(...) o exercício da complexidade consistiria em trocar, em dialogar, compartilhar o conhecimento *aprofundado* de sua área com a de outros especialistas em áreas distintas. Tais imbricamentos e retro-polinizações seriam capazes de produzir novos conhecimentos, evitando o risco da superficialidade. (SILVA, 2008, p.90)⁹

Tal qual nas experiências de um grupo de teatro em que integrantes mais velhos convivem e trocam com recém-chegados – ingressantes no grupo –, a SP Escola cria condições para essa dinâmica de convívio.

Como não há prioridade nem perspectiva progressiva dos conteúdos oferecidos ao longo dos dois anos de formação, a Escola organizou seus módulos a partir de Eixos Temáticos, que funcionam como motores da pesquisa de linguagem a ser conduzida naquele semestre. São eles: *Personagem e Conflito*, *Narratividade*, *Performatividade* e *Autonomia* (neste último caso, os aprendizes são provocados a escolherem, eles próprios, qual perspectiva de linguagem conduzirá seus experimentos cênicos).

O calendário semestral possui uma forma matricial, que é a mesma para os oito cursos, viabilizando, assim, tanto as aulas específicas quanto os Experimentos e,

⁹ Esta citação se refere à tese de doutorado de Antonio Araújo, nome artístico de Antonio Carlos Araújo da Silva – diretor do Teatro da Vertigem e professor do Departamento de Artes Cênicas da ECA-USP. Em citações de outros textos seus, o autor aparecerá como ARAÚJO, pois neles seu nome artístico é que compõe a indicação bibliográfica.

ainda, aulas conjuntas entre duas ou mais áreas. Como no período de Experimentos os cursos são diluídos para a formação dos núcleos de criação, essa estrutura é o que possibilita o encontro entre os aprendizes das diferentes formações.

Mas há ainda três outros elementos que constituem os módulos: o Material, o Operador e o(a) Artista-Pedagogo(a).

O **Material** define os temas que serão abordados ao longo do semestre e serve como ponto de partida para os processos de criação. “São elementos concretos que darão origem e inspiração à pesquisa cênica” (Cabral e Vázquez in LOPES et al, 2016, p.129). Tanto pode ser uma pergunta como uma materialidade artística. Duas proposições diferentes ilustram o que a Escola entende por Material: em um módulo o estopim das investigações foi a pergunta “Qual é o seu nome?”, que servia de mote para o contato com diferentes trabalhadores do entorno na Praça Roosevelt (o tema dos Experimentos). Em outra ocasião, o álbum “A Mulher do Fim do Mundo”, de Elza Soares, serviu de Material para os Experimentos.

O **Operador** funciona de maneira complementar ao Material. Trata-se de um aporte teórico que possa ampliar a abordagem dos temas a serem investigados. “É a forma como vamos abordar os materiais, o olhar crítico que será lançado sobre nosso objeto de pesquisa” (Cabral e Vázquez in LOPES et al, 2016, p.129). Em geral, a Escola busca fazer um recorte na obra de um pensador contemporâneo que dialogue com as questões apontadas pelos módulos. No caso do semestre em que o Material foi a pergunta “Qual o seu nome?”, o Operador foi a obra “O que é a cidade?” de Raquel Rolnik. Já no semestre em que a Escola se debruçou sobre as músicas de Elza Soares, o Operador foi o livro “Sejamos todos feministas”, de Chimamanda Adichie.

Por fim, o(a) **Artista-Pedagogo(a)** é uma referência que possa ser apresentada aos aprendizes como exemplo de artista contemporâneo que aborda questões similares às que estão sendo tratadas nos módulos (sejam relativas ao Eixo, ao Material ou, preferencialmente, a ambos). Já foram artistas-pedagogos(as) escolhidos pela Escola: Philip Ridley, o grupo Rimini Protokoll, Stef Smith e Angelica Lidell¹⁰, dentre outros.

¹⁰ **Philip Ridley** – dramaturgo e roteirista inglês. Um dos pioneiros do movimento “In-yer-face theatre”, cuja dramaturgia possuía um estilo violento e provocador.

Rimini Protokoll – grupo formado por dois artistas alemães e um suíço que exploram a linguagem performativa e as fronteiras entre realidade e ficção.

Tal como no teatro de grupo, a aproximação com esses temas, artistas, pensadores e aspectos da linguagem se dá por dinâmicas de pesquisa que podem envolver desde a leitura de textos até palestras e rodas de conversa com especialistas. Há, aqui, um claro convite para a expansão das fronteiras que constituem o processo de criação artística. Não apenas os ensaios são importantes, mas também o tempo dedicado, individual e coletivamente, ao estudo e busca por referências, sejam elas artísticas, filosóficas ou de qualquer outra área do conhecimento.

Uma série de elementos é articulada de modo a despertar novos olhares e, de fato, colocar os criadores em contato com o desconhecido, apresentando universos até então não visitados.

No processo artístico, existe, portanto, também um potencial supra-artístico que possibilita o alargamento para outros campos sociais, de forma que o teatro pode servir como fundamento para a descoberta da realidade social e como modelo de ação e conhecimento sobre a sociedade.

Todos os campos sociais – cultura, política, religião e esporte – são cada vez mais plasmados por processos de teatralização, sobretudo no contexto das novas mídias. Diante desse pano de fundo, e na maioria das vezes em oposição a ele, artistas de teatro tomam para si a realização da teatralidade na prática, para inovações e novos posicionamentos por meio de processos estéticos (VASSEN, 2014, p.14)

Emerge assim, uma pedagogia outra, própria ao campo artístico, em que a transmissão dos conteúdos não é a regra. O que está em jogo não é apenas uma perspectiva “técnica, instrumental, (...) mas sim uma pedagogia da curiosidade, da abertura aos saberes e às tradições, que se destine igualmente, de forma plena, aos temas e às pessoas” (LASSALE; RIVIERE, 2010, p.24).

Em entrevista concedida para a presente dissertação, Guilherme Bonfanti – coordenador do curso de Iluminação da SP Escola de Teatro – fala de sua vivência dentro do Teatro da Vertigem e a relaciona às práticas da Escola, destacando: “A riqueza, pra mim (tanto na proposição da Escola como no meu grupo), é que são mergulhos em temas e questões que vão fazendo você crescer como ser humano, não só como um artista específico de uma ou outra área” (BONFANTI, informação verbal, 2016)¹¹.

Stef Smith – dramaturga escocesa, integrante da nova geração de dramaturgos britânicos. Suas peças abordam questões relacionadas ao feminismo.

Angelica Lidell – performer espanhola cuja obra explora aspectos a dimensão trágica do humana, por meio da exposição de fatos biográficos.

¹¹ Entrevista presencial, concedida ao autor na sede da SP Escola de Teatro em 24/03/2016.

A formação decorre da experiência, da busca por olhar para o mundo por meio da linguagem cênica, inventando novas formas teatrais no confronto com o desconhecido, revisitando o passado, projetando futuros, perguntando-se sobre o presente.

Essa perspectiva pedagógica, que faz parte do próprio processo de criação artística, parece ser o que interessa à SP Escola, uma vez que, como consta em seus materiais de apresentação, a Escola pretende proporcionar uma experiência formativa em que os aprendizes não apenas desenvolvam “as habilidades técnicas de suas áreas, mas também, aprendam como se desenvolver em um processo de grupo”

(Cabral e Vázquez in LOPES et al, 2016, p.126), colocando-se como “artistas que, por meio de seu trabalho, possam perceber sua manifestação no mundo como agentes sociais e estéticos” (Cabral e Vázquez in LOPES et al, 2016, p.124).

Trata-se de uma noção ampliada do conceito de formação e podemos nos apoiar na proposição do Prof. José Sérgio Fonseca de Carvalho, que, sem se render a generalizações ou mesmo à tentativa de reduzir um termo repleto de usos teóricos e históricos a uma definição absoluta e permanente, indica um campo semântico para pensarmos esse conceito.

Para Carvalho, pode-se pensar a “formação” a partir de sua distinção da ideia de aprendizagem:

A noção de “aprendizagem” indica simplesmente que alguém veio a saber algo que não sabia: uma informação, um conceito, uma capacidade. Porém não implica que esse “algo novo” que foi aprendido transformou aquele que aprendeu em um novo “alguém”. (...) Uma aprendizagem só é *formativa* na medida em que opera transformações na constituição daquele que aprende. É como se o conceito de *formação* indicasse a *forma* como nossas aprendizagens e experiências nos constituem como um ser singular no mundo. (...) Trata-se, pois, de um *encontro* entre um evento, um objeto da cultura e um sujeito que, ao se aproximar de algo que lhe era exterior, caminha em direção à constituição de sua própria vida interior (CARVALHO, 2016, p.100-101).

Justamente pelo caráter de experimentação em processo, tanto no teatro de grupo quanto na Escola, é que este “encontro entre um evento, um objeto da cultura

Figura 5 - Experimento 2 - Módulo Azul - 2017
foto: Carolina Gracindo

e um sujeito” gera modalidades artísticas e pedagógicas a partir das quais é possível afirmar que: “ao fazer arte, mais do que lidar com as referências simbólicas nas quais estamos imersos, estamos construindo a subjetividade” (Pupo in: DESGRANGES ; LEPIQUE, 2012, p.5) de todos os envolvidos, instaurando redes de troca e interação inéditas. E é também por meio dessa experimentação que nos encontramos diante de processos de invenção do próprio teatro que se quer fazer.

Ao optarem por um *teatro de pesquisa* em que o espetáculo não está dado de antemão pela concepção de um encenador ou por uma dramaturgia anterior, configura-se um espaço em que todos os criadores são convocados a tornarem-se *autores* da obra cênica a ser constituída.

O que aqui se entende por autoria não está necessariamente no âmbito da dramaturgia e da palavra, mas do texto em seu sentido mais amplo, enquanto criação cênica, entrelaçamento das ações, seus sentidos e sua expressão. Quando um coletivo se coloca, a partir de seus integrantes, como autor da obra que encena, isso significa que a criação não se dá apenas no terreno da interpretação mas da contracena e da própria cena.

Para se tornar autor, o grupo precisa de inquietação. Ser autor é uma possibilidade, não uma consequência natural. Um dos pressupostos da criação, tanto do ator e do diretor como do grupo, é o de que se está sempre caminhando em direção ao que não se sabe, ao que ainda não se domina. No grupo, cada indivíduo e todo o conjunto deve estar em permanente processo. O espetáculo, parcela aparente e concreta do processo, carrega na sua química, nas suas malhas, esta experiência de um trajeto percorrido. Não é a amostragem vitoriosa de uma auto-superação técnica – embora possa resvalar para este equívoco – mas o exercício do crescimento contínuo. (TROTТА, 1995, p.41.)

Essa noção de autoria coloca em destaque o processo como elemento fundamental da criação, uma vez que é durante a troca, o confronto de ideias, opiniões e proposições que a obra teatral vai sendo tecida. Obra esta que, no entanto, não tem a perspectiva de ser um produto acabado. Ao invés do resultado final fechado, busca-se sempre pensar “o fazer artístico como um processo contínuo de criação e reflexão” (Cabral e Vázquez in LOPES et al, 2016, p.130).

Este princípio está em confluência com as concepções do educador Paulo Freire, cujos escritos compõem, segundo artigo de Cabral e Vázquez, um dos pilares da pedagogia da Escola. Freire defende de forma contundente um posicionamento a favor da compreensão do ser humano como ser histórico e, portanto, incompleto e inacabado. Sem dúvida, encarar um processo de formação e criação artística tendo como horizonte o inacabamento, sem dúvida, demanda a compreensão do próprio

aprendiz e criador como ser inacabado. Para ele, a incompletude é um posicionamento de abertura e disponibilidade aos outros e ao mundo.

A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude (FREIRE, 2002, p.51).

Nesse sentido, o inacabamento da obra estética, em consonância com o inacabamento do ser humano, estabelece uma ética em que aquele que participa dos processos de construção artística e de formação de si mesmo responsabiliza-se por suas escolhas e empreitadas nessa construção, tornando-se, por consequência, *autor* da própria história.

Essa noção de autoria, que na prática do teatro de grupo e no cotidiano da SP Escola tem caráter coletivo, encontra, entretanto, diferentes configurações. Algumas delas estão ligadas a questões específicas do processo pedagógico que se quer propor, outras tantas são influenciadas por contingências históricas de ordem política, econômica e/ou social.

1.2 - Contingências históricas do teatro de grupo e diferentes perspectivas de autoria

A década de 1950, no teatro brasileiro, é marcada pelo surgimento das “companhias”, como o Teatro Brasileiro de Comédia (TBC), em que se realizava a montagem de textos consagrados, bem como se trazia a público espetáculos inovadores do ponto de vista da linguagem cênica.

Essas características não estão descoladas de um contexto mais amplo. Até há poucas décadas, se alguém fosse convidado a pensar em grandes nomes do teatro, muito provavelmente lhe viriam à mente mais nomes de dramaturgos do que de diretores ou atores. Ao longo da maior parte da História do Teatro, o acontecimento cênico foi pensado pelo viés da dramaturgia, daí essa importância dada aos “grandes” autores. É no teatro moderno que a escritura cênica ganha uma concepção autoral, em que o encenador se afirma como autor, à medida que responde pela unidade e coesão de todos os elementos da cena. Essa valorização do encenador, sem dúvida, se deve à trajetória dos grandes mestres do início do século XX – Stanislavski, Meierhold, Antoine, Copeau – bem como daqueles que se destacaram na segunda metade desse mesmo século – Grotowski, Peter Brook, Ariane Mnouchkine –, mas

omite uma importante constatação: suas pesquisas e inovações estavam intimamente ligadas a processos continuados, com equipes estáveis, como é o caso do Teatro de Arte de Moscou ou do Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski. A procura por um novo teatro envolvia diretamente a busca por novos registros de atuação e, portanto, a instauração de processos formativos continuados, em que se verificavam dimensões coletivas da autoria cênica. Ainda que não explicitamente reivindicada, como acontece atualmente, a marca do coletivo estava presente.

Aqui, no Brasil, o TBC foi o disparador de algumas das mudanças características do teatro moderno. O crítico e teórico Sábato Magaldi, ao delimitar as diretrizes que regiam o TBC, aponta para um “ecletismo de repertório, em que uma peça comercial se alterna com um texto de ambição artística (...)” (MAGALDI, 2001, p. 212).

A distinção de Magaldi explicita duas das principais vertentes da produção teatral desde o advento do teatro moderno: o teatro comercial, cujo princípio e dedicação residiam (e ainda residem) no atendimento ao “consumidor” interessado em diversão e entretenimento; e o teatro de “ambição artística”, em que o diretor apresenta a sua leitura sobre uma obra dramatúrgica e investiga novas formas.

Ainda assim, a estrutura de “companhia”, vigente na década de 1950 e operada pelo TBC, preservava uma organização empresarial cujo sistema de produção e contratação, muitas vezes se restringia à formação de elencos eventuais, em que a falta de continuidade inviabilizava a pesquisa cênica.

A diferença principal reside, evidentemente, na falta de continuidade de um trabalho coletivo. Ela afeta de modo substancial o resultado artístico: quando uma equipe se reúne apenas para uma montagem única, é difícil esperar que essa montagem se constitua numa amadurecida síntese das convicções, ideias e temperamentos artísticos de todos os envolvidos, contrariamente ao que acontece quando um agrupamento de artistas tem a oportunidade de transformar-se num autêntico conjunto, testando sua criatividade em cima de toda uma série de trabalhos, e aprendendo a receber, cada um, legítimas influências de todos os outros. Também um verdadeiro processo de experimentação – de onde brotam inquietações estéticas mais legítimas – torna-se difícil na ausência de tal continuidade (MICHALSKI¹², 1987, p. 32 *apud* TROTTA, 1995, p.9).

¹² MICHALSKI, Yan. *Progressos ou retrocessos?* In Revista Humanidades 12, UnB, Brasília, 1987.

As buscas por uma nova dramaturgia – levadas adiante pelo Teatro de Arena¹³ – e por novos modos de produção – investigados principalmente pelo Teatro Oficina¹⁴ – é que radicalizaram os processos criativos e suas inovações em nosso país, formulando discursos cênicos que colocaram em pauta questões de ordem política, filosófica e formais. A partir do Arena e do Oficina as ideias de grupo, continuidade e pesquisa passaram a ocupar o primeiro plano no pensamento dos artistas, sobretudo nas décadas de 1960 e 1970. Este período marca a radicalização dessas perspectivas: diante da necessidade do estabelecimento de vínculos mais duradouros entre os parceiros de criação, de alternativas ao modelo empresarial e da afirmação da democracia (o Brasil atravessava os anos de chumbo de um regime militar), os artistas de teatro encontraram respostas em organizações cooperativadas, de alto teor contestatório e que, negando o estabelecimento de hierarquias, ofereciam uma via de resistência às repressões políticas, estéticas e sociais de um governo ditatorial e de uma estrutura empresarial.

A criação coletiva, como ficou conhecida grande parte da produção teatral dos *grupos*¹⁵ desse período, no Brasil e em outros lugares do mundo, foi uma das saídas encontradas e colocava as necessidades de expressão artística de seus participantes como prioritárias, instituindo um teatro em que os desejos e inquietações do *grupo* eram mais relevantes que as determinações comerciais envolvidas na produção dos espetáculos ou que a “divisão social do trabalho, marca do ‘teatro-empresa’” (NICOLETE, 2005, p.17).

Merece destaque a direta influência da efervescência política e cultural do período, em que artistas das mais diferentes linguagens engajaram-se em lutas e reivindicações por liberdade de expressão, bem como por novas formas de diálogo e

¹³ “Fundado nos anos 1950, torna-se o mais ativo disseminador da dramaturgia nacional que domina os palcos nos anos 1960, aglutinando expressivo contingente de artistas comprometidos com o teatro político e social”. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo399339/teatro-de-arena>>. Último acesso em 15/06/2017.

¹⁴ “Influente e importante companhia ao longo dos anos 1960, transforma-se em grupo nos anos 1970, tendo como esteio a figura do encenador José Celso Martinez Corrêa. Ressurge reformulado nos anos 1980 e, sob a denominação de Oficina Usyna Uzona, atua até hoje. O Oficina soube abrir-se e incorporar, paulatinamente, as mais significativas transformações da cena ocidental, sempre em posição de vanguarda, vindo a alcançar um destaque absoluto com sua encenação de *O Rei da Vela*, em 1967, obra que catalisa o movimento tropicalista”. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo112413/teatro-oficina>>. Último acesso: 15/06/2017.

¹⁵ Além do Teatro Oficina, a década de 1970 viu surgir outros importantes grupos que se organizavam em torno da ideia de criação coletiva. Dentre esses grupos podemos destacar o carioca “Asdrúbal trouxe o Trombone” e o paulista “Pod Minoga”.

manifestação artística. O movimento de contracultura, as lutas em maio de 68 na França e a resistência à ditadura militar no Brasil são exemplos dessa efervescência.

Contrários à supremacia do texto como grande eixo da obra teatral, em busca da polivalência dos artistas envolvidos e combatendo sua especialização, os grupos das décadas de 60 e 70 forjaram não apenas um novo modo de criação, mas, também, formulações cênicas marcadas pelo caráter de experimentação e pesquisa. Em sua sala de ensaio, não havia hierarquias e, muitas vezes, as funções criativas diluíam-se em meio a uma organização em que “todos faziam tudo”. Nos casos em que as figuras do diretor, dramaturgo ou cenógrafo, por exemplo, eram mantidas, elas estavam submetidas aos desejos do grupo.

Esse traço marca uma perspectiva autoral em que o dramaturgo não mais responde pela genialidade da obra, mas aponta o coletivo como autor da criação. Essa autoria coletiva tanto afirmava um modelo democrático idealizado, como refletia as inquietações daqueles artistas. No entanto, não raras vezes, as encenações se constituíam pelo “ajuntamento” de ideias as mais variadas que, sem coesão, tornavam-se frágeis.

Ao analisar a criação coletiva em seu livro “A gênese da Vertigem”, Antonio Araújo revela algumas das contradições dessas produções. No que diz respeito às dinâmicas de trabalho, aponta que “nem todos os participantes possuíam habilidades, interesse ou desejo de assumir vários papéis no âmbito da criação”, tornando a polivalência muito mais discurso do que prática (ARAÚJO, 2011, p.132).

Já no que tange às materialidades cênicas constituídas, a necessidade de incorporação de todas as contribuições dos criadores, sem alguém que estabelecesse uma síntese ou olhar agregador às propostas realizadas, gerava “obras flácidas”, que colocavam “em risco a clareza e precisão do discurso cênico projetado” (ARAÚJO, 2011, p.132).

Percebe-se, assim, que o território de grupo constituído a partir da criação coletiva nasce como uma zona de tensões entre vontades individuais e coletivas em que “se os integrantes não tiverem maturidade o suficiente para dar sustentação a tal dinâmica grupal, as brigas e rupturas são inevitáveis” (ARAÚJO, 2011, p.133).

Não apenas Araújo como, também, Silvia Fernandes¹⁶ e outros autores que analisam as produções da época, destacam essas contradições em que, de um lado,

¹⁶ Professora da Universidade de São Paulo, Silvia Fernandes é teórica, crítica, ensaísta e uma das mais importantes pesquisadoras sobre as manifestações teatrais contemporâneas.

obras de intensidade ímpar foram criadas, frutos do engajamento coletivo, enquanto de outro, discursos cênicos confusos vieram à cena em decorrência das fragilidades do trabalho coletivo.

No entanto, a despeito dessas contradições e desses aspectos vulneráveis, o modo de produção desse período afirmou com força e vigor o coletivo autor, para o qual “a coletivização da autoria parte da coletivização do saber e da visão de mundo, como prática formadora e constitutiva. A ideologia atua como unificadora das subjetividades e servirá como critério nas escolhas a serem discutidas pelo coletivo” (TROTТА, 2008, p.47). Mesmo que houvesse embates ou discussões exaustivas, e mesmo que nem todos os criadores assumissem as diferentes funções criativas para o acontecimento teatral, as decisões eram tomadas coletivamente e a obra era reflexo do discurso do grupo e não deste ou daquele criador.

Se nas décadas de 60 e 70 o coletivo teve um papel preponderante, os anos 1980 assistiram a uma alteração significativa tanto nos modos de produção teatral, quanto no próprio acontecimento cênico. Conhecido como a “década dos encenadores”, este período ficou marcado pela inventividade e liderança quase absoluta dos diretores teatrais, que agora passavam a assumir, quase que exclusivamente, a autoria das obras.

Esse redirecionamento da criação artística relaciona-se não apenas à abertura política, mas ao fato de que, a partir dela, os discursos engajados dos coletivos artísticos foram perdendo força e algumas das expressões de contestação e resistência se desgastaram, enquanto outras abriram caminho para novas proposições. As sanções econômicas impostas aos grupos passaram a ser as grandes censoras da continuidade dos trabalhos e o teatro de modelo empresarial começou a ressurgir com força, fazendo com que os atores transitassem de uma produção para outra. O trabalho de concepção da obra deixava de ser pensado pelo coletivo para ser realizado solitariamente pelos encenadores.

Dentro desse contexto, a própria ‘frente de resistência’ em que o ramo se constitui nos tempos de arbitrariedade ditatorial, foi se desintegrando progressivamente. Não existindo já nenhum inimigo comum – a censura, a repressão – contra o qual importava cerrar fileiras, passaram a ocupar uma posição onde predominam os interesses individuais e as tendências antagônicas no modo de

encarar a função social do teatro (MICHALSKI¹⁷, 1987, p. 19 *apud* NICOLETE, 2005, p.24).

A figura do encenador afirmou seu lugar de ascendência sobre o acontecimento teatral, articulando pesquisa de linguagem e supremacia na escritura cênica, ambas propiciadas pelas rupturas e conquistas das décadas anteriores, como a queda do reinado do texto e a transformação dos 'intérpretes vedetes' em atores criadores. Ainda que os diretores fossem integrantes de grupos, não mais o coletivo era o autor da obra cênica, mas sim, o encenador, que coordenava o processo, conduzindo os procedimentos de trabalho e improvisações na direção de *suas* ideias, além de ser o responsável pelos cortes, edições, colagens, escolha de textos ou mesmo acréscimo de diferentes materiais dramatúrgicos.

A pesquisa de linguagem empreendida por esses encenadores, porém, não excluía definitivamente os outros criadores. Ainda que estes últimos não mais operassem na concepção e, portanto, na autoria das obras, não eram também apenas meros executores das ideias pré-concebidas do encenador. Muitas vezes atuavam no levantamento de material cênico que, se de um lado deveria corresponder às buscas do diretor, de outro, poderia reconduzir a proposta de encenação.

Antunes Filho, Gerald Thomas, Ulysses Cruz e Gabriel Villela são alguns exemplos de diretores desse período, que até chegaram a se colocar à frente de companhias com um pequeno núcleo estável, mas mantendo as perspectivas de continuidade da pesquisa sob sua liderança. Além disso, a flutuação dos participantes tornara-se muito mais comum e recorrente, uma vez que com a abertura política e as crises econômicas, muitos atores transitavam entre as produções comerciais e o teatro de pesquisa.

Não obstante o caráter mais individualista da década dos encenadores, alguns coletivos artísticos continuaram suas atuações nesse período. E em ambos os casos, as diferenças de perspectiva dos modos de produção teatral e, sobretudo, da participação e autoria sobre as obras criadas, não ofuscou o traço experimental dos trabalhos.

Mas foi no início da década de 1990 que a cena teatral viu ressurgir com força a perspectiva de uma autoria coletiva na criação. Não mais como nas décadas de 60 e 70, mas com características próprias, diretamente ligadas às necessidades de

¹⁷ MICHALSKI, Yan. El teatro brasileno em los ochenta. *Conjunto*, Havana, n. 72, p. 11-22, abr-jul, 1987.

articulação e mobilização política de um novo momento histórico. A partir de então, a noção de autoria migrou do coletivo autor, como grupo coeso e identidade estruturada, para dinâmicas plurais, de partilha e colaboração.

1.3 - O movimento de teatro de grupo da década de 90

Inaugurada em 2010, a SP Escola de Teatro foi formulada por artistas da cidade de São Paulo oriundos, em sua maioria, da experiência de coletivos teatrais. Coletivos para os quais estava, em primeiro plano, a noção de uma criação em processo, de caráter experimental, guiada pelo compartilhamento dos saberes de todos os artistas envolvidos e voltada para uma ótica de intervenção na paisagem urbana. Dentre seus fundadores estão representantes da Cia. Os Satyros, dos Parlapatões, do Teatro da Vertigem e Dramáticas em Cena, além de artistas ligados a trajetórias mais independentes.

Em um artigo escrito por Rodolfo Garcia Vázquez e Ivam Cabral, idealizadores da Escola e integrantes da Cia. Os Satyros, as ações artísticas e pedagógicas com jovens da periferia de São Paulo, realizadas pelo grupo, por ocasião da Lei de Fomento ao Teatro, são descritas como inspiradoras do planejamento e proposição de uma escola de teatro que oferecesse uma formação para além da área de atuação/interpretação. As raízes da Escola se revelam, assim, intrinsecamente conectadas a um contexto mais amplo, em que a perspectiva de trabalho com um viés social e a articulação entre integrantes de diferentes grupos teatrais é mais do que mera casualidade. Antes, relaciona-se com o pensamento de uma época que via ressurgir o ideário do teatro de grupo.

Pode-se dizer que tais questões começaram a emergir no início da década de 90, quando alguns grupos iniciaram uma sequência de encontros de intercâmbio denominada Movimento Brasileiro de Teatro de Grupo. O título foi mais abrangente que sua ação imediata, mas aqueles eventos deflagraram uma série de iniciativas que desde então vêm colaborando para o exercício de reflexão deste teatro sobre si mesmo. (TROTТА, 2008, p.9)

A permanência de coletivos teatrais durante a *década dos encenadores* e a criação de novos grupos a partir dos anos 90 geraram inquietações que levaram esses coletivos a reverem seus posicionamentos e a buscarem reestruturar seus meios e modos de produção. Mais uma vez, a luta pela sobrevivência e pela permanência de um teatro de pesquisa fez com que diversos artistas se organizassem coletivamente, inclusive para além de seus núcleos, dando origem ao “Movimento Brasileiro de

Teatro de Grupo”. Os dois principais polos desse movimento aconteceram em Minas Gerais, sob a organização do Grupo Galpão, e em São Paulo, sob a batuta dos Parlapatões.

Dentro do contexto paulistano, esta reunião de grupos ampliou-se a tal ponto que fez surgir o “Movimento Arte contra a Barbárie”, responsável não apenas pela articulação dos coletivos no sentido do reconhecimento de suas identidades artísticas, mas também, numa perspectiva política.

Se de um lado, aspectos estéticos marcavam o ideário deste movimento – em que o discurso coletivo superaria a hegemonia do texto ou do encenador, sem apagar as individualidades –, de outro um posicionamento contrário às pressões do mercado mobilizou a classe artística na reformulação de seus modos de produção, e também na busca por novos meios de subsistência.

O momento político caracterizava-se pela redemocratização recente e pela instabilidade política e econômica gerada por altos índices de inflação e recorrentes denúncias de corrupção. Após a assunção de dois vice-presidentes (José Sarney, que assumiu no lugar de Tancredo Neves, morto antes da posse, e Itamar Franco, que assumiu no lugar de Fernando Collor de Mello, deposto em processo de impeachment), foi a vez dos mandatos do então ministro Fernando Henrique Cardoso, eleito em 1994 e que, a partir de 1995 inseriu o país, definitivamente, na era do neoliberalismo de mercado.

O ministro anunciou um plano de estabilização que, a médio prazo, faria o país rezer a cartilha neoliberal: privatizações, combate ao Estado tido como assistencialista, aumento de impostos, concentração de riquezas, exclusão social. (NICOLETE, 2005, p.37)

Com esta lógica de mercado, o teatro comercial parecia ser a única trilha viável e a produção artística se viu refém da necessidade de produzir espetáculos “palatáveis”, que agradassem aos seus “consumidores”, reduzindo, significativamente, suas possibilidades de experimentação e pesquisa. A preponderância da linguagem televisiva também impunha uma concorrência desleal, oferecendo aos espectadores um produto acabado, sem que se precisasse sair de casa. Com a diminuição de público, intensificou-se ainda mais a necessidade de uma política de subvenção do Estado.

A orientação neoliberal do então governo FHC fez jus à sua cartilha e instituiu a política de renúncia fiscal, que consistia no patrocínio por parte de empresas

privadas às atividades culturais, tendo como contrapartida o abatimento de impostos. Com isso,

criou-se um panorama ainda mais individualista, dominado por conceitos próprios do capitalismo, em todas as áreas. Tudo passa a ser visto como mercadoria, até mesmo a arte. Como “produto” que é, a obra de arte tem de atender a uma “demanda”, segundo a “lei da oferta e da procura”, refletindo sobre o “custo-benefício”, proclamando que “quem não tem competência não se estabelece”. Para se conseguir montar um espetáculo, a equipe deve procurar um patrocínio junto a empresas privadas – que dão clara preferência a produções que tenham atores televisivos no elenco. (...) Não bastassem as vantagens da renúncia fiscal, essas empresas buscam outro tipo de retorno ao patrocinar espetáculos e eventos. (...) Muitas vezes o patrocinador impõe tal quantidade de condições que chega a descaracterizar o projeto inicial da equipe e inibir iniciativas críticas e investigativas (NICOLETE, 2005, pp.38-39).

Assim, na busca por alternativas às pressões de mercado e à lógica capitalista como única forma de produção, ressurgem os coletivos de criação, agora articulados em um movimento de teatro de grupo que irá, a partir de meados da década de 1990, empreender uma significativa luta para fazer avançar as políticas públicas de financiamento às atividades culturais.

Em São Paulo, organizados no “Movimento Arte Contra a Barbárie”, os grupos empreenderam uma longa jornada de manifestos e reuniões públicas, formulando a “Lei de Fomento ao Teatro para a Cidade de São Paulo”, que graças ao ambiente político favorável, obteve a aprovação na Câmara Municipal e a sanção da então prefeita Marta Suplicy, começando a vigorar em 2002.

Cabe destacar que, neste momento, a Secretaria Municipal de Cultura contava com a presença do ator, diretor e professor Celso Frateschi à frente da pasta. Frateschi, também integrante do movimento de teatro de grupo, foi um importante articulador da luta do “Arte contra a Barbárie”.

A força e o traço coletivo dessa luta estão declaradamente expressos na Lei, que não apenas prevê o fomento à criação artística, mas também coloca em seu escopo a pretensão de uma *ação cultural continuada*, por meio da viabilização de núcleos estáveis voltados para a prática da investigação teatral e com um olhar específico para o interesse público.

Promulgada como resultado do trabalho e da militância de artistas identificados com um ideário no qual a dimensão coletiva é preponderante, a Lei de Fomento vem contemplando projetos que questionam as regras do mercado e instauram a ótica de uma intervenção no tecido social. (Pupo in: DESGRANGES ; LEPIQUE, 2012, p.153)

Os Satyros e Parlapatões, por exemplo, além do já citado projeto com jovens da periferia (no caso dos Satyros), são grupos que, ao escolherem instalar-se na Praça Roosevelt, local onde hoje também está localizada uma das sedes da SP Escola, foram responsáveis por uma significativa alteração no cotidiano dessa região, antes conhecida como um centro de prostituição e criminalidade.

Essas ações compõem um quadro em que, a partir do “Movimento de Teatro de Grupo” e, principalmente, da Lei de Fomento, a perspectiva de uma arte pública levou os grupos a não se restringirem apenas à produção de espetáculos, mas também, a ampliarem seus circuitos de difusão e criação artística, *enraizando o teatro na cidade*.

Na medida em que autorizam a si mesmos disponibilidade de tempo para a experimentação, os grupos agraciados com o Fomento vêm renovando as práticas teatrais. (...) O epicentro do fenômeno teatral, tal como vem sendo experimentado em São Paulo dentro dos coletivos nos últimos anos, se desloca da encenação. (Pupo in: DESGRANGES; LEPIQUE, 2012, p.153)

A partir da Lei de Fomento, até hoje, a prática dialógica e coletiva a que se propõe o teatro de grupo extrapola, assim, as fronteiras do ato teatral, avançando para os cidadãos nos mais diferentes contextos em que os processos criativos são construídos (casas de cultura, escolas, presídios, hospitais, favelas, movimentos sociais, dentre outros).

A multiplicidade das vozes dessa cena transborda para além do momento específico do acontecimento cênico e os processos de investigação conduzidos durante a criação ampliam suas possibilidades. Começam a emergir outras modalidades de encontro com o público, que vão desde a instauração de processos de apropriação da linguagem teatral, passando por ocupações culturais, ensaios abertos, palestras, debates, até projetos de mediação e formação de espectadores.

O empenho individual e coletivo na construção do processo artístico, tanto como da obra, passa a gerar novas redes de interação entre os indivíduos, sejam eles integrantes dos núcleos artísticos ou cidadãos participantes nas mais diferentes modalidades de encontro. A sala de ensaio do teatro de grupo amplia seus parceiros de criação, envolvendo-os em processos de pesquisa e descoberta de si mesmo, do

outro e do mundo¹⁸, tanto no âmbito da ação artística quanto no oferecimento de atividades compreendidas como extensão e partilha de seus projetos.

As discussões que deram origem à SP Escola de Teatro relacionam-se, ao que nos parece, às inúmeras ações na cidade decorrentes da Lei de Fomento ao Teatro, sobretudo em sua dimensão pedagógica.

No entanto, convém analisar essas ações nomeadas pela Lei como contrapartida social mais detidamente. A prof^a Dr^a Maria Lucia Pupo, em seu livro recém-editado “Para alimentar o desejo de teatro”, que reúne uma série de artigos, não apenas examina a ocorrência de iniciativas de ação cultural em teatro conduzidas pelos coletivos teatrais da cidade de São Paulo, como também as analisa à luz de conceitos caros à área da Pedagogia do Teatro.

O binômio embrutecimento/emancipação parece-nos uma formulação fértil para que possamos lançar um olhar analítico às oficinas e projetos dos grupos fomentados. (...) Dentro de uma oficina artística estabelecem-se relações de ordem pedagógica. Mesmo que não sejam explicitadas, elas implicam visões peculiares sobre processos de aprendizagem, sobre quem aprende e quem coordena as situações de aprendizagem e sobre o significado da prática da oficina no percurso dos participantes, interessados naquela manifestação artística (PUPO, 2015, pp.105-106).

Em seu estudo dos projetos fomentados pela Secretaria Municipal de Cultura, Pupo identifica três distintas categorias vinculadas àquilo que ocorre no âmbito da oferta de atividades teatrais a serem experimentadas pelos participantes.

Em uma delas, o termo *oficina* prevalece em seu uso mais habitual, como cursos de curta duração que “não apresentam caráter específico de experimentação” (PUPO, 2015, p.106). Nesta modalidade, os desafios da criação proposta pelo grupo pouco se ligam às oficinas. O espaço de aprendizagem se configura por uma lógica de transmissão, em que aquele que sabe ensina os que desejam aprender. Ao lidar com o conhecimento nessa perspectiva de transmissibilidade quase não há espaços para que os participantes dessas oficinas ofereçam as suas contribuições e, mais do que isso, interfiram na criação em curso.

A segunda categoria aponta outras relações: as oficinas são concebidas a partir da ótica da experimentação, sem um ponto de chegada determinado, em que todos

¹⁸ Uma análise mais detalhada sobre as diferentes modalidades de contrapartida dos coletivos contemplados pela Lei de Fomento ao Teatro foi realizada pela Prof^a. Dr^a. Maria Lúcia Pupo em sua pesquisa “Processos contemporâneos de criação teatral e pedagogia”, cuja referência encontra-se na bibliografia da presente pesquisa.

os participantes (tanto interessados em geral quanto os integrantes do grupo) assumem, juntos, os questionamentos e os riscos das proposições. Ainda que essas proposições “provenham da coordenação da oficina, mobilizam simultaneamente uns e outros. A assimetria das relações não implica aqui necessariamente sua hierarquia” (PUPO, 2015, p.107).

Avançando em sua análise, Pupo explicita, ainda, que essas oficinas “se desenrolam concomitantemente aos processos de encenação (...) e revelam certa permeabilidade em relação a esses processos. (...) Constata-se nesses casos uma disponibilidade para a experimentação compartilhada” (PUPO, 2015, p.107).

Por fim, a autora identifica uma terceira categoria, em que a experimentação é radicalizada. Neste caso, as oficinas e as intervenções nos bairros da cidade, ou em locais específicos, incluem as pessoas que buscam esses encontros não apenas no processo de criação da obra, mas, muitas vezes, no próprio ato artístico. “O espetáculo teatral aqui é engendrado no âmago de um coletivo mais largo do que o grupo de artistas e inclui pessoas pouco familiarizadas com a cena” (PUPO, 2015, p.117).¹⁹

A radicalidade da inserção dos interessados no processo de criação tributa a essa terceira categoria um lugar de destaque dentro das dinâmicas coletivas de criação. Ao convidar e garantir espaço para que os interessados se insiram na criação, os grupos ampliam seu círculo de colaboradores e legitimam uma perspectiva de transformação da cena e daqueles que a compõem, revelando novas possibilidades de relação com o mundo e com os outros. “O compartilhamento de experiências é destacado e valorizado (...) como vetor de práticas artísticas que têm na intersubjetividade sua razão de ser” (PUPO, 2015, p.114).

Ação artística e ação cultural continuada são as duas modalidades de trabalho trazidas à tona pela Lei de Fomento ao Teatro que, sem dúvida, ampliaram as relações entre o teatro e a sociedade. À medida que os projetos contemplados investigaram novas possibilidades de relação com a cidade, assim como diferentes tipos de vínculos com o público e as mais variadas formas de inserção dos cidadãos na constituição dos processos artísticos, o teatro de grupo (mobilizado a partir da década de 90 e consolidado a partir dos anos 2000, na cidade de São Paulo) promoveu a superação de *velhas* dicotomias entre arte e educação, e entre criação artística e

¹⁹ Vale retomar aqui a trajetória da Cia. Os Satyros que, ao se instalar na Praça Roosevelt, estabeleceu uma intensa relação de confiança com as pessoas marginalizadas que viviam no entorno de seu teatro, incorporando-as ao teatro que faziam.

pedagogia. O terreno para iniciativas como a da SP Escola de Teatro, altamente afinadas com os pressupostos coletivos da produção artística desse período, estava semeado.

Cabe destacar, porém, que a SP Escola de Teatro é apenas uma dentre as várias iniciativas decorrentes das novas inquietações surgidas com o movimento do teatro de grupo. Sua análise específica aqui refere-se ao recorte da presente pesquisa, que toma a Escola como campo de investigação. Ainda assim, outros tantos projetos foram lançados na esfera pública por iniciativa da própria classe artística, e batalhas significativas foram travadas junto ao poder público. A Escola Livre de Teatro de Santo André, o Programa Vocacional da Prefeitura de São Paulo, o projeto Ademar Guerra da Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo e o próprio Galpão Cine-Horto de Belo Horizonte (extensão pedagógica do Grupo Galpão) estão entre as propostas artísticas e pedagógicas amplamente contaminadas pelo ambiente artístico da década de 2000.

1.4 - Os modos de produção do teatro de grupo dos anos 90: processo colaborativo e criação compartilhada

Não só as necessidades de sobrevivência e viabilidade econômica levaram os artistas de teatro a se reorganizarem em coletivos de criação, a partir dos anos 90, mas as próprias experiências anteriores das décadas de 1960, 1970 e 1980 abriram caminho para a reflexão e para a invenção de novas formas de organização em grupo e de uma nova teatralidade.

(...) é sem dúvida a partir dos anos 90 que a cultura de grupo se apresenta mais volumosa e em bases firmes. E é em São Paulo, por força das circunstâncias internas ao ambiente artístico e que pedem estudo para serem identificadas, mas também por força desta razoável mobilização política da classe teatral em torno de mecanismos como a Lei de Fomento, que se estabelecem os lances decisivos para a forja de novas dramaturgias. (Kil Abreu in: DESGRANGES; LEPIQUE, 2012, p. 235)

A experiência dos grupos de 60 e 70 já havia mostrado as interessantes possibilidades de uma organização cooperativada, em que todos os artistas envolvidos respondiam tanto pelas questões criativas, quanto administrativas referentes ao trabalho. No entanto, “existia uma recusa da ideia do ‘todo-mundo-faz-tudo’, do ‘obaobísmo’ associados àquele modo de criação” (SILVA, 2008, p.58). Ao mesmo tempo, havia também a recusa ao teatro de diretor sem que, com isso, se desejasse abolir sua presença. Era como se a pretensão fosse a de “realizar uma

síntese do discurso e da ideologia coletiva com a permanência da função artística individual” (SILVA, 2008, p.58).

Este ideário de trabalho em conjunto pode ser reconhecido no projeto da SP Escola de Teatro à medida que sua formação prevê processos de criação compartilhada nos quais a autoria não está centrada na figura do dramaturgo e/ou diretor, mas se realiza coletivamente, em uma articulação entre todos os envolvidos na criação.

Seja na SP Escola, seja nos grupos que se consolidaram nesse período, as formas dessa articulação são tão variadas quanto são diversos os coletivos que as empreenderam. No entanto, em meio a essa multiplicidade de processos experimentais, uma modalidade em especial merece destaque, por seu aprofundamento conceitual, pela verticalidade de suas investigações cênicas e por sua proximidade às dinâmicas de trabalho da Escola: aquela que ficou conhecida como *processo colaborativo*.

A expressão “processo colaborativo” começou a ser empregada por Antonio Araújo e Luís Alberto de Abreu no contexto do teatro de grupo da cena paulistana na década de 1990. Tanto suas experiências artísticas, no Teatro da Vertigem, quanto suas experimentações pedagógicas, na Escola Livre de Teatro de Santo André, foram responsáveis pela difusão do termo e de seus princípios. Somam-se a eles diversos outros artistas que, no mesmo período, investigaram metodologias de criação compartilhada nos grupos de teatro da cidade de São Paulo e na ELT, em Santo André. Tiche Vianna, Cacá Carvalho, Francisco Medeiros e Miriam Rinaldi são alguns desses artistas.

Segundo Araújo, essa metodologia de criação toma como prioridade a experimentação artística de caráter processual, onde “todos os integrantes, a partir de suas funções artísticas específicas, e sob um regime de hierarquias móveis ou flutuantes, têm igual espaço propositivo, produzindo uma obra cuja autoria é partilhada por todos” (ARAÚJO, 2011, p.131).

A busca pela horizontalidade nas relações artísticas entre as funções teatrais aparecia, assim, como uma resposta às necessidades de reestabelecimento do discurso coletivo sem a supressão das funções e individualidades artísticas.

Na dinâmica do processo colaborativo, cada criador responde definitivamente por sua área de criação, mas é estimulado a colaborar com todos os outros criadores, interferindo nas outras áreas e participando, individual e coletivamente, da reflexão

Figura 6 - Experimento 3 - Módulo Azul - 2017 - foto: Carolina Gracindo

crítica sobre os materiais criados, das escolhas estéticas, dos caminhos metodológicos e visões de mundo agenciadas no discurso cênico que está sendo elaborado.

O que está em jogo aqui é, justamente, o tensionamento das relações entre indivíduo e coletivo, sem que se pretenda apaziguar nem a um nem a outro. O embate entre as opiniões divergentes e, ao mesmo

tempo, a prerrogativa da palavra final de cada área atribuída ao seu artista responsável, criam um território de debate artístico pulsante e genuíno.

A existência de uma forte autoria individual cria um importante pólo de tensionamento em um processo marcado por inúmeras interferências e contribuições. Ele tanto favorece a filtragem e seleção do vasto material produzido, quanto funciona como eixo aglutinador das proposições grupais. Se, por um lado, ele age como uma barreira, um limite, uma fronteira, por outro, ele facilita e estimula a interlocução e a expansão das zonas de colaboração.

Esse pólo criador individual – por paradoxal que pareça – acaba também acirrando o posicionamento grupal. Ele provoca uma tensão produtiva, ou até mesmo um antagonismo, que fortalece o próprio grupo e o conceito-geral que o mesmo tem do trabalho – ainda que por via da crise e do conflito. Por outro lado, as individualidades também saem fortalecidas por essa dinâmica de confrontos, diálogos e negociações presentes dentro do processo (SILVA, 2008, p.60).

As premissas do processo colaborativo, como apontadas por Antonio Araújo, nos remetem diretamente às proposições da SP Escola de Teatro em que os aprendizes dos oito cursos oferecidos encontram-se em um processo de criação (Experimento) no qual não há prevalência de uma área sobre a outra. É justamente na dinâmica e no tensionamento dos olhares específicos de cada aprendiz-criador, e no embate entre esses olhares, que a autoria se constitui fruto de uma visão plural e compartilhada, daquele coletivo.

No que tange à noção de autoria, percebe-se que, tanto no caso dos grupos guiados pelo processo colaborativo, quanto nos Núcleos de Experimento da SP

Escola de Teatro, essa autoria compartilhada carrega uma distinção clara em relação àquilo que se entendia como autoria coletiva na prática dos grupos das décadas de 60 e 70.

A preservação das funções como competência decisiva em cada uma das áreas, mesmo que em permanente diálogo e colaboração, afirmando a “existência de uma forte autoria individual”, cria um território de “pluralização do sujeito cujo objetivo é produzir uma obra plural e não uma subjetividade e uma autoria coletivas” (TROTТА, 2008, p.63). Para Trotta, “a destituição do sujeito parece fundamental tanto para a configuração da autoria coletiva quanto para a constituição do grupo” (TROTТА, 2008, p.62). Nesse sentido, não se pode falar em autoria coletiva. A formação do coletivo passa, então, pela instauração de novas modalidades de trabalho e novos paradigmas para cada uma das funções. O coletivo autor deixa de ser entendido como um sujeito outro, constituído pelo grupo como unidade (ELE-AUTOR) e passa a ser encarado como a reunião de diferentes singularidades (NÓS-AUTORES).

No processo colaborativo, o projeto coletivo não é mais, necessariamente, a congruência e a coesão dos projetos pessoais que, juntos, criam uma *personalidade coletiva*. Trata-se, antes, de uma multiplicidade de projetos coexistindo, tornando tanto o processo quanto a obra uma expressão polifônica. Durante o processo de criação, todos os criadores interferem e participam da concepção do trabalho, que vai sendo forjado na sala de ensaio e não a partir de uma identidade coletiva anterior. Não há concepção prévia, uma vez que “os critérios que balizam a seleção dos materiais nascem com a construção da obra” (RINALDI, 2005, p.16). Há um importante e determinante aspecto que redimensiona, aqui, os modos de trabalho: enquanto nas perspectivas da criação coletiva preconizadas nas décadas de 60 e 70 havia, em geral, o estabelecimento de uma “cultura de grupo” anterior ao desenvolvimento dos projetos artísticos, no caso dos processos colaborativos e dos Experimentos da SP Escola, o projeto

Embora associado à prática de um teatro contínuo, (...) não se constitui como expressão de uma identidade, mas como contraposição e justaposição de diversidades cujo elo comum é o espetáculo, não o grupo. (TROTТА, 2005, p.79).

Trotta aborda a ideia de um *coletivo ausente* que, no caso do processo colaborativo, vai demandar do diretor a responsabilidade de estabelecer o coletivo. O diretor, para além de sua função artística na criação da encenação, será aquele que, como os encenadores da década de 80, traçará os caminhos da pesquisa e

investigação cênica, mas agora, não mais na direção de sua concepção e sim, na forja de um coletivo autor. Caberá a ele “engendrar o processo de autoria, tarefa um tanto mais complexa do que encomendar cenas com qualidade de permanência” (TROTТА, 2005, p.65).

Já que na SP Escola os núcleos de Experimento são organizados pelo corpo docente (com exceção de um módulo em que os aprendizes podem escolher seus parceiros de criação), os formadores e coordenadores é que instauram o ambiente coletivo e o mantêm através do acompanhamento dos trabalhos, garantindo “participação de cada uma das pessoas do grupo, não apenas na criação do material da obra, mas também na reflexão crítica sobre as escolhas estéticas e os posicionamentos ideológicos” (ARAÚJO, 2011, p.133).

Estabelece-se, desse modo, uma *autoria compartilhada* (não só no sentido do levantamento do material dramaturgico e, portanto, de uma dramaturgia em processo, mas também da própria criação da cena), em que a trama das relações entre todos os criadores se dá na colaboração de todos com todos:

(...) o ator traz elementos para a cenografia que, por sua vez, propõe sugestões para o iluminador, e este para o diretor, em contínuas interações. Portanto, trata-se de uma encenação em processo, de uma cenografia em processo, de uma sonoplastia em processo e assim por diante, que, juntos, compõem o que denominamos *processo colaborativo* (ARAÚJO, 2011, p.136).

Essa dinâmica processual carrega consigo um ganho significativo na ótica de um projeto pedagógico. Ao considerarmos aprendizes em fase de formação, a ideia de experimentação e a possibilidade de revisão constante dos materiais levantados tornam-se fundamentais em uma proposta que não se pretende dogmática e explicadora dos conteúdos teatrais. Trata-se de uma pedagogia calcada nos atravessamentos proporcionados pela experiência artística autoral, partilhada entre todos, numa dinâmica processual.

Esse é um traço importante para a Escola e uma de suas relevantes contribuições para a pedagogia do teatro, pois os aprendizes de sonoplastia, cenografia e figurino, iluminação e técnicas de palco, por pertencerem a áreas tidas como mais “técnicas”, muitas vezes enxergam suas experiências de formação apenas como aprendizagem e assimilação exclusivamente das competências que compõem sua área. A abertura para a participação no processo criativo desde seu início

redimensiona a visão habitual de que os especialistas nessas áreas são apenas executores dos projetos de outrem.

O valor social e pessoal do trabalho teatral não deve ser reduzido à aquisição de determinadas habilidades (competências, objetivos de aprendizagem). (...) é problemática a separação entre competências estéticas, sociais e pessoais, especialmente por meio de procedimentos puramente instrumentais. A produtividade por meio de desvios, atalhos, ruas sem saída, não compreensão e acontecimentos repentinos na práxis teatral não pode ser compreendida com a categoria *competência*.

(...) tornam-se possíveis *experiências-limite*, que podem levar a um campo de tensionamento entre identidade e diferença, acarretando transformações nos participantes. (VASSEN, 2014, pp.18-19)

Figura 7 - Experimento 3 - Módulo Amarelo - 2016 - foto: André Stefano

No que se refere a quem instaura o coletivo autor, há uma distinção entre os processos da Escola e o processo colaborativo. A maturidade artística daqueles que integram esses processos nos grupos consolidados e nos Núcleos de Experimento possui diferentes escalas. Deixar as bases da coordenação do processo sob a responsabilidade exclusiva dos

aprendizes de direção, por exemplo, seria, na visão da Escola, uma sobrecarga que poderia inviabilizar o aprendizado. Dessa forma, estabelece-se uma diretriz pedagógica que orienta deliberadamente o compartilhamento dos saberes, proposições e autoria sobre a cena teatral a ser construída.

Do ponto de vista da função-autor, há pluralidade. A idéia de autoria compartilhada comporta dois movimentos: aquele de compartilhar (distribuir) e aquele de compartilhar de (participar de). A autoria se realiza na reciprocidade do fazer. Nesta dinâmica, as funções agregam e cedem território (TROTТА, 2005, p.83).

Verifica-se assim, a familiaridade entre as formulações do processo colaborativo e a prática da SP Escola. No artigo já citado, Ivam Cabral e Rodolfo Vázquez descrevem o interesse da Instituição onde trabalham em proporcionar aos aprendizes uma formação em que não apenas desenvolvam as “habilidades técnicas específicas de sua arte, mas também aprendam como se desenvolver em um

processo de grupo, colocando-se como artistas em um processo colaborativo”. (Cabral e Vázquez in LOPES et al, 2016, p.125)

Compartilhar a autoria e estabelecer relações de colaboração responsabiliza e convoca a todos para as escolhas e encaminhamentos do trabalho cênico que vai sendo elaborado. Amplia a participação efetiva de todos os criadores no processo de investigação e construção teatral e redistribui, como veremos em capítulo posterior, os papéis ocupados por cada um na divisão das funções no espaço comum.

No entanto, acompanhando o cotidiano da Escola, é possível reconhecer certa resistência ao uso da expressão “processo colaborativo” para definir as práticas do Experimento. A despeito do uso do termo na passagem acima citada ser de autoria de dois dos fundadores da Escola, eles próprios, além de outros coordenadores, preferem usar expressões como “*dramaturgia porosa*”, “*criação em sala de ensaio*” ou “*criação em processo*”, quando comentam os trabalhos lá desenvolvidos.

Como encarar essa resistência? Diante de tantas correspondências entre o processo colaborativo e as dinâmicas coletivas de criação na SP Escola, por que não assumir o processo colaborativo como principal diretriz pedagógica?

O primeiro motivo declarado foi expresso por Ivam Cabral, diretor executivo da SP Escola de Teatro, em uma conversa informal sobre a presente pesquisa. Nessa conversa, Ivam (2016)²⁰ assume seu incômodo e explica: “O termo ‘colaboração’ se liga ao movimento colaboracionista europeu, inclusive no nazismo, em que cidadãos de um país se dispunham a lutar junto com os inimigos na derrubada dos movimentos de resistência” (Informação verbal). Essa acepção *sui generis* surpreende, na medida em que não verificamos a relação entre “colaborativo” e “colaboracionismo” em outras análises que tratam do processo colaborativo no Brasil. No entanto, as restrições ao uso do termo estão presentes no olhar daqueles que formularam e mantêm o projeto, assim como nas ações do cotidiano da SP Escola.

O segundo motivo, não tão explícito assim, parece ligar-se a um entendimento equivocado e muito comum no meio teatral acerca do que seria o processo colaborativo.

Como Antonio Araújo faz questão de destacar logo no início de sua tese de doutorado, muitos artistas e estudiosos do teatro compreendem o processo colaborativo como um método específico e, por mais que esses inúmeros grupos

²⁰ Declaração feita por Ivam Cabral ao pesquisador, em 2016, em conversa informal.

tenham experimentado diferentes modalidades de criação colaborativa, a expressão acabou atrelando-se às experiências do Teatro da Vertigem, como se fosse uma metodologia exclusiva de trabalho.

O fato de Araújo ter explorado o termo também no âmbito acadêmico parece ter acirrado essas percepções equivocadas, muitas delas guiadas pelo preconceito de que a investigação no campo universitário corresponde à tentativa de estabelecer um método fechado de trabalho. Embora o rigor teórico e a sistematização com que o diretor do Teatro da Vertigem desenvolveu tanto sua trajetória artística quanto suas pesquisas acadêmicas ampliassem as possibilidades de trabalho colaborativo, as restrições ao termo prevalecem até hoje.

Em seu exame, Araújo analisa diferentes vetores de trabalho que orientam o processo de criação colaborativa apenas indicando parâmetros para a ação teatral. Mas a leitura equívoca é recorrente e revela o uso deslocado do termo “processo colaborativo”. Embora a abordagem teórica formulada por ele tenha quatro possíveis recortes, dentre outros tantos não vislumbrados (a saber: processo colaborativo como modo de criação, como metodologia de trabalho, como modo de produção e como resultante estética), as restrições se mantêm, como se o processo colaborativo fosse de fato, um sistema fechado de trabalho.

Mais uma vez nos apoiamos na entrevista com Guilherme Bonfanti, que, no contexto da SP Escola de Teatro, expõe as contradições referentes ao entendimento do termo:

Eu não sei se a resistência à ideia de processo colaborativo é uma questão ideológica, uma questão política, se é uma questão de não estar identificado com uma vertente de criação, com procedimentos que te conectam com determinados coletivos, eu não sei... mas passa por olhar o colaborativo como um sistema fechado, sem dúvida. (...) A Escola tem os seus procedimentos do que é o colaborativo para a SP, mas não assumir assim é uma contradição. Agora, também passa pelo fato dos coordenadores da Escola, mesmo trabalhando em colaboração nos seus grupos, não terem se identificado sob esse guarda-chuva do processo colaborativo. (BONFANTI, informação verbal, 2016)²¹

A fala de Guilherme explicita as restrições ao termo “processo colaborativo” como consequência de uma identificação ao trabalho de um grupo específico ou como sendo um método estanque. Ao mesmo tempo, aponta para as especificidades dos procedimentos conduzidos na Escola como um modo próprio de experimentar o

²¹ Entrevista presencial, concedida ao autor na sede da SP Escola de Teatro em 24/03/2016.

processo colaborativo. Essas especificidades e suas contradições serão descritas nos próximos capítulos, analisadas à luz das experiências da Escola. No entanto, na tentativa de superar o entendimento “restrito” que se tornou comum acerca do processo colaborativo e, ao mesmo tempo, buscando contemplar as peculiaridades verificadas na Escola (sobretudo no que tange aos modos como cada núcleo de aprendizes inventa dinâmicas próprias aos seus processos), o uso de outra expressão parece ser necessário.

Nesse sentido, para descrever o contexto de trabalho e os procedimentos artísticos e pedagógicos do Experimento, a opção aqui será por nomeá-los como *processos de criação compartilhada*.

Na maioria das pesquisas que versam sobre o processo colaborativo, inclusive nos textos de Araújo e Abreu, as palavras *partilha* e *compartilhamento* são utilizadas quase como sinônimos de colaboração, preservando-se, nessas expressões, o caráter de rede de trocas de ideias, proposições e materialidades artísticas em uma perspectiva de horizontalidade entre os diferentes integrantes e suas diferentes funções no processo de criação. A própria Rosyane Trotta, ao estudar a questão da autoria no processo colaborativo, também lança mão da ideia de partilha para descrever essa modalidade de criação.

Esta expressão pode ser tomada não apenas como sinônimo do processo colaborativo, mas também pode oferecer-se como alternativa e ampliação do termo anterior. Ademais, repensar o uso das palavras pode nos amparar na produção de novos sentidos, uma vez que, como diz Jorge Larrosa Bondía, “as palavras (...) criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (LARROSA, 2014, pg. 16).

Enquanto a palavra “colaborar” carrega consigo a ideia de *labor*: trabalho árduo, realizado em comum com outrem; a palavra *compartilhar* coloca em destaque dois outros significados: tanto o de tomar parte em algo, participar, quanto o de distribuir, partilhar. Desse modo, valorizam-se as inúmeras possibilidades de invenção das mais variadas formas de relação entre as funções criativas, bem como ganha primeiro plano o princípio de distribuição dos saberes envolvidos na criação teatral. “O que está em pauta não é a presença ou não do elemento dialógico ou participativo, mas o como ele se estabelece”, o que está em jogo é, portanto, “o acontecimento da partilha” (SILVA, 2008, p.206).

Outro importante aspecto que apoia essa escolha refere-se aos desdobramentos que serão investigados mais adiante. Dentre os autores que compõem a bibliografia do presente trabalho encontra-se Jacques Rancière, que analisa as relações entre estética e política a partir da ideia de uma *partilha do sensível*.

1.5 - Tempo e Identidade – distinções

Voltemos à sala de Experimento com seus 25 aprendizes de diferentes áreas.

Enquanto estão todos mergulhados na aventura da criação, devem estabelecer pactos de confiança e aprendizado mútuos, muitas vezes frágeis, potencialmente geradores de crise e, certamente, instáveis.

Essa instabilidade é acentuada pelo modo de constituição do conjunto criador. Enquanto na maioria dos grupos que trabalham sob o ideário do teatro de grupo os critérios de afinidade pessoal e identidade artística são importantes, na formação de um coletivo, na Escola são os coordenadores e formadores que reúnem as pessoas, ora de modo aleatório, ora seguindo critérios próprios.

Emerge, assim, a seguinte questão: mesmo que as proposições da Escola estejam afinadas com pressupostos do teatro de grupo, é possível chamar os núcleos de experimentação teatral, constituídos a cada semestre, de *grupos*?

Em um encontro realizado recentemente pela Cia. Humalada de Teatro, viabilizado pela 27ª edição do Programa Municipal de Fomento ao Teatro, uma questão muito próxima e extremamente provocativa era o centro do debate: o teatro de grupo está em crise?

Essa inquietação se liga diretamente ao momento político do país, tanto quanto aos desgastes gerados pelos modos de trabalho do teatro de grupo e, em especial, daqueles que trabalham em processos colaborativos.

Tanto a análise de Antonio Araújo quanto as de outros estudiosos do processo colaborativo, como Miriam Rinaldi, apontam esses desgastes. Um deles, por exemplo, refere-se às insatisfações dos atores que, em decorrência de longos períodos de improvisação e estruturação dramatúrgica, reclamam a falta de um tempo maior para o aprofundamento de seu trabalho específico.

O processo colaborativo não é uma unanimidade entre os grupos e entre os criadores. São muitos os fatores de desgaste, dentre eles o tempo, a pesquisa e a dedicação necessários. Concorre também a instabilidade em relação aos possíveis resultados: como não se tem

algo definido em que se apoiar, como um texto pré-existente, e nem um ponto certo a que se chegar, a sensação é de estar à deriva, diante de um horizonte de possibilidades, com apenas alguns instrumentos rudimentares de orientação: o tema, os materiais pesquisados, o pessoal disponível, o prazo e a vontade (NICOLETE, 2013, p. 246).

Além disso, no atual cenário político e econômico brasileiro, diferentemente da década de 90 e do início dos anos 2000, não apenas a classe artística, mas toda a população enfrenta novos escândalos de corrupção, aumento significativo da inflação e retração da economia. A ascensão de governos que pregam o estado mínimo tem reduzido significativamente a participação do poder público na manutenção de projetos de experimentação e criação artística, promovendo cortes e bloqueio de verbas que desestruturam os coletivos, em uma nova onda de precarização das condições de trabalho.

A multiplicação dos grupos que hoje concorrem à Lei de Fomento ao Teatro²² também colocou em xeque projetos de continuidade, já que a verba destinada pela lei não acompanhou o crescimento dos coletivos habilitados.

Figura 8 - Experimento 3 - Módulo Azul - 2017 - foto: Bruno Galvinício

Na tentativa de abarcar um maior número de grupos, as comissões de seleção vêm promovendo cortes orçamentários que exigem reformulações dos projetos e consequente diminuição das verbas recebidas pelos artistas, que não podem mais se dedicar com exclusividade ao desenvolvimento de suas pesquisas. Cada vez mais tem se tornado inviável a manutenção de um

núcleo estável composto por criadores nas diversas funções relativas à construção do espetáculo.

De outro lado, o tensionamento gerado pelos processos colaborativos exige uma persistência, disposição e disponibilidade cada vez mais raros. Tais processos são

²² Convém destacar que, no momento de escrita dessa dissertação, a Lei de Fomento ao Teatro para a Cidade de São Paulo está com parte de sua verba congelada pela gestão do Prefeito João Dória. Aliás, 43,5% da verba total da Secretaria Municipal de Cultura estão congelados, comprometendo significativamente a continuidade e execução de programas públicos de fomento à produção, criação e formação artística.

forjados no embate entre as diferentes autorias, nas singularidades dos seus diversos criadores e nas consequentes crises geradas pelo tempo dilatado para a criação, pelas restrições econômicas e pelas dificuldades de abertura e diálogo com o outro.

Não faltam conflitos, tensões, rachas, gente que foi embora. O amadurecimento artístico conta, mas mesmo ele não dá conta. Tanto é que, no Vertigem, hoje, somos o Tó (Antonio Araújo), a Lili (Eliana Monteiro) e eu. Não tem ator. Por quê? Isso quer dizer alguma coisa! Isso tem alguma coisa a ver com o processo colaborativo? Isso tem alguma coisa a ver com o tempo estendido? (BONFANTI, informação verbal, 2016)²³

O tempo é, inclusive, um dos principais fatores que diferenciam as práticas da Escola dos grupos consolidados, sobretudo dos que trabalham em processo colaborativo. O fato de ter que restringir a quatro semestres o período de formação, por questões orçamentárias, faz com que a celeridade dos processos criativos seja uma tônica. Soma-se a isso, a escolha da Escola por alterar os recortes de investigação artística a cada semestre e, naturalmente, a necessidade institucional do estabelecimento de um calendário comum aos oito cursos. Com isso, o tempo se reduz significativamente, numa dinâmica bastante diferente das dinâmicas coletivas de criação do teatro de grupo e dos processos colaborativos.

A Escola teve que encontrar os seus procedimentos específicos devido à premência do tempo. (...) Imagina, seis encontros, dez, vinte... Lá no Vertigem a gente trabalha com a perspectiva da data quando você tem algo pra mostrar. E essa data vai se confirmar lá na frente. Aqui [na Escola] não, a gente parte para o trabalho com uma data. Isso é uma diferença. Mas acho que não teria como ser diferente. Senão como é que seria? A questão do tempo aqui é cruel (BONFANTI, informação verbal, 2016)²⁴.

Nesse sentido, os processos de criação compartilhada engendrados pela SP Escola de Teatro, a despeito de sua consonância com os modos de produção do teatro de grupo e do processo colaborativo, buscam responder aos desgastes apontados acima, formulando novos modos de organização, criação de vínculos entre os artistas-aprendizes e tempo de permanência dessas parcerias.

Verônica Veloso descreve esses novos modos de organização a partir da ideia de *coletivo de artistas*²⁵. Para a autora, o coletivo de artistas não é apenas um novo nome para a mesma organização de pessoas, mas antes, um conceito emprestado

²³ Entrevista presencial, concedida ao autor na sede da SP Escola de Teatro em 24/03/2016.

²⁴ *idem*.

²⁵ Estudo apresentado no V Congresso da ABRACE (Associação Brasileira de Pesquisa em Artes Cênicas) e publicado nos Anais desse mesmo Congresso.

das artes plásticas e da performance, em que o convite é a “exploração de outros modos de estar juntos”.

Um coletivo (...) é uma possibilidade de experimentar com um amontoado de gente, que não substitui a vivência em grupo, mas nos convida a explorar outros modos de estar junto. Seu modo de formatação é por meio de “empreitadas”; escolhe-se um foco de interesse, um local para ocupar, ou tema agregador de grupos e artistas “avulsos” e num tempo pré-estabelecido desenvolve-se o trabalho. O Coletivo sobrevive o tempo que dura a empreitada, tem hora de começar e de acabar. (...) Não se confunde com uma criação coletiva nos moldes dos anos 60, uma vez que têm as funções muito bem definidas, está claro quem é o diretor, o ator, o iluminador, o programador visual. Por isso aproxima-se de um processo colaborativo, pois pessoas de áreas diversas criam coletivamente, cada qual se responsabilizando por sua especificidade. Não está distante de um grupo no que diz respeito a envolvimento e dedicação. Trata-se, portanto de uma estrutura mais fluida (VELOSO, 2008, p.3)

Ao observar mais atentamente os Experimentos da SP Escola de Teatro é possível perceber que os núcleos de aprendizes que se formam para empreender um processo de criação aproximam-se desta noção de coletivo apresentada por Veloso. Ainda que a experiência dos Núcleos de Experimento (como são chamados esses coletivos de aprendizes no contexto da SP Escola) tenha uma clara filiação aos princípios do teatro de grupo, tanto quanto aos processos colaborativos, muito do que vem sendo experimentado na Escola, no que tange à formação dos conjuntos de criadores e à utilização do tempo, distancia-se desses modos de produção. De um lado, os limites temporais para a criação circunscrevem um campo para a experiência, contribuindo para estabelecer regras para o trabalho; de outro, essas mesmas restrições podem afetar de maneira significativa a duração dos debates e discussões entre os diversos autores, dando origem a uma lógica de eficiência, avessa à criação processual.

Preservam-se as especificidades artísticas dos integrantes dos coletivos, instauram-se relações horizontais e, com isso, declara-se a consonância com os pressupostos do teatro de grupo, sobretudo daqueles que trabalham em processo colaborativo. Mas de que forma a partilha e a circulação de saberes vai ocorrer dependerá do modo como cada conjunto de aprendizes vai encarar as restrições de tempo e suas marcas na formulação das redes de troca, na interação criativa e no exercício da autoria.

O processo de formação será então um caminho muito particular, vivido no encontro entre os integrantes daqueles coletivos que se constituírem a cada semestre,

definindo assim, um espaço bastante específico para o exercício da troca, da interferência e da criação de redes de diálogo e ação conjunta.

Como vimos nesse capítulo, com seu princípio artístico e pedagógico próximo a uma *trupe* teatral o Experimento da SP Escola de Teatro declara também sua proximidade com o ideário do teatro de grupo, inserindo-se em um contexto mais amplo acerca das relações entre o teatro e suas possibilidades pedagógicas. No entanto, os aspectos específicos e particulares ao cotidiano da Escola não estão isentos de contradições e insuficiências. E são esses aspectos específicos o mote de nossa análise no próximo capítulo.

2 - PARADOXOS

Como observar um processo de formação e criação artística constantemente sujeito a imprevistos que alteram os caminhos a serem trilhados? Como estabelecer um olhar comprometido com o dinamismo do processo e traçar uma análise que seja justa para com as alterações de rota?

Essas foram perguntas que me acompanharam durante todo o período de observação de campo da presente pesquisa, mas, ao mesmo tempo, são perguntas que me acompanham em minha atuação artística e pedagógica dentro da SP Escola de Teatro. Guardadas as devidas distâncias entre o pesquisador e o sujeito implicado no objeto investigado, há que se reconhecer que a atitude investigativa apresenta-se como prerrogativa de todo aquele que se propõe a acompanhar processos de criação artística e de formação que não se voltem exclusivamente para a aprendizagem dos conteúdos e técnicas teatrais.

Estado de alerta, rigor e abertura para perceber as transformações das próprias proposições são marcas do ofício de um artista-pedagogo inserido em um projeto que toma a prática pedagógica como espaço de experimentação e pesquisa. E a narrativa das situações observadas, do cotidiano, das práticas e dos processos acompanhados talvez seja a marca de um pesquisador comprometido com a reflexão sobre a sua experiência de observação e, por isso mesmo, mais interessado em formular questões que em afirmar certezas.

Acompanhar os processos de Experimento na SP Escola de Teatro – não apenas como formador, mas, também, como pesquisador – foi uma tarefa desafiadora, justamente por se tratar de um contexto em que as mudanças são constantes. Um espaço dinâmico, com pessoas interessadas em tratar das urgências de seu tempo, em lidar com o teatro a partir de uma perspectiva atual e, por isso mesmo, um espaço repleto de tensões e contradições.

A análise aqui proposta é, então, uma aventura de escrita. Aventura essa que conta com o ponto de vista do pesquisador como posição discursiva, mas que também compreende o leitor como observador dos processos à medida que são descritos. Desse modo, a primeira pessoa do singular convive com a primeira pessoa do plural, já que as narrativas ora solicitam um posicionamento individual, ora constroem percepções comuns. Esse foi o desafio ao qual me propus no presente capítulo. E é este o convite que faço aqui.

Você acaba de ser aprovado em uma escola de teatro; na verdade, em um curso específico de sonoplastia, iluminação ou dramaturgia, por exemplo. Então, em seu primeiro dia de aula, você se depara com uma mesa de debates em que artistas da cena paulistana apresentam-se como coordenadores dos oito diferentes cursos²⁶ que acontecem simultaneamente nessa escola em que você ingressou.

Durante essa apresentação, eles não apenas tratam das questões específicas de suas áreas, como afirmam também, aos aprendizes de todos esses cursos, que um dos momentos mais importantes de sua formação acontecerá em sala de ensaio. Nesse período, você não mais estará em seu curso, nem sob a condução de um formador²⁷, mas em um núcleo de criação constituído por artistas-aprendizes das oito diferentes áreas da Escola, na busca pela construção de uma cena teatral. No núcleo, os aprendizes de direção serão os diretores da cena, assim como os aprendizes de dramaturgia responderão pelo texto e os de iluminação serão responsáveis pelas propostas de luz, por exemplo. Mas o fato é que todos, coletivamente, deverão compartilhar a autoria do discurso cênico a ser elaborado.

Logo de partida, você entende que a Escola se organiza em torno de uma proposta de criação compartilhada que, sob o título de Experimento, se impõe como uma das tônicas desse processo de formação. Aquela que parecia ser uma oportunidade de estudo e aprofundamento em uma área específica das artes da cena apresenta-se sob outra perspectiva: a da descoberta dos cruzamentos e relações de trabalho que constituem a obra teatral.

O cerne da Escola está no Experimento e, com ele, buscamos criar problemas que exijam respostas novas, afinadas com os pressupostos do teatro contemporâneo. E o que se observa é que o teatro contemporâneo está em busca de novas relações de trabalho. (GAMA, informação verbal, 2016)²⁸

²⁶ Cabe lembrar que a SP Escola de Teatro conta com os cursos de Atuação, Cenografia e Figurino, Direção, Dramaturgia, Humor, Iluminação, Sonoplastia e Técnicas de Palco. Os cursos de Atuação e Humor são voltados para a formação de atores; no entanto, no curso de Humor, há uma ênfase nas perspectivas do comediante e seus registros de atuação.

²⁷ Na SP Escola de Teatro, aqueles que conduzem os processos artísticos e pedagógicos são chamados de formadores. São artistas que formam artistas. Em cada um dos cursos oferecidos há um formador. Ele atua na condução dos encontros e no apoio ao planejamento e desenvolvimento do curso. Além disso, os formadores acompanham os processos de experimentação coletiva e orientam as pesquisas cênicas. Há também formadores convidados: artistas chamados a ministrarem aulas relativas a aspectos específicos de cada curso. Junto aos formadores, cada curso possui um coordenador que planeja as diretrizes do curso e da Escola, acompanha as apresentações dos processos criativos e também avalia os aprendizes.

²⁸ Joaquim Gama é coordenador pedagógico da SP Escola de Teatro. A frase citada foi dita na mesa de abertura do primeiro semestre de 2016 e compõe o caderno de observações do pesquisador.

Estamos buscando um outro modelo de escola, que coloque em primeiro lugar a cena. E como a cena se constitui de diferentes áreas, queremos que a criação dessa cena seja compartilhada entre os aprendizes dos oito cursos. (POSSOLO, informação verbal, 2016)²⁹

Esses comentários nos permitem reconhecer os aspectos apontados no primeiro capítulo, que conectam a Escola aos pressupostos do teatro de grupo e às modalidades de criação experimentadas a partir da década de 90: “Funcionamos mais ou menos como num grupo de teatro, investigamos juntos um tema, para descobrirmos, juntos, o que fazer com ele e como fazer teatro”. (POSSOLO, informação verbal, 2016)³⁰

O caráter de investigação conjunta dita as regras de um jogo em que aprendizes e formadores são convocados a voltar seus olhares para o coletivo e para as possibilidades formativas suscitadas pelo encontro e pelas trocas entre os criadores. O não saber apresenta-se como importante parâmetro, uma vez que os conteúdos programáticos não poderão estar previamente estabelecidos, mas deverão ser investigados em função da criação artística. A experimentação e a pesquisa coletiva, marcas do teatro de grupo, afirmam-se como princípios estruturantes do projeto da Escola.

Hoje, cursando o último módulo da SP Escola, compreendo como é importante o processo de entendimento da Escola até mesmo antes, ou paralelamente, com o processo de apropriação das experiências artísticas por ela propiciadas. Digo isso pois só há pouco tempo entendi que a SP nos pede *um mergulho no próprio jeito de fazer teatro*. (B.V., aprendiz de Atuação, informação pessoal, 2015)³¹

No entanto, nesse mesmo primeiro dia de aula, outros comentários nos permitem vislumbrar uma certa problemática:

Tinha medo de um curso muito baseado na experimentação e que, por isso mesmo, pudesse deixar de lado algumas questões técnicas, inclusive prejudicando a formação profissional e inserção no mercado. (SERRONI, informação verbal, 2016)³²

A Escola está fundada no encontro e não há muita saída. A colaboração aqui é o ponto central. Mas assusta o risco de não termos espaço suficiente para os conteúdos específicos de cada área ou

²⁹ Hugo Possolo é coordenador do curso de atuação da SP Escola de Teatro. A frase citada foi dita na mesa de abertura do primeiro semestre de 2016 e compõe o caderno de observações do pesquisador.

³⁰ Hugo Possolo, na mesa de abertura do primeiro semestre de 2016.

³¹ As informações pessoais de aprendizes da SP Escola de Teatro constantes nesse trabalho integram o arquivo da instituição e referem-se a autoavaliações semestrais.

³² J.C. Serroni é coordenador dos cursos de Cenografia e Figurino e de Técnicas de Palco da SP Escola de Teatro. A frase citada foi dita na mesa de abertura do primeiro semestre de 2016 e compõe o caderno de observações do pesquisador.

termos pouco espaço para repeti-los. (BONFANTI, informação verbal, 2016)³³

Em ambos os depoimentos aparecem expressões ligadas a um receio de propor uma experiência escolar cuja premissa não seja o aprimoramento técnico e o desenvolvimento de habilidades específicas. E, a despeito da importância atribuída ao processo, ao coletivo e à experimentação, esses comentários referem-se à capacitação profissional por área e à inserção no mercado como algumas das preocupações daqueles que coordenam a Escola.

Cria-se, portanto, um campo permanentemente tensionado, em que diferentes interesses e perspectivas coabitam. Ainda que, em seu projeto, a Escola afirme que “não foi pensada para suprir a carência do mercado, mas, fundamentalmente, para compartilhar conhecimentos e, através deles, oferecer formação artística”³⁴, há uma estrutura pedagógica que, dividida em oito cursos, não se configura apenas como um convite à livre experiência teatral, mas se propõe a oferecer, também, uma habilitação profissional.

Surgem, assim, alguns paradoxos muito próximos àqueles apontados por Rosyane Trotta (1995) em seus estudos sobre o teatro de grupo: como preservar a autonomia e liberdade das “formas organizativas, produtivas e criativas”, se fazendo “presente na sociedade e no mercado sem ser de *mercado*”? Como manter dinâmicas coletivas de criação sem ceder às regras de produtividade, eficiência e especialização que esse mercado exige? Como conduzir um processo pedagógico interessado tanto nas transformações provocadas por uma experiência artística compartilhada quanto no desenvolvimento de habilidades funcionais?

Mais do que responder a essas perguntas, procuramos, adiante, identificar e problematizar esses paradoxos. O objetivo aqui proposto é analisar como essas questões se colocam no dia a dia da Escola e como a equipe artística e pedagógica da SP Escola de Teatro encara as tensões provocadas pelo binômio experimentação x profissionalização.

³³ Guilherme Bonfanti. A frase citada foi dita na mesa de abertura do primeiro semestre de 2016 e compõe o caderno de observações do pesquisador.

³⁴ Encarte de apresentação e divulgação do projeto pedagógico da SP Escola de Teatro.

2.1 - Desescolarização

Reconheço que o meu maior aprendizado na Escola foi na articulação de um campo estético a um campo ético. Sinto que não saio daqui sabendo todos os macetes de minha profissão. Embora eu tenha entrado na Escola esperando isso, sei que hoje conheço minhas potências e fragilidades e por isso tenho como desenvolvê-las. (...) Acima de tudo, considero, honestamente, que a experiência desses dois anos de Escola me fizeram ser “outra pessoa”. Foi uma transformação e um descobrimento de quem eu sou como artista e de como o trabalho partilhado me ensinou a olhar quem é o outro, meu parceiro de criação. (D.G., aprendiz de Humor, informação pessoal, 2015)³⁵

Esse é o comentário de uma aprendiz em sua última autoavaliação na Escola. Nele, a aprendiz destaca que a *experiência* de dois anos na SP a transformou em *outra pessoa*. Há, para ela, uma mudança de perspectivas no que se refere ao seu ideal de formação. Suas expectativas iniciais estavam ligadas a uma capacitação técnica e um aprendizado dos “macetes” de sua profissão. Contudo, há um reconhecimento do potencial transformador gerado a partir das relações artísticas experimentadas na Escola.

Há aqui uma aproximação possível com a noção de experiência formulada por Jorge Larrosa (2014). Segundo o autor, a experiência³⁶ é aquilo nos acontece, que nos atravessa, que nos provoca a suspensão de nossos referenciais e nossas visões estabelecidas. Assim, à medida que nos acontece, ela nos forma e nos transforma. No campo da educação, para muito além das informações que nos são transmitidas ou das habilidades e competências que adquirimos em aula, a experiência se torna formativa à medida que as propostas de aprendizagem operam “transformações na constituição daquele que aprende e em sua relação com o mundo” (CARVALHO, 2015, p. 28).

³⁵ Autoavaliação da aprendiz. Arquivo da SP Escola de Teatro.

³⁶ Em suas formulações, Larrosa faz questão de distinguir a noção de *experiência* da noção de *experimento*. Para ele, o experimento é a tentativa da ciência moderna de converter a experiência em um caminho seguro, método objetivo e controlado, “acumulação progressiva de verdades objetivas que, no entanto, permanecem externas ao homem” (LARROSA, 2014, pp. 33-34). Embora a SP Escola de Teatro utilize o termo Experimento para definir os processos criativos e compartilhados da sala de ensaio, a acepção proposta pela Escola em nada se aproxima das formulações de Larrosa. Justamente por se tratar de um processo de criação e investigação artística, os Experimentos envolvem uma dimensão de “aprendizagem na prova e pela prova”, da qual estão excluídos os princípios de regularidade a partir dos quais se pode “conhecer a verdade do que são as coisas e dominá-las” (LARROSA, 2014, pp. 33-34). É nesse sentido que aproximamos os Experimentos da SP Escola de Teatro à noção de experiência, uma vez que produzem “diferença, heterogeneidade e pluralidade” (LARROSA, 2014, pp. 33-34) e não o acordo e o consenso da ciência moderna experimental.

Entretanto, acompanhando o cotidiano da Escola, foi possível verificar que a perspectiva de formação apontada no comentário da aprendiz convive com outras percepções e desejos muito distintos acerca do que seja a formação. Desejos estes que, por vezes, operam na contramão da noção de experiência.

A gente fica experimentando, mas eu vim aqui para fazer escola, eu quero me instrumentalizar, aprender melhor as técnicas do desenho e da maquete, não só passar por elas. Por mais que eu acredite que o artista está atrelado a um sentido coletivo, minha vontade de estar na escola nasceu do desejo de me tornar mais apta. (L.F., aprendiz de Cenografia e Figurino, informação verbal, 2015)³⁷

A escola estimula o pensamento crítico, espírito de equipe, coletividade e sentimento de urgência. Ok, isso é enriquecedor, mas eu poderia aprender isso no meu grupo. Estou em uma escola porque preciso particularmente de apontamentos e provocações mais precisas para meu desenvolvimento como atriz. (L.M., aprendiz de Atuação, informação verbal, 2015)

São raras as escolas em que a gente é convidado para conduzir uma pesquisa, ainda mais quando se trata de discutir o teatro pela teoria, o que se quer é que a gente dê aula. Tive que me policiar pra não trazer só as 'aulas' que eu já tinha prontas. (K.A., informação verbal, 2016)³⁸

Alguns formadores convidados vinham e davam sua aula, mas nem sabiam ao certo o que estávamos criando. O processo experimental, mesmo, ficava para o Experimento, enquanto nas aulas era muito conteúdo. (U.S., aprendiz de Sonoplastia, informação pessoal, 2015)

Essas considerações nos permitem perceber que, entre os próprios aprendizes e formadores da Escola, há expectativas bastante diferentes com relação aos processos de ensino e aprendizagem que são conduzidos ali. O caráter transformador da experiência nem sempre é reivindicado, justamente por uma supervalorização da aquisição de habilidades e transmissão de conteúdos de caráter informativo. Para Larrosa, essas expectativas correspondem ao que ele chama de *visão escolarizada*: um modo de se relacionar com o mundo “perfeitamente ordenado, determinado, definido e classificado, convertido numa disciplina, numa matéria de estudo, numa série de objetos dispostos para a investigação e a intervenção” (LARROSA, 2014, p. 133).

³⁷ As informações verbais de aprendizes da SP Escola de Teatro constantes nesse trabalho foram concedidas ao autor da pesquisa entre os anos de 2015 e 2017 e compõem seu caderno de observações.

³⁸ K.A. é formador convidado pela SP Escola de Teatro. Entrevista presencial, concedida ao autor na sede da Escola em 2016.

Nas duas primeiras citações, do aprendiz de Cenografia e do aprendiz de Atuação, a experimentação ou os aspectos coletivos não parecem ser reconhecidos como valores fundamentais em uma experiência de formação. O potencial transformador do encontro, da troca e da pesquisa criativa é desqualificado em favor de um pensamento que considera a escola como espaço de apresentação de fórmulas e transmissão de técnicas a serviço da instrumentalização.

Já a terceira fala, emitida por um artista que fora convidado a conduzir um estudo teórico, reforça a ideia de um certo hábito em nosso modo de encarar as “aulas”: como atividade expositiva e não como um exercício de investigação. Ele próprio admite que teve que se prevenir para que a

Figura 9 - Experimento 3 - Módulo Azul - 2016 - foto: Bruno Galvinício

preparação de seus encontros com os aprendizes não correspondesse a uma organização “disciplinar”. Seu comentário aponta ainda para o desafio dessa proposta pedagógica no que tange à elaboração de planejamentos de aula, tornando urgente a revisão das posturas e práticas de condução na direção de uma metodologia de ensino capaz de ir além da mera transmissão de conteúdos previamente organizados. A última fala, por outro lado, denota, na voz de um aprendiz, o quanto alguns formadores ainda resistem a essa revisão metodológica, desinteressando-se do cotidiano de experimentação dos aprendizes e cedendo ao hábito de apenas apresentar seus conhecimentos sedimentados.

Esses comentários trazem à tona as dificuldades de aceitação e formulação de uma pedagogia que não se pretenda disciplinar, escolarizada e utilitária. Sobretudo se considerarmos que, na atualidade, vivemos sob valores que orientam as práticas educativas a partir da ótica do *capital humano*, sob a égide do utilitarismo e do consumo, para os quais “a experiência escolar deixa de ser concebida a partir de seu potencial formativo para passar a ser organizada a partir de uma suposta funcionalidade social” (CARVALHO, 2015, p. 30).

Essa visão sobre a escola determina muitas de nossas posturas diante dos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que crescemos frequentando diferentes instituições escolares que, na maioria das vezes, têm buscado fazer com que suas “lógicas de funcionamento interno (...) sejam estritamente funcionais às lógicas econômicas do capital e às lógicas governamentais do estado” (LARROSA, 2014, p. 146). Como nos mostram as considerações acima, a SP Escola de Teatro não escapa de posturas decorrentes dessa lógica escolarizada. Ao lado das perspectivas de transformação proporcionadas pela *experiência* escolar, figuram solicitações, hábitos e desejos ligados à lógica utilitária que rege a aquisição de conhecimentos aplicáveis no mundo do trabalho.

Na busca por tentar compreender de que modo essa visão persiste na Escola, a despeito de seu projeto voltado para a experimentação, recorremos novamente a Jorge Larrosa, que, em seus estudos sobre educação, nos mostra como as escolas se constituem como instrumentos de afirmação dos lugares de poder e de manutenção das funções destinadas a cada indivíduo segundo sua ocupação na divisão social. A organização e segmentação dos conhecimentos respondem a certos dispositivos de controle dos saberes que, disciplinarmente distribuídos, desestimulam a pluralidade e convidam à constituição de guetos de especialistas.

Os aparatos de produção, legitimação e controle do conhecimento são, indistintamente, aparatos de produção, legitimação e controle de certas linguagens. Iniciar-se numa área do saber é, fundamentalmente, aprender suas regras linguísticas: aprender a falar, a escutar, a ler e a escrever como está determinado. Pertencer (...) a uma comunidade de especialistas (se é que essas montagens institucionais merecem o nome de comunidade) supõe haver interiorizado seus vocabulários e suas gramáticas, manejar corretamente suas regras de construção e de interpretação de enunciados, saber usar a linguagem da tribo (LARROSA, 2014, p. 60).

Somos “treinados”, desde a primeira infância, por um sistema educacional que nos estimula a esperar que o conhecimento nos seja transmitido como algo dado e que, até chegarmos à universidade, a aquisição desse conhecimento cada vez mais segmentado, nos tornará capazes de falar a “língua” dos especialistas. Assim, vai sendo forjada uma subjetividade característica dessa convergência entre a lógica das instituições escolares e a lógica da divisão social.

Por isso, quando os alunos falam, não posso deixar de ter a sensação de que não são eles os que falam. Quando falam a linguagem do saber, a única coisa que dizem é: “sou aluno”. E esse “sou aluno” expressa espanto, mas também humilhação e impotência. Nada mais

(e nada menos) que o resultado dos mecanismos do aturdimento explicador (LARROSA, 2014, p. 133).

O problema é sobretudo nosso próprio emburrecimento, esse que se deriva do fato de que também nós, os professores, (...) sejamos um produto das lógicas escolares e escolarizadoras. Segregamos pensamento estúpido quando o que pensa em nós é o nosso conformismo com essas lógicas, nosso afã de segurança, nosso desejo de obedecer (LARROSA, 2014, p. 135).

Ingressar em uma escola cuja proposta volta-se à experimentação e pesquisa, mas mantém uma divisão em oito cursos (similar a outros espaços educacionais), colabora para que a subjetividade escolarizada também se mantenha. Mais ainda: reforça posturas e expectativas ligadas à ideia de capacitação profissional e habilitação na “língua dos especialistas”.

Colocar as especialidades de cada um de seus cursos a serviço do espaço coletivo e experimental, no caso da SP Escola de Teatro, supõe então, instaurar processos artísticos e pedagógicos capazes de confrontar hábitos e institucionalizações forjados ao longo das experiências escolares anteriores à própria entrada na SP e, mais, driblar a própria organização da Escola em oito cursos, uma vez que essa divisão potencializa as posturas escolarizadas.

O desafio que se impõe, portanto, é o de pensar a estrutura escolar de forma paradoxal, a partir de uma perspectiva “desescolarizada”.

A expressão desescolarização ganhou força a partir dos escritos de Ivan Illich, para quem a instituição escolar cumpriu um papel histórico importante na difusão do conhecimento, mas o fez à custa de uma dinâmica segmentária e restritiva, institucionalizando a aprendizagem e, com isso, ordenando os saberes de forma ineficaz e desestimulante. Illich mostrava-se favorável à autoaprendizagem e suas concepções ganharam leituras radicais. Algumas delas afirmam, até hoje, que nem a reinvenção das metodologias de ensino poderia solucionar a impossibilidade da escola.

No entanto, é ainda a partir de Jorge Larrosa que ousamos lançar mão dessa expressão. Com uma abordagem semelhante à de Illich, mas sem lhe fazer referência nem negar a possibilidade de reinvenção da escola, Larrosa defende a desescolarização como uma necessidade de todo aquele que pretende estabelecer outra relação com o ato educativo. Para ele, a desescolarização deveria acontecer em um plano pessoal, na singularidade dos sujeitos implicados nas relações pedagógicas, uma vez que, como vimos, nossas subjetividades (de formadores e aprendizes) estão comumente estruturadas a partir de hábitos institucionais internalizados.

Nesse sentido, Larrosa nos estimula a pensar sobre os desafios envolvidos em uma prática pedagógica que se proponha a ser um espaço de experimentação. E nos convoca a colocar em xeque hábitos, crenças e visões preestabelecidas da experiência escolar.

A palavra escolarizada perde sua força e sua capacidade de dizer alguma coisa. Como essa força também é perdida pelo mundo escolarizado e pela vida escolarizada. Por isso, trata-se de inventar formas de desdisciplinarizar as disciplinas (...), é preciso inventar formas de desescolarizar os alunos, de desalunizá-los, e de desescolarizarmos a nós mesmos, nos desprofessorizarmos, para podermos pôr em jogo, eles e nós, outras relações com a linguagem, com o mundo e com nós mesmos (LARROSA, 2014, pp. 134-135).

Assim, no contexto da SP Escola de Teatro, formadores e coordenadores se veem diante da necessidade de se “desprofessorizar”, mudar seus paradigmas com relação aos seus planejamentos e suas perspectivas de ensino; e, ao mesmo tempo, os aprendizes se deparam com um convite à “desalunização”. Trata-se, portanto, do desafio de elaborar modalidades de ensino e aprendizagem que possam confrontar expectativas e posturas com relação às atividades pedagógicas proporcionadas pela Escola, bem como redimensionar os usos e sentidos que atribuímos à experiência escolar.

2.2 - Pedagogia como Experimentação

A essa altura você deve estar se perguntando: “Mas como esse projeto acontece na prática? Como pensar as perspectivas de desescolarização em um contexto em que há, de fato, oito cursos de diferentes especialidades?”.

De um lado, o espaço do encontro criativo entre os aprendizes dos oito cursos (Experimento) é um modo de instituir uma dinâmica de *partilha*, em que toda a Escola se volta para o trabalho conjunto e a experiência teatral coletiva pode se afirmar como a base de sua proposta de formação. De outro, a SP Escola de Teatro buscou uma estrutura pedagógica que viabilizasse não apenas esse espaço coletivo de criação, mas, também, instituisse um *comum partilhado*, entre todos os seus aprendizes e formadores. Trata-se da escolha e proposição de elementos comuns que funcionam como disparadores dos processos criativos no interior das salas de ensaio dos núcleos de Experimento e, ao mesmo tempo, servem de objetos de estudo e investigação em cada uma das salas de aula dos oito cursos.

Como veremos em detalhes no próximo capítulo, as ideias de partilha e de comum partilhado aqui propostas relacionam-se aos estudos de Jacques Rancière

sobre Estética e Política (2009). Para o autor, “partilha” tanto significa “a participação em um conjunto comum” quanto, inversamente, corresponde à separação e distribuição das parcelas de cada um nesse conjunto. Tecemos essas relações a partir do fato de que, na Escola, organizam-se oito núcleos de criação, com aprendizes das oito diferentes áreas que, juntos, são desafiados a construir uma cena teatral de caráter experimental e investigativo. Essa cena tanto partirá do estudo de elementos teatrais comuns a todos os seus criadores (comum partilhado), quanto será, ela própria, o fruto da autoria compartilhada entre os aprendizes. Ou seja, todos serão responsáveis pelas escolhas estéticas e questões temáticas abordadas em cena, sem que, com isso, se suprima a divisão e distribuição das funções artísticas específicas.

Para tanto, a Escola organizou sua proposta pedagógica em torno de *Eixos*³⁹ e *Materiais*⁴⁰ comuns que pudessem ser partilhados por todos os aprendizes, formadores e coordenadores. Os Eixos e Materiais se oferecem como o elo sobre o qual todos os envolvidos no processo de criação e formação podem pôr à prova suas capacidades criativas. Será a partir desses Eixos e Materiais que os aprendizes iniciarão sua aventura na descoberta dos elementos da linguagem teatral e dos aspectos da realidade social, enquanto os formadores e coordenadores, por sua vez, orientam os trabalhos e acompanham sua realização.

Como descrito no primeiro capítulo, organizada em quatro diferentes módulos, cada um com duração semestral, a Escola estabelece quatro diferentes Eixos, que correspondem a um aspecto específico da linguagem teatral. O Eixo é a *forma teatral* com a qual os aprendizes empreenderão suas investigações. Além do Eixo, a Escola propõe um Material diferente a cada semestre. O Material é o tema que deverá ser investigado e sobre o qual os aprendizes construirão seus processos criativos e suas cenas teatrais.

Esses Eixos (linguagens) e Materiais (temas) percorrem todo o semestre, tanto nos momentos de Experimento, ou seja, no encontro entre todas as áreas para o

³⁹ São três os eixos de linguagem determinados pela Escola: Personagem e Conflito, Narratividade, Performatividade. O quarto eixo apresenta-se de um modo diferente: Autonomia. Trata-se de um convite para que os próprios aprendizes escolham qual aspecto da linguagem teatral pretendem investigar. Os aprendizes tanto podem escolher o eixo deste quarto módulo dentre aqueles sugeridos pela Escola como propor outras possibilidades.

⁴⁰ Elementos concretos que darão origem e inspiração à pesquisa cênica. Esses elementos podem ser: entrevistas, pesquisas biográficas, momentos históricos, depoimentos de aprendizes, livros, fotografias, obras de arte, observações *in loco* etc. “Em geral, buscam-se temas contemporâneos, trazendo questões que despertem interesse da comunidade da Escola. Já foram tratados os seguintes temas: “criancismo” (‘childism’), família pós-moderna, violência na cidade grande, a vida e obra do cartunista brasileiro transexual Laerte, entre outros” (Cabral e Vázques in LOPES et al, 2016, p. 129).

exercício da criação, como nas aulas específicas de cada curso. Desse modo, por meio das relações entre Eixo e Material, estabelecem-se tensões criativas que solicitam de cada curso uma abordagem capaz de relacionar suas questões técnicas específicas com as proposições daquele semestre.

Para viabilizar essa proposta, a SP Escola de Teatro precisou encontrar um outro modo de organizar sua rotina de aulas e a distribuição de suas atividades. As estruturas das escolas convencionais não poderiam ser repetidas para que os encontros entre os cursos fossem possíveis e os Eixos e Materiais, de fato, pudessem guiar os estudos específicos desses cursos. Desse modo, em sua proposta pedagógica, a grade curricular cede lugar à Matriz⁴¹: uma estrutura mais fluida na qual o entrecruzamento dos cursos e das balizas que norteiam o trabalho torna-se possível. Mais do que mero preciosismo vocabular, a mudança do termo carrega consigo a intencionalidade de uma outra metodologia de trabalho, em que a pesquisa de linguagem, o exame de assuntos da atualidade e a criação de obras inéditas podem se constituir como diretrizes comuns ao trabalho dos oito cursos. Não é a perspectiva disciplinar que rege a construção das proposições de um semestre, mas, antes, elementos disparadores de uma investigação artística coletiva.

Na Matriz dos cursos é o Componente⁴² que responde pelos conteúdos específicos, em substituição às disciplinas. Trata-se de uma estrutura coerente de conteúdos que não se fecham em si, similares a “cursos” específicos, mas que devem estar, necessariamente, conectados aos conteúdos oferecidos pelos outros componentes e pelas proposições da Escola para determinado módulo. Mais do que um programa de estudos predeterminado, a Escola preza por uma dinâmica que define os conteúdos a serem partilhados em função das investigações artísticas que se pretende desenvolver a cada novo semestre.

⁴¹ “Equivalente à grade curricular na estrutura tradicional, é o modo de organização e de distribuição dos diversos conteúdos em atividades específicas dentro dos cursos, atividades em encontros de cursos e núcleos de experimento. A matriz pressupõe o ensino através de múltiplos agentes de ensino, em uma estrutura matricial. A disposição matricial favorece paralelos, entrecruzamentos de percepções lançadas por artistas-formadores e aprendizes vindos de trajetórias as mais distintas. (...) Em vários momentos, há aulas conjuntas entre os diversos cursos, o que facilita a integração sistêmica dos artistas-aprendizes” (Cabral e Vázques in LOPES et al, 2016, p. 128).

⁴² “Componente: unidade de 4hs de atividade pedagógica. Assemelha-se ao que tradicionalmente se chama curso, com estrutura coerente de conteúdos que se conecta a uma relação matricial de interdependência com outros conteúdos, dentro do contexto dos elementos básicos. Não são oferecidos cursos acumulativos ou autocentrados. Eles são experiências de aprendizado vividas em torno dos pilares propostos pela Escola” (Cabral e Vázques in LOPES et al, 2016, p. 128).

Configura-se assim, um modo de trabalho em que, tanto nos momentos coletivos (Experimento), quanto nas aulas exclusivas de cada curso, as relações de ensino e aprendizagem precisam ser inventadas. A abordagem de diferentes temas a cada módulo, em diferentes Eixos, impõe não apenas a pesquisa sobre esses temas, mas também, a investigação sobre as práticas e procedimentos criativos que os tomem como objeto de estudo.

Soma-se a isso o fato de que, na SP Escola de Teatro, a sequência dos módulos não é cumulativa, ou seja, novos aprendizes ingressam na Escola em todos os semestres, o que resulta na inexistência de uma estruturação progressiva dos saberes a serem partilhados.

Assim, ainda que o Curso de Atuação, por exemplo, estabeleça seus fundamentos a partir dos componentes “Corpo”, “Voz”, “Jogo” e “Aula-Ensaio” (ou o curso de Sonoplastia defina seus componentes como “Dramaturgia Sonora”, “Repertório”, Tecnologia”, “Música” e Práticas de Sonoplastia”), o modo como cada um desses componentes será experimentado dependerá não apenas do Eixo investigado, mas da influência do Material escolhido em cada módulo.

Tomemos como exemplo os componentes “Jogo” (Atuação) e “Repertório” (Sonoplastia) em dois diferentes módulos cuja investigação voltou-se para o Eixo “*Performatividade*”. No semestre em que o Material havia sido o álbum “A Mulher do Fim do Mundo”, de Elza Soares, as aulas de “Jogo” se relacionaram diretamente com a temática relacionada às questões femininas, bem como com o fato de essa temática ser apresentada em forma musical. Já o componente “Repertório”, desse mesmo módulo, passou pela produção musical feminina (e também feminista) ao longo da história da música, bem como buscou compositoras e musicistas que exploravam recursos sonoros próximos aos de Elza Soares. Levar em conta as sonoridades com as quais Elza Soares cantou a mulher foi elemento disparador para a experimentação em sala de aula e também, mais tarde, nos ambientes de ensaio do Experimento.

Já no módulo em que o Material era constituído pelo ensaio fotográfico do artista Petri Damsten, cujo tema é distopia, as aulas de “Jogo” partiram da relação entre a temática abordada e a análise dos expedientes fotográficos utilizados pelo artista estudado. Enquanto isso, no curso de Sonoplastia, os aprendizes estudavam “Repertório” a partir de textos teóricos que discutiam o tema distopia e a produção musical contemporânea que, de algum modo, tocava esse tema.

Abaixo, selecionamos dois exemplos de aulas de “Jogos” do curso de Atuação, na tentativa de ilustrar possíveis relações entre Eixo, Material e os elementos específicos do curso em cada módulo. Vale destacar que esses exemplos não pretendem ser modelares, apenas descrevem maneiras de equacionar os desafios propostos pela pedagogia da Escola.

Aula de Jogos – 09/03/2016

Módulo Azul: Performatividade

Material: “A mulher do fim do mundo”. Investigação de hoje: faixa 2 do álbum⁴³

- aprendizes caminham pelo espaço – experimentar diferentes velocidades e direções;
- encontram-se, em duplas – experimentam relações de peso e contrapeso;
- entrada da música
- a investigação de peso e contrapeso continua, mas, agora, o critério para a experimentação deve ser a textura sonora da voz de Elza. (Ex.: qual o peso dos agudos? Qual peso dos graves?);
- mudança de critério: escolha de um instrumento do arranjo musical. Peso e contrapeso são investigados a partir desse instrumento;
- criação de partituras: as duplas se separam e repetem a investigação sem os parceiros. Assimilam as mudanças, por estarem sozinhos, e escolhem uma sequência de movimentos para serem repetidos/partituras de movimento;
- letra da música: cada partitura, agora, é repetida individualmente, enquanto os outros assistem. Trechos da letra da música devem ser enunciados durante a experimentação;
- fluxo de pensamento: escrevem durante 2 minutos (em fluxo ininterrupto) imagens, ideias e/ou sensações que se relacionem à experiência corporal vivida e aos estímulos provocados pela música;
- em quartetos: trocam as folhas em que escreveram seus fluxos de pensamento, entre os integrantes do grupo. Essas folhas servirão de provocação para cada um durante o jogo;
- proposta de jogo: cada quarteto entra no espaço cênico tendo sua partitura e o texto/fluxo como repertório para a improvisação. A cena acontece no “*fim do mundo*”.
- apreciação sobre os jogos/criações e sobre a sequência proposta no encontro.

⁴³ Música “Mulher do fim do Mundo”.

Aula de Jogos – 09/02/2017

Módulo Azul: Performatividade

Figura 10 - MATERIAL para Experimento - Série Dystopia, Petri Damsten

- leitura de trecho do livro “Introdução à análise

de imagens”, de Martine Joly - pp. 72 a 76;

- exibição da obra citada no texto: *Fábrica na horta do Ebro*, de Pablo Picasso;
- análise da obra segundo os critérios apresentados pelo texto;
- sequência de trabalho de composição cênica/viewpoints⁴⁴;
- viewpoints de relação sinestésica, relação espacial, ritmo, duração, topografia, forma.
- exibição da imagem de Petri Damsten.
- análise da imagem em resposta cênica: sem conversas ou debates, os aprendizes devem “analisar” a imagem a partir dos *viewpoints*. Três rodadas de jogo com seis atuantes cada. Foco: experimentar, a partir da foto, diferentes alturas, ocupações espaciais, relações espaciais entre os atuantes;
- em grupos, agora com tempo de preparação. Criar três imagens congeladas, tridimensionais, com os corpos, no espaço:
 - A) transposição da imagem para a tridimensionalidade dos corpos, “literalmente”;
 - B) imagem que evidencie um elemento recorrente na composição fotográfica (a escolha deve ser do grupo);
 - C) imagem que evidencie um elemento ausente na composição fotográfica;
- apresentação das três imagens;
- investigação das transições entre as três imagens. Construção da sequência.
- proposta de jogo: os grupos apresentam a sequência de imagens, explorando a possibilidade de fala durante o jogo e alterações de ritmo na execução das imagens. Os textos devem ser improvisados a partir da seguinte frase: Amanhã o mundo estará repleto de...
- apreciação sobre os jogos/criações e sobre a sequência proposta no encontro.

⁴⁴ Os *viewpoints* são uma sequência de exercícios desenvolvidos originalmente pela coreógrafa Mary Overlie e expandidos e adaptados para atores pela diretora americana Anne Bogart e os integrantes da SITI Company. O treinamento de *viewpoints* possibilita um vocabulário comum para pensar e agir sobre movimentos e gestos. Desenvolve a articulação e precisão dos movimentos e possibilita construir a relação de um coletivo de maneira espontânea e intuitiva, gerando material criativo e movimento para o palco. “O livro dos Viewpoints: um guia prático para viewpoints e composição” acaba de ganhar uma tradução brasileira, lançada pela Editora Perspectiva neste ano de 2017 – .BOGART, Anne, LANDAU, Tina. **O livro dos viewpoints**: um guia prático para *viewpoints* e composição. Organização e tradução de Sandra Meyer. São Paulo: Editora Perspectiva, 2017.

Dentre os aspectos específicos à atuação investigados nas aulas acima, estavam as relações espaciais, princípios de composição cênica e partitura corporal, relações de peso e contrapeso, improvisação e experimentação de textos. É clara, no entanto, a opção por aliar esses aspectos ao exercício da criação. Nos dois exemplos de aula revela-se, ainda, uma recorrência na escolha dos elementos formais e do trabalho corporal como bases para a experimentação (a musicalidade na obra de Elza Soares e os princípios de composição na foto de Petri Damsten), características próprias à performatividade. Ainda assim, as propostas se constituem também como investigação dos materiais de cada módulo. Desse modo, a performatividade e o jogo (conteúdos dessa aula) são abordados a partir dos temas investigados, tecendo relações próprias àqueles encontros.

A apreciação das criações realizadas nos encontros e a reflexão sobre a sequência de trabalho proposta apontam também para um exercício de elaboração da experiência vivenciada, sugerindo um entendimento para além da transposição direta dos aspectos técnicos para o espaço de criação.

Essas sequências do Curso de Atuação encontram proposições similares em outros cursos como, por exemplo, a investigação dos aspectos técnicos da operação de mesas de luz, no Curso de Iluminação. As questões relativas às sonoridades das músicas de Elza Soares, nesse exemplo, também foram disparadoras da experimentação de diferentes fontes e intensidades luminosas.

A articulação entre Eixo e Material caracteriza, assim, um processo em que o que está em jogo não é, simplesmente, a aquisição de técnicas de atuação, mas o próprio ato criativo em si. Além disso, a mudança de Material (tema) a cada semestre na Escola, intensifica esse processo de experimentação pedagógica e o torna constante, uma vez que os cursos devem se reorganizar incessantemente, inventando novos procedimentos de trabalho e buscando se debruçarem sobre os aspectos específicos de sua formação na relação direta com os temas e assuntos abordados.

Formadores e coordenadores se veem diante do desafio de criar modalidades de ensino, em suas aulas, em que os conteúdos de cada uma das áreas do fazer teatral estejam em diálogo vivo com as investigações propostas, bem como possam se constituir muito mais como motes para investigação do que como conhecimentos sedimentados a serem meramente transmitidos.

Neste ponto, gostaria de fazer uma aproximação entre os desafios provocados pela proposta pedagógica da SP Escola de Teatro aos seus formadores e

coordenadores e as formulações de Jorge Larrosa em seu texto “A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida”. Para Larrosa,

Poder-se-ia dizer, talvez, que o ensaio é uma atitude existencial, um modo de lidar com a realidade, uma maneira de habitar o mundo, mais do que um gênero da escrita. (...) Poder-se-ia dizer, talvez, que o ensaio é o modo experimental do pensamento, o modo experimental de uma escrita que ainda pretende ser uma escrita pensante, pensativa, que ainda se produz como uma escrita que dá o que pensar; e o modo experimental, por último, da vida, de uma forma de vida que não renuncia a uma constante reflexão sobre si mesma, a uma permanente metamorfose. (LARROSA, 2004, p. 32)

Essa atitude existencial que decorre de um modo experimental do pensamento e da escrita parece um interessante parâmetro para se pensar a atitude exigida por parte daqueles que conduzem os processos de formação no contexto da SP Escola de Teatro. Diante de uma proposta pedagógica em constante transformação, sujeita ao dinamismo e multiplicidade de ideias, saberes e pessoas envolvidas nas experiências de formação e criação compartilhada, a atitude *ensaística* pode lançar as bases da experimentação pedagógica. Pode estimular a reinvenção de estratégias e procedimentos de ensino que nos amparem na criação de planos de trabalho coerentes, mas, ao mesmo tempo, poéticos e inacabados, constantemente revisitados e reformulados a fim de gerar trajetórias artísticas e pedagógicas que alcancem “a complexidade das relações entre arte-vida-teatro-ensino”. (DIAS, 2016, p. 29)

O cotidiano da Escola, no entanto, nos mostra que essas perspectivas são muito mais um desejo do que uma conquista plenamente consolidada. A fala do coordenador pedagógico Joaquim Gama ilustra a preocupação dos responsáveis pela Escola com essa questão, na mesma medida em que revela a dificuldade da realização desse projeto na prática:

Para solucionar algumas das contradições dos Experimentos, dentre elas a defesa acalorada de um projeto de área ou a transposição direta de procedimentos do curso para o dia a dia da sala de ensaio, devemos modificar a condução das aulas. É importante diminuirmos a tendência à explicação e exposição de técnicas, mas colocá-las como objeto de investigação e descoberta à medida que oferecemos *problemas* criativos a serem resolvidos pelos aprendizes. (GAMA, informação verbal, 2016)⁴⁵

Ainda que a experimentação pedagógica seja um norte, ao se voltarem para seus cursos, coordenadores e formadores muitas vezes dedicam-se com intensidade

⁴⁵ Joaquim Gama, em reunião pedagógica entre coordenadores e formadores, em que se discutia algumas dificuldades enfrentadas pelos aprendizes, durante os Experimentos.

exclusiva aos aspectos formativos apenas de suas áreas e, repetindo uma atitude “escolarizada”, estabelecem programas de trabalho que não se alinham a uma atitude ensaística.

Em algumas situações, desvinculam suas propostas de aula dos temas investigados coletivamente e tratam os eixos de investigação de linguagem como conteúdos estanques, vistos sob uma perspectiva disciplinar. Repetindo a citação de uma aprendiz: “O processo experimental mesmo, ficava para o Experimento, enquanto nas aulas era muito conteúdo”. (U.S., aprendiz de Sonoplastia, informação pessoal, 2015) Por outro lado, como vimos também, há aprendizes que resistem às propostas de experimentação e solicitam aulas nos moldes convencionais, baseadas na exposição e no desenvolvimento de aptidões.

*Figura 11 - Experimento 3 - Módulo Azul - 2017
foto: Carolina Gracindo*

Ao escolher estruturar seu projeto pedagógico sobre uma proposta de trabalho compartilhado, a SP Escola de Teatro redimensiona as necessidades e urgências da formação e convoca a mudanças de paradigmas nas relações de ensino e aprendizagem no interior dos cursos.

O que se verifica é a permanente solicitação de uma outra lógica diante da prática pedagógica, uma lógica que, como sabemos, não é comum em nossas experiências escolares e que, em decorrência disso, gera dificuldades de implementação. Uma lógica que, como veremos a seguir, aproxima-se das formulações de Jacques Rancière, na radicalidade de seu mestre ignorante. Uma

lógica que também nos coloca diante de nossas próprias crenças e referenciais do que seja o “ato pedagógico” e, assim, encontra resistências ao convocar um deslocamento do senso comum do que seja “ensinar” e “aprender”.

A observação de campo nos permitiu verificar que, embora haja um chamado para a prática pedagógica como experimentação, sustentar essa escolha coloca em

risco a apreensão de conteúdos específicos a cada área da criação. Retornamos, mais uma vez, aos paradoxos gerados pelo binômio experimentação x profissionalização. A preocupação com a inserção no mercado faz com que coordenadores e formadores resistam a abdicar do desenvolvimento de aptidões que julgam fundamentais para a profissionalização de seus aprendizes. Quando não observam nos Experimentos o exercício de determinadas habilidades, acabam optando por conduzirem, em seus cursos, os estudos diretamente relacionados ao desenvolvimento dessas habilidades. Com isso, os próprios realizadores do projeto da Escola contradizem suas premissas e desconsideram o espaço de experimentação como potencialmente formativo, reforçando, assim, uma dicotomia entre sala de aula e sala de ensaio.

2.3 - Artistas que formam artistas

Na SP Escola de Teatro o termo *professor* não está presente. Esse talvez seja um primeiro passo em direção à necessidade de nos “desprofessorizarmos”, como diz Larrosa. No entanto, não basta o uso de um outro termo para que sejamos capazes de mudar o que, em nós, é um hábito arraigado.

Em seu projeto, a Escola afirma que está interessada em “artistas que formam artistas” e que, portanto, as relações pedagógicas se fundam na partilha das experiências e saberes de todos os envolvidos. Há, então, artistas-aprendizes que vivenciam os processos criativos e artistas-formadores e artistas-coordenadores que disparam esses processos.

Desde o princípio, uma condição de igualdade irrevogável está posta: todos são artistas. Parte-se do pressuposto de que aprendizes, formadores e coordenadores são igualmente capazes do exercício criativo. Contudo, essa condição de igualdade não suprime uma assimetria de funções, uma vez que a uns cabe a tarefa de instaurar os processos artísticos e pedagógicos e verificar sua ocorrência, enquanto a outros cabe a tarefa de experimentá-los, desenvolvendo suas próprias formas de trabalho teatral.

Essa pressuposição ecoa as formulações de Jacques Rancière em seu livro *O Mestre Ignorante*. Em seus escritos, Rancière descreve e analisa as experiências pedagógicas do professor de Retórica Joseph Jacotot que, ao se refugiar nos Países Baixos após seu envolvimento com a Revolução Francesa, depara-se com alunos que não falam o francês, enquanto ele próprio não fala o holandês.

A saída encontrada por Jacotot – e analisada por Rancière – veio a partir de uma edição bilíngue do *Telêmaco*, obra clássica de Fénelon, que serviu de elo entre o mestre e os aprendizes.

A experiência de Jacotot levou Rancière a escrever uma obra instigante, em que analisava a educação sob uma ótica contrária ao senso comum: para ele, a emancipação intelectual, razão de ser da prática pedagógica, não seria possível enquanto a igualdade fosse um fim para a educação. Ou seja, enquanto a escola e seus mestres atribuísem a si a tarefa de eliminar a desigualdade por meio da transmissão dos conhecimentos e da explicação dos conteúdos, tudo o que fariam seria reafirmar a distância entre o seu saber e o saber de seus aprendizes. A desigualdade, assim, não cessaria de ser reproduzida.

Em suas *Cinco lições sobre a emancipação intelectual*, Rancière (2011) nos mostra o quanto a igualdade de inteligências deve ser um pressuposto constantemente atualizado e verificado no ato pedagógico. Assim como a criança aprende uma língua sem que ninguém lhe explique, todo aprendiz é capaz de associar algo que lê ou vê a algo que já conhece e é por meio dessa inteligência, que todos cultivamos, que a relação pedagógica deve considerar a igualdade de inteligências entre mestres e aprendizes. A emancipação intelectual significaria, portanto, a radical compreensão de que todos são capazes de aprender e pensar por si mesmos, sem a necessidade de explicações.

Essa atualização e verificação, contudo, só seria possível se o saber a ser ensinado não fosse o saber do mestre, mas antes, um saber a ser construído a partir de um objeto comum entre mestre e aprendiz. No caso de Jacotot, a versão bilíngue do *Telêmaco* foi o que possibilitou a verificação dos progressos e conquistas dos aprendizes, sendo que, ao mestre, cabia estimular a vontade de investigação, associação e descoberta do material que o aprendiz tinha diante de si.

A radicalidade dessa proposta gera, portanto, a necessidade de uma revisão de papéis entre todos. Atribuir ao mestre a função de provocador e verificador do conhecimento construído pelo aprendiz aproxima-se da atitude “desprofessorizada” reivindicada por Larrosa. Na medida em que não é mais a organização disciplinar e regulamentada dos saberes que irá estabelecer a relação pedagógica, a investigação conjunta entre mestre e aprendiz vem para primeiro plano.

Nesse sentido, Rancière vai ainda mais longe e identifica, na trajetória de Jacotot, a figura de um mestre ignorante: aquele que ensina que nada tem a ensinar

e não admite que se estabeleçam distâncias entre a sua inteligência e a inteligência de seu aprendiz.

Pode-se *ensinar o que se ignora*, desde que se emancipe o aluno; isso é, que se force o aluno a usar sua própria inteligência. Mestre é aquele que encerra uma inteligência em um círculo arbitrário do qual não poderá sair se não se tornar útil a si mesma. Para emancipar um ignorante, é preciso e suficiente que sejamos, nós mesmos, emancipados; isso é, conscientes do verdadeiro poder do espírito humano. O ignorante aprenderá sozinho o que o mestre ignora, se o mestre acredita que ele o pode, e o obriga a atualizar sua capacidade: círculo da *potência* (...) (RANCIÈRE, 2011, p. 34).

A partir de Rancière, aponta-se, no caso da SP Escola de Teatro, para um outro tipo de relação artística e pedagógica, onde não caberia mais, por exemplo, a noção de genialidade, atribuída aos artistas desde o Renascimento. Se todos são artistas, todos são igualmente criadores e caberia aos formadores e coordenadores criar condições para o exercício e florescimento dessa capacidade.

No interior de seus cursos, formadores e coordenadores devem convidar seus aprendizes ao desafio da emancipação intelectual e criativa, colocando o conhecimento e as técnicas de suas áreas como objetos de investigação comuns. Pode-se falar, então, em emancipação “porque a única coisa que aí [Experimento] se aprende é a própria potência” (LARROSA, 2014, p.154) criadora. Mas, para tanto, como nos diz Rancière (2011), é preciso que aqueles que ocupam a função de mestres estejam, eles próprios, emancipados. Do contrário, corre-se o risco de reproduzir a já conhecida desigualdade entre aqueles que “sabem” (e, por isso, são superiores) e os que não sabem.

Nos Experimentos, o material cênico constituiria o elo comum entre mestres e aprendizes, o objeto de estudo por meio do qual se poderia atualizar e verificar a igualdade das inteligências e capacidades criadoras. A apreensão da linguagem teatral seria objeto de verificação constante por parte do mestre, enquanto as temáticas investigadas em cena poderiam se configurar como aquilo que tanto mestres quanto aprendizes ignoram e, portanto, vão aprender juntos.

Aprendizes, formadores e coordenadores estão assim, expostos diante do vazio a ser ensinado. São retirados de suas posições de saber e não saber e convocados a assumirem, de fato, sua igualdade como artistas. Como nos diz Larrosa:

(...) o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a ‘o-posição’ (nossa maneira de opormos), nem a ‘im-posição’ (nossa maneira de impormos), nem a ‘proposição’ (nossa maneira de

propormos), mas a ‘ex-posição’, nossa maneira de ‘ex-pormos’, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e risco (LARROSA, 2014, p. 26).

E é aqui que se verificam algumas resistências. Nossa tendência cultural às respostas prontas faz com que evitemos os riscos de lidar com o não saber de forma rigorosa. Dificilmente suportamos a exposição de nossa ignorância diante de um assunto ou conseguimos sair de nossas posições estabelecidas e garantidas pelo saber que possuímos. Exigimos de nós mesmos que apresentemos todo esse “saber” e expliquemos nossos conteúdos àqueles que não sabem.

Por ser composta por artistas de destaque e reconhecido histórico na cena teatral paulistana, não raras vezes a equipe artística e pedagógica da SP Escola de Teatro tem dificuldades de efetivar as premissas de igualdade preconizadas em seu próprio projeto. Os riscos de se assumir a vulnerabilidade da exposição ao confrontar-se com o não saber gera atitudes, por vezes, impositivas. Como se o não saber oferecesse uma ameaça à posição consagrada do formador e/ou coordenador. Essas atitudes se refletem em orientações pautadas pelo gosto, mais do que pela análise dos materiais cênicos que estão sendo construídos.

Inúmeros comentários de coordenadores e formadores, em sala de ensaio, destacam sua opinião sobre as cenas de Experimento. Expressões como “gostei”, “é muito bom”, “não gosto desse caminho” acabam por operar na manutenção dos lugares de poder desses profissionais, que se colocam como críticos distanciados dos processos e não como parceiros de pesquisa e criação.

O que nos parece ocorrer é uma confusão entre a igualdade das capacidades criativas e uma suposta simetria de funções. Assumir-se como criador igualmente capaz não implica abdicar da assimetria das funções que pressupõe a relação pedagógica. O mestre é aquele que dispara os processos formativos e verificará, ao longo do exercício, se a capacidade criadora de seu aprendiz está sendo utilizada em toda a sua potência. Além disso, cabe ao mestre circunscrever as necessidades que se impõem ao aprendiz para que ele desenvolva sua capacidade criadora. Nesse sentido, a posição do mestre está preservada à medida em que vai provocar a vontade

Figura 12 - Experimento 2 - Módulo Verde - 2017 - foto: Carolina Gracindo

de seu aprendiz em desenvolver sua capacidade. Mas não há coincidência entre a distinção de funções e a igualdade das capacidades criativas ou, como diz Rancière, não há diferença entre a capacidade das duas inteligências: a do mestre e a do aprendiz.

Ao comentar as experimentações dos aprendizes com parâmetros de gosto pessoal, cria-se uma sensação de superioridade do mestre, que seria capaz de enxergar beleza e potência cênica no trabalho de uns e não no de outros. O critério deixa de ser o trabalho do aprendiz na tentativa de exercitar sua capacidade criadora e passa a ser o “saber” ou o olhar do mestre. O que ocorre, nesse caso, é que a cena (algo em comum) que colocaria formadores, coordenadores e aprendizes em atitude investigativa diante do trabalho, desvendando seus processos e escolhas, é abandonada e substituída pela opinião do mestre (no caso, coordenadores e formadores). Com isso, a formação, em seu sentido mais amplo, pode restringir-se à mera aprendizagem. O que se aproximaria da ideia de emancipação preconizada por Rancière permanece como embrutecimento, ou seja, como reprodução das desigualdades e distinções entre os mais capazes e os menos capazes.

Mas a lição deixada por Rancière é, justamente, a da importância desse algo em comum que se coloca no espaço *entre* mestre e aprendiz, e por isso mesmo, serve de “laço intelectual” igualitário. É por meio desse algo em comum que a capacidade criadora de um não submete a de outro, afirmando a condição de igualdade, sem desconsiderar o fato de que o mestre já percorreu uma trajetória de estudos no desenvolvimento de suas capacidades. No contexto da SP Escola de Teatro, uma maior atenção ao comum partilhado permitiria que coordenadores e formadores não reproduzissem a lógica escolar em que o mestre deve explicar a verdade de seus conteúdos próprios, enquanto o aprendiz deve compreendê-los e admirar a distinção. Pelo contrário, ter um comum partilhado permitiria que o mestre solicitasse, a todo o tempo, que o aprendiz pudesse expressar o que vê, o que sente e o que pensa sobre o seu objeto de estudo e investigação. É no estabelecimento de um comum partilhado que as relações pedagógicas verificam e confirmam a condição de igualdade de inteligências e, no caso da Escola, também de igualdade da potência criadora.

Com efeito, são esses os dois atos fundamentais do mestre ignorante: ele interroga, provoca uma palavra, isto é, a manifestação de uma inteligência (...). Ele verifica que o trabalho dessa inteligência se faz com *atenção*, que essa palavra não diz *qualquer coisa* para se subtrair à coerção (RANCIÈRE, 2011, p. 51).

Trata-se, pois, de uma dinâmica investigativa e de uma parceria artística e pedagógica em que mais importa comprovar se o trabalho criativo do aprendiz se realiza com rigor, atenção e vontade, do que validar o progresso do saber e a aquisição de aptidões por meio de opiniões calcadas no gosto pessoal ou na aprovação/desaprovação. Trata-se, enfim, de enfrentar o desafio de elaborar perguntas mais do que oferecer respostas.

2.4 - Estrutura e Organização

Voltemos àquele primeiro dia de aula. Em sua chegada à Escola, você encontrou uma proposta pedagógica diferente dos modelos habituais de ensino, outros parâmetros pedagógicos lhe foram sugeridos, inúmeras questões emergiram. Mas, talvez, você ainda esteja se perguntando como esse processo de formação acontece na prática. Como funciona, afinal, a estrutura e a dinâmica organizacional no dia a dia das aulas?

Em seus dois primeiros anos de funcionamento, a SP Escola de Teatro estabelecia uma organização bastante diferente do período em que se realizou esta pesquisa. Em 2010 e 2011, os períodos de aula estavam concentrados nos três primeiros meses de trabalho do semestre. As atividades dos cursos funcionavam tanto como preparação para os processos criativos, quanto como oferecimento de elementos fundamentais do pensamento e das práticas de cada área da criação.

No entanto, o que foi observado pelos coordenadores e formadores da Escola, naquele momento, é que essa organização mantinha corrente uma prática comum às escolas de teatro de modelos mais convencionais. As aulas funcionavam como período inicial de preparação, enquanto o período final do semestre voltado para o exercício teatral coletivo criava uma sensação de trabalho de finalização de curso.

Tão logo a equipe artística e pedagógica da Escola percebeu essa tendência, trabalhou no sentido de potencializar as experiências de troca e criação compartilhada, sem reforçar estruturalmente a perspectiva de apresentações finais. Desde então (2012), a Escola vem adotando uma outra estrutura, na busca por priorizar a dimensão processual de sua proposta pedagógica.

Como apontamos anteriormente, é por meio da estrutura matricial, em contraponto à grade curricular, que a Escola busca um modo mais fluído e flexível de organização. A Matriz estabelece um calendário comum aos oito cursos, permitindo os encontros de Experimento e os períodos de aulas e avaliações comuns.

Essa Matriz é composta por três etapas que se repetem três vezes ao longo de um módulo:

Processo – que corresponde ao período de aulas em cada curso; é durante esse período que cada coordenação irá formular e trabalhar seus Componentes específicos.

Experimento – encontro dos núcleos de criação, com aprendizes de todas as áreas, para a construção de uma cena teatral de caráter experimental;

Formação – avaliações dos Experimentos tanto nos cursos quanto nos núcleos.

Há ainda, uma quarta categoria, chamada Território Cultural, que compreende os dias de apresentação das cenas criadas em Experimento, bem como encontros entre todos os cursos para o estudo dos Eixos e Materiais dos módulos.

A título de exemplo, apresentamos a seguir uma reprodução da Matriz de um dos módulos do 1º semestre de 2016:

MATRIZ MÓDULO VERDE

1º SEM. 2016 – MATUTINO

JANEIRO/FEVEREIRO

TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
Planejamento	Planejamento	Planejamento	Planejamento	30 Início das Atividades
2 Apres. do curso	3 Apres. do curso	4 Território Cultural	5 Território Cultural	6 Feriado
9 Feriado	10 Feriado	11 Processo	12 Processo	13 Processo
16 Processo	17 Processo	18 Processo	19 Processo	20 Processo
23 Processo	24 Processo	25 Processo	26 Processo	27 Processo

MARÇO

TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
1 Experimento 1	2 Experimento 1	3 Experimento 1	4 Experimento 1	5 Experimento 1
8 Experimento 1	9 Experimento 1	10 Experimento 1	11 Experimento 1	12 Território Cultural Experimento 1
15 Formação Núcleo	16 Formação Curso	17 Processo	18 Processo	19 Processo
22 Processo	23 Processo	24 Processo	25 Feriado	26 Feriado
29 Processo	30 Processo	31 Processo		

ABRIL

TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
			1 Processo	2 Território Cultural Módulo Azul
5 Processo	6 Processo	7 Processo	8 Processo	9 Processo
12 Experimento 2	13 Experimento 2	14 Experimento 2	15 Experimento 2	16 Experimento 2
19 Experimento 2	20 Experimento 2	21 Feriado	22 Feriado	23 Feriado
26	27	28	29	30

Experimento 2	Experimento 2	Experimento 2	Experimento 2	Experimento 2
---------------	---------------	---------------	---------------	---------------

MAIO

TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
3 Experimento 2	4 Experimento 2	5 Experimento 2	6 Experimento 2	7 Território Cultural Experimento 2
10 Formação Núcleo	11 Formação Curso	12 Processo	13 Processo	14 Processo
17 Processo	18 Processo	19 Processo	20 Processo	21 Território Cultural Módulo Azul
24 Processo	25 Processo	26 Feriado	27 Feriado	28 Feriado
31 Processo				

JUNHO

TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
	1 Processo	2 Processo	3 Processo	4 Processo
7 Processo	8 Processo	9 Processo	10 Processo	11 Processo
14 Experimento 3	15 Experimento 3	16 Experimento 3	17 Experimento 3	18 Experimento 3
21 Experimento 3	22 Experimento 3	23 Experimento 3	24 Experimento 3	25 Território Cultural Módulo Azul
28 Experimento 3	29 Experimento 3	30 Experimento 3		

JULHO

TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
			1 Experimento 3	2 Território Cultural Experimento 3
5 Formação Núcleo	6 Formação Curso	7 Formação	8 Formação	9 Encerramento

Como podemos observar, a Matriz organiza o calendário do semestre, prevendo a ocorrência de cada uma das etapas citadas (Processo, Experimento e Formação) a fim de oferecer um norte comum para todos os cursos. É a partir dessa

Matriz que cada uma das coordenações pode planejar sua sequência de trabalho e seus Componentes específicos.

Em uma primeira análise é possível verificar que essa estrutura de três etapas, que se repetem três vezes, faz com que os períodos de aulas nos cursos (Processo) sejam intercalados por períodos de Experimento, seguidos de suas avaliações. Configura-se, assim, uma dinâmica em que as experiências de formação no interior dos cursos específicos são atravessadas pelos processos de criação compartilhada entre aprendizes das diferentes áreas.

Se, de um lado, esse formato foi a saída encontrada pela equipe da Escola para solucionar o caráter de finalização atribuído ao Experimento, de outro, a intermitência das atividades gera algumas tensões:

Às vezes fica meio esquizofrênica essa dinâmica de aula e Experimento e aula de novo e Experimento de novo. Quando, nas aulas, podemos estudar coisas que vão nos ajudar nos nossos processos de criação, como repertório musical, instrumentos que possam alimentar o Experimento, aí eu sinto que faz sentido. Mas tem aulas em que retomamos outros assuntos, interrompidos antes do Experimento e que já não fazem tanto sentido assim. Aí é que fica esquizofrênico. A aula atrapalha o Experimento e o Experimento atrapalha a aula. (E.N., aprendiz de Sonoplastia, informação verbal, 2015)

A fala do aprendiz de Sonoplastia revela o desconforto ocasionado pela dissociação entre o processo de criação compartilhada e as aprendizagens específicas. Mais do que uma descontinuidade do tempo provocada pela alternância entre aula e Experimento, essas considerações indicam que há uma sensação de interrupção quando os conteúdos trabalhados em aula não discutem ou potencializam os processos criativos.

O entrecruzamento entre aulas e processos criativos suscita então, um outro modo de encarar os períodos de aula. As perspectivas de criação, no Experimento, devem se tornar ponto de partida para as investigações de cada um dos cursos. Como nos mostra a fala do aprendiz: para que aulas e Experimentos, intercalados, façam sentido, é importante que os assuntos abordados em cada um desses momentos estejam diretamente associados, a fim de que a interrupção não seja encarada como descontinuidade.

Desse modo, há que se reforçar a ideia de que aulas e Experimentos compõem um único processo de formação e que esse processo é multifacetado e contínuo ao longo de todo um semestre, composto por experiências de aquisição de conhecimentos específicos entrelaçadas às descobertas da criação compartilhada.

Retorna, aqui, a noção de “comum partilhado” entre formadores, coordenadores e aprendizes. Se, nas aulas, os elementos específicos a serem estudados devem vir das experimentações empreendidas, é a cena em processo que deverá servir de elo comum entre todos. No entanto, a observação nos permitiu verificar uma outra problemática daí decorrente. Ao encontrarem seus aprendizes no período de aulas (Processo) entre Experimentos, formadores e coordenadores acabam, por vezes, realizando avaliações e dando indicações acerca do trabalho criado coletivamente de maneira isolada e descolada das relações com os outros cursos. O que acontece a partir daí é que, na volta aos núcleos de Experimento, os aprendizes de diferentes áreas trazem olhares muito diversos entre si.

Esse poderia ser um aspecto positivo, uma vez que ampliaria as possibilidades de olhar para os materiais criados sob diferentes perspectivas. Entretanto, o fato dos comentários terem sido feitos no interior dos cursos, pelos formadores e coordenadores, atribui a essas observações uma certa aura de autoridade, resultando, não raras vezes, em uma defesa acalorada dos pontos de vista de cada área de criação.

Eu sentia que faltava um diálogo entre os próprios coordenadores. Então, de certo modo, o mais hilário é que aquilo que acontecia na sala de ensaio com os alunos (conflitos e tensões entre as áreas dos alunos), talvez fosse só uma reprodução daquilo que ocorria na coordenação. Porque os próprios coordenadores não se entendiam para decidir como é que eles estavam olhando para os trabalhos realizados por nós. Então, por exemplo, depois do primeiro Experimento, a atuação voltava e dizia “a gente quer trabalhar a cena através do corpo nesse próximo momento”, enquanto a dramaturgia dizia “não, agora vamos trabalhar o trágico, com os atores cantando, vamos trabalhar o coro, fomos orientados a seguir por esse caminho”. A gente ficava perdido, pois um falava “o meu coordenador falou isso”, enquanto o outro dizia “não, mas meu coordenador falou aquilo”. Então quem eu sigo? Sigo meu coordenador, sigo minha intuição, aqui, no contato com o colega? Quer dizer, como funciona? Como a gente está aprendendo, não desenvolveu a própria estética, ainda está em formação, a gente tem muitas inseguranças e dificuldades de fazer escolhas. Então, acaba que você tende a levantar algumas bandeiras, admirar uma coisa ou outra, assumir a fala do seu coordenador como uma verdade e isso gera conflito. (D.C., aprendiz de Dramaturgia, informação verbal, 2016)

Ao realizarem suas análises e emitirem seus pontos de vista de maneira particular, em seus próprios cursos, formadores e coordenadores acabam gerando um vocabulário próprio que, por vezes, é tomado pelos aprendizes de maneira dogmática. As inseguranças dos aprendizes e suas posturas “escolarizadas” (que

enxergam, no mestre, o detentor da verdade), acabam por realizar leituras unilaterais das falas de seus coordenadores e formadores, produzindo uma atitude pouco dialógica que entra em atrito nos momentos de encontro.

Por sua vez, coordenadores e formadores também acabam por assumir posturas imperativas, sobretudo quando olham para as cenas de maneira apartada dos processos de investigação e mais, quando desconsideram a cena criada como fruto de uma autoria compartilhada. Decorre daí que o tempo necessário para o reestabelecimento do elo comum entre os aprendizes acaba, muitas vezes, sendo ampliado, privando-os de uma maior dedicação à experimentação e pesquisa cênica.

Aqui, adentramos em um outro aspecto que merece destaque: a questão do tempo.

Esse formato é bom porque, entre um Experimento e outro, a gente volta para as aulas e tem oportunidade de se aprofundar em questões específicas do nosso curso e que serão válidas no Experimento. Mas também é ruim, porque é pouco o tempo dedicado a isso. Além disso, como os períodos de Experimento também são curtos, quando a gente começa a engatar um ritmo de criação e entrosamento entre os aprendizes do núcleo, esse ritmo já é interrompido e, na retomada, temos que nos esforçar para criar esses vínculos novamente. (G.S., aprendiz de Atuação, informação verbal, 2016)

A fala dessa aprendiz de Atuação reflete um olhar bastante presente nas entrevistas e avaliações analisadas. Em seu comentário, apresentam-se o interesse pelas questões específicas do curso e o desejo de um aprofundamento nessas questões. Ao mesmo tempo, anuncia a necessidade de um maior tempo em Experimento. A aprendiz não desvincula as questões específicas de seu curso do trabalho em Experimento, mas entende que o tempo de aprofundamento nessas questões precisa ser maior. Além disso, sua fala estabelece claramente a necessidade de uma duração maior dos períodos de Experimento, justamente para que as relações de trabalho entre os aprendizes se estabeleçam em maior potência criativa. Destaca, ainda, que, em função da alternância entre sala de aula (no curso) e sala de ensaio (no Experimento), há um esforço maior na reconstrução dos vínculos entre os diferentes aprendizes-criadores e na retomada do trabalho que havia ficado em suspenso.

De certo modo, a dinâmica intercalada dos Experimentos, que deixa os trabalhos em suspensão até o retorno dos encontros entre os núcleos de criação, aliada à ausência de um vocabulário comum entre os coordenadores e formadores das diferentes áreas, gera uma sensação de tempo reduzido nos períodos de criação.

Mas a fala da aprendiz não aponta as questões de redução de tempo apenas nos Experimentos, ela também se refere aos curtos períodos de aula. Se voltarmos à Matriz Curricular poderemos perceber que o período de aulas entre Experimentos não supera a quantidade de 20 encontros. Antes do Experimento 1, são apenas treze dias de aula.

Estamos, talvez, diante de um outro paradoxo: como aprofundar questões específicas e, ao mesmo tempo, deixar que as investigações do Experimento guiem os processos de aprendizagem no curso em tão curto espaço de tempo?

A resposta mais imediata seria desconsiderar essa questão como um paradoxo e solucionar essa contradição ampliando o tempo destinado às aulas e aos Experimentos. No entanto, afirmamos o paradoxo ao identificar que as raízes desse problema ultrapassam a vontade dos idealizadores da Escola. Para que fosse aprovado pelo Governo do Estado de São Paulo e pudesse receber verbas públicas para sua efetivação, o projeto da SP Escola de Teatro teve que assumir um período de formação restrito a dois anos. Desse modo, verifica-se a tensão entre uma proposta pedagógica de experimentação, avessa à eficácia, e uma lógica governamental que exige amplo número de atendimentos (matrículas) e, por isso, alta rotatividade de aprendizes e redução dos períodos de formação na Escola.

Embora essa não fosse a perspectiva inicial de seus idealizadores, a SP Escola de Teatro assumiu a realização de sua formação em apenas quatro módulos, sem abdicar de sua proposta diferenciada, que reserva mais de 50% da carga horária do semestre para a criação compartilhada.

Decorre daí, que a organização da Matriz Curricular, ao privilegiar a experiência artística conjunta, de troca e circulação de saberes, de convívio com o outro e investigação partilhada, acaba por reduzir a quantidade de aulas destinadas aos cursos, o que torna ainda mais necessária a articulação entre as pesquisas dos períodos de Experimento e as aulas.

Entretanto, há uma certa ansiedade por parte de formadores e coordenadores em “dar conta” de seus conteúdos e oferecer aos seus aprendizes um amplo panorama dos conhecimentos de suas áreas de formação. Com isso, os conteúdos de cada curso, muitas vezes, não têm espaço para ir além de uma rápida apresentação, restringindo a ampliação de repertório e a aquisição de novos conhecimentos, por parte dos aprendizes, a um caráter meramente informativo.

A solução não nos parece ser negar a necessidade da apreensão de certos conteúdos, nem desconsiderar que há habilidades que precisam ser desenvolvidas, mas reconhecer, como já apontamos anteriormente, que as aprendizagens ganham dimensão de experiência simbólica formativa à medida que se estabelecem outras relações com o tempo e se superam as tendências de nossa “sociedade da informação”.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque (...) requer

parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2014, p. 25).

Figura 13 - Experimento 2 - Módulo Azul - 2016
foto: Bruno Galvinício

Trata-se, pois, de não permitir que os curtos períodos de tempo operem como obstáculos à possibilidade da experiência. Fazer com que nossas práticas de sala de aula, a despeito dos curtos períodos, não abram mão de *demorar-se nos detalhes* de cada área de criação, de *cultivar a atenção* nas questões específicas de cada curso, bem como de *cultivar a arte do encontro* nos períodos do Experimento.

Mais uma vez, a questão da profissionalização exerce pressões significativas. Quando voltam sua atenção para a habilitação profissional, formadores, coordenadores e, mesmo, aprendizes desqualificam a experiência como potência formativa e invalidam o processo pedagógico da Escola, caso não desenvolva as aptidões práticas dessa ou daquela área específica das artes da cena.

2.5 - Pragmatismo

O princípio básico é de que, tanto no fazer teatral quanto no seu ensino, não é necessário conhecer os gregos clássicos para se poder compor Tchékhov, por exemplo. Cada módulo é autônomo e o conhecimento e o fazer teatral realizados nele são a referência em si (Cabral e Vázques in LOPES et al, 2016, p. 126)

A proposta pedagógica da SP Escola de Teatro está apoiada, como vimos até aqui, na ideia de que se “aprende fazendo”. É no próprio exercício da criação teatral que irão emergir os problemas e desafios que proporcionarão a descoberta da linguagem e a busca por conhecimentos que apoiem o fazer artístico. Essa proposta advém do interesse por uma modalidade de ensino não sequencial e não cumulativa, em que os conhecimentos prévios, ordenados progressivamente, cedem lugar a uma dinâmica de experimentação conjunta. Nesse sentido, a escolha dos elementos que deverão ser objeto de estudo, em cada curso, será direcionada em função das investigações teatrais levadas a cabo nos processos criativos dos aprendizes.

O saber construído ao longo da história e da cultura não está descartado, mas será objeto de estudo à medida que as problemáticas da criação os solicitarem. Amplia-se assim, a responsabilidade de formadores e coordenadores que, atentos ao processo, devem alimentar os aprendizes com essas referências e conhecimentos, a fim de subsidiar as experimentações e compartilhar experiências já vivenciadas por homens e mulheres fazedores de teatro.

Diferentemente da *mera* transmissão de conhecimentos, que apontamos anteriormente, trata-se de uma dimensão de partilha das experiências vividas, de transmissão sim, mas vinculada às práticas teatrais já existentes, sem um olhar “conteudista”, em que o saber é considerado como uma informação a ser assimilada.

No entanto, o acompanhamento do cotidiano de trabalho na Escola nos revelou algumas insuficiências nessa proposição. Há, sobre os cursos, um excesso de demandas a serem trabalhadas: a apresentação de referências e o contato com diferentes obras já criadas, o desenvolvimento de habilidades técnicas e competências para o exercício da criação compartilhada e, ainda, a análise e avaliação dos discursos cênicos que estão sendo desenvolvidos em sala de ensaio. Contudo, dentre essas demandas, prevalecem as necessidades de ordem prática, que atendam de maneira pragmática às dificuldades na construção das cenas teatrais que estão em andamento.

Emerge assim, uma dinâmica de trabalho bastante próxima a uma relação utilitária com o saber, reduzindo, significativamente, o contato com legado histórico produzido por homens e mulheres do teatro em suas experiências ao longo dos séculos. Essa problemática assemelha-se às análises formuladas por Hannah Arendt em seus estudos sobre a crise da educação.

Ao escrever sobre a educação no mundo moderno, Arendt atribui à *natalidade* a razão de ser da prática educativa. Segundo ela, cada novo nascimento representa, simultaneamente, a chegada de um novo ser que se integra ao ciclo vital de sobrevivência no planeta, mas também, apresenta-se como um ser novo que desembarca no mundo dos homens. Mundo aqui compreendido como um “legado de realizações materiais e simbólicas – objetos, instituições, práticas, princípios éticos, tradições políticas, crenças, saberes – nas quais os recém-chegados (crianças e jovens) devem ser iniciados por meio da educação” (CARVALHO, 2015, p. 8). Nessa perspectiva, o mundo ao qual os novos seres são convidados a se iniciar possui uma durabilidade construída ao longo da existência humana, já que ele próprio é fruto do artifício humano. O mundo é assim, algo que temos em *comum*⁴⁶, não apenas com os outros seres com os quais compartilhamos nossa breve passagem pela Terra, mas com aqueles que vieram antes de nós e com aqueles que ainda estão por vir.

No entanto, como Arendt nos aponta, o mundo moderno é marcado por eventos e rupturas que levaram o homem a não mais respeitar a durabilidade das coisas mundanas:

o tempo excedente do *animal laborans* jamais é empregado em algo que não seja o consumo, e quanto maior é o tempo de que ele dispõe, mais ávidos e ardentes são seus apetites. O fato de que esses apetites se tornam mais sofisticados já não se restringe às necessidades da vida, mas, ao contrário, concentra-se principalmente nas superfluidades da vida, (...) comporta o grave perigo de que afinal nenhum objeto do mundo esteja a salvo do consumo e da aniquilação por meio do consumo (ARENDT, 2015, p. 165).

A sociedade de consumidores que caracteriza nosso tempo relaciona-se com o mundo de forma utilitária, transformando tudo em objeto de consumo, com o fim determinado de atender aos seus apetites insaciáveis. Essa relação utilitária se

⁴⁶ Convém destacar que as formulações de Arendt acerca do mundo comum são indissociáveis de sua noção acerca do que seja o domínio público. Para ela, necessariamente, o *mundo comum* como um artifício construído pelo homem está posto no espaço da visibilidade pública, aberto às percepções da pluralidade humana que habita este espaço. Abordaremos essa noção em detalhes no próximo capítulo.

espraia para além do uso dos objetos fabricados pelo homem para serem duráveis e atinge o próprio legado histórico de saberes e práticas, forjados pela humanidade ao longo do tempo. Nessa lógica, a herança de bens simbólicos produzidos pelos homens só teria sentido se passível de utilização funcional.

À educação caberia então, fomentar o sentido de pertencimento a essa comunidade histórica e cultural, de um mundo comum, zelando por sua durabilidade, acolhendo e iniciando os recém-chegados nessa herança simbólica também comum, a fim de se contrapor à lógica que leva em conta o conhecimento por seu caráter meramente funcional e de aplicabilidade imediata.

No caso da SP Escola de Teatro, a noção de *natalidade* ganha um sentido próprio. Não se trata de uma Escola que recebe os recém-chegados (crianças e jovens) à vida, mas sim, um espaço que acolhe os recém-chegados ao *mundo do teatro*. São as linguagens, modalidades de trabalho, práticas e procedimentos de criação teatral que constituem o legado simbólico no qual serão iniciados os aprendizes. Embora não sejam especialmente novos no mundo, como é o caso da criança, são, ao menos, novos nesse universo específico da existência humana: o teatro.

Decorre, daí, a atribuição de responsabilidade aos coordenadores e formadores pelas escolhas dos elementos do teatro que serão compartilhados, a fim de que os novos que chegam possam se inteirar da herança que lhes é devida, tanto quanto possam fruí-la, apreciá-la e renová-la (CARVALHO, 2015) em suas criações.

Porém, ao condicionar o tempo de estudos à resolução pragmática dos problemas verificados na prática da criação e privar os aprendizes de um contato mais amplo com o legado de bens simbólicos produzidos por homens e mulheres de teatro ao longo dos séculos, acaba-se por reproduzir a lógica utilitária que toma o saber como objeto de consumo.

A carência de repertório e o sentido meramente funcional das aprendizagens geram, assim, determinadas atitudes que se opõem ao projeto artístico e pedagógico da Escola. Mais do que isso: o que se verifica é que, em alguns casos, ao invés de se lançarem na aventura da criação e, a partir daí, poderem estabelecer algo novo, os aprendizes se entregam à repetição de dogmas e padrões incutidos pelos meios de comunicação de massa.

Muitas das discussões e embates em sala de ensaio são, também, resultado de um entendimento restrito da linguagem e da ansiedade pela solução rápida e prática de problemas que demandariam um aprofundamento conceitual e estético.

Imprime-se, ainda, uma lógica de eficiência e eficácia avessa à reflexão sobre o que se constrói e à investigação sobre possíveis referências teatrais. O olhar para os próprios trabalhos passa a operar em uma perspectiva utilitária: o que seria experimentação e formação torna-se mera fabricação de um produto “bem acabado”, que possa ser colocado a serviço do consumo de seus espectadores.

Sinto falta de que os coordenadores e formadores possam dividir com a gente toda a experiência e o conhecimento teatral que carregam. Sei que a Escola é um espaço da prática. E, justamente, é por isso que estou aqui. Não é teoria o que estou querendo, entende? Mas sei que esses caras que estão à frente das aulas têm uma trajetória no teatro que eu não tenho. Nos poucos momentos que esse papo aconteceu é que vi o quanto faz falta. Não precisamos diminuir a prática, mas sinto, inclusive, que esse conhecimento nos ajudaria a entender melhor o que estamos fazendo. Parece que todas as discussões e orientações só giram em torno dos problemas do Experimento e as aulas são sempre práticas, exercícios, criação. Mas o que estamos criando faz parte de algo maior, que é o teatro. Não sei se consigo me explicar, mas é que eu queria estudar o teatro também, não só resolver problemas, queria conhecer o que já foi criado e não só usar o que aprendo para dar conta dos Experimentos. (G.N. - aprendiz de Atuação, informação verbal, 2016)

A fala dessa aprendiz ilustra nossa percepção. Em seu comentário, ela declara o desejo de que o processo de trabalho conduzido na Escola possa ir além do momento presente da criação. Antes disso, solicita que haja também um contato com o passado, a fim de que as aprendizagens no curso possam inseri-la em um universo ainda desconhecido. A própria forma como o argumento se apresenta parece fazer uma distinção do que seria o trabalho de ordem prática e do que ela entende por “estudo”. A noção de um certo pragmatismo, no modo como se desenvolve o processo pedagógico, faz com que a experimentação não seja encarada como estudo. Por estar mais apoiada nos referenciais que cada aprendiz já carrega consigo, a criação carece de um contato com o legado histórico das práticas e teorias do teatro. O comentário ressalta ainda o quanto as aulas parecem privilegiar aspectos instrumentais que reforçam ainda mais essa perspectiva pragmática. Emerge, aqui, uma importante questão: como conjugar a história do teatro (e os saberes construídos por aqueles que vieram antes de nós) com um processo artístico e pedagógico em que o fazer determina e delimita o aprendizado?

No comentário da aprendiz há uma clara explicitação do desejo de um mergulho mais amplo em referenciais que subsidiem a prática, mas sobretudo, que a insiram no mundo do teatro. Ela identifica que lhe faltam referenciais e reivindica que

os coordenadores e formadores partilhem suas experiências, alimentando não apenas sua consciência sobre os processos em construção, mas seu sentido de pertencimento a uma comunidade de criadores que a precede e que a sucederá. Não se trata de buscar exemplos a serem reproduzidos como fórmulas aplicáveis aos problemas práticos dos Experimentos, mas sim, de reconhecer que o legado histórico do teatro poderá lhes oferecer caminhos para a invenção de novos modos de pensar e produzir teatro.

Em geral, o que se percebe é que o pouco contato com esse legado histórico condiciona os aprendizes à repetição de soluções cênicas que constituem seu referencial mais próximo: cultura de massa.

O caráter trágico da existência desse enorme contingente de jovens mergulhados na miséria econômica e existencial só poderá ser superado se lhes propusermos narrativas que, mesmo distantes atribuam *sentido* à experiência do viver. Se ultrapassarmos o meramente *vivido* em favor da compreensão de sua constituição, se percebermos que o *imediato* não é, por si, inteligível (CARVALHO, 2016, pp. 49-50).

Assumir a responsabilidade por iniciar os novos no mundo, implica escolher conteúdos que não atendam apenas às demandas imediatas, mas representem “um mergulho profundo em outro modo de vida, um contraponto para nossos valores, uma forma de experiência com o *humano*”. (CARVALHO, 2016, p. 49)

Podemos citar, ainda, um outro exemplo retirado do caderno de anotações do pesquisador e que também ilustra essa questão. Trata-se da observação de um dia de trabalho de Experimento, cujo Eixo era *Personagem e Conflito* e o Material era o álbum de Elza Soares, *A mulher do fim do mundo*.

Acabo de entrar na sala e presencio um embate entre os aprendizes de dramaturgia e o restante do núcleo. Trata-se de uma discussão relativa às escolhas dos dramaturgos em organizar sua dramaturgia em quadros, com saltos no tempo que aproximam o texto de uma perspectiva mais narrativa do que dramática. Como o Eixo do Módulo é *Personagem e Conflito* e o núcleo é composto majoritariamente por ingressantes em seu primeiro semestre na Escola, não parecem identificar o problema. Os atores e atrizes relatam a dificuldade na construção de suas personagens, pois os diálogos são longos e mais descrevem a situação do que conduzem as personagens pela ação. De fora, é possível perceber que estão diante de uma problemática bem próxima ao que Peter Szondi chamou de crise do drama moderno. A temática da cena é o abuso e a violência contra as mulheres negras e a dramaturgia tenta colocar o problema como algo estrutural da sociedade. Aí é que mora a questão: não estão enxergando que forma dramática estruturada sobre os diálogos não está dando conta. Teriam que fazer uma mudança de rota na escrita

do texto e encontrar expedientes narrativos que não rompessem com o desenvolvimento do conflito. Rodam, rodam, rodam e não saem do lugar. Todas as soluções experimentadas se aproximam de um registro televisivo. Me parece evidente que lhes falta repertório para superar o problema. Arrisco pensar que se tivessem contato com as questões relativas à crise do drama moderno, conseguiriam enxergar quais são as contradições do trabalho e operar juntos na busca por soluções teatrais para lidar com essas contradições.

Este trecho evidencia o papel das teorias do teatro como categorias fundamentais para a prática criativa e a invenção de novas formas teatrais. Tomando por base as anotações, é possível perceber que o problema enfrentado pelo núcleo é algo que faz parte da história do teatro e representa uma inquietação que encontrou inúmeras soluções cênicas e dramatúrgicas em um passado recente. No entanto, por desconhecem essa História, é perceptível que os aprendizes se tornam reféns da prática e da repetição de soluções fáceis, muito próximas ao único referencial que têm à mão: a televisão.

A proposição de um projeto pedagógico com base na experimentação e pesquisa não pode renunciar à responsabilidade daqueles que já são iniciados no mundo do teatro em introduzir os recém-chegados na ampla herança histórica e cultural que constitui esse mundo. Essa, entretanto, ainda parece ser uma tensão pouco observada pela SP Escola de Teatro.

2.6 - Avaliações

Ao longo desse texto você em algum momento já se perguntou como é que esse processo formativo é avaliado? Desde o início descrevemos o projeto de formação: suas dinâmicas e tensões, as perspectivas de criação compartilhada entre diversos aprendizes na construção de uma cena teatral e na articulação de aprendizagens específicas de cada área do conhecimento com os processos de experimentação teatral. Mas quais os critérios para se avaliar esse processo? Como se dá o acompanhamento das aprendizagens e das experiências de formação desse processo?

A avaliação é multifocal. Não só o formador avalia o aprendiz, mas também o aprendiz avalia os colegas, os formadores, os orientadores, criando um entendimento multifocal da dinâmica da própria Escola. (...) Como é realizada também pelo aprendiz, a dinâmica de avaliação propicia uma maior conscientização do aprendiz em relação ao seu próprio desenvolvimento artístico. Não é apenas um olhar externo que observa o seu desenvolvimento artístico. O aprendiz também deve olhar

para si mesmo e entender-se nesse processo (Cabral e Vázques in LOPES et al, 2016, pp. 130-131).

Ao invés de estruturar-se sobre uma ideia de avaliação *final*, com a atribuição de valores ao processo formativo, o projeto pedagógico da SP Escola de Teatro faz jus à sua dimensão processual e organiza-se sobre uma avaliação contínua e dialógica. Antes mesmo do final do semestre, há encontros e retornos individuais em que formadores, coordenadores e aprendizes debatem o desenvolvimento da trajetória do aprendiz. Mas, mais do que isso: há inúmeros momentos coletivos, em que toda a Escola se volta para a avaliação de seus processos criativos.

Estes momentos coletivos se dividem em dois: de um lado, as avaliações de Experimento, nos cursos; de outro, as avaliações com os próprios Núcleos de Experimento, tanto em um dia especificamente voltado para isso como ao final de ensaios abertos.

Essa forma de avaliar permite que o processo de criação seja analisado a todo o tempo, suscitando apontamentos e questionamentos que tragam à tona as escolhas realizadas, as dificuldades dos processos e das relações de autoria compartilhada e, também, coloquem em xeque os resultados cênicos alcançados, apontando perspectivas de trabalho e amparando a continuidade das investigações.

No entanto, essa avaliação processual tem se mostrado um desafio no contexto da Escola. A atitude “escolarizada”, sobre a qual falamos anteriormente, muitas vezes gera, por parte dos aprendizes, solicitações de apontamentos diretamente ligados ao rendimento cênico de suas criações. Coordenadores e formadores, por sua vez, como também já apontamos, não raras vezes acabam por utilizar expressões que envolvem gosto pessoal ou, mesmo, que reforcem essa perspectiva de avaliação de rendimento.

As reuniões artísticas e pedagógicas da equipe da Escola destacam essa problemática a todo instante e buscam encontrar maneiras de superar esses desafios. Mas algumas das dificuldades têm raízes na própria estrutura da Escola. O caráter profissionalizante aparece, mais uma vez, como um parâmetro definidor de uma série de comentários e solicitações que reforçam a avaliação baseada na aquisição de competências e habilidades.

No interior dos cursos, os debates giram em torno das questões específicas de uma ou outra área e, não raras vezes, oferecem soluções que não são compartilhadas com todos os integrantes dos núcleos. Como essa avaliação se dá nos períodos de aula que acontecem entre os encontros de Experimento, o retorno ao trabalho criativo

é, quase sempre, marcado por embates entre aprendizes que se sentem provocados a atender às expectativas de seus coordenadores. Na volta para a sala de ensaio, os aprendizes dos diferentes cursos tornam-se portadores das críticas realizadas por seus coordenadores, contudo essas críticas refletem a pluralidade de artistas que compõem a equipe artística e pedagógica. Pontos de vista muito diversos são formulados e, como os aprendizes tendem a encarar a fala de seus coordenadores como “verdade”, o retorno ao trabalho vira uma disputa por esses pontos de vista divergentes entre si.

Outra ocorrência comum nas avaliações, nos cursos, diz respeito a uma tendência à “terceirização” dos problemas: numa avaliação do curso de Atuação, por exemplo, quando questionados acerca de algumas de suas escolhas específicas, os atores “acusam” uma ou outra área de ter se imposto ou inviabilizado o trabalho. Como estão divididos e separados em seus cursos, os aprendizes tendem a responsabilizar aqueles que não estão ali para replicarem ou responderem aos questionamentos feitos: os aprendizes de outros cursos.

Já nas avaliações com todo o núcleo de Experimento, são os coordenadores e formadores que se dividem entre os oito núcleos de criação, mantendo também, um comentário parcial acerca daquele trabalho e acentuando um ou outro aspecto mais relacionado à área do coordenador ou formador que fala.

No período da presente pesquisa, foi possível identificar a realização de reuniões a fim de criar um vocabulário comum que pudesse guiar as falas dos coordenadores e formadores. Além disso, outras formas de avaliação também têm sido experimentadas e é possível verificar o esforço da Escola na busca por solucionar as contradições oriundas desses comentários parciais, ou mesmo de afinação do discurso da equipe artística e pedagógica.

Mas há um outro momento específico de avaliação no qual essas contradições emergem: os debates realizados durante os ensaios abertos que antecedem as apresentações públicas dos Experimentos. Esses ensaios acontecem por duas vezes, ao longo de uma semana, e, em geral, em cada uma dessas vezes o público de coordenadores e formadores é diferente.

Na proposta pedagógica da SP Escola de Teatro, os Experimentos estão na base da formação dos aprendizes. Ou seja, propomos que a experimentação teatral seja o fio condutor para a compreensão, o estudo e a investigação prática da linguagem cênica. Dessa maneira, os Experimentos são avaliados a partir das etapas constituintes de um processo de investigação teatral. [Em uma primeira etapa] olha-se

para o processo de organização e criação do trabalho. Formadorxs e Orientadorxs, junto com xs aprendizes, olhando para as questões procedimentais que envolvem o fazer teatral. Em outra etapa, nos ensaios abertos, estão previstos os deslocamentos da investigação para as definições cênicas. Aqui observa-se como as cenas estão estruturadas e de que forma os conceitos propostos para o Módulo e a articulação procedimental encaminham a construção cênica. Nessa fase, as questões entre forma e conteúdo e as perspectivas comunicativas entre os artistas e o público são avaliadas e repensadas. Aqui, entra também a presença de profissionais que não estão “contaminados” pelo processo e observam a potência das cenas e sugerem encaminhamentos. Assim, coordenadorxs de curso e artistas convidadxs, no papel de público especializado, olham para a materialidade cênica proposta pelo Núcleo. Este olhar não “contaminado” pelo processo é importante para que se detenham nas perspectivas comunicacionais da cena. Surge também a possibilidade dos núcleos “ajustarem” alguns elementos que foram propostos por esses profissionais ou reavaliarem a permanência de suas idealizações estéticas⁴⁷.

É interessante notar como essa proposta suscita diferentes olhares sobre os trabalhos apresentados. Há aqueles que acompanham a criação em seu processo e há aqueles que entram em contato com os resultados parciais desse processo. A multiplicidade de visões sobre as cenas e, muitas vezes, observações contrárias entre si convocam os aprendizes a reforçarem suas escolhas mais do que seguir esta ou aquela sugestão.

Mas, por se tratar de um experimento cênico que articula todas as áreas de criação, sendo o grande centro do processo de formação da Escola, é nesse momento que o trabalho realizado nos cursos tem a oportunidade de ser publicizado. Há, por isso, uma ansiedade por parte dos aprendizes de colocarem tudo o que estão aprendendo na cena que será apresentada. Aquilo que deveria ser um ensaio com vistas à abertura de um processo de trabalho ganha uma aura de apresentação de resultados. Como é por meio dessa cena (e do que, nela, se apresenta) que formadores e coordenadores têm oportunidade de dialogar com seus aprendizes, essa ansiedade é reforçada por um certo tom de cobrança por parte da equipe artística e pedagógica.

No entanto, nos parece que essa problemática está além de uma simples ansiedade por resultados. É a relativa ausência dos coordenadores e formadores no processo de criação que torna os momentos de ensaios abertos uma mostra de

⁴⁷ Documento escrito pelo Coordenador Pedagógico da Escola, lido na abertura da avaliação de Núcleos do Experimento 2 do primeiro semestre de 2017.

resultados. Há algumas contradições latentes aqui: como avaliar um processo de formação tendo contato apenas com fragmentos desse processo? Os resultados, mesmo que parciais, revelam o processo em toda a sua complexidade?

Por mais que a Escola esteja organizada para que os formadores acompanhem os processos de criação, há uma dificuldade estrutural: são oito núcleos de Experimento e oito formadores de curso. O que a princípio poderia ser uma correspondência, esbarra em questões relativas tanto à dinâmica de acompanhamento quanto ao regime de trabalho desses formadores.

A SP Escola funciona em dois períodos, com dois módulos ocorrendo concomitantemente. Dessa forma, a quantidade de Núcleos de Experimento que necessitam de acompanhamento por parte dos formadores é dobrada. São 16 Núcleos entre os períodos matutino e vespertino. Além disso, os formadores não podem se dedicar exclusivamente ao acompanhamento de apenas um núcleo. Como seus aprendizes estão distribuídos entre os oito coletivos criados, é importante que circulem por todos esses núcleos, buscando acompanhar os processos. É aqui que o regime de trabalho se impõe como um obstáculo. Enquanto a Escola, regularmente, funciona em 40hs semanais com seus dois turnos, formadores possuem um regime de contratação de 20hs apenas. O acompanhamento, assim, se reduz a apenas alguns dias. Desse modo, o acompanhamento de núcleo, por parte dos formadores, é reduzido e muito do contato que têm com as experiências do processo advém das narrativas de seus aprendizes. Com isso, nuances e especificidades da sala de trabalho se perdem, reduzindo as possibilidades de problematização acerca dos caminhos trilhados nas escolhas de construção do trabalho cênico.

A fim de solucionar essa questão, a Escola estabeleceu a função de orientador de Experimento – um artista responsável pelo acompanhamento sistemático e continuado dos processos criativos. Contudo, cortes orçamentários realizados na verba pública destinada à Escola condicionaram a contratação de apenas dois orientadores por Módulo. Ou seja, formadores e orientadores devem circular entre os Núcleos de Experimento e, no dia a dia do processo, os aprendizes se veem com uma orientação intermitente.

Desse modo, quando dão suas orientações e fazem suas observações, seja durante o processo seja nos ensaios abertos, há uma dificuldade estrutural, que impõe indicações parciais, relativas apenas ao que foi visto no momento em que estavam

em sala. Muitas das crises criativas e, também, dos embates entre aprendizes acabam carecendo desse acompanhamento pedagógico sistemático.

Se houvesse mais presença dos formadores de cada área, eles poderiam apontar as lacunas processuais com mais assertividade e sugerir procedimentos que já foram apontados na sala de aula, fazendo com que os aprendizes percebessem as suas possibilidades de relação. Os formadores acabam entrando pouco na sala de ensaio e, quando entram, nem sempre é o momento de interferir. Aí a orientação, mesmo, acontece pouco. No fim, quando fazemos os ensaios abertos, sentimos uma pressão. Pois quem mais vai falar sobre o trabalho, naquele dia, são os coordenadores, aí parece que devemos produzir algo com acabamento, pois o processo criativo não vai ser avaliado, o que será visto é o resultado que se apresenta no dia de abertura. Que delícia se o suor fosse mais valorizado que o espetáculo. (D.A., aprendiz de Sonoplastia, informação verbal, 2016)

Como aponta o comentário do aprendiz, o olhar dos formadores e orientadores fica em um nível muito próximo ao olhar dos coordenadores, que não estariam “contaminados” pelo cotidiano dos processos. Ainda que suas presenças sejam mais próximas que a dos coordenadores, momentos cruciais e definições podem acontecer sem que sejam observados e orientados. E, como na própria organização proposta pela Escola, os ensaios abertos são momentos destinados, majoritariamente, às observações de “profissionais que não estão ‘contaminados’ pelo processo” (os coordenadores), acaba havendo uma supervalorização desse momento. Mesmo não sendo esse o interesse da equipe pedagógica, uma certa dicotomia entre processo e produto, na criação teatral, é reforçada. Decorre, daí, que o acabamento da cena, muitas vezes, ganha mais importância do que seu processo de construção ou mesmo do que o discurso que está sendo articulado ali.

Por mais que, no ensaio aberto, os coordenadores solicitem que expliquemos como conduzimos o processo, há questões muito específicas, que nossa fala não consegue revelar. Além disso, o tempo do debate logo após as aberturas é muito pequeno e queremos também ouvir as devolutivas. Tem mais um ponto que acho complicado: muitas vezes, os coordenadores estão presentes apenas nas aberturas dos ensaios da última semana e nas apresentações ao público dos Territórios Culturais. A pesquisa, mesmo, eles não viram. Aí, como eles vão avaliar o processo? Por mais que a cena revele nossas escolhas, ela não revela as nossas tentativas de superação das dificuldades. E também não revela os “altos paus” que tivemos, não revela, sequer, o quanto tínhamos que olhar para a luz, ao mesmo tempo em que os atores estavam solicitando atenção, ao mesmo tempo em que os sonoplastas estão na dúvida sobre que som colocar na cena. O Experimento é um momento de muito material sendo criado. Nem sempre falar sobre esse processo dá conta de mostrar as dificuldades enfrentadas. E não é só nos debates que a avaliação fica em cima só dos resultados; às vezes, no curso, isso também acontece.

Porque é isso, né? Se não há acompanhamento no processo, fica difícil avaliá-lo. (V.S., aprendiz de Direção, informação verbal, 2016)

O aprendiz revela, com clareza, sua percepção sobre a contradição entre a presença da equipe pedagógica na sala de ensaio e a avaliação que é feita durante o processo. O acompanhamento sazonal e irregular desloca, inclusive, o comum partilhado a ser investigado por coordenadores, formadores e aprendizes: não é o processo de construção do trabalho teatral, mas o trabalho construído que passa a ser analisado. Com isso, o processo formativo da SP Escola de Teatro acaba por reproduzir modelos mais convencionais de ensino em que só a parte (um instrumental de avaliação) é tomada pelo todo (o processo de experimentação e aprendizagem). Convém destacar, por fim, que essa dinâmica de acompanhamento reduzido também dificulta o oferecimento de referências e ampliação de repertório teatral a partir de questões suscitadas pelo processo de trabalho, reforçando, ainda mais, o pragmatismo que apontamos no item anterior.

2.7 - Autonomia e Orientação

Cada núcleo conta ainda com um orientador, em geral um artista, que desempenhará a função da mediação artística do núcleo. Os formadores irão perambular pelos núcleos de Experimento, resolvendo questões pontuais. No entanto, o fundamental é que os aprendizes terão total liberdade de escolha e criação, dentro dos parâmetros definidos pela Escola. (Cabral e Vázques in LOPES et al, 2016, p.130)

Durante os períodos de Experimento há uma máxima na Escola: os núcleos devem ter total autonomia em suas escolhas e a interferência artística e pedagógica deve dar margem ao erro, à dificuldade, a fim de que sejam os próprios aprendizes a encontrar as soluções teatrais para os seus problemas criativos.

Porém, esse exercício de autonomia, no projeto original, não aconteceria sem mediação. Nos dois primeiros anos da Escola, eram os próprios formadores de cada curso que exerciam a função de orientadores de Núcleos de Experimento, responsáveis pelo acompanhamento cotidiano da sala de trabalho e pela orientação específica ao desenvolvimento do processo de criação que ali se dava. Mas não demorou muito para que a equipe artística e pedagógica da Escola notasse a necessidade de uma outra dinâmica de trabalho. Naquele momento, cada formador-orientador dedicava-se exclusivamente a um núcleo, deixando os outros sem apoio em questões específicas ligadas à sua área. Percebeu-se, assim, que o perfil de um

orientador de núcleo deveria se ligar, necessariamente, a uma perspectiva global do fazer artístico, de modo que ele pudesse problematizar o discurso cênico em construção e pudesse contar com o apoio dos formadores de cada curso para atender demandas específicas das diferentes áreas criativas.

Foi assim que surgiu a ideia de convidar diferentes artistas que se voltassem, exclusivamente, para a orientação dos Núcleos de Experimento. Com isso, os Experimentos estariam amparados e os formadores poderiam “perambular” por todos os núcleos, oferecendo suas orientações pontuais.

Inicialmente, a Escola encontrou condições financeiras para contratar um orientador por núcleo e, assim, viabilizar o acompanhamento diário e sistemático do trabalho. Entretanto, durante o período em que se realizou a pesquisa, houve um significativo corte orçamentário por parte da Secretaria de Estado da Cultura,

Figura 14 - Experimento 3 - Módulo Azul - 2017
foto: Carolina Gracindo

obrigando a Escola a reorganizar sua dinâmica de acompanhamentos. Desde então, há dois orientadores por Módulo, ou seja, um orientador para quatro núcleos que, durante os períodos de Experimento, circula e acompanha os processos sem voltar-se para uma área específica, mas sim, para as relações entre as áreas e para as questões estéticas investigadas em sala de ensaio.

Para além das dificuldades impostas pelo tempo escasso e pela necessidade de circular entre diferentes trabalhos (cuja análise realizamos anteriormente), há nessa função alguns desafios importantes que gostaríamos de destacar.

Ao deixarem seus cursos de origem e se envolverem em um núcleo de Experimento para a construção de uma cena teatral, os aprendizes encontram obstáculos criativos com os quais devem estabelecer relações artísticas. Nesse âmbito, a figura do orientador deve observar o trabalho e acompanhar o processo para, posteriormente, avaliar os caminhos trilhados e impasses superados (e não superados) pelas escolhas que foram realizadas. A

Escola opta por essa abordagem pedagógica a partir de uma compreensão de que é no fazer que se apontam as experiências centrais para a formação de seus aprendizes.

No entanto, para além das operações estéticas que devem ser realizadas pelos aprendizes no confronto com os Eixos e Materiais de trabalho, há uma outra diretriz fundamental do projeto pedagógico: a de um processo de criação compartilhada. Trata-se, assim, de um coletivo de artistas-aprendizes que, em suas funções específicas (ligadas a seus cursos de origem), deve estabelecer um processo em que uma voz não prevaleça sobre a outra, em que não haja predomínio de uma área sobre a outra, mas onde todos possam responder pelo discurso cênico que está sendo elaborado, sendo portanto, autores da cena teatral.

Esse espaço para autoria compartilhada é uma zona de permanentes tensões e conflitos, pois conjuga as diferentes experiências, visões de mundo e formações dos aprendizes envolvidos. Suas aprendizagens em diferentes áreas das artes da cena também impõem olhares muito próprios ao cotidiano de trabalho, que devem ser equacionados a fim de que todos possam, de fato, se reconhecer como autores do trabalho. Emerge assim, a necessidade de uma mediação desses conflitos e dessas diversas vozes. A observação das escolhas estéticas envolve portanto, a mediação das relações e das dificuldades de comunicação que surgem, não raras vezes, em um trabalho dessa natureza.

Em sua tese de doutorado, quando trata do processo colaborativo, Antonio Araújo atribui ao diretor uma função muito próxima a essa mediação. Para ele, o diretor no processo colaborativo sofre

uma mudança de posicionamento, pois abdica da atitude autoritária – o que é diferente de perder a “autoridade” ou abrir mão da “autoria” – assumindo, ao invés, o papel de provocador ou orientador dentro da equipe. O atributo da liderança ocorre, então, num contexto de participação e negociação. O diretor coordena o processo, mas tal coordenação pressupõe diálogo, crítica e autocrítica, interferência do grupo (...). Evidentemente, que o discurso cênico virá atravessado pelos discursos singulares de cada um dos criadores. O diretor, então, teria justamente a função de agrupar tais discursos, ou melhor, de colocá-los em movimento, lado a lado, conectando as subjetividades criadoras. A escritura da obra, nesse contexto, se dá em um regime de co-criação, pelo confronto concomitante de distintas autorias. (ARAÚJO, 2008, pp. 192, 193)

No caso da Escola, como o diretor também está na posição de aprendiz, delegar a ele a responsabilidade exclusiva por estabelecer um regime de cocriação

poderia ser uma imposição pouco cuidadosa. Não se poderia exigir que o aprendiz de direção estivesse, *a priori*, preparado para tal dinâmica. É o próprio processo artístico e pedagógico da Escola que deverá possibilitar ao aprendiz uma experiência formativa nesse sentido. Desse modo, a figura do orientador de Experimento aparece como uma função central no projeto da SP Escola de Teatro, apoiando os aprendizes de direção e garantindo que o trabalho no Núcleo se desenvolva a partir do diálogo, das trocas, da crítica e da autocrítica das distintas autorias.

As anotações do caderno de um desses orientadores-convidados ilustram os desafios dessa função:

- “assistir” a todos os aprendizes, mas fazer as orientações primeiro ao aprendiz de direção, legitimando sua função;
 - não deixar os aprendizes perderem o foco da investigação, em função de uma sede pela espetacularização;
 - mediar os diferentes entendimentos que cada aprendiz e cada área têm do eixo.
 - provocar, a todo instante, o questionamento: o que vocês querem dizer? Qual a abordagem/visão estética vocês querem dar ao tema?.
- (D.M., orientador de Núcleo – 2º semestre de 2015)

Por meio dessas anotações podemos perceber a relevância dessa função e sua importância dentro da proposta pedagógica da SP Escola de Teatro. Por mais que formadores e coordenadores também levistem questionamentos acerca das escolhas dos núcleos, é o orientador quem irá, cotidianamente, promover a reflexão sobre o discurso cênico que está sendo elaborado e sobre as relações que os aprendizes estão estabelecendo no atrito entre Eixo e Material.

A enunciação de uma das perguntas mais importantes das práticas do teatro de grupo está a cargo do orientador. É ele quem irá retomar, a todo instante, a percepção sobre necessidade de se formular um discurso cênico coletivo, compartilhado, que elabore esteticamente um olhar para o mundo.

Entretanto, como a Escola reforça a ideia de autonomia criativa dos Núcleos, há uma linha muito tênue entre a orientação/mediação artística e a interferência excessiva no trabalho e nas escolhas dos aprendizes. Por ter passado por situações em que orientadores acabaram por “dirigir” Experimentos e suprimir a figura do aprendiz de direção, a equipe pedagógica vem circunscrevendo melhor a função do orientador, voltando-a mais para a articulação dos aspectos relacionais e não tanto das questões estéticas.

O entendimento de autonomia, no contexto da Escola, passa pela liberdade criativa dos aprendizes em conduzirem seus processos de pesquisa cênica dentro de

certos parâmetros oferecidos pelo Eixo, Material, Operador e Artista-Pedagogo. Como em um jogo que, balizado por certas regras, convida à invenção de soluções as mais diversas, articulando experiências e conhecimentos anteriores à busca de novos referenciais.

Dentro dessa proposta, caberia ao orientador propor as regras do jogo e zelar para que elas fossem observadas com rigor e tenacidade. A dificuldade, porém, reside em manter uma atitude estimuladora da investigação, mesmo quando o orientador também se vê instigado a inventar as suas próprias soluções para os problemas cênicos que estão sendo enfrentados pelos aprendizes. Há uma especificidade na função do orientador que se liga, novamente, às perspectivas pedagógicas apontadas por Jacques Rancière em seu *Mestre Ignorante*: trata-se de ser capaz de criar um círculo de restrições em que a inteligência do aprendiz se manifeste e se coloque em ação a fim de sair desse círculo por si mesma. Não cabe ao mestre dar a sua explicação ou oferecer as suas respostas, mas antes, verificar se o trabalho do aprendiz se realiza com empenho e determinação.

Isso torna a tarefa do orientador ainda mais peculiar, já que não será ele quem irá conduzir o processo criativo (ele não é o diretor), mas deverá identificar as dificuldades de cada aprendiz no exercício da criação e impulsionar a superação dessas dificuldades.

Tive que desenvolver, nos Experimentos, uma desistência profilática da cena. A cena não é minha e não passa perto de ser minha. Por isso, mantenho-me, talvez, um pouco mais afastado do conteúdo do ensaio do que até se esperaria da minha função. Sinto que estamos no caminho certo se as áreas estão dialogando e se todos estão criando, onde quer que seja. Entendo que alguns orientadores não tenham se contido a ponto de tornar o Experimento uma criação pessoal sua. Isso também aconteceu uma vez comigo totalmente à minha revelia. Por isso penso, hoje, depois de quatro semestres orientando, que a função, como ora se apresenta, talvez fosse melhor exercida por pessoas ligadas à pedagogia e formação teatral do que por artistas no calor de suas criações pessoais. O que um artista tem de melhor é ele mesmo, seu olhar único. Pedir pra que ele cale isso, ou tenha um cálculo ou um controle demasiado é pedir que ele aja como um coadjuvante de si próprio. (K.M., orientador de Experimento – 2º semestre de 2015, informação verbal, 2015)

A fala desse orientador nos permite vislumbrar a dificuldade que é exercer uma função que exige do artista uma presença ausente, ou melhor, uma presença capaz de se fazer ausente diante de determinadas situações da criação. Além disso, aponta para o desafio de caráter pedagógico que se impõe nessa modalidade artística. Ainda

que seja necessária a presença de um artista capaz de compreender e operar com os elementos estéticos que constituem a linguagem teatral, há que se observar a necessidade e o interesse pelas especificidades da realização desse processo em uma dinâmica de formação. Os processos formativos envolvem a abertura de possibilidades aos aprendizes para que descubram suas próprias respostas aos desafios teatrais que lhes são lançados, o que exige rigor e disponibilidade para se colocar como coadjuvante de si, algo nem sempre fácil para artistas que estejam imersos em suas pesquisas.

Há, ainda, um outro complicador no modo como a Escola conduz a prática dos orientadores. Por seu extremo interesse em abarcar uma grande diversidade de artistas, das mais diferentes linhas de pesquisa e formações (e, também, por questões de ordem orçamentária), a SP opta por convidar os profissionais que deverão ocupar essa função a cada semestre. Mesmo com reuniões constantes para inseri-los no projeto da Escola e potencializar as suas ações, aparecem algumas contradições.

O orientador não é um pedagogo da escola, foi um convidado que veio de fora. Ele tem que mediar os conflitos do Núcleo, os momentos em que nos deparamos com impasses criativos; mas, por ser de fora, como é possível que ele nos ajude para além do que vê ali, no momento da sala de ensaio? Ele não está em nossas aulas; então, não tem como fazer a ligação entre o conteúdo das aulas, as potencialidades de cada um e o Experimento. Às vezes, tenho a impressão de que somos “abandonados” na sala de ensaio. (B.S., aprendiz de Atuação, informação verbal, 2016)

O fato de o orientador ser um estrangeiro à dinâmica da Escola exige um estado de alerta intenso e grandes espaços de interlocução com os formadores e coordenadores, de modo que a formação dos aprendizes possa ser vista em todas as dimensões e nas experiências de relação entre cursos e Experimento. A função mediadora do orientador encontra aqui uma limitação. Por estarem presentes apenas em períodos de Experimento, e restritos às reuniões que tratam desse momento do trabalho, os orientadores também ficam alheios a algumas deliberações e encaminhamentos, bem como aos processos específicos dos cursos. Ainda que realizem seu trabalho de maneira séria e engajada, ao entrar em salas de Experimento, os orientadores esbarram em problemáticas como a já apontada falta de vocabulário comum entre os cursos e nos embates gerados pelas avaliações setorializadas.

A observação nos permitiu identificar que alguns orientadores acabam se isentando de tecer observações ou interferir nesses embates, justamente por não

acompanhá-los em sua origem. Assim, confundem a não interferência nos processos criativos com uma não intervenção em discussões que exigiriam mediação. Daí, provavelmente, a sensação de “abandono” descrita na fala da aprendiz.

Por outro lado, há falas que destacam a importância dos orientadores no processo de formação e criação artística:

Acho que vivemos momentos desgastantes dentro do núcleo, pois a direção parecia perdida e os atores tinham que resolver “tudo” e deixar seu trabalho corporal e textual de lado para socorrer as outras áreas. Por isso que eu achei pertinente a presença dos orientadores (Cris e Luciano) durante o processo, pois, muitas vezes, foram eles que impulsionaram os trabalhos do núcleo, dando um norte para que o Experimento caminhasse da melhor forma possível. (D.C., aprendiz de Atuação, informação verbal, 2016)

As considerações desse aprendiz denotam o papel fundamental dos orientadores, ao ampararem todo o núcleo em suas relações criativas, não determinando nem direcionando a criação, mas oferecendo balizas a partir das quais cada aprendiz-criador poderia articular suas potências e fragilidades às de seus colegas de trabalho. Trata-se, assim, de enxergar a atuação do orientador na intersecção entre os aspectos éticos e estéticos que regem o trabalho em Experimento. Estéticos, pois se relacionam aos procedimentos e aspectos formais que articulam os temas abordados à linguagem teatral; e éticos, pois envolvem as diversas singularidades participantes daqueles processos, com suas visões de mundo, dúvidas e certezas que interferem diretamente nas relações de trabalho e determinam as dinâmicas coletivas de criação.

O grande papel do orientador é o olhar de fora; no meu ponto de vista ele é muito importante, pois o olhar de fora não tem “obrigatoriedade” pela ação, ele está como participante extra, quase como ouvinte do processo. E o fato de ele não ter a obrigatoriedade da cena, permite que ele volte sua atenção para a questão estética e para a questão ética e relacional. É aí a ação do orientador. Ele aponta as possibilidades, as potencialidades e as fragilidades. Potencializa coisas que o aprendiz que está no “núcleo do furacão” não enxerga. Então, o orientador está nesse lugar, nesse distanciamento, para potencializar o estético, mediar e fortalecer o ético. (D.M., orientador de Experimento no 2º semestre de 2015, informação verbal, 2015)

Afirma-se, nesse comentário, o traço marcadamente pedagógico que compõe o rol de atribuições de um orientador. Para além das questões artísticas, ele também deverá ser capaz de colocar em perspectiva as potências e fragilidades dos aprendizes, incentivando o diálogo criativo e estimulando as trocas e interações que possam redimensionar suas experiências. Para tanto, é importante que a própria

afirmação da Escola de que seu processo se desenvolve por *artistas que formam artistas* não deixe de considerar a tarefa pedagógica como uma das facetas do fazer artístico.

2.8 - Perspectivas

Até aqui procurei descrever o cotidiano da SP Escola de Teatro, narrando seus procedimentos e práticas e problematizando as tensões presentes na realização desse projeto pedagógico. A sequência do capítulo revela o quanto o binômio experimentação x profissionalização é potencialmente gerador de contradições que, de tão insolúveis, acabam, por vezes, se configurando como paradoxos.

Esses paradoxos não eliminam o potencial formativo da experiência na Escola, mas dimensionam essa experiência em um campo permanentemente tensionado, no qual ora se afirma o caráter inovador desse projeto, ora percebe-se que ele incorre nas mesmas dificuldades dos modelos mais convencionais de escola.

As resistências pessoais à mudança de paradigmas acerca da função da experiência escolar convivem com as dificuldades estruturais de se propor um projeto de natureza coletiva tão radical. Desescolarização, pedagogia como experimentação, afirmação da igualdade, todos esses são temas que podem oferecer pistas a outras práticas teatrais para além da Escola.

De qualquer modo, é possível notar que as dinâmicas coletivas e compartilhadas de criação (Experimento), mesmo com suas problemáticas e insuficiências, carregam consigo a potência geradora de “novos circuitos de comunicação, novas formas de colaboração social, novos modos de interação, de singularização dos afetos, novas possibilidades de relações e de convívio, novos campos de exploração do imaginário.” (VIGANÓ, 2012, p. 42) No limite, são aspectos constituintes de uma formação “voltada para os atos estéticos como configurações da experiência, que ensejam novos modos de sentir e induzem novas formas de subjetividade política.” (RANCIÈRE, 2009, p. 11) E é este o mote de nosso próximo capítulo: as implicações políticas de um processo de criação compartilhada estruturado, como vimos até aqui, sobre inúmeras tensões – mas tensões que emergem, também, do encontro coletivo, da partilha de desejos, ideias e construções de algo em comum.

3 - APROXIMAÇÕES COM A POLÍTICA

Desde que ingressei na SP Escola de Teatro como formador do curso de Atuação, percebi uma potência inerente àqueles processos criativos: a dinâmica coletiva da criação compartilhada convidava ao estabelecimento de inúmeras trocas, tensões e embates que redimensionavam a percepção de si e do outro. Mais do que isso: instauravam um ambiente que solicitava a partilha de visões de mundo e a construção de algo em comum, fruto dos acordos e escolhas coletivas.

Havia, ali, um potencial formativo que ultrapassava a aprendizagem dos aspectos técnicos e estéticos do teatro. Ao disparar processos criativos que provocavam novas possibilidades de relação humana e construção coletiva, a experiência compartilhada me permitia vislumbrar que havia, em meio àqueles processos, questões de ordem política que mereciam ser investigadas. Além do mais, a filiação direta das práticas do teatro de grupo, cujos princípios sempre envolveram a mobilização e a luta por outras formas de sociabilidade, também parecia determinar práticas de natureza política.

Mas o que entendo por política? O que entendemos por política?

Termo complexo e de muitas acepções, a noção de política é objeto de estudo em muitos campos como os da filosofia, das ciências sociais, das artes e, por isso mesmo, fonte inesgotável de reflexão e análise. Sua complexidade é ainda agravada pelo desgaste que o termo vem sofrendo em nossos tempos. Nos dias que correm, a desilusão com os rumos da política nacional, a polarização dos discursos sobre os destinos do nosso viver juntos, dentre outros fatores, têm tornado a noção de “política” muito controversa.

Como falar de política, então, dentro de um processo de criação e formação artística?

O desafio do presente capítulo consiste em aproximar as experiências artísticas e pedagógicas, observadas nos Experimentos da SP Escola de Teatro, das formulações teóricas de dois filósofos voltados para a natureza política do humano: Hannah Arendt e Jacques Rancière. É por meio da aproximação com os escritos desses dois pensadores que pretendo examinar o cotidiano dos processos criativos na Escola e investigar suas possíveis relações com a política.

3.1 - Experimento: microcosmo do domínio público

1º dia de Experimento I – 2º semestre de 2015 – Módulo Vermelho

25 aprendizes de oito diferentes áreas entram em uma sala preparada pelos aprendizes de direção. Silêncio. Olhares ansiosos e temerosos. Uma certa desconfiança paira no ar. Apagam-se as luzes. Os aprendizes de direção conduzem um exercício de respiração e ampliação da escuta. As luzes reacendem delicadamente e revelam uma mudança na sala: há uma caixa no meio do espaço.

Todos se aproximam. A caixa está toda ornamentada, por dentro e por fora. Em seu interior há 4 fotografias. As fotos apresentam problemáticas sociais candentes, ligadas a situações de opressão da mulher e dos refugiados árabes. Há também pequenos textos impressos e um cd, que mais tarde revela um áudio em *looping* desses textos soltos dentro da caixa.

Há ainda objetos que remetem a referências religiosas (algo parecido com um terço ou um santinho), mas que são, ao mesmo tempo, objetos infantis (chupeta, bonequinhos etc.).

Os aprendizes desvendam a caixa. Observam-na de vários pontos de vista.

Segue-se um caloroso debate sobre as leituras da caixa.

A caixa havia sido produzida pelos aprendizes de Técnicas de Palco e Dramaturgia antes do início dos Experimentos e tinha como função servir de abrigo ao Material do Módulo: 4 fotos temáticas previamente selecionadas pelos coordenadores e formadores. De qualquer modo, a caixa que estava nesse núcleo havia sido produzida por aprendizes que não integravam esse coletivo. Assim, todos os aprendizes do núcleo, sem exceção, tiveram contato com a caixa que lhes serviria de Material juntos e ao mesmo tempo.

2º dia de Experimento I – 2º semestre de 2015 – Módulo Vermelho

Após o debate do dia anterior, onde todos se colocaram diante do Material que serviria de ponto de partida para a criação, a direção pede que os aprendizes se dividam em pequenos grupos. Cada grupo deve ter pelo menos um integrante de cada área. Na sequência, os pequenos grupos deverão fazer uma primeira proposição cênica inspirada nas leituras da caixa. Os dramaturgos deverão observar as proposições apresentadas, para então formular um pequeno texto que possa servir de disparador para o próximo dia de trabalho.

Os trechos acima foram retirados do caderno de observações do pesquisador, anotações realizadas durante o acompanhamento dos Experimentos no segundo semestre de 2015. As narrativas descrevem os dois primeiros dias de trabalho coletivo em torno da criação de uma cena teatral, cujo ponto de partida é um objeto carregado de referências e simbologias. Esse objeto disparador, uma caixa, se estabelece como algo comum *entre* os aprendizes, no território comum do núcleo de Experimento. É a partir desse material de investigação e desse espaço de encontro, comuns a todos, que será dada a largada para um processo criativo em que as individualidades de cada artista e as especificidades de cada área das artes da cena poderão vir à tona e

fomentar a dinâmica de troca, colaboração e construção compartilhada entre os aprendizes.

Estamos diante do Experimento da SP Escola de Teatro: um processo de formação em criação compartilhada, cujo caráter coletivo convida a uma *ação criativa* forjada no encontro entre as diversas pessoas das diferentes áreas que compõem a Escola. E é a partir daí que podemos traçar as primeiras aproximações com os estudos de Hannah Arendt, sobretudo no que se refere às suas formulações sobre as esferas pública e privada.

Se analisarmos os Experimentos à luz dos conceitos de Arendt, veremos que esse espaço de encontro, mediado por elementos comuns a todos que ali se reúnem, aproxima-se do que a autora definiu como *domínio público*, funcionando como um microcosmo dessa esfera. Por outro lado, como a Escola também se constitui por oito diferentes cursos, voltados cada qual às especificidades de suas áreas de criação, é possível estabelecer relações com o que a Arendt descreveu como *domínio privado*.

Em seu livro *A condição humana*, a filósofa alemã caracteriza o domínio público como a esfera comum a todos os homens e mulheres que habitam o mundo. Suas definições partem de dois fenômenos correlatos, mas não idênticos.

O primeiro denota o caráter de “aparência” de tudo aquilo que é tornado público, ou seja, o fato de que a realidade é constituída por coisas perceptíveis, que podem ser vistas e ouvidas. Para que algo ou alguém faça parte de um mundo comum a diferentes homens e mulheres, é necessário que apareça, que venha a público para ser visto e ouvido por todos e, assim, confira realidade à sua existência.

O segundo fenômeno diz respeito àquilo que foi construído pelos homens e mulheres ao longo da história e que, portanto, se coloca entre eles. O mundo, na acepção da autora, não corresponde ao planeta, espaço de nossa vida biológica, mas àquilo que nos une por ter sido forjado pelas mãos humanas e, por isso mesmo, também nos separa.

Esse mundo, contudo, não é idêntico à Terra ou à natureza, enquanto espaço limitado para o movimento dos homens e condição geral da vida orgânica. Antes, tem a ver com o artefato humano, com o que é fabricado pelas mãos humanas, assim como com os negócios realizados entre os que habitam o mundo feito pelo homem. Conviver no mundo significa essencialmente ter um mundo de coisas interposto entre os que o possuem em comum, como uma mesa se interpõe entre os que se assentam ao seu redor; pois como todo espaço-entre [*in-between*], o mundo ao mesmo tempo separa e relaciona os homens entre si. (ARENDT, 2014, p. 64)

O mundo se constitui, portanto, como um produto da artificialidade humana, construído ao longo do tempo, no qual temos oportunidade de adentrar a partir de nosso nascimento. Nessa perspectiva, o mundo está para além do espaço onde nos agregamos como seres vivos e que nos oferece condições de mera sobrevivência. Ele se configura, como citado anteriormente, a partir de “um legado de realizações materiais e simbólicas – objetos, instituições, práticas, princípios éticos, tradições políticas, crenças, saberes” (CARVALHO, 2015, p. 8), por meio dos quais *compartilhamos* uma existência comum.

Figura 15 - Experimento 3 - Módulo Amarelo – 2016
foto: Carolina Gracindo

O domínio público do qual nos fala Arendt é, assim, a esfera de visibilidade que permite estabelecermos as trocas de ideias, de pontos de vista e projetos comuns, ao mesmo tempo em que é o universo durável das construções humanas, por meio das quais podemos nos entender como seres distintos entre si, mas iguais enquanto habitantes desse espaço.

Ao compartilhar o mundo, reconhecemo-nos como humanos e não apenas como mais uma

espécie que habita o planeta. A partir da durabilidade do mundo de coisas, objetos e construções que se interpõem entre os homens e mulheres – e das relações que aí se estabelecem – é que a vida humana individual rompe a circularidade do ciclo vital (consumo e reprodução, esgotamento e regeneração) e se configura como existência singular e única de um *alguém*, cuja trajetória será traçada entre o nascimento e a morte.

É, pois, o caráter de mundanidade do domínio público que confere à existência humana um de seus traços políticos, uma vez que “se o mundo deve conter o espaço público, não pode ser construído apenas para uma geração e planejado somente para os que estão vivos, mas tem de transcender a duração da vida de homens mortais” (ARENDT, 2014, p. 67). Fundada sobre o princípio de visibilidade, a partilha de um mundo comum constitui uma teia de relações humanas na qual os homens e mulheres

assumem a responsabilidade pela autodeterminação de suas formas de viver juntos, pela transcendência de sua existência historicamente localizada e são convidados a afirmar, por meio da *ação*⁴⁸, a condição humana da pluralidade.

(...) a Terra e o mundo são habitados não pelo Homem, mas por homens e mulheres portadores de uma singularidade única – iguais enquanto humanos, mas radicalmente distintos e irrepetíveis, de modo que a pluralidade humana, mais que a infinita diversidade de todos os entes, é a “paradoxal pluralidade de seres únicos”. (CORREIA, 2014, p. XXXII)

Em contraponto às suas reflexões sobre a esfera pública, Arendt define o domínio privado diferenciando-o, inicialmente, da ideia de propriedade ou posse. Com base na tradição clássica, a autora identifica o privado ao seu sentido original de *privativo*:

Viver uma vida inteiramente privada significa, acima de tudo, estar privado de coisas essenciais a uma vida verdadeiramente humana: estar privado da realidade que advém do fato de ser visto e ouvido por outros, privado de uma relação “objetiva” com eles decorrente do fato de ligar-se e separar-se deles mediante um mundo comum de coisas e privado de realizar algo mais permanente que a própria vida. (ARENDT, 2014, p. 72)

A esfera do privado estaria ligada, em primeira instância, à casa e aos laços familiares, circunscrita pelas necessidades de manutenção da vida biológica e continuidade da espécie. A proteção e ocultamento, oferecidos pelo lar, e a atividade laboral de produção dos insumos básicos, destinados ao consumo imediato, estão ligadas ao domínio privado. Nele se alcança a privatividade⁴⁹ necessária a tudo aquilo que não resistiria à luz e à visibilidade do espaço público.

Para Arendt, o espaço público não sobreviveria sem o refúgio da esfera privada, bem como a exclusividade do domínio privado reduziria a existência humana à mera subsistência, não fosse a construção de um mundo público. E é por conta da dicotomia presente no pensamento da tradição clássica entre público e privado e, mais tarde, da diluição dessa dicotomia desde o advento do mundo moderno, que Arendt retorna à experiência de Atenas para formular suas concepções. No presente trabalho, nos apropriamos das definições de Arendt na busca por categorias com as quais

⁴⁸ A *ação*, segundo a concepção de Arendt, é a atividade humana que confirma a condição da pluralidade. Esta noção será objeto de nossa reflexão no próximo item.

⁴⁹ O termo *privativo* é utilizado na tradução de Roberto Raposo de *A condição humana*. Sob este termo, Arendt esclarece que “o caráter privativo da privatividade, indicado pela própria palavra, era sumamente importante: significava literalmente um estado de encontrar-se privado de alguma coisa (...)” (ARENDT, 2014, p. 47).

possamos dialogar, verificando suas similaridades, mais do que sua coincidência com os fenômenos observados.

Retomemos, então, o relato com que iniciamos esta análise: nos dois dias de Experimento descritos, é possível verificar a existência de um objeto comum colocado entre os aprendizes-criadores do núcleo. A caixa como objeto interposto entre os diferentes integrantes do processo instaurou uma dinâmica coletiva de leitura e análise desse material, convidando cada integrante do núcleo a manifestar a sua singularidade em meio à pluralidade de pessoas que ali se encontravam. Por meio desse objeto disparador, o debate e a troca de ideias permitiram que cada aprendiz-criador trouxesse a público a sua visão acerca dele, criando assim uma teia de relações humanas que, a exemplo da noção de domínio público formulada por Arendt, dispunha os participantes do processo numa posição de visibilidade, para serem vistos e ouvidos por todos.

Mais do que isso: a caixa, em si, representava apenas um dos elementos comuns a todos esses aprendizes. Ela funcionava como ponto de partida de um processo criativo também comum: a construção de uma cena teatral, tecida coletivamente, no território do encontro criativo do Experimento. O mundo comum, nesse caso, caracteriza-se tanto pelo espaço físico determinado para o encontro entre essas pessoas (a sala de ensaio), como pelo objeto de interesse comum sobre o qual os aprendizes se debruçam (a caixa como Material e os outros elementos do Módulo – Eixo, Artista-Pedagogo e Operador) e ainda, pelas relações “objetivas” e criativas que se estabelecem entre eles.

Trata-se de um espaço privilegiado de encontro entre os homens e mulheres em que se institui uma clara diferença entre aquilo que é próprio a cada integrante do processo criativo e aquilo que é comum a todos os envolvidos no núcleo de criação. Não estamos diante de uma simples associação entre as pessoas. Antes, assistimos à constituição de um espaço voltado para aquilo que “*inter-essa*, que está entre as pessoas e que, portanto, as relaciona e interliga”. (ARENDT, 2014, p. 226)

Nas condições de um mundo comum, a realidade não é garantida primordialmente pela “natureza comum” de todos os homens que o constituem, mas antes pelo fato de que, a despeito das diferenças de posição e da resultante variedade de perspectivas, todos estão sempre interessados no mesmo objeto. (ARENDT, 2014, p. 71)

Esse espaço de criação delimitado por orientações pedagógicas – que envolvem a utilização de determinadas salas de trabalho, o uso de equipamentos

específicos e a pesquisa sobre temas e aspectos da linguagem previamente estabelecidos – também coloca os integrantes dos diferentes cursos em relação uns com os outros a partir das coisas do mundo: materiais e/ou projetos investigados e construídos por eles em cada uma de suas especialidades, no interior de seus cursos. Um aprendiz de direção teatral, por exemplo, precisa tornar pública sua ideia sobre o tema que será trabalhado e se relaciona com o aprendiz de iluminação a partir da concretude dos materiais de luz com os quais ambos estão lidando (holofotes, sala de ensaio, mesa de luz) ou ainda, com o ator, a partir da dramaturgia de seu corpo, figurinos, cenário. Os artefatos e conhecimentos produzidos pelas mãos humanas servem como intermediários na relação entre os diversos envolvidos na construção do discurso cênico.

Ver e ser visto, constituir o espaço para o aparecimento de palavras e atos, efetivar a tessitura de relações *entre* todos por meio de algo que ‘*inter-essa*’ são algumas das prerrogativas apontadas por Arendt como características do *domínio público* e que estão, também, diretamente ligadas à constituição do espaço do Experimento. Mais do que isso: o interesse coletivo pela elaboração de uma cena teatral que transcenda o próprio processo e possa alcançar a visibilidade, no encontro com o público, solicita a decisão e ação conjuntas na construção desse processo, apontando implicações de ordem política, na medida em que se constitui um espaço para o exercício da pluralidade humana.

(...) embora o mundo comum seja o local de reunião de todos, os que estão presentes ocupam nele diferentes posições, e, assim como se dá com dois objetos, o lugar de um não pode coincidir com o de outro. A importância de ser visto e ouvido por outros provém do fato de que todos veem e ouvem de ângulos diferentes. É esse o significado da vida pública (...). (ARENDT, 2014, p. 70)

Ou nas palavras dos aprendizes:

No Experimento há um ganho que considero único: o reconhecimento do outro, a troca, o respeito e a valorização. Essa é uma descoberta muito rica que só pôde acontecer porque o trabalho era coletivo e tínhamos que nos colocar uns diante dos outros. (D.R., aprendiz de Humor, informação verbal, 2015)

Aos poucos fui percebendo [através do Experimento] que aquele era o meu mundo. Ali, pela cumplicidade dos meus parceiros e até com as discordâncias de alguns, era o espaço para me expor. E esse jogo de exposições, minha e dos outros, foi fazendo a gente entender as nossas posições e as nossas diferenças de pontos de vista. (J.A., aprendiz de Atuação, informação pessoal, 2015)

Esse terreno oferecido pela SP é muito fértil porque o que acontece, de uma forma ou de outra, é que somos o tempo todo confrontados com nossos colegas. As vontades de cada um, naquele projeto de criação, iam se revelando e a gente podia entrar em embate para definir algo coletivamente. São pontos de vista muito diferentes entre si. Maneiras de olhar o mundo que me abriram os olhos para perspectivas bem diferentes da minha. (R.A., aprendiz de Direção, informação pessoal, 2015)

Esses comentários de aprendizes revelam o potencial dessa experiência de formação justamente no que se refere ao exercício da alteridade. A convivência com pontos de vista distintos entre si vai provocando a consciência da pluralidade presente nos Experimentos. Essa dimensão relacional é inerente ao próprio fazer teatral, mas estimula uma aprendizagem para além das questões específicas do teatro. O reconhecimento da pluralidade humana presente nos espaços coletivos mediados por elementos comuns convida todos os participantes dos processos criativos a uma mudança de perspectiva, tornando a presença e a escuta do outro fatores fundamentais para a criação.

Assentado sobre essa proximidade com a noção de domínio público, o Experimento configura-se como um potente espaço formativo de uma nova atitude política diante do mundo. Em tempos de individualismo exacerbado, em que o capitalismo de mercado exige que cada um de nós só trabalhe em prol dos próprios interesses, as práticas coletivas da criação teatral compartilhada delimitam um outro campo de experiência, muito mais ligado à construção e preservação de interesses comuns.

3.1.1 - *O domínio do privado*

De forma distinta dos Experimentos, os cursos específicos da SP Escola de Teatro configuram algumas relações possíveis com as noções apresentadas por Arendt acerca do domínio privado. Embora também haja, no interior de cada sala de aula (dos cursos), uma dinâmica de trocas e partilha de experiências que permitiriam observar esse espaço com características próximas às da esfera pública, interessamos verificar sua relação de oposição ao espaço do Experimento, daí a aproximação que fazemos com a esfera privada.

Se, na sala de ensaio, o trabalho com o Experimento envolve a exposição de ideias e projetos que, tornados públicos, constituirão a rede de propostas que convocarão os aprendizes a realizarem escolhas para a construção conjunta de uma cena teatral, já a sala de aula dos cursos aproxima-se de um espaço ligado à

preparação e preservação de cada um dos indivíduos em torno de seus interesses próprios. Embora não se trate de um espaço destinado à subsistência e manutenção da própria vida, é no interior dos cursos que o trabalho deverá atender às expectativas ligadas à profissionalização, bem como às necessidades particulares de cada aprendiz.

O curso me estimulou muito e me supriu necessidades básicas: descobri uma ferramenta nova para operação de luz e isso vai me possibilitar sobreviver, já que essas tecnologias são fundamentais no mercado de trabalho. (C.S., aprendiz de Iluminação, informação pessoal, 2015)

Nas aulas de corpo desenvolvi algo que muito me interessa; era gostoso me ver descobrindo minhas próprias dimensões, meus movimentos. Foi um trabalho voltado inteiramente para mim e que me alimentou muito porque supria minhas necessidades. E isso só pode acontecer no curso né? No Experimento, as necessidades do trabalho e do coletivo falam mais alto, você tem que estar sempre disponível para construir seu trabalho na relação com o outro, não tem como você dar conta das suas necessidades particulares. (M.A., aprendiz de Atuação, informação pessoal, 2015)

A construção de figurinos, o estudo das maquetes, as aulas de desenho, todas elas foram me mostrando como posso me aprimorar. Sinto que não conseguiria fazer propostas no Experimento se não fosse esse momento de trabalho específico no curso. Além de uma preparação, era também um momento muito pessoal, de desenvolvimento das minhas habilidades e fragilidades, que se eu ficasse expondo no núcleo iam acabar me retraindo. (N.N., aprendiz de Cenografia e Figurino, informação pessoal, 2015)

Como nos revelam essas falas, é na sala de aula dos cursos que se desenvolvem as particularidades ligadas a cada uma das áreas das artes da cena e, enquanto se realiza, esse trabalho “não aparece” para os outros parceiros de criação do núcleo. O que quer que se faça ou se discuta, no curso, não sofre a interferência direta daqueles que habitam, juntos, o microcosmo da esfera pública do Experimento. A repetição de expressões como “alimento”, “suprir necessidades” e “aprimoramento” nos remete ao desenvolvimento de habilidades ligadas à sobrevivência profissional ou de satisfações e desejos muito pessoais. A própria formulação dos comentários indica que, ao se privarem do coletivo, os aprendizes têm a possibilidade de aprofundamento em questões específicas e de ordem privativa.

Uma existência vivida inteiramente em público, na presença de outros, torna-se, como se diz, superficial. Retém a sua visibilidade, mas perde a qualidade resultante de vir à luz a partir de um terreno mais sombrio, que deve permanecer oculto a fim de não perder sua profundidade em um sentido muito real, não subjetivo. (ARENDT, 2014, p. 87)

O curso apresenta-se em oposição ao Experimento, na medida em que representa uma zona de proteção e ocultamento. Em um dos casos citados, inclusive, destaca-se a importância de que o que se faz no curso não venha a público, pois diz respeito às fragilidades ou interesses muito particulares de cada um dos aprendizes. Esse ocultamento proporcionado pelos cursos também representa uma possibilidade de resguardo da intensidade e dos embates constantes provocados pelas “luzes da esfera pública”:

Quando os processos estão difíceis, a gente fica meio bitolado com relação ao trabalho do núcleo, perdido no meio das discussões entre todas as áreas. Aí, voltar para o curso é uma espécie de respiro, de ancoragem que te recarrega pra voltar para o trabalho. (D.A., aprendiz de Iluminação, informação verbal, 2016)

No comentário dessa aprendiz podemos identificar a necessidade de recolhimento, de escape do ambiente coletivo e plural dos Experimentos. No material analisado, há uma recorrência de comentários como esse, o que nos instiga a pensar nas pressões e dificuldades geradas pelo caráter marcadamente relacional dos núcleos de Experimento. A criação compartilhada envolve esforços de diálogo, debate, proposição e constante revisão de pontos de vista – que podem, no limite, exaurir os sujeitos envolvidos a ponto destes necessitarem de um recuo, um movimento de autopreservação, uma recarga de ânimo no espaço protegido e “familiar” de seu curso.

A visibilidade como traço essencial da esfera pública e de seu microcosmo no Experimento demanda também o exercício da reflexão solitária, que só é possível no silêncio de quem não vê nem é visto, não ouve e nem é ouvido por outro que não a si mesmo.

3.1.2 - A esfera social

Para além dos aspectos positivos que aproximam o Experimento do espaço plural do domínio público e cada um dos cursos à proteção e ocultamento ligados ao domínio privado, o acompanhamento do cotidiano da Escola nos permitiu identificar tensões nessa relação; mais ainda, uma confusão entre as atividades relativas a um e a outro espaço.

Em muitos momentos, questões particulares e específicas de cada curso invadiam o espaço de trabalho coletivo com demandas que não lhe diziam respeito. Muito embora o trabalho dos cursos tivesse como objetivo amparar as escolhas em

núcleo, o que se observou, por vezes, foi uma valorização excessiva das especificidades e das vontades individuais, em detrimento da diversidade de pontos de vista e do exercício comum da criação. Como se o interesse maior dos aprendizes fosse o de colocar o trabalho coletivo em função de sua formação pessoal, desconsiderando a criação compartilhada como o horizonte do trabalho. Como nos diz Arendt, nesses casos, “a subjetividade da privatividade pode prolongar-se e multiplicar-se (...) até tornar-se tão forte que o seu peso se faça sentir no domínio público” (ARENDT, 2014, p. 70-71). Abaixo apresentamos um outro recorte do caderno de observações do pesquisador, cujo relato exemplifica a confusão entre os dois domínios.

1º dia do Experimento II – 2º semestre de 2016 – Módulo Amarelo

Acompanho um núcleo que enfrentou muitas crises no Experimento I. A cena mostrada no Território Cultural ainda estava incipiente e os aprendizes não tinham clareza sobre o que estavam falando. Embora nas avaliações se tenha destacado que essa é uma etapa do processo criativo, houve, na ocasião, certas pressões e cobranças que deixaram os aprendizes inseguros. Os aprendizes de direção apresentam a proposta do dia: primeiro discutirão sobre os apontamentos dados em cada curso e a partir daí deverão elencar quais são as prioridades e vontades de cada área. Só então devem traçar um plano de ensaio. Aprendizes de Iluminação, Sonoplastia e Atuação colocam suas observações, o núcleo as discute. Destacam os aspectos pertinentes e escolhem não considerar algumas orientações, por julgarem que elas não dialogam com o desejo coletivo. Quando os aprendizes de Cenografia e Figurino e de Técnicas de Palco vão apresentar suas questões nota-se o desconforto gerado. Ao invés de colocarem para todos quais foram os apontamentos dados no curso, a fim de promoverem uma apreciação coletiva, trazem uma proposta pronta de como será a ocupação espacial nesse próximo Experimento. A proposta até poderia servir de elemento disparador para a investigação entre as áreas; no entanto, o modo como é apresentada beira a imposição. Determinam que aquela seja a espacialidade da cena e não se abrem ao diálogo. Há ainda um agravante: sua proposta não dialoga com o material que vinha sendo criado na sala de ensaio do Experimento I. Contrariam a pesquisa coletiva que o núcleo tinha acordado. Os aprendizes de Direção e Atuação tentam problematizar, mas não há disponibilidade para a revisão, nem relativização da proposta por parte dos aprendizes de Cenografia e Figurino e de Técnicas de Palco – estão intransigentes e dizem que essa proposta é um desejo deles e que responde a necessidades de trabalho apontadas no curso e por isso, irão realizá-la dessa maneira. A discussão chega no seu limite quando dizem: “Pouco importa se o coletivo quer assim, pois será assim. Vocês é que se virem para se adaptar”.

Diferente do exemplo referente ao segundo semestre de 2015, em que o material de investigação (a caixa) foi colocado no espaço *entre* os aprendizes e apreciado por todos (dando origem a um acordo coletivo acerca da abordagem desse material), esse segundo relato revela uma proposta elaborada fora do espaço partilhado da criação, na privacidade de um curso e muito mais ligada ao interesse particular de determinada área do que propriamente a algo *comum* entre os criadores.

Ainda que a proposição da Cenografia e Figurino e de Técnicas de Palco emergisse do contato com a cena do Experimento I, o que se percebeu no encontro entre as áreas foi uma extrema dificuldade de diálogo com esse material, uma vez que o interesse particular se sobrepunha aos interesses comuns. Mais ainda: o objetivo do Experimento deixou de ser a construção coletiva de uma cena e se tornou a realização de um projeto de área. A atitude dos aprendizes de Cenografia e Figurino e de Técnicas de Palco negava o espaço compartilhado da criação. A intransigência com que apresentaram a proposta de espacialidade desconsiderava que “a realidade do mundo público depende da presença simultânea de inúmeros aspectos e perspectivas”. (ARENDT, 2014, p. 70) Querer que o trabalho de todo o núcleo convergissem para a sua proposição de modo impositivo trazia prejuízos significativos para a experiência coletiva e para a constituição do Experimento como mundo comum.

O relato descreve, ainda, aspectos que se relacionam às tensões apontadas no capítulo anterior. Avaliações e encaminhamentos realizados na privatidade⁵⁰ dos cursos geraram, sobre os aprendizes, algumas pressões que, somadas à tendência que estes têm de querer “agradar” aos seus formadores e coordenadores, resultaram em isolamento. Ao valorizar projetos de área em prejuízo do interesse comum, os aprendizes de Cenografia e Figurino e de Técnicas de Palco não estavam fazendo apenas uma defesa daquilo que lhes era próprio. Antes, estavam atribuindo ao Experimento a função de responder à sua formação específica em detrimento da articulação de todas as áreas na construção de uma cena teatral. Como se o seu enriquecimento pessoal (do ponto de vista da aquisição de conhecimentos e da conquista de avaliações positivas sobre sua área) devesse prevalecer sobre os rumos do trabalho coletivo. Isso se expressa ainda mais radicalmente na fala a seguir:

Gostaria que os formadores pudessem defender nossos projetos. Quando apresentamos nossa proposta e o núcleo resistiu, convoquei a formadora para nos defender. A gente não tem que ficar refém do coletivo né? E eu tenho que mostrar o meu trabalho como cenógrafa, estou aqui para me formar como cenógrafa e não para formar um grupo de teatro. (J.S., aprendiz de Cenografia e Figurino, informação verbal, 2016)

Como assinalamos anteriormente, Arendt vai em busca da tradição clássica a fim de localizar os domínios do público e do privado a partir da constatação de que há um embaralhamento dessas esferas desde o advento do mundo moderno. Para ela,

⁵⁰ Cabe lembrar, como citamos na nota anterior, que este termo aparece em *A Condição Humana*, de Hannah Arendt, na tradução de Roberto Raposo.

a confusão entre as atividades relacionadas à construção e preservação do mundo comum e aquelas relativas à manutenção da vida advém de um fenômeno relativamente novo: “a eclosão da esfera social, que estritamente não era nem privada nem pública, (...) cuja origem coincidiu com a eclosão da era moderna (...)”. (ARENDT, 2014, p. 34)

A noção de propriedade privada é fundamental nessa eclosão. Segundo a autora alemã, ter uma propriedade significava, originalmente, ter lugar em determinada parte do mundo. Entretanto, no mundo moderno, a ideia de propriedade passou a coincidir também com o princípio de acúmulo de riquezas. Com isso, a “sociedade”, como a entendemos atualmente, torna-se a organização de proprietários em busca da satisfação de seus interesses comuns: “a única coisa que as pessoas têm em comum são os seus interesses privados” (ARENDT, 2014, p. 85). A política passa a ser

identificada com o governo desses interesses, não mais se assentando sobre as perspectivas coletivas, mas sim, sobre a satisfação das necessidades pessoais.

No contexto da Escola, não podemos falar em riquezas no sentido estrito de posse de bens materiais, mas há sim, uma perspectiva de enriquecimento pessoal em termos de aquisição de conhecimento. Há uma transferência daquilo que seria próprio à esfera do privado para as luzes do domínio público e, assim, mais do que construir coletivamente uma cena teatral, o processo de Experimento responderia às necessidades de aprendizagem de cada um de seus *especialistas*.

A fala da aprendiz de Cenografia e Figurino denota sua expectativa por uma intervenção pedagógica que defendesse seus interesses particulares, a exemplo dos governos modernos cuja função é administrar as necessidades de cada fatia da sociedade. A administração do social vem para primeiro plano e a orientação artística

Figura 16 - Experimento 3 - Módulo Vermelho – 2015
- foto: André Stefano

e pedagógica deixa de problematizar as escolhas do discurso cênico que está sendo elaborado, para mediar conflitos pessoais. Ainda mais se a avaliação acerca do trabalho cênico tratar do êxito dos aspectos específicos de cada área em detrimento do caráter plural (e, portanto, político) de um comum compartilhado. Ao dizer que está na Escola para se formar como cenógrafa e não para formar um grupo de teatro, a aprendiz revela sua necessidade de “enriquecimento” profissional, de preservação da sua especialidade.

Vemos, nesse caso, que o Experimento se aproxima mais da esfera do social, na qual “basta que todos os seus membros considerem tudo o que fazem como modo de sustentar suas próprias vidas” (ARENDT, 2014, p. 57). Assim, as atividades relacionadas com a sobrevivência começam a aparecer em público e, com elas, o tempo e o espaço destinados à construção coletiva passam a ser encarados a partir de uma lógica instrumental e pragmática. A produtividade passa a ser o principal parâmetro de criação e cada área funciona como um grupo separado dos demais, que ali se encontra exclusivamente para afirmar suas diferenças e não para trabalhar em torno daquilo que os interliga.

Este é um risco constante na SP Escola de Teatro, já que corresponde a uma confusão presente em nossa própria realidade social. A diluição das fronteiras entre o público e privado é marcante em nossa sociedade e, segundo Arendt, vem regulando as atividades humanas para longe da natureza política do homem.

No entanto, diferentemente do que acontece no espaço público do mundo, o Experimento está circunscrito dentro de uma experiência escolar. Nesse sentido, os prejuízos à sua constituição como espaço de afirmação do interesse comum podem ser revertidos. Desde que haja a intervenção de um formador ou orientador, as atitudes autoritárias, avessas ao diálogo e exclusivamente interessadas na especialização e produtividade podem ser problematizadas e reorientadas. No caso em questão, como este pesquisador também acompanhava os Experimentos na condição de formador, houve oportunidade de interromper as discussões e reorganizar o trabalho, a fim de que a pluralidade dos pontos de vista fosse preservada.

Porém, cabe destacar que (retomando uma crítica realizada no capítulo anterior), na atual dinâmica da Escola, com seus cortes orçamentários e flutuação da presença de orientadores e formadores, as intervenções podem não acontecer ou acontecer muito mais tarde em relação ao momento imediato de manifestação das

posturas autoritárias ou individualistas. A ausência de uma intervenção pedagógica ou sua ação tardia gera um desgaste nas relações de trabalho e um afastamento entre os parceiros de criação. Surgem, assim, resistências às dinâmicas coletivas de criação que podem marcar a subjetividade dos aprendizes.

Será que todo esse desgaste vale a pena? Acho que não. Ficamos vários dias de trabalho discutindo a questão e as vontades de uma área. Aí o trabalho como um todo foi perdendo espaço. Confesso que esse Experimento me deixou “de bode” de trabalhos coletivos. Ficamos rendidos a uma área e o Experimento virou o confronto entre *nós* e *eles*. O problema é que o *nós* não era o núcleo contra uma área, mas cada uma das áreas começou a trabalhar em interesse próprio. Então éramos *nós* da Sonoplastia versus *eles* de cada um dos cursos. (F.F., aprendiz de Sonoplastia, informação verbal, 2016)

A Cenografia e Figurino impôs o projeto. Tinha que ser do jeito deles. E a gente via que não era por interesse numa pesquisa coletiva. Eles não propuseram algo que poderíamos “pirar” em cima e redimensionar em função da cena. Nada disso. Tínhamos que fazer a cena e nos inserir na espacialidade que *eles* pensaram. A vontade deles foi soberana e não o coletivo. Eles mesmos não estavam querendo uma criação conjunta. E como não tínhamos um orientador pra intervir, ficamos ali, girando em círculos, tentando dialogar com uma proposta arbitrária que não dialogava com os interesses do núcleo. Era o interesse deles e ponto. Confesso que chegou uma hora que “me enchi” e comecei a jogar o meu jogo. Se *eles* podem impor o que querem, eu também posso. Não fiquei mais tentando fazer minha proposta dialogar com as dos outros, fiz do meu jeito também. (E.P., aprendiz de Iluminação, informação verbal, 2016)

Os comentários dos aprendizes apontam para os perigos de uma atitude avessa ao trabalho coletivo e revelam atitudes que se colocam no polo oposto à partilha de pontos de vista. Multiplicam-se individualidades superpostas, cujo diálogo está ausente.

No projeto da Escola, o sentido coletivo de um trabalho submete as proposições de área a uma arena comum em que tudo é “examinado, confrontado e debatido até o estabelecimento de um ‘acordo’ entre os criadores” (ABREU, 2003, p. 36) para, logo em seguida, ser partilhado novamente; mas, desta vez, com o público. As resistências e imposições de projetos de áreas acabam por retraindo o caráter público do trabalho e tornam o espaço de encontro dos Experimentos o simples espaço de reprodução de um poder que não se interessa pelo coletivo.

Desse modo, é fundamental que a equipe artística e pedagógica da SP Escola de Teatro encontre formas de garantir que seus processos formativos em criação compartilhada preservem a pluralidade da condição humana. Ao colocarem como eixo

de seu processo de formação a instauração dessa arena de confronto de ideias e proposições artísticas, em que a aprendizagem teatral se efetiva no encontro entre os homens e mulheres para o estabelecimento de uma *ação em concerto*, é preciso que suas modalidades de ensino e o estado de presença dos formadores e orientadores sejam observados de forma rigorosa, sob pena do projeto pedagógico não se realizar em todo seu potencial.

3.2 - Ação, política e criação artística

Tem uma coisa no processo da SP que é diferente de outras experiências que eu já tive de formação em teatro. Por mais que em outras escolas a gente viva o trabalho coletivo, característico do próprio teatro, sempre tem um professor que direciona o trabalho. Não só como diretor teatral, mas direciona mesmo, dizendo o que é importante em cada etapa, dizendo o que temos que fazer e, inclusive, escolhendo o texto, a concepção e tal. Aqui na SP a gente tem o trabalho coletivo, o espaço de troca da criação, mas esse espaço parece que é potencializado porque somos nós, aprendizes, que temos que fazer as escolhas, a criação decorre das nossas ações. (D.C., aprendiz de Dramaturgia, informação verbal, 2016)

Quando adentramos uma sala de Experimento da SP Escola de Teatro, nos deparamos com um coletivo teatral integralmente envolvido na tarefa de dar expressão a *algo novo*, fruto do trabalho conjunto e, ao mesmo tempo, repleto das marcas de cada criador ali presente, partícipes de uma obra cuja autoria se pode chamar de compartilhada. Esta autoria, porém, só se efetiva por meio de uma iniciativa criadora cuja tarefa é *imprimir movimento a alguma coisa*.

Agir, em seu sentido mais geral, significa tomar iniciativa, iniciar (como indica a palavra grega *archein*, ‘começar’, ‘conduzir’ e, finalmente, ‘governar’), imprimir movimento a alguma coisa (que é o significado original do termo latino *agere*). (...) É da natureza do início que se comece algo novo, algo que não se poderia esperar de coisa alguma que tenha ocorrido antes. (ARENDT, 2014, p. 219-220)

Trata-se, assim, de uma *ação criativa* que, no contexto da Escola, necessariamente, será uma *ação em concerto*, tecida no encontro entre os diversos aprendizes das diferentes áreas – que, juntos, estabelecem suas relações e fazem as suas escolhas estéticas. É nesse sentido que, como vimos até aqui, a abertura desse espaço de trabalho em que há um comum a ser partilhado e construído entre os homens e mulheres que ali se encontram confirma a condição humana da pluralidade.

Desse modo, o paralelo que traçamos entre o espaço do Experimento e as formulações de Hannah Arendt acerca do domínio público se estende à *ação*:

atividade que “corresponde à capacidade humana de desencadear o novo, [cujo] espaço adequado à sua manifestação, do qual ela depende para adquirir realidade, é o domínio público”. (CORREIA *in* ARENDT, 2014, p. XXXIII)

Para a autora, é justamente a ação que confirma a condição humana da pluralidade. Se o domínio público estabelece o espaço para o encontro e a troca entre os seres humanos, é por meio da ação que, nele, podemos nos perceber como seres iguais e distintos. Iguais porque, ao agir, nos reconhecemos como homens e nos compreendemos uns aos outros – bem como compreendemos os que vieram antes de nós e somos, assim, capazes de traçar planos para o futuro e prever as necessidades daqueles que virão. Distintos, pois se não o fôssemos, bastariam sons e sinais para que comunicássemos nossas necessidades, desejos e carências idênticas.

[Por meio da ação] os homens podem distinguir a si próprios, ao invés de permanecerem apenas distintos; a ação e o discurso são os modos pelos quais os seres humanos aparecem uns para os outros, certamente não como objetos físicos, mas *qua* homens. Esse aparecimento, em contraposição à mera existência corpórea, depende da iniciativa, mas trata-se de uma iniciativa da qual nenhum ser humano pode abster-se sem deixar de ser humano. (...) Os homens podem perfeitamente viver sem trabalhar, obrigando outros a trabalharem por eles; e podem muito bem decidir simplesmente usar e fruir do mundo de coisas sem lhe acrescentar um só objeto útil (...). Por outro lado, uma vida sem discurso e sem ação (...) é literalmente morta para o mundo; deixa de ser uma vida humana, uma vez que já não é mais vivida entre homens. (ARENDT, 2014, p. 218-219)

Essa qualidade única de “ser vivida entre os homens” é que torna a ação, na acepção de Arendt, a atividade humana política por excelência. É por meio da ação que nos inserimos no mundo e tomamos iniciativas que o modificam; que nos relacionamos uns com os outros, na presença uns dos outros e construímos a teia de relações humanas sobre a qual vamos conviver.

Porque é capaz de *agir* – ou seja, de romper os automatismos sociais e iniciar algo novo –, o homem é capaz de atribuir um *sentido* à sua existência como um ser histórico e singular em meio à paradoxal *pluralidade* de seres únicos que compõem o mundo. (CARVALHO, 2015, p. 21)

Figura 17 - Experimento 3 - Módulo Vermelho – 2016
- foto: Bruno Galvinício

Mas a qualidade que torna a ação a atividade que nos permite atribuir sentido à nossa própria existência é a *revelação*. Por sermos distintos e únicos entre iguais, ao agirmos tomamos consciência de nossa distinção e nos *revelamos* como um *alguém* também único e distinto em meio ao convívio com os outros. E, para que a ação ganhe plena visibilidade no mundo público, ela se associa ao discurso, já que é por meio da palavra falada que o agente anuncia o que faz, fez ou pretende

fazer. “Essa qualidade reveladora do discurso e da ação passa a um primeiro plano quando as pessoas estão *com* as outras, nem “pró” nem “contra” elas – isto é, no puro estar junto dos homens”. (ARENDT, 2014, p. 223)

Traçando uma aproximação com espaço do Experimento, podemos identificar similaridades entre as características que Arendt atribui à ação e o que se efetiva no espaço das salas de ensaio da SP Escola de Teatro. Como já pontuamos, para que a experimentação seja de caráter coletivo, congregando proposições das diferentes áreas das artes da cena, não basta a presença de aprendizes-criadores de cada uma dessas áreas, é preciso que suas propostas venham a público e, no mais das vezes, estejam acompanhadas da palavra que explicita suas intenções. Nesses casos, os aprendizes não estão em posições contrárias ou favoráveis uns aos outros. Antes, encontram-se uns *com* os outros na tentativa de *imprimir movimento* ao processo criativo e transformar suas ideias em *ações*⁵¹.

⁵¹ A noção de ação é muito cara ao universo do teatro e tem sido objeto de estudo de diferentes artistas e teóricos da cena. Em nossa pesquisa, lançamos mão da definição de Eugenio Barba, para quem a ação compreende os diferentes elementos constitutivos do fenômeno teatral e que, portanto, nos permite observar as proposições dos aprendizes dos diversos cursos da SP Escola de Teatro como *ação*:

(...) *ação* (...) não é apenas o que é dito ou feito pelos atores, mas também os sons, ruídos, as luzes, as mudanças de espaço. Em um nível superior de organização, as *ações* são os episódios da história ou as várias faces de uma situação, os arcos de tempo entre duas ênfases do espetáculo, entre duas mudanças do espaço. Ou ainda a evolução – com certa autonomia – de uma coluna sonora musical, das variações das luzes, das variações de ritmo e intensidade desenvolvidas por um ator em cima de temas físicos bem precisos

1º dia de Experimento I – 1º semestre de 2016 – Módulo Azul⁵²

Foi dada a largada. O Experimento começa. Os aprendizes de direção falam da proposta para o dia: cada área deverá mostrar sua proposição cênica criada a partir do Material deste módulo – uma música do novo álbum de Elza Soares⁵³. O Material do módulo (álbum de Elza) também foi objeto de investigação nos cursos, separadamente, dando origem a proposições que deveriam ser “publicizadas” nos núcleos de Experimento. Começam as apresentações. O olhar de todos é atento. Cada uma das áreas traz perspectivas diferentes sobre o Material, além é claro, de propostas relacionadas às suas áreas específicas. Impressiona a profusão de imagens e possibilidades de caminhos a serem trilhados. Mas há algo além que merece destaque: a temática relacionada à opressão da mulher negra faz com que todos expressem, cenicamente, seu olhar sobre essa questão urgente em nossos dias. O debate que sucede às apresentações revela pontos de vista distintos sobre o tema. As escolhas realizadas para a construção de cada uma das ações cênicas vão revelando as visões de mundo daqueles que as construíram. O debate segue acalorado, mas não em um tom de discussão. Pelo contrário, revelam-se histórias e trajetórias pessoais, preconceitos e desejos de superação de um machismo culturalmente entranhado.

Esse recorte de observação nos permite vislumbrar o ambiente plural que se cria no núcleo de Experimento, resultante das *ações criativas* apresentadas por cada área. Mas vai além: essa pluralidade não apenas se apresenta, como também traz à tona, durante o debate, *discursos* que revelam *quem* são os artistas envolvidos naquela ação. Como dito, histórias, trajetórias e desejos passam a ser conhecidos e estabelece-se, entre os aprendizes, a teia de relações humanas sobre a qual darão sequência ao seu fazer teatral.

O que se percebe é que a revelação, como qualidade da ação, demanda rigor e disponibilidade para um ato de desvelamento. Trata-se de um exercício intenso de exposição, que desnuda os aprendizes para além daquilo que eles são: cenógrafos, figurinistas, iluminadores ou etc.

Ao agir e falar, os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais únicas, e assim fazem seu aparecimento no mundo humano. (...) Essa revelação de “quem”, em contraposição a “o que” alguém é – os dons, qualidades, talentos e defeitos que se podem exhibir ou ocultar –, está implícita em tudo o que esse alguém diz ou faz. (ARENDT, 2014, p. 222)

(maneiras de caminhar, de tratar os objetos, de usar a maquiagem e o figurino). Também são *ações* os objetos que se transformam, adquirindo diferentes significados ou colorações emotivas. *Ações* são inclusive todas as relações, todas as interações entre os personagens entre si ou entre eles e as luzes, os sons, o espaço. Tudo o que age diretamente sobre a atenção do espectador, sobre sua compreensão, sua emotividade e sua cinestesia também é *ação* (BARBA, 2012, p. 66).

⁵² Trecho retirado do caderno de observações do pesquisador.

⁵³ Álbum *A mulher do fim do mundo*, 2015, Natura Musical.

Embora esse relato tenha nos permitido visualizar a potência dessa ação como revelação, o acompanhamento diário dos Experimentos mostrou o quanto, no caso da Escola, esse é um dos grandes desafios pedagógicos. Por inserir-se dentro de um processo teatral em que cada uma das funções criativas está representada, muitas vezes o modo como os aprendizes encaminham seu trabalho relaciona-se muito mais com suas habilidades, qualidades e fragilidades, ou seja, com aquilo que são (iluminadores, cenógrafos, dramaturgos) do que, propriamente, com quem são, ou seja, com as singularidades que constituem uma identidade e suas visões de mundo.

6º dia do Experimento II – 2º semestre de 2016 – Módulo Amarelo

Nos dois primeiros dias desse segundo Experimento, os aprendizes se debruçaram novamente sobre o Material (cartas-relatos de amizade). Como no primeiro Experimento se distanciaram muito de seu Material de origem, escolheram, junto com o orientador de núcleo, retomar a criação de ações cênicas a partir do relato. No entanto, algumas áreas (IL, CE, TP) parecem estar mais interessadas em *resolver* cenicamente o relato, do que em expressar seus pontos de vista. Quando cessam as experimentações e os aprendizes abrem espaço para um debate sobre suas ações, fica claro que CE, IL e TP não estavam dialogando com o Material. Seus argumentos giram em torno de questões de ordem técnica como a eficiência da luz no espaço ou os deslocamentos do público, mas não avançam para as relações dessas escolhas com o discurso cênico que querem construir. Quando convocados a debater sobre as intenções inerentes às suas propostas, os aprendizes respondem que devem atender às solicitações de seus formadores e pedem ainda, ao orientador de núcleo, que intervenha no sentido de “defender” suas áreas. Explicam que é próprio às suas áreas que não “gastem” seu tempo discutindo os sentidos da cena, mas que, como “técnicos”, devem responder com soluções práticas.

Esse outro exemplo ilustra a tendência de alguns aprendizes em transformarem a atividade da ação numa mera exibição de habilidades técnicas. Essa tendência é ainda reforçada quando, como vimos no capítulo anterior, avaliações pautadas no gosto ou na eficiência de uma ou outra área são valorizadas pelos coordenadores e/ou formadores.

Decorre daí uma distorção do princípio da ação, analisada por Arendt como característica própria à esfera social: a tendência ao comportamento. No domínio do “social”, a teia de relações humanas é substituída por interesses privados, cuja marca é a visibilidade de sua capacidade produtiva e não de sua ação política. Com isso, estabelecem-se grupos sociais identitários que, a exemplo das organizações familiares, clamam por um “governo” que possa defendê-los e assumem atitudes regulamentadas, normatizadas de acordo com sua posição e ocupação. Seguindo um padrão de comportamento, os homens e mulheres apresentam-se mais como seres

sociais do que como seres políticos e o que assistimos é uma disputa pela prevalência de seus interesses de “grupo”.

Ao exibirem suas habilidades, estimulados pela preocupação em obter validação de suas competências, e solicitarem do orientador uma intervenção no sentido de defesa dessa atitude, os aprendizes argumentam que “devem” se comportar assim porque essa é a postura adequada aos profissionais de suas áreas. O Experimento como domínio público se retrai e estabelece-se um embate entre indivíduos “prós” e indivíduos “contra” determinados encaminhamentos e escolhas estéticas. Nessas circunstâncias, a ação e o discurso que a acompanha transformam-se em “mera conversa”, em discussão estéril que não viabiliza a sequência do trabalho.

Essas discussões foram recorrentes em vários núcleos de Experimento observados, mas são percebidas pela equipe artística e pedagógica da Escola e também pelos próprios aprendizes como algo que deve ser superado.

É o teatro que deve reger as discussões e não se faz teatro sentado nem só na conversa. Quando percebermos que os aprendizes entraram em embate por conta de desejos e vontades pessoais ou mesmo por conta de defesas de áreas específicas, temos que orientá-los e convocá-los para a ação. É no exercício da cena e do discurso da cena que as discussões devem ser potencializadas. Caso contrário, tanto eles como nós ficaremos reféns das rodas de conversa. (Joaquim Gama, coordenador pedagógico)⁵⁴.

As orientações e retornos dos formadores foram essenciais, pois só assim pudemos perceber que o Experimento é feito de ações e não de rodas de conversa. Estávamos desgastados e nos comportávamos quase como inimigos uns dos outros. Muito desentendimento e discussão. Não que a gente não pudesse discutir. É bom pararmos, fazermos a roda e, nela, fazermos os nossos acordos. Mas não era o que estava rolando. Foi aí que percebi que o que faltava era direcionar as conversas para debates produtivos acerca da cena e não das vontades individuais ou das soluções técnicas de cada área. Uma das atrizes também foi me mostrando o quanto é possível “treinar as palavras na ação”, discutir e questionar *pela* cena e *em* cena. (V.S., aprendiz de Direção, informação verbal, 2015)

As considerações do coordenador pedagógico da Escola e de um aprendiz de Direção denotam a importância de um acompanhamento sistemático e da recondução ao exercício da ação todas as vezes em que o processo de Experimento se desvia de

⁵⁴ Fala emitida durante reunião artística e pedagógica com a equipe de coordenadores e formadores no 2º semestre de 2016.

sua rota para discussões de ordem subjetiva ou, mesmo, extremamente individualistas.

Nos momentos em que a ação foi privilegiada, pudemos perceber sua potência como provocadora de deslocamentos e transformações nos sujeitos envolvidos. Mais do que a extensa argumentação como forma de apresentação de uma ideia ou proposição, a cena, enquanto ação, mobilizava os aprendizes e os movia de suas posições. A ação, nesse caso, parecia prescindir do discurso que a acompanhava. Não raras vezes, quando as ideias vinham em forma de argumento, estabeleciam-se posturas intransigentes e pouco porosas ao outro. Mas, quando as proposições eram realizadas concretamente em uma ação cênica, o deslocamento dos pontos de vista era potencializado e a condição da pluralidade humana realmente se confirmava. Como escreve uma aprendiz em sua avaliação de final de semestre:

É necessário sair da ilha para ver a ilha. Não nos vemos se não saímos de nós mesmos. O que fica para mim dessa experiência é questionar mais, não no sentido de resistência às propostas, mas de gastar mais as possibilidades, usar a cena a nosso favor. A cena como modo de sairmos de nós mesmos. Pois foi quando vi a proposta do outro, em cena, que minhas certezas foram abaladas. Pois foi quando vi a proposta concreta, ali, diante de meus olhos que minha escuta realmente se abriu e pude ouvir meu colega que há tempos me falava e que eu não me permitia escutar. Sinto que às vezes nos perdemos tentando argumentar demais, defender demais nossas palavras. A palavra está gasta. Acho que temos que treinar nossas palavras na ação. (T.R., aprendiz de Atuação, informação pessoal, 2015)

Aqui, cabe abrir um aparte, para retomarmos uma relação estabelecida entre os processos de criação compartilhada conduzidos na SP Escola de Teatro e as práticas teatrais que se efetivaram a partir da década de 90, sobretudo na cidade de São Paulo. Na busca por uma modalidade criativa que não reproduzisse estruturas hierárquicas ou estabelecesse privilégios de uma área da cena em relação à outra, muitos dos artistas desse período investigaram novas relações de trabalho, dentre as quais figura o processo colaborativo. Como apontamos no primeiro capítulo, a Escola não nomeia seus processos de Experimento como processos colaborativos, mas é possível encontrarmos algumas similaridades como, por exemplo, a prioridade da cena e da ação criativa como espaço para o debate, para a afirmação da pluralidade e dos diferentes pontos de vista de todos os artistas envolvidos.

A concepção de que o fenômeno teatral só existe enquanto relação espetáculo/público foi o primeiro passo para conduzir uma série de conflitos subjetivos para um campo objetivo. Teorias, visões estéticas, impressões, sentimentos, informações, todos esses elementos que

são trazidos por atores, diretores, dramaturgos, cenógrafos, figurinistas e outros criadores, para a arena do processo de criação tinham agora referenciais concretos (...). A trajetória do processo colaborativo, como de resto em qualquer processo criativo, vai do abstrato ao concreto e do subjetivo ao objetivo, da intuição e do material informe presente no criador até o material objetivo e comunicável. Isso significa que uma ideia clara tem um peso significativamente maior do que uma sensação difusa e que uma imagem nítida, perfeitamente comunicável, tem valor maior do que uma ideia ou uma sensação. É importante essa trajetória em busca do concreto e do objetivo para que o processo não se dilua no perigoso prazer da discussão intelectual ou na confrontação de impressões e sensações imprecisas. Todo material criativo (ideias, imagens, sensações, conceitos) devem ter expressão na cena. (...) Ela é o fiel da balança e, como algo concreto e objetivo, é hierarquicamente superior à ideia, à imagem, ao projeto, às visões subjetivas. (...) *Só uma nova cena tem o poder de refutar a cena anterior.* (...) É importante ressaltar que consideramos cena não a unidade acabada mas qualquer organização de ações proposta (...). (ABREU, 2003, pp. 38-39)

A cena é, então, a forma teatral que corresponde à *ação* e permite o debate, as trocas, interações e experimentações teatrais que resultarão na obra cênica. Desse modo, uma “cena-ação” não é uma proposta definitiva, mas antes, o modo como os integrantes do processo criativo, em rede, se relacionam.

Chegamos aqui a outras aproximações possíveis entre os processos de Experimento e as formulações de Arendt. Justamente por fazê-lo em um espaço de trocas (domínio público), aquele que realiza sua proposta ou ação criativa a lança no ambiente coletivo e se abre para as inúmeras interferências e modificações decorrentes do encontro com os outros. O discurso cênico construído será resultante, assim, das diversas ações realizadas ao longo do processo e das inúmeras interações efetivadas *entre* as vozes ali presentes. Nesse processo, todos são agentes, mas não há como alguém, em específico, ser o *autor* de maneira isolada. As “estórias e palavras” resultantes das ações serão fruto, necessariamente, da *teia de relações humanas* forjada no trabalho coletivo e, portanto, a autoria da obra teatral será compartilhada.

Mas as convergências não se esgotam por aí. Essas interferências durante o processo caracterizam três outras noções fundamentais ao pensamento de Arendt que percorrem os Experimentos teatrais observados. Trata-se das características de ilimitabilidade, de imprevisibilidade e irreversibilidade inerentes à ação.

Ao iniciar algo novo, aquele que empreende a ação o faz no encontro com os outros, *entre* homens e mulheres que responderão a esta ação, conferindo-lhe um

sentido próprio e, principalmente, um destino próprio. Ao agir, aquele que age o faz sem saber como serão as reações à sua ação; mais ainda, sem ter o mínimo controle sobre as consequências de seus atos.

Seja no campo da política, em Arendt, seja no campo da criação teatral, em nossas observações, um agente não é capaz de prever os rumos de suas ações, uma vez que a “estória iniciada por um ato compõe-se dos feitos e dos padecimentos dele decorrentes. Essas consequências são ilimitadas porque a ação (...) atua num meio no qual toda reação se converte em reação em cadeia, e no qual todo processo é a causa de novos processos” (ARENDT, 2014, pp. 235-236). Para além de não saber os efeitos de sua ação, aquele que age também não pode ter a dimensão dos desdobramentos que essa ação provocará.

4º dia do Experimento III – 1º semestre de 2015 – Módulo Azul

Entro na sala para assistir a uma proposição dos atores. A direção havia pedido que cada ator elaborasse uma cena, individualmente. No entanto, numa conversa com as outras áreas, pouco antes das apresentações, percebo que o procedimento dos aprendizes de direção não estimula o isolamento. Pelo contrário, eles combinam com as áreas de Iluminação, Sonoplastia, Técnicas de Palco e Cenografia e Figurino que todos possam fazer interferências na cena a partir de materiais que trazem do Experimento II. As apresentações começam. O núcleo inteiro assiste à ação de cada um dos atores e atrizes uma primeira vez. Logo na sequência, os aprendizes de direção pedem que as cenas sejam reapresentadas. É nesse momento que as outras áreas interferem. O cuidado com que todos vão colocando novos elementos na cena é admirável. Há uma escuta fina. As cenas de cada um tomam outras dimensões. Os discursos são potencializados e até mudam seu teor em função das cores, sons, volumes, luzes que nessa segunda rodada passam a integrar a experimentação. O trabalho terá continuidade no dia seguinte, com uma tentativa de articulação das cenas individuais em cenas coletivas. O processo de contaminação vai continuar. Ao final, no debate sobre o dia de trabalho, uma das atrizes fala justamente isso: “Fiquei impressionada com o modo como minha cena foi mudando à medida que a luz ia me propondo novos jogos. O ritmo e a emoção de minhas ações também foram afetados pela trilha. Eu tinha vindo com uma ideia e a coisa toda foi tomando outra proporção. A gente foi se contaminando”.

O relato acima descreve com clareza o traço imprevisível do processo, bem como sua faceta ilimitada. A fala da aprendiz no dia da experimentação revela o quanto ela havia pensado em um sentido específico para sua cena e o quanto esse sentido foi ampliado pela ação das outras áreas. E, como o trabalho de “contaminação” continuaria no dia seguinte, não era possível estabelecer os limites dessa experimentação.

Ainda que se possa argumentar que, no campo da criação teatral, uma vez passado o momento de levantamento de materiais e iniciado o processo de repetição

dos ensaios, o caráter imprevisível das ações se esgote, há o contra-argumento de que, no momento das apresentações, a imprevisibilidade se mantém. Ao ser levada a público, uma obra teatral pode gerar um incontável número de reações e consequências em cada um dos espectadores que a assistir. A ilimitabilidade e imprevisibilidade se reafirmam – e denotam suas aproximações com as perspectivas políticas de Arendt – à medida que essas consequências têm o potencial de alterar o rumo das ações desses “desconhecidos e incontáveis” espectadores em seu convívio com o mundo.

Por fim, deparamo-nos com o caráter irreversível das ações. Assim como no campo da atividade política, uma vez iniciada uma proposição teatral (quando no espaço de compartilhamento), ela não pode ser revertida (seja no processo de construção, seja no processo de apresentação da obra cênica). Mesmo que um iluminador, por exemplo, crie um projeto de luz no isolamento de seus pensamentos (ou de seu curso, como é o caso na SP Escola de Teatro), ao se confrontar com seus parceiros de criação, em um processo compartilhado, deverá trazer a público sua proposta. E, ainda que essa proposta possa ser refutada e sofrer modificações, o ato de propor causará consequências tão imprevisíveis quanto irreversíveis. Uma vez começada uma cena, não há como voltar atrás e desfazer suas ações. Diante do público, os atos que se apresentam no palco são impressos nos corpos e nas ideias daqueles que os viram surgir.

Confesso que há uma dimensão de risco assustadora para nós aprendizes das áreas tidas como mais técnicas. Não é só montar uma luz ou propor certa atmosfera. Quando participamos assim ativamente da construção da cena nos tornamos responsáveis por ela também e depois de feita uma proposta, não tem como voltar atrás. Digo isso porque uma vez eu tinha trazido um jogo de luz e contra-luz que eu nem gostava tanto. A proposta tinha a ver com algo que me interessava investigar a partir do tema do módulo, mas eu achava meio fraca. Só que eu apresentei mesmo assim e olha, vou te contar... Quando os aprendizes de Humor começaram a improvisar junto com a luz, os diretores acharam que aquilo tinha tudo a ver com a cena. Aí não teve mais como voltar atrás. Eu coloquei a proposta na roda e aí já era. Os outros se apropriaram e o trabalho continuou dali. (M.K., aprendiz de Iluminação, informação verbal, 2016)

Me lembro de um aprendiz da turma da tarde me falando: “por mais que vocês tenham feito outra coisa no Experimento II, não tem jeito. Aquela cena do Experimento I ficou marcada em mim e sempre quando te olhar vou lembrar do cheiro da carne que vocês usavam”. A gente não tinha mudado o discurso da cena, mas os elementos eram outros. No Experimento I a gente cozinhava em cena e no II o próprio corpo das atrizes representava a carne. Mas não teve jeito, depois que

o público assistiu à cena ela já não era mais nossa. (L.B., aprendiz de Atuação, informação verbal, 2017)

As considerações acima reforçam o traço irreversível das ações. Uma vez realizadas, elas passam a pertencer ao mundo e não mais aos seus agentes. A natureza dos processos de criação compartilhada – também carregada do ilimitado e do imprevisível – define assim, um domínio próximo ao domínio político: “resulta diretamente da ação em conjunto, do ‘compartilhamento de palavras e atos’” (ARENDT, 2014, p. 245), viabilizando que o novo emergja e que os próprios sujeitos envolvidos no processo possam rever suas formas de se relacionar com o mundo e, no limite, transformá-lo.

Cabe, então, perguntar: quais as implicações dessa aproximação entre os domínios da política e da criação compartilhada em um processo de formação? Ainda que não sejamos capazes de precisar com segurança seus efeitos, o que se verifica é que a experiência de formação em curso privilegia aspectos que são próprios ao domínio do político, que estão em ampla circulação.

E ainda que, em seus textos, Arendt atribua o caráter político do teatro ao fato de que, nele, “os homens em suas relações com outros homens” (ARENDT, 2014, p. 233) configuram o assunto a ser tratado, o que vimos até aqui nos permite afirmar que a dimensão política está amplamente presente ao longo do processo de criação cênica e marca a experiência dos aprendizes de forma também irreversível. Assim, nos aventuramos em formular mais algumas questões: diante do atual cenário político, da realidade de esvaziamento dos discursos, sobretudo no âmbito das instituições republicanas, e da polarização das posições ditas políticas, que têm tomado a palavra muito mais como signo da violência do que como instrumento da pluralidade humana, será que um processo de formação artística assim conduzido poderia contribuir com novas formas de agir no mundo? Poderia a formação em criação compartilhada colaborar para que a ação e o discurso sejam reconduzidos à sua dignidade política?

3.3 - A autoria compartilhada, aproximações com Jacques Rancière

Uma partilha do sensível fixa portanto, ao mesmo tempo, um *comum* partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um *comum* se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha. (RANCIÈRE, 2009, p.15)

Como pudemos verificar até aqui, a estrutura pedagógica da SP Escola de Teatro privilegia dinâmicas coletivas de criação bastante próximas às formas de organização do teatro de grupo⁵⁵, nas quais todos os artistas envolvidos no trabalho respondem pela autoria da obra teatral sem, com isso, suprimir suas funções artísticas específicas.

Baseada em um princípio não hierárquico das relações criativas, a Escola se alinha a práticas experimentais de coletivos que não encaram a cena como espaço da representação de um grande texto, exclusivamente, ou da expressão de um gênio-encenador. Tampouco atribui ao coletivo uma identidade coesa e coerente, como se o grupo pudesse se apresentar em “terceira pessoa”, como um sujeito específico, sendo “ele” (o grupo) o autor da cena. Não estamos diante de um “teatro do texto”, “do encenador” ou mesmo das formas da “criação coletiva”.

A mudança de paradigma verificada nas dinâmicas coletivas de criação do teatro de grupo e praticadas no contexto da SP Escola de Teatro consiste, justamente, na convivência coletiva e plural de sujeitos singulares. Se, de um lado, há um grupo de artistas-aprendizes que responde pelas escolhas estéticas e pelo resultado cênico alcançado, de outro, não há diluição das funções criativas – cada criador responde definitivamente por sua área. Essa dinâmica plural, não hierárquica e com funções artísticas definidas ocorre em meio a um processo de múltiplas interferências e contaminações, onde todos os envolvidos na criação, tendo como horizonte o trabalho em grupo, podem cruzar suas propostas às de seus parceiros.

Assim, a SP Escola de Teatro efetiva sua proposta por meio de diretrizes pedagógicas⁵⁶ especialmente voltadas para um momento de trabalho “com uma estrutura semelhante a uma trupe teatral”: o Experimento. Nesse momento, são organizados núcleos de criação com aprendizes das oito diferentes áreas presentes na Escola. Todos os integrantes dos núcleos devem compartilhar a autoria do discurso cênico que será construído, ao mesmo tempo em que não abdicam de suas formações específicas (Atuação, Cenografia e Figurino, Sonoplastia, Técnicas de Palco, Iluminação, Direção, Dramaturgia e Humor).

⁵⁵ Neste ponto, referimo-nos às modalidades de produção do teatro de grupo a partir da década de 1990, sobretudo daqueles identificados com o ideário do processo colaborativo, conforme a análise realizada no primeiro capítulo da presente dissertação.

⁵⁶ Dentre essas diretrizes pedagógicas encontram-se as orientações específicas para o trabalho teatral de caráter processual e investigativo (Eixo, Material, Operador e Artista-Pedagogo) e um calendário organizado de modo a privilegiar o encontro entre os oito cursos que compõem a Escola.

É a partir dessa organização que traçamos um paralelo com a citação acima: tanto o núcleo de Experimento delimita um *comum partilhado* no que tange à autoria da célula cênica, quanto funda uma partilha de “espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como [esse] *comum* se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha”. (RANCIÈRE, 2009, p. 15)

Está posta a primeira aproximação entre os princípios de trabalho do Experimento e as formulações políticas do filósofo Jacques Rancière. Com obras que relacionam política, estética e educação, Rancière descreve a *partilha do sensível* a partir das formas de visibilidade com que o mundo é apreendido por nossos sentidos, permitindo-

Figura 18 - Experimento 1 - Módulo Verde - 2015 - foto: André Stefano

nos “ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce”. (RANCIÈRE, 2009, p. 16)

De forma diferente de Hannah Arendt, que coloca a igualdade entre os homens como garantia do estabelecimento de um mundo comum, Rancière também retoma a Antiguidade Clássica para afirmar que, mesmo na democracia ateniense, o espaço comum partilhado entre os homens se dava de forma desigual, a partir da distribuição de parcelas e funções específicas. A despeito de toda a filosofia política ter operado no sentido de camuflar essa desigualdade inicial, o mundo percebido pela experiência de nossos sentidos revela-se construído sobre diferenças notáveis entre “aqueles a quem cabe governar e aqueles a quem cabe ser governado” (J. Rancière In NOVAES, 1996). Para tanto, o autor analisa os princípios fundadores da noção de política e retoma Aristóteles e Platão para sustentar sua tese.

A partir da experiência grega, Rancière argumenta que a igualdade de direitos cuja lógica se apoia na equivalência entre os homens (igualdade aritmética) é substituída por um princípio em que distâncias e diferenças são justificáveis e aceitáveis segundo a correspondência entre determinadas qualidades de cada parcela da comunidade e o lugar e as funções que ocupam (igualdade geométrica).

Para que a polis seja ordenada conforme o bem, é preciso que as parcelas da comunidade estejam em estrita proporção com a *axia* de cada parte da comunidade: ao *valor* que ela traz para a comunidade e ao *direito* que esse valor lhe dá de deter uma parte do comum. (...) Pois vejamos essas *axiai*, esses títulos de comunidade, de mais perto. Aristóteles enumera três: a riqueza dos poucos (os *oligoí*); a virtude ou a excelência (*areté*) que dá seu nome aos melhores (aos *aristoí*); e a liberdade (a *eleutéria*) que pertence ao povo (*demos*). (...) a combinação exata de seus títulos de comunidade proporciona o bem comum. Um desequilíbrio secreto perturba, no entanto, essa bela construção. (RANCIÈRE, 1996, pp. 21-22)

O desequilíbrio do qual nos fala Rancière corresponde a um erro na contagem no qual o valor do povo também é atribuído às outras parcelas da comunidade (tanto a aristocracia quanto a oligarquia também desfrutam da liberdade como *axia*). Além disso, a própria noção de povo corresponderia não apenas a uma das parcelas da comunidade, mas empresta seu nome ao conjunto de suas partes integrantes. Assim, “povo” se refere tanto àqueles que possuem a liberdade como valor específico, como àqueles para os quais a liberdade se soma à riqueza ou à excelência. Em decorrência, uma partilha desigual camufla-se no que seria “comum” à comunidade.

Conjuga-se, portanto, uma lógica de dominação em que há partes da comunidade que possuem privilégios sobre outras partes, numa hierarquia social que, no vocabulário contemporâneo, poderia ser definida a partir dos termos “maiorias e minorias sociais, categorias sócio-profissionais, grupos de interesse, comunidades etc.” (RANCIÈRE, 1996, p. 29) A esta lógica, que estrutura as coletividades a partir da organização dos poderes e da distribuição de funções, Rancière vai atribuir o nome de *polícia*. Sua proposta não compreende a polícia como o aparato de força e dominação do Estado, mas como um dispositivo de ordenação social, de designação dos corpos para determinados lugares e tarefas.

Tal ordenação, para o autor, carrega ainda mais uma problemática: na lógica das ocupações, as maneiras de *fazer* determinam maneiras de *ser* e de *dizer*. Ou seja, sujeitos destinados a tal ou qual função fariam uso da palavra de acordo com sua condição e ocupação, numa distribuição hierárquica na qual determinadas atividades poderiam ou não tornarem-se visíveis. Se, como nos aponta Rancière, a partir dos gregos, a uns cabe governar e a outros serem governados, isso implicaria em capacidades diretamente relacionadas a essas funções. Enquanto uns seriam capazes de articular, por meio da palavra, seus desejos, vontades e projetos em forma de discurso, outros apenas conseguiriam expressar sua condição de seres viventes, emitindo simples

ruídos e sons. Do ponto de vista da ordem social, isso implica em uma parcela de “não qualificados” e de “incapazes” para o exercício do poder.

(...) há uma distribuição simbólica dos corpos, que (...) divide [as pessoas] em duas categorias: aqueles a quem se vê e a quem não se vê, os de quem há um *logos* – uma palavra memorial, uma contagem a manter –, e aqueles acerca dos quais não há *logos*, os que falam realmente e aqueles cuja voz, para exprimir prazer e dor, apenas imita a voz articulada. (...) o *logos* nunca é apenas a palavra, porque ele é sempre indissolivelmente a *contagem* que é feita dessa palavra, apta a enunciar o justo, enquanto uma outra é apenas percebida como barulho que designa prazer ou dor, consentimento ou revolta. (RANCIÈRE, 1996, p. 36)

É em contraponto a essa lógica policial que o filósofo francês vai definir o que ele entende por *política*: a lógica de um dissenso, de uma ruptura com a harmonia da distribuição e da ordenação social como reivindicação e atualização da condição de igualdade de qualquer um com qualquer um. Para Rancière, a política emerge quando se rompem as conexões entre “ter poder” e “ter qualificações”, quando os “não qualificados” ou “incompetentes” demonstram que são tão capazes de falar ou agir quanto qualquer outro ser humano.

E é exatamente essa demonstração da capacidade de falar e agir que manifesta e demonstra a condição de igualdade como uma falha da própria ordem social. Para que uns governem e outros sejam governados, é necessário que aqueles que obedecem sejam capazes de compreender as ordens e de compreender que devem obedecer. Sendo assim, é preciso que entre os que mandam e os que são mandados opere uma condição de igualdade primordial: a igualdade de inteligências. “A desigualdade só é, em última instância, possível pela igualdade” (RANCIÈRE, 1996, p. 31). Acreditar que o outro é capaz de compreender ordens já é admitir que ambos são iguais no que tange às suas capacidades de uso da palavra.

No entanto, desde os “clássicos”, aqueles que ocupam as funções de governar assumem para si a exclusividade do direito à fala e à articulação dos discursos. Buscam, a todo o tempo, neutralizar a possibilidade de que aqueles que não deveriam ter poder o tenham e deslegitimam sua capacidade de fala, pois não reconhecem os sujeitos que falam como parcela habilitada a tomar parte no comum por meio da palavra e da ação.

Emerge, assim, o *desentendimento/dissenso* fundador da política, uma vez que, ao reivindicar sua parcela igual na divisão do comum, aqueles que o fazem reivindicam, também, que sejam *levados em conta*, que lhes seja reconhecida a

capacidade de articulação de um discurso, de enunciação da palavra não meramente como ruído ou som ininteligível. Reivindicam, por fim, a pressuposição da igualdade como condição para que haja um espaço comum.

A política é primeiramente o conflito em torno da existência de uma cena comum, em torno da existência e qualidade daqueles que estão ali presentes. É preciso antes de mais nada estabelecer que a cena existe para o uso de um interlocutor que não a vê e que não tem razões para vê-la *já que* ela não existe. As partes não preexistem ao conflito, que elas nomeiam e no qual são contadas como partes. (...) Não há política porque os homens, pelo privilégio da palavra, põem seus interesses em comum. Existe política porque aqueles que não têm direito de serem contados como seres falantes conseguem ser contados, e instituem uma comunidade pelo fato de colocarem em comum o dano que nada mais é do que o próprio enfrentamento, a contradição de dois mundos alojados num só: o mundo em que estão aqueles que não os conhecem como seres falantes e contáveis e o mundo onde não há nada. (RANCIÈRE, 1996, p. 40)

Mas justamente por ser “primeiramente o conflito” é que Rancière compreende a política em sua convivência com a polícia: “se a política emprega uma lógica totalmente heterogênea à da polícia, está sempre amarrada a ela. (...) Tudo o que ela faz é (...) a averiguação da igualdade no seio da ordem policial” (RANCIÈRE, 1996, p. 44). Mais do que determinar um horizonte ideal, de uma ordem plenamente igualitária, o autor estabelece uma teoria na qual os sujeitos reclamam sua condição de igualdade como um pressuposto das relações humanas. É nesse sentido que a natureza da política se apresenta sob a forma de dissenso. Ao invés de se definir como um regime particular de organização social, ela se caracteriza pela potência de ruptura e reconfiguração do campo da experiência entre os homens e mulheres que habitam o mundo e partilham o comum.

Essa lógica dos corpos tem seu lugar numa distribuição do comum e do privado, que é também uma distribuição do visível e do invisível, da palavra e do ruído, é o que propus designar com o termo polícia. A política é a prática que rompe a ordem da polícia que antevê as relações de poder na própria evidência dos dados sensíveis. Ela o faz por meio da invenção de uma instância de enunciação coletiva que redesenha o espaço das coisas comuns. Tal como Platão nos ensina *a contrário*, a política começa quando há ruptura na distribuição dos espaços e das competências – e das incompetências. Começa quando seres destinados a permanecer no espaço invisível do trabalho que não deixa tempo para fazer outra coisa tomam o tempo que não têm para afirmar-se coparticipantes de um mundo comum, para mostrar o que não se via, ou fazer ouvir como palavra a discutir o comum aquilo que era ouvido apenas como ruído dos corpos. (RANCIÈRE, 2012, p. 60)

Para Rancière, a igualdade não é um fim a ser alcançado nem uma prática corrente; antes, a igualdade é uma hipótese, um ponto de partida, um axioma que promove o pensamento e o deslocamento das percepções, funções e habilidades instituídas por uma ordem vigente. E é, no limite, a condição básica para a emancipação.

Emancipação não é se tornar consciente de uma exploração, alienação ou negligência que uma pessoa, de outra forma, não saberia. De acordo com Rancière, aqueles que se emancipam o fizeram, e o fazem, ao reivindicar uma forma de pensar, falar e de viver, que não foi ou não é “deles”, que não foi ou não é apropriada, que não corresponde a seu nascimento, seu destino, sua natureza apropriada. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 87)

Emancipar-se, nessa ótica, é o ato pelo qual se rompe com a designação social de um lugar específico na partilha do sensível, um ato de separação do sujeito e seus modos “adequados” de ver, falar e fazer algo. O ato de emancipação corresponde a uma mudança no posicionamento dos corpos: reconfiguração do “território do dizível, visível, pensável e possível”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 88)

Cabe lembrar que Rancière associa a política à própria noção de democracia. Para ele, a democracia é justamente a instalação do dissenso por meio da intervenção daqueles que não seriam “capazes” e “competentes” o suficiente para partilhar das decisões acerca do mundo comum. A democracia refere-se à capacidade de qualquer homem e mulher descobrir formas de ação para agir sobre as questões comuns.

Transpondo essa construção conceitual para o universo do teatro, podemos identificar a ordem policial, em nosso senso comum, como um dos principais operadores das organizações e dos modos do fazer teatral. A concepção de um teatro “textocêntrico”, para o qual o dramaturgo era voz definidora do discurso cênico, revela a lógica hierárquica fundadora da distribuição das funções criativas. A despeito de todos os integrantes de um processo artístico terem em comum o espaço da “cena” e o próprio ofício de artistas, a função da autoria fora, durante anos, relegada a uma única área, determinando assim, modos de fazer, ser e dizer desiguais.

A mesma lógica hierárquica pode ser verificada desde o teatro moderno, nas experiências em que o diretor assume a supremacia do discurso cênico. O privilégio da autoria foi deslocado de uma função para outra, mas manteve-se como privilégio. Foi contra essas perspectivas não igualitárias que o teatro de grupo se insurgiu, investigando formas de distribuição da autoria entre as diferentes áreas e buscando um melhor equacionamento entre as partes na divisão do sensível. Contudo, ainda

que os grupos que trabalharam com as perspectivas da “criação coletiva” tenham experimentado novas possibilidades nessa distribuição, foi a partir dos processos de criação compartilhada, com a manutenção das diversas funções artísticas, que se assumiu, com clareza, a existência das diferentes partes na constituição do coletivo e seu igual valor.

Nos processos de criação compartilhada, embora haja uma divisão de tempo e de atividades relacionadas à cada ocupação, há um comum partilhado no que tange à autoria cênica, que afirma e atualiza a condição de igualdade entre todos os artistas integrantes de um grupo. Pressupõe-se que todos sejam igualmente capazes de pensar e propor o discurso cênico, independentemente de suas qualificações específicas ou das habilidades relativas a cada área. Ainda que cada um assuma uma função, todos compartilham a autoria da obra teatral.

No contexto da SP Escola de Teatro, tal qual nas experiências do teatro de grupo, é o projeto artístico e pedagógico da instituição que circunscreve um campo potencialmente gerador de verificação da igualdade criativa. Mais do que isso: a própria proposta de trabalho dos Experimentos *preconiza* a igualdade como ponto de partida da criação.

Os vínculos dos idealizadores da Escola com as experiências e com o momento histórico do fortalecimento do teatro de grupo nos anos 90 parecem ter uma relação direta com o projeto que elaboraram, levando-os a optar por modalidades pedagógicas que carregassem consigo inúmeras inquietações relativas aos princípios de igualdade.

Parte do pensamento de quem elaborou a Escola vem da ideia de que todas as áreas precisam estar integradas criativamente, por isso que inclusive [o curso de] Técnicas de Palco acompanha todo o processo criativo. Senão a gente cria uma setorização de trabalho que é mais ligada à indústria. Quando colocamos todo mundo para interagir estamos dando capacidade artística a todas as áreas. Não passa pela ideia de soberania ou não do texto ou do que for. Sim de um equilíbrio geral de como as coisas podem funcionar na parte criativa. (Hugo Possolo, coordenador do curso de Atuação)

Ao afirmar que não se trata de pensar a partir da setorização de trabalho e, sim, do equilíbrio entre as áreas criativas, o comentário de Hugo Possolo deixa claro que há um interesse explícito em organizar a Escola a partir da igual capacidade criativa entre todos. E essa afirmação parte do próprio reconhecimento da desigualdade presente nos modos de produção teatral ao longo da história.

Quando criamos a Escola nossa preocupação estava em garantir que todas as áreas fossem áreas criativas. Não queríamos reproduzir a ideia de que há áreas técnicas de um lado e áreas criativas de outro, como há muito tempo se vê no teatro. Queríamos algo em que todos participassem das discussões do tema, pois independente das funções no núcleo, todos devem estar ativamente em todas as etapas da criação. (Guilherme Bonfanti, coordenador do curso de Iluminação)

O comentário desse outro coordenador da Escola identifica o pensamento de ruptura que se pretende promover. Bonfanti reconhece que há diversos processos criativos em que se conduz o trabalho cênico a partir da divisão entre áreas criativas e áreas técnicas, como se a umas coubesse a função de conceber a obra e a outras apenas a função de executar as ideias de outrem. É no sentido contrário a essas perspectivas que a Escola realiza seu projeto, mas o faz em função da percepção de que essas duas lógicas estão presentes nos trabalhos teatrais.

O que nossa observação permitiu identificar é que a presença dessas duas lógicas, a que Rancière chama de política e polícia, marcam enfrentamentos diários entre aprendizes, formadores e coordenadores, muitas vezes habituados à divisão das funções e às expectativas de que os modos de ser de cada área correspondam aos seus modos de fazer.

Em seguida aconteceu a questão chata e que promete ser um problema para a sequência de trabalho dos Experimentos. A dramaturga veio dizer aos diretores que a trilha sonora não condizia com o que ela havia pensado. A princípio uma colocação normal e produtiva, se não fosse a intransigência dela. Não se conformou com a colocação da direção que afirmava que, para eles, a trilha não estava fora do conceito. Mesmo assim ela não abriu mão e ficou batendo o pé na sua ideia. Voltaram ao trabalho e fui eu conversar com a dramaturga. Não deu em nada explicar sobre o processo comunitário, que nele estava incluso tanto o momento em que todos participavam de toda a criação, como a autonomia de cada área criativa em outro momento. Não conseguia enxergar a horizontalidade das relações e que a cena era o espaço para várias vozes e não para que todas as áreas convergissem para reforçar a “fala/texto” dela. (K.M., orientador de Núcleo de Experimento, informação pessoal, 2015)⁵⁷

Nas anotações desse orientador de Experimento, evidencia-se, por parte da aprendiz de dramaturgia, uma compreensão do teatro como lugar da expressão suprema do texto. Ainda que o teatro seja um espaço plural em sua própria constituição e que, portanto, as diversas áreas se façam presentes em cena, uma

⁵⁷ As informações pessoais de orientadores de Experimento constantes nesse trabalho foram retiradas de material produzido por eles, em seus cadernos de acompanhamento, e cedidas ao autor da pesquisa.

perspectiva “textocêntrica” submete todos os criadores ao texto do dramaturgo e impõe a construção de projetos específicos destinados a convergir para essa visão dramaturgic. Pela situação relatada, podemos entrever a existência de uma lógica de dominação de uma área sobre outras. A aprendiz de dramaturgia não concebe a trilha proposta pelos aprendizes de sonoplastia como um discurso cênico elaborado, enunciação e expressão de uma visão de mundo. Na opinião dela são, literalmente, apenas sons que não contribuem com a articulação do *seu* discurso. Em sua perspectiva, as áreas técnicas deveriam apenas “executar” sua ideia.

Não é difícil observar um paralelo entre a atitude dessa aprendiz e as perspectivas que consideram os talentos e habilidades de cada “profissão” ou área criativa como “melhores” ou mais “dignos” para ocupar a função da autoria, como se o texto definisse o discurso da obra.

A sequência de trabalho, no entanto, nos revela a convivência entre duas lógicas opostas e complementares, em que se faz notar o princípio do dissenso.

No dia seguinte à denúncia da dramaturga e sua incisiva tentativa de boicote à sonoplastia, os próprios sonoplastas convocaram um debate. Foi interessante perceber como sustentavam seus argumentos de maneira coerente. As escolhas deles não eram aleatórias, muito pelo contrário, compuseram a trilha em total diálogo com a cena, mas de um ponto de vista diferente do olhar da dramaturga. Ela própria admitiu que não havia compreendido a proposta porque estava inflexível com relação à sua crença de que a cena deveria ser a montagem de seu texto. Os sonoplastas rebateram essa crença e disseram que a cena é o lugar da expressão das várias vozes do núcleo. A discussão passou por momentos de tensão e debate quente em que minha função como orientador foi recolocar a todo instante a necessidade de um trabalho em comum, em que os desacordos fazem parte da circulação de ideias. Mesmo assim os sonoplastas e outros aprendizes reclamaram muito da dramaturga e de sua pretensão de “soberania”. Mais de uma vez falavam a seguinte frase: “aqui todos somos aprendizes e todos somos criadores, nós não somos seus funcionários não! Essa cena é tão sua quanto nossa”. Precisei recolocar as perspectivas pedagógicas da Escola e chamar a atenção para que eles, para além da “denúncia” das atitudes autoritárias, encontrassem meios de afirmar o coletivo no trabalho e fizessem a cena andar. Paralelamente, também recoloquei para a aprendiz de dramaturgia a necessidade de revisão de suas “crenças”. (K.M., orientador de Núcleo de Experimento, informação pessoal, 2015)

O relato do segundo dia de trabalho demonstra a ruptura e reivindicação de igualdade por parte dos aprendizes de sonoplastia. Em suas falas, eles denunciam a desigualdade que poderia conduzir a criação caso o ponto de vista da dramaturga prevalecesse e não entrasse em efetivo diálogo com suas propostas. Eles, ao que

parece, em nenhum momento solicitaram que suas propostas prevalecessem, mas reivindicaram que fossem considerados tão autores quanto a dramaturga, que a cena fosse, de fato, o comum a ser partilhado por todos. Não se conformaram com a determinação “técnica” à qual seus modos de ser e de dizer deveriam estar restritos (pelo olhar da dramaturga). Solicitaram sua participação na autoria da obra e que seu discurso cênico fosse levado em conta. Emanciparam-se de suas funções e habilidades específicas para rejeitar o reinado de uma autoria exclusiva e desigual. Afirmaram não apenas sua potencialidade como autores, mas sua capacidade de compreender o processo criativo e intervir nele na busca por criar novas formas do comum.

Mas há mais um elemento na descrição acima que merece destaque. Trata-se da condução do orientador na resolução dos conflitos. Sua mediação foi responsável por convocar a aprendiz de dramaturgia à consciência acerca da natureza compartilhada do processo. Há, nesse caso, um deslocamento de função do próprio pedagogo teatral que, presente no processo artístico e formativo, não é mais aquele que conduz a experimentação ou define as escolhas acerca da linguagem sobre a qual o discurso cênico se articula. Não se trata, pois, de alguém que explica algo a outro alguém, ou de um alguém que – pela voz da experiência – determina o que fica e o que não fica em cena. Antes, estamos diante de uma figura a quem é solicitado um olhar atento e distanciado, capaz de verificar e atualizar, a todo o tempo, a condição de igualdade criativa entre os aprendizes. Nesse sentido, retomando os princípios do mestre-ignorante de Rancière (trabalhados no capítulo anterior), o próprio orientador emancipou-se de sua tarefa “explicadora” e colocou-se como aquele que submete o aprendiz à sua vontade (de um processo compartilhado) e não à sua inteligência.

Além disso, o orientador também convocou todo o núcleo a fazer “a cena andar”. Tendo também acompanhado o desenvolvimento desse processo como pesquisador e formador, pude observar a importância da orientação para que o desentendimento gerado em torno da legitimidade da autoria compartilhada pudesse ganhar expressão cênica. Foi interessante notar que, em nenhum momento, o orientador solicitou que o dissenso fosse minimizado, mas antes, potencializou a experiência da formação ao sugerir que os desentendimentos do núcleo pudessem ser verificados em cena e não apenas nas rodas de discussão. Tal atitude denota um perfil de orientação que não se rende a uma lógica explicadora, bem como compreende a necessidade da ação para a construção de uma proposta teatral.

Em núcleos em que as orientações não flagram os desentendimentos no momento em que eles ocorrem, os processos criativos “giram em falso”, sem sair do lugar. A presença do orientador revela-se, assim, fundamental para que a emergência do dissenso não seja apenas “o conflito em torno da existência de uma cena comum”, mas possa, a partir desse conflito, alçar a dimensão de uma construção comum a todos.

O acompanhamento dos processos da Escola permitiu-me observar, ainda, um outro fenômeno: a tentativa, por parte dos aprendizes, de minimizar os conflitos por meio de soluções consensuais, frutos de acordos que almejavam contemplar a todos os posicionamentos, sem que houvesse uma efetiva compreensão do “desentendimento” em questão. Nesses casos em que os aprendizes, a partir de uma “boa vontade consensual” (RANCIÈRE, 1996, p. 120), não se deslocam de seus pontos de vista, mas abdicam da discussão em prol do entendimento, o que se verifica é uma profusão de frustrações.

Para evitar os enfrentamentos, nesse Experimento, o núcleo acabou assimilando todas as propostas, sem discussão. Era um festival de compreensão, aceitação. Éramos o núcleo do amor. Na verdade até havia votação ou alguns debates, mas nunca era sobre o que nós, enquanto núcleo, queríamos dizer. Aí ficava uma votação em que cada área defendia o seu ponto de vista, e os outros, como não eram especialistas daquela área, acatavam sem muita discussão. Vejo que todos saíram com as expectativas frustradas. Vi a mim e a muitos de meus colegas ficarmos emocionalmente distanciados do processo, executando ações e discursos que não nos diziam nada. Não é que havia falhas de comunicação, simplesmente não havia comunicação. Era como se cada um de nós falasse uma língua diferente e aceitávamos a diferença. Mas aí, a cena ficou só na afirmação dessas diferenças. Foi uma avaliação geral dos formadores que, na nossa cena, as áreas não dialogavam, pareciam agir cada uma por si. E reconheço isso no processo, cada curso estava lá para “bancar” a sua identidade, falar a sua língua. (I.L., aprendiz de Atuação, informação verbal, 2016)

Figura 19 - Experimento 2 - Módulo Amarelo - 2015 - foto: André Stefano

Essa citação se aproxima do que Rancière (1996) qualifica como uma forma cômoda de pensamento em que se incluem todas as partes, camuflando os dispositivos em que algumas partes são consideradas excluídas do comum partilhado. As práticas de acordo e participação supostamente democráticas neutralizam o

dissenso ao pressupor que cada indivíduo possui determinadas preferências e interesses, segundo sua ocupação, que podem ser acolhidos coletivamente. Ao ligar os corpos a certas identidades e estas a interesses específicos, constitui-se um tecido social que reproduz a hierarquia da ordem policial. A partilha do sensível é novamente encarada a partir do pressuposto da desigualdade, mas agora, equacionada por meio de acordos e deliberações.

Nos Experimentos, isso se dá quando as discussões deixam de “girar em torno” da autoria da cena a ser construída e se voltam exclusivamente para as definições específicas de cada área. Aquilo que separa os integrantes do processo criativo passa a ter mais valor do que aquilo que os une. Tal qual em Arendt, verifica-se a emergência de uma esfera social em que se privilegiam opiniões e posturas predefinidas – mas aqui, essa esfera caracteriza-se pelo apaziguamento das tensões dissensuais. Camufla-se a exclusão da capacidade criadora de todos os aprendizes na elaboração do discurso da cena ao se valorizar, excessivamente, a autoria específica de cada área.

A ordem consensual da policial e seus sujeitos de preferência, de fato, pressupõem que seus interesses e partes, bem como as diferenças entre eles, preexistem, que a cena deliberativa preexiste, e que o que os indivíduos e os grupos têm a fazer é verificar seus interesses e preferências particulares, ou seja, verificar sua desigualdade (no âmbito do interesse e das preferências) em relação aos outros, a fim de buscar consenso e deliberação. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, pp. 141-142)

Em diversas ocasiões do Experimento, tanto aprendizes quanto formadores e coordenadores privilegiaram o discurso das áreas, sem que, com isso, estimulassem o confronto de pontos de vista. Como analisamos no segundo capítulo, as avaliações setorializadas e as análises baseadas nas especialidades reforçavam muito mais as diferenças do que a função comum de autores de uma obra cênica.

A distinção entre áreas técnicas e áreas criativas está presente no discurso e nas avaliações de vários aprendizes e carregam consigo a atribuição de uma identidade própria a cada função.

Técnicos de Palco adoram a serra elétrica e a parafusadeira, nossa função era executar o que os cenógrafos pensavam, não nos víamos habilitados para planejar e participar dos conceitos da criação. Ficávamos só na execução das tarefas práticas e não tinha nada de errado nisso afinal, éramos técnicos de palco não é? E na hora que as discussões do Núcleo começavam, fazíamos questão de defender nossas necessidades de tempo para a montagem do cenário. Nossas propostas vinham sempre no sentido de solicitar tempo e pedir que os materiais que estávamos usando para construir os cenários fossem acatados. (I.B., aprendiz de Técnicas de Palco, informação verbal, 2016)

A fala dessa aprendiz revela com precisão o modo como sua “maneira de ser e de dizer” estava marcada por sua função no processo (maneira de fazer). Ela própria se considerava “não qualificada” para o exercício do pensamento e da concepção da cena e atribuía à sua identidade como Técnica de Palco a preferência pelo uso de determinados materiais para suas atividades, investindo seu tempo de trabalho no núcleo exclusivamente para a execução de ideias de outrem.

Contudo, reforçamos a potência do projeto pedagógico da Escola em promover outras rupturas e deslocamentos nessas maneiras de ser. E é a fala da própria aprendiz de Técnicas de Palco que nos permite aferir essa potência:

O Experimento me exigiu clareza e elaboração de *minhas* propostas estéticas e, ao mesmo tempo, me fez perceber que eu era também uma das responsáveis pelas escolhas estéticas do meu núcleo. Meu trabalho não era só montar um cenário. Eu tive que aprender a participar dos debates, a entender a relação entre aquilo que eu estava executando e os temas tratados pela nossa cena. Eu pertencia àquele coletivo. Não deixei de ser uma técnica de palco, mas não era uma funcionária que tinha que executar o serviço. Aquela cena também era minha, além de Técnica de Palco eu era algo mais. (I.B., aprendiz de Técnicas de Palco, informação verbal, 2016)

É neste ponto que as formulações de Rancière amparam a afirmação de que os processos de criação compartilhada instituem uma dimensão política às práticas artísticas. Por se tratar da instauração de processos criativos que lidam diretamente

com “posições e movimentos de corpos, funções da palavra, repartições do visível e do invisível” (RANCIÈRE, 2009, p. 26) que redimensionam estruturas de dominação, a criação compartilhada pode ser pensada como “portadora de figuras de comunidade iguais a ela mesma” (RANCIÈRE, 2009, p. 24). Ou seja, a experiência proporcionada por processos dessa natureza convida os aprendizes a reconhecer as possibilidades de novos modos de agir em comum, de habitar o mundo em comum, de trabalhar em comum.

Trata-se, portanto, de um processo emancipatório que se abre a um campo de “desidentificação” com os lugares comumente atribuídos a cada ocupação, e de redistribuição de papéis, fomentando a emergência de novos modos de ser e de dizer. O lugar vazio da autoria, pertencente a todos e a nenhum, “define uma ruptura na distribuição normal das formas de existência sensível e das ‘competências’ e ‘incompetências’ a ela vinculadas”. (RANCIÈRE, 2012, p. 63)

Transpondo para os casos relatados acerca dos Experimentos da SP Escola de Teatro, podemos verificar que havia uma identificação dos lugares atribuídos às funções de dramaturgia, sonoplastia ou técnicas de palco e suas possibilidades de agir no processo, e que essa identificação estava diretamente ligada a um campo da experiência dado pela própria forma como conhecemos o teatro ao longo de sua história. É, pois, a partir dos processos de criação compartilhada vivenciados na Escola que uma reconfiguração desse campo da experiência é proporcionada, arrancando os sujeitos dos lugares e funções que habitualmente ocupam no trabalho cênico e abrindo espaços para que esses aprendizes possam ver a si mesmos como autores de uma obra teatral, reconhecendo a importância de sua voz como fala articulada, como capacidade criadora.

Nesse sentido, o caráter político desse processo não reside apenas na possibilidade de que aqueles que não tinham voz na criação possam agora “falar”. Ao “tomarem a palavra”, os aprendizes reorganizam sua experiência coletiva, reivindicando a condição de igualdade criativa entre todos os integrantes do núcleo e rompendo a ordem na qual cada área da artes da cena teria um *ethos* próprio que supostamente exprimiria seu modo de ser. Não são apenas o técnico de palco ou o sonoplasta que, antes silenciados, passam agora a ter voz ou consciência sobre a sua voz. Mais do que isso: são artistas que se afirmam como iguais a outros artistas, igualmente autores de uma cena teatral forjada coletivamente, de maneira partilhada, no embate entre visões de mundo.

Constitui-se um *nós autores* em que se forma um “tecido dissensual no qual se recortam as formas de construção de objetos e as possibilidades de enunciação subjetivas próprias à ação dos coletivos políticos”. (RANCIÈRE, 2012, p. 65)

São recorrentes os registros documentais que apontam para falas como:

Estou entendendo agora meu papel como Técnica de Palco e artista de um núcleo. (T.O., aprendiz de Técnicas de Palco, informação pessoal, 2015)

Como diretor percebi que não apenas eu faço escolhas, eu as partilho com meus colegas de todas as áreas. (D.R., aprendiz de Direção, informação pessoal, 2015)

Meu maior aprendizado foi articular a iluminação ao trabalho do núcleo, não era uma coisa a serviço da outra, era uma coisa *na e pela* outra, *junto* com os outros. (C.V., aprendiz de Iluminação, informação pessoal, 2015)

Fui aprendendo a expor melhor minhas ideias e descobri como as relações são parte do trabalho criativo. Não é só uma habilidade social que você desenvolve, tem um quê de político nisso que a gente faz. (H.R., aprendiz de Sonoplastia, informação pessoal, 2015)

Tenho reconhecido minhas dificuldades em usar os estímulos das outras áreas e tentado me modificar. A Escola está me mostrando que a dramaturgia é algo muito além de uma autoria individual. É um espaço de contaminação, de mistura de quem sou eu e de quem é o outro. De decisão conjunta sobre o discurso da cena. (A.W., aprendiz de Dramaturgia, informação pessoal, 2015)

Em todos esses casos, o que podemos perceber é que os aprendizes, em decorrência das experiências na Escola, passam a observar a condição comum entre todos eles no que se refere à autoria da cena. Nas avaliações analisadas, esse tipo de depoimento nos permite cotejar o quão intenso e significativo é esse processo emancipatório, latente nas dinâmicas da criação compartilhada à medida que a igualdade (e não as diferenças) é colocada em evidência.

Quando formadores, coordenadores ou orientadores de núcleos de Experimento valorizam o *nós autores*, o projeto pedagógico da SP Escola de Teatro opera no sentido da emancipação de seus aprendizes, da confirmação da igualdade de qualquer um com qualquer outro, igualmente inteligentes e capazes do exercício da arte, e além disso, atravessados pela experiência da possibilidade de uma constante reivindicação e atualização dessa condição de igualdade.

A formação em processos de criação compartilhada define, assim, sua potência política ao forjar espaços para o surgimento de uma nova subjetividade: mais atenta,

disponível e, quiçá, mais interessada em problematizar a ordem hierárquica e instaurar, na distribuição do sensível, as urgências de uma lógica igualitária.

As práticas da arte (...) contribuem para desenhar uma paisagem nova do visível, do dizível e do factível. Forjam contra o consenso outras formas de “senso comum”, formas de um senso comum polêmico. (RANCIÈRE, 2012, p.75)

Figura 20 - Experimento 1 - Módulo Verde - 2015 - foto: André Stefano

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em seu livro *Entre o passado e o Futuro*, Hannah Arendt define os ensaios ali escritos como exercícios de pensamento político, cujo foco não é propor senão a aquisição de experiências sobre *como* pensar. Dentre suas pretensões não encontramos um projeto para o futuro ou uma verdade sendo defendida, “em todos esses exercícios põe-se em suspenso o problema da verdade; a preocupação é somente a de como movimentar-se nessa lacuna” (ARENDT, 2005, p. 41) entre o passado e o futuro. Já no prefácio de outro livro seu, *A condição humana*, Arendt também afirma não estar em busca de oferecer respostas aos problemas que lhe são contemporâneos. Muito pelo contrário, seu convite é para uma “reconsideração da condição humana do ponto de vista privilegiado de nossas mais novas experiências e de nossos temores mais recentes (...), trata-se apenas de refletir sobre o que estamos fazendo”. (ARENDT, 2014, p. 6)

De um modo similar, Jacques Rancière, em seus estudos sobre os entrecruzamentos entre política, estética e educação, também não propõe caminhos para superar as questões fundamentais no campo da política por ele equacionadas. Em seus textos, Rancière estabelece a ideia de um processo incessante de rupturas para com a ordem estabelecida, com vistas à reivindicação da igualdade como pressuposto das relações entre todos os homens e mulheres que habitam a esfera pública. Mais do que um tratado, seus estudos podem ser considerados como *desafios* à insistência contemporânea em retrair o espaço da política enquanto atividade humana dissensual.

Estes me parecem ser bons parâmetros para elucidar o que tentamos fazer ao longo do presente trabalho. Durante a escrita desta dissertação, minha tentativa foi a de *pensar* sobre o que estamos fazendo e *desafiar* o contexto das práticas artísticas e pedagógicas da criação compartilhada a afirmarem, de fato, a igualdade e a condição humana da pluralidade como pressupostos da esfera pública. À luz dos escritos de Hannah Arendt, Jacques Rancière e também de Jorge Larrosa Bondía, mas, sobretudo, a partir das experiências observadas na SP Escola de Teatro, minha pretensão foi a de exercitar o pensamento acerca dos acontecimentos percebidos no *presente* em que estou presente, examinando as implicações políticas de um projeto pedagógico ímpar no contexto brasileiro.

Esse interesse por investigar as perspectivas políticas da prática artística e pedagógica em teatro advém da constatação de que, nesses processos de criação e formação, há características muito favoráveis ao exercício de novos modos de estar-junto e habitar o mundo. E encontramos, na afirmação de Hannah Arendt, a base de sustentação para essa percepção:

o teatro é a arte política por excelência; [pois] somente no teatro a esfera política da vida humana é transportada para a arte. Pelo mesmo motivo, é a única arte cujo assunto é, exclusivamente, o homem em suas relações com outros homens. (ARENDT, 2014, p. 233)

Ainda que Arendt reflita sobre o teatro e sua potência política a partir dos “assuntos” retratados em cena (algo que se refere às experiências da autora e ao momento histórico a partir do qual escreve), poderíamos extrapolar sua análise e afirmar que a dimensão política do fazer teatral pode ser ainda mais ampla se o observarmos do ponto de vista de seus processos de criação. É no processo de construção de uma obra cênica que a radicalidade da *teia de relações humanas*, tal qual em Arendt, se configura no espaço de visibilidade da sala de ensaio e, posteriormente, da cena pública, redistribuindo funções e afirmando a pluralidade da condição humana.

Mas não foi só a frase de Arendt que serviu como disparadora dessa investigação. A partir da experiência como espectador do “Movimento Arte contra a Barbárie”, as inquietações aqui analisadas me nutriram e pude identificar, em meu campo de investigação, relações diretas com as práticas do teatro de grupo.

O “Arte contra a Barbárie” foi um movimento organizado por artistas e grupos da cena teatral paulistana no final da década de 1990 e início dos anos 2000 com o intuito de confrontar a política de renúncia fiscal implementada no governo de Fernando Henrique Cardoso. A partir de intensivas reuniões, o “Arte” coordenou uma série de manifestos e encontros públicos, convocando a classe teatral a se mobilizar na luta por políticas públicas de fomento à criação artística de caráter coletivo e experimental. Dentre as conquistas desse movimento está a “Lei de Fomento ao Teatro da Cidade de São Paulo”, cuja fundamentação prevê o apoio a projetos de investigação teatral, construídos e executados por núcleos artísticos interessados em processos coletivos, compartilhados e continuados, amplamente atentos à função social do teatro.

Ao assistir não apenas à luta do “Arte contra a Barbárie” mas, sobretudo, à cena que emergia em meio às lutas desse movimento, pude perceber que a força e o vigor

dessa articulação política estavam sendo transpostas para o próprio ambiente da criação. A reivindicação de outras formas de subsistência estava diretamente ligada à afirmação de outros modos de produção e circulação das obras teatrais, muito mais horizontais e partilhados. Assim, diante dessa potência, fui instigado a trilhar minha trajetória como profissional e pesquisador das artes cênicas.

Eis que, na presente dissertação, essa trajetória se torna explícita à medida que, no primeiro capítulo, busco traçar os paralelos entre características próprias aos modos de trabalho do teatro de grupo, em especial daqueles constituídos a partir da década de 90, e as proposições artísticas e pedagógicas da SP Escola de Teatro. Ao longo do primeiro capítulo, foi possível identificar a influência que o engajamento político dos coletivos teatrais e sua luta por programas públicos de fomento e formação artística exerceram sobre os pensamentos que deram origem à Escola. Mais do que isso, ao nos confrontarmos com a busca por processos de criação horizontais e plurais, avessos às lógicas de dominação, pudemos verificar o quanto os modos de criação do teatro de grupo se aproximam das diretrizes pedagógicas formuladas pelos criadores da Escola.

Embora essa constatação não tenha sido explicitada nos depoimentos e entrevistas colhidas durante a pesquisa, a presença de grande parte dos artistas responsáveis pelo projeto da “SP” nos editais da Lei de Fomento ao Teatro da Cidade de São Paulo e, mesmo, sua ativa participação no “Movimento Arte contra a Barbárie” denotam as relações aqui propostas. Além disso, o trânsito de parte desses artistas por processos de criação que tinham (e têm, até hoje) a autoria compartilhada como princípio e prática em seus projetos reforça as relações que traçamos. Se, no artigo que descreve a criação da Escola, Ivam Cabral e Rodolfo Vázquez apontam para o planejamento do que seria a escola ideal⁵⁸, para cada um de seus fundadores, é possível identificar o quanto esse ideal se liga ao contexto paulistano do teatro de grupo dos anos 1990 e 2000.

Nesse sentido, as modalidades de criação experimentadas no *processo colaborativo* cumprem um papel importante na leitura do projeto da Escola. Ainda que a instituição não a assuma, a expressão “processo colaborativo” circula pelas falas de formadores, coordenadores e aprendizes como um dos modos de descrever o

⁵⁸ “Durante mais de três anos, a partir de uma questão: ‘Como seria a escola em que você gostaria de ter aprendido teatro?’, esse grupo de artistas se reunia semanalmente, elaborando aquilo que seria o seu ideal para uma escola de teatro” (Cabral e Vázquez in LOPES et al, 2016, p.121).

momento de Experimento, em que os aprendizes de todos os cursos da “SP”, das diferentes áreas das artes da cena, se reúnem em núcleos de criação. No entanto, mesmo reconhecendo essa proximidade, propusemos, como o leitor já observou, o uso da expressão *processos de criação compartilhada* como alternativa ao termo anterior.

Como destacado no primeiro capítulo, mais do que uma mera substituição linguística, essa opção se fez necessária por observarmos que, no Experimento, a SP Escola de Teatro encontra maneiras muito próprias de disparar e conduzir seus processos de criação, muitas vezes subvertendo características comumente atribuídas aos processos de criação cênica qualificados como “colaborativos”. Mais do que as dinâmicas de colaboração entre todas as áreas, é o sentido da partilha de saberes e proposições que rege o momento de criação, na Escola, e que responde pelo exercício da autoria compartilhada das cenas construídas no Experimento.

Há ainda um outro aspecto que merece ser destacado: a identificação do termo *processo colaborativo* com práticas específicas de um grupo de teatro ou a um método de criação fechado em si. Como descrito anteriormente, a expressão “processo colaborativo” ficou profundamente associada às experiências do Teatro da Vertigem ou, na maioria das vezes, é vista como um sistema fechado de trabalho. Desse modo, a utilização desse outro termo (*processos de criação compartilhada*) nos parece ser capaz de sustentar alguns princípios criativos importantes, ao mesmo tempo em que se oferece como alternativa para investigações nos mais diversos contextos, seja em salas de ensaio ou em salas de aula.

Apontados os vínculos entre o teatro de grupo e o projeto da SP Escola de Teatro, lançamo-nos à aventura de examinar o cotidiano da Escola, aprofundando o olhar sobre suas premissas e seus procedimentos. Assim, no segundo capítulo, descrevemos a organização da Escola, bem como exploramos algumas falas e considerações de aprendizes e equipe pedagógica sobre as dinâmicas do trabalho diário. A noção de experiência como constituinte da formação nos pareceu ser o elemento fundamental para compreendermos o convite proposto pela “SP” – mas nem sempre realizado em toda a sua potência. Não raras vezes, pudemos observar atitudes “escolarizadas” por parte de formadores, aprendizes e, mesmo, coordenadores que, mais voltados para uma aprendizagem técnica, resistiam às proposições criativas do Experimento.

A partir das descrições e análises realizadas, evidenciaram-se certos paradoxos que envolvem a autoria compartilhada em um projeto de formação que também se propõe a oferecer habilitações artísticas específicas. O convívio entre, de um lado, a perspectiva da experiência como base da formação e, de outro, a Escola como espaço para a aquisição de competências e habilidades dispara um tensionamento constante entre uma visão tecnicista da aprendizagem teatral e as possibilidades de compreensão do teatro como forma de ver e estar no mundo. Nessa tensão, as contradições verificadas apontaram para os desafios envolvidos na formulação e execução de um projeto artístico e pedagógico que, para se afirmar, precisa superar as resistências decorrentes de hábitos e comportamentos ligados a experiências escolares mais convencionais.

Ainda no segundo capítulo, pudemos também estabelecer os primeiros vínculos com o pensamento de Arendt e Rancière. As formulações de ambos os autores acerca da educação nos ofereceram pistas férteis para pensarmos as contradições das relações de ensino e aprendizagem quando assimilam a lógica da eficiência e da produtividade aos espaços escolares.

Foi nesse segundo capítulo que a ideia de uma subjetividade forjada por experiências anteriores e exteriores à proposta da Escola tornou-se exemplar e revelou um dos principais desafios da “SP”: provocar experiências capazes de redimensionar compreensões e visões arraigadas acerca do fazer teatral e das práticas pedagógicas. Mas foi ao mergulharmos nas aproximações com a política, ao longo do terceiro capítulo, que esse desafio se apresentou de forma mais evidente.

Ao nos debruçarmos sobre os estudos de Arendt e Rancière sobre suas noções de política, encontramos formulações que amparam a reflexão sobre como as modalidades de trabalho e formação compartilhada promovem a suspensão de referenciais habituais e podem fomentar novas maneiras de lidar e de se posicionar nas relações humanas e no mundo comum. Mais especificamente, ainda: foi a partir de um conceito de Rancière que o objeto inicial da presente pesquisa ganhou contornos mais definidos, ao perceber que a pergunta que movia minhas análises, quando do início das observações e da própria escrita da dissertação, voltava-se para as implicações políticas decorrentes dos processos de formação em criação compartilhada. Eu reconhecia que a dinâmica de trabalho dos Experimentos poderia forjar novos hábitos e potencializar uma forma mais humana e democrática de estar no mundo. Mas seriam essas as implicações políticas? Como esse processo se dava?

Foi ao confrontar as observações das dinâmicas de Experimento com os estudos de Rancière que pude perceber que as implicações políticas dos processos de formação em criação compartilhada estavam diretamente vinculadas à instauração de processos de subjetivação.

Para Rancière, a subjetivação corresponde à

produção, por uma série de atos, de uma instância e de uma capacidade de enunciação que não eram identificáveis num campo de experiência dado, cuja identificação portanto caminha a par com a reconfiguração do campo da experiência. (RANCIÈRE, 1996, p. 47)

Trata-se, portanto, de uma série de operações que implicam a “produção de um novo campo de experiência”. (RANCIÈRE, 1996, p. 48) Ao analisar a política da arte, Rancière examina o modo como algumas manifestações artísticas são capazes de promover uma ruptura na ordem policial e hierárquica, redistribuindo capacidades e funções previamente estabelecidas durante o ato da fruição da obra artística. Ele nos diz que a estética carrega consigo um modo próprio de organizar o *visível* e o *dizível*, reconfigurando-os, à medida que confunde “a funcionalidade dos gestos e dos ritmos adaptados aos ciclos naturais da produção, reprodução e submissão”. (RANCIÈRE, 2009, p. 59) Nesse sentido, estética e política se aproximam, uma vez que ambas tratam das reconfigurações do sensível comum.

Se a experiência estética toca a política, é porque também se define como experiência de dissenso (...). As produções artísticas perdem funcionalidade, saem da rede de conexões que lhes dava uma destinação antevendo seus efeitos; são propostas num espaço-tempo neutralizado, oferecidas igualmente a um olhar que está separado de qualquer prolongamento sensório-motor definido. O resultado não é a incorporação de um saber, de uma virtude ou de um *habitus*. Ao contrário, é a dissociação de um certo corpo de experiência. (RANCIÈRE, 2012, p. 60)

Cabe destacar que o autor atribui à arte uma potência de subjetivação do *eu*, do indivíduo que dissocia seu corpo das experiências por ele já vivenciadas. No entanto, tal como Arendt, Rancière não observa os processos de criação, apenas examina o ato de fruição estética para sustentar suas aproximações com a política. Ele distingue a “politicidade” da arte das formas da atividade política propriamente ditas, pois estas últimas cuidam da criação de formas de “enunciação coletiva (*nós*)”. (RANCIÈRE, 2012, p. 65)

É justamente a partir dessa distinção proposta por Rancière que ousamos ir além. Vistos sob a ótica da criação compartilhada, os Experimentos da SP Escola de Teatro nos permitem vislumbrar um processo de subjetivação que ultrapassa o

indivíduo e aproxima-se, portanto, do que Rancière chama de *processo de subjetivação política*. Ao analisarmos os processos de criação teatral quando conduzidos numa perspectiva de autoria compartilhada, as determinações que cada função criativa supostamente atribuiria às capacidades de cada um dos sujeitos envolvidos na criação são colocadas em xeque. Instaure-se um *nós autores* que revela suas implicações políticas, à medida que convida os aprendizes à produção de “um múltiplo que não era dado na constituição policial da comunidade”. (RANCIÈRE, 1996, p. 48)

Ao combinar um modo de partilha em que as funções criativas específicas são exercidas simultaneamente a uma função comum, que é a autoria da obra, cria-se esse múltiplo do qual nos fala Rancière. Os aprendizes envolvidos nos Experimentos são convidados a subjetivar a distância entre aquilo que fazem, o lugar que ocupam e suas capacidades de elaboração (e emissão) de um discurso cênico, trazendo à tona uma instância coletiva igualitária. Não abdicam de suas funções, mas reconhecem algo em comum que é partilhado por todos. Tal é a potência formativa dessa experiência que pode, aliás, oferecer parâmetros para outras tantas modalidades artísticas e pedagógicas.

Uma subjetivação política torna a recortar o campo da experiência que conferia a cada um sua identidade com sua parcela. Ela desfaz e recompõe as relações entre os modos do *fazer*, os modos do *ser* e os modos do *dizer* que definem a organização sensível da comunidade, as relações entre os espaços onde se faz tal coisa e aqueles onde se faz outra, as capacidades ligadas a esse *fazer* e as que são requeridas para outro. Ela pergunta se o trabalho (...) por exemplo, [é] assunto privado ou assunto social, se essa função pública implica uma capacidade política. Um sujeito político não é um grupo que “toma consciência” de si, se dá voz, impõe seu peso na sociedade. É um operador que junta e separa as regiões, as identidades, as funções, as capacidades que existem na configuração da experiência dada, quer dizer, no nó entre as divisões da ordem policial e o que nela já se inscreveu como igualdade, por frágeis e fugazes que sejam essas inscrições. (RANCIÈRE, 1996, p.52)

A autoria, quando compartilhada pelos aprendizes da SP Escola de Teatro, não consiste na afirmação dos saberes desigualmente repartidos entre suas funções criativas (ao iluminador cabe participar de um modo, ao sonoplasta, de outro etc.), mas sim, na produção e verificação de uma potência autoral igualmente compartilhada, que põe em prática “determinado tipo de comunidade, determinado tipo de relação, determinada maneira de estar juntos” (LARROSA, 2015, p. 153). Provoca-se uma ruptura na experiência existencial vivida anteriormente aos processos de criação.

Assim, suas implicações políticas mais do que corresponder a uma tomada de consciência ou à expressão de vozes que antes eram silenciadas, configuram-se como “constituição de outro corpo que já não está ‘adaptado’ à divisão policial de lugares, funções e competências sociais” (RANCIÈRE, 2012, p. 61).

E esses aprendizes não terão apenas a possibilidade de experimentar, de modo particular, a sua igual capacidade de fruição de uma manifestação artística, mas, mergulhados no processo criativo, o farão em meio à pluralidade de homens e mulheres que compõem uma coletividade, em meio às diversas e diferentes singularidades que integram esse processo.

A política moderna exige a multiplicação dessas operações de subjetivação que inventam mundos de comunidade, que são mundos de dissentimento, exige esses dispositivos de demonstração que são, a cada vez e a um só tempo, argumentações e aberturas de mundo, abertura de mundos comuns – o que não quer dizer consensuais –, de mundos nos quais o sujeito que argumenta é sempre contado como argumentador (RANCIÈRE, 1996, p. 69).

O período de acompanhamento e pesquisa na SP Escola de Teatro nos permitiu observar que essa potência existe, mas cabe cuidar para que seja efetivamente realizada. Ao mergulharmos nos princípios e práticas da Escola, verificamos que a setorização das áreas criativas e o privilégio por vezes concedido às habilidades e competências específicas encobre a própria vocação desse projeto artístico e pedagógico: a criação compartilhada, a criação de uma instância coletiva e comum, dissociada das funções previamente instituídas. Para tanto, as necessidades particulares de cada curso não podem se sobrepor ao sentido coletivo dos processos criativos.

Manter as discussões, avaliações e orientações voltadas para a problematização das escolhas artísticas compartilhadas na elaboração do discurso cênico nos parece ser uma das pistas para a realização do potencial da Escola. Embora a equipe artística e pedagógica da “SP” venha trabalhando no sentido de problematizar seus pressupostos cotidianamente, sobretudo em suas reuniões semanais, muitos dos hábitos de aprendizes e mesmo de coordenadores e formadores, por vezes, criam entraves para esse processo de afirmação da autoria compartilhada. Desse modo, parece-nos interessante articular a criação de um vocabulário comum entre os oito cursos, por meio de um estudo de modos de trabalho que também possam ser comuns a todos. Nesse sentido, arriscamos dizer que uma

das possíveis respostas encontra-se nas próprias origens da Escola: a investigação das trajetórias e dos modos de produção do teatro de grupo.

É na ação criativa tecida em concerto, na sala de ensaio, cujo foco é a construção do comum partilhado de um discurso teatral, que a SP Escola de Teatro, bem como outras tantas iniciativas artísticas e pedagógicas, pode fomentar novos processos de subjetivação política. É na pressuposição e atualização da igualdade das capacidades criativas de todo e qualquer aprendiz, inserido em uma teia de relações humanas plural e horizontal, que as experiências do convívio humano e da ação para a construção de um mundo comum podem emergir como um projeto de formação de significativas implicações políticas.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Luis Alberto de. Processo colaborativo: relato e reflexões sobre uma experiência de criação. *Cadernos da ELT*, Santo André, v.1, n.0, pp. 33-41, mar. 2003.
- ARAÚJO, Antônio. O processo colaborativo no Teatro da Vertigem. *Sala Preta* (Revista do Departamento de Artes Cênicas da ECA USP), São Paulo, v.6. pp. 127-133, 2006.
- _____. O processo colaborativo como modo de criação. *Olhares* (Revista da Escola Superior de Artes Célia Helena), São Paulo, n.1 (2009), pp. 48-51. 2009.
- _____. *A gênese da vertigem: o processo de criação de o paraíso perdido*. São Paulo: Perspectiva: Fapesp, 2011.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 12ª edição, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
- _____. *Entre o passado e o futuro*. 5ª edição, São Paulo: Perspectiva, 2003.
- _____. *Responsabilidade e Julgamento*. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. *Educação: Uma herança sem testamento*. 2013. 115 f. Tese de livre docência – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- _____. Política e Educação em Hannah Arendt: distinções, relações e tensões. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 128, pp. 629-982, jul.-set., 2014.
- _____. *Por uma pedagogia da dignidade: memórias e crônicas sobre a experiência escolar*. São Paulo: Summus, 2016.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- COELHO, Teixeira. *O que é Ação Cultural?* São Paulo: Brasiliense, 1989.
- COSTA, Iná C. e CARVALHO, Dorberto. *A luta dos grupos teatrais de São Paulo por políticas públicas para a cultura: Os cinco primeiros anos da Lei de Fomento ao Teatro*. São Paulo: Cooperativa Paulista de Teatro, 2008.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DESGRANGES, Flávio. *A Pedagogia do Espectador*. São Paulo: HUCITEC, 2003.
- _____. *A Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- _____ e LEPIQUE, Maisa (Orgs.). *Teatro e Vida Pública: O Fomento e os coletivos teatrais de São Paulo*. São Paulo: HUCITEC, 2012.

- FABIANO, Cláudia Alves. *Uso do território, descentralização e criação de redes no teatro vocacional: aspectos da práxis teatral do artista-orientador*. 2010. 281 f. Dissertação de mestrado – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- FERNANDES, Sílvia. *Grupos Teatrais: anos 70*. Campinas: Ed. UNICAMP, 2000.
- FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. *A dimensão coletiva na criação: o processo colaborativo no Galpão Cine Horto*. 2007. 129 f. Dissertação de Mestrado – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- FISCHER, Stela. *Processo colaborativo e experiência de companhias teatrais brasileiras*. São Paulo: HUCITEC, 2010.
- FREIRE, Paulo. *A ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FOCAULT, Michel. *O que é um autor?* Lisboa: Veja, 2006.
- GAMA, Joaquim C. M. *Alegoria em jogo: a encenação como prática pedagógica*. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- GEERTZ, C. Blurred Genres: The Refiguration of Social Thought. *The American Scholar*, v. 49, n. 2, pp. 165-179, 1979.
- KOUDELA, Ingrid. *Texto e Jogo: uma didática brechtiana*. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 1996.
- _____. e JÚNIOR, José Simões de Almeida. *Léxico de Pedagogia do Teatro*. São Paulo: Perspectiva: SP Escola de Teatro, 2015.
- LARROSA, Jorge. Operação Ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. *Educação & Realidade* (Revista da Faculdade de Educação da UFRGS), Porto Alegre, v. 29, n. 1, pp. 27-43, 2004.
- _____. *Tremores: Escritos sobre experiência*. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2014.
- LASSALLE, J.; RIVIÈRE, J. *Conversas sobre a formação do ator*. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- LEHMANN, Hans-Thies. *O teatro pós-dramático*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- LEITE, Thiago de Castro. *Teatro como experiência formativa: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt*. 2016. 111 f. Dissertação de mestrado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e Pedagogos: Inquietações e Buscas. *Educar* (UFPR), Curitiba, n. 17, pp. 153-176, 2001.

- LOPES, Beth et al. *Projeto Estação SP: Pedagogias da Experiência*. São Paulo, ADAAP, 2016.
- MACHADO, Bernardo Fonseca. A pesquisa em teatro: uma convenção. *PROA: Revista de Antropologia e Arte*, v. 1, n. 4, 2012/2013. Disponível em: <<https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/proa>>. Acesso em: 15/07/2017.
- MASSCHELEIN, Jan. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- NICOLETE, Adelia Maria. Criação coletiva e processo colaborativo : algumas semelhanças e diferenças no trabalho dramático. *Sala Preta* (Revista do Departamento de Artes Cênicas da ECA USP), São Paulo, v. 2., pp. 318-325, 2002.
- _____. *Da cena ao Texto: dramaturgia em processo colaborativo*. 2005. 219 f. Dissertação de mestrado – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- _____. *Ateliês de Dramaturgia: práticas de escrita a partir da integração artes visuais-texto-cena*. 2013. 278 f. Tese de Doutorado – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- NOVAES, Adauto (Org.). *A crise da razão*. Brasília: Cia. das Letras, 1996.
- PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- PUPO, Maria Lúcia de S. B. *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico: uma aventura teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- _____. Dentro ou Fora da Escola? *Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas* (UDESC), Florianópolis, SC, nº 10, 2008. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/ppgt/urdimento/2008/especial/urdimento_10_especial.pdf>.
- _____. Processos contemporâneos de criação teatral e pedagogia. In: V CONGRESSO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 2008, Belo Horizonte. *Anais do V Congresso: Criação e Reflexão Crítica*, 2008.
- _____. *Para alimentar o desejo de teatro*. São Paulo: HUCITEC, 2015.
- RANCIÈRE, Jacques. *O desentendimento*. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- _____. *A partilha do sensível: estética e política*. 2ª edição. São Paulo: Ed. 34, 2009.
- _____. *O mestre ignorante: Cinco Lições sobre a emancipação intelectual*. 3ª. Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- _____. *O espectador emancipado*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- _____. *O ódio à democracia*. São Paulo: Boitempo, 2014.

- RINALDI, Miriam. O Ator no Processo Colaborativo do Teatro da Vertigem. *Sala Preta* (Revista do Departamento de Artes Cênicas da ECA USP), São Paulo, v.6., pp. 135-143, 2006.
- _____. *O ator do Teatro da Vertigem: o processo de criação de Apocalipse 1,11*. 2006. 171 f. Dissertação de Mestrado. Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. *Ler o teatro contemporâneo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. *Jogar, Representar*. São Paulo: Cosac Naif, 2009.
- SILVA, Antonio Carlos de Araújo. *A encenação no coletivo: desterritorializações da função do diretor no processo colaborativo*. 2008. 222 f. Tese de doutorado – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- TAVARES, Abílio César Neves. *Uma escola em construção: primeiro curso, primeira turma do Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da USP: 1967-1970*. 2013. 425 f. Tese de Doutorado – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- TROTТА, Rosyane. *O paradoxo do Teatro de Grupo*. 1995. 212 f. Dissertação de Mestrado – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 1995.
- _____. *Autoria Coletiva no Processo de Criação Teatral*. 2008. 317 f. Tese de doutorado – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2008.
- _____. Autoralidade, Grupo e Encenação. *Sala Preta* (Revista do Departamento de Artes Cênicas da ECA USP), São Paulo, v.6., pp. 155-164, 2006.
- _____. Autoria Coletiva. *Olhares* (Revista da Escola Superior de Artes Célia Helena), São Paulo, n.1 (2009), pp. 52-59, 2009.
- URDIMENTO – REVISTA DE ESTUDOS EM ARTES CÊNICAS. Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Teatro. Vol. 1, n. 15, Florianópolis, UDESC/CEART, Outubro de 2010.
- VASSEN, Florian. Teatro ± pedagogia do teatro: correspondências entre teatro e pedagogia do teatro. *A[l]berto* (Revista da SP Escola de Teatro), São Paulo, n.7, pp. 11-20, 2014.
- VELOSO, Verônica G. Grupo e Coletivo: uma questão de tempo. In: V CONGRESSO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 2008, Belo Horizonte. *Anais do V Congresso: Criação e Reflexão Crítica*, 2008.

VIGANÓ, Suzana Schmidt. Zonas de fronteira / territórios de guerrilha: ou como nos tornamos todos Marcos, Joaquins, Claras e Severinas. *Sala Preta* (Revista do Departamento de Artes Cênicas da ECA USP), São Paulo, v.12, pp. 36-45, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/viewFile/57545/60584>. Último acesso: 15/07/2017.

Sites

Prefeitura de São Paulo – Programa Vocacional

<<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/dec/formacao/vocacional/>>

SP Escola de Teatro

<<http://spescoladeteatro.org.br/>>

Projeto Ademar Guerra

<<http://oficinas culturais.org.br/projeto-ademar/>>