

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MARTHA DIAS DA CRUZ LEITE

Autoridade na pedagogia do teatro:
tradição e renovação no campo formativo teatral

São Paulo

2024

MARTHA DIAS DA CRUZ LEITE

Autoridade na pedagogia do teatro:
tradição e renovação no campo formativo teatral

Versão corrigida

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Cultura, Filosofia e
História da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima
Simões Francisco (FE/USP)

São Paulo

2024

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

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

DL533a Dias da Cruz Leite, Martha
a Autoridade na pedagogia do teatro: - tradição e
renovação no campo formativo teatral / Martha Dias
da Cruz Leite; orientadora Maria de Fátima Simões
Francisco. -- São Paulo, 2024.
280 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação
Cultura, Filosofia e História da Educação) --
Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo,
2024.

1. Autoridade. 2. Pedagogia do teatro. 3.
Tradição. 4. Formação teatral. I. Simões Francisco,
Maria de Fátima, orient. II. Título.

LEITE, M. D. C. **Autoridade na pedagogia do teatro:** tradição e renovação no campo formativo teatral. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

Aprovado em: ___/___/___

Banca Examinadora

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

Julgamento: _____ Assinatura: _____

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

Julgamento: _____ Assinatura: _____

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

Julgamento: _____ Assinatura: _____

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

Julgamento: _____ Assinatura: _____

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

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Aos meus pais (in memoriam) Mônica e José Roberto, minhas primeiras figuras de autoridade. Faleceram em 2020, quando eu iniciava esta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

À minha filha Valentina, cuja existência confere sentido a todo o resto.

Ao meu marido e companheiro Edmundo, cujo apoio foi fundamental para que eu conseguisse conciliar os papéis de mãe, artista, docente e pesquisadora, tornando possível a realização deste trabalho.

À minha orientadora Maria de Fátima Simões Francisco, pela confiança em mim depositada. Muito obrigada pela generosidade com que abraçou as minhas ideias, pelas contribuições e pelo diálogo sempre repleto de afeto e acolhimento.

Ao Prof. José Sérgio Fonseca de Carvalho, uma grande inspiração, por ser sempre um exemplo de docência e pensador da educação.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação e o Pensamento Contemporâneo (GEEPC) da USP, agradeço por compartilharem suas ideias e leituras durante os dois anos em que estive no grupo. A experiência com o GEEPC foi crucial na minha trajetória no doutorado, e sou eternamente grata pela oportunidade de integrar um coletivo solidário, afetuoso, interdisciplinar e profundamente comprometido com a educação pública.

Ao Prof. Julio Groppa Aquino, por ser esse furacão intelectual que desnorteia e nos desmonta, para que possamos nos remontar de uma forma muito mais potente. Agradeço profundamente pela reviravolta imprescindível que provocou na minha forma de pensar a pesquisa acadêmica. Agradeço também aos colegas das disciplinas *EDF-5866 - O arquivo e a pesquisa educacional: uma perspectiva procedimental* e *EDF-5867 - O arquivo e a pesquisa educacional II: análise de propostas investigativas*, a contribuição de vocês se faz presente em cada folha deste trabalho.

Aos amigos e companheiros de trabalho André Rosa e Sidmar Gomes, parceiros de labuta diária. Agradeço pelas inúmeras trocas intelectuais e pelo aprendizado que vêm da convivência.

À Universidade Estadual de Maringá, especialmente aos meus colegas do Departamento de Música e Artes Cênicas, cujo apoio foi essencial ao me concederem a oportunidade de finalizar essa pesquisa com dedicação total.

Ao meu casal predileto Ana Sharp e Filipe Brancalião. É um presente enorme poder usufruir de uma amizade que combina prazer pela companhia (ainda que virtual em grande parte do tempo) com instigantes trocas intelectuais.

Ao amigo Thiago Leite, pelo apoio e paciência carinhosa diante das minhas infinitas dúvidas burocráticas em cada etapa desse processo.

A todos aqueles – pesquisadores, artistas, aprendizes, escritores, servidores, funcionários, entre outros – que produziram e publicizaram os inúmeros materiais e registros disponíveis relacionados ao Centro de Pesquisa Teatral (CPT) e à Escola Livre de Teatro de Santo André (ELT), documentos por meio dos quais esta pesquisa pôde ser concretizada.

Aos funcionários da FEUSP por toda atenção e pelo trabalho executado.

E, por fim, expresso meu profundo agradecimento a todos os alunos e alunas que fazem parte da minha trajetória artística e docente. Esta pesquisa é, de certa forma, uma maneira de responder a inquietações que jamais teriam sido formuladas sem essa troca e convivência.

RESUMO

LEITE, M. D. C. **Autoridade na pedagogia do teatro:** tradição e renovação no campo formativo teatral. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

A principal motivação deste trabalho é o desejo da compreensão. Consiste em uma investigação sobre o fenômeno da autoridade no campo formativo teatral a partir de uma perspectiva institucional, recorrendo, para tanto, à abordagem teórico-filosófica de Hannah Arendt e Myriam Revault d'Allonnes. A investigação inicia com uma imersão exploratória em textos acadêmicos que versam sobre autoridade pedagógica no campo do teatro e, posteriormente, no campo da pesquisa educacional. Na esteira de procedimentos inspirados na pesquisa arquivística aplicada à educação, a análise do material evidencia que, no geral, os discursos da pedagogia do teatro no Brasil se apresentam combativos à ideia de autoridade, por tomarem o termo como sinônimo de poder e coerção. Contudo, Hannah Arendt alerta que autoridade diz respeito à confiança e a uma legitimidade pré-adquirida. Myriam Revault d'Allonnes enriquece essa perspectiva por meio de uma análise fenomenológica da autoridade, relacionando-a com a durabilidade de um ato fundador coletivo visando à criação de sentido intergeracional. Um olhar historicamente mais amplo revela que o campo formativo teatral se estrutura por meio de tradições pedagógicas, porém, *tradições vivas*, uma dialética entre conhecimentos instituídos e novas formas de trabalho sobre esses mesmos princípios geradores. Essa temporalidade não linear das tradições pedagógicas dialoga com a noção de *autoridade do tempo* de Revault d'Allonnes, apresentando uma faceta inesperada para os discursos vigentes sobre autoridade na pedagogia do teatro: a autoridade é o substrato pelo qual o campo formativo teatral se estrutura. Por fim, a pesquisa examina as experiências de duas instituições formativas: o Centro de Pesquisa Teatral (CPT) e a Escola Livre de Teatro de Santo André (ELT). Por intermédio da análise de um vasto arquivo de materiais, o estudo se dedicou a compreender a maneira como cada uma dessas instituições estabelece uma relação com a tradição e manifesta a autoridade docente. As noções de *mestre artista* e *mestre orientador* são evocadas para demarcar os modelos de autoridade implicados. Além disso, ao mergulhar na maneira como a autoridade docente se manifesta em cada escola, emergem reflexões significativas para a prática formativa teatral, resvalando em temas altamente relevantes, como o exercício do poder na relação pedagógica, abordagens potencialmente violentas na formação artística, práticas de assédio e abuso nas artes cênicas, indisciplina e colaboração no âmbito do teatro, bem como a problemática das tensões geracionais implicadas na formação teatral, especialmente relacionadas às questões de raça, gênero e classe social, que ganham destaque no debate público nos últimos anos. A ênfase na natureza institucional da autoridade pedagógica destaca que ela não pode ser concebida desvinculada do contexto que governa a relação educacional, de modo que a autoridade que a pessoa docente encarna é sempre impactada pelas circunstâncias institucionais nas quais as relações humanas implicadas se estabelecem. Ademais, a perspectiva proposta realça a crescente complexidade que envolve a autoridade docente na contemporaneidade, que ganha nuances adicionais e requer uma reavaliação à luz de preocupações atuais.

Palavras-chave: Autoridade. Pedagogia do teatro. Tradição. Formação teatral.

ABSTRACT

LEITE, M. D. C. **Authority in theater pedagogy: tradition and renewal in the theatrical training field.** 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

The chief motivation for this work is the desire for understanding. It consists of an investigation into the phenomenon of authority in the theatrical training field from an institutional perspective, employing the theoretical-philosophical approaches of Hannah Arendt and Myriam Revault d'Allonnes. The investigation begins with an exploratory immersion into academic texts that deal with pedagogical authority within theater and, later, within educational research. Following procedures inspired by archival research applied to education, the analysis of the material shows that, in general, discourses of theater pedagogy in Brazil appear to confront the idea of authority, taking the term as a synonym for power and coercion. However, Hannah Arendt warns that authority concerns trust and pre-acquired legitimacy. Myriam Revault d'Allonnes enriches this perspective through a phenomenological analysis of authority, relating it to the durability of a collective founding act aimed at creating intergenerational meaning. A broader historical look reveals that the theater training field is structured through pedagogical traditions that are, nevertheless, *living traditions*, in a dialectical gesture between established knowledge and new forms of work on these same generating principles. This non-linear temporality of pedagogical traditions dialogues with Revault d'Allonnes' notion of *authority of time*, presenting an unexpected facet to the current discourses on authority in theater pedagogy: authority is the substrate on which the theatrical training field is built. Finally, the research examines the experiences of two training centers: the Centro de Pesquisas Teatrais (CPT, or Center for Theater Research) and the Escola Livre de Teatro de Santo André (ELT, or Santo André Open Theater School). Analyzing a vast archive of materials, the study interprets how each institution establishes a relationship with tradition and conceives of teacher authority. The notions of *master artist* and *master advisor* are evoked to delineate the models of authority involved. Furthermore, when observing how teaching authority manifests in each school, significant reflections emerge for theatrical training practice, delving into highly relevant themes, such as the exercise of power in the pedagogical relationship, the potentially violent approaches in artistic training, the practices of harassment and abuse in the performing arts, or the topics of indiscipline and collaboration within the theater world; and generational tensions involved in theatrical training, especially related to issues of race, gender and social class, which gained prominence in public debate in the last years. The emphasis on the institutional nature of pedagogical authority highlights that it cannot be conceived separately from the context that governs the educational relationship: the authority embodied by the teaching person is always impacted by the institutional circumstances in which those human relationships are established. Moreover, this perspective highlights the growing complexity around teaching authority in contemporary times, which gains additional nuances and requires a reassessment in light of current concerns.

Keywords: Authority. Theater pedagogy. Tradition. Theatrical training.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1- <i>Post</i> de Ary França/2016 | 153 |
| Figura 2- <i>Post</i> de Ary França/2017 | 154 |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| PRÓLOGO | 11 |
| APRESENTAÇÃO..... | 17 |
| CAPÍTULO 1 - OS SENTIDOS DA AUTORIDADE NA PEDAGOGIA DO TEATRO | 26 |
| 1.1. Autoridade e modernidade democrática | 26 |
| 1.2. Autoridade em Hannah Arendt..... | 34 |
| 1.3. Autoridade na pedagogia do teatro: abordagens predominantes e discursividades vigentes. | 46 |
| 1.4. Autoridade na educação: cruzamentos entre teatro e educação | 62 |
| 1.5. Autoridade e criação em grupo: a influência do teatro de grupo na pedagogia do teatro..... | 75 |
| CAPÍTULO 2 - AUTORIDADE, IGUALDADE E INSTITUIÇÃO..... | 97 |
| 2.1. <i>Performance de igualdade</i> : a autoridade camuflada | 97 |
| 2.2. Teatro, educação e instituição..... | 104 |
| 2.3. <i>Autoridade do tempo</i> : fundamentos teóricos de uma perspectiva institucional da autoridade | 114 |
| 2.4. As tradições pedagógicas teatrais | 125 |
| CAPÍTULO 3 - A AUTORIDADE DO MESTRE ARTISTA: ANTUNES FILHO E O CENTRO DE PESQUISA TEATRAL | 134 |
| 3.1. Mestre e discípulos: o mito Antunes Filho | 135 |
| 3.2. Mestre e discípulos: vozes silenciadas..... | 152 |
| 3.3. <i>Do mestre artífice ao mestre artista</i> | 163 |
| 3.4. O culto ao <i>gênio criativo</i> : vale tudo em nome da Arte? | 172 |
| 3.5. Tradição e conservação: o <i>mestre artista</i> no campo das Artes | 177 |
| 3.6. Descontinuidade e renovação | 186 |
| CAPÍTULO 4 - A AUTORIDADE DO MESTRE ORIENTADOR: A ESCOLA LIVRE DE TEATRO DE SANTO ANDRÉ | 196 |
| 4.1. O início da Escola Livre de Teatro: implantação e princípios fundadores | 197 |
| 4.2. O Plano Político-Pedagógico da ELT | 212 |
| 4.3. Autoridade, continuidade e renovação..... | 221 |
| 4.4. Mestres e aprendizes | 230 |
| 4.5. “Todo tirano fala em liberdade” | 240 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 245 |
| Epílogo..... | 252 |
| REFERÊNCIAS..... | 261 |

PRÓLOGO

Suspeito que isso se deva, em parte, à maneira distorcida como alguns alunos veem a assimetria inerente à educação, imaginando que os corpos docente e discente são como classes sociais – de um lado, a classe exploradora; de outro, a explorada. Eles supõem que o professor detenha uma superioridade essencial e que a posição de aluno seja involuntária e permanente. Esquecem que ninguém nasce professor e que a assimetria da sala de aula é contextual e temporária. O professor é apenas alguém com mais experiência e conhecimento em determinada área, e não um sujeito social dotado de um poder inerente ou de mais conhecimentos genéricos que os alunos. Aliás, muitos alunos de universidades públicas com atitudes como as que descrevi têm eles próprios a intenção de seguir a carreira docente, o que torna ainda mais absurda a identificação que fazem do professor com o opressor (Almudras, 2021a).

Em janeiro de 2021, a revista *Piauí* publica no formato *on-line* o artigo intitulado “Parece revolução, mas é só neoliberalismo”, assinado por um professor de uma universidade pública paulista sob o pseudônimo Benamê Kamu Almudras. O texto “[...] causou enorme impacto no meio acadêmico e dividiu opiniões: ‘muito bom’, disseram alguns; ‘abominável’, disseram outros”, como reconhece uma de suas mais ferozes réplicas, o artigo denominado “Uma visão nebulosa e conservadora” (Toledo *et al.*, 2021). Em linhas gerais, o artigo de Almudras elenca relatos de situações que teriam sido vivenciadas pelo autor e por seus colegas, denunciando, segundo ele, “virulentas ofensivas neoliberais” direcionadas aos professores universitários, especialmente os que atuam em instituições públicas.

Na perspectiva do autor, a abordagem neoliberal da direita se manifestaria através da contestação de conquistas significativas da educação pública, tais como a inclusão social, a expansão do ensino, as ações afirmativas e o financiamento à pesquisa, todas alcançadas com consideráveis esforços ao longo das últimas décadas. Por outro lado, a esquerda utilizaria camuflagens progressistas para disfarçar seu neoliberalismo, transformando “[...] alunos em consumidores, a educação em distribuição de diplomas, o rigor acadêmico em forma de opressão, os servidores públicos em serviços privados” (Almudras, 2021a).

No cerne da argumentação de Almudras está o conceito de *neoliberalismo cultural*, uma postura atribuída à “esquerda neoliberal” e que estaria presente, inclusive, entre a classe estudantil. O autor sugere que essa abordagem estaria se infiltrando no âmbito da educação e a ameaçando com perigos igualmente violentos e autoritários aos impostos pela direita neoliberal. De acordo com Almudras:

Não me refiro ao neoliberalismo como ideologia político-econômica, mas como forma cultural, em que o mercado, a ética individualizante e o espírito do consumismo são erigidos como o modelo cognitivo e normativo da vida social. Apesar de os alunos apresentarem sua pauta como democrática ou mesmo subversiva, o que eles estavam de fato exigindo era que a universidade fosse como um supermercado ou um restaurante, onde quem decide o que consome (que textos ler), quanto consome (quantos textos ler), por quanto tempo consome (quantas aulas ter) e como consome (como as aulas devem ser) são os consumidores. Subjacente à revolta estava a ideia de que o professor tem função parecida à de um gerente de hotel ou um alfaiate: servir ao cliente e satisfazer seus desejos. E o cliente, sabemos, tem sempre razão! (Almudras, 2021a).

Almudras expressa espanto diante da força do que ele denomina *neoliberalismo cultural*, cujo impacto se faria presente até mesmo em ambientes progressistas e entre pessoas engajadas na luta contra as injustiças sociais. Na sua visão, essas pessoas adotariam uma “fantasia neoliberal” apresentando-a como um “projeto emancipador”, porém, manipulando questões coletivas em favor de interesses privados de idoneidade duvidosa. E isso ocorreria por intermédio de uma lógica que rotularia um professor de opressor caso este não se submetesse ao papel de serviçal privado do aluno e não atendesse, incondicionalmente, a todas as suas demandas. O autor conclui sua reflexão afirmando que “a manipulação de injustiças, violências e exclusões para benefício individual é talvez a expressão mais feroz e perversa da neoliberalização cultural da educação pública” (Almudras, 2021a).

O que se viu a seguir foi uma cadeia de reações intensas, tanto positivas quanto negativas, que demonstram a magnitude da repercussão do artigo, sobretudo no cenário acadêmico da educação. Essas reações se estenderam desde manifestações nas redes sociais até outros artigos em resposta, elaborados por professores universitários e intelectuais. Em um segundo texto acerca do assunto (Almudras, 2021b), o autor expressa surpresa com a extensão da acolhida positiva de suas ideias, apesar de ter sido confrontado com vigorosas retaliações. No entanto, não só a intensidade como também a divergência das reações ao artigo de Almudras desvelam uma espécie de ferida ainda não cicatrizada no seio das relações pedagógicas na contemporaneidade, particularmente no que se refere aos contornos e limites da autoridade na esfera educacional.

Três respostas com críticas negativas ao artigo, todas publicadas também na revista *Piauí*, merecem destaque. A primeira delas, intitulada “Parece democrática, mas é autoritária” (Andrade, 2021), questiona a forma como Almudras utiliza o termo *neoliberalismo* e a sua visão das relações entre professores e estudantes nas universidades públicas. O autor, Érico Andrade,

desacredita a ideia de que professores estariam sendo vítimas de uma suposta investida neoliberal promovida por estudantes de esquerda, e faz o seguinte prognóstico: “é justamente a uniformização ideológica da docência e dos estudantes, que o referido texto reproduz, um dos motivos que levam os estudantes a criticarem os professores universitários” (Andrade, 2021).

O autor sustenta que é comum educadores adotarem uma lógica neoliberal ou indiferente às questões sociais, de gênero e de raça, tratando de maneira igual indivíduos de contextos absolutamente distintos. Agindo assim, perpetuam a defesa do “mérito acadêmico” mesmo cientes das dificuldades enfrentadas por certos estudantes. Segundo Andrade, quando Almudras retrata os professores como vítimas de uma suposta cruzada neoliberal promovida pelos estudantes, ele negligencia o fato de que os alunos também são vítimas de um neoliberalismo similar, porém, por parte dos próprios professores.

Andrade encerra sua análise afirmando que o texto de Almudras, ao dar ênfase a ações individuais ou a pequenos grupos, transforma casos específicos em princípios gerais, demonstrando, assim, uma incapacidade de compreender as reivindicações coletivas dos estudantes. Para Andrade, essa abordagem representaria uma estratégia do tipo neoliberal, pois oculta questões estruturais e transfere a responsabilidade por um problema sistêmico para indivíduos, no caso, os estudantes em questão.

O artigo intitulado “Nem revolucionários nem neoliberais” (Oliveira, 2021) adota uma abordagem semelhante ao questionar a alegada presença de uma *cultura neoliberal* entre os estudantes. Marcus Aurelio Taborda de Oliveira localiza os *desdobramentos do éthos neoliberal* nas universidades públicas no campo da ação docente, e não na ação discente, especialmente no modo de funcionamento dos programas de pós-graduação.

Oliveira (2021) reconhece a presença de “práticas autoritárias que se dizem progressistas, aliadas a um modelo político econômico perverso [...]” disseminadas na sociedade e impactando na vida universitária. No entanto, o seu argumento se desloca para uma abordagem diferente: essas práticas seriam precisamente o que leva os estudantes a questionar o *status quo* acadêmico, bem como as maneiras pelas quais a academia distingue e premia. Desse modo, considera o questionamento de Almudras um desserviço ao debate democrático por associar arroubos estudantis e atitudes de protesto mais radicais com a agenda neoliberal. Para ele, essa conexão enfraquece os esforços em curso para compreender as transformações na paisagem universitária brasileira, incluindo sua recente evolução em direção à diversidade cultural.

Oliveira observa que a sociedade brasileira e sua cultura política têm como base o patrimonialismo, o paternalismo, o populismo e o autoritarismo, e que esses padrões de comportamento abrangem diversos atores dentro da instituição universitária. Assim, a contraposição apresentada por alguns alunos configuraria uma resposta legítima às práticas neoliberais autoritárias que permeiam a universidade, e expressaria a convicção de que se os alunos atuais estão se opondo a certas abordagens de ensino, assim como os alunos no passado fizeram, isso sinalizaria a possibilidade de haver algo de errado com essas práticas. Por esse motivo, Oliveira saúda a atitude de inconformismo e irreverência dos alunos em relação aos professores que se ajustaram bovinamente à lógica produtivista. Ele vê essas atitudes como bem-vindas, possivelmente representando um “[...] vento forte que pode lançar para longe o elitismo e o autoritarismo presentes na universidade” (Oliveira, 2021).

A terceira réplica ao texto de Almudras é a mais incisiva. O artigo intitulado “Uma visão nebulosa e conservadora” (Toledo *et al.*, 2021) não faz rodeios para afirmar que Almudras, ao lançar mão da expressão *neoliberalismo cultural*, estaria retratando os estudantes como uma ameaça existencial à universidade pública brasileira. O texto argumenta que Almudras não emprega a expressão para criticar as formas de dominação capitalista, mas sim como uma “[...] condenação moralista das lutas pela democratização da universidade pública[...]”. Os autores criticam a opção de Almudras pelo anonimato ao usar um pseudônimo, e interpretam a sua posição como uma manifestação de desconforto com as mudanças ocorridas no ambiente acadêmico nas últimas décadas, especialmente em relação à diversidade recém-adquirida por intermédio das cotas sociais e raciais.

O veredito final dos autores é de que a argumentação de Almudras subverteria a relação entre opressor e oprimido. E para evitar ser rotulado como conservador, Almudras adotaria um posicionamento não explícito contra o processo de abertura da universidade a novos grupos sociais. Por fim, defendem que as reações em apoio a Almudras seriam, na verdade, respostas negativas de conservadores incomodados pelas recentes conquistas das lutas contra as desigualdades sociais, principalmente aquelas ligadas às políticas de inclusão racial (Toledo *et al.*, 2021).

Em resposta às críticas recebidas, Benamê Kamu Almudras publica uma tréplica três meses depois da publicação do seu primeiro artigo, o texto denominado “Pós-verdade e carteiradas de identidade” (Almudras, 2021b). Nele, dedica especial atenção ao texto “Uma visão nebulosa e conservadora”, precisamente à acusação de ser contra a democratização da educação. A defesa de Almudras sustenta que seus críticos estariam fazendo uso de falsidades

e distorções sobre o que ele escreveu, além de propagarem mentiras descaradas e empregarem truques verbais desonestos. Ele afirma: “A charlatanice dessa acrobacia é superada pela mirabolância do ilusionismo maniqueísta com que a réplica tenta pintar a ideia de ‘neoliberalismo cultural’ como uma versão contemporânea do mito da ‘democracia racial’” (Almudras, 2021b). Com enfática convicção, Almudras encerra sua defesa afirmando que seu texto não deve ser interpretado como um ataque às políticas de ação afirmativa nem como uma postura contrária à democratização da universidade, uma vez que as discordâncias com seus colegas não estão relacionadas à ordem dos princípios, mas sim dos métodos. De acordo com Almudras, a questão central de sua crítica reside na defesa ética do dever profissional dos docentes de ensinar e avaliar, e lança uma provocação aos seus críticos: **“Aos colegas que pensam que professores são necessariamente opressores e que a autoridade docente é por definição autoritária, pergunto: por que seguem em tão odiosa profissão?”** (Almudras, 2021b, grifo nosso).

Independentemente de concordar ou repudiar os argumentos de Almudras, é inegável que as reações ao seu texto evidenciam a existência de um desacordo generalizado em relação à natureza e ao papel da autoridade na prática docente, especialmente em um contexto neoliberal. Esse desalinho adquire novas cores e intensidades após as políticas de democratização do ensino, implantadas no país nas últimas duas décadas, especificamente entre os anos de 2003 e 2016. No âmago dos questionamentos suscitados, tanto no texto original que desencadeou a controvérsia quanto em suas subseqüentes réplicas, resplandece a suspeita que inescapavelmente recai sobre a assimetria de posições sociais e institucionais entre professores e alunos. É precisamente essa leitura desconfiada que impulsiona a querela sobre os contornos do que pode ser percebido como um legítimo exercício da autoridade ou como uma manifestação de autoritarismo. Essa tensão é vividamente ilustrada no texto de Oliveira (2021), ao narrar um incidente entre o autor e um estudante acerca da relevância do estudo de determinados autores. Eis o trecho a seguir:

Tornei a recitar o mantra liberal e perguntei o que ele costumava ler, além das mensagens no celular, completando com a sugestão de que se dedicasse mais ao estudo da história se desejava se qualificar para o debate. Ele disse, então, que iria pensar melhor sobre o tema. Fui severo no episódio, mas, estando em uma universidade, tratei aquele aluno como adulto. **Nem sempre é o que acontece, porque às vezes temos medo de exercer autoridade. Ou a exercemos de maneira autoritária** (Oliveira, 2021, grifo nosso).

Trouxemos essa narrativa como ponto de partida para as reflexões subseqüentes com finalidade diagnóstica e ilustrativa: o tema da autoridade docente, embora frequentemente

submetido ao escrutínio analítico, ainda não encontrou um assento tranquilo no senso comum de onde se poderia deduzir um rol de condutas confiáveis e consensuais acerca dos limites e contornos da autoridade educacional. Ao contrário, conforme evidenciado pela acalorada e árida discussão instaurada com a publicação do artigo “Parece revolução, mas é só neoliberalismo” (Almudras, 2021a), as inquietações sobre o tema autoridade no campo educacional jamais se esgotaram. A contenda ganha nuances ainda mais complexas no contexto de uma sociedade ordenada por uma racionalidade forjada em valores neoliberais e, simultaneamente, marcada por desigualdades estruturais. Não parece razoável, portanto, nutrir quaisquer expectativas de que a polêmica venha a se encerrar em um horizonte próximo. Se é que um dia haverá algum consenso.

APRESENTAÇÃO

No meu primeiro ano de faculdade, aos dezessete anos de idade, após uma aula na qual um professor mencionou a afamada dificuldade de compreensão da obra de Immanuel Kant, decidi enfrentar o renomado filósofo. Muito antes do professor Clóvis de Barros viralizar na internet com “se Kant é para dois ou três, então é para mim”, meu orgulho, ferido, agulhou no peito: “Eu vou conseguir!”. Então, me encaminhei à biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Unicamp. No balcão de atendimento, prestes a retirar um livro de Kant, cujo título nem me recordo mais, um homem mais velho, um professor, lançou um olhar desdenhoso para a minha seleção bibliográfica e, em tom condescendente, proferiu: “Você é muito novinha para ler isso, menina”. Diante da minha escassa bagagem teórica e imaturidade para argumentar, silencieei. Me sentindo envergonhada e ridícula, devolvi o livro à prateleira sem sequer abri-lo.

Relato esse episódio para lembrar a potência dos encontros em nossas jornadas como educandos e educadores. Naquela época, não refleti profundamente sobre o ocorrido, mas, com o benefício da retrospectiva, percebo que foi no encontro com esse professor, experimentando em meu corpo o desconforto que ele, sem qualquer convite à interação, me impôs, que compreendi precisamente a valiosa lição proposta por Rancière (2013): a educação deve encorajar a vontade e confiar na inteligência alheia, nunca o contrário.

Embora se configure como uma pesquisa de natureza teórico-filosófica, o desejo de investigar o fenômeno da autoridade nasce da minha experiência prática como professora, orientadora e diretora teatral. Este trabalho é fruto direto da minha atuação profissional, que perpassa uma ampla gama de experiências pedagógicas em teatro, contemplando a atuação na escola básica, em projetos públicos orientados para a ação cultural em diferentes contextos comunitários, em instituições culturais e em escolas de teatro. Além disso, nos últimos cinco anos, exercendo a docência em um curso superior na Universidade Estadual de Maringá (UEM), especificamente na graduação em Artes Cênicas – Licenciatura em Teatro. Pensar a experiência, refletir sobre a minha relação com os alunos e atores, meus acertos e deslizos, e ponderar sobre as conexões entre educação, teatro e política foram os elementos que me instigaram a examinar o tema da autoridade pedagógica que, embora exaustivamente discutido na literatura educacional, a meu ver, permanece insuficientemente explorado no campo teatral.

Ao longo de duas décadas dedicadas à formação em teatro, percebi a importância de se manter uma indispensável linha divisória que pode, sob determinadas circunstâncias, perder o seu contorno. Isso significa que esse imprescindível gesto de confiança na inteligência do outro não deve, de modo algum, ter a sua natureza deturpada e recair em abandono das responsabilidades inerentes ao papel do educador. No exercício da docência, é preciso saber sustentar os *confrontos essenciais* que devem existir entre ensinante e ensinado (Ricoeur, 1969), o que implica em não se deixar seduzir por duas perigosas armadilhas.

A primeira se refere à busca ansiosa por “afeição discente a qualquer preço”, a qual comprometeria irremediavelmente o dever ético de ensinar. No entanto, é crucial também discernir com nitidez as abordagens apropriadas para demandar o comprometimento e a disciplina necessários à experiência formativa, evitando uma segunda e igualmente perigosa armadilha: a violência disfarçada em “práticas educacionais rigorosas” ou “pedagogias disruptivas”. Manter vívida a linha que separa essas diferentes situações nem sempre é tão simples ou fácil quanto pode parecer. Muito menos existem fórmulas ou aplicações mecânicas de teorias que substituam o verdadeiro pensar quando diante de situações que exijam do professor a primordial faculdade de fazer distinções. De certo modo, um dos desafios da docência é saber como caminhar com maestria nessa interminável corda bamba.

Alguns encontros em especial marcam a trajetória desta investigação. Um dos mais importantes ocorreu anos antes do meu ingresso no doutorado, catalisando incômodos já presentes em mim, porém ainda difusos. O episódio envolveu uma acusação: “Você não é democrática!”. Essa afirmação veio de um aluno-criador muito aborrecido com uma decisão difícil que precisei tomar no papel de professora-diretora em um processo criativo de caráter pedagógico. Embora minha decisão estivesse plenamente alinhada com uma justificativa artístico-pedagógica sólida, respaldada por considerações técnicas seguras e éticas que priorizavam, acima de tudo, os rumos coletivos do processo (ou seja, não se tratava apenas dos anseios individuais de um único aluno), essa afirmação me impactou profundamente, me fazendo sentir, momentaneamente, como se eu estivesse agindo de maneira equivocada.

Ocorre que no mundo artístico, especialmente no cenário teatral, o apreço pelo espírito libertário e democrático é extremamente valorizado. Receber a alcunha de autoritária ao liderar um processo criativo – uma segunda acusação do aluno-criador a reboque da primeira – adquire um peso considerável. Impacto ainda mais significativo em um projeto que busca a criação em coletividade. E o aluno em questão estava plenamente ciente da força desse imaginário quando proferiu tais acusações. Entretanto, naquele processo, eu não era apenas uma artista, mas

também uma professora. Não poderia, portanto, me eximir dos compromissos decorrentes do papel que desempenhava. Se era crucial a presença da artista, igualmente relevante era a presença da professora. Contudo, eu ainda não estava segura acerca da minha capacidade para conciliar ambas as funções de maneira adequada.

Àquela altura, era vital para mim entender o porquê de o meu senso interno de responsabilidade nem sempre encontrar alinhamento com o que eu pensava ser necessário à prática artístico-pedagógica, tampouco com discursos muito prevalentes no meio teatral. Com frequência, me via tentada a defender um ideal – uma suposta democracia e igualdade nos processos criativos – e, no entanto, agir de maneira aparentemente em desacordo com esses mesmos princípios durante as aulas e ensaios que conduzia. Movida pelo desejo de compreender aspectos da minha prática docente que até então se encontravam nublados para mim, tais inquietações, com o tempo, evoluíram para uma profunda reflexão sobre a autoridade nos processos formativos das artes da cena.

Durante uma disciplina no doutorado, tive a oportunidade de apresentar como trabalho final uma carta ficcional supostamente destinada a um colega professor do curso em que leciono, uma Licenciatura em Teatro. A carta amalgamou experiências e acontecimentos reais vividos por mim com relatos de outros colegas professores, costurados em uma narrativa inventada. Por meio dela, pude sintetizar as reflexões que nutri ao longo de anos sobre a autoridade no contexto da pedagogia do teatro. O trecho a seguir, extraído dessa carta fictícia, ilustra, de maneira objetiva, a natureza das inquietações que impulsionaram a pesquisa que ora apresento:

[...] Percebo como a pedagogia do teatro tem frequentemente incorporado de forma possivelmente leviana e superficial conceitos da educação, principalmente os advindos das pedagogias progressistas. Digo isso porque não consigo deixar de me perguntar o que estamos fazendo de errado, em nossa prática docente, para que alunos reduzam todas as complexas discussões sobre violência e autoridade na educação em “professor e alunos são iguais, ninguém ali sabe mais do que o outro”, como me foi dito aquele dia por um grupo de alunos. Ou que pensem que poderes tradicionalmente legitimados para o professor – como a definição da data de uma prova ou da entrega de um trabalho – possam ser suprimidos mediante uma assembleia de estudantes. [...]. A acusação enfurecida de meu aluno (“você não é democrática”) carrega em si a ideia de que há entre docentes e discentes uma simetria típica das regras do jogo democrático, e que as regras constitutivas do jogo institucional educacional poderiam ser facilmente substituídas por elas. [...] Voltando à acusação – “você não é democrática”: sim, ele está certo, eu não sou democrática quando me encontro no papel de professora, e isto está absolutamente correto da minha parte. O erro do aluno é supor que eu deveria ser, e supor que a natureza da nossa relação repousa em uma igualdade política ausente da assimetria necessária ao estabelecimento de uma relação

pedagógica. O entendimento de que as exigências contemporâneas de relações mais horizontais com o alunado – que surgem em reação a uma tradição pautada na falta de diálogo e no aceite passivo de ações violentas por parte do professor – significa abolir qualquer assimetria entre professor e aluno, além de equivocada, revela que nós, como formadores de professores, estamos abordando de forma muito superficial conceitos fundamentais da educação.

Um novo encontro proporcionou as bases teóricas necessárias para estruturar o caminho em busca da compreensão que almejava: a imersão na obra de Hannah Arendt, notadamente na sua abordagem do conceito de autoridade e nas distinções que ela estabelece entre *autoridade*, *poder*, *força* e *violência*. Conhecer as discriminações delineadas pela filósofa entre esses fenômenos foi como encontrar a minha voz: finalmente era possível nomear os incômodos e as incoerências discursivas que há tempos me perturbavam. Coincidentemente, descobro que Hannah Arendt já havia lido Kant aos quatorze anos de idade¹, três anos mais jovem do que eu na época do episódio da biblioteca mencionado no início deste texto. Posso afirmar, sem constrangimentos, que o encontro com Hannah Arendt representou para mim, em muitos níveis, uma experiência de imensa potência.

De encontro em encontro tecemos o emaranhado que somos, resultante daquilo que nasce, morre e sobrevive em cada uma dessas interações. Por meio desse relato, procuro mostrar como as motivações para essa pesquisa surgiram de encontros diversos, sejam eles bons ou maus encontros. Em certo sentido, reconheço se tratar de uma tentativa de reconciliação com o passado, buscando entender as diferenças entre a aluna que fui e a professora que sou, e as tantas outras que, em diversos momentos, certos encontros me levaram a acreditar que eu era, ou qual seria o tamanho da minha potência em ser. Assim, não poderia ser outro o primeiro gesto a inspirar os caminhos reflexivos desta pesquisa senão a própria noção de *compreender* de Hannah Arendt:

A compreensão é interminável e, portanto, não pode produzir resultados finais; é a maneira especificamente humana de estar vivo, porque toda pessoa necessita reconciliar-se com um mundo em que nasceu como um estranho e no qual permanecerá sempre um estranho, em sua inconfundível singularidade. A compreensão começa com o nascimento e termina com a morte (Arendt, 1993, p. 39).

Na obra de Hannah Arendt, a noção de *compreender* adquire significados muito específicos, e faz referência a um esforço sincero para lidar com os acontecimentos em sua

¹ Essa informação consta na entrevista que Hannah Arendt concedeu a Günter Gaus, no canal 2 da TV alemã, em 28 de outubro de 1964. Publicada no livro intitulado *A dignidade da Política: ensaios e conferências* (Arendt, 1993).

plenitude. A compreensão implicaria em estabelecer uma relação de profundidade com tudo o que se encontra *entre* as pessoas, constituindo uma conexão com o mundo e com os fatos oposta à superficialidade que teria permitido a eclosão dos movimentos totalitários. Sob a perspectiva arendtiana, *compreender* envolve um pensar profundo das regras e dos fatos, aliado a um cuidado em não se perder nas especulações provenientes do excesso de especialização, que poderia desconectar o conteúdo investigado de uma experiência comum capaz de ser compartilhada com os demais. Nesse sentido, a compreensão também requer imaginação, ou seja, o empenho mental necessário para tentar entender como o mundo é percebido pelas outras pessoas. Por essa razão, a compreensão nunca é uma experiência ensimesmada, pois vai além de nossas condições subjetivas privadas, obrigando-nos a abarcar o ponto de vista dos demais (Arendt, 1993, 2008).

Outro aspecto importante da compreensão arendtiana é a sua incapacidade de produzir quaisquer resultados úteis. Segundo Arendt (1993) o ato de compreender não se localiza na esfera da finalidade, pois só se poderia esperar como resultado da compreensão o significado que produzimos em nosso próprio processo de vida. Assim, caberia à compreensão outorgar sentidos à ação, implicando no fato de que compreensão e conhecimento não são sinônimos: a compreensão precede o conhecimento e lhe confere significado. Essa característica da compreensão a tornaria inútil para produzir inspirações diretas para qualquer tipo de luta, pois a atividade de compreender não fornece objetivos claros. No entanto, sua potência reside em auxiliar na identificação dos propósitos subjacentes às nossas ações, ou seja, contra o que e a favor de que lutamos.

Arendt alerta para a corrupção da verdadeira compreensão quando ela se encontra subordinada a consequências úteis de qualquer espécie: “Muitos têm, com boa intenção, a vontade de abreviar esse processo [da compreensão], com a finalidade de educar os outros e elevar a opinião pública” (Arendt, 1993, p. 40). Porém, “quando usadas com o propósito de lutar, as palavras perdem sua qualidade de fala; transformam-se em clichês” (Arendt, 1993, p. 40). A filósofa adverte que todas as tentativas de utilizar a compreensão para fins doutrinários resultariam na destruição completa da atividade da compreensão. A doutrinação, sendo a antítese do conhecimento, surge principalmente da deturpação da verdadeira compreensão. Na visão de Arendt, a compreensão é a habilidade de examinar amplamente o mundo, em um esforço gerador de sentido às ações humanas:

Significa antes examinar e suportar conscientemente o fardo que os acontecimentos colocaram sobre nós – sem negar sua existência nem vergar humildemente a seu peso, como se tudo que de fato aconteceu não pudesse ter

acontecido de outra forma. Compreender significa, em suma, encarar a realidade, espontânea e atentamente, e resistir a ela – qualquer que seja, venha a ser ou possa ter sido (Arendt, 1989, p. 21).

Na esteira da noção de *compreender* arendtiana, a filosofia será tratada neste trabalho como uma forma de interrogar a pedagogia do teatro, com impactos potenciais em sua prática, porém incertos, e não como um suposto estoque de respostas a serviço da resolução de problemas relativos à prática pedagógica (Carvalho, 2013). Assim, as interrogações e problematizações efetuadas ao longo do texto não devem ser interpretadas como tentativas de buscar soluções ou respostas práticas, didáticas ou metodológicas para problemas do campo formativo teatral. Nosso propósito aqui é unicamente a compreensão do fenômeno da autoridade na pedagogia do teatro como um convite: mergulhar nos desdobramentos e efeitos que esse gesto pode oportunizar. Nenhuma promessa a mais.

Para corresponder a essa intenção, distanciamos-nos da abordagem convencional da autoridade pedagógica, geralmente centrada na relação professor-aluno e caracterizada por um forte teor prático-prescritivo. Essa abordagem frequentemente resulta em debates intermináveis sobre a autoridade docente *versus* a liberdade do aluno, gerando inúmeras diretrizes de “boas práticas docentes” (Aquino, 2011). Em vez disso, adotamos uma perspectiva institucional, entendendo a autoridade pedagógica como um fenômeno complexo que vai além das escolhas individuais do professor, considerando influências políticas, artísticas, históricas e institucionais que desempenham um papel fundamental na estruturação das relações pedagógicas.

Tendo em mirada tal orientação, recorreremos ao aporte teórico-filosófico de duas autoras em especial: Hannah Arendt e Myriam Revault d’Allonnes. Em seu renomado ensaio “O que é Autoridade?”, Hannah Arendt aborda o conceito de autoridade, investigando a chamada *crise da autoridade*. Em outro ensaio, intitulado “Da Violência”, a autora faz importantes diferenciações entre *autoridade, força, poder e violência*. Essa reflexão pode ser ainda mais enriquecida ao incorporar a perspectiva de *autoridade do tempo*, proposta por Myriam Revault d’Allonnes, que apresenta uma análise fenomenológica da autoridade com foco nas instituições e sua relação com a durabilidade do mundo público. Embora apresentem algumas diferenças conceituais, a proposta de Revault d’Allonnes não nega as análises de Arendt, mas agrega uma outra possibilidade de tratamento ao tema que permite, juntamente com as importantes considerações da filósofa alemã, ampliar a reflexão e a compreensão do fenômeno da autoridade no mundo contemporâneo.

O primeiro capítulo inicia com uma explanação sobre as considerações de Hannah Arendt acerca da autoridade, bem como apresenta as suas diferenciações entre *autoridade*, *poder*, *força* e *violência*. Por se tratar de uma palavra comumente empregada com significados diversos, esse assentamento teórico é necessário para estruturar as bases nas quais se ancoram as análises posteriores. Em seguida, apresentamos um levantamento acerca da produção acadêmica brasileira do campo teatral que versa sobre autoridade na formação em artes cênicas. Fazendo uso de procedimentos advindos da pesquisa arquivística aplicada à educação (Aquino; Val, 2018), buscamos identificar os discursos predominantes sobre a autoridade na pedagogia do teatro no cenário nacional. Essas aparições permitiram observar os sentidos que a ideia de autoridade tem adquirido na pedagogia do teatro, forjados por via da influência de teorias provenientes do terreno educacional e por acontecimentos específicos do campo teatral. A análise dessas fontes revelou que os discursos pedagógicos teatrais tendem a se apresentar receosos ou combativos à ideia de autoridade, por tomarem o termo como sinônimo de poder e coerção.

O segundo capítulo apresenta uma reflexão sobre os impactos, no campo pedagógico teatral, desse modo de compreender o fenômeno da autoridade, bem como os efeitos para a prática pedagógica no teatro decorrentes desse entendimento. Relacionando a noção de *compreender* de Hannah Arendt (1993) com aspectos do que Flavio Henrique Albert Brayner denomina *Paulofreireanismo* (2017), realizamos uma reflexão sobre as possíveis implicações de não se fazer distinções entre autoridade e fenômenos coercitivos, especialmente na criticidade com a qual se lapida a prática docente diária. A expressão *performance de igualdade* é cunhada para descrever a atitude docente que prioriza aparentar igualdade na relação com o alunado em detrimento de uma postura verdadeiramente crítica da situação pedagógica vivenciada. Atitude que provém do medo de não corresponder a certas palavras de ordem regulares na educação e no teatro contemporâneos, consideradas libertárias e emancipatórias, mesmo quando essas já se encontram reduzidas a estereótipos educacionais. Ainda no segundo capítulo, após algumas ponderações sobre os limites das contribuições do teatro para a educação, apresentamos os fundamentos teóricos da perspectiva institucional da autoridade.

Autoridade diz respeito à durabilidade de um ato fundador coletivo visando à criação de sentido intergeracional (Arendt, 2014; Revault d'Allonnes, 2008). Um olhar historicamente mais amplo revela que o campo formativo teatral se organiza por meio de tradições pedagógicas, que moldam o campo formativo incorporando tanto conhecimentos instituídos quanto novas abordagens, refletindo uma temporalidade não linear que dialoga com a noção de

autoridade do tempo, proposta por Revault d'Allonnes. Trata-se, portanto, de *tradições vivas*, uma dialética entre conhecimentos estabelecidos e novas formas de trabalho sobre esses mesmos princípios geradores (Icle; Alcântara, 2005). Essa temporalidade não linear das tradições pedagógicas dialoga com a noção de *autoridade do tempo* de Revault d'Allonnes (2008), que, por sua vez, se baseia na ideia de *generatividade*, isto é, a capacidade de ser transmitido e promover a *duração pública*. Dessa maneira, as tradições pedagógicas teatrais evidenciam o papel substancial da autoridade nos processos de formação em teatro, revelando uma faceta inesperada para os discursos vigentes que a rejeitam ou dela suspeitam: a autoridade é o substrato pelo qual o campo formativo teatral se estrutura.

A abordagem institucional da autoridade se concentra nos aspectos relativos à conservação no tempo e à criação de sentido intergeracional, uma vez que são as instituições que perduram através das gerações, e não os indivíduos. Nessa perspectiva, é essencial analisar a interconexão entre autoridade, tradição e renovação no contexto formativo do teatro, transcendendo o tradicional tratamento dado ao tema autoridade pedagógica centrado em posturas individuais, procedimentos didáticos e prescrições metodológicas. Por essa razão, o terceiro e quarto capítulos são dedicados a examinar as experiências de duas escolas de teatro: o Centro de Pesquisa Teatral (CPT) e a Escola Livre de Teatro de Santo André (ELT).

Por intermédio da investigação de um vasto arquivo de materiais, nos dedicamos à compreensão da maneira como cada uma dessas instituições estabelece a sua relação com a tradição e concebe a autoridade docente. Assim, as noções de *mestre artista* e *mestre orientador* são evocadas para demarcar os modelos de autoridade estabelecidos. Uma vez que essas distinções não capturam todas as nuances implicadas, as noções de *mestre artista* e *mestre orientador* não têm a intenção de prescrever modelos estanques e dicotômicos, mas atendem a propósitos didáticos que buscam identificar os traços mais distintivos de uma determinada concepção de autoridade pedagógica adotada. Além disso, ao mergulhar na maneira como cada escola manifesta a autoridade docente, emergem reflexões significativas para a prática formativa teatral, resvalando em temas de primordial relevância, tais como: o poder nas relações pedagógicas, abordagens violentas de ensino da arte, práticas de assédio e abuso nas artes cênicas, indisciplina e colaboração no campo do teatro e, por fim, a problemática das tensões geracionais, especialmente no que se refere às questões de raça, gênero e classe social que ganham amplo alcance no debate público nos últimos anos.

A abordagem institucional da autoridade parte da premissa de que é necessário superar a investigação do tema calcada na controvérsia incessante entre liberdade e autoridade, a qual

ora opõe liberdade à autoridade, ora prescreve combinações variadas entre esses dois componentes, como se as respostas às crises em jogo pudessem ser encontradas apenas descobrindo a “dosagem adequada” de cada um. Nesse sentido, acreditamos ser essencial aprofundar a compreensão das estruturas e das condições institucionais que governam as relações pedagógicas nelas instauradas, uma vez que a autoridade se encontra na relação entre os indivíduos e, por isso, não pode ser concebida como um traço de personalidade docente.

Este trabalho, portanto, ressalta a importância da compreensão do fenômeno da autoridade na pedagogia do teatro como um gesto essencial. Desde o início, mesmo sem ainda possuir condições para delinear com precisão os desdobramentos desse gesto, ele foi motivado pela convicção de que as reflexões envolvidas teriam o potencial de enriquecer a compreensão e, por conseguinte, contribuir de maneira significativa para a formação e a prática docente no campo teatral. Logo de início, a pesquisa revela como os discursos prevalentes sobre autoridade na pedagogia do teatro se encontram impregnados de *slogans* sobre liberdade e democracia nos processos educacionais, bem como associam de forma frequente liberdade com restrição da liberdade, ou a tomam como possível ameaça do processo de emancipação do aluno. Ao mergulhar com responsabilidade conceitual nessa temática, somos conduzidos a um debate que considera nuances e complexidades frequentemente negligenciadas no campo teatral. Empenho reflexivo que contrasta com a reprodução disseminada de clichês sobre as dinâmicas de interação entre professores e alunos, bem como sobre o papel e a importância da democracia no processo de aprendizagem teatral. Contudo, é primordial reconhecer que a autoridade, quando corretamente entendida, difere substancialmente do autoritarismo, constituindo-se em uma distinção crucial para a prática pedagógica. E essa qualidade de compreensão somente pode se desenvolver por meio de análises aprofundadas que transcendam as respostas prontas fornecidas por *slogans* educacionais.

Por fim, a ênfase na natureza institucional da autoridade sublinha quão complexa se tornou a compreensão do papel da autoridade docente nos últimos anos, requerendo uma reavaliação à luz de preocupações contemporâneas, como as demandas por diversidade, inclusão e representatividade na educação. Tudo indica que as tensões em torno do lugar da autoridade docente têm aumentado e, desta vez, tanto as respostas da tradição quanto as teorias educacionais modernas parecem incapazes de lidar de modo eficaz com os desafios atuais.

CAPÍTULO 1

OS SENTIDOS DA AUTORIDADE NA PEDAGOGIA DO TEATRO

1.1. Autoridade e modernidade democrática

Não existe modernização ou democratização, portanto, sem crise do poder, mas também não existe modernização sem, mais radicalmente ainda, crise da autoridade, mesmo quando é muito forte a tentação de voltar a dar aos poderes, fragilizados pela própria lógica da democracia, essa dimensão de autoridade que os tinha outrora encorpado (Renaut, 2004, p. 61).

No capítulo intitulado “Poder e Autoridade”, da obra *O Fim da Autoridade* (2004) de Alain Renaut, o filósofo afirma que a nossa consciência contemporânea é moldada por várias convicções profundamente sedimentadas, resultantes das importantes descobertas científicas estruturantes da modernidade. Renaut argumenta que grande parte dessas convicções funcionaria como pressupostos *a priori* pelos quais interpretamos o mundo dos fatos. Isso sugere que, mesmo antes de observarmos fenômenos desconhecidos ou descobrirmos as leis que os governam, partiríamos da premissa de que o conhecimento a ser aprendido seguirá princípios e regras estabelecidos como válidos para o conjunto de conhecimentos anteriormente já adquiridos.

Segundo Renaut, esse processo parte da convicção de que nada seria capaz de desmentir ou de perturbar o quadro geral do que já sabemos acerca do mundo e da vida². Desse modo, tanto os princípios e regras aplicados na busca por novos conhecimentos quanto o próprio quadro geral de conhecimentos adquiridos graças à aplicação desses mesmos princípios e regras constituiriam uma série de elementos não-negociáveis em nossa relação com o mundo, operando, portanto, como uma espécie de *pré-compreensão* do que ainda falta conhecer. Desse modo, ao adquirir novos conhecimentos, o faríamos a partir dessa mesma *pré-compreensão*, influenciada pelos mesmos princípios e regras aplicados ao longo do tempo (Renaut, 2004).

Renaut prossegue em seu raciocínio explicando que, de forma paralela, nossa consciência estaria profundamente estruturada por convicções que envolvem nossas relações com os valores. Assim, essa *pré-compreensão* não apenas guiaria nossos esforços na

² Neste ponto, não há como deixar de observar que algumas movimentações nos últimos anos, infelizmente, parecem não obedecer a essa afirmação, uma vez que questionam conquistas e conhecimentos já muito bem consolidados pela ciência, como o formato do planeta Terra e a eficácia de vacinas.

compreensão do mundo natural, mas também moldaria a nossa relação com nós mesmos e com os outros, estabelecendo o que ele denomina *a priori da modernidade democrática*. A gestão das normativas que regem tais convicções – “[...] as grandes criações axiológicas e normativas saídas da razão moderna” (Renaut, 2004, p. 24) – estaria ligada ao surgimento das sociedades democráticas, elaboradas, pouco a pouco e de forma coletiva, desde o Renascimento:

Um mundo do qual caberá à filosofia das Luzes e às revoluções políticas do século XVIII explicitar as consequências libertando novos valores de ordem moral, jurídica ou política. Inscritos desde logo no mais profundo das nossas consciências, esses valores da modernidade constituem, também eles e à sua maneira, como que apriorismos através dos quais abordamos o mundo dos seres humanos e das relações inter-humanas (Renaut, 2004, p. 25).

Nesse diapasão, a ideia de que todo semelhante deve ser tratado como um igual seria um *a priori* que rege a nossa *pré-compreensão* do mundo humano. E isso significa que, ainda que haja hierarquias sociais, profissionais e funcionais, não soaria aceitável ao senso comum a defesa, por exemplo, do sistema de castas.

Importante observar que Renaut fala de um lugar específico: um filósofo branco e europeu. Pontuar este marcador importa uma vez que o Brasil “[...] nasceu e cresceu dentro de condições negativas à experiência democrática” (Freire, 2011, p. 90). Desta forma, como bem coloca Guilherme Perez Cabral (2016), seria não somente ingênuo, mas também temerário ignorar o legado desse pesado passado, uma vez a Constituição de 1988 nasce “[...] numa ambiência marcada pelo não diálogo, pela verticalidade e unilateralidade das interações, pela ‘linguagem’ da violência e da exclusão” (Cabral, 2016, p. 874). De modo que, no cenário nacional, o projeto constitucional foi arremessado no curso de uma história de in experiência democrática:

É sobre o chão do profundo desrespeito aos direitos humanos e da histórica in experiência da democracia, legado do passado autoritário e enraizado no pano de fundo das relações sociais, que se edifica o projeto constitucional brasileiro de 1988. No horizonte da experiência jurídica da modernidade, institui o Estado Democrático de Direito, alicerçado em consistente sistema de direitos. [...] Temos exigido pouco para nos adjetivarmos “democráticos”: bastam algumas liberdades formais, partidos sem representatividade, eleições periódicas, o exercício isolado do voto, a escolha entre opções que o cidadão não formulou. A democracia brasileira permanece sobrecarregada pelo ingente desafio de sua consolidação (Cabral, 2016, p. 874-875).

Embora a teoria de Renaut não sirva como medida absoluta para abordar as relações humanas em países colonizados e com uma estrutura racista e patriarcal fortemente operante, à

luz das ideias do filósofo francês, é possível observar que essa pretensão de igualdade está prevista nas mais diversas legislações brasileiras, ainda que na prática não se consolide como teorizada. E isso revela uma tentativa de corresponder, ao menos no plano do discurso, aos valores humanistas derivados da filosofia iluminista.

Com a ascensão da modernidade democrática, o conceito de “outro”, por mais diversificado que possa ser, começa a ser reconhecido como semelhante e, conseqüentemente, como um igual. A expressão máxima em termos documentais desse conjunto de valores é a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (DUDH), adotada pela Organização das Nações Unidas em 1948, elaborada com vistas ao “[...] reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis [...]”, constituindo “[...] o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo” (Assembleia Geral da ONU, 1948). Já em seu preâmbulo é possível constatar que, para ser beneficiário dos *direitos humanos* e das *liberdades fundamentais* previstos no documento, a única condição prévia é ter nascido humano.

Os princípios e valores morais forjados em contexto iluminista se encontram fortemente arraigados no Ocidente desde o surgimento da modernidade, e não encontram muita resistência para se estabelecerem como regra geral nos mais variados âmbitos da vida humana (ênfatizando, mais uma vez, ao menos no plano das intenções). Imersos nesses imperativos humanistas, não sentimos mais a necessidade de discuti-los ou de questionar as boas intenções de quem os mobiliza como justificativa para os mais variados projetos e ações. Dessa forma, eles terminam direcionando, em diferentes graus, as nossas atitudes e pensamentos em cada momento, relação ou esfera de nossa vida³:

Assim essas convicções saídas das grandes criações normativas da modernidade transformam, etapa a etapa, sector a sector, tão lógica como profundamente a nossa relação com o outro na cidade, nas instituições, no trabalho ou, como se diz doravante, na empresa, mais recentemente o casal. Ao ponto mesmo de chegar, hoje em dia, a prosseguir a sua trajectória na família e na escola, em que a relação com a infância se inscreve doravante,

³ Aqui caberia destacar o notável enfraquecimento da adesão aos valores humanistas fundamentais e da defesa das garantias e liberdades estabelecidas no DUDH nos últimos anos. Seja no âmbito político maior, por meio de políticas públicas e atos governamentais que parecem pensados absolutamente fora desse conjunto de valores, como os horrores praticados pelo presidente Jair Bolsonaro na gestão da pandemia COVID-19 e os campos de detenção de imigrantes da era Trump; seja no âmbito da micropolítica cotidiana, refletida em comentários nas redes sociais que demonstram um claro desprezo pelos direitos humanos. Esse cenário revela não apenas que os direitos e liberdades fundamentais previstos pelo DUDH nunca foram de fato implementados em diversos países, especialmente em relação aos povos não brancos e às nações economicamente desfavorecidas. Mesmo em espaços onde a consolidação desses valores era considerada certa e irreversível, essa base de princípios parece estar fortemente ameaçada e desacreditada na atualidade.

também ela, no pano de fundo desse reconhecimento e da liberdade e da igualdade de todos os seres humanos (Renaut, 2004, p. 26).

Os efeitos e impactos no espaço educativo do enraizamento em nossa consciência do *a priori da modernidade democrática* é tema e alvo de inúmeros estudos no campo educacional. De uma maneira geral, “[...] o alegado norte humanista [é] tomado como justificativa autolegitimadora da ação escolar [...]” (Aquino, 2020, p. 194), se configurando como lugar-comum sob o qual se assenta o campo pedagógico contemporâneo. Apesar das variações nas modalidades de como essa temática se apresenta – liberdade do aluno, democracia escolar, emancipação, autoridade, autonomia do aluno, entre outros – a questão central pode ser resumida em uma pergunta básica: como educar de forma compatível com as exigências da modernidade? Ao fim e ao cabo, o que se deseja saber é como reconhecer a similitude do *outro-aluno* e educar em consonância com os princípios de igualdade e liberdade preconizados pelo pensamento humanista. Desafio que se torna ainda mais complexo diante de relações marcadas por assimetrias intrínsecas e intransponíveis, como nas relações entre pais e filhos e nas interações entre professores e alunos.

Os efeitos do *a priori da modernidade democrática* na educação podem ser constatados em inúmeros discursos pedagógicos, abrangendo desde os pensamentos de Rousseau até os que ganharam destaque a partir do século XX, representados por figuras como Alexander S. Neill, Carl Rogers, Ivan Illich, John Dewey e Paulo Freire. Esses são apenas alguns dos principais nomes que emplacaram obras abordando as relações entre educação, liberdade e democracia, princípios que não raramente são desdobrados em outros conceitos como autonomia e emancipação.

Movimento exemplar desses efeitos no Brasil é o *escolanovismo*, que chega ao país na década de 1920, inspirando reformas do ensino em variados estados brasileiros, uma vez que na época não havia ainda um sistema organizado de educação pública. A renovação pedagógica proposta pelo movimento *Escola Nova* tinha a igualdade como valor fundante de suas pautas mais significativas, e fazia a defesa de uma escola pública, universal, laica, obrigatória, gratuita e promotora de oportunidades iguais para o florescimento de talentos e diferenças individuais naturais:

A educação nova, alargando sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e

desenvolver os meios de ação durável, com o fim de “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento”, de acordo com uma certa concepção do mundo (Azevedo *et al.*, 2010, p. 40).

Dermeval Saviani (2013, p. 245) afirma que a Educação Nova buscava “[...] organizar a escola como um meio propriamente social para tirá-la das abstrações e impregná-la da vida em todas as suas manifestações”, visando harmonizar os interesses individuais e coletivos por meio da vivência de virtudes e verdades morais. Tal motivação revela uma orientação político-filosófica completamente comprometida com os valores humanistas da modernidade, e com a aplicação destes mesmos valores no sistema educacional do país:

O trabalho, a solidariedade social e a cooperação, em que repousa a ampla utilidade das experiências; a consciência social que nos leva a compreender as necessidades do indivíduo através das da comunidade e o espírito de justiça de renúncia e de disciplina, não são, aliás, grandes “valores permanentes” que elevam a alma, enobrecem o coração e fortificam a vontade, dando expressão e valor a vida humana? [...] Se quiser servir à humanidade, é preciso estar em comunhão com ela (Azevedo *et al.*, 2010, p. 42).

Os efeitos do *escolanovismo* continuam a reverberar no cenário educacional nacional, uma vez que o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* se configurou com uma espécie de base política na qual se alicerça a educação brasileira até os dias atuais. Essa influência pode ser observada nos documentos legais que regem a educação no Brasil no século XXI. A título de exemplo, é possível citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece no Artigo 2º que a educação “[...] inspirada nos **princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana**, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, grifo nosso). Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, que preconiza como dever da educação “[...] proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, **em condições de liberdade** e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças”; e ainda:

Para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos **valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade** e na sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, compromissados com a transformação social (Brasil, 2013, p. 16, grifo nosso).

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua

identidade, em meio a transformações corporais, afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. **Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional** (Brasil, 2013, p. 17, grifo nosso).

[...] os valores sociais, bem como os direitos e deveres dos cidadãos, relacionam-se com o bem comum e com a **ordem democrática**. [...] educação cidadã consiste na interação entre os sujeitos, preparando-os por meio das atividades desenvolvidas na escola, individualmente e em equipe, para se tornarem aptos a contribuir para a construção de uma sociedade mais solidária, em que se **exerça a liberdade, a autonomia** e a responsabilidade (Brasil, 2013, p. 24-25, grifo nosso).

O projeto político-pedagógico, nomeado na LDB como proposta ou projeto pedagógico, representa mais do que um documento. **É um dos meios de viabilizar a escola democrática e autônoma para todos**, com qualidade social. **Autonomia pressupõe liberdade** e capacidade de decidir a partir de regras relacionais. O exercício da autonomia administrativa e pedagógica da escola pode ser traduzido como a capacidade de governar a si mesmo, por meio de normas próprias (Brasil, 2013, p. 47, grifo nosso).

Até na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – documento frequentemente apontado como sendo regido por uma lógica mercadológica associada a interesses empresariais – também é possível encontrar essas vozes, como, por exemplo, o item 6 das competências gerais da educação básica, que estabelece como objetivo:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com **liberdade, autonomia, consciência crítica** e responsabilidade (Brasil, 2018, p. 9, grifo nosso).

Mesmo nas passagens que tratam da educação infantil vislumbram ecos dos valores modernos na relação de saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças, com destaque ao campo *corpo, gestos e movimentos*:

Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, **orientadas para a emancipação e a liberdade**, e não para a submissão (Brasil, 2018, p. 41, grifo nosso).

Apesar de constar uma área de ensino religioso na BNCC, esta ganhou orientações que parecem buscar conciliação com os valores seculares consolidados pela modernidade democrática. No documento, dentre os objetivos para o Ensino Religioso, destacamos:

b) Propiciar conhecimentos sobre o **direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos**; c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o **respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias**, de acordo com a Constituição Federal (Brasil, 2018, p. 436, grifo nosso).

E ainda:

Esses princípios, geralmente, coincidem com o **conjunto de valores seculares de mundo e de bem**, tais como: o **respeito à vida e à dignidade humana, o tratamento igualitário das pessoas, a liberdade de consciência, crença e convicções, e os direitos individuais e coletivos** (Brasil, 2018, p. 441, grifo nosso).

O resultado da presença maciça de valores liberais e democratizantes nas principais documentações que regem a educação no país é que projetos educacionais dos mais diversos, muitas vezes com enormes divergências teóricas e programáticas entre si, estabelecem objetivos e metas a partir de valores muito parecidos, para não dizer idênticos. José Sérgio Fonseca de Carvalho aponta ser surpreendente como num campo permeado por tantas controvérsias teóricas e práticas como o da educação há a “[...] aceitação generalizada dos ideais de promoção e cultivo da liberdade como objetivos centrais da formação escolar” (Carvalho, 2017, p. 78). Ele sugere que essa aceitação derivaria, ao menos em parte, da adesão aos valores da modernidade e aos princípios de igualdade em todas as dimensões da vida pessoal e social.

À medida que pais e educadores são animados pelas mesmas faíscas que alumiam a consciência democrática, a educação moderna se encontra diante de uma encruzilhada: como inserir as crianças nos valores de liberdade e igualdade, na medida em que elas estão imersas em relações familiares e educacionais estruturadas segundo a hierarquia natural entre pais e filhos? A tensão entre o antigo e o novo se instala, e os desejos de renovação das relações de poderes, aliados à sensação de ausência de sentido nas respostas da tradição (Arendt, 2014), abalam profundamente as relações educacionais e, sem poder ser diferente, as relações de autoridade. Afinal, a perda da autoridade seria “[...] o preço a pagar pelas sociedades que atravessam essa dinâmica irresistível da igualdade” (Renaut, 2004, p. 61)? Eis a questão.

Educar pressupõe desnível, uma assimetria insuperável entre docentes e estudantes em virtude da natureza das responsabilidades assumidas na relação pedagógica. Como estruturar

essa relação de maneira a não soar incompatível com a igualdade constituinte da consciência democrática é a pergunta de fundo de inúmeros escritos e publicações do campo educacional. Diante do impasse, duas reações se apresentam como as mais comuns: clamar pelo retorno de uma tradição e autoridade perdidas, ou, em contraposição, desconfiar e até mesmo rejeitar todas as formas de hierarquia e autoridade. Tal cenário configura um movimento pendular produtor de um debate interminável (Aquino, 2007), calcado mais na controvérsia permanente do que na produção de possibilidades empíricas efetivas para o campo educacional.

Os valores da modernidade democrática, ao se consolidarem como estruturantes do modo de vida do Ocidente em cada uma de suas dimensões, certamente alcançam o campo da arte. E, da mesma maneira como na educação, seus efeitos podem ser notados de muitas formas, em especial nos objetivos frequentemente aferidos para o ensino da arte em diferentes abordagens teóricas e projetos artístico-pedagógicos.

Falando especificamente do teatro e da produção acadêmica que o envolve, à prática teatral é frequentemente designado um papel tido como promissor na construção de uma educação e sociedade futuras mais justas e igualitárias, prescritas por teorias artístico-pedagógicas variadas, contudo, semelhantes na presença de dimensões consideradas emancipatórias e formadoras do futuro cidadão crítico e autônomo. Uma breve amostra dessa observação pode ser vislumbrada no texto inicial do livro *Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo* (Desgranges, 2006), uma das publicações brasileiras mais populares da pedagogia do teatro. Nas palavras da pesquisadora Maria Lúcia de Souza Barros Pupo:

Se considerarmos a **escola como o coração do projeto democrático**, o enfrentamento dessa lacuna é mais do que nunca oportuno e, ainda mais do que isso, urgente. Nesse sentido, o livro que o leitor tem em mãos se revela, sem dúvida, como um precioso mapeamento crítico, talvez um norteador de opções diante dos impasses aos quais a escola inevitavelmente nos conduz. As páginas que se seguem desvelam processos de apropriação do teatro que **trazem em seu cerne uma nítida dimensão emancipatória** (Pupo, 2006, p. 16, grifo nosso).

Gilberto Icle (2009) analisa as condições de emergência da *Pedagogia Teatral*, em um movimento que transcende a esfera do espetáculo para a sua prática em ambientes distintos e com variados propósitos:

Por diferentes caminhos tornou-se verdade entre nós que, ensinar teatro, ensina a ser cidadão, ensina a ser um bom aluno, ensina a viver melhor, ensina a ter um objetivo na vida, ensina a não ser violento, enfim, ensina a ser humano e completo, por intermédio das práticas criativas isomorfas às práticas profissionais de teatro (Icle, 2009, p. 2).

O autor identifica o que seria a passagem da *Pedagogia do Ator*, que visava à melhoria da eficiência da atuação teatral no século XX, para a *Pedagogia Teatral*, em vista da urgência de processos sociais de humanização dos sujeitos nas vidas contemporâneas:

Um enunciado que se faz perceber no discurso contemporâneo da Pedagogia Teatral é a crença, de muitos modos dita, praticada, falada, escrita, e, por vezes, contradita, de que a situação pedagógica, antes que o espetáculo, é o *locus* privilegiado para a mudança, para a transformação do humano e para a sua própria constituição. É a situação pedagógica, ela mesma, protagonista de uma ruptura com a tradição catártica do teatro. Agora não é mais preciso ver teatro para viver em si e expurgar de si os males, mas deve-se praticar teatro para melhor viver. [...] No mundo contemporâneo, na mídia, na escola, na igreja, nos movimentos sociais, é preciso aprender teatro para melhor viver, para melhor alcançar uma consciência de si (Icle, 2009, p. 4).

Pupo sustenta a atemporalidade do entrelaçamento entre teatro e educação, uma vez que a origem dessa relação se confundiria com a origem do próprio teatro. Desde a Grécia Antiga, figuras como Platão e Aristóteles já examinavam as implicações do ato de fazer e assistir teatro. Além disso, mesmo a forma de introdução do teatro no Brasil teria obedecido diretrizes didáticas na catequização de indígenas pelos colonizadores. Por esse motivo:

A noção de que o teatro pode ter papel relevante na formação do indivíduo não constitui portanto um dado peculiar à nossa época. O que tem variado através da história, são as concepções e os valores subjacentes a essa aliança entre arte e pedagogia (Pupo, 2015, p. 17-18).

Essa tendência ao pedagógico, intrínseca ao fazer teatral na visão de Pupo, ganharia contornos particulares sob o norte iluminista, se manifestando por meio da aplicação de valores humanistas na pedagogia do teatro: a mais nobre e importante justificativa para o fazer teatral passa a ser a sua presumida potência formadora do futuro sujeito-cidadão emancipado, livre e autônomo. Como consequência, os sentidos que a ideia de autoridade adquire no campo do teatro são fortemente influenciados pelo espírito moderno, produzindo discursos lapidados a partir de valores subjacentes a esse modo específico de pensar, que incorporam a ideia de liberdade como valor maior a ser cultivado na integralidade de nossas relações, incluindo a relação artístico-pedagógica.

1.2. Autoridade em Hannah Arendt

Autoridade é um fenômeno intrincado e repleto de confusões quanto à significação de seu conceito. A diversidade de discursos na educação que versam sobre as relações de autoridade testemunha essa complexidade, ao evidenciar o caráter essencialmente polêmico de alegações e perspectivas que se chocam, conflitam ou mesmo se opõem em franca contradição (Carvalho, 2017). Seja no campo educacional ou em qualquer outro campo de conhecimento, não há um senso comum acerca do significado de uma relação de autoridade. A depender do indivíduo que profere o discurso, os sentidos que a ideia de autoridade adquire podem se assemelhar ou variar por completo, chegando até mesmo a se equiparar a conceitos que nada dizem respeito à natureza de uma relação de autoridade.

Teórica empenhada em evitar mal-entendidos, Hannah Arendt faz questão de distinguir a autoridade de experiências políticas distintas. Em sua análise, o uso correto das palavras *autoridade*, *força*, *poder* e *violência* não é mera questão de gramática, mas de perspectiva histórica, uma vez que usar esses termos como sinônimos resultaria em “[...] cegueira para as realidades a que correspondem” (Arendt, 2017, p. 122). Segundo Celso Lafer (2003, p. 179), fazer distinções “[...] é parte integrante do método de Hannah Arendt, e um dos desdobramentos do seu método, no campo da Teoria Política, foi o esforço de diferenciar, para esclarecer, autoridade, poder e violência”. Arendt defende:

É, na minha opinião, um reflexo triste da atual situação das ciências políticas a não-diferenciação, pela nossa terminologia, de palavras-chaves como “poder”, “fortaleza”, “força”, “autoridade”, e finalmente “violência” – todas as quais se referem a fenômenos distintos, diferentes, e dificilmente subsistiriam caso eles não existissem (Arendt, 2017, p. 122).

Hannah Arendt (2014) aponta a existência de um tácito consenso entre cientistas sociais e políticos quanto à não necessidade de fazer distinções. Em sua visão, tais atores frequentemente subestimam a importância de atribuir significados específicos a coisas específicas, por partirem do pressuposto de que qualquer um teria o direito de definir as significações de suas próprias expressões. Assim, termos como *tiranía*, *autoridade* e *totalitarismo* teriam perdido o seu significado comum e nessas circunstâncias, ainda que entendamos uns aos outros, “[...] não queremos dizer com isso que entendemos conjuntamente um mundo comum a todos nós [...]” (Arendt, 2014, p. 133).

Para Arendt, a partir da suposição subjacente que menospreza a importância das distinções, as Ciências Sociais, Políticas e Históricas operariam sob uma mesma lógica, seja na perspectiva conservadora ou na liberal orientada para a “[...] constância do progresso [...] na

direção da liberdade organizada e assegurada” (Acton⁴, 1955, p. 35 *apud* Arendt, 2014, p. 133). Essa abordagem resultaria em tratar fenômenos políticos de naturezas completamente distintas como simples variações de grau ou intensidade de forças que podem contribuir ou atrasar – a depender da perspectiva, progressista ou conservadora – o avanço desejado. A autora critica a preocupação orientada para a fabricação de um processo histórico de direção definível e predizível. Segundo ela, essa postura acarretaria uma funcionalização de conceitos e ideias, sobretudo nas Ciências Sociais, em que os procedimentos de conceitualização apenas considerariam a função que os termos exercem nesse processo de construção da História:

Sua atenção recai apenas sobre as funções, e o que quer que preencha a mesma função pode, conforme tal ponto de vista, ser englobado sob a mesma denominação. É como se eu tivesse o direito de chamar o salto de meu sapato de martelo porque, como a maioria das mulheres, o utilizo para enfiar pregos na parede (Arendt, 2014, p. 140).

Na visão da autora, essa mesma lógica equivocada seria usada para abordar a autoridade: se a violência preenche a função que supostamente possui a autoridade – fazer obedecer – então violência é autoridade, e o mesmo valeria para o poder. Segundo a filósofa, por detrás de tais confusões estaria uma:

[...] firme convicção à cuja luz todas as distinções são, quando muito, de menor importância: a convicção de que o mais crucial problema político é, e sempre foi, a questão de Quem domina Quem? Poder, fortaleza, força, autoridade, violência – não são mais que palavras para indicar os meios pelos quais o homem domina o homem; são consideradas sinônimos, porque têm a mesma função. Somente depois que se cessar de reduzir os assuntos políticos à questão de domínio, aparecerão, ou antes, reaparecerão em sua autêntica diversidade os termos originais no campo dos assuntos humanos (Arendt, 2017, p. 122).

Isso implica que, tanto pela perspectiva liberal quanto pela conservadora, a autoridade é amplamente tratada como aquilo que faz as pessoas obedecerem, levando ambas as abordagens a equacionarem violência com autoridade. No entanto, quando todos os elementos são reduzidos e avaliados em relação a um contexto funcional, e os fenômenos políticos categorizados com base na sua suposta contribuição para o processo de construção do futuro histórico almejado, as nuances que os separam são obscurecidas, enevoando as linhas distintivas e causando confusões nas questões políticas (Arendt, 2014).

⁴ ACTON, Lord. Inaugural Lecture on the Study of History. *In: ESSEAYS on Freedom and Power*, New York, 1955.

Arendt acrescenta que as diferenciações entre *autoridade*, *força*, *poder* e *violência*, apesar de estáveis e não arbitrárias, quase nunca correspondem a compartimentos estanques no mundo real. Para ela, esse seria mais um dos motivos para associações indevidas, sendo a mais comum a associação entre *poder* e *violência*, uma vez que raramente os encontramos em suas formas puras e extremas (Arendt, 2017). Assim, se em “Que é Autoridade” (Arendt, 2014) a autora delinea com muita precisão o conceito de autoridade política, em “Da Violência” (Arendt, 2017) ela se empenha em acentuar as diferenças entre esses diferentes fenômenos políticos.

Nas distinções operadas por Arendt (2017), *poder* (*power*) corresponderia à capacidade humana de agir em conjunto, derivada do consenso de uma comunidade quanto ao curso comum da ação. Por este motivo, o *poder* nunca seria propriedade de um indivíduo, mas sempre de um grupo de pessoas, só existindo enquanto esse grupo se conservar unido. Nessas bases, dizer que alguém “está no poder” é fazer referência ao fato de que um grupo de pessoas autorizou essa pessoa a atuar em nome delas. Segundo Arendt, uma das mais evidentes diferenças entre *poder* e *violência* seria o fato de que o *poder* necessita de quantidade, enquanto a *violência*, até certo ponto, pode se manter sem isso, por se pautar em implementos de funcionalidade.

A expressão *fortaleza* (*strength*) seria uma propriedade inerente a um objeto ou ao caráter de uma pessoa, implicando uma entidade individual. Portanto, o uso convencional da expressão “personalidade poderosa” teria uma conotação metafórica, uma vez que, segundo Arendt, o que se desejaria afirmar não é tanto o conceito de *poder*, mas sim de *fortaleza*. De acordo com a autora, a ideia de grupo é intrinsecamente contrária à independência, uma vez que esta é justamente a característica distintiva da fortaleza individual: “A fortaleza do mais forte indivíduo sempre pode ser sobrepujada por um grupo, que muitas vezes se forma com a única finalidade de arruinar a fortaleza precisamente por causa de sua peculiar independência” (Arendt, 2017, p. 123).

Força (*force*), por sua vez, equivocadamente tratada com sinônimo de *violência*, deveria ser reservada para se referir às *forças da natureza* ou às *forças das circunstâncias*, indicando a energia desprendida pelos movimentos físicos e sociais. Embora tenha uma relação com a *violência*, a *força* com ela não se confundiria, pois a *violência* (*violence*) teria um caráter instrumental e funcionaria como espécie de ferramenta para multiplicar a fortaleza por meio de seus implementos.

A natureza instrumental da *violência* faria com que a essência da ação violenta fosse governada pela categoria meio-fim. Observação assentada na noção arendtiana de *ação*, uma

vez que “o fim da ação humana, em contraposição aos produtos finais da fabricação, nunca pode ser previsto com segurança [...]” (Arendt, 2017, p. 94). Isso significa que os resultados da ação humana se tornam imprevisíveis e incontrolláveis, justamente por não pertencerem à esfera da fabricação. Por este motivo, a aplicação da *violência* em questões humanas carregaria sempre o risco de o fim almejado ser sobrepujado pelos meios que afirmam ser necessários para atingi-lo.

A *autoridade* (*authority*), por fim, “[...] se refere ao mais ardiloso destes fenômenos” (Arendt, 2017, p. 123). Portanto, na perspectiva de Arendt, seria o termo mais maltratado diante da tendência à funcionalização de conceitos. A confusão mencionada por Arendt é facilmente observada, por exemplo, nas definições presentes no verbete *autoridade* do *Dicionário de Filosofia* (2007). A primeira definição do verbete apresenta-a como equiparada à ideia de poder:

1. Qualquer poder exercido sobre um homem ou grupo humano por outro homem ou grupo. [...] qualquer poder de controle das opiniões e dos comportamentos individuais ou coletivos, a quem quer que pertença esse poder (Abbagnano, 2007, p. 98).

De acordo com o verbete, o problema filosófico da autoridade residiria na sua justificação, isto é, no fundamento sobre o qual a sua validade pode ser fundamentada. Isso ocorreria a partir das seguintes doutrinas fundamentais: a natureza, a divindade e os homens. Ao dissertar sobre a autoridade fundamentada na divindade, o verbete também equivale autoridade com força: “Segundo esse ponto de vista, A. e força coincidem: quem possui força para impor-se não pode deixar de gozar de uma A. válida, já que toda força é desejada por Deus ou é divina” (Abbagnano, 2007, p. 99). Mais adiante, ao falar da autoridade fundamentada no homem, a associação com a ideia de força permanece, contudo, não pela perspectiva da posse, mas sim do “[...] direito de exercê-la; tal direito deriva do consenso daqueles sobre quem ela é exercida” (Abbagnano, 2007, p. 99). Nessa modalidade, o fundamento e o princípio da autoridade originariam somente da vontade concorde dos próprios homens, perpassando a esfera do reconhecimento e da legitimidade:

O reconhecimento que exprime aceitação ou consenso está na base de toda A.: as modalidades, as formas e os limites institucionais ou não desse reconhecimento podem ser muito diferentes e constituem problemas fundamentais de política geral e especial (Abbagnano, 2007, p. 100).

A segunda definição proposta pelo verbete parte da noção de *auctoritas*, e aborda o processo de transposição da filosofia medieval à filosofia moderna, que abandona a ideia de

autoridade como princípio assumido para disciplina e orientação, mas a mantém representando na filosofia a voz da tradição religiosa, moral, política ou mesmo filosófica. Interessante observar que o verbete encerra sua definição atribuindo um caráter negativo à ideia de autoridade, uma vez que ela representaria uma voz da tradição que age sobre a pesquisa filosófica de forma explícita ou “[...] sub-reptícia e disfarçada, impedindo e limitando a indagação e prescrevendo ignorância e tabus” (Abbagnano, 2007, p. 100).

No célebre ensaio “Que é Autoridade” (2014), Hannah Arendt afirma que tais confusões derivariam do fato de a autoridade ter desaparecido no mundo moderno, uma vez que não podemos mais recorrer a experiências autênticas e incontestes de autoridade comuns a todos. Assim, o entendimento do termo em si estaria enublado, e “tanto prática como teoricamente, não estamos mais em posição de saber o que a autoridade realmente é” (Arendt, 2014, p. 128), dando abertura a usos da palavra com os mais distintos sentidos e significados.

A reflexão proposta por Hannah Arendt no ensaio não busca alcançar uma definição para a autoridade *em geral*. Em vez disso, ela se propõe a traçar linhas distintivas e não arbitrárias a partir do que a autoridade representou ao longo de um extenso período no mundo ocidental, reconsiderando as fontes de sua força e significação. Conforme Arendt, o conceito de autoridade teria se estruturado, para nós ocidentais, sobre uma experiência política real romana. Dessa forma, retoma a noção romana de *auctoritas*, posto que foram os romanos a incorporar a autoridade na tradição política do Ocidente (Arendt, 2014).

Tanto Platão quanto Aristóteles tentaram encontrar um fundamento para a vida política não limitado à força ou à persuasão, mas sim capaz de conferir uma espécie de legitimidade prévia geradora de consentimento e obediência sem coerção. Contudo, do ponto de vista histórico, no Ocidente foi a experiência romana que incorporou a um sistema de governo a ideia de que alguns privilegiados teriam acesso à verdade (Teles, 2019), conferindo um sentido definido às ações políticas. Portanto, autoridade – em latim *auctoritas* – deriva do verbo *augere*, que significa aumentar, e, no caso dos romanos, o objeto a ser aumentado era a fundação de Roma. Nesse contexto, os dotados de autoridade seriam os anciãos, o Senado, os descendentes dos fundadores da cidade e responsáveis por transmitir, geração após geração, o legado dos antepassados, ou seja, a tradição: “A autoridade, em contraposição ao poder (*potestas*), tinha suas raízes no passado, mas esse passado não era menos presente na vida real da cidade que o poder e a força dos vivos” (Arendt, 2014, p. 164).

No contexto romano, usufruir de autoridade era justamente não possuir o poder e sim o respeito e a legitimidade capazes de gerar confiança nos rumos da ação política, conferindo a

ela um acréscimo de credibilidade que não se podia ignorar: o agir dos homens necessitava da autoridade para aumentar e sustentar no tempo o poder de tais ações. Para os romanos, esse crescimento era sempre em direção ao passado, aos fundadores, um passado santificado por meio da tradição aferidor de sentido às ações do presente e às aspirações para o futuro. Nessa circunstância política, “[...] agir sem autoridade e tradição, sem padrões e modelos aceitos e consagrados pelo tempo, sem o préstimo da sabedoria dos pais fundadores, era inconcebível” (Arendt, 2014, p. 166).

A partir da noção de *auctoritas*, Arendt identifica uma característica fundamental da autoridade: ela se relaciona ao momento em que se principiou o agir em consenso, à sua fundação, pois é o início da ação conjunta que confere autoridade ao poder. E, para que o poder resultante desse agir em conjunto possa ter estabilidade, é preciso um fator legitimador localizado no momento do ato fundador, porém, capaz de transcendê-lo no tempo e continuar a orientar e dar sentido às ações futuras, sobretudo às gerações vindouras. Nessas bases, a obediência gerada por uma relação de autoridade adquire uma natureza muito distinta da obediência gerada por meio da força ou da violência. Isso porque a autoridade se relacionaria à capacidade de atribuir um significado para ação humana, inserindo os feitos e acontecimentos em um contexto cujo sentido nos é fornecido pelo conceito de autoridade (Lafer, 2003).

Desse modo, o fenômeno da autoridade está intrinsecamente ligado à **permanência e durabilidade do mundo**, e sua perda seria equivalente à ausência do fundamento deste mundo. Importante ressaltar que o emprego da palavra *mundo* na obra de Arendt faz referência a uma noção muito específica, e diz respeito sempre a *mundo comum*. Diferente da ideia de mundo natural, concernente à existência biológica dos seres vivos, o conceito de *mundo* em Arendt é entendido como criação do artifício humano e uma forma especificamente humana de existência:

Tal como o compreende Arendt, o mundo, estruturado pelo conjunto de objetos do trabalho que tem a capacidade de durar para além da extensão de uma vida humana, é o cenário onde comparecem gerações humanas completamente distintas, cada uma compostas de homens inteiramente singulares (Francisco, 2016, p. 83).

O mundo humano arendtiano não se restringe a estratégias de sobrevivência do organismo vivo, mas é constituído por tudo aquilo que se encontra *entre* os indivíduos e permanece após a sua morte: obras, artefatos, feitos humanos, línguas, símbolos, instrumentos, objetos de arte, costumes, histórias, culturas. Ou seja, um legado diretamente resultante da capacidade de fabricação humana e da conservação por aqueles que vieram antes, “[...] um

mundo de coisas interposto entre os que o possuem em comum, como uma mesa que se interpõe entre os que se assentam em seu redor [...]” (Arendt, 2016, p. 64).

É por intermédio da sobrevivência do mundo para além da duração da vida humana que a comunicação das experiências das gerações anteriores às seguintes se faz possível. O mundo, portanto, é o espaço acolhedor de cada nova geração, vivenda compartilhada com aqueles que nela estiveram antes e que deixaram rastros com cuja presença os novos moradores precisam lidar. Como observa Maria de Fátima Simões Francisco, sobre o relacionamento intergeracional em Arendt:

[...] podemos dizer que a existência especificamente humana não se plenifica mesmo quando os homens vivem no modo da singularidade e dedicados à ação, mas apenas quando cada geração singular é capaz de se relacionar com todas as demais, a ponto de ver-se compondo com elas uma continuidade temporal e, em consequência, instituindo uma só existência humana na Terra. [...] Para as gerações que chegam, o artifício humano permite a visitação e conscientização acerca do passado, de cuja memória ele é depositário (Francisco, 2016, p. 85).

Dessarte, a existência humana em seu sentido mais pleno só aconteceria mediante a um tipo de temporalidade específica, instituída por uma força de ligação intergeracional instauradora de um tempo contínuo e conectado. Admite-se, com isso, que autoridade e mundo estão vinculados, uma vez que o elemento viabilizador do relacionamento intergeracional é justamente a existência do mundo em si. E “a autoridade, assentando-se sobre um alicerce no passado como sua inabalada pedra angular, deu ao mundo a permanência e a durabilidade de que os seres humanos necessitam precisamente por serem mortais [...]” (Arendt, 2014, p. 131).

A perspectiva arendtiana de autoridade vai na contramão dos discursos majoritários nas ciências humanas ao não localizar o principal fundamento da autoridade na geração de obediência. Ainda que a obediência faça parte de uma relação de autoridade, nesse caso, aquele que obedece o faz por escolha, e não por imposição. Como resume Alexander Kojève (2006): uma renúncia consciente e voluntária à realização de uma oposição possível de ser feita.

Para Arendt (2014; 2017) o uso do termo autoridade pode ser pessoal – aplicado a pessoas, como é o caso das relações entre pais e filhos e entre professores e alunos – e a cargos. Contudo, o principal aspecto que diferencia a autoridade dos demais fenômenos é o fato de ela repousar na **confiança** e no **respeito**, e exigir **reconhecimento instantâneo e incondicional**, se localizando sempre no campo da hierarquia e implicando uma “[...] obediência na qual os homens retêm a sua liberdade [...]” (Arendt, 2014, p. 144). Nessas bases, a fonte da autoridade

não estaria no poder que essa pessoa/cargo representa, muito menos em sua capacidade de usar a força ou violência para se fazer obedecer:

A origem da autoridade [...] é sempre uma força externa e superior a seu próprio poder; é sempre dessa fonte, dessa força externa que transcendeu a esfera política, que as autoridades derivam sua “autoridade” – isto é, sua legitimidade – e em relação à qual seu poder pode ser confirmado (Arendt, 2014, p. 134).

Disso decorre a constatação de Arendt: a partir do momento em que há o emprego da força ou da violência, a autoridade já não estaria mais presente. E da mesma maneira, “onde se utilizam argumentos, a autoridade é colocada em suspenso” (Arendt, 2014, p. 129), posto que persuasão e autoridade seriam incompatíveis, uma vez que a persuasão pressupõe igualdade e opera por meio de argumentações. Como norma geral, a autoridade não pode ser fruto de meios externos de coerção, mas somente surge por intermédio de uma relação: algo que ocorre em um espaço *entre-os-homens*. Ela é sempre mediada por instituições, implicando necessariamente em direito e legitimidade previamente reconhecidos. Assim, a autoridade não pode ser imposta, já que emerge da relação de confiança fundada na credibilidade e na crença (Arendt, 2014).

A compreensão da autoridade enquanto fenômeno desvinculado do poder, da força ou da violência passa pelo entendimento do papel que a autoridade exerce na estabilização do mundo comum. Na experiência romana, o acréscimo de autoridade não seria um acréscimo de poder, mas um passado santificado através da tradição, uma fundação engrandecida e aumentada capaz de conferir sentido aos feitos humanos. A filósofa afirma que o mundo que conhecemos teria chegado ao fim, e nesse ponto se refere especificamente ao mundo ocidental-europeu sustentado pela tríade tradição-religião-autoridade, fenômeno que a autora denomina em seus escritos de *o rompimento do fio da tradição*. Nesse contexto, apesar de os exemplos típicos de autoridade terem sido preservados, se tornaram vazios com o passar do tempo mediante o esquecimento da experiência romana da fundação, dificultando a desvinculação de autoridade com poder, força e violência. E esse aspecto é crucial no entendimento do que Arendt chama de *crise da autoridade*, que seria, na verdade, uma crise de estabilidade e perduração do *mundo comum*:

Pouca coisa acerca de sua natureza [da autoridade] parece auto-evidente ou mesmo compreensível a todos, exceto o fato de [...] a maioria das pessoas concordar em que uma crise constante da autoridade, sempre crescente e cada vez mais profunda, acompanhou o desenvolvimento do mundo moderno em nosso século [...] (Arendt, 2014, p. 127-128).

Importante pontuar que a concepção arendtiana de *crise da autoridade* não pode ser confundida com uma postura conservadora, que percebe a crise como decadência do mundo ocidental e clama, em resposta, pela instauração de antigos valores e soluções para as questões do mundo humano comum. Nem com um alinhamento à posição liberal que reafirma o progresso e rejeita qualquer influência do passado, equalizando autoridade com restrição indevida da liberdade. A resposta de Arendt à crise é um convite ao pensar: “É a oportunidade, proporcionada pelo próprio fato da crise – que dilacera fachadas e oblitera preconceitos –, de explorar e investigar a essência da questão em tudo aquilo que foi posto a nu [...]” (Arendt, 2014, p. 223). Pensar a crise nem como decadência, nem como sintoma inequívoco de progresso, diz respeito a assumir que “[...] perdemos as respostas em que nos apoiávamos de ordinário [...]” (Arendt, 2014, p. 223) para questões que continuam existindo:

Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão (Arendt, 2014, p. 223).

Diante da crise, a saída apontada por Arendt é “voltar às questões mesmas”, ou seja, o pensar. A crise vai exigir respostas, e para alcançá-las serão necessários julgamentos diretos, um *pensar sem corrimãos* (Arendt, 2021), na medida em que não podemos mais recorrer às respostas sacramentadas pela tradição. Trata-se, sobretudo, de pensar profundamente o viver em comum como única possibilidade de resposta aos desafios impostos pelas sucessivas crises que nos arrebatam, e que nos legou um mundo sem referências sólidas de autoridade. Um mundo, portanto, carente de critérios de julgamentos comuns capazes de identificar as experiências humanas significativas e potentes em conferir sentido e inteligibilidade às ações humanas.

Na perspectiva de Arendt, a autoridade é o elemento político que afere fundamento e durabilidade ao mundo comum. E com as mudanças advindas da modernidade, em que tudo se transforma com muita rapidez – “[...] como se estivéssemos vivendo e lutando com um universo proteico, onde todas as coisas, a qualquer momento, podem se tornar praticamente qualquer outra coisa” (Arendt, 2014, p. 132) –, a perda da permanência e da segurança do mundo seria politicamente idêntica à perda da autoridade. E a crise da autoridade ligada à educação seria um sintoma explícito da intensidade da crise geral que acometeu o mundo moderno com a *ruptura do fio da tradição*, evidenciado a quebra dramática de todas as autoridades tradicionais.

Sobre a educação, Hannah Arendt vê como o sentido primeiro desta a inclusão do recém-chegado no mundo, ou seja, nesse “[...] 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). Além disso, é por intermédio da educação que se alimentaria o sentido de pertencimento a essa comunidade histórica e cultural, fomentando o zelo por sua durabilidade. A ideia de autoridade na educação estaria diretamente ligada a essa responsabilidade para com a inclusão do recém-chegado, pois, do ponto de vista dos que são novos à vida, os educadores e a instituição escolar são os representantes deste mundo (Arendt, 2014). No pensamento de Arendt, essa intrínseca responsabilidade pelo mundo institui a fonte mais legítima da autoridade do educador, e lhe confere um lugar distinto na relação com o aluno.

No ensaio “A Crise na Educação” (2017), Arendt afirma que a crise que acomete a educação seria justamente resultado da extensão da crise da autoridade em geral para áreas pré-políticas, aferindo a ela o *status* de problema político de primeira grandeza:

Essa crise [da autoridade], manifesta desde o começo do século, é política em sua origem e natureza. [...] O sintoma mais significativo da crise, a indicar sua profundidade e seriedade, é ter ela se espalhado em áreas pré-políticas tais como a criação dos filhos e a educação, onde a autoridade no sentido mais lato sempre fora aceita como uma necessidade natural [...]. Devido a seu caráter simples e elementar, essa forma de autoridade serviu, através de toda a história do pensamento político, como modelo para uma grande variedade de formas autoritárias de governo, de modo que o fato de mesmo essa autoridade pré-política, que governava as relações entre adultos e crianças e entre mestres e alunos, não ser mais segura significa que todas as antigas e reputadas metáforas e modelos para relações autoritárias perderam sua plausibilidade. Tanto prática como teoricamente, não estamos mais em posição de saber o que a autoridade realmente é (Arendt, 2014, p. 128).

A constatação de Arendt de que não somos mais capazes de discernir claramente o que a autoridade representa, juntamente com as confusões generalizadas em torno do significado desse termo, bem como as implicações desse desalinhamento na compreensão dos fenômenos políticos, apresenta um desafio inicial para quem deseja explorar a temática da autoridade pedagógica. Isso porque não seria pertinente falar em autoridade de maneira desvinculada de um esforço de compreensão anterior, uma vez que os sentidos quanto ao uso da palavra *autoridade* pelos diferentes autores podem variar, chegando até mesmo a indicar noções opostas e conflitantes.

Circunstância que ressalta uma necessidade inicial à presente pesquisa impossível de ser ignorada: compreender como a ideia de autoridade se apresenta e se estrutura no campo

formativo teatral brasileiro exige, de antemão, identificar o que se pretende dizer quando no uso do vocábulo *autoridade*, dada a polissemia de significados associados a essa expressão. Diante de pretensões com distintas finalidades, eis a pergunta crucial: do que se fala exatamente quando se fala *autoridade*?

Nas próximas páginas, será empreendido o primeiro esforço necessário à consumação dos propósitos dessa pesquisa. Com vistas a compreender o que preconizam os discursos sobre a autoridade no campo formativo teatral brasileiro, para além de expor as ideias enunciadas é preciso, simultaneamente, identificar e delinear os sentidos que a noção de autoridade adquire em tais discursos. Para tanto, procedimentos emprestados da pesquisa arquivística e a noção de arquivo aplicada ao campo educacional (Aquino; Val, 2018) são tomados como inspiração metodológica, visando uma imersão exploratória em textos acadêmicos que versam sobre autoridade.

Para operar nessa chave teórico-metodológica, Julio Groppa Aquino e Gisela Maria do Val (2018) apontam a necessidade de “[...] enveredar pelo arquivo sem realizar interpretação dos textos selecionados, sem vasculhar por detrás ou além deles em busca de um sentido latente ou perdido, enfim, sem tentar legitimá-los ou os invalidar” (Aquino; Do Val, 2018, p. 43). Além disso, o gesto metodológico proposto pela pesquisa arquivística intenta mapear os enunciados, mas também as suas emergências, seus elementos adjacentes e suas discontinuidades, concebendo a escrita como um exercício criativo pautado em uma relação diferenciada com o objeto. Relação não dada *a priori*, mas consolidada no próprio trabalho em ato com o arquivo, em relação a ele, cuja forma emerge dos cortes e remontagens escolhidos pelo autor.

A performance de uma escrita é verdadeiramente uma questão de gosto no sentido arendtiano: um ato pelo qual se decide como esse mundo deve parecer e soar (Arendt, 2014). Escrever é escolher palavras, é determinar sentidos ao mundo e às coisas do mundo a partir de organizações específicas, de inúmeros pequenos atos de seleção que determinam o que fica, o que se ausenta e o que se destaca. “Conhecimento é saber cortar. Escrever é saber cortar” (Didi-Huberman, 2015, p. 5, tradução nossa), ou ainda, “[...] fazer filosofia significa escrever, porque existem escolhas literárias” (Didi-Huberman, 2015, p. 4, tradução nossa). A expectativa é que o gesto arquivístico, por meio desse cortar e remontar, permita encontrar coisas não previstas, se valendo da natureza lacunar do arquivo e da imaginação criadora. Inventariar discursos, recompor os problemas que foram se perdendo no tempo e que podem se constituir em novas problematizações a partir do que se encontra nos enunciados selecionados.

Nesse diapasão, iniciamos com um levantamento teórico sobre as formas de abordagem do tema autoridade na pedagogia do teatro, por meio da investigação da produção bibliográfica brasileira. O processo se inicia com o manuseio de publicações do campo teatral tentando classificar os enunciados sobre autoridade. O objetivo é revelar elementos-chave em jogo e suas contiguidades, resultando em um mapeamento dos discursos sobre autoridade no campo pedagógico teatral. Em seguida, o mesmo gesto é executado no campo da educação, buscando apresentar um mapeamento das tendências discursivas sobre autoridade docente na pesquisa educacional.

O terceiro passo relaciona os territórios discursivos do teatro e da educação, na medida em que ambos, apesar de distintos, se revelaram indissociáveis na compreensão do tema da pesquisa. Uma vez que há constante contaminação da pedagogia do teatro por teorias e princípios da área educacional, é possível vislumbrar uma forte influência de certas teorias educacionais nos sentidos que a ideia de autoridade adquire no campo formativo teatral, como se pretende evidenciar. Por fim, a partir de rastros fornecidos por certas aparições, repetições discursivas e peças-chave encontradas no trabalho com tais arquivos, bem como algumas lacunas, paradoxos e contradições, se retorna ao campo do teatro para compreender como acontecimentos específicos da esfera artística colaboraram na consolidação dos sentidos que a ideia de autoridade adquiriu no campo formativo teatral.

1.3. Autoridade na pedagogia do teatro: abordagens predominantes e discursividades vigentes

A análise dos enunciados retirados do material selecionado objetiva compreender como a ideia de autoridade foi apropriada pelo campo pedagógico teatral em território nacional, e os sentidos que o emprego do termo adquire em tais discursos. Deste modo, foi realizado um levantamento da produção teórica brasileira do campo do teatro acerca do tema em dois movimentos: primeiro, análise sistematizada de artigos de revistas acadêmicas, livros e textos publicados em anais de eventos acadêmicos da área do teatro. Em seguida, a partir dos resultados apontados por esta revisão inicial, outras publicações relacionadas foram acrescentadas ao debate, objetivando lapidar uma abordagem consistente acerca dos sentidos que a ideia de autoridade adquire no âmbito teórico da pedagogia do teatro. Diante do quadro geral composto pelos resultados deste levantamento, que será devidamente detalhado mais abaixo, foi possível notar cinco tendências no que diz respeito ao tema autoridade na pedagogia do teatro:

1. Poucas publicações que abordam o tema com alguma profundidade, revelando um interesse menor em debater a questão da autoridade docente quando comparado à pesquisa educacional;
2. Paulo Freire figura em grande parte das publicações como a principal fonte teórica para a reflexão sobre as relações de autoridade na pedagogia do teatro. A influência do seu ideal de *educação como prática da liberdade* é destacada, com ênfase na exigência de um modo de agir do professor lido como *democratizante* na relação com o alunado, expresso no conceito de *autoridade democrática*;
3. A ideia de autoridade no campo teatral frequentemente adquire um sentido controverso: ora combatida e colocada como equivalente a poder ou a uma força opressiva que ameaçaria a liberdade e a autonomia do indivíduo; ora assumida, mas com muitas ressalvas, uma autoridade, ainda que presente, quase constrangida em se apresentar como tal;
4. As práticas de criação em grupo, principalmente o *processo colaborativo*, despontam como inspiração ou referência de modelo metodológico que supostamente daria conta de corresponder aos ideais de autoridade pretendidos;
5. Educadores que vislumbram nas práticas pedagógicas do teatro – seus procedimentos, modos de organizar o processo criativo e todo um rol de atitudes relacionadas à ação docente – possíveis inspirações para os impasses da educação frente à problemática da democratização das relações escolares.

Iniciamos nosso percurso examinando dez principais revistas da área do teatro⁵ (Qualis CAPES⁶ A1, A2 e B1), desde os anos de suas fundações (as primeiras datadas entre os últimos anos da década de 1990) até o ano de 2020. O levantamento das ocorrências se deu pelo radical *autori-* em títulos, resumos e palavras-chave. Foram descartados os resultados relativos a usos contingenciais dos termos *autoridade*, *autoritarismo* ou *autoritário(a)*, ou seja, aparições pontuais e sem desenvolvimento argumentativo ao longo do texto ou que não fazem referência à autoridade na relação pedagógica⁷. Como resultado, encontramos dois artigos que se encaixam nesse recorte: “Auras do Professor: desterritorialização da autoridade no sentido da *communitas* e do entusiasmo” (Braga; Zimmermann, 2020) e “Breve reflexão sobre um

⁵ *Artes da Cena, Revista Aspas, Revista Cena, Estudos da Presença, Ouvirouver, Repertório, Revista da Fundarte, Rascunhos, Sala Preta e Urdimento.*

⁶ Classificações de periódicos referentes ao quadriênio 2013-2016.

⁷ Excluímos os resultados que fazem uso do termo autoridade de forma não relacionada aos objetivos da pesquisa: autoridade enquanto sinônimo de presença cênica do ator (Naspolini, 2017), autoridade na fotografia (Yavuz, P. E., 2005), autoridade dos pioneiros da Somática (Giorgi, 2015), diferenças entre autoria e autoridade e a relação destas com a dramaturgia contemporânea (Polidoro, 2015).

processo de aprendizagem na prática de ensino e no estágio supervisionado: o teatro em foco” (Leite, 2007).

O objeto central de estudo do artigo Pedro Luis Braga e Ana Cristina Zimmermann (2020) não consiste em processos formativos em teatro, mas sim aborda elementos da prática teatral que, na visão dos autores, poderiam servir como inspiração para repensar estratégias educacionais. O texto aborda o que os autores denominam *desterritorialização da autoridade docente* diante dos processos de democratização e laicização da educação. Os autores propõem a possibilidade de vislumbrar nas obras de arte e na filosofia formas de reverter dialeticamente a *aura* e o *sagrado* no ensino. Esses elementos são apontados como provenientes da tradição patriarcal e cristã, em que a performance docente instauraria a disciplina e o silêncio. A proposta seria direcionar tais elementos a favor de uma visão educativa calcada na proposta freiriana de *educação como prática da liberdade*.

Em determinado momento, o artigo traz para o debate o *processo colaborativo*, metodologia de criação teatral que permite a todos os integrantes, ainda que a partir de suas funções artísticas específicas, terem “[...] igual espaço propositivo, trabalhando sem hierarquias – ou com hierarquias móveis, a depender do momento do processo – e produzindo uma obra cuja autoria é compartilhada por todos” (Araújo, 2006, p. 127). Na visão de Braga e Zimmermann, o encenador no *processo colaborativo*, ao não assumir o protagonismo criativo, mas sim uma função catalisadora, repensaria seu território de ação e fala. Com isso, concluem que haveria na colaboratividade de tais processos uma inspiração para trilhar novos caminhos possíveis entre os estereótipos da educação transmissiva autoritária e a ideia de professores como meros *orientadores* ou *facilitadores*. Os autores postulam que “[...] rever autoridades, deslocar os lugares nos agentes, não significa apagar ou negar a diferença entre as funções de um processo” (Braga; Zimmermann, 2020, p. 20), e assumem como referência a criação do que bell hooks (2018) chama de *comunidades de aprendizagens*, a partir da perspectiva de uma *igualdade relativa*:

Por isso, o caminho para recusar a tese do autoritarismo áurico e transmissivo da educação do passado não se faz pela simples antítese da descaracterização do papel do professor, falsamente igualando-o ao aluno, e procurando termos que, como na citação de Pereira, Paulino e Franco, docilizam a diferença entre quem ensina e quem aprende, ainda que os papéis se invertam naturalmente na dinâmica das aulas. O fato de que professores também aprendem e que alunos também ensinam e se ensinam ao aprender não anula a diferença etária, de experiências e formações, alteridade inerente a qualquer processo de ensino-aprendizagem (Braga; Zimmermann, 2020, p. 20).

A partir da noção de *communitas* de Victor Turner (2013), relacionando-a com a ideia de *professor-xamã* de Peter McLaren (1991), os autores apresentam uma visão de autoridade assentada na capacidade docente de gerar uma ambiência comunitária colaborativa, em que estão presentes de forma predominante os elementos da alegria e do entusiasmo no processo de aprendizagem:

São experiências em que os alunos e professor estão tão completamente engajados no trabalho que estão fazendo, entusiasmados e interessados pelos caminhos e descobertas que fazem juntos, que a **estrutura entra em suspensão**. O professor possui autoridade sobre a sala, uma vez que os alunos aderiram à proposta e estão imersos nela, **mas a verdade é que a autoridade ali não importa**, pois, irmanados, tentam desvendar um problema comum. Nesses instantes de *communitas* de uma aula, esquece-se a hora, o sinal toca e o tempo da aula passa (Braga; Zimmermann, 2020, p. 24, grifo nosso).

Apesar de o artigo enfatizar a importância de não recusar a autoridade do professor como elemento imprescindível ao processo pedagógico, a imagem escolhida para representar a consolidação de uma performance de autoridade docente “ideal” consiste na representação de um momento em que a estrutura, ou seja, a própria assimetria da relação, estaria supostamente suspensa, tornando a autoridade docente despida de qualquer importância. A escolha de palavras feita pelos autores sugere que a autoridade adequada a uma educação libertadora seria justamente aquela em que a assimetria típica da relação de autoridade não se manifesta explicitamente. Nesse caso, a autoridade idealmente desejada, apesar da presença da assimetria relacional entre professores e alunos, é aquela capaz de performar ares de igualdade de posições.

Vilma Campos dos Santos Leite (2007) apresenta um artigo fundamentado no relato de práticas de estágio, abordando o estágio supervisionado sob a perspectiva da educação proposta por Paulo Freire. No resumo do texto, a autora defende a necessidade de formular procedimentos de trabalhos durante a prática do estágio a partir de um contexto concreto, posto que, “[...] apesar do risco inicial de um imitar desapropriado de cada aprendiz-estagiário, há uma prevenção de atitudes licenciosas que, assim como nas outras áreas, são tão perniciosas quanto a postura autoritária” (Leite, 2006, p. 173). Essa breve passagem destaca a preocupação da autora em esclarecer uma distinção crucial para o entendimento da noção de autoridade em Paulo Freire: a busca por uma dinâmica equilibrada entre a autoridade do professor e a liberdade do aluno (Freire, 1987, 2021).

No âmbito das publicações em formato de livros, encontramos duas obras que carecem de menção neste presente levantamento: *Pensando a pedagogia do teatro: da sala de ensaio para a escola pública* (Matias, 2020) e *Teatro e Universidade: cena. Pedagogia. [dialogismo]*

(Gonçalves, 1980). Em ambos os casos, a autoridade docente não é objeto de investigação central das obras, mas o tema aparece embutido na análise de outras temáticas ou certas passagens.

Barbara Leite Matias (2020) apresenta reflexões do cotidiano do arte-educador a partir do olhar de Michael Chekhov em diálogo com Paulo Freire. Para tanto, se apoia na prática do *processo colaborativo* interpelada pelas noções freirianas de educação, mobilizando conceitos pedagógicos como o diálogo, a educação libertadora e o ensino-aprendizado em conjunto. A construção de tratamento horizontal entre os participantes é um dos focos principais de discussão da autora, que compreende os encontros em que o aprendizado teatral acontece como um *espaço dialógico*, propondo uma prática didática fundamentada na pedagogia de Paulo Freire em contraposição à denominada educação tecnicista.

A autora vê nas práticas do teatro de grupo uma potencialidade para a construção de um posicionamento educativo incentivador da participação ativa dos alunos. Para ela, pensar o teatro na escola por meio das considerações de Paulo Freire significaria operar a partir da experiência de vida do estudante, permitindo que ele seja autor do processo da aula:

[...] é importante readequar a metodologia [do processo colaborativo] de acordo com os envolvidos, cabendo ao educador ou condutor da cena entender como desenvolver o cronograma de trabalho a partir do que os participantes podem contribuir, no sentido de tornar o encontro influenciado pela perspectiva de todos. [...] Nesse pensamento o educador deve estar livre para escutar a colocação dos estudantes, aceitando orientar e ser orientado a cada encontro em sala de aula (Matias, 2020, cap. 1).

Apesar de não tecer reflexões específicas acerca da autoridade docente, todo o desenrolar argumentativo tangencia o tema, adotando, enquanto abordagem, a noção de *autoridade democrática* de Paulo Freire, conforme demonstram algumas citações da autora que integram a obra analisada:

Começemos por refletir sobre algumas das qualidades que a **autoridade docente democrática** precisa encarnar em suas relações com a liberdade dos alunos. É interessante observar que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela [...] (Freire⁸, 2011, p. 35, grifo nosso *apud* Matias, 2020, cap. 1).

A liberdade sem limite é tão negada quanto à liberdade asfixiada ou castrada. O grande problema que se coloca ao educador ou educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. **Quanto mais criticamente**

⁸ FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

a liberdade assuma o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome (Freire⁹, 1996, p. 105, grifo nosso *apud* Matias 2020, cap. 2).

Na esteira da noção de *autoridade democrática*, Matias tenta equilibrar as ideias de relação horizontal entre docentes e discentes e a necessidade de manutenção da autoridade do professor. Contudo, ela não esclarece explicitamente a qual fenômeno se reporta ao utilizar a expressão *autoridade*, mas sugere que esteja vinculada ao poder de decisão decorrente da manutenção das funções de cada integrante, conforme o proposto *processo colaborativo*:

Para o arte-educador, desenvolver essa pedagogia equivale a conhecer, a desenvolver uma percepção a respeito da conduta enquanto artista e educador. A partir dessa pedagogia teatral ele torna-se um ser dialógico que constrói trabalhos com perspectivas de relação horizontal entre os participantes, **sem excluir a autoridade de cada função** (Matias, 2020, cap. 2, grifo nosso).

Sobre o papel do professor, Matias recorre a uma citação do autor Ricardo Japiassu, uma vez que a visão do autor, segundo ela, dialogaria com as provocações descritas por Paulo Freire: “[...] o papel do professor, portanto resume-se a dirigir e guiar ambientes de aprendizado [...]” (Japiassu¹⁰, 1999, p. 94 *apud* Matias, 2020, cap. 1). Ela cita Paulo Freire para reafirmar uma visão de docência alinhada à colaboração e mediação, em oposição à ideia de ordens e hierarquia: “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire¹¹, 1996, p. 39 *apud* Matias, 2020, cap. 1).

Nesse ponto, não fica nítido se a autora equipara ou não autoridade a poder, ou poder a hierarquia, uma vez que no trabalho não há uma discussão conceitual sobre esses termos, que são empregados de forma avulsa e sem preocupações em evidenciar distinções. A título de exemplo, em determinada passagem as noções de hierarquia, imposição, ordens e poder se misturam:

Quando se opta pela poética colaborativa, **dispensa-se a hierarquia das ordens de poder** e dá-se ênfase às particularidades de cada um, no sentido de perceber, na configuração do possível trabalho, a identidade dos participantes, unificando o olhar de todos os envolvidos dentro do processo (Matias, 2020, cap. 1, grifo nosso).

⁹ FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra Coleção Leitura, 1996.

¹⁰ JAPIASSU, R. O. V. *Metodologias do ensino de teatro*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

¹¹ FREIRE, ref. 9.

Ao longo do livro, é possível entrever que a noção de *autoridade democrática*, na interpretação da autora, se personifica por meio de um professor imbuído da responsabilidade de guiar, mediar, animar, estimular e ouvir as histórias de vida do aluno. A autora sempre reforça a importância do tratamento horizontal e da instauração de ambiências dialógicas, sendo o estudante o protagonista do processo, justificado pelo fato de que “nesse tipo de construção artística, **todos devem compreender que nenhum sabe mais que o outro**” (Matias, 2020, cap. 2, grifo nosso). A autora ainda defende que o estudante é quem deveria criar a “[...] sua própria educação, fazendo ele próprio o caminho, e não seguindo um previamente construído por externos distantes da sua compreensão e sensorialidade” (Matias, 2020, cap. 1).

Além disso, é possível notar, sobretudo nas escolhas de palavras que a autora utiliza, a aferição às práticas teatrais de uma capacidade identificadora e até mesmo solucionadora de problemas típicos do ambiente escolar. Segundo Matias, a criação teatral em grupo seria uma alternativa de *solução* para o *problema* da educação meramente transmissiva que supostamente prevaleceria nas escolas. A abordagem da autora busca consolidar a coletividade no campo pedagógico e propiciar o que, em sua visão, seria uma verdadeira troca dialógica de conhecimentos entre educador e educando:

As metodologias convencionais de ensino resumem-se às aulas baseadas em conteúdos dos livros, que não promovem associação com o cotidiano dos educandos, e isso pode acarretar uma série de problemas, inclusive na não compreensão do contexto do seu lugar. Nesse caso, os estudantes memorizam e repetem o que os professores dizem, sem ter propriedade do que falam. O diálogo entre educador e educando e a participação de toda a turma **no decorrer da aula de teatro é uma alternativa de solução para esse problema** (Matias, 2020, cap. 2, grifo nosso).

O teatro na escola torna-se, portanto, uma base para a descoberta de situações a serem melhoradas, seja da conduta dos educadores ditada pelas regras da instituição ou questões do mundo particular do estudante, seus projetos pessoais e suas potencialidades artísticas (Matias, 2020, cap. 2, grifo nosso).

Jean Carlos Gonçalves, no livro *Teatro e Universidade: Cena. Pedagogia. [Dialogismo]* (2019), esboça uma noção de autoridade a partir de um olhar para as vozes circulantes no ambiente universitário de formação teatral. Ele opera a partir da perspectiva bakhtiniana, que pode ser resumida da seguinte forma: “[...] enunciados investidos de autoridade, que dão o tom [...] nos quais as pessoas se baseiam, os quais elas citam, imitam, seguem” (Bakhtin, 2016, p. 54). Desta forma, realiza uma breve investigação sobre autoridade

docente no campo do teatro, por intermédio da análise dos discursos emitidos pelos alunos de um curso universitário, especificamente em disciplinas voltadas à montagem teatral.

Gonçalves observa que a dinâmica de vozes que se instaura nos enunciados por ele analisados aponta para diferentes sentidos de autoridade e para múltiplas maneiras como ela é exercida. Ele conclui que em alguns enunciados “[...] os sujeitos [alunos] acabam sinalizando a posição enunciativa do professor como **uma voz sutil, mas não desprovida de autoridade**” (Gonçalves, 2019, p. 81, grifo nosso). Segundo o autor, tal situação deixaria transparecer a autoridade docente como constituinte das relações educacionais na academia, contudo, uma voz de autoridade que “[...] não é citada como palavra, mas **nas entrelinhas de outras palavras**, na forma que seu autor encontra para relacionar com seus próprios dizeres ao enunciar” (Gonçalves, 2019, p. 82, grifo nosso).

Gonçalves tece suas análises com base na diferença proposta por Bakhtin entre *palavra autoritária* e *palavra interiormente persuasiva*¹², como duas formas distintas, porém dependentes, de exercer a autoridade. Ele constata que ambas fazem parte dos enunciados dos sujeitos da pesquisa (alunos) sobre as práticas de montagem teatral, mas com o predomínio da segunda. Assim, a autoridade estaria presente em tais processos de criação geralmente por meio de uma **palavra de autoridade não explícita**, que:

[...] ressoa em meio ao diálogo, às discussões, aos estudos, às conversas... **É uma voz que não se pretende dotada de autoridade**, mas possui autoridade na própria posição discursivo-enunciativa da qual dialoga com seus outros, que no caso, são os acadêmicos (Gonçalves, 2019, p. 86, grifo nosso).

Cabe destacar que o trabalho de Gonçalves é um dos poucos textos do levantamento aqui apresentado que não possui um tratamento das relações de autoridade pelo viés das teorias de Paulo Freire, que sequer está presente em suas referências bibliográficas. Entretanto, suas observações ressoam com as conclusões advindas da análise do artigo de Braga e Zimmermann (2020), que aponta para a existência de um sentido de autoridade operando em um duplo movimento. Por um lado, uma autoridade docente que se faz presente, mas, por outro, que não

¹² Segundo o autor, “a *palavra autoritária* precisa ser reconhecida como tal. Ela se impõe ao sujeito, de maneira que ele a encontre em união com a autoridade, e esta, por sua vez, está ligada a um passado de hierarquias que a validam como palavra dessa *esfera*. [...] A *palavra autoritária* exige dos sujeitos um reconhecimento incondicional, não podendo ser assimilada livremente aos seus dizeres. [...] Já a *palavra interiormente persuasiva* [...] enumera diferentes possibilidades de transmissão, de enunciação. [...] [Ela] se entrelaça à minha palavra, em um processo no qual consigo defini-la como palavra metade do outro, metade minha. A *palavra persuasiva interior* é, desse modo, organizadora de novos pensamentos e novos enunciados, que agora meus, a contemplam, a abarcam, numa grande diferenciação com relação ao isolamento e imobilidade da *palavra autoritária*” (Gonçalves, 2019, p. 84-85).

se pretende dotada de autoridade em sua forma externa, uma vez que existe um empenho por parte dos agentes da relação em dissimular a assimetria existente entre professores e alunos.

A pesquisa de Gonçalves evidencia que esse movimento parte também dos discentes, ao assimilarem e reproduzirem os valores subjacentes a esse ambiente, como pode ser observado nas considerações do autor sobre os enunciados dos estudantes com quem trabalhou:

Nesses enunciados vemos a imagem de professores que questionam, que incitam o debate, que dão voz aos alunos provocando-os, no sentido de os fazerem chegar a conclusões importantes sobre suas criações, sobre seus processos vivenciais. Nesses jogos dialógicos os dizeres se cruzam, estão em embate, lutam entre si, se reconhecem... Há duas direções possíveis para pensar a *heteroglossia dialogizada*: a primeira delas está na possibilidade de que ela aconteça em meio aos diálogos, questionamentos, estudos, discussões. A segunda está nos próprios enunciados, no seu direcionamento à academia, nos quais **a voz da autoridade docente aparece escamoteada entre as palavras escolhidas pelos sujeitos** ao escrever sobre a interferência dos professores nos seus processos criativos (Gonçalves, 2019, p. 80, grifo nosso).

Em consulta ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, não foram encontrados trabalhos que abordem com centralidade o tema autoridade na pedagogia do teatro. Como forma de ampliar o campo investigativo, optamos por fazer um levantamento sobre o tema nos anais dos eventos da ABRACE – Associação Brasileira de Pesquisas e Pós-Graduação em Artes Cênicas. Dos resultados encontrados, chegou-se a duas comunicações que abordam a autoridade pelo viés da relação pedagógica, ainda que, mais uma vez, não tenham a autoridade docente como tema central de reflexão do artigo.

O texto “Escola é lugar para artes?”, de Carmina Mendes André, mobiliza conceitos foucaultianos para abordar a questão de autoridade avizinhada à ideia de autonomia docente:

O professor de sala de aula, hoje, deixa de ser uma autoridade local e torna-se um executor dos programas de ensino (elaborados pelos especialistas das áreas de conhecimento), programas impostos e vigiados através de exames, que medem sua “competência” pelo desempenho de seus alunos por meio de exames aplicados periodicamente (André, 2008, p. 2).

No posicionamento da autora, a autonomia docente estaria sendo minada em prol de um ensino de arte comprometido com a promoção da convivência social, e não com um atuar artisticamente transgressor. Essa situação atribuiria ao ensino da arte finalidades alheias a uma educação estética, posto que o exercício poético seria por natureza a experiência da transgressão. Nesse sentido, o artigo se destaca como uma voz minoritária no âmbito pedagógico teatral, ao desafiar a noção amplamente aceita de que o propósito da arte é

contribuir para a formação do cidadão enquanto futuro participante ativo na vida política. Além disso, a autora coloca em discussão a presença da arte nos projetos pedagógicos justificada pelo seu valor em potencial enquanto formadora da sensibilidade do sujeito-cidadão. Na sua visão, essa abordagem funcionaria como um instrumento de regulamentação, chegando até mesmo a indagar se a escola seria o ambiente adequado para a sua presença. Segundo a autora:

[...] ao serem utilizadas lógicas de transgressão, as ações resultantes da presença da arte na escola problematizarão as normas e os padrões de normalidade, problematizarão sua instrumentalidade e os modos como são utilizadas. Uma situação paradoxal se armará. A administração escolar, que serve aos princípios da norma (vindos de instâncias políticas superiores ou vindos de pais com formação religiosa dogmática), interpretará as produções artísticas como indisciplinar. É desse modo que são promovidas sanções contra professores, alunos e gestores como formas de punições “corretivas” (André, 2008, p. 3).

O texto “Pedagogia do Teatro e Teatro como Pedagogia” (Cabral, 2007) disserta sobre a noção de *teatro como pedagogia*, “[...] a qual pretende acentuar que o fazer teatral, em si, ensina sobre relacionamentos, expectativas, conflitos e emoções humanas” (Cabral, 2007, p. 1). Beatriz Cabral não aprofunda o debate sobre autoridade docente de forma direta, porém, apresenta uma passagem em que, a partir das ideias propostas de Henri Giroux, afirma: “a pedagogia deve se desenvolver como uma prática que permite ao professor encarar a educação como um empreendimento político, social e cultural” (Cabral, 2007, p. 2). Para tanto, caberia ao professor rejeitar relações em sala de aula que negam diferenças como sendo objetos de opressão. Por intermédio das ideias de Giroux, a autora defende a construção do conhecimento por parte dos alunos como “[...] *romper barreiras e cruzar fronteiras* para dentro e para fora dos limites construídos em volta das coordenadas da diferença e do poder” (Cabral, 2007, p. 2). Segundo Cabral, esse movimento implicaria em uma visão crítica da autoridade, aproximando a ideia de autoridade com a de poder, mas sem apresentar uma concepção específica do que ela entende por uma relação de autoridade.

Interessante observar que os textos de André e de Cabral apontam para lugares opostos no que se refere à função que a arte/teatro deveria ocupar na relação educativa. Enquanto André (2008) questiona a função de instrumento de formação do futuro cidadão que a arte em ambiente escolar frequentemente assume, Cabral (2007) localiza a potência do teatro justamente na formação de agentes do mundo político, considerando isso como um dos pilares da pedagogia teatral. Além disso, André concebe esse projeto educacional como antagonístico a uma real educação estética, enquanto o texto de Cabral defende a existência de métodos e abordagens

capazes de lidar com essas duas esferas simultaneamente. A única convergência encontrada entre elas é possivelmente a ideia de que esse modelo de projeto educacional, se levado a cabo, carregaria em si um questionamento e uma fragilização da autoridade docente, consequência medida como negativa pela primeira, e positiva pela segunda.

Uma busca por publicações sobre autoridade e pedagogia do teatro no Google Acadêmico apontou o artigo “Aula de teatro: pesquisa, construção coletiva, experiência formativa, ética e estética” (Baltazar, 2005), publicado nos anais do IX Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. Trata-se de uma análise sobre as contribuições do conhecimento teatral para a área da educação em consonância com o trabalho de Matias (2020), propondo uma abordagem pedagógica em sala de aula inspirada no *processo colaborativo*. Maria Cristina Baltazar afirma que essa modalidade criativa encontraria ressonância no modo de pensar de Paulo Freire, estabelecendo uma relação não autoritária conciliadora da liberdade de opinar com responsabilidades definidas:

[...] professor e aluno têm igualdades, pois todos têm seus saberes pessoais e, no entanto, têm desigualdades de autoridade, pois o professor precisa exercer sua autoridade (não autoritarismo) enquanto condutor de um processo de ensino-aprendizagem (Baltazar, 2005, p. 4).

A autora conclui o artigo afirmando que “**talvez o teatro seja uma boa solução para a escola em crise**” (Baltazar, 2005, p. 6, grifo nosso), na medida em que as suas especificidades teriam muito a oferecer como “[...] **propulsão a uma nova escola** na qual a criação e uma ética de representação se estabeleçam como **norteadores de uma nova sociedade**” (Baltazar, 2005, p. 2, grifo nosso).

Em relação à fragilização da autoridade docente na contemporaneidade, diagnóstico proferido por inúmeras vozes do campo educacional, e sua relação com a disciplina, se encontra o artigo de Márcia Pessoa Dal Bello, que atuou como coordenadora pedagógica na Fundação Municipal de Artes de Montenegro (Fundarte) por mais de duas décadas. Ela afirma que teria chamado a sua atenção a postura dos professores de teatro, que:

[...] conduzia ao estabelecimento de uma cumplicidade entre o grupo que **diluía a autoridade** que, geralmente é exercida só pelo professor. Por outro lado, sempre percebi que a disciplina era um valor muito perseguido no universo das aulas, quase que de forma inquestionável. [...] Para mim, **era difícil compreender como a disciplina heterônoma e a docência democrática voltada para o desenvolvimento da autonomia podiam se compatibilizar?** [...] Eu observava que, embora as aulas acontecessem num cenário democrático, o professor também não deixava de exercer a liderança, ocasião em que os alunos demonstravam sentir-se seguros ao encontrarem

apoio na firmeza desempenhada pelo seu líder (Dal Bello, 2013, p. 85-86, grifo nosso).

Dal Bello relata o desejo de compreender o funcionamento desse universo particular dos professores de teatro, na expectativa de integrar tais práticas ao universo de suas concepções sobre educação, repensando, desse modo, o seu trabalho como coordenadora pedagógica. Assim como Braga e Zimmermann (2020), Matias (2020) e Baltazar (2005), Dal Bello também enxerga nas práticas do teatro a capacidade de conciliar liberdade com autoridade – ideia em sintonia com o conceito freiriano de *autoridade democrática* – e de fornecer respostas a problemas do campo educacional.

Também localizado por meio da base de dados do Google Acadêmico, o artigo intitulado “O Professor-Narrador: Autoridade e responsabilidade como estratégia docente”¹³, de Sidmar Silveira Gomes (2021), se diferencia do tom geral das abordagens sobre autoridade na pedagogia do teatro. De saída, o texto tem o mérito de propor uma discussão mais conceitualmente precisa acerca do tema autoridade, uma vez que se pauta em um referencial teórico sólido, no caso, a ideia de autoridade vinculada à responsabilidade, tal como discutida no texto “A crise na educação” de Hannah Arendt (2014). O artigo se distancia das tendências predominantes do campo teatral ao não estar consoante à ideia de *autoridade democrática*. Adicionalmente, rejeita a noção de *professor-mediador* ao propor uma função para o professor de teatro pela perspectiva do *professor-narrador*, ou seja, aquele incumbido de narrar o mundo e integrá-lo às gerações vindouras.

Na esteira das teorias de Michel Foucault, Gomes propõe uma *função-professor* de teatro cujos esforços não estariam focados em garantir uma suposta autonomia e liberdade de escolha ao alunado, mas sim “[...] almejaria instaurar processos de desformação de práticas, de desassujeitamentos, de destituição dos regimes de veridicção” (Gomes, 2021, p. 160). Indo na contramão das tendências gerais da pedagogia do teatro, o autor questiona:

[...] tal posição coadjuvante relegada ao professor-mediador, em decorrência de uma suposta garantia do alcance do aclamado par autonomia e liberdade do alunado, no limite, não poderia significar o abandono das novas gerações via desresponsabilizações docentes ante um mundo progressivo? (Gomes, 2021, p. 155).

¹³ Apesar de o artigo ter sido publicado em uma das revistas integrantes do arquivo investigado pelo levantamento (Cena), sua publicação é de 2021, portanto, fora do recorte temporal estabelecido (até 2020).

Apesar de usar o referencial teórico de Hannah Arendt, o autor opta por um caminho à margem das distinções arendtianas entre *sentido* e *finalidade*, pois aloca a autoridade na categoria de “estratégia”, atitude evidenciada no próprio título do artigo. Contudo, a diferenciação entre sentido e finalidade é uma noção fulcral na compreensão das teorias de Arendt sobre a relação entre educação e política, como resume, de maneira muito didática, o pesquisador e professor de teatro Thiago de Castro Leite:

Com efeito, é preciso deixar claro, no pensamento da autora, há uma sutil, mas substancial diferença no uso das noções de **finalidade** e **sentido**. Por finalidade, Arendt compreende um objetivo previsto de antemão que indica a que um objeto ou atividade serve, como nos processos por meio do qual damos forma a alguma coisa. A finalidade é, portanto, categoria típica da atividade do *homo faber*, aquele que fabrica objetos que dão durabilidade ao mundo que habitamos. Ela está relacionada aos processos de fabricação de objetos e artefatos de uso que, quando prontos, constituem-se em algo a ser utilizado para outro fim. [...] Já o sentido, em Arendt, diz respeito à atribuição de um significado a uma determinada atividade, a um evento histórico, ou mesmo a uma criação artística. E, embora esse significado possa sugerir uma direção a seguir, não comporta a visão de um fim preestabelecido. Ele não visa fabricar algo cuja forma final seja de antemão dada, mas, simplesmente, procura explicitar em nome de quê – e não para que – agimos ou realizamos tal atividade. Trata-se, pois, de explicitar a “razão de ser” de uma prática social ou de um evento histórico. No caso da atividade educativa, esse sentido se revela na razão pela qual dedicamos nossos esforços em educar os novos. Não encontramos nele o fim último da educação, **não reduzimos esse sentido apenas à pergunta para que serve**, tampouco concebemos para cada novo ser humano – que está para ser educado – uma utilidade futura, como fazemos com uma cadeira. Na educação, não tratamos de coisas, mas interagimos com seres dotados de uma existência singular. O sentido, portanto, é aquilo que nos move na realização de uma atividade, mesmo sem termos a certeza de um resultado específico (Leite, 2016, p. 15, grifo nosso).

A abordagem que considera a autoridade como uma estratégia orientada para o cumprimento dos objetivos de uma determinada *função-professor* carrega, intrinsecamente, a noção de serventia, pois afirmar que o professor tem uma função implica que ele *sirva para* alguma coisa. No contexto do texto de Gomes (2021), a autoridade docente seria o meio estratégico mais eficaz para auxiliar o professor na realização dos objetivos atribuídos à função *professor-narrador*. Gesto incompatível com a perspectiva arendtiana de educação, uma vez que, para Arendt, a atividade educativa não teria finalidades, mas sim sentido.

Dessa forma, embora Gomes proponha um professor não empenhado na formação de sujeitos, e considere a “[...] imprevisibilidade do compromisso inevitável entre o professor e o aluno [...]” (Gomes, 2021, p. 160), ao não distinguir entre finalidade e sentido, seu discurso apenas substitui as finalidades atribuídas ao ensino de teatro: ao invés de instaurar processos de

constituição de subjetividades, propõe a instauração de processos de desassujeitamentos. Desta forma, a abordagem de Gomes não deixa de pensar o ato educativo como um meio, isto é, como uma ferramenta para a consumação de um determinado fim.

“E no momento em que tais distinções são esquecidas e os sentidos são degradados em fins, segue-se que os próprios fins não são mais compreendidos, de modo que, finalmente, todos os fins são degradados e se tornam meios” (Arendt, 2014, p. 114). Este alerta de Arendt mostra sua razão de ser na porção final do artigo. Por meio da defesa de um professor desejante por iluminar a consciência dos recém-chegados, o texto desemboca em uma visão de educação comprometida com finalidades políticas, mesmo que tidas como incertas, supostamente abertas e não garantidas:

[...] **porventura o professor de teatro**, ao narrar o mundo progressivo, **possa alumiar a consciência dos sujeitos da educação no que tange aos processos de estupidez já cometidos** – atitude aqui próxima ao que Foucault nomeou como atitude crítica. A consciência e a crítica são especificidades do humano, sua salvaguarda para que, **quem sabe, um dia** as piras funerárias deixem de ser inflamadas e, conseqüentemente, a humanidade não mais careça de nelas se lançar (Gomes, 2021, p. 161, grifo nosso).

A escolha de palavras ao longo do artigo deixa transparecer uma ideia de educação impregnada de expectativas direcionadas para um projeto político futuro, mesmo que de forma mais sutil e discreta do que os enfoques predominantes. Esse futuro é idealizado como um mundo em que os seres humanos não repetiriam os velhos atos de estupidez do passado, sejam eles quais forem, uma vez que não nomear tais atos não suprime a intenção da sua superação pelos novos. Em outras palavras: muda-se a visão sobre qual seria o papel do professor nesse processo, mas não sobre a educação, ao operar na mesma chave das velhas utopias políticas criticadas por Arendt em que, “[...] a partir dos tempos antigos, mostra o quanto parece natural iniciar um novo mundo com aqueles que são por nascimento e por natureza novos [...]” (Arendt, 2014, p. 225). Na perspectiva apresentada no artigo, a educação ainda é concebida como um meio para fabricar um futuro político, sendo a autoridade, portanto, uma “estratégia” para implementar a eficácia do professor na consecução dessa finalidade.

Por fim, é imprescindível mencionar nesse levantamento a obra de Augusto Boal e o Teatro do Oprimido (TO), projeto artístico-pedagógico com fundamentos muito próximos às teorias educacionais de Paulo Freire¹⁴ (Boal, 1991; Teixeira, 2007). Nos escritos de Boal sobre

¹⁴ O primeiro livro de Boal, *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*, recebeu esse nome por sugestão do editor, por conter procedimentos inspirados no livro *Pedagogia do Oprimido* e na metodologia de Paulo Freire (Teixeira, 2007).

o TO, a presença da autoridade é questionada por intermédio da figura do *curinga*, elemento integrante da técnica teatro-fórum. O *curinga* consiste no “[...] sujeito que coordena os espetáculos e trabalha também nas funções de diretor/a das cenas, de produção e de educador/a das oficinas práticas, utilizando os jogos e exercícios deste arsenal” (Canda; Hamad; Soares, 2018, p. 220). O teatro-fórum possui como premissa básica a ideia de que o sujeito, por meio da participação de um ato fictício de análise de uma situação de opressão, estaria ensaiando possibilidades de atuação na vida real. Trata-se, portanto, de uma abordagem teatral voltada à educação política do participante.

Nessas bases, o *curinga* desempenharia um papel pedagógico na condução das sessões de teatro-fórum. Segundo Boal:

[...] o Coringa não se distingue dos demais participantes mais do que pelo fato de coordenar um jogo, um debate, um *foro* – **mas sem qualquer autoridade, a qual é exercida exclusivamente pelo grupo**, que dele não deve esperar qualquer decisão ou conselho. O Coringa deve reenviar incessantemente todas as dúvidas, ao próprio grupo, para que esse decida, opine, resolva, proponha, experimente, conclua. O Coringa nunca deve tomar decisões – apenas fazer propostas. Ele não sabe mais do que ninguém: é um entre outros (Boal, 1980, p. 132, grifo nosso).

Observe que o emprego da palavra autoridade por Boal se confunde com a ideia de poder, uma vez que aquilo que é exercido pelo grupo seria o poder de tomar decisões e determinar os rumos da ação cênica, e não autoridade. Ademais, Boal se contradiz ao afirmar que o *curinga* é “um entre os outros”, uma vez que aos outros, no caso, os *espect-atores*¹⁵, é permitido o exercício desse poder na cena, enquanto ao *curinga* é vedado. E esse fator impede a instauração de uma relação de igualdade entre *curinga* e *espect-atores*. Se entendermos que a função do *curinga* exclui o exercício do poder, mas incorpora uma relação desigual – portanto, assimétrica – assentada na confiança e legitimidade nele depositadas pelos *espect-atores*, permitindo ao *curinga* assumir a condução do jogo, se poderia dizer que o *curinga* está mais próximo de ser uma autoridade do que ser um igual. E o fato de ele não possuir poder algum falaria a favor, e não contra, dessa perspectiva.

No artigo “Ser ou estar *curinga* no teatro-fórum? Reflexões sobre a função do/a *Curinga* no Teatro-Fórum” (Canda; Hamad; Soares, 2018), as autoras consideram que o *curinga* possui a mesma dimensão ética, estética, política e pedagógica de um professor de teatro, uma vez que haveria fundamentos pedagógicos intrínsecos na sua atuação consonantes com uma prática de

¹⁵ Termo criado por Boal para enfatizar a descentralização do poder na cena que o Teatro do Oprimido propõe, sendo este totalmente entregue ao espectador.

mediação ética e libertadora. Entretanto, elas não deixam de mencionar eventuais disparidades entre o proposto por Boal (1980) e sua implementação prática. Elas relatam terem observado episódios de autoritarismo e manipulação do discurso na mediação da plateia por alguns *curingas*. Isso resultaria em um papel de liderança assumido por esses *curingas*, que, em alguns casos, utilizariam dessa posição para conquistar um *status* artístico ou político.

É possível encontrar no legado de Boal três tendências em comum com o que foi identificado em outros textos analisados pelo levantamento: o aporte teórico-ideológico (Paulo Freire como a principal referência de educação); uma visão desconfiada acerca da noção de autoridade, que a confunde com poder e obediência; e a criação teatral descentralizada (em grupo) como forma de ressignificar o poder – geralmente nomeado como autoridade – daquele que assume o papel da condução.

A análise das discursividades presentes nos textos mencionados oferece pistas valiosas sobre os sentidos que a ideia de autoridade assume no contexto da formação teatral. Embora uma seleção seja sempre uma amostragem do que ocorre em determinado campo e, portanto, não possa representá-lo integralmente, quando realizada com critérios adequados, ela pode revelar padrões e entendimentos comuns à medida que certas aparições se repetem. Ao analisar os enunciados presentes na literatura acadêmica da pedagogia teatral, não é possível vislumbrar, salvo algumas exceções, um esforço consistente por parte do campo para estabelecer um conceito preciso de autoridade, muito menos uma preocupação em evidenciar o que se pretende comunicar ao empregar o termo, como se houvesse um tácito entendimento sobre seu significado, dispensando, assim, a necessidade de um esforço definidor.

Nesse contexto, os usos comuns do termo autoridade frequentemente estão relacionados à ideia de poder e obediência, suscitando receios diversos em relação à autoridade do professor, geralmente associados à perda de liberdade do aluno e ao enfraquecimento da dialogia da relação educacional. Além disso, devido à quantidade limitada de material encontrado nas publicações acadêmicas da pedagogia do teatro que aborda com centralidade a questão da autoridade docente, se observa também um baixo interesse pelo tema dentro desse campo de pesquisa, sobretudo quando comparado à quantidade de publicações encontradas na pesquisa educacional.

Findada essa exploração no âmbito teatral, procederemos agora com um novo sobrevoo, examinando as tendências discursivas sobre autoridade docente na pesquisa educacional, tendo em vista compreender, posteriormente, como os diferentes campos – teatro e educação – se encontram na abordagem do tema.

1.4. Autoridade na educação: cruzamentos entre teatro e educação

As teorizações sobre autoridade docente configuram um vasto escopo de publicações na área da educação, que versam sobre o assunto por meio das mais distintas abordagens. Muitos são os autores e autoras que se debruçaram sobre o tema, e, por este motivo, seria infértil abordar os trabalhos publicados no campo educacional sem um recorte que conferisse sentido ao levantamento. Até mesmo porque existem trabalhos em especial que se dedicam, em todo ou em parte, à tarefa de entender o que se engendra no campo educacional brasileiro em relação à autoridade na educação, de forma que essa situação permite que a revisão temática aqui apresentada foque seus esforços a partir desses passos já constituídos. Por esse motivo, se optou por não analisar todo o montante de pesquisas e textos acadêmicos que discorrem sobre o tema autoridade docente do campo educacional brasileiro, mas sim operar a partir do seguinte recorte: um corpo de publicações que, além de investigar a autoridade docente, simultaneamente realiza análises sobre as tendências discursivas relativas ao tema no âmbito da pesquisa educacional brasileira.

O levantamento envolveu inicialmente uma busca por artigos publicados na área da educação, por meio de consulta nas bases de dados Educ@a e Scielo, abarcando o seguinte recorte: 37 periódicos¹⁶ classificados no sistema Qualis CAPES¹⁷ entre as categorias A1 e A2; levantamento das ocorrências por meio do radical *autori-* localizado em títulos, assunto ou resumos, excluindo expressões indesejáveis como *autoria*. Como resultado, se obteve um total de 136 títulos, cujas datas de publicação localizam-se entre 1981 e 2020. Dos artigos levantados pela busca, elencamos três categorias de classificação do material:

- **Categoria A:** artigos que não dissertam sobre autoridade na educação, ou que a temática da autoridade na educação aparece de forma periférica e/ou pouco desenvolvida no texto.

Total de artigos da categoria A: 62 artigos.

¹⁶ São eles: *Cadernos CEDES*, *Cadernos de Pesquisa FCC*, *Educação & Sociedade*, *Educação e Pesquisa*, *Educação & Realidade*, *Educação em Revista*, *Educar em Revista*, *Práxis Educativa*, *Pro-Posições*, *Revista Brasileira de Educação*, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, *Revista Brasileira de História da Educação*, *Revista História da Educação*, *Acta Scientiarum Education*, *Cadernos de História da Educação*, *Educação* (PUC-RS), *Educação* (UFSM), *Educação em Questão*, *Educação Temática Digital*, *Educação Unisinos*, *Perspectiva*, *Revista da FAEEBA*, *Revista de Educação Pública* (UFMT), *Revista Diálogo Educacional*, *Revista E-Curriculum* (PUCSP), *Eccos Revista Científica*, *Educação e Cultura Contemporânea*, *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, *Paidéia* (USP. ONLINE), *Psicologia Escolar e Educacional*, *Interface* (Botucatu), *Ciência e Educação*, *Educação e Filosofia*, *Estudos em Avaliação Educacional*, *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, *Revista da Faculdade de Educação* (Universidade De São Paulo), *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*.

¹⁷ Classificações de periódicos referente ao quadriênio 2013-2016.

- **Categoria B:** artigos que dissertam sobre autoridade na educação, porém não fazem análises sobre as tendências discursivas relativas ao tema no âmbito da pesquisa educacional brasileira. Total de artigos da categoria B: 62 artigos.
- **Categoria C:** Artigos que dissertam sobre autoridade na educação e, simultaneamente, fazem análises sobre as tendências discursivas relativas ao tema no âmbito da pesquisa educacional brasileira. Total de artigos da categoria C: 12 artigos.

A partir dos indícios identificados nos artigos das categorias B e C, como bibliografia utilizada e autores mais citados, expandimos a busca para incluir teses de doutorado e livros publicados. Essa ampliação ocorreu sempre seguindo o recorte proposto como eixo norteador para a seleção: a presença de análises sobre as tendências discursivas educacionais vigentes acerca da autoridade docente na pesquisa educacional brasileira. Dessa forma, foi possível obter um panorama abrangente sobre como o tema autoridade docente tem sido abordado nas últimas décadas na pesquisa educacional do país, o qual detalharemos a seguir.

O interesse pela temática da autoridade não é exatamente recente para os pesquisadores da educação, sobretudo se considerarmos os estudos que abordam a questão pelo prisma da indisciplina escolar (Cf. Franco, 1986; D'Antola, 1989; Davis; Luna, 1991; Guzzoni, 1995; Aquino, 1996; Silva, 1998). Ao analisar as publicações sobre o tema no campo educacional brasileiro, se pôde constatar que a reflexão sobre autoridade docente vem a reboque da discussão sobre indisciplina escolar.

A produção teórica brasileira sobre disciplina/indisciplina permeia o debate da educação no Brasil a partir dos anos de 1980, ganhando força no final dos anos 1990 quando os estudos sobre disciplina/indisciplina adquirem o estatuto de tema específico de pesquisa (Aquino, 2011, 2016). Segundo Fabrício Aparecido Bueno e Ruth Bernardes de Sant'Ana (2011), a preocupação com o fenômeno da autoridade advém da emergência de conflitos intergeracionais que se refletem em problemas como indisciplina em sala de aula, violência nas escolas e desinteresse dos alunos pelo aprendizado. Diante desse contexto, os estudos sobre autoridade docente surgem visando buscar alternativas para dirimir tais conflitos, geralmente tomando como referência uma escola do passado supostamente capaz de conferir respeito aos professores e à disciplina requerida (Aquino, 2007). Dessa forma, o surgimento de estudos sobre autoridade nas relações escolares apontaria para a necessidade de repensar o conceito:

[...] à luz de novas configurações sociais que indicam tensões nas abordagens teóricas e na elaboração de uma ética para a escola contemporânea, além de modificações nos processos de socialização e subjetivação (Bueno; Sant'Ana, 2011, p. 322).

Conforme o artigo “Autoridade, infância e ‘crise na educação’” (Ohlweiler; Fischer, 2013), o tema da indisciplina configuraria uma potente fonte de discussão em vários lugares institucionais, se tornando, inclusive, parte do discurso do senso comum. A emergência do tema, segundo as autoras, poderia ser mensurada pela presença maciça deste nas diferentes mídias, dentre as quais se poderiam destacar revistas de circulação nacional, programas televisivos de canais abertos e até livros de autoajuda. E ainda: “para além da já referida falta de limites e disciplina que estão na ‘ordem do dia’, pode-se dizer que há, também, uma retórica constante acerca da ‘crise na educação’ e da ‘crise de autoridade’” (Ohlweiler; Fischer, 2013, p. 225). Sobre as tais crises, as autoras apresentam um breve mapeamento histórico do cenário político e, simultaneamente, do cenário educacional acerca do assunto, e concluem:

O tema da autoridade e da crise na educação abarca, logo de imediato, a interlocução com formulações teóricas, muitas das quais fruto de investigações em diferentes campos do saber, envolvendo subtemas, diferentes instituições, além de objetos de pesquisa diversos (alguns talvez mais espinhosos, outros de uma amplitude que este trabalho não poderá contemplar) (Ohlweiler; Fischer, 2013, p. 225).

O artigo “Autoridade na escola e a insustentável leveza do ser” (Gomes; Lira; Pereira, 2009) indica dois pontos que seriam consensuais entre os estudiosos do tema: a prática de violência pelas escolas, atualmente mais simbólicas do que físicas; e a crença de que a autoridade é inerente ao papel do professor, ainda que essa autoridade tenha sofrido modificações no tempo e no espaço. As alternativas propostas para o tratamento da questão comporiam um amplo leque que iria das formas de autoridade consideradas democráticas às tentativas da sua recuperação. Igualmente convergente, segundo os autores, seria a visão de que a autoridade e violência escolar são temas necessários à formação de professores. Visão corroborada pelo artigo “O declínio da autoridade docente na escola contemporânea”, uma vez que:

As reclamações sobre a falta de autoridade dizem respeito a todo um contingente de profissionais da educação, o que nos indica que essa é também uma questão estrutural, que ultrapassa a postura de um ou outro profissional menos preparado. [...] Independente da época, sempre houve questões na relação professor-aluno que poderiam remeter a uma maior ou menor autoridade do docente. Porém, o que se pode perceber é que, no passado a questão da autoridade não era algo estrutural, sentida por toda categoria profissional. Dessa forma cabe-se indagar que fatores estavam presentes no passado e que não estão na atualidade da relação professor-aluno (Pescarolo; Moraes, 2006, p. 151).

Segundo Julio Groppa Aquino (2011, 2016), as pesquisas do campo educacional brasileiro sobre disciplina/indisciplina apresentariam três tendências gerais: um teor prático-prescritivo vigorando na maioria dos textos; algumas poucas de natureza analítica; e uma terceira tendência, híbrida, a qual visa conjugar as duas anteriores. Outra característica seria a multiplicidade e dispersão argumentativas como marca das principais abordagens, configurando uma “[...] ausência de uma aproximação conceitual ou de um diálogo afinado entre as obras. Multiplicidade e dispersão figuram, assim, como as marcas principais das abordagens do tema [...]” (Aquino, 2011, p. 459).

Susie Amâncio Gonçalves de Roure (2006) observa que essa discussão fragmentada em abordagens teóricas distintas, as quais pouco dialogam entre si, apresentaria no contexto geral um conceito impreciso de disciplina escolar, acarretando usos confusos de termos como autoridade, permissividade, autonomia e autoritarismo. Como consequência, ainda que se discuta e enfatize os efeitos negativos e a ilegitimidade do autoritarismo há várias décadas (Gomes; Lira; Pereira, 2009), as discussões não raramente apresentam equívocos teóricos, sobretudo em virtude da falta de distinções conceituais:

O conceito de autoridade docente é, muitas vezes, confundido com a ideia de autoritarismo, de rigidez e de adestramento de crianças no espaço escolar, estando erroneamente aproximado da ideia de padronização de comportamentos, ensino de posturas, da modelagem de sujeitos bem-comportados e educados (Thesing; Morosini, 2018, p. 102).

Segundo Luiz Carlos Faria da Silva (1998), a incapacidade dos estudiosos de lidar de forma conceitualmente correta com as esferas da educação e da política tem levado à consolidação de discursos confusos sobre a relação entre educação e disciplina, impedindo a consolidação de uma teoria pedagógica que verdadeiramente dê conta do problema:

Como a conceituação do poder foi feita em outro quadro teórico “mete-se” tais conceitos, como se fossem uma cunha, na discussão da problemática educacional, ou pior, desconsidera-se que, embora a educação tenha uma função e um conteúdo políticos, educação e política não são redutíveis entre si. Esquece-se que a discussão da educação e a discussão do poder requerem mediações diferentes e específicas para um e outro. O resultado dessa síncope analítica aparece, então, sob a forma de uma denúncia constante e implacável dos males do poder e dos autoritarismos que permeiam a educação. Sem fazer as distinções, ou fazendo um arremedo delas, misturam-se poder, autoridade, autoritarismo e disciplina, uma vez que é naquilo que se conhece por disciplina, que se visualiza o modo operativo excludente e opressor do poder. Passa-se a identificar todos os termos ou a se tomar um pelo outro [...] (Silva, 1998).

Diante desse cenário, se observa que uma parte das abordagens no campo educacional interpreta a indisciplina como derivada ou da permissividade ou do autoritarismo por parte do professor. Para uma outra parte, a indisciplina seria consequência dos embates entre o modelo de escola tradicional e as derivações da escola ativa (Roure, 2006).

Margarida Abreu Guzzoni, no livro *A Autoridade na Relação Educativa* (1995), realiza uma revisão de literatura sobre o tema autoridade docente a partir dos seguintes autores: Hannah Arendt, Platão, São Tomás Aquino, Laberthonnière, Davis e Luna, Furlani, Paulo Freire, Montessori, Snyders e as pedagogias não diretivas (Lewin, Neill, Rogers e Lobrot), Piaget, Severino, Libâneo, entre outros. A autora observa que, apesar das diversas abordagens, a autoridade, de maneira geral, ora é defendida, ora é atacada. Essa constatação está alinhada com as proposições de José Sérgio de Carvalho (2015) e Roure (2006), ao destacarem que o cenário discursivo geral sobre a autoridade docente oscila entre denúncia e lamento, ora rejeitando relações escolares fundadas na autoridade, ora buscando a restauração de uma suposta autoridade perdida.

Carvalho (2015) acrescenta ao debate uma importante observação: apesar das divergências teóricas e programáticas existentes, esses discursos compartilhariam o objetivo comum de produzir a obediência, concentrando-se nas diversas manifestações empíricas desses fenômenos. Assim, haveria uma tendência geral no campo educacional brasileiro, independentemente da perspectiva teórica ou ideológica adotada, de amalgamar em um corpo indistinto as noções de *autoridade, força, violência e poder*.

Analisando os fragmentos do verbete *Autoridade*, presente na obra *Discurso Educacional Contemporâneo: inventário analógico* (Aquino, 2021), se observa que, no contexto nacional, a multiplicidade de ideias pedagógicas sobre o tema destaca certas vozes como preponderantes. Dentro do espectro dos que rejeitam o autoritarismo, a autoridade seria concebida como um jogo de igualdade e comunicação de mão-dupla. Esse fenômeno consideraria necessariamente o processo de aprendizado do aluno e envolveria um exercício constante de diferenciação de posições por meio do convencimento (diálogo), se desenvolvendo durante a construção da relação pedagógica. Existem também vozes conciliadoras que propõem um equilíbrio entre as ideias de autoridade e liberdade. E, em um polo distinto da primeira tendência mencionada, há vozes que abordam a autoridade sob a perspectiva da necessidade de impor limites, ou pensam o tema com foco na busca por técnicas de controle da indisciplina.

Por fim, outras vozes manifestam inquietações sobre o impacto do avanço tecnológico, considerando-o uma possível ameaça à autoridade docente.

O artigo “Saber profissional docente: autoridade ao espelho da autonomia na escola contemporânea” (Cortizo; Ferreira; Faria, 2017) destaca historicamente uma ampla adesão e recurso aos conceitos de autonomia e autoridade docente. Os autores argumentam que, para os discursos prevalentes, ambos os termos estariam progressivamente mais fragilizados. Em contrapartida, Rômulo Ferreira Correia e José Claudio Matos (2014) apontam uma influência significativa das teorias educacionais fundadas em um ideal de liberdade, as quais contestam a autoridade do professor na condução das atividades dos estudantes. Frente a escolas que ainda mantêm métodos diretivos, seria possível verificar a produção de um “[...] discurso pedagógico que pode ser considerado escorregadio, quase exclusivamente hermenêutico e carregado de eufemismos” (Correia; Matos, 2014, p. 27), o qual buscaria ajustar a realidade aos ideais propostos. Se, por um lado, esses discursos contribuiriam para uma gradual mudança no valor da cultura e da individualidade do aluno, por outro, por vezes, poderiam resultar na recusa da autoridade do professor. De acordo com os autores: “As correntes pedagógicas não diretivas representam, portanto, uma reação ao autoritarismo, mas incorrem no erro de não reconhecer a existência e a importância da autoridade nas relações educativas” (Correia; Matos, 2014, p. 28).

Em relação às vozes conciliadoras entre autoridade e liberdade, que não necessariamente questionam a presença da autoridade, mas enfatizam a necessidade de uma atitude mediadora do professor capaz de equilibrá-la com a liberdade do aluno, o educador Paulo Freire desponta como a grande referência dessa perspectiva, sendo frequentemente mencionado por inúmeros autores. A partir da concepção de *autoridade democrática* (Freire, 1987 e 2021), essa abordagem tem como mirada a transformação progressiva do estudante em um *cidadão autônomo, crítico e participativo* na sociedade, por meio da prática democrática nas relações educativas. Contudo, o próprio Paulo Freire declara, em uma entrevista concedida em 1988, que a concepção de *autoridade democrática* muitas vezes se mistura, no imaginário educacional brasileiro, com uma desconfiança generalizada em relação às relações de autoridade:

No Brasil é que está havendo uma tendência de considerar autoritária toda espécie legítima de autoridade. [...] Se a autoridade renuncia a si mesma, a liberdade não se constitui como tal. [...] um dos problemas que a gente tem é essa confusão que é a cultura machista, que é a cultura autoritária. O brasileiro é tradicionalmente autoritário. É incrível a confusão entre autoritarismo e expressão viva da autoridade. É preciso separar esse “traço” e criticar, dizer não. A autoridade é necessária como a liberdade. É preciso deixar de aceitar de um lado o autoritarismo e, de outro, a licenciabilidade. Porque na

licenciosidade tu também não tens a liberdade, tu tens a anarquia, não no sentido filosófico, tu tens “nada”, tem “bagunça” (D’Antola, 1989, p. 4-5).

Todo ato autoral pressupõe atribuição à própria obra de determinado sentido ou significado. No entanto, tal gesto não implica que o autor tenha controle sobre como ela será compreendida, apropriada ou como seu pensamento será legitimado nas diferentes instâncias políticas e sociais. A partir desse argumento, Flavio Henrique Albert Brayner (2017) reflete sobre os usos do pensamento de Paulo Freire no Brasil pelos seus seguidores. Ele analisa que o legado do educador operou como um:

[...] centro irradiador de citações, de comentários, de exegese, de teses e dissertações, vendo e identificando na obra do mestre uma palavra fundamental repleta de indicações e caminhos não apenas pedagógicos, mas também éticos, epistemológicos, estéticos, políticos ou culturais que orientam, mais do que ações educativas, formas de relacionamento intersubjetivo, relações cognitivas com o mundo e reflexões sobre práticas individuais ou coletivas, privadas ou públicas (Brayner, 2017, p. 853).

Segundo Brayner, o resultado geral dessa apropriação teria ocasionado um movimento de feições doutrinárias e ideológicas com substantiva perda da força subversiva da obra original, o qual ele denomina *paulofreireanismo*. Assim, o que se veria difundido após tantos anos seria uma caricatura¹⁸, que ressalta apenas os traços principais da corrente pedagógica proposta, resultando em um sistema narrativo potencialmente esterilizante dos sentidos originais. Além disso, Brayner aponta para uma “[...] sacralização do nome de Freire, de sua obra e de seu legado pedagógico que rara e excepcionalmente se fazem objeto de uma avaliação isenta e rigorosa” (Brayner, 2017, p. 855).

¹⁸ O efeito caricatura pode ser notado não somente entre os seguidores de Paulo Freire, mas, sobretudo, entre os seus opositores. Movido por intenções opostas e de forma deliberadamente depreciativa, nos últimos anos se nota um processo de *demonização* no âmbito público da figura do educador por parte da direita ultraliberal no Brasil, sobretudo os denominados *bolsonaristas* (apoiadores do presidente Jair Bolsonaro). A estratégia consiste basicamente em atribuir a Paulo Freire a culpa por supostos horrores da educação brasileira, por meio de textos de integridade altamente duvidosa circulando em *sites*, redes sociais e aplicativos de mensagens. A título de exemplo, o texto “Sim! A culpa é de Paulo Freire!” afirma: “No Google, encontramos imagens de salas de aula transformadas em bailes funk. Em sites pornôis, há vídeos de alunos transando dentro das escolas. Venda e consumo de drogas nesses lugares também são do conhecimento de todos nós” (Melo, 2019). Outra importante estratégia utilizada por esses grupos são os *memes* – imagens de fácil e rápida circulação nas redes sociais, com frases retiradas da obra do autor e descontextualizadas de seu sentido original. Entre textos que afirmam que a “culpa” é do Paulo Freire, e outros textos que defendem o educador, como o “A culpa não é de Paulo Freire” (Barchi, 2018); entre *memes* depreciativos de seu legado, e outros que o enaltecem, se instaura um campo ideológico em disputa, com implicações que impactam profundamente não somente a visão que a população em geral tem da obra de Paulo Freire e da educação brasileira, mas também a vida política do país: “Através dos memes, atores com objetivos distintos e conflitantes disputam o significado da sua obra com repercussões além da vida digital” (Berino *et al.*, 2019).

Nesse complexo cenário, caracterizado pela falta de distinções conceituais sobre o termo autoridade, dispersão argumentativa, críticas provenientes das pedagogias não diretivas e, por fim, uma apropriação doutrinária e caricatural das teorias freirianas, emergem no contexto educacional brasileiro abordagens pedagógicas frequentemente vinculadas a um ideário liberal. Essas abordagens questionam a autoridade e a colocam sob suspeita, por considerá-la incompatível com os valores de igualdade política preconizados pela modernidade democrática. Roure (2006, p. 16) afirma que o questionamento do modelo tradicional de educação “[...] deu origem à percepção de que a destituição das figuras de autoridade constituiria um requisito fundamental”. Esse fator teria transformado o tema da autoridade em tabu, não raramente interpretando-a como uma ameaça à iniciativa e à liberdade do aluno, ou como uma intervenção externa e coercitiva no processo emancipatório do indivíduo (Roure, 2006).

Carvalho (1999) reflete sobre os impactos da generalização de significados que expressões como “autoridade” podem adquirir nos discursos educacionais, provenientes da descontextualização dos problemas escolares e de simplificações conceituais. Defende como parte fundante dessa hierarquia própria às instituições educacionais a presumida posse, por parte do professor, de certos conhecimentos, valores e práticas que integram *o mundo escolar*. Dessa forma, a autoridade dos professores estaria assentada na sua responsabilidade social e pública por esse *mundo escolar*, uma vez que, como representantes desse mundo, eles adquirem a função de cultivar e transmitir esses conhecimentos, valores e práticas às novas gerações. “Não se trata, portanto, de uma autoridade pessoal a coagir os alunos, nem tampouco de relações interindividuais abstraídas de um contexto singular” (Carvalho, 1999, p. 57). Portanto, o reconhecimento dessas características específicas da hierarquia escolar não implicaria que as relações estabelecidas nesse espaço se pautem necessariamente ou predominantemente pela submissão dogmática à autoridade. Na perspectiva proposta por Carvalho, o respeito de um professor por um aluno não suspende as diferenças hierárquicas implicadas na relação pedagógica, tampouco exige que o professor renuncie à sua autoridade institucional.

As observações de Carvalho evidenciam como modos simplistas e até mesmo equivocados de conceber a autoridade alimentam uma série de confusões nos discursos educacionais. Uma das mais recorrentes, e frequentemente abordada no contexto das discussões sobre autoridade pedagógica, é precisamente a noção de democracia escolar. Para fins de exemplificação, Carvalho cita o ideal pedagógico de *autogoverno*, muito presente nos discursos educacionais na década de 1960:

Não raramente aduziu-se a seu favor o argumento utilizado por Piaget, ressaltando-se que essa seria a forma mais efetiva de se formar cidadãos e de se democratizar a escola. Na verdade, a aceitação desse princípio tem sido com frequência identificada automaticamente como uma visão educacional progressista e comprometida com a democracia, enquanto sua recusa como sinal de uma perspectiva retrógrada (Carvalho, 1999, p. 60).

Na esteira das teorias piagetianas, a sugestão de fazer da escola uma instituição *governada* pelos alunos seria uma forma de aplicação prática de uma certa concepção de relação pedagógica que ignora o caráter institucional da hierarquia escolar. Para Carvalho, apesar da ampla aceitação de tais princípios nos discursos pedagógicos educacionais brasileiros, seus pressupostos repousariam sobre bases questionáveis, pois estariam fundados no transporte mecânico e acrítico de certos procedimentos típicos de outros tipos de instituição, sem uma análise específica desse problema, além de ignorar os diferentes sentidos que a ideia de democracia pode adquirir: “Uma escola pode ser, por exemplo, extremamente elitista em virtude de seus mecanismos seletivos de acesso e, ainda assim, recorrer a eleições e discussões que, na verdade, simplesmente simulam uma pretensa igualdade [...]” (Carvalho, 1999, p. 60-61). Para Carvalho, esse simulacro de *gestão democrática* terminaria por simplificar a própria ideia de democracia escolar. Ao sugerir que a democracia não resulta das condições sociais da vida pública, mas sim da reunião de personalidades democráticas, esse tipo de iniciativa embaralharia a noção de liberdade como atributo da vontade do indivíduo e a noção de liberdade como condição política.

Um educador altamente sensível a essa questão foi José Mário Pires Azanha, crítico das teorias e práticas educacionais que concebem a democratização da educação como um mero renovar das relações pedagógicas em sala de aula. No texto denominado “Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista” (Azanha, 1987), o educador procurou distinguir, dentro do âmbito educacional, a ideia de *liberdade* como fenômeno político da ideia de *liberdade* enquanto autonomia individual. Seu objetivo era evitar uma degradação em termos pedagógicos do real significado de democracia política. Azanha critica os entusiastas das pedagogias da autonomia por fazerem uma migração indiscriminada e acrítica das ideias de democracia para o campo relacional docente-discente, simplificando problemas complexos e subjugando o sentido verdadeiro do ensino democrático ao mero exercício de vontades individuais do alunado. Para o educador, a ideia de democratização de ensino deveria se identificar fundamentalmente com a ampliação das oportunidades escolares por meio de políticas públicas.

Ao observar o panorama geral das publicações sobre autoridade docente no campo educacional, é possível traçar o seguinte quadro: se por um lado a discussão teórica sobre o tema nasce na esteira da questão disciplinar, por outro, ideais *democratizantes* norteiam todo o desenvolvimento do debate. Esse enfoque considera como democráticas “[...] as iniciativas em que os alunos [...] passem a ser igualmente responsáveis pela tessitura da ambiência normativa das salas de aula” (Aquino, 2014, p. 41). Imerso nesse contexto, o presente escolar ganharia uma missão: servir como uma espécie de antecâmara de um futuro renovado em consonância com um agir mais inclusivo, justo e democrático. Futuro esse criado por meio do despertar de uma consciência crítica e emancipatória, que só poderia ser obtida por intermédio de relações escolares de autoridade não arbitrárias (Aquino, 2014).

Assim, apesar da existência de críticas que observam com ceticismo os efeitos do imperativo democratizante a que foram submetidas as relações escolares na contemporaneidade, é notável uma adesão entusiasmada do campo educacional brasileiro à crença de que práticas comunicacionais simétricas e tratamento horizontal seriam uma espécie de “grande solução” para os problemas educativos. O impacto dessa premissa nos debates sobre autoridade docente é palpável: a maior parte das discussões contemporâneas acerca do tema estão alinhadas a um recurso argumentativo calcado na ideia de que a autoridade deve se apoiar em um modo de agir docente considerado democrático, recorrendo às teorias de Paulo Freire como a expressão máxima dessa perspectiva.

O levantamento bibliográfico efetuado no campo do teatro demonstrou os sentidos controversos que a noção de autoridade adquire em grande parte de sua produção teórica. Esse movimento redundou em uma profusão de discursos ansiosos por ignorar ou escamotear a assimetria intrínseca a uma relação de autoridade, frequentemente equiparando autoridade com poder ou obediência. Nesse contexto, se observa uma convergência discursiva com as vozes da educação que desconfiam das relações de autoridade, considerando-as possíveis ameaças à liberdade e à autonomia do alunado.

Apesar da disparidade quantitativa de estudos e publicações entre as pesquisas educacionais e teatrais sobre o tema da autoridade docente, a comparação entre essas produções revela um forte espelhamento discursivo, principalmente na tendência de confundir e misturar o conceito de autoridade com outros fenômenos alheios a uma relação de confiança e

legitimidade previamente adquiridas. Na prática, o que desponta em ambos os territórios é o frequente emprego da expressão autoridade com conotações alusivas a força, poder ou violência.

É interessante notar que esse movimento está presente tanto nas pedagogias liberais quanto nas chamadas pedagogias progressistas, ligadas a um posicionamento ideológico marxista associado ao campo político da esquerda. Neste sentido, Aquino aponta que o ensejo progressista do campo educacional brasileiro na década de 1970, corporificado no onipresente *slogan da educação como prática da liberdade*, teria se convertido na atualidade em:

[...] objeto de uma transposição epistemologicamente disparatada, mas empiricamente plausível, conquanto reduzida ao exercício de uma liberdade pedagógica psicologizada, confundida, amiúde, com livre iniciativa formativa – *modus operandi* indefectível das ditas pedagogias contemporâneas (Aquino, 2020, p. 200).

Uma vez que a defesa incontestada da autonomia e da liberdade do educando, juntamente com uma intencionalidade emancipatória, se tornaram o *leitmotiv* da atualidade pedagógica, a absorção desses princípios por um solo encharcado de valores liberais teria levado ao triunfo de uma *racionalidade neoliberal* na educação. Para Aquino, esse resultado teria efeitos significativos sobre os fazeres pedagógicos, constituindo um movimento inesperado que transbordou as intenções originárias do legado crítico progressista:

Nesse diapasão, as práticas educacionais, em sua maioria, findam por se reduzir a um ritual interminável de oferta de saberes pontuais por sujeitos consumidores que se creem livres, conquanto responsáveis pela gestão de seu próprio aprendizado; este, por sua vez, coroado pelos expedientes da livre expressão, da espontaneidade criadora, da conquista da autonomia etc. (Aquino, 2020, p. 199).

A onipresença dessa *racionalidade neoliberal* ajudou a consolidar, de modo generalizado no imaginário pedagógico brasileiro, a ideia de que quaisquer medidas de restrição da liberdade individual seriam equivalentes ao sequestro da autonomia do alunado. Essa condição explica a facilidade com que, na atualidade pedagógica, se equivalet autoridade a fenômenos coercitivos e impositivos, tanto nos discursos do âmbito educacional quanto nos contextos teatrais, muito embora o sentido original da palavra *autoridade* não contemple *violência, força ou poder*.

Em contraposição, a menor relevância dada à discussão sobre autoridade docente no âmbito da pedagogia do teatro é acompanhada de um certo consenso sobre o assunto. Não foi

possível observar, no levantamento bibliográfico do campo teatral, posicionamentos clamando por um retorno aos modelos tradicionais de relação docente, supostamente com “mais autoridade” – autoridade entendida aqui como sinônimo de se fazer obedecer. Em contraste com a pesquisa educacional, em que as opiniões se dividem entre aqueles que anseiam pelo retorno de uma suposta autoridade perdida e aqueles que buscam eliminar ou dissolver a autoridade nos processos educativos, o campo teatral parece aderir quase que integralmente à última tendência.

Na análise da produção bibliográfica que disserta sobre autoridade na pedagogia do teatro, o tema da indisciplina como objeto central de investigação está praticamente ausente. Esse fato também contrasta com a situação da pesquisa educacional, que, de maneira oposta, geralmente propõe reflexões sobre autoridade na esteira das questões disciplinares. O levantamento revela, ainda, que procedimentos do campo teatral são por vezes apontados como possíveis soluções ou inspirações para solucionar crises que assolam a educação, como a indisciplina dos alunos ou a busca por tessituras mais igualitárias nos ambientes pedagógicos¹⁹. Nesse sentido, as práticas de criação coletivizadas ganham destaque no corpo de material investigado, com ênfase para o *processo colaborativo*, ao receberem constantemente o diagnóstico de serem modos de operar capazes de instaurar um agir democrático ou democratizante em sala de aula.

O levantamento efetuado também evidenciou a forte influência do espírito *escolanovista* e das pedagogias progressistas e não diretivas no campo pedagógico teatral, que adota seus objetivos, palavras de ordem e motivações para justificar a importância do ensino e aprendizado das artes da cena. Essa influência também pode ser percebida na formulação de metodologias de ensino teatral e na concepção do papel do professor. Esse ponto é reafirmado, em especial, por meio da presença do educador Paulo Freire como a principal referência teórica na maior parte das proposições textuais analisadas. Por tabela, direta ou indiretamente, o teatro passa a ser concebido como uma potente *ferramenta* de criação de realidades políticas futuras mais justas e igualitárias, no plano da ação cultural ou na educação básica, aos moldes do que rege a ideia de *educação como prática da liberdade*.

Sidmar Gomes (2021) reforça tais constatações ao comparar as discursividades presentes em revistas da educação sobre o ensino do teatro na escola com o que é apresentado

¹⁹ Sobre esse interesse da educação em práticas advindas do campo teatral, é necessária uma pesquisa mais extensa, e que abarque mais material do campo educacional, para compreender em que medida e intensidade o teatro tem sido inspiração para educadores e pesquisadores da educação.

na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como papel do docente de teatro. Ele conclui que:

[...] em ambos eoca, ao eleger o corpo como epicentro do processo educativo almejado, o ensino do teatro como fundamental à potencialização de uma **educação crítica; ao exercício da coletividade**, da sociabilidade, da solidariedade e da empatia; ao reconhecimento de si e do outro, por meio do desenvolvimento de potencialidades sensíveis, reflexivas, expressivas, criativas, imaginativas; **ao exercício da ética atrelado à emancipação e ao crescimento**; entre outros (Gomes, 2021, p. 155, grifo nosso).

Nesse contexto, a figura do professor de teatro seria “[...] uma espécie de mediador, de tutor, o qual auxiliaria e orientaria o alunado ante o percurso da construção de um trajeto autoral no processo de aprendizagem e aquisição de conhecimentos” (Gomes, 2021, p. 153). Gomes chama a atenção para a oitava competência específica de Arte para o ensino fundamental, para afirmar a presença de uma aliança discursiva entre teatro e educação na perspectiva de um *professor-mediador*: “[...] **desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes**” (Brasil, 2017, p. 198, grifo nosso).

De acordo com a BNCC, as expectativas em relação às competências a serem desenvolvidas denotam atribuições ao ensino da arte comprometidas não apenas com objetivos estéticos, mas, em especial, com processos de formação da sensibilidade do sujeito-cidadão, conforme apontado por André (2008). Não surpreende, portanto, que a principal justificativa para o ensino do teatro, presente em grande parte das publicações acadêmicas e documentos oficiais do governo, esteja fundamentada em sua **utilidade** para a formação do cidadão *autônomo, crítico e participativo*. Da mesma forma, a importância do aprendizado do teatro é mensurada pelo seu papel ativo no amplo projeto de construção de uma sociedade baseada nos valores democráticos da modernidade.

Seguindo essa linha de pensamento, o processo formativo deve ser conduzido por um tipo especial de professor: aquele capaz de criar ambiências de horizontalidade e performar relações igualitárias, ainda que persistam as assimetrias inevitáveis de uma relação pedagógica. Assim, se no campo educacional a concepção do professor como mero transmissor de conteúdos cai em descrédito, a pedagogia do teatro acompanha esse movimento ao cultuar a figura do professor como um mediador. Esse profissional, então, passa a ter a sua competência avaliada pela habilidade dialógica e pela capacidade de envolver os estudantes em criações autorais tecidas no seio da coletividade.

O que se verifica, portanto, é que a influência das pedagogias progressistas e do espírito *escolanovista* contribuíram para moldar os sentidos que a ideia de autoridade docente adquiriu

no campo formativo teatral, refletindo a mesma tendência apontada por Roure (2006) na área educacional: uma desconfiança generalizada das relações de autoridade, com base na ideia de que, quanto maior a presença da autoridade, menor seria o espaço de escolha, liberdade e autonomia do alunado. A partir dessa constatação, é possível conjecturar que essa visão contribuiu para a consolidação, na pedagogia do teatro, de uma concepção aceitável de autoridade mediante um agir docente que expresse igualdade nas interações pedagógicas. Essas interações, por sua vez, estão sujeitas a uma série de requisitos de horizontalidade, inspirados na proposta de *autoridade democrática* de Paulo Freire.

Embora haja evidências que confirmem a influência do âmbito educacional, a recorrente aparição do *processo colaborativo* no mapeamento efetuado sugere que eventos particulares do cenário artístico podem ter contribuído para a consolidação dos sentidos que a ideia de autoridade adquiriu no campo formativo teatral. Dessa maneira, nas páginas subsequentes, será explanado como o entendimento predominante sobre a autoridade docente no âmbito pedagógico teatral não surgiu apenas da assimilação de teorias e princípios educacionais. Trata-se de uma concepção que emergiu em consonância com um contexto mais amplo, englobando movimentos, discursos e valores provenientes também do campo artístico, mais especificamente dos processos coletivizados do teatro de grupo.

1.5. Autoridade e criação em grupo: a influência do teatro de grupo na pedagogia do teatro

O teatro de grupo brasileiro tem raízes históricas nos movimentos de teatro amador e teatro estudantil, contrapondo, sobretudo, o formato empresarial de organização teatral (Fischer, 2010). Segundo Mariângela Alves de Lima (2005), o modelo empresarial teatral, com força especialmente na região Sudeste, se caracterizaria por um modo de produção adequado às demandas do sistema capitalista: objetiva o lucro ao dono do capital, emprega artistas assalariados por tempo determinado e depende de intermediários que se encarregam de veicular o produto no mercado. Além disso, se estruturaria geralmente via reunião de artistas contratados por um produtor para montar determinado espetáculo, gerando um produto final que, apesar de coletivo, não expressa os anseios criativos daquele grupo de artistas, uma vez que está comprometido somente em satisfazer as necessidades já manifestas do público consumidor. Na visão da autora, o teatro de grupo no Brasil nasce como uma forma de resistência e de oposição a esse modo de produzir teatro:

E o que é que o grupo tem que a empresa não tem? Em primeiro lugar, é contra. Sendo contra tem algumas raízes fincadas na década anterior. Seu ascendente direto é a companhia, as famosas companhias ensaiadas e executadas por elencos insatisfeitos com a linha de montagem na produção artística: Os Comediantes, o Teatro Brasileiro de Comédia, o Arena, o Oficina. Essas companhias são ainda empresas, mas são o primeiro passo contra o estatuto jurídico que lhes serve de suporte. São companhias que têm um ideário artístico, que pretendem uma unidade entre diferentes encenações que seja não apenas uma satisfação imediata às exigências do consumidor, mas também uma manifestação da vontade dos artistas empenhados na confecção de uma obra. Além do lucro pretendem imprimir na memória do espectador uma imagem residual, que sobreviva à duração do espetáculo (Lima, 2005).

A partir da ideia de que um novo produto exige também um novo modo de produção (Lima, 2005), Rosyane Trotta (1995, p. 11) afirma sobre a criação em grupo: “[...] o que caracteriza o Teatro de Grupo é o pensamento e a prática que orientam seu modo de produção”. Trotta realiza uma síntese do ensaio “Quem faz Teatro?” (Lima, 2005), para chegar a um conceito acerca do que seria o teatro de grupo dos anos 1970. Para além do traço principal que definiria essa forma de organizar e produzir teatro – ser contra – grupo seria um conjunto que:

- tem como ponto de partida alguma identificação entre os integrantes;
- pressupõe a participação consciente e interessada de todo;
- propõe um ator que, como o artesão de uma corporação de ofício, seja o proprietário dos meios de produção da arte;
- elimina ou procura eliminar do interior da criação teatral a divisão social do trabalho;
- forma um ator que, além da função de intérprete, deve se ocupar da criação e da execução de todo o processo de construção do espetáculo, da feitura do texto à organização da produção executiva;
- constrói um tipo de processo em que cada membro emprega na confecção da obra sua história e seu desejo;
- mistura indiscriminadamente obra e vida, individualidade e projeto coletivo;
- quer criar uma obra que sobreviva ao seu consumo imediato;
- cria formas pessoais e intransferíveis de atuação artística;
- prioriza o ator “visceral”: não é o ator que transmite uma emoção, mas aquele que vivencia a emoção em cena;
- faz espetáculos que discutem a linguagem do teatro (Trotta, 1995, p. 21).

Esse ímpeto de oposição teria se interiorizado, promovendo uma revolução interna na forma como esses grupos se organizam e procurando eliminar, dentro do processo criativo, as habituais divisões do trabalho do modelo empresarial. Esse modelo configuraria “[...] uma entidade ideal, célula anômala no tecido político e econômico do país, que representa para o artista de teatro uma estratégia foquista” (Lima, 2005). O teatro de grupo seria, portanto, uma alternativa ao modo de produção da arte em contexto capitalista, objetivando:

[...] eliminar da esfera da criação a linha de montagem representada pela definição rigorosa de atribuições no processo de produção do espetáculo. Em tese, um grupo de teatro não admite a preponderância deste ou daquele setor do espetáculo ou mesmo o monopólio de uma área por um único indivíduo (Lima, 2005).

Nos anos 1970, diante da ascensão de um Estado militar ditatorial a partir de 1964, a *criação coletiva* e a organização cooperativada se convertem, possivelmente, na única saída para artistas não alinhados ideologicamente com o governo vigente expressarem artisticamente as suas interpretações do mundo e da história. Impregnados sobremaneira pelos anseios de formação de uma frente ideológica de resistência, esses grupos buscavam formas alternativas de viabilizar a produção e a comercialização de suas obras, além de modos internos de organização mais alinhados aos valores que cultivavam. Desta forma, “os encontros de teatro amador, que até então eram marcados pela discussão da qualidade estética das obras, passaram a discutir também o seu modo de produção” (Lima, 2005). Como aponta Stella Fischer:

O grupo era uma forma de tornar possível o teatro. A maioria desses agrupamentos organizava-se em cooperativas de trabalho, como alternativa ideológica e econômica para enfrentar as dificuldades de se produzir arte no mercado cultural brasileiro do período. Essa característica incentivou a difusão de uma política organizacional participativa, na qual a colaboração dos integrantes em sua totalidade determinava a obra (Fischer, 2010, p. 33).

Trotta (1995, p. 23) afirma que o desafio imposto aos grupos de teatro nessa época estaria em provar, na prática, que era possível formar uma “[...] micro-sociedade à prova dos valores mais caros à burguesia e ao capitalismo. [...] Grupo era comunidade”. Enquanto esses grupos enfrentavam ameaças das forças políticas alinhadas à direita e ao governo militar, como censura e perseguições pelo Comando de Caça aos Comunistas, entre outras, outros grupos mais consolidados, como o Teatro Oficina, conseguiram manter certa estabilidade. No entanto, essa sustentabilidade exigia que renunciassem a padrões de vida mais elevados, impedindo que seus membros desfrutassem dos mesmos confortos proporcionados a artistas que se inseriam no modelo empresarial. A coesão desses grupos era sustentada por um objetivo em comum entre os seus integrantes, formado por ideias, crenças e valores essencialmente não capitalistas e, sobretudo, pela vontade de atuar na sociedade como expressão de resistência por meio da arte teatral (Trotta, 1995).

Em consonância com essa linha de pensamento, Adélia Nicolete (2005) argumenta que a prática coletiva e a produção cooperativada da década de 1970 emergem primariamente como resposta aos acontecimentos no cenário político nacional:

Eram artistas que se reuniam em torno da vontade de fazer teatro e/ou de utilizá-lo como instrumento de contestação formal ou política, sem hierarquia, sem reproduzir esquemas autoritários de trabalho ou padrões convencionais de realização cênica. Em meio à censura e à repressão, um grupo constituído em moldes democráticos era uma espécie de oásis (Nicolete, 2005, p. 16).

O anseio por erradicar a divisão de trabalho intrínseca ao teatro-empresa teria conduzido à abolição da setorização das funções desempenhadas no processo criativo e na produção do espetáculo, ocasionando o engajamento de todos os membros em diversas etapas do processo, incluindo na administração do grupo. Essa forma de operar se denominou *criação coletiva*, e intencionalmente destoava do vigorante no contexto político e econômico do país: “[...] era como se houvesse micro-territórios anarquistas ou socialistas funcionando em plena ditadura” (Nicolete, 2005, p. 17).

No âmbito desses grupos teatrais, caracterizados frequentemente por valores anarquistas, anticapitalistas e uma aversão a qualquer elemento que pudesse evocar os ares ditatoriais predominantes no cenário político, haveria uma firme recusa às ideias de poder e autoridade. Isso é evidenciado nas palavras do ator, diretor e um dos fundadores do Grupo Galpão, Eduardo Moreira²⁰:

[...] havia uma necessidade premente de contestar qualquer tipo de liderança e de relação de comando. Era uma época marcada demais por um certo *hippismo* que via como careta qualquer divisão, setorização, regras, ordem, disciplina (Moreira, 2002 *apud* Nicolete, 2005, p. 16).

No documentário *Asdrúbal Trouxe o Trombone*, José Celso Martinez Correia revela um vislumbre do espírito que permeava o cenário teatral não comercial das décadas de 1960 e 1970, caracterizado por uma franca aversão a regras e padrões: “Toda a juventude [teatral] naquele momento estava a fim de quebrar sua couraça, se suicidar como classe, e renascer revolucionário” (Asdrúbal [...], 2017a, 4 min 27 s). Sentimento elucidado também pelas palavras de Regina Casé no mesmo documentário, quando ela aborda as perspectivas profissionais dos jovens artistas de teatro naquela época:

Não existia esse caminho para ninguém mais novo que a gente. Não existia. Precisava fazer teste para televisão, ou teste para elenco grande. Aí ela começa lá trás, no coro, na última fileira, ia tentar ir galgando uma coisa com uma hierarquia careta (Asdrúbal [...], 2017b, 2 min 47 s).

²⁰ Entrevista concedida a Adélia Nicolete em setembro de 2002 para sua dissertação de mestrado.

O desejo de desafiar as hierarquias estabelecidas pelo modelo tradicional de produção teatral encontrou apoio e inspiração nos ideais anarquistas, conforme destacado pelo ator e diretor teatral Fernando Peixoto, que aponta o anarquismo como uma das correntes ideológicas que marcam a *criação coletiva* na década de 1970:

[...] a partir de uma postura ideológica próxima ou vizinha do anarquismo, [a criação coletiva] seria um processo que acaba com a presença, no grupo, de alguém como “chefe” ou “autor” ou “diretor”, porque para estes isto seria a negação do conceito, já que todo o grupo é igual e deve participar igualmente no processo criativo (Peixoto, 1993, p. 4).

A prática da *criação coletiva* não é exclusiva do cenário nacional, uma vez que grupos americanos e europeus já a adotavam desde o final da década de 1950. Alguns desses grupos, como o Living Theatre, visitaram o Brasil, exercendo uma influência significativa sobre o teatro realizado em solo brasileiro (Nicolete, 2005). Contudo, a *criação coletiva* se instala com força especial nos países do cone sul, se espalhando por toda a América Latina por meio de um grande movimento teatral denominado *teatro independente*, ou, a depender do local, com outros nomes: teatro novo, teatro experimental, teatro livre (Pianca, 1990). Marília Carbonari (2006) aponta o que seriam os três pilares fundamentais desse movimento: a construção de uma dramaturgia nacional a partir de temas do cotidiano e questionadora do histórico e da realidade latino-americana; o engajamento político de grupos, conferindo ao teatro a função de refletir sobre o meio em que vivemos; e a “[...] experiência prática de uma nova organização de trabalho onde a obra criada pelo grupo fosse um trabalho coletivo, rejeitando a hierarquização praticada pelas companhias de teatro comerciais” (Carbonari, 2006, p. 140).

Marcado por intensas ditaduras militares nas décadas de 1960 e 1970, o teatro latino-americano reage por meio do desejo de confrontar hierarquias e relações de comando. Desta feita, a *criação coletiva* emerge como a forma de organização que melhor expressava esse anseio no interior dos grupos teatrais ávidos por resistência. Não raramente, essa tendência conduzia à rejeição da figura única do autor em prol da autoria coletiva, pleiteando um espaço de criação e proposição acessível a todos os membros do grupo, chegando até mesmo ao questionamento e, em alguns casos, à abolição da figura do diretor como condutor do processo (Nicolete, 2005).

Stella Fischer (2010, p. 64, grifo nosso) afirma que, “com variadas formas, a que mais marcou a *criação coletiva* dos anos 1960 a 1970 foi a proferida sob a égide de uma ideologia libertária [...]”. Com raízes na contracultura, a *criação coletiva* revisa os parâmetros tradicionais de organização da produção teatral, “[...] horizontalizando o alinhamento das funções,

resultando em uma descentralização das demandas do ato cênico muitas vezes restritas a estruturas de poder representadas pelo diretor e autor” (Fischer, 2010, p. 34). Assim, o teatro brasileiro na década de 1970 foi marcado pela atividade contundente de grupos cooperativados forjados em ideias anarquistas e na coletivização do trabalho teatral, por meio da diluição das funções artísticas e uma democrática repartição das tarefas, não obstante tal propósito tenha sido alcançado com maior êxito em alguns casos do que em outros.

Apesar da diversidade existente entre os grupos, realidade que impede a caracterização desse período como um movimento específico, se trata, sim, de uma tendência criativa distinta que surge de intenções comuns entre os artistas envolvidos. A característica predominante desse modo de pensar e fazer teatro seria o forte desejo de que a obra criada fosse resultado da escolha, do consenso e da participação de um núcleo de criadores, organizados de forma democrática e igualitária (Fernandes, 2000).

Em contrapartida, a *criação coletiva* despertou olhares desconfiados, sobretudo por parte dos profissionais de teatro mais vinculados às práticas tradicionais. Estes acusavam esses grupos de amadorismo, incipiência em termos de elaboração estética e formal, e carência de sistematizações e reflexões mais aprofundadas sobre suas formas de trabalhar, agregando à *criação coletiva* um rótulo de semiprofissionalismo:

Criou-se o estigma de uma arte composta por uma juventude que a tomava não apenas como um compromisso estritamente profissional, mas como veículo de expressão pessoal, em um universo que se vertia pelos procedimentos anárquicos de organização [...] (Fischer, 2010, p. 37).

A predominância de uma ideologia anarquista em boa parte desses grupos foi frequentemente alvo de críticas. Essas críticas não se limitavam apenas a uma suposta falta de preocupação com resultados artísticos mais refinados, mas também questionavam a capacidade desses artistas de garantirem a sua sobrevivência financeira, uma vez que muitos grupos se dissolviam devido às dificuldades econômicas associadas à manutenção de um sistema cooperativado. Segundo Fischer (2010, p. 40), o tom amadorístico atribuído a esses grupos era reforçado pela:

[...] sustentação do estandarte da anarquia como modelo ideológico e organizacional, que gerou incredulidade ao propor um modo de produção em que todos se tornavam criadores e executores dos diferentes setores da experiência cênica. Apesar de a opção de se criar coletivamente tenha perdurado nas décadas seguintes, diversas foram as companhias que seguiram essa “moda”, porém poucas prosperaram.

As repercussões desse empenho anárquico resultaram no fortalecimento de um setor do meio teatral amplamente avesso a hierarquias e modos assimétricos de relacionamento, gerando discursos que rechaçam figuras de autoridade nos processos criativos ou, no mínimo, expressam uma visão negativa sobre elas. Nesse diapasão, emergem abordagens metodológicas de criação como tentativas de democratização das decisões relacionadas aos conteúdos ideológicos e formais do espetáculo, buscando diluir no coletivo o poder que, nos formatos tradicionais, era atribuído a uma única pessoa, geralmente o diretor ou o autor. Em decorrência desse movimento, a noção de autoralidade da obra é questionada, bem como o papel do diretor e a sua autoridade na condução do coletivo.

Com a aprovação da Lei da Anistia (1979) e o enfraquecimento da ditadura militar, a sociedade brasileira adentra um período de resgate de direitos, de formação de novos partidos políticos e de articulação de movimentos civis como o Diretas Já. Além disso, há a imersão em uma profunda crise econômica resultante da dívida externa adquirida nas décadas anteriores, da elevação das taxas internacionais de juros, o “choque do petróleo” e uma inflação descontrolada com aumento nos níveis de desemprego. Cenário que acarretou insegurança geral e pessimismo diante do eminente colapso econômico, levando a um desgaste da arte engajada que nem mesmo o retorno do exílio de artistas relevantes foi capaz de contornar (Fischer, 2010).

Apesar do gradual aumento da liberdade de expressão no teatro, esse avanço não resultou no fortalecimento do teatro de grupo. Ao contrário, estudiosos diversos afirmam que esse modelo teria mergulhado em uma séria crise, refletida na qualidade e na produção cênica desses grupos. Com o fim da censura, a linguagem metafórica perde a função que desempenhou na dramaturgia dos anos anteriores, demandando o uso de “[...] outra linguagem, mais direta, que tampouco pode ser uma mera volta aos esquematismos populistas que estavam em voga antes de 1964” (Michalski, 1987, p. 15). Ademais, o público estaria fatigado em relação aos temas políticos e aos anos de repressão, e o elemento da “resistência”, que unia muitos coletivos, teria começado a se desintegrar:

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 (Michalski, 1987, p. 19).

Fischer (2010) destaca a ausência de políticas culturais nos anos 1980 e identifica a criação do Ministério da Cultura em 1985 como um catalisador para o debate, em nível nacional, sobre mecanismos de incentivo à cultura. Contudo, a ausência de consolidações reais

de políticas eficazes teria feito com que poucos grupos de *criação coletiva* conseguissem sobreviver, culminando em um esvaziamento ideológico e na despolitização dos artistas da época. Isso teria redirecionado a criação da cena para uma vertente esteticista que tinha o encenador no centro do processo. De modo que o poder sobre as decisões artísticas tradicionalmente conferido ao encenador, e revogado pela *criação coletiva* dos anos 1970, retorna com uma força ainda maior na década de 1980. Movimento incentivado também pela presença de encenadores estrangeiros com forte influência nos teatros americanos e europeus, acompanhado do declínio da dramaturgia autoral em detrimento da ascensão do tratamento visual da cena. Sérgio de Carvalho (2009, p. 158) caracteriza esse fenômeno como uma “[...] onda de importação cultural nos países periféricos”. De acordo com ele:

[...] por aqui foram copiados os modelos de grandes encenadores artistas plásticos, aqueles praticantes das chamadas tendências pós-dramáticas, reprodutores da ideologia do pós-estruturalismo artístico, artistas de ares neoexpressionistas mas com temática universalista, mitizante, abstracionista, enfim, baseadas numa recusa a qualquer conteúdo social, manifesto ou em formalizações baseadas em narrativas críticas (Carvalho, 2009, p. 158).

Segundo Nicolete (2005), a experiência da *criação coletiva* teria antecipado a tendência teatral da década de 1980, marcada por um experimentalismo focado na atuação do encenador, porém, liberto da primazia textual ao coordenar um processo de escritura cênica. Nesse contexto, o texto passa a ser apenas mais um material a ser apropriado, recortado, reescrito e modificado conforme o encenador julgar conveniente. No entanto, diferente das criações coletivas, o encenador teria a prerrogativa de criar e organizar individualmente os elementos da cena com base em suas próprias ideias e convicções, assumindo, em muitos casos, até mesmo a responsabilidade pela dramaturgia do espetáculo.

Apesar das críticas contundentes direcionadas à *criação coletiva* dos anos 1970 e das dificuldades enfrentadas por muitos grupos para demonstrar na prática a viabilidade de se organizar e sobreviver fora dos valores burgueses e dos modos de produção capitalistas, o teatro de grupo não se intimidou. Mesmo diante da fragilização da prática criativa grupal e da ascensão do teatro de diretor na década de 1980, o teatro de grupo perseverou, se adaptando a novos formatos, especialmente a partir da década de 1990.

Segundo Fischer (2010), a continuidade da atividade de grupos de pesquisa teatral no Brasil na década de 1980 teve como característica a consolidação de coletivos cujas ações eram orientadas pelos impulsos criativos do diretor, revigorando sua hegemonia como autoridade responsável pela organização, condução e definição estética e temática da criação teatral.

Entretanto, a experiência da *criação coletiva* dos anos 1970 modifica a forma de se conceber a autoridade do diretor dentro do teatro de grupo, que ganha novos atributos, renunciando à concepção isolada do trabalho em prol da abordagem grupal. Nesse cenário, a direção estaria ligada muito mais ao ato de reunir e organizar as contribuições criativas de cada integrante e integrá-las ao conjunto “[...] do que propriamente à transformação dessas contribuições através de releitura ou adequação a um projeto norteador” (Fernandes, 2000, p. 232).

Em relação aos anos 1990, Nicolete (2005) aponta o avanço da economia neoliberal e a lógica da arte voltada para o mercado como um propulsor para o que seria a reorganização do teatro de grupo nessa década:

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 particulares – que dão clara preferência a produções que tenham atores televisivos no elenco. Não raro esses atores têm de ir pessoalmente ao departamento de marketing para tentar o financiamento (Nicolete, 2005, p. 29).

A autora sustenta que, dadas as condições econômicas, a única alternativa viável para os grupos de teatro foi a retomada, com ainda mais vigor, dos coletivos de criação. Esses coletivos assumiram contornos ainda mais radicais diante da necessidade de viabilizar economicamente suas peças e garantir a expressão artística dos artistas à revelia da lógica do mercado. Além disso, se observa como característica do teatro brasileiro da década de 1990 a capacidade de aliar criações mais coletivizadas e menos hierarquizadas com resultados estéticos mais refinados. E isso implicou, mais uma vez, na reorganização das funções e dos poderes instituídos aos integrantes de um coletivo teatral.

Para Fischer (2010, p. 49), esse período teria sido caracterizado pelo “[...] esforço de reconstrução e busca de uma nova perspectiva para as artes cênicas”, uma vez que o clima de instabilidade econômica e as contraditórias leis de incentivos fiscais à cultura, completamente aliadas à lógica mercadológica e à indústria cultural, teriam propiciado a retomada das cooperativas teatrais. Assim como na década de 1970, mais uma vez a luta pela sobrevivência e permanência do teatro de pesquisa fez com que esses grupos se reorganizassem, dando origem ao *Movimento Brasileiro de Teatro de Grupo*, ampliado posteriormente para o *Movimento Arte contra a Barbárie*. Essa forma política de atuar não visaria somente ao reconhecimento de uma identidade artística, mas buscaria galgar conquistas no plano das políticas públicas. Um

exemplo notável é a Lei de Fomento ao Teatro para a Cidade de São Paulo, uma das primeiras leis do país pensadas especificamente para a manutenção dos trabalhos de grupos de teatro voltados para a pesquisa (Moraes, 2020).

Fischer (2010) elenca algumas das características e diretrizes em comum que orientariam companhias e coletivos teatrais brasileiros integrantes do chamado *teatro de grupo*. Seriam elas: preocupação em formar núcleos estáveis, pesquisa de linguagens ou técnicas cênicas, criação de dramaturgia autoral e de tratamento coletivo, dinâmica interna desierarquizada com função socializante, abertura processual da obra, aprimoramento operacional e estético em diálogo crítico com a realidade sociocultural. No entanto, ela destaca a existência de diferenças significativas entre a *criação coletiva* das décadas de 1960 e 1970 e a modalidade de teatro de grupo que surge a partir da década de 1990: o *processo colaborativo*.

De acordo com Fischer (2010), mesmo com semelhanças, a *criação coletiva* e o *processo colaborativo* possuem diferenças em seus princípios, formas de organização e no tipo de autoria que são capazes de produzir, uma vez que realidades sociopolíticas e posicionamentos ideológicos distintos determinaram condições de consolidação diferenciadas para ambas as práticas. De origem incerta, a expressão *processo colaborativo* ganha notoriedade sobretudo na trilha das experiências do grupo Teatro da Vertigem (SP), sob a direção de Antônio Araújo, que faz uso do termo para se referir à maneira do grupo de trabalhar coletivamente. Segundo o diretor, o *processo colaborativo* seria:

Fruto da criação coletiva das décadas de 1960 e 1970, o processo colaborativo constitui-se numa metodologia em que todos os integrantes, a partir de suas funções artísticas específicas, têm igual espaço propositivo, produzindo uma obra cuja autoria é compartilhada por todos (Araújo, 2009, p. 48).

O elo mais expressivo entre o *processo criativo* e a *criação coletiva* é o compartilhamento da autoria e a imperativa necessidade de questionar as relações tradicionais de poder na concepção e produção dos espetáculos. Isso porque o *processo colaborativo* propõe um trabalho “[...] sem hierarquias – ou com hierarquias móveis, a depender do momento do processo” (Araújo, 2006, p. 127). Assim, a distinção entre esses dois modos de criação se torna essencial, uma vez que o *processo colaborativo* reestrutura a criação teatral coletivizada, em resposta às dificuldades enfrentadas pela *criação coletiva*. Nesse sentido, Antônio Araújo aponta o que ele enxerga como contradições da *criação coletiva*:

Se, enquanto projeto utópico, a criação coletiva é inspiradora e arrojada, sua prática revela uma série de contradições. Talvez a mais acentuada tenha sido a de que nem todos os participantes possuíam habilidades, interesse ou desejo

de assumir vários papéis no âmbito da criação. Essa polivalência acabava ocorrendo apenas no plano do discurso – teoricamente ousado e estimulador – mas pouco concretizado na prática (Araújo, 2011, p. 132).

Na visão do diretor, a perspectiva do “todo mundo faz tudo” poderia esconder traços de manipulação, ocasionando um tipo de discurso sem muita correspondência prática, com a finalidade de camuflar formas presentes de poder no interior do coletivo:

Assim, determinados indivíduos dentro do grupo assumiam, veladamente ou com pouca consciência do fato, as áreas de criação que se sentiam mais a vontade, fosse por alguma habilidade específica, fosse pelo prazer advindo daí. Contudo, isso não era assumido coletivamente e nem sempre visto com bons olhos. [...] Por exemplo, determinado dramaturgo ou diretor pregava tal discurso coletivizante visando camuflar um desejo de autoridade e, dessa forma, evitava confrontos e conflitos com os outros integrantes do grupo. Negar o poder pode ser uma forma de reafirmá-lo ou de exercê-lo, ainda que sub-repticiamente. Ditaduras ou tiranias podem também se instaurar de maneira difusa, escamoteadas atrás de um discurso de participação e liberdade (Araújo, 2011, p. 132).

Rafael Ary e Mario Santana (2015) afirmam que, em retrospectiva, é possível perceber a existência de figuras de liderança conduzindo a trajetória artísticas de grupos de *criação coletiva* que adotavam discursos libertários, colocando em xeque essa pretensa inexistência de hierarquias nesses coletivos. Trotta (2008) aponta a distância entre a utopia desejada e a sua realização, e cita a entrevista que Julian Beck deu a Pierre Biner como caso exemplar dessa dificuldade:

A comunidade do Living é, de certa maneira, penso eu, o aspecto mais importante do nosso trabalho. É talvez, também, por agora, o aspecto menos perfeito. É mais um conceito do que uma coisa real. Nós queríamos que esta comunidade funcionasse verdadeiramente como uma associação anarquista. Quando falamos de liberdade, queremos dizer que é preciso criar uma sociedade em que a coletividade não seja sacrificada ao indivíduo e em que o indivíduo não o seja à coletividade. [...] Judith e eu nos esforçamos por desaparecer, por nos fundirmos na coletividade. Apagamo-nos pouco a pouco, como queríamos que o Estado o fizesse. [...] Queríamos chegar ao ponto em que o trabalho teatral fosse realmente uma obra coletiva. Judith e Julian continuam a ocupar um lugar central. Não se pode, portanto, dizer que tenhamos atingido o nosso objetivo (Biner²¹, 1973 *apud* Trotta, 2008, p. 44).

Ou seja, “mesmo com um cabedal teórico renitente, a liderança se sobrepõe ao ideal anarquista de coletividade” (Ary; Santana, 2015, p. 32). Sensação corroborada pelo fato de que, apesar da rotatividade de tantos integrantes, haveria no Living a manutenção dos mesmos

²¹ BINER, P. *The living theatre: a history without myths*. Horizon Press, 1973.

diretores, acarretando o fortalecimento das lideranças desses, “[...] frente a novos aprendizes de um modelo que está sempre por vir a ser, por se concretizar” (Ary; Santana, 2015, p. 32).

No que se refere ao panorama brasileiro, a mesma dinâmica aparentemente se repetiu em alguns coletivos teatrais. Fischer (2010) aponta a presença de um líder, representante ou diretor como imprescindível, mesmo em grupos que pretenderam minimizar ou extinguir a figura do diretor, embalados por convicções ideológicas de teor anárquico:

Notamos que mesmo em grupos que se estruturam em bases coletivas, a presença de um líder ou diretor faz-se necessária. Assim como Julian Beck estava para o Living Theatre ou José Celso Martinez Corrêa para o Oficina, Hamilton Vaz Pereira era o mediador do Asdrúbal Trouxe o Trombone, Naum Alves de Souza era o eixo centralizador no início do Pod Minoga e Carlos Alberto Soffredini coordenava as pesquisas cênico circenses do Mambembe. Esses exemplos atestam a importância do diretor na criação em grupo (Fischer, 2003, p. 17).

Embora as ideias anarquistas tenham sido estruturantes para o modo de organização dos grupos teatrais da década de 1970, é possível verificar a existência de um enorme paradoxo, na medida em que tais discursos não encontraram, em muitos casos, equivalência empírica na sala de ensaio. Por mais que houvesse a intenção de abolir lideranças, essa não foi uma realidade implantada na prática em boa parte dos grupos teatrais, como constata Armando Sérgio da Silva:

Os grupos de mais relevante importância, cujas pesquisas marcaram época na história teatral, contaram com líderes vigorosos. O próprio Grotowski, que critica a pessoa do diretor, afirmou que a criação coletiva significaria “incompetência coletiva”. Parece-nos que o polonês tem razão, pois quando falamos do Teatro de Arte de Stanislavski, o Teatro Imediato de Peter Brook, do Living Theatre de Julien Beck e Judith Malina, do próprio Teatro Pobre, de Grotowski e mesmo o Teatro de Arena de Boal e Guarnieri, estamos falando explicitamente daqueles que lhes imprimiram as linhas características. Sem eles, muito provavelmente, tais grupos não teriam mantido a continuidade de trabalho e efetuado o desenvolvimento artístico necessário que os tornaram teatros expressivos ao nível nacional e internacional, como a maioria dele o foi (Silva, 1981, p. 110).

Diante da iminente contradição de grupos que advogam pela polivalência artística, pela anarquia criativa absoluta e pela completa ausência de hierarquias, mas que têm diretores tão dominantes à sua frente, não surpreende que, na década de 1990, com a retomada da força do teatro de grupo, as exigências radicais de igualdade tenham sido relativizadas. Esse é o caso do Teatro da Vertigem, grupo que encontrou como saída a defesa da manutenção das funções artísticas no trabalho teatral coletivizado. Na prática, isso implica que o *processo colaborativo*

integre os trabalhos do diretor, dos atores, do dramaturgo e demais artistas por meio de um compartilhamento contínuo, na perspectiva de um enfraquecimento das linhas que definem as funções de cada um, mas sem aboli-las por completo.

No *processo colaborativo* as áreas de trabalho continuariam delimitadas, mas cada função seria exercida por meio da constante contaminação pela ação dos demais artistas, que são coletivamente responsáveis por contribuir com a criação da obra como um todo. A obra vai sendo moldada de forma processual e por intermédio dessa elaboração em conjunto, ainda que “[...] o dramaturgo [seja] responsável pela elaboração textual, o ator pelo desenvolvimento dos personagens e ações dramáticas, o diretor pela proposta de cena e estruturação da unidade [...]” (Fischer, 2010, p. 62), e o mesmo ocorreria com todas as demais funções.

Em caso de impasses insolúveis quanto à síntese do material criativo, no *processo colaborativo* há sempre alguém com o poder da decisão final. E isso não seria um problema, uma vez que faz parte das premissas básicas do *processo colaborativo* a ideia de que se tenha alguém que responda por cada área (Araújo, 2002²² *apud* Fischer, 2010). Para o diretor e dramaturgo Sérgio de Carvalho, o *processo colaborativo* teria reinventado a *criação coletiva* dos anos 1970, porém, “[...] sem democratismo e com maior rigor de método” (Carvalho, 2002, p. 55). Argumentando na mesma linha, Luis Alberto de Abreu afirma que o *processo colaborativo* teria sido uma resposta consistente para as contradições da *criação coletiva* dos anos 1970, “[...] sem hierarquias desnecessárias, preservando a individualidade artística dos participantes, aprofundando a experiência de cada um” (Abreu, 2004), ao mesmo tempo em que produz uma obra que reflete o pensamento do coletivo criador.

Importante mencionar a existência de grupos de *criação coletiva* durante os anos 1960 e 1970 que conservaram algumas funções artísticas em seus processos, como o caso dos colombianos La Candelária e o Teatro Experimental de Cali (TEC). Enrique Buenaventura, diretor do TEC, assumia, inclusive, a responsabilidade pela dramaturgia, ainda que o espetáculo fosse concebido coletivamente. Assim, alguns grupos de *criação coletiva* tiveram, em suas abordagens de trabalho, maior semelhança com o *processo colaborativo* da década de 1990, estendendo o próprio conceito além do que inicialmente se presume, uma vez que não se trata de um método de trabalho preciso ou fixo. No entanto, diferentes posicionamentos ideológicos e contextos sociopolíticos conferem características específicas ao *processo colaborativo* e à *criação coletiva*, demarcando algumas distinções que não se podem desconsiderar (Fischer, 2010).

²² Entrevista dada por Antônio Araújo para a Stela Fischer em dezembro de 2002.

A necessidade de sobrevivência e o anseio por resistência emergiriam como os principais impulsionadores de diversas iniciativas políticas por parte dos artistas do teatro de grupo. Na década de 1990, a busca por alternativas eficazes para romper com a organização burocrática e administrativa imposta pela lógica mercadológica do fazer teatro resultou em ações significativas, como o *Movimento dos Grupos de Investigação Teatral de Porto Alegre*, *Movimento Artes contra a Barbárie de São Paulo*, *Movimento de Teatro de Grupos de Minas Gerais*, além da formação de Cooperativas (como a Cooperativa Paulista de Teatro, em 1979) e Centros de Pesquisa (Campos; Santos, 2018).

Em 1991, na cidade de Ribeirão Preto, acontece o *1º Encontro Brasileiro de Teatro de Grupo*, que reuniu quinze grupos de teatro para debater essa modalidade teatral e buscar denominadores comuns. Nessa ocasião, surge o *Movimento Brasileiro de Teatro de Grupo*, com participação de grupos importantes do cenário teatral brasileiro, como o Grupo Galpão (MG), Parlapatões, Patifes & Paspalhões (SP), Teatro de Anônimo (RJ), Ói Nós Aqui Traveiz (RS) e Imbuça (SE) (Teatro de Grupo, 2017). Com o passar dos anos, o *Movimento Brasileiro de Teatro de Grupo* adquiriu um caráter mais fragmentado, com membros que apresentam práticas e ideias bastante distintas entre si. No entanto, eles buscam colaborar em prol de um único objetivo, operando mais em uma lógica de coexistência do que de consenso (Campos; Santos, 2018).

Em 2004, uma articulação significativa em nível nacional ocorre por iniciativa do grupo Galpão Cine Horto de Belo Horizonte, resultando na criação do *Redemoinho – Movimento Brasileiro de Espaços de Criação, Compartilhamento e Pesquisa Teatral*, que:

[...] logo se assume enquanto movimento político e os cerca de 70 grupos de 11 Estados, a ele ligados, reivindicam a aprovação de uma lei federal de Fomento. [...] Redemoinho é uma associação brasileira de grupos que mantêm ou disputam espaços de criação, compartilhamento e pesquisa teatral. Criada em 2004, funcionou até seu terceiro encontro como rede e neste ano de 2006 deliberou transformar-se em movimento político cujos representantes, eleitos, têm a tarefa de atuar na cena pública e política (Guinsburg; Faria; Lima; 2009, p. 311).

Uma das mais importantes conquistas ligadas às lutas políticas do teatro de grupo é o *Programa Municipal de Fomento ao Teatro* para a Cidade de São Paulo, que inspirou outros mecanismos de fomento público ao teatro em todo o país. Conhecido como Lei do Fomento ao

Teatro, o programa é fruto do *Movimento Arte contra a Barbárie* e uma conquista direta dos artistas ligados aos grupos de teatro da cidade de São Paulo. Evaristo Martins de Azevedo (2017), advogado especialista em leis de incentivo à cultura e crítico de teatro, aponta a Lei do Fomento como o melhor modelo de incentivo à cultura do país.

Uma das características do programa são as chamadas contrapartidas sociais, que frequentemente se desdobram em oficinas oferecidas à comunidade pelos grupos contemplados pelo programa. Enquanto alguns grupos questionam a pertinência das contrapartidas, argumentando que a própria criação artística constitui a maior delas, outros as veem como uma “[...] saudável quebra de barreiras entre a pedagogia e a criação artística e, especialmente, à invenção de novas possibilidades simbólicas por parte dos cidadãos” (Pupo, 2015, p. 131). Maria Lúcia de Souza Barros Pupo, pesquisadora das contribuições do Programa de Fomento para o campo da pedagogia do teatro, argumenta que essas iniciativas representam modalidades de *educação não formal* junto ao público. Seus estudos demonstram que as inovações inerentes aos processos de criação teatral originados do teatro de grupo têm implicações significativas no ensino do teatro em várias esferas (Pupo, 2015).

Em relação à interação entre os processos criativos grupais e a pedagogia do teatro, Francisco André Sousa Lima propõe a expressão *Pedagogia do Teatro de Grupo* para se referir à:

[...] área de interesse do eixo temático Pedagogia do Teatro que reúne as modalidades e dispositivos metodológicos adotados nas ações de formação sistematizadas por grupos teatrais, que se orientam e ao mesmo tempo difundem as ideologias e/ou práticas defendidas por esse modo de operar (Lima, 2014, p. 43).

As práticas pedagógicas integrantes da *Pedagogia do Teatro de Grupo* consistem em modalidades artísticas formativas que ocorrem fora da escola básica, por meio de cursos de curta duração, oficinas, *workshops*, demonstrações de trabalho, painéis, comunicações, aulas-espetáculos, entre outras possibilidades. Essas práticas têm origem direta nos procedimentos, técnicas e estéticas que fundamentam a criação cênica dos coletivos proponentes, resultando em um perfil de formação alinhado aos princípios defendidos pelo grupo proponente. Conforme destacado por Lima (2014) e corroborado por Pupo (2015), as ações de formação dessa pedagogia se enquadram em uma modalidade de intervenção artístico-pedagógica pertencente à *educação não formal*. Isso ocorre uma vez que apresentam duas características desta modalidade educativa: flexibilidade em suas metodologias, ao se basearem na experiência empírica dos grupos promotores; e intencionalidade nas ações promovidas pelos coletivos, pois,

embora “[...] não prezem por um detalhamento geral dos procedimentos a serem executados, existem propósitos bem delineados e um resultado final a ser alcançado [...]” (Lima, 2014, p. 45).

Lima observa que o perfil dos grupos responsáveis pelas contrapartidas é bastante diversificado, assim como as ações pedagógicas por eles propostas:

Podemos encontrar grupos com uma sistematização bem delineada, possuindo, em alguns casos, membros com formação especializada com ênfase em Pedagogia do Teatro e/ou Teatro-Educação, que respondem pelos processos artístico-pedagógicos, bem como coletivos que organizam suas práticas pedagógicas de modo intuitivo e sem nenhuma rigidez metodológica. [...] É realidade que boa parte dos grupos teatrais tem a Pedagogia do Teatro apenas como atividade secundária, uma vez que sua principal frente de trabalho geralmente é a pesquisa e criação de produtos cênicos, não podendo, portanto, serem considerados instituições educativas (Lima, 2014, p. 39).

Embora os grupos responsáveis pelas contrapartidas não sejam formalmente reconhecidos como instituições de formação, a existência de uma práxis pedagógica própria, derivada das experiências artísticas desses coletivos teatrais, que passa a ser compartilhada e socializada por meio das ações de contrapartida social, desempenharia uma função formativa e de disseminação de saberes teatrais na sociedade:

Assim, seja enquanto contrapartida ao financiamento de espetáculos, seja como projeto independente, não podemos negar as contribuições do Teatro de grupo para o desenvolvimento, sistematização e difusão da Pedagogia do Teatro. Essas práticas pedagógicas proporcionam geração de conhecimentos e reflexão sobre a prática artística, o que amplia a relevância do fazer artístico como agente mediador entre os objetivos do Estado e as necessidades da sociedade (Lima, 2014, p. 42).

O autor, contudo, diferencia esse modo pedagógico de operar do utilizado nas instituições de ensino técnico e superior, argumentando que representam abordagens pedagógicas distintas. Para o autor, a *Pedagogia do Teatro de Grupo* essencialmente se desenvolve no campo empírico, ao passo que as demais instituições seguiriam padrões e modelos que raramente atendem às necessidades dessa prática, além de formarem profissionais para um mercado cujo modelo de produção seria regido pela divisão do trabalho e pela especialização. No entanto, Lima pontua a crescente aproximação do teatro de grupo com diversas instituições formativas, tais como: Terreira da Tribo de Atuadores Ói Nós Aqui Traveiz – Centro de Experimentação e Pesquisa Cênica e Escola de Teatro Popular (MG); Galpão Cine Horto (MG); Escola Giramundo (MG); Projetos Mané Preto e Nosso Palco É a

Rua (SE). Além disso, ele reconhece que no meio acadêmico há um intenso diálogo entre grupos de teatro e a educação superior, seja como local de encontro de artistas ou de surgimento de novos agrupamentos. Isso revelaria uma fusão entre a pesquisa artística e a acadêmica, resultando na experimentação cênica e no desenvolvimento de atividades pedagógicas provenientes das práticas desses grupos:

[...] o tema da grupalidade e os seus processos criativos, em especial no âmbito da dramaturgia e encenação, passam a ser objeto de estudo de diversas pesquisas científicas. Grupos já estabelecidos servem de campo/laboratório para pesquisas acadêmicas ao mesmo tempo em que surgem como mecanismo de difusão e popularização de teorias e procedimentos criativos discutidos e sistematizados nas universidades. É o caso, por exemplo, de grupos como a Boa Companhia (Campinas-SP, 1992), o Razões Inversas (Campinas-SP, 1995), o Experiência Subterrânea (Florianópolis-SC, 1995), os já citados Companhia do Latão, Teatro da Vertigem, Clowns de Shakespeare, dentre outros. Um dos que mais se destacam nessa intersecção grupo - universidade é o paulista Lume que desde a sua fundação em 1985 desenvolve atividades pedagógicas e de pesquisa relacionadas à Universidade Federal de Campinas (UNICAMP). Além de grupo artístico, o Lume é o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa Teatrais desta universidade, que também agrega no seu corpo de professores-pesquisadores a maioria dos membros do grupo. [...] O exemplo do Lume indica que essa proximidade do movimento teatro de grupo com o ambiente universitário não é recente, mas foi um fator evidenciado na última década. Isso se reflete no número cada vez maior de publicações de teses, dissertações, artigos e periódicos sobre o tema da grupalidade. Algumas das experiências delineadas anteriormente como exemplo de atividades pedagógicas que têm ganhado notoriedade de âmbito nacional, desenvolvidas por grupos contemporâneos, se tornaram, inclusive, objeto de investigação de diversas pesquisas acadêmicas, o que nos dá uma noção desse estreitamento dos coletivos teatrais com a educação superior (Lima, 2014, p. 54).

A convergência das práticas artístico-pedagógicas do teatro de grupo e das instituições formadoras em teatro é evidenciada no trabalho de Filipe Brancalião Alves de Moraes (2020). Ele elenca projetos e iniciativas pertencentes a essa categoria, consolidadas na esfera pública por meio de lutas significativas da classe artística ligada ao teatro de grupo. São elas: SP Escola de Teatro, Programa Vocacional da Prefeitura de São Paulo, Escola Livre de Teatro de Santo André, Projeto Ademar Guerra da Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo e Galpão Cine-Horto de Belo Horizonte (extensão pedagógica do grupo Galpão).

Importante ressaltar que esses programas e espaços formativos costumam ter as suas próprias publicações no formato de revistas, páginas de *websites* e outras modalidades de registro e reflexão teórica sobre os processos artísticos-pedagógicos desenvolvidos. Além disso, muitos dos integrantes ingressaram e concluíram mestrados e doutorados em programas de pós-

graduação, conduzindo pesquisas a partir dessas experiências, o que amplia o alcance e a influência dos desdobramentos pedagógicos dessas ações.

A título de exemplo, em sua pesquisa, Moraes (2020) comprova a íntima relação entre os modos de produção do teatro de grupo e a abordagem pedagógica da SP Escola de Teatro. Ele conclui que as discussões que levaram à criação da SP Escola de Teatro estão relacionadas às inúmeras ações decorrentes da Lei de Fomento ao Teatro, sobretudo em sua dimensão pedagógica:

[...] a leitura de alguns escritos de seus fundadores, *revelam a profunda influência exercida pelo movimento de teatro de grupo paulistano*. Mais do que uma ideia isolada de um grupo específico de artistas, a SP Escola de Teatro nasce como consequência das inquietações de seu tempo e suas proposições são formuladas a partir das experimentações artísticas e pedagógicas que já estavam sendo gestadas por ocasião da promulgação da Lei de Fomento (Moraes, 2020, p. 46).

Outra importante iniciativa diretamente vinculada à Lei de Fomento ao Teatro na cidade de São Paulo é o Programa Vocacional da Prefeitura de São Paulo, originado da articulação com a própria Lei de Fomento e o extinto Programa de Formação de Público. A estratégia adotada seguia a seguinte lógica: enquanto a Lei de Fomento apoiava grupos estáveis direcionados para a pesquisa teatral, o Programa Vocacional incentivaria a criação de novos coletivos teatrais, especialmente nas periferias urbanas. Por sua vez, o estímulo à fruição teatral ficaria a cargo do Programa Formação de Público, com foco primordialmente no ambiente escolar. Futuramente, o Programa Vocacional se amplia, promovendo a iniciação e o aperfeiçoamento artístico nas linguagens de teatro, dança, música, artes visuais e literatura para jovens e adultos com idade a partir de 14 anos (Ceccato, 2008).

Integrando a lista de conquistas relacionadas às lutas políticas da classe artística teatral paulista se encontra a Escola Livre de Teatro de Santo André (ELT), abordada no quarto capítulo do presente trabalho. Fundada em 1990, a escola tem suas bases artísticas e pedagógicas no *processo colaborativo*, uma experiência criativa e coletiva que se apresenta como objeto de estudo e desenvolvimento na escola.

Não relacionado à Lei de Fomento, mas decorrente de batalhas políticas da classe artística relacionada ao teatro de grupo, o Projeto Ademar Guerra é estabelecido em 1997 pela Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo, com um propósito deliberadamente pedagógico: “[...] propiciar orientação artística a grupos teatrais em atividade no interior e litoral do Estado” (Poiesis, 2014). O projeto prevê que artistas-orientadores atuem junto aos grupos selecionados, acompanhando seus projetos de pesquisa e montagem de espetáculos. Essa ação surge na esteira

de outro programa, o Mapa Cultural Paulista de Teatro²³, uma vez que, após a edição de 1996, os debatedores e avaliadores dos espetáculos diagnosticaram a necessidade de ações de formação técnica e teórica para os grupos participantes e seus integrantes. No Projeto Ademar Guerra, grupos de teatro de diversas regiões do estado de São Paulo se inscrevem para participar por meio de um chamamento oficial. Os selecionados recebem artistas contratados com atuação comprovada nos circuitos de produção teatral e formação artística para proporcionar orientações artísticas, visando à qualificação de grupos de teatro e à capacitação de novos artistas no interior do estado de São Paulo (Silva, 2017). Na atualidade, o Projeto Ademar Guerra, após diversas reformulações, passa a chamar Programa de Qualificação em Artes²⁴.

Centro Cultural criado pelo Grupo Galpão na cidade de Belo Horizonte em 1998, o Galpão Cine Horto, segundo o seu *site* oficial (Galpão, 2023), é um espaço aberto à comunidade, comprometido com a pesquisa, a formação, o fomento e o estímulo à criação em teatro. Conforme Ricardo Carvalho de Figueiredo (2007, p. 61), o Galpão Cine Horto:

[...]está voltado para a pesquisa, a formação e o estímulo à criação em artes cênicas e tem sido um importante mecanismo de intervenção teatral para a cidade de Belo Horizonte, além de ampliar seus horizontes com diversos projetos envolvendo artistas, comunidade e grandes empresários.

Em um primeiro momento da sua criação, o foco principal dos projetos acolhidos pelo Galpão Cine Horto seria o trabalho do ator. Conforme Chico Pelúcio (2006), integrante do Grupo Galpão desde 1984, a preocupação advinha da carência de oportunidades de reciclagem para atores que, após formados em escolas profissionalizantes, caíam em um vazio de oportunidades. Na época, oficinas e cursos para profissionais formados eram raros e limitavam as possibilidades de continuarem o seu desenvolvimento, especialmente no que diz respeito ao exercício da criação em grupo.

O texto “Teatro de grupo no Brasil e suas relações com práticas pedagógicas de formação, manutenção e fomento” (Campos; Santos, 2018) analisa as experiências de cinco

²³ Atuando em diversas linguagens artísticas, o objetivo do Mapa Cultural Paulista é “[...] fomentar as produções culturais do interior, identificando-as com a missão de revelar valores e promover segmentos com pouca visibilidade no meio cultural, embora apresentem uma produção cultural de qualidade” (Abaçai, 2021).

²⁴ Segundo o seu *site* oficial (Programa, 2023), o Programa de Qualificação em Artes se trata de uma formação artística voltada a grupos de teatro e de dança no interior, litoral e região metropolitana de São Paulo. Tem por objetivo a ampliação de repertório, criação, experimentação e aperfeiçoamento artístico visando a potencializar a produção cênica por meio de oficinas, mostras e encontros com especialistas. O Programa contribui com a qualificação de artistas locais e com a circulação de espetáculos, e conta com dois núcleos: Teatro e Dança, formados por profissionais especializados. Cada núcleo é responsável por selecionar grupos e artistas-orientadores, propor metodologias e ações formativas aos grupos em processo de orientação e acompanhar sua implementação ao longo de cada edição.

grupos de teatro da cidade de Porto Alegre (RS). As autoras verificam a existência de atividades pedagógicas – oficinas, intercâmbios, residências artísticas, cursos de pós-graduação, de extensão, entre outras – tanto em seus marcos de surgimentos como ao longo das trajetórias artísticas desses grupos. Isso ocorreria como meio de pesquisa e experimentação estética, como formas de manutenção e difusão das atividades artísticas e como meio de subsistência de seus integrantes. Na prática, esses grupos emergiriam de espaços pedagógicos, institucionais ou não, e frequentemente retornariam a esses, contribuindo e modificando esses ambientes por meio de suas experiências artísticas. De acordo com as autoras:

Esse “retorno” manifesta-se nas proposições iniciais de grupo, nas atividades de formação e de troca de experiência e nos modos de fomentar a criação e subsidiar a pesquisa, que tende a se concretizar na continuidade do trabalho coletivo. Essa perspectiva permite considerar que os integrantes desses grupos se aproximam, inevitavelmente, dos “artistas-docentes”, apontados por Telles (2008), e dos “diretores-pedagogos”, mencionados por Icle (2009), configurando o teatro de grupo como estrutura facilitadora das práticas pedagógicas atuais (Campos; Santos, 2018, p. 133).

É possível apontar, portanto, o teatro de grupo como um elemento estruturador de importantes práticas pedagógicas teatrais contemporâneas, e inúmeros são os exemplos de iniciativas que corroboram essa relevância. Além das contrapartidas sociais, como as propostas pela Lei de Fomento, o surgimento de espaços e instituições formadoras calcadas nos modos de criação do teatro de grupo revelam a sua contundente influência no cenário artístico-pedagógico nacional, sobretudo na consolidação de ideias e princípios atualmente caros à pedagogia do teatro. Descendentes de suas formas de gestão, organização administrativa e propostas artístico-pedagógicas, instituições formativas variadas se consolidam a partir desse *locus* artístico-político específico. E não somente isso: a influência do teatro de grupo vai muito além, na medida em que os corpos vivos que integram ou circulam por esses espaços (professores, alunos, funcionários, artistas etc.) se tornam de alguma forma herdeiros e disseminadores dessa cultura.

Ponto que nos remete novamente à discussão sobre autoridade. Ainda que os ideais anarquistas do cenário teatral brasileiro dos anos 1970 tenham arrefecidos, é plausível supor que a forma como o teatro de grupo concebeu as relações de poder e hierarquias produziu fortes ecos nos sentidos adquiridos pela noção de autoridade no campo da pedagogia do teatro. Potencializada pelas emergências teóricas do contexto educacional brasileiro, esse contexto ajudou a gestar uma visão que tende a suspeitar de autoridades em geral, muitas vezes as encarando como adversárias da liberdade e da igualdade.

Em seu estudo sobre o fenômeno da autoridade, Miguel Morgado (2016) afirma que o anarquismo corresponderia à teoria política que mais rigorosamente decorre da negação da autoridade. Segundo o autor, a anarquia seria o lugar político da ausência de autoridade e o anarquismo a teoria da negação da autoridade. Na obra de Mikhail Bakunine²⁵, Morgado identifica o que seriam os elementos essenciais de uma *teoria política de negação da autoridade*, cujo propósito moral seria a emancipação plena do homem de tudo aquilo que o sujeita. Desta forma, o anarquismo consideraria imperativa a emancipação de qualquer forma de autoridade, pois, conforme Bakunine²⁶, “a autoridade é a negação da liberdade” (Bakunine, 1895, p. 283 *apud* Morgado, 2016). Diferente do ideal de autonomia liberal, o ideal anarquista de emancipação do homem pressupõe a revolta contra as várias formas de autoridade que o sujeitam, principalmente contra a autoridade divina, considerada a maior das autoridades. De acordo com Morgado, na perspectiva anarquista:

Toda a estrutura de autoridade é, portanto, uma *teocracia*. Daí que a autoridade seja apenas uma justificação para explorar aqueles que a ela estão sujeitos. Para o anarquista, ter autoridade significa governar; e governar significa, sempre e em toda a parte, explorar. Numa palavra, a autoridade é uma falsa licença para explorar e oprimir (Morgado, 2016, cap. I).

Para o anarquista, a autoridade representaria sempre uma imposição externa da vontade, seja divina ou humana, coletiva ou pessoal, sobre a conduta do indivíduo. Essa imposição é considerada despótica pelo simples fato de ser externa à essência do ser individual. Nessa lógica, a autoridade violaria diretamente a *lei da igualdade*, ou seja, a *condição suprema da liberdade e da humanidade*. Morgado sustenta que é possível perceber nos enunciados anarquistas exatamente essa ideia: a autoridade seria considerada a negação da liberdade por ser percebida como a negação da igualdade. Segundo esse raciocínio, autoridade implicaria necessariamente na imposição da obediência ou de falsos deveres de obediência, representando, portanto, uma restrição à indeterminação e à espontaneidade.

No entanto, Morgado destaca que a crítica anarquista da autoridade não deve ser reduzida a uma mera crítica do poder ou da dominação. Isto porque o anarquismo rejeitaria especificamente as *autoridades coercitivas*²⁷, uma vez que alguns teóricos anarquistas aceitariam certas formas de autoridade, como a autoridade do saber, da ciência e de acordos

²⁵ No livro, Miguel Morgado utiliza uma fonte que adapta para o francês o nome de Mikhail Bakunin, se referindo a ele como Mikhail Bakunine.

²⁶ Bakunine, Mikhail (1895) [1882]. *Dieu et l'état, Œuvres*, 5.^a edição, Paris, Stock, vol. I.

²⁷ Na perspectiva arendtiana, a expressão *autoridade coercitiva* seria uma contradição, uma vez que, em seu quadro teórico-conceitual, a coerção seria incompatível com autoridade.

consensuais. Morgado ressalta que a inclinação anarquista tem a tendência de confundir as ideias de autoridade e poder. Ele sustenta que essa imprecisão deve ser evitada, pois a distinção entre ambas é crucial para uma discussão coerente sobre autoridade.

As considerações de Morgado evidenciam semelhanças entre a confusão anarquista em relação a autoridade e poder e algumas posições expressas por vozes do teatro de grupo brasileiro. Mesmo com nuances diferenciadas entre a radicalidade com que a *criação coletiva* nos anos 1970 repudiava as assimetrias relacionais e a maneira como o *processo colaborativo* as reestrutura a partir dos anos 1990, persiste, com prioridade, na consolidação dos principais valores formativos da cultura do teatro de grupo, a busca por horizontalidade nas relações entre os criadores da obra teatral. Nessas bases, a desconfiança prévia de relações assimétricas, em maior ou menor grau, passa a ser um elemento constituinte dessa ambiência criativa.

Nesse sentido, os princípios subjacentes a esse ecossistema artístico integram o rol dos valores fundamentais de diversos espaços formativos em teatro, que refletem as visões políticas, filosóficas, ideológicas e metodológicas ligadas à cultura do teatro de grupo. Nesse diapasão, proliferam escritos e publicações que desempenham um papel significativo na orientação das discursividades prevalentes sobre autoridade na produção teórica teatral brasileira, atribuindo à autoridade na pedagogia do teatro sentidos frequentemente vinculados ao poder e à coerção, e resultando na emergência de uma perspectiva predominantemente desconfiada em relação às dinâmicas de autoridade.

Findada essa análise, o próximo capítulo apresentará reflexões sobre alguns dos impactos desse entendimento sobre autoridade na formação teatral, além de considerações sobre as possibilidades de contribuições do teatro para a educação escolar.

CAPÍTULO 2

AUTORIDADE, IGUALDADE E INSTITUIÇÃO

2.1. *Performance de igualdade: a autoridade camuflada*

O panorama analisado no capítulo anterior destacou a tendência presente na literatura acadêmica da pedagogia do teatro de abordar a noção de autoridade sem um esforço genuíno de compreensão sobre o seu significado, resultando em uma prática discursiva frequentemente marcada por confusões conceituais. Nesse contexto, os sentidos atribuídos à autoridade padecem da miscelânea apontada por Hannah Arendt, que funde autoridade com elementos que nada dizem respeito à sua natureza, como poder, falta de diálogo e imposição.

Diante do cenário exposto, os resultados decorrentes da análise da literatura pesquisada não surpreendem. Se autoridade for tomada como sinônimo de coerção, na perspectiva do sujeito alinhado aos valores da modernidade democrática, não há outra posição lógica senão defender o enfraquecimento da autoridade ou até mesmo o seu fim. Postura que encerra o exercício da verdadeira compreensão, na medida em que não permite abertura para as complexidades inerentes à questão. Aliás, a quantidade ínfima de material na pedagogia do teatro com foco central no tema autoridade pode ser interpretada como sintoma de uma sutil interdição de perspectivas que não se alinham a uma voz quase uníssona, que entoia palavras de ordem e *slogans* derivados das pedagogias progressistas e libertadoras, especialmente quando associadas a uma compreensão superficial das teorias de Paulo Freire.

Flavio Henrique Albert Brayner inicia o seu polêmico ensaio “‘Paulofreireanismo’: instituindo uma teologia laica?” (2017) provocando ao questionar por que ainda somos freirianos, sugerindo que a resposta pode ter se desviado do âmbito pedagógico. A provocação visa destacar os efeitos do processo de institucionalização ao qual o trabalho de Paulo Freire foi submetido, resultando, segundo Brayner, em uma “[...] perda da força subversiva original, sua conversão em um *ismo* característico, com sua feição doutrinária e teológica” (Brayner, 2017, p. 853). De acordo com essa análise, a institucionalização das ideias de Paulo Freire teria ocasionado, não por responsabilidade do educador, mas sim de seus ascetas, a transformação de suas concepções em uma doutrina altamente institucionalizada, fenômeno descrito por Brayner como *paulofreireanismo*.

A crítica de Brayner à institucionalização do pensamento pedagógico de Paulo Freire ilustra de forma precisa a corrupção do processo de compreensão mencionada por Hannah Arendt (1993), nesse caso, impulsionada por dois fatores: os interesses políticos em jogo e a necessidade de produzir determinados resultados úteis, os quais passam a ser exigidos das ações institucionalizadas. Os efeitos dessa dinâmica reverberam por uma extensa gama de relações, contaminando gradualmente desde propostas concretas para políticas públicas no âmbito governamental até a esfera mais íntima da subjetividade dos indivíduos e suas formas mais privadas de pensamento.

Brayner sustenta a crença de que, na maioria das vezes, nos identificamos como freirianos por razões que deixaram de ser genuinamente “educativas”, “libertadoras” ou “conscientizadoras”. Ele argumenta que o culto à figura de Paulo Freire acarretou a elevação de sua obra e legado pedagógico a um *status* sacralizado, tornando-os rara e excepcionalmente sujeitos a uma avaliação imparcial e rigorosa. Esse movimento teria resultado em uma espécie de *fidelidade doutrinária* “[...] que impede o fiel de ultrapassar os limites mentais oferecidos por aquele *corpus* [...]” (Brayner, 2017, p. 857). Como consequência, uma série de *clichês* associados ao pensamento de Freire prevaleceriam na literatura educacional, carregados de apelo emocional e ideológico, mas com pouca profundidade crítica. Segundo Brayner, esse comportamento estaria obstruindo a entrada de novas ideias filosóficas e pedagógicas capazes de propor conceitos para pensar a realidade de forma diferenciada, resultando, por sua vez, em pedagogias pastorais e salvacionistas.

Conforme Brayner, “[...] essa *camaraderie* freirana terminaria por fragilizar exatamente aquilo que a obra dele tanto exigiu: a vigilância crítica!” (Brayner, 2017, p. 856), e uma das manifestações terminais da institucionalização do pensamento do educador seria:

[...] o jargão, o clichê, a frase batida e rebatida, cuja função é produzir os automatismos do pensar, impedindo a avaliação distanciada e judicativa dos enunciados. Em uma palavra: o que era, no início, potencialidade crítica, aqui se transforma em operação ideológica, oferecendo antecipadamente as respostas às indagações e evitando a tarefa do pensar (Brayner, 2017, p. 857).

Com base nas constatações de Brayner, sugere-se a seguinte problematização: em decorrência do processo de institucionalização que transformou as ideias do educador em jargões estereotipados amplamente difundidos, **a noção de autoridade democrática de Paulo Freire não teria adquirido uma dinâmica semelhante no campo teatral?**

Para melhor compreender essa aproximação, é necessário aprofundar a análise do artigo de Brayner. Em determinado momento, ele menciona um evento específico nos primórdios do

Movimento de Cultura Popular (MCP). Na ocasião, houve a confecção de uma cartilha intitulada *Livro de Leitura para Adultos*, na qual as palavras geradoras já estariam predefinidas. Brayner relata inclusive uma reação de distanciamento por parte do próprio Paulo Freire em relação a esse movimento, e faz uma reflexão dos efeitos decorrentes dessa ação:

O problema não estava em palavras definidas antecipadamente, ato supostamente “autoritário” e que contrariava os fundamentos de seu ideal pedagógico. A questão se situa em outro ponto, de calado mais profundo, e que apenas esbocei acima: na extração das palavras de seu contexto linguístico original (“popular”), sua reapropriação por intelectuais-educadores vinculados por certas opções político-pedagógicas, sua ressemantização (com perdão pela expressão batida!) em uma formatação ideológica distinta e, finalmente, sua devolução ao contexto original, agora banhadas em intenções políticas e pedagógicas muito diferentes das de seu uso linguístico original (Brayner, 2017, p. 860).

Brayner acusa esse movimento de *contrabando ideológico*, na medida em que a atividade crítica só iniciaria após essa intervenção intelectual, e não antes, quando o uso ordinário das expressões impediria processos de “conscientização”. Ele também questiona até que ponto a ideia de partir da realidade do educando, especialmente nesse caso, não seria mais um esforço que “[...] **preserva a aparência democrática (dialogal) da pedagogia**, mas impõe significados (segundo critérios de legitimidade ideológica discutíveis) que não são mais os dos educandos” (Brayner, 2017, p. 860, grifo nosso).

No capítulo anterior, foi possível observar a presença de alguns dos clichês freirianos mencionados por Brayner, indicando que os efeitos do *paulofreireanismo* também adentram o âmbito do teatro. A ideia de *autoridade democrática* é constantemente evocada, no entanto, não raramente mobilizada como um *slogan* de teor salvacionista, sem maiores aprofundamentos críticos. Como reverberação, abordagens pouco desenvolvidas em relação à autoridade docente, calcadas em esforços mais direcionados à manutenção de uma aparência supostamente democrática dos discursos pedagógicos, em detrimento de uma reflexão minuciosa sobre o fenômeno. Essa particularidade pode ser devidamente dimensionada ao considerar a ênfase constante na importância de uma performance docente que expresse igualdade. No entanto, sob o escrutínio de um olhar atento, é possível perceber estratégias de dissimulação da assimetria entre professores e alunos, enquanto, simultaneamente, se prega a sua superação.

Evidências nesse sentido são observáveis no trabalho de Gonçalves (2019, 2012). Além das citações previamente mencionadas no primeiro capítulo, outras passagens de sua autoria ilustram a dinâmica subjacente de um tácito e silencioso acordo entre os participantes da relação

pedagógica, professores e alunos de teatro, a fim de buscar estratégias menos evidentes de exercício da autoridade:

Este enunciado tende a amenizar a forma como o professor tem poder de decisão sobre a montagem. A utilização do termo proposta aparece aliada à ideia de não imposição do texto a ser montado, e aponta para a **preocupação do sujeito em não destoar seu enunciado da noção de encenação em processos colaborativos.** [...] Ao considerar os imaginários sociais de professor discutidos por Arroyo (2000), relacionando-os às discussões sobre a voz de autoridade em diferentes contextos, nota-se que a voz do professor aparece nos memoriais como uma proposta que é acatada pela turma. **O fato do professor ter feito uma proposta não o exime de sua voz de autoridade,** mesmo que ela esteja aliada aos usos enunciativos da palavra persuasiva interior, discutida por Bakhtin (1998) (Gonçalves, 2012, p. 169, grifo nosso).

O professor é descrito aqui como um organizador da dramaturgia. Antes, porém, o sujeito fala que o grupo recebeu autonomia para fazer suas considerações e inserções no texto. Retomando Faraco (2009), nossas palavras não são tomadas dos dicionários, e sim dos lábios dos outros. Isso equivale a perceber o contexto, a esfera social na qual determinado enunciado está inserido. **Há uma tentativa do sujeito de amenizar a relação do professor com a decisão sobre o texto a ser montado no semestre, mas tal tarefa fica sob a responsabilidade do professor.** Uma tarefa autoral (Gonçalves, 2012, p. 170, grifo nosso).

À luz dessas observações, destacamos uma das manifestações mais significativas do mapeamento discursivo apresentado no primeiro capítulo: a consolidação, na pedagogia do teatro, de uma concepção de autoridade considerada aceitável condicionada à expressão de igualdade na interação com o alunado, ainda que persista a assimetria de posições. Dessa forma, se emprega aqui o termo *performance de igualdade*²⁸ para descrever a atitude docente que prioriza a expressão dessa **aparência de igualdade** na relação pedagógica, em detrimento de um olhar genuinamente crítico para a situação didática que está sendo vivenciada.

A recorrência à *performance de igualdade* decorreria do receio de não corresponder a um imaginário permeado de palavras de ordem regulares na educação e no teatro

²⁸ O termo *performance* está sujeito a diferentes interpretações e modalidades de significado. São muitas as maneiras de entender a performance e, nesse sentido, qualquer evento, ação e comportamento podem ser examinados “enquanto” performances (Schechner, 2002). No contexto das Artes, a ideia de performance como linguagem artística aparece como a face mais reconhecível do que se entende como performance (Icle, 2010). No entanto, a expressão *performance de igualdade* não faz referência a essa acepção de performance, e deve ser entendida como uma ação relacionada à vida cotidiana, no sentido descrito por Schechner (2002) de “realizar performance”, ou seja, exibir-se e traçar uma ação para aqueles que assistem. Pode ser compreendida também no sentido de “mostrar fazendo”, e interpretada em relação a desempenho: apontar, sobrelinhar e exibir fazendo (Schechner, 2002). Assim, ao empregar a expressão *performance de igualdade*, o objetivo é enfatizar um esforço destinado a sublinhar um determinado traço expressivo para uma audiência, no caso, a atitude de igualdade, embora essa igualdade possa ser mais perceptível na aparência do que na efetiva construção de uma relação concreta.

contemporâneos, frequentemente vistas como libertadoras ou emancipatórias, mesmo que essas expressões já tenham se transformado em estereótipos despidos da criticidade original das teorias a elas vinculadas. Isso implica que a *performance de igualdade* está diretamente relacionada a uma compreensão inadequada do fenômeno da autoridade, além de reforçada por um entendimento precário de ideias pedagógicas como a noção de *autoridade democrática* de Paulo Freire.

A expressão *autoridade docente democrática*, ou simplesmente *autoridade democrática*, foi cunhada por Paulo Freire. No entanto, em sua obra, o educador não oferece uma definição precisa ou detalhada do significado do termo. Em vez disso, ele aborda o conceito por meio de imagens e exemplos que ilustram como um professor de opção democrática poderia agir de maneira coerente com uma orientação política progressista. Contudo, Freire demarca os principais traços distintivos dessa conduta docente, que se fundamentaria em uma lógica emancipatória instigadora da liberdade do aluno, no entanto, sem recair em comportamentos considerados licenciosos (Freire, 1987 e 2021). Essa abordagem é evidenciada no fragmento a seguir, extraído da obra *Pedagogia do Oprimido*:

A teoria dialógica da ação nega o autoritarismo como nega a licenciosidade. E, ao fazê-lo, afirma a autoridade e a liberdade. Reconhece que, se não há liberdade sem autoridade, não há também esta sem aquela. A fonte geradora, constituinte da autoridade autêntica está na liberdade que, em certo momento se faz autoridade. Toda liberdade contém em si a possibilidade de vir a ser, em circunstâncias especiais, (e em níveis existenciais diferentes), autoridades (Freire, 1987, p. 111).

A noção de *autoridade democrática* operaria, portanto, dentro de uma lógica emancipatória, buscando promover a liberdade e rejeitando atitudes que possam impedir o exercício dialógico entre professores e alunos. Desse modo, a noção de autoridade em Paulo Freire não pode ser compreendida sem uma relação direta com a autonomia, uma vez que, na visão do educador, a autonomia representaria o ponto de equilíbrio capaz de legitimar tanto a autoridade quanto a liberdade (Freire, 1987, 2021). Nesse sentido, caberia aos professores buscar esse equilíbrio na condução pedagógica, consolidando a sua autoridade sem recorrer a procedimentos autoritários ou licenciosos. Para Freire, as atitudes licenciosas seriam igualmente uma ameaça à liberdade, e “[...] uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (Freire, 2021, p. 105).

Como é possível verificar, a proposição freiriana de *autoridade docente democrática* não preconiza a eliminação da assimetria existente entre educador e educando. Na passagem a

seguir, Paulo Freire não apenas a reconhece, mas também destaca o papel dirigente do educador na produção da aprendizagem:

Realmente eu nunca disse que o educador é igual ao educando. Ao contrário, sempre disse que a afirmação dessa igualdade é demagógica e falsa. O educador é diferente do educando. Mas essa diferença, na perspectiva da revolução, não pode ser antagônica. A diferença se torna antagônica quando a autoridade do educador, diferente da liberdade do educando, se transforma em autoritarismo. [...] Essa é a minha posição, e por isso me surpreendo quando dizem que eu defendo uma posição não-diretiva. Como se eu pudesse negar o fato incontestável de que a natureza do processo educativo sempre é diretiva, não importando se a educação é feita pela burguesia ou pela classe trabalhadora (Freire *et al.*, 1988, p. 60).

Ao interpretar erroneamente a concepção freiriana de *autoridade democrática* como uma relação de igualdade absoluta entre educador e educando, qualquer indício de assimetria nas interações tende a ser confundido com uma restrição indevida da liberdade e da emancipação do educando. Nesse caso, só restaria ao docente preocupado em não contrariar os *slogans* pedagógicos da pastoral freiriana o temor constante de ser percebido pelo outro como autoritário. Exemplos dessa mentalidade podem ser identificados em passagens na própria obra de Paulo Freire:

Às vezes um professor jovem me diz: Paulo, eu me acho um pouco autoritário. E eu faço sempre uns testes. Digo: me dá dois exemplos da tua prática que fazem pensar que tu és autoritário. E ele me dá e não são autoritários, são exemplos de autoridade. Então eu digo: não, não é autoritário, eu acho que você tem autoridade. Agora, no momento em que renunciasses a essa autoridade, por favor, desiste de ser professor (D'Antola, 1989, p. 4).

Recentemente, jovem professor universitário, de opção democrática, comentava comigo o que lhe parecia ter sido um desvio seu no uso de sua autoridade. Disse, constrangido, ter se oposto a que aluno de outra classe continuasse na porta entreaberta de sua sala, a manter uma conversa gesticulada com uma das alunas. Ele tivera inclusive que parar sua fala em face do descompasso que a situação provocava. Para ele, sua decisão, com que devolvera ao espaço pedagógico o necessário clima para continuar sua atividade específica e com a qual restaurara o direito dos estudantes e o seu de prosseguir a prática docente, fora autoritária. Na verdade, não. Licencioso teria sido se tivesse permitido que a indisciplina de uma liberdade mal centrada desequilibrasse o contexto pedagógico, prejudicando assim o seu funcionamento (Freire, 2021, p. 102).

No entanto, é válido ponderar se as incompreensões recorrentes em torno do conceito de *autoridade democrática* não decorreriam também da tentativa de Paulo Freire de aplicar características típicas das regras do jogo democrático à relação pedagógica. Isso porque a

natureza intrinsecamente assimétrica dessa relação, na qual alunos e professores desempenham responsabilidades e papéis distintos, contrasta com a igualdade de posições que marcam os sistemas democráticos.

Para Hannah Arendt (2014), a autoridade, quando personificada em um indivíduo, inevitavelmente requer uma relação de assimetria institucionalmente mediada. Ainda que se diferencie consideravelmente de uma relação de imposição, coerção ou violência, o elemento assimétrico – portanto, hierárquico – persistiria, porém, sustentado pela legitimidade previamente estabelecida e pelo respeito mútuo. O conceito de autoridade aplicado à educação, por sua vez, faria referência à responsabilidade do educador na inserção do recém-chegado ao mundo. A relação educativa existiria, portanto, em um âmbito intermediário entre a vida pública e a privada, numa esfera pré-política que, embora seja altamente relevante para a ação política, com ela não deve ser confundida.

A filósofa advoga pela necessidade de estabelecer uma separação entre o domínio da educação e o domínio da política, argumentando que essa distinção teria como base um cuidado analítico que busca compreender devidamente as especificidades de cada âmbito da vida humana, embora não atuem de forma isolada no mundo (Arendt, 2014). Nesse sentido, a democracia seria um instrumento específico do domínio da política, aplicável apenas nas relações entre aqueles que, uma vez já inseridos no mundo, se encontram educados. Sendo a democracia uma relação entre iguais – incompatível, portanto, com a assimetria relacional que marca as relações de autoridade – é possível inferir que, sob a perspectiva arendtiana, a expressão *autoridade docente democrática* representa uma contradição em si mesma.

Hannah Arendt (2014) alertou sobre a importância de empregar os termos com seus corretos significados para assegurar um entendimento comum, e as confusões recorrentes em torno da expressão *autoridade democrática* demonstram a necessidade desse cuidado. Ao introduzir a expressão *autoridade docente democrática*, Paulo Freire não intentava defender a abolição das assimetrias existentes entre professores e alunos. Seu objetivo era combater a falta de diálogo e a coercitividade que por muito tempo caracterizaram as relações educacionais, elementos que, em sua visão, impediam o desenvolvimento da capacidade crítica e da autonomia do educando. Entretanto, a utilização de expressões e conceitos do âmbito político em suas teorias educacionais pode ter contribuído para interpretações equivocadas de suas intenções originais, uma vez que esses termos já carregam, por si só, uma carga significativa de conotações políticas.

Além disso, há uma discrepância de perspectiva que impõe diferenças substanciais na maneira como a filósofa alemã e o educador brasileiro concebem as suas visões acerca da autoridade pedagógica. De acordo com Arendt (2014), o conceito de autoridade educativa se refere à educação das crianças, uma vez que os adultos já estão inseridos no mundo e, portanto, educados. Paulo Freire, por sua vez, comprometeu-se profundamente com a alfabetização de jovens e adultos e, apesar de outorgar à infância uma importância fundamental, construiu parte fundamental de suas ideias na interação pedagógica com outras faixas etárias.

A ausência de prudência teórica, que subestima a relevância de distinções precisas entre autoridade e fenômenos coercitivos, também contribui para as recorrentes incompreensões acerca da autoridade docente. Essa falta de entendimento pode chegar até mesmo a comprometer a criticidade com a qual professores aprimoram a sua prática, uma vez que há o risco de direcionamento dos esforços prioritariamente para uma *performance de igualdade*, em detrimento de uma atitude genuinamente crítica capaz de examinar, de maneira profunda e rigorosa, as situações cotidianas que o desafiam. Situações que, não raramente, podem demandar intervenções que não correspondem ao imaginário comum repleto de estereótipos sobre ser ou não um *professor democrático*²⁹.

O empenho em combater discursos que simetizam *autoridade, força, poder e violência*³⁰ não é mero capricho gramatical ou teórico, mas sim uma *práxis* ética. Ao evitar a equiparação entre autoridade e fenômenos coercitivos, abre-se espaço para uma autêntica análise crítica da prática docente. Desobrigado da necessidade de formular respostas para as múltiplas questões do cotidiano pedagógico a partir de chavões e palavras de ordem supostamente incontestáveis, o artista-docente se encontra livre para assumir as responsabilidades decorrentes da assimetria inerente a uma relação pedagógica, sem o receio de que as suas atitudes sejam opressivas. Como já apontava um Paulo Freire aparentemente esquecido por muitos de seus discípulos: “Inclinados a superar a tradição autoritária, tão presente entre nós, resvalamos para formas licenciosas de comportamento e descobrimos autoritarismo onde só houve o exercício legítimo da autoridade” (Freire, 2021, p. 102).

2.2. Teatro, educação e instituição

²⁹ A noção de *professor democrático* será problematizada e debatida nas considerações finais deste trabalho, uma vez que, na perspectiva arendtiana, assim como o termo *autoridade democrática*, a expressão também carregaria incoerências de ordem conceitual.

³⁰ Sobre as diferenças entre esses fenômenos, confira o item 1.2. Autoridade em Hannah Arendt.

A brecha existente entre o mundo moderno e o passado tem como uma das principais consequências a perda de sentido nas ações humanas e a dificuldade de compreensão do presente. Segundo Hannah Arendt (2014), essa experiência ocorre sob os escombros do que um dia representou um legado de respostas e orientações que conferiam estabilidade às ações humanas e dotavam a existência de profundidade. Na contramão de uma perspectiva pessimista, Arendt sustenta que essa crise instalada no mundo ocidental moderno pode representar oportunidades. Ao nos encontrarmos imersos nela, somos compelidos a investigar a realidade com maior profundidade. A crise, portanto, seria uma possibilidade para o pensar, pois, diante de preconceitos desmantelados, é preciso retornar às velhas questões em busca de novas respostas, exigindo, assim, novos julgamentos.

É precisamente nesse ponto que Arendt localiza a crise pela qual passa a própria ideia de autoridade, uma vez que é a autoridade, representada pela tradição, que reconhece e comunica os valores fundamentais que estruturam os organismos políticos. De certo modo, a recorrência à *performance de igualdade* é um dos sintomas dessa crise, desta vez no campo da pedagogia teatral, indicando que o senso comum não é mais capaz de responder a uma pergunta fundamental para a educação contemporânea: como estruturar a relação entre professores e alunos de maneira a não soar incompatível com a igualdade constituinte da consciência democrática?

A indistinção generalizada entre *autoridade, força, poder e violência* (Arendt, 2017) pode erroneamente levar à percepção de que qualquer assimetria relacional é uma afronta à própria ideia de igualdade. Nesse caso, a *performance de igualdade* emerge como uma tentativa de resolver essa equação: ao camuflar a inevitável assimetria que media os papéis do aluno e do professor, ela simula alinhamento com as demandas discursivas que pregam a sua superação. Contudo, a *performance de igualdade* é uma reação absolutamente ineficaz, na medida em que recusa a própria crise ao se conformar com respostas e atitudes pré-fabricadas por clichês educacionais. A *performance de igualdade*, para além de não ser uma resposta real aos problemas enfrentados, é, em última instância, uma renúncia ao próprio pensar.

Narrativas que nascem na esteira da *performance de igualdade* simplificam a complexidade das relações pedagógicas e se tornam incapazes de proporcionar uma compreensão genuína sobre autoridade nos processos formativos teatrais. O maior desafio no enfrentamento dos equívocos presentes nessas narrativas geralmente reside no caráter sagrado de certas verdades que se tornaram intocáveis na pedagogia do teatro. Entre elas, uma das mais proeminentes é a atribuição ao teatro de um papel promissor na construção de uma educação e

sociedade futuras mais justas e igualitárias. Diversos autores e autoras defendem a presença de implicações políticas nos processos teatrais e reconhecem o potencial do teatro como um espaço para a experimentação de outras formas de interação e compreensão do mundo. Essas ideias são particularmente valorizadas na pedagogia teatral contemporânea, considerando a ênfase na convivência coletiva, solidária e igualitária presente em certos modelos de processos criativos.

De acordo com Gilberto Icle (2010), um grande e crescente número de demandas, às vezes estranhas e bizarras, estaria sendo direcionado aos profissionais do teatro, atribuindo inúmeras funções à atividade teatral em variados projetos de libertação do homem. Agentes sociais dos mais diversos – ONGs, projetos governamentais, empresas, escolas formais e informais, entre outros – estariam fazendo uso do teatro como um instrumento de melhoria de vida. Na esteira de conceitos foucaultianos, Icle sustenta que essa concepção consagra o teatro como uma espécie de *cuidado de si*, no qual “a situação pedagógica passa a ser, assim, o *locus* privilegiado da transformação do humano [...]” (Icle, 2010, p. 24).

A escola, por sua vez, não seria indiferente a essa verdade, e regularmente professa a importância do teatro como um forte aliado no processo de emancipação do educando. Nesse contexto, a atividade teatral se revestiria de uma função terapêutica, funcionando como um “remédio” para males diversos do ambiente escolar. Icle, contudo, não desacredita da capacidade do teatro para cumprir com essas responsabilidades, mas faz uma importante ponderação: “[...] quais as condições necessárias para que isso aconteça? A Pedagogia Teatral que vemos praticada hoje, em nosso entorno, professa promessas e oferece quais condições para a sua efetivação?” (Icle, 2010, p. 89).

Nesse sentido, a reflexão subsequente não pretende confiscar do teatro as potencialidades que lhe são regularmente atribuídas, mas assegurar que as expectativas estabelecidas não estejam assentadas em projeções ideológicas sem igual correspondência empírica. O objetivo é desmistificar discursos possivelmente idealizados sobre as relações pedagógicas no teatro, reflexão que ganha especial relevância ao considerar as possibilidades e os limites da contribuição do teatro para abordar desafios específicos da instituição escolar.

Certas afirmações encontradas no artigo de Braga e Zimmermann (2020), especialmente em passagens relacionadas ao *processo colaborativo*, refletem precisamente essa visão do teatro como um instrumento de inspiração e melhoria da vida escolar, como ilustrado a seguir:

No processo colaborativo, as decisões são tomadas coletivamente, as vozes são ouvidas em pé de igualdade ainda que, ao fim e ao cabo, decisões precisem ser tomadas por um ou outro membro do grupo. Para o campo da pedagogia, **tomar de empréstimo essa ideia da colaboratividade dos processos de**

criação artística pode ser um caminho significativo entre os estereótipos da educação autoritária e transmissiva de um lado e, de outro, dos professores como meros “[...] ‘orientadores’, ‘facilitadores’, ‘instrutores’, ‘mediadores’, ‘tutores’, entre outros termos que parecem querer docilizar uma diferença que está posta na origem: a diferença entre o mestre e não mestre” (Pereira; Paulino; Franco, 2011, p. 25)³¹ (Braga; Zimmermann, 2020, p. 20, grifo nosso).

A partir de princípios do *processo colaborativo*, os autores sustentam a ideia de *autoridade colaborativa*, e argumentam que a desterritorialização da autoridade possibilitada pelo *processo colaborativo* construiria um caminho para a consolidação do ideal de *autoridade democrática* freiriano, calcada no diálogo e na colaboração. A partir do conceito de *communitas* (Turner, 2013), os autores defendem que a experiência de comunhão e camaradagem possuiria aspectos sagrados e religiosos, representando uma religião essencial entre as pessoas. Quando experimentada pelos sujeitos, essa experiência poderia ser vivida como “[...] laboratórios de uma sociedade outra, já que, com os papéis sociais em suspensão, outras relações podem ser experimentadas” (Braga; Zimmermann, 2020, p. 23). Estabelecendo uma conexão entre a estrutura de funcionamento do *processo colaborativo*, as noções de *communitas* de Turner e a figura do *professor-xamã* de Peter McLaren (1991), os autores elaboram uma imagem que, segundo eles, esboçaria uma experiência ideal de autoridade docente:

Se a aula puder ser vivida como experiência criativa profunda e o professor puder performar esse papel xamânico que McLaren o atribui, **cada aula** poderá ser vivida como um microrritual e atingir esse momento de *communitas*, em que **os papéis se coloquem em suspensão** e professores e alunos possam realmente colaborar (Braga; Zimmermann, 2020, p. 24, grifo nosso).

Na perspectiva proposta pelos autores, a autoridade resultante da aplicação de princípios do *processo colaborativo* à educação também teria o potencial de eliminar os desconfortos do processo de aprendizagem, promovendo dinâmicas educacionais harmoniosas fundamentadas no entusiasmo e na alegria:

São experiências em que os alunos e professor estão tão completamente engajados no trabalho que estão fazendo, **entusiasmados e interessados** pelos caminhos e descobertas que fazem juntos, que **a estrutura entra em suspensão**. O professor possui autoridade sobre a sala, uma vez que os alunos aderiram à proposta e estão imersos nela, mas a verdade é que **a autoridade ali não importa**, pois, irmanados, tentam desvendar um problema comum. Nesses instantes de *communitas* de uma aula, esquece-se a hora, o sinal toca

³¹ PEREIRA, Marcelo R.; PAULINO, Bárbara O.; FRANCO, Raquel B. *Acabou a autoridade?: professor, subjetividade e sintoma*. Belo Horizonte: Fino Traço/Fapemig, 2011.

e o tempo da aula passa. Alguns diriam que o professor perdeu o controle da aula e, de fato, perdeu mesmo, pois **o controle não interessava ali**. [...] Mas aqui, **a velha autoridade não precisa ser mais exercida** e vivemos o alvorecer de uma Aura completamente nova, que não está apenas em um ou outro, mas no espaço entre: não é vivida como experiência individual, nem como distância, mas como proximidade de afetos entre sujeitos em presença física. [...] Trata-se de um sentimento mútuo de confiança, companheirismo, em que **a alegria de estar junto**, produzindo, **supera a necessidade do exercício do poder** (Braga; Zimmermann, 2020, p. 25, grifo nosso).

Nesse cenário ideal, presumidamente possibilitado pela suspensão da estrutura e dos papéis na relação pedagógica, a motivação do aluno para cumprir suas obrigações na produção de conhecimento não é movida pelo senso de responsabilidade, mas nasce de um apelo afetivo envolvente gerador de satisfação. O ambiente idealizado não contemplaria, portanto, obrigações nem controle, mas sim engajamento e entusiasmo constantes. Tudo isso graças à presença sedutora e mística dessa autoridade docente ideal, que se torna ideal, precisamente, por não recorrer às prerrogativas de uma figura de autoridade.

O conhecimento prático das criações coletivizadas em teatro prontamente evidencia que as expectativas delineadas pelos autores não consideram os desafios concretos que norteiam os *processos colaborativos*. Como alerta o diretor e dramaturgo Sérgio de Carvalho:

Quem já participou de processos desse tipo sabe que envolvem grande dificuldade [...]. Processos colaborativos exigem de todos os participantes uma grande capacidade de trabalhar no escuro. Eu sou um fervoroso defensor desse tipo de processo, mas ao mesmo tempo sei reconhecer suas enormes dificuldades (Carvalho, 2020).

Nesse tipo de processo criativo, não é raro que hierarquias flexíveis e dialogia convivam lado a lado com tensões, frustrações, conflitos e enorme esgotamento emocional, como testemunham inúmeros relatos do campo teatral. Essas tensões podem atingir intensidades inimagináveis para os educadores escolares, e certos conflitos possivelmente seriam incompatíveis com o ambiente escolar – já que os membros de um grupo teatral escolheram estar ali e têm a opção de se separar diante de desgastes insuperáveis, ao contrário dos alunos de uma sala de aula do ensino básico. Tais situações exigem uma condução absolutamente firme por parte do diretor, como destacado por um dos autores referenciados no artigo de Braga e Zimmermann, o diretor teatral Antônio Araújo:

Como nesse tipo de processo todos são autores e, portanto, propositores de material teatral, há a produção de uma enorme quantidade de cenas. Via de regra, tais cenas passam a ser muito preciosas para quem as produziu. Especialmente se pensarmos que esse material vem de experiências pessoais

ou da história de vida de cada ator. Por isso, o valor sentimental agregado a cada proposição se intensifica, e é raro nos depararmos com uma postura de desprendimento quando se discute ou se seleciona cenas do conjunto produzido. **Daí a necessidade de uma negociação firme, muitas vezes conflituosa e exaustiva** (Araújo, 2006, p. 131, grifo nosso).

Adélia Nicolete (2002) denomina *risco de descontrole* o impacto emocional que o momento da síntese do material criativo pode desencadear em grupos praticantes da *criação coletiva*, devido à relação afetiva estabelecida por seus criadores com esse material. A autora alerta que essa situação pode levar à falta de qualidade artística dos espetáculos e processos duradouros em demasia, colocando em risco até mesmo a manutenção do coletivo. Embora o *processo colaborativo* busque mitigar o *risco de descontrole* ao manter as funções artísticas definidas, ele não o elimina por completo.

Estudiosa dos processos criativos coletivizados no teatro, Rosyane Trotta (2006, p. 157) observa que “quanto maior a flexibilização das funções, maiores os conflitos de que se constitui o processo”. Uma vez que a síntese final dos resultados deve estar submetida ao coletivo – em maior ou menor grau, a depender do tipo de processo – existe o constante tensionamento entre as vontades grupais e individuais. Essa tensão costuma acarretar crises diversas, que podem se tornar até mesmo incontornáveis e levar à dissolução do coletivo.

Por outro lado, conforme Araújo (2009), o amadurecimento de um discurso coletivo de forma orgânica e consciente só é possível pela via do enfrentamento dos conflitos, o que faz com que as crises não sejam apenas uma consequência inevitável da criação coletivizada, mas também um mecanismo impulsionador desses processos. Além disso, a constante dinâmica de negociações acarreta dilatação do tempo do processo, gerando uma criação “[...] mais lenta e distendida, o que pode se tornar um elemento de desgaste nas relações, em longo prazo” (Araújo, 2009, p. 50).

Nesse mesmo diapasão estão as considerações do artigo “Dos processos individuais à criação compartilhada: uma investigação sobre o percurso criativo colaborativo no espetáculo Número Zero” (Almeida; Leite, 2021). O artigo discorre sobre o elemento da *frustração* em um processo criativo compartilhado. As autoras definem o termo *frustração* como um “[...] sentimento de decepção relatado pelos integrantes quando as expectativas criadas anteriormente ao acontecimento do processo foram rompidas [...]” (Almeida; Leite, 2021, p. 258). Sobre o processo criativo analisado, as autoras relatam:

Apesar da crise ser algo intrínseco a esta modalidade de criação, os alunos-criadores possuíam pouca ou nenhuma familiaridade com criações de grupo e, portanto, não tinham consciência do que poderia ser habitual em processos

coletivizados. Logo, a frustração surgia predominantemente diante das seguintes situações: ausência de respostas prontas e fáceis às indagações cênicas suscitadas pela criação compartilhada; surgimento de cobranças por envolvimento genuíno com o projeto coletivo e assiduidade nos encontros; por fim, a predominância de uma dinâmica mais vagarosa em certos momentos dos ensaios (Martini; Leite, 2021, p. 258).

E ainda:

Como unir os desejos individuais de criação e, ao mesmo tempo, encontrar uma cena bem organizada em sua dramaturgia e repleta de sentido para todos os criadores? Essa pergunta se apresentou aos jovens artistas como sendo muito mais complexa do que presumiam de início, fazendo contrastar a alegria entusiasmada dos primeiros encontros com esse momento mais denso da criação em grupo, exigente de maior aprofundamento, foco e concentração nos ensaios, uma grande confiança no *sentido em comum* do projeto e, principalmente, muita paciência. [...] O caminho, portanto, não seria confortável e nem prático, se apresentando como um elemento dificultoso para integrantes não familiarizados com a criação em grupo. [...] A expectativa de muitos integrantes de criar algo coletivamente sem sair de um lugar individualmente confortável obviamente não encontrou correspondência na realidade vivenciada, muito menos nas necessidades impostas pela criação compartilhada (Martini; Leite, 2021, p. 259).

As autoras destacam a importância do papel desempenhado por aqueles que assumem a condução de processos artístico-pedagógicos de criação compartilhada, especialmente diante de alunos-criadores com pouca experiência em criação grupal. Esses alunos, carentes de maturidade artística, frequentemente necessitariam de orientação para minimizar os conflitos e superar as crises, ressaltando, assim, a importância da artista-docente em efetuar “[...] intervenções capazes de fomentar mudanças de posturas, [...] contribuindo para o grupo aceitar se manter ‘desconfortável’ no processo” (Martini; Leite, 2021, p. 259).

Trotta (2008) utiliza a expressão *cultura de grupo* em referência a coletivos que possuem elos suficientemente desenvolvidos entre seus integrantes e a proposta coletiva, permitindo um entendimento compartilhado de sua prática e um vocabulário cênico em comum. Ela destaca que esse estado só pode ser alcançado por intermédio de experiências coletivas acumuladas anteriormente. Portanto, a “ausência do coletivo”, ou seja, a falta de uma história compartilhada entre os participantes e projetos anteriores e posteriores àquele trabalho, “[...] faz recair sobre o encenador a tarefa de ‘forjar’ o coletivo autor. Sem isso, não seria possível produzir um texto/espetáculo a partir da sala de ensaio” (Trotta, 2008, p. 65).

A análise de Trotta permite inferir que, em um projeto artístico de natureza pedagógica, a responsabilidade de desenvolver estratégias específicas de enfrentamento das crises decorrentes da ausência de uma *cultura de grupo* recai, inevitavelmente, sobre a pessoa que

desempenha o papel docente. Essa posição reivindica a capacidade de propor e conduzir procedimentos que considerem e acolham a falta de experiência e a imaturidade artística dos alunos-criadores sem um histórico coletivo anterior. Por este motivo, o desejo por horizontalidade entre professores/diretores e estudantes/criadores em *processos colaborativos* de natureza pedagógica precisa ser devidamente dimensionado, uma vez que nem sempre será viável que os papéis se coloquem em suspensão.

Um exemplo dessa circunstância é destacado no artigo de Martini e Leite, no qual é relatado o seguinte: “Desse acontecimento se pôde apreender duas coisas: se por um lado as cobranças incomodavam aos alunos-criadores, por outro, a situação explicitou a falta de maturidade do grupo para atuar com tanta liberdade e autonomia” (Martini; Leite, 2021, p. 260). Nesse tipo de situação, cabe à pessoa docente incumbida pela condução do grupo intervir de maneira firme para conduzir adequadamente as crises que se instalam, sob pena da sua omissão comprometer a continuidade do trabalho coletivo.

Assim, à luz da experiência prática do *processo colaborativo*, a ânsia de que “a ausência anárquica de estrutura da *communitas* pode [...] servir de alívio para a estrutura e, em ciclos que se alternam dialeticamente, alterar a própria estrutura sendo, nesse sentido, revolucionária” (Braga; Zimmermann, 2020, p. 23) eventualmente se chocará com as demandas do próprio processo por mais estrutura do que inicialmente concebido. Ainda que, em determinados momentos, a flexibilidade de papéis possa ser efetiva, em outros, a hierarquia se manifestará de forma nada revolucionária, diante da necessidade de decisões mais centralizadas por parte de quem detém a responsabilidade de guiar pedagogicamente o processo.

Embora sedutora em seus princípios, a empiria teatral revela desafios complexos de execução inerentes à criação baseada em hierarquias e papéis flexíveis, especialmente em um contexto pedagógico. O pacote completo das dinâmicas grupais de colaboração inevitavelmente inclui períodos desgastantes, conflituosos e nada entusiasmantes, e não pode, portanto, ser resumido a uma visão utópica de comunidade, irmandade e entusiasmo permanentes. Esse aspecto não deve ser ignorado nas análises do potencial do *processo colaborativo* para reavaliar as formas de autoridade, pois desconsiderá-lo significa subestimar as possíveis consequências secundárias da concepção de colaboração, bem como as responsabilidades que recaem sobre o docente no enfrentamento desses desafios. Cansativas negociações fazem parte de uma jornada nem sempre fácil rumo ao amadurecimento do coletivo.

Nessa mesma toada desmistificante, Gonçalves (2012) faz importantes ponderações sobre possíveis discrepâncias entre discursos e práticas no âmbito da pedagogia teatral:

Ao me debruçar sobre os enunciados presentes nos memoriais, estou diante do processo colaborativo ou de um jogo de vozes sobre este processo? Será que o sujeito está livre das imposições sobre o que fazer somente pelo fato do processo assumir-se como colaborativo? As vozes de professor e aluno/diretor e ator livram-se das hierarquias em um processo colaborativo? [...] Um sujeito que escreve sobre o processo colaborativo enuncia a partir de uma voz recorrente no teatro contemporâneo, mas isso não quer dizer que a prática de colaboração realmente aconteceu (Gonçalves, 2012, p. 167).

Ele também se interroga acerca das reais possibilidades de trabalhar na perspectiva do *processo colaborativo* dentro de um contexto educacional:

Seria possível uma prática colaborativa de criação teatral num contexto educacional? Os papéis de professor e aluno poderiam ser distribuídos em diferentes funções e etapas componentes de uma produção teatral? (Gonçalves, 2012, p. 171).

Observe que as indagações levantadas por Gonçalves remetem a um cenário ainda mais próximo das salas de ensaio de um grupo de teatro: uma montagem realizada durante um curso de graduação em Artes Cênicas. Nesse sentido, Liliane Mundim oferece alternativas práticas na perspectiva da formação de licenciados em teatro. O artigo “Percurso em pedagogia do teatro: processo colaborativo como práxis” (Mundim, 2013, p. 178) aborda o processo pedagógico e seus procedimentos considerando como fundamentais a “[...] divisão de tarefas, a colaboração de todos, a divisão de funções e responsabilidades, a autonomia e a autoria reconhecida”. Contudo, ao projetar o questionamento de Gonçalves para o território da educação básica, para além das aulas de teatro que ocorrem em ambiente escolar, e contemplando todas as disciplinas e conteúdos presentes no currículo escolar, os limites e as possibilidades dessa transposição didática se tornam cada vez mais nublados e complexos. Evidentemente, a situação demanda cautela e expectativas sóbrias.

A tensão dialética entre a colaboração individual e coletiva pode resultar em crises e conflitos significativos, familiares às instituições teatrais, mas que não se coadunam com a presença docilizada que costumeiramente se espera da prática pedagógica teatral em ambiente escolar. De acordo com Gilberto Icle, as possibilidades criativas do teatro e da arte em geral vão de encontro com uma visão altamente idealizada da presença da situação pedagógica teatral na escola:

Tais enunciações dizem respeito à idealização de um conhecimento constituído tão somente com prazer, e harmonia, em constante e ininterrupto processo de novidades. O caos, a insegurança, o medo e a dor de criar não se

aliam ao discurso da escola que pretende sempre uma criança feliz, em perfeita sintonia com um conhecimento que deveria ser construído por elas, as crianças, com um mínimo de mediação do adulto (Icle, 2010, p. 88).

Assim como certas teorias educativas padecem de idealização e esvaziamento no campo teatral, ao que tudo indica, princípios inerentes às práticas teatrais também podem se transformar em *slogans* no âmbito educacional, diante do desejo ansioso de que uma versão comportada da atividade teatral ofereça saídas e soluções para os dilemas que assolam o ambiente escolar.

Dado que “princípios não carregam em si a regra de sua aplicação” (Carvalho, 2013, p. 62), não se pode derivar soluções práticas e ações pedagógicas específicas para os desafios do ambiente escolar a partir de conceitos artísticos forjados em instituições teatrais. Coletivos artísticos e escola básica não partilham das mesmas dificuldades e exigências institucionais, tornando imperativo rigor teórico e empírico ao importar ideias oriundas do primeiro para pensar as crises que atravessam a segunda. Nesse sentido, é fundamental uma mediação que considere os contextos históricos e institucionais adequados, a fim de evitar a geração de visões idealizadas ou manipuladas das práticas pedagógicas teatrais, com o intuito de ajustá-las ao que é considerado desejável e administrável dentro da instituição educacional. Cuidado que deve abranger, inclusive, o teatro realizado dentro da escola básica, uma vez que essa modalidade de aprendizado e prática da linguagem possui sentidos e demandas próprias, que não podem ser compreendidos desvinculados da realidade da instituição escolar.

Não se trata de negar a possibilidade de que as práticas teatrais inspirem dinâmicas escolares mais diversificadas, mas sim de prudência: o teatro não deve ser anunciado como o arauto da mudança e da superação para crises específicas da instituição escolar. Essas crises, como a crise da autoridade docente, têm raízes políticas (Arendt, 2014), e não se limitam a questões meramente conceituais, metodológicas ou procedimentais. Dado que as suas origens não têm como causa as atitudes individuais dos professores, as respostas almejadas, portanto, não podem ser reduzidas a simples mudanças de postura, adoção de métodos de ensino ou supostas inovações didáticas. Conforme destacado por José Mário Pires Azanha (2006, p. 97), “[...] o professor individual que ensina e o aluno individual que aprende são ficções”, posto que “[...] as dificuldades do seu trabalho de ensino apenas eventualmente são metodológicas ou didáticas [...]” (Azanha, 2006, p. 103). De modo que **não é possível desvincular a qualidade da atuação do professor do contexto institucional em que ele está inserido** – observação fundamental para compreender a abordagem da autoridade proposta nesta pesquisa, a qual será detalhada a seguir.

2.3. Autoridade do tempo: fundamentos teóricos de uma perspectiva institucional da autoridade

A abordagem conceitualmente imprudente que permeia os discursos sobre autoridade na pedagogia no teatro³² promove a pulverização de práticas e discursos comprometidos com um agir engajado voltado ao *pastorado da “boa consciência”* (Garcia, 2002), mas que não chegam a adentrar com profundidade as inúmeras camadas às quais o tema permanece envolto. No entanto, o notável desinteresse da pedagogia do teatro em discutir a questão da autoridade na formação teatral não implica em falta de posicionamento; pelo contrário, a produção bibliográfica do campo teatral reflete um consenso praticamente unânime sobre o assunto. Diferente do âmbito educacional, poucas são as divergências teóricas relevantes ou vozes dissonantes no coro quase uníssono que busca eliminar ou diluir a autoridade docente. Com exceção de raros casos (Gomes, 2021; Gonçalves, 2012), nos materiais examinados, inexistem esforços substanciais para problematizar as narrativas predominantes ou os clichês amplamente disseminados, tampouco há uma preocupação em conceituar de forma adequada e fazer distinções no uso do termo *autoridade*.

O tema da autoridade pedagógica se consolida como objeto de estudo da pesquisa educacional a reboque das discussões sobre indisciplina escolar, ao passo que, no campo do teatro, a temática da indisciplina não é abordada com a mesma atenção e relevância. Contudo, seria ingênuo supor que a prática teatral, uma atividade profundamente enraizada no coletivo, não se depare com dificuldades relativas ao cumprimento de regras e acordos, bem como à conciliação entre as vontades individuais e as necessidades do projeto comum. Questões disciplinares, portanto, ainda que manifestas de maneiras distintas em relação ao ambiente escolar. À revelia do aparente desinteresse acadêmico em investigar como as instituições de formação teatral enfrentam os problemas relacionados à disciplina, os desafios ligados à colaboração nesse contexto certamente existem. E não seria razoável supor que respostas preconcebidas – conformadas na emissão de palavras de ordem desgastadas sobre igualdade, horizontalidade e democracia – deem conta de perguntas que nem sequer foram adequadamente formuladas.

³² Reforçando o recorte anteriormente enunciado, esses resultados se referem à produção acadêmica do campo teatral em âmbito nacional.

Assim como as palavras, o silêncio e a ausência comunicam significados. Os próximos passos desse trabalho consistem em agir sobre o que se apresentou como lacunas, mas não com a intenção de “preenchê-las” com novas supostas verdades para a já vasta gama de considerações educacionais sobre autoridade pedagógica. O objetivo é trafegar por essas lacunas, mergulhar nelas e trazer à superfície o que foi deixado em silêncio, buscando reflexão e entendimento sobre os achados que surgem dessa imersão.

No campo educativo, o debate sobre autoridade docente segue inalterado ao longo de décadas, suscitando contendas infundáveis em torno da questão autoridade *versus* liberdade (Aquino, 2007). Nesse contexto, a produção de conhecimento tende a adquirir um forte teor prático-prescritivo (Aquino, 2011), resultando sobremaneira na prescrição de procedimentos, metodologias, posturas e estratégias didáticas, proliferando inúmeros escritos no estilo “manual de boas práticas docentes”. Esses textos costumam centralizar as argumentações na polarização entre a autoridade do professor e a liberdade do aluno, percebidas ora como antagônicas, ora como forças a serem harmonizadas, resultando em uma controvérsia tão numerosa quanto interminável. Diferentes formulações combinam doses diversificadas de autoridade e liberdade, com prescrições variando de acordo com o tipo de relação pedagógica pretendida. Enquanto pensadores mais tradicionais defendem uma autoridade mais forte para os professores e uma liberdade mais limitada para os alunos, as teorias mais alinhadas ao polo libertário e progressista invertem as dosagens ou propõem uma combinação equilibrada entre ambos.

Nesse modo de operar, tanto nas tradicionais abordagens educacionais em que os discursos sobre autoridade visam produzir a obediência como resultado (Carvalho, 2017), quanto nas tentativas no campo teatral de romper com os discursos predominantes (Gomes, 2021), o debate persiste enraizado na lógica da funcionalidade. Em ambos os casos, as elucbrações derivadas direcionam-se a proposições de atitudes didáticas consideradas mais eficazes na consecução dos objetivos de uma determinada função atribuída à docência, com pouca ou nenhuma atenção para o impacto das condições políticas, históricas e institucionais que fundamentam o solo sobre o qual as relações pedagógicas são estruturadas. Em vista desse panorama, o desafio colocado para esta pesquisa residiu em pensar a autoridade no âmbito pedagógico para além da infundável controvérsia entre autoridade e liberdade, evitando quaisquer tipos de formulações de atitudes e estratégias pedagógicas orientadas para o implemento da eficácia do professor de teatro.

Alcançar novos territórios exige trilhar novos caminhos, o que implica interrogar o tema por ângulos ainda não explorados. Assim, ao invés de se concentrar na prescrição ou na defesa

de posturas supostamente adequadas ao professor, ou de possíveis finalidades delegadas para o ofício pedagógico teatral, o intuito dos próximos passos é compreender os sentidos implicados nas realidades artístico-pedagógicas observadas e as formas de legitimação das autoridades manifestas. Desafio que impõe, portanto, uma demanda de ordem metodológica. Como forma de concretizar tais intenções, o trabalho propõe um outro modo de interpelar o tema: abordar o fenômeno da autoridade na pedagogia do teatro assentada em uma perspectiva institucional.

A perspectiva institucional da autoridade é objeto de estudo da filósofa Myriam Revault d'Allonnes no livro *El poder de los comienzos: ensayo sobre la autoridad* (2008). Neste, a autora realiza uma análise fenomenológica da autoridade focada nas instituições e na relação dessas com a durabilidade do mundo público. Para tanto, recorre à noção de *instituição* conforme Merleau-Ponty: espécie de *intermundo*, “[...] trama concreta tecida pelo mundo dos símbolos humanos, esse *âmbito do simbolismo*” (Revault d'Allonnes, 2008, p. 231, tradução nossa). Merleau-Ponty define instituição como:

[...] acontecimentos de uma experiência que lhe confere dimensões duradouras, em relação às quais toda uma série de outras experiências terão sentido, formarão uma sequência pensável ou uma história – ou ainda aqueles acontecimentos que depositam um sentido em mim, não como sobrevivência e resíduo, mas como um apelo para uma continuação, uma exigência de um porvir (Merleau-Ponty, 2003, p. 62, tradução nossa).

Partindo da noção husserliana de *Stiftung*³³, o conceito de instituição em Merleau-Ponty tem como fundamento principal a contraposição ao conceito de constituição ou de consciência constituinte. Essa perspectiva almeja uma forma de relação na qual o sujeito dialoga permanentemente com o mundo, sendo pelo mundo instituído e instituinte simultaneamente, em oposição à noção de um sujeito constituinte. Nessas bases, o outro não poderia ser constituído pela consciência, somente por intermédio da *intersubjetividade*, um campo de presença em que outro não é presença representada em mim e por mim, mas sim um outro para

³³ “A *stiftung* é uma verdade omnitemporal, [...] uma verdade que ganha o universal a partir do empírico” (Maes, 2012, p. 229). Segundo Myriam Revault d'Allonnes, o termo *instituição* remete à palavra *Stiftung*, que Husserl utilizou para designar a fecundidade indefinida de cada momento do tempo, que “[...] justamente porque é singular e passa, nunca deixará de ter sido e, portanto, de ser universalmente; e, mais ainda, a fecundidade – derivada daquela – das operações da cultura que inauguram uma tradição, continuam valendo com posterioridade a sua aparição histórica e exigem, para além de si mesmas, operações diferentes e iguais” (Gallimard. *La prose du monde*, 1978, p. 96 *apud* Revault d'Allonnes, 2008, p. 232, tradução nossa). Em *Fenomenologia da Percepção*, de Merleau-Ponty (1999), *Stiftung* aponta para termos como “primeiro estabelecimento” e “fundação”.

si. A experiência do outro, portanto, é uma experiência singular, envolvendo um outro diferente de mim.

Merleau-Ponty se interroga acerca da relação entre a *intersubjetividade* e a existência do social, considerando que o mundo social não seria uma soma de objetos, mas sim um *campo permanente* ou *dimensão da existência*. Revault d'Allonnes (2008) afirma que o filósofo encaminha uma ideia de história como algo que precede e dá morada ao social, agindo como um âmbito de vida, um *médium*. Este é um dos pontos principais da teoria de Merleau-Ponty pertinentes à análise de Revault d'Allonnes: a ideia de que o social nos solicita de maneira quase virtual, com uma espécie de *chamado das gerações anteriores*, o que Merleau-Ponty denomina de *duração pública*.

Marilena Chaui (2012) relaciona a ideia de *instituição* de Merleau-Ponty à noção de estrutura: **algo fora de nós nos sistemas sociais, e dentro de nós como função simbólica, mas operando interferências para além da relação sujeito-objeto**. A autora sugere que a concepção de estrutura como matriz simbólica abre caminho para a introdução de Merleau-Ponty à noção de *instituição*, podendo ser descrita da seguinte maneira:

[...] não é uma essência nem uma idéia, não é essência dada a um espírito nem constituída por ele, não é a-espacial nem a-temporal, assim como não é uma coisa. É uma dimensão do ser. Nem coisa nem idéia, uma estrutura é um sistema de puras relações e diferenças internas, de sorte que não é arranjo ou mosaico de partes isoláveis nem substância extensa ou pensante. É uma função simbólica, significação encarnada que possui um princípio interno de organização e de auto-regulação (Chaui, 2012, p. 172).

Revault d'Allonnes afirma que o interesse de Merleau-Ponty pela estrutura não tem como foco a proposição de um modelo de inteligibilidade acabado e definitivo, uma vez que a estrutura não seria uma ferramenta conceitual, e sim “[...] a maneira em que o intercâmbio, em todas as suas modalidades, se organiza no social” (Revault d'Allonnes, 2008, p. 229, tradução nossa). Nessa perspectiva, os fatos sociais não seriam coisas nem ideias, mas estruturas, e a sociedade em si mesma seria a totalidade desses sistemas de interação. Ademais, a ênfase na noção de estrutura estaria principalmente na dimensão prática desse intercâmbio, visto que os sujeitos não necessitariam estar conscientes dos princípios que orientam essa interação para viverem na sociedade, uma vez que “a estrutura é mais praticada por eles como algo natural” (Revault d'Allonnes, 2008, p. 229, tradução nossa). Acerca disso, Revault d'Allonnes reforça um ponto importante à sua compreensão:

Merleau-Ponty não fala do simbólico como da ordem do preestabelecido, da ordem preexistente de estruturas já dadas e nas quais, por exemplo, entra o humano recém-nascido e que o estrutura com anterioridade ao acontecimento de seu nascimento. Em sua opinião, o “simbólico” se caracterizaria como espessor de *mediações*, como abertura a um mundo que compartilhamos com tantos outros no espaço e no tempo, quer dizer, como expressão ou incluído como tradição (Revault d’Allonnes, 2008, p. 230, tradução nossa).

Dessa forma, a estrutura seria sustentada principalmente pela sua dimensão prática, permitindo que Merleau-Ponty desenvolvesse um pensamento sobre o social e a comunidade histórica que vai além da *intersubjetividade* e com foco na práxis: *eu posso*, e não *eu penso*. Isto “porque a existência social não implica somente na história do espírito [...], mas também no entrelaçamento recíproco das categorias práticas ou materiais e das formas ou objetos culturais” (Revault d’Allonnes, 2008, p. 230, tradução nossa).

Segundo Chauí (2012, p. 173), a estrutura “[...] engendra, unifica e diferencia a multiplicidade de dimensões e a temporalidade estrutural como fecundidade ou produtividade auto-regulada e aberta”, e a ideia de *instituição* proposta por Merleau-Ponty daria ênfase na “[...] pluralidade unificada e diferenciada de dimensões, o caráter simbólico e a produtividade ou a fecundidade” (Chauí, 2012, p. 173). A partir da perspectiva da estrutura, Chauí resume a noção de *instituição* de Merleau-Ponty como:

[...] experiência de um encadeamento de dimensões duradouras que pedem umas as outras numa sequência dotada de sentido ou numa história na qual as dimensões que se sedimentam, isto é, estão instituídas, não são resíduo nem sobrevivência, mas *pregnância*, fecundidade, abertura de uma posteridade ou, como lemos numa nota do curso, “uma transtemporalidade” em que acontecimentos suscitam por si mesmos novos adventos (Chauí, 2012, p. 174).

Na visão de Revault d’Allonnes, Merleau-Ponty deixaria entrever um novo modo de compreender o sentido histórico ao propor um modelo de historicidade em que há o entrelaçamento do polo objetivo e do polo subjetivo, da iniciativa humana e das condições estruturais exteriores. Isso sem deixar de ser um dualismo, tampouco sem apresentar uma síntese final. Nas palavras da pensadora, se trataria de “[...] uma racionalidade expressiva, uma lógica que ‘se cria sobre a marcha’³⁴” (Revault d’Allonnes, 2008, p. 231, tradução nossa). A autora aponta Merleau-Ponty como leitor da sociologia de Weber, uma vez que tira dele a sua inspiração para entender os fatos históricos como *núcleos de inteligibilidade*, compreendendo o sentido da história sempre como vacilante e ameaçado, autorizando leituras que não possuem

³⁴ MERLEAU-PONTY. M. *L’institution, la passivité*. Notes de cours au Collège de France (1954-1955). Berlin, 2003, p. 78.

uma interpretação acabada ou unívoca, mas que, simultaneamente, não caem no caos sem sentido.

Das teorias weberianas, Merleau-Ponty teria ainda mobilizado o conceito de *afinidades eletivas* (*Wahlverwandtschaft*), acentuando o caráter da subjetivação e dos *parentescos de escolha*, que cristalizariam elementos do sistema e permitiriam a gênese das instituições. Visão que resulta na concepção de acontecimento histórico desvinculado da pura contingência e entendido como fruto do encontro de diversas ordens do real. O entrelaçamento de uma pluralidade de fatores impediria, por sua vez, uma interpretação homogeneizante da história, ou a aferição de causalidades unívocas, pois a lógica de eleição dos elementos destinados a se cristalizar ao longo do tempo estaria na trama concreta dos fatos humanos. Em outras palavras, eleições humanas transformadas em situação.

Na perspectiva proposta por Merleau-Ponty, as instituições não são compreendidas como realidades inertes e intangíveis que já se apresentam prontas para serem simplesmente recebidas pelos indivíduos. Desse modo, podemos considerar que, ao nascer, o ser humano é inserido em uma morada preexistente ou, em outras palavras, um conjunto previamente organizado ao qual ele precisa se adaptar enquanto, simultaneamente, age sobre essa estrutura. Ainda que essa estrutura esteja operante, muitas vezes os verdadeiros sentidos que a originaram foram esquecidos. E para compreendê-la verdadeiramente na forma que se apresenta hoje – e que geralmente aparenta ser imutável e natural – é preciso descobrir o “[...] momento em que a *iniciativa humana* fundou um ‘*sistema de vida*’” (Revault d’Allonnes, 2008, p. 225, tradução nossa).

Esse sistema não é fruto do natural, mas da eleição humana, ainda que agora se apresente petrificado ou sepultado debaixo de uma lógica autônoma. Dessa maneira, essa estrutura preexistente aos recém-chegados ao mundo comum operaria como um *campo simbólico*, uma totalidade aberta, uma *matriz simbólica* que nos permite interrogar a história de maneira sempre nova (Chauí, 2012). A instituição, portanto, seria justamente aquilo que “[...] torna possível uma série de acontecimentos, uma história: acontecimentalidade de princípio” (Merleau-Ponty, 2003, p. 23, tradução nossa). É por essa razão que Merleau-Ponty sustenta que história e instituição se entrelaçam necessariamente, pois o cristalizado no sistema se relaciona com o seu estado nascente, com *matrizes simbólicas*, que:

[...] ainda que não preexistam em nenhuma parte, puseram sua marca nas coisas mesmo quando degradadas ou dissolvidas em seu desenvolvimento posterior. Essas estruturas emergem da história, porém não se voltam somente para a inteligência do devir histórico no sentido estrito do termo: a

fenomenologia weberiana das eleições históricas, livremente replantada por Merleau-Ponty, permite pensar uma lógica diferente da que se desenvolve segundo as leis causais. Essa lógica – que é precisamente a da instituição – é uma trama que, em outras palavras, se qualifica no “âmbito do simbolismo” [*milieu du symbolisme*] (Revault d’Allonnes, 2008, p. 225, tradução nossa).

Nas palavras de Merleau-Ponty, “a instituição no sentido forte, [é] aquela matriz simbólica que faz com que haja abertura de um campo, de um porvir segundo as dimensões, da possibilidade de uma aventura comum e de uma história como consciência” (Merleau-Ponty, 2003, p. 23, tradução nossa). Nesse sentido, a noção de instituição não pode ser tomada em seu sentido clássico, como um mero conjunto de regras que viabilizam um acordo entre os indivíduos, mas que, uma vez estabelecido o acordo, a instituição permanece como um fato histórico sem sentido. A instituição histórica, apesar de ser material cristalizado, não seria um corpo morto que representa apenas um acordo do passado, mas sim algo dinâmico e em constante desenvolvimento. A instituição é um elemento vivo, uma vez que “[...] a história é uma conversação perpétua e indefinidamente renovada entre os sujeitos e o fora que os envolve, entre os indivíduos e o mundo” (Revault d’Allonnes, 2008, p. 227, tradução nossa).

Segundo Revault d’Allonnes, Merleau-Ponty teria enunciado a relação da autoridade com a história de algumas formas. Conforme a autora:

Esta [a história] nunca é uma natureza simples e clara por si mesma e que explicaria todo o resto. É um núcleo problemático, “a própria sede de nossas interrogações e de nossos assombros”. Mais ainda: o mistério da história é de uma presença viva, e de um movimento constantemente em excesso com relação a si mesmo e que não deixa de recomeçar. Assim, para conseguir dar conta dele é preciso renunciar a esses modos de existência intelectual que são o “verdadeiro” e o “falso”, a “causa” e o “efeito”, pois não estaríamos frente a uma falha ou a uma falta de sentido, mas sim, diante de um excedente ou uma superabundância: algo assim como uma arborescência de sentidos e uma infinita riqueza do implícito (Revault d’Allonnes, 2008, p. 221, tradução nossa).

Na visão merleau-pontiana, a instituição é movimento perpétuo, “[...] pesquisa sem fim, interações de campos num tempo que nunca acaba” (Maes, 2012, p. 233). Ela engloba de maneira unificada o sujeito, o mundo, o outro e o fazer na conjunção desses fenômenos, como um campo interacional estendido em um tempo interminável. Ainda que a instituição seja a cristalização de algo, ela nasce de um fundamento, mas esse fundamento não pode ser cristalizado, ao contrário de seu sistema de operação. Isso porque, dentro desse movimento incessante que a caracteriza, a instituição é constantemente criada e recriada através da exposição às novas gerações que não cessam por vir. O seu fundamento, portanto, só pode se

traduzir em *momentos de verdade*, que desaparecem para surgir mais uma vez. E ninguém pode prever como a verdade se revelará, nem afirmar que tal verdade é definitiva e última.

Na perspectiva da instituição, a ação humana estabeleceria uma relação indeterminada com o objeto, tornando impossível para o sujeito controlar completamente os seus resultados e prever como o futuro se concretizará. Ao abranger tudo, a dimensão temporal funcionaria como um passado que mantém um estado constante de presença, instaurando um diálogo ininterrupto com o objeto. Esse objeto não me determina, mas também não pode ser reduzido a uma entidade exaurível, passível de um conhecimento total. Consequentemente, na perspectiva da instituição, o tempo se caracterizaria por ser uma inter-relação contínua entre o passado e o presente, que se desdobra em um futuro imprevisível e indeterminado.

Myriam Revault d'Allonnes sustenta que a instituição é precisamente outro nome para autoridade: a estrutura política de um mundo comum, tanto em termos espaciais (na edificação do espaço público) quanto temporais (na constituição de uma duração pública). Isso se deve ao fato de que o poder de ligação da autoridade estaria intrinsecamente vinculado ao interesse na permanência e durabilidade por intermédio da instituição, pois “o tempo é a matriz da autoridade tal como o espaço é a matriz do poder” (Revault d'Allonnes, 2008, p. 15, tradução nossa).

Nessa perspectiva, a tese de Revault d'Allonnes sobre autoridade se fundamenta principalmente na estrutura da *generatividade*, termo que ela define como a capacidade de ser transmitido ou a sua transmissibilidade. Conforme a filósofa, a *generatividade* é tão decisiva quanto a dimensão do espaço público ou do espaço comum, uma vez que garante a permanência do mundo comum, ou seja, a sua *duração pública* – expressão que ela toma emprestada de Merleau-Ponty, que por sua vez a extrai de Péguy.

Revault d'Allonnes declara: “[...] compartilhamos o mundo não somente com nossos contemporâneos, mas também com nossos predecessores e nossos sucessores” (2008, p. 245, tradução nossa). É precisamente esse caráter temporal da autoridade que faz dela uma dimensão indissociável do social, uma vez que a autoridade “[...] assegura a continuidade das gerações, a transmissão, a filiação, ao mesmo tempo em que dá conta das crises, descontinuidades e rupturas que desgarram do tecido, da trama, desse laço social” (Revault d'Allonnes, 2008, p. 15, tradução nossa).

A partir da trilha de reflexões conceituais delineadas por Hannah Arendt, Revault d'Allonnes expande e enriquece a abordagem do conceito de autoridade, lapidando uma análise que engloba tanto a dimensão conceitual quanto a formal, à semelhança do proposto por

Alexandre Kojève (2006). Myriam Revault d'Allonnes e Hannah Arendt compartilham premissas básicas acerca da compreensão do fenômeno da autoridade, principalmente a ideia de que autoridade não é sinônimo de poder nem pode ser reduzida a um instrumento de poder. Além disso, Revault d'Allonnes concorda com a visão de que a crise da autoridade não atinge somente a esfera pública, mas se estende a todas as dimensões da vida, incluindo a família e a escola.

Myriam Revault d'Allonnes reconhece que uma determinada concepção de autoridade – a autoridade ligada à tradição – foi progressivamente enfraquecida desde o surgimento da modernidade. No entanto, ela não concorda com a ideia de que a autoridade derive exclusivamente da tradição, e questiona: “O que faltou na reflexão sobre autoridade para que, em 1959, Hannah Arendt julgasse necessário perguntar-se ‘O que é autoridade?’” (Revault d'Allonnes, 2008, p. 21, tradução nossa). A pensadora francesa conclui que, ao categorizar o fenômeno da autoridade como algo impalpável, Arendt estaria apontando para algo mais do que uma mera polissemia de sentidos desconcertantes, e sim para “[...] um nó muito singular de obscuridades e aporias” (Revault d'Allonnes, 2008, p. 21, tradução nossa).

Recorrendo às reflexões de Max Weber, Paul Ricoeur, Husserl e, principalmente, à noção de instituição de Merleau-Ponty, Myriam Revault d'Allonnes reconfigura as principais características da autoridade, geralmente localizadas sob a égide da tradição, para concebê-la como um ato criador enraizado no tempo (tanto pessoal quanto histórico) e na faculdade dos começos, como uma força instituinte e dinâmica. Dessa forma, ela aborda a autoridade como um fenômeno que é simultaneamente social e histórico, “[...] universal quanto a seu conceito e polimorfa em relação a suas figuras” (Revault d'Allonnes, 2008, p. 26, tradução nossa).

Revault d'Allonnes aponta a dupla tendência contemporânea no trato com o tema: ou proclamam o fim da autoridade, acusando-a de estar morta ou desaparecida; ou lançam a contraditória demanda de seu resgate como solução para a crise instaurada na modernidade. A autora não vê saída para esse *atoleiro* senão por meio de uma perspectiva completamente distinta: “a autoridade deveria sua preeminência e efetividade na inscrição temporal que realiza” (Revault d'Allonnes, 2008, p. 34, tradução nossa).

Apesar de iniciar sua reflexão de maneira semelhante a Hannah Arendt, recuperando a ideia de *auctoritas* romana, Revault d'Allonnes apresenta uma hipótese que toma um rumo diferente. Ela sugere que os romanos, embora não tenham encapsulado o conceito de autoridade em uma única visão, pelo menos estabeleceram uma orientação comum ligada à inquietude pela duração. “O coração e o foco do sentido da noção residiriam na estrutura temporal da *auctoritas*:

a autoridade deveria sua preeminência e efetividade na inscrição temporal que realiza” (Revault d’Allonnes, 2008, p. 34, tradução nossa). Isso implica que *auctoritas* insere no âmbito político o interesse pela duração e o ancora no tempo, posto que somente o aumento temporal gera legitimidade. “O tempo tem força de autoridade”, sustenta Revault d’Allonnes, (2008, p. 35, tradução nossa), e se a autoridade produz um suplemento de legitimidade, essa produção estaria intrinsecamente ligada à dimensão temporal.

A filósofa francesa reafirma a posição de Arendt acerca da diferença entre poder e autoridade, mas acrescenta que é somente por meio da dimensão temporal que essa distinção pode ser sustentada. Conforme a autora, a temporalidade permite uma abordagem adequada da natureza singular dessa dissimetria que não se reduz a uma relação de dominação. Ao contrário da dominação, a autoridade não asseguraria tanto a solidificação do mundo, mas sim a **transmissão de suas experiências**, uma vez que a perenidade do mundo comum não se vincula tanto a sua estabilidade ou imutabilidade, mas sim a sua *generatividade*.

François Hartog, no artigo “La Autoridad del Tiempo” (2009), segue a trilha proposta por Revault d’Allonnes e problematiza a ideia de que apenas o passado pode ser uma fonte promotora e produtora de autoridade. Para tanto, ele recupera a sua noção de *presenteísmo*, conceito desenvolvido em oposição ao que ele chamou de *futurismo*. O *futurismo* faria referência a um regime de historicidade em que as sociedades se relacionam com o tempo de forma a idealizar o futuro e a ideia de progresso, que se tornam modelos a serem seguidos. Nessa perspectiva, o passado é frequentemente visto como fonte de problemas e maus exemplos, enquanto o futuro é considerado portador de esperanças e soluções. No entanto, no *presenteísmo*, o futuro já não é percebido como promessa, e sim ameaça, em uma abordagem que reúne tanto a desconfiança em relação ao passado como fonte de autoridade quanto a descrença em relação a quaisquer lições que possam vir do futuro.

A principal característica daquilo que Hartog denomina a *crise do tempo*³⁵ reside no aumento do poder da categoria do presente, “como se o presente houvesse se convertido em seu próprio horizonte, como se não houvera mais que o presente, sem passado nem futuro” (Hartog, 2009, p. 1440, tradução nossa). Para Hartog, enquanto o *futurismo* marca a decadência da *autoridade do passado* em benefício da *autoridade do futuro*, na atualidade ocidental, a *autoridade do futuro* também foi revogada. Situação que levanta a seguinte questão: pode o presente contemporâneo ser portador da precedência conferida primeiro ao passado e depois ao

³⁵ Período de ruptura no qual um regime de historicidade será substituído por outra forma de se relacionar com o tempo (Cf. Hartog, 2014).

futuro? Para o historiador, não caberia em nosso presente nem *restitutio* (restauração) nem ruptura, restando como alternativa os diagnósticos das crises frequentemente alarmadas, como a *crise do tempo* ou a *crise de autoridade* (Hartog, 2009).

Revault d'Allonnes (2008) sustenta que uma abordagem da autoridade pautada na temporalidade compartilhada é capaz de fornecer respostas que nem a hipótese do *futurismo* nem a do *presenteísmo* foram capazes de conferir. Dessa forma, discorda parcialmente de Hannah Arendt ao afirmar que a autoridade não desapareceu do mundo enquanto tal, mas sim um certo conceito de autoridade, aquele que encontra a sua força instituinte na tradição. À sua própria forma de pensar a autoridade, Revault d'Allonnes chama *autoridade do tempo*, a qual “[...] orienta a ação, lhe dá um ‘sentido’, porém não faz da sua ‘finalidade’ um enigma resolvido” (Revault d'Allonnes, 2008, p. 148, tradução nossa).

Autorizar os que vêm depois a realizar algo novo implica estabelecer uma relação com o passado que não o trata como bloco inerte e sedimentado, nem como resíduo e depósito reduzido à tradição. Ao invés disso, o passado é encarado como algo que tem raízes em uma experiência profunda da vida, um reservatório inesgotável de sentidos que podem orientar as ações das gerações seguintes, autorizando a criação de algo novo e mantendo o futuro como uma possibilidade incerta e aberta ao recomeço. Revault d'Allonnes desenvolve seu conceito de autoridade a partir dessa dupla precedência pela qual a autoridade se autoriza: a *autoridade do tempo* não se finca nem na submissão repetitiva do passado (autoridade da tradição) nem em um futuro condenado à previsibilidade realizadora (autoridade do futuro), mas sim em uma autoridade que se aumenta com potencialidades inacabadas, por sua ligação com um passado vivente e com um futuro imprevisível e de caráter irrealizado. Nas palavras da autora:

“Começar é começar a continuar”³⁶. Esta bela frase de Edward Said enriquece a ideia de começo: não somente faz dele um ponto de partida, mas também um ponto de chegada e de retorno. Certamente, todo começo é único em seu gênero – é “milagroso” -, porém, entrelaça a evidência herdada e a novidade. O começo, sintetiza Edward Said, é um jogo recíproco entre o conhecido e o inédito. Contudo, a fórmula é reversível: continuar é continuar começando. E desta reversibilidade procede uma dissimetria que nos permite entrar no mundo, inscrevemo-nos nele e começar algo (Revault d'Allonnes, 2008, p. 148-149, tradução nossa).

Embora possuam algumas diferenças conceituais, a abordagem de Revault d'Allonnes não nega as análises de Arendt, mas agrega uma perspectiva na exploração do tema. Ambas

³⁶ SAID, Edward. *Véase Beginnings: intention and method*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1978.

concordam que a perda da tradição não coincide com o esquecimento do passado. No entanto, para Revault d'Allonnes (2009), a romanidade de Arendt não denota um apelo nostálgico ao passado, mas examina o modo político romano como testemunho de um concreto *status* de autoridade. De modo que a sua visão de autoridade possibilita, em conjunto com as importantes considerações de Hannah Arendt, uma ampliação do escopo de reflexão e compreensão do fenômeno da autoridade na contemporaneidade.

Para Revault d'Allonnes, a experiência romana deveria ser estudada pela sua validade exemplar, ressaltando que o valor do exemplo não reside na sua universalidade, mas na capacidade de ser uma particularidade aberta à exploração em um *campo de imaginação*, servindo como fonte de inspiração para inventar novos princípios e caminhos. A filósofa sustenta que, embora a experiência política romana possa ter desaparecido na modernidade, a reciprocidade assimétrica, ou dissimetria não hierárquica, inerente à noção de autoridade ainda persiste. Apesar de o espírito da época moderna humanista ter atribuído um caráter obsoleto à noção de uma autoridade ligada ao passado e transmitida como tradição, isso não implicaria no desaparecimento da relação de autoridade enquanto tal. Conforme Revault d'Allonnes, não obstante essa acepção tradicional tenha perdido a sua vigência, o desafio atual não estaria na perda da autoridade em si, mas sim na **pluralização de suas formas**.

A perda de todas as referências não anula a capacidade de começar de novo, conforme lembrado por Arendt, que também resalta outra necessidade diante da crise que emerge: a capacidade de julgar sem referências (Arendt, 2004). Se o fim da tradição não coincide com o esquecimento do passado, tanto Hannah Arendt quanto Myriam Revault d'Allonnes recorrem à capacidade humana de reabrir o passado com “frescor” e ouvir o que ninguém ainda teve ouvidos para ouvir, atentos aos sentidos em aberto que demandam por iniciativa humana e pela invenção do inédito. Revault d'Allonnes (2009) acredita ter sido essa intuição que fez Arendt (2008b) afirmar, ao mesmo tempo em que denunciava o irreversível fim de um certo tipo de autoridade, que o pescador de pérolas vai ao fundo do mar para extrair pérolas e corais. Ele não mergulha no passado para o reviver como era nem para tentar renovar eras mortas, mas para resgatar o que sobreviveu em “novas formas e contornos cristalizados”, como “fragmentos do pensamento”, trazendo o “rico e singular” à superfície.

2.4. As tradições pedagógicas teatrais

Gilberto Icle e Celina Nunes de Alcântara (2005) destacam o papel crucial das escolas de teatro na formação de tradições pedagógicas. As tradições pedagógicas consistiriam em conjuntos integrados de sistemas, técnicas, poéticas e éticas que artistas e grupos desenvolvem para a formação, manutenção e evolução de diversas estéticas teatrais, configurando, dessa maneira, um aglomerado de práticas e teorias formadoras de uma unidade de sentido. Os autores relembram como as escolas de teatro consolidaram diferentes modos de fazer e ensinar teatro ao longo do século XX, fundando novas formas de ver e pensar a própria arte teatral, na medida em que “[...] os saberes pedagógicos não são desligados dos saberes teatrais, ao contrário, pertencem à própria natureza do teatro” (Icle; Alcântara, 2005, p. 41).

Historicamente falando, o aprendizado do teatro se encontra frequentemente ligado a uma prática pedagógica instaurada por meio de um ato criativo. Grandes artistas pavimentaram o caminho de uma abordagem artística que carrega em si um viés pedagógico, como é o caso de Stanislavski, Brecht, Grotowski, Meyerhold, entre outros. Inúmeros teóricos do teatro “[...] reconhecem nas práticas e poéticas dos grandes mestres a procura de uma espécie diferente de teatro, na qual o elemento essencial seja a pedagogia” (Martins, 2002, p. 241). Entretanto, conforme Icle e Alcântara (2005), não há que se falar em mera transmissão em tais modos de fazer e ensinar teatro. O que se observa nessas tradições pedagógicas é, na verdade, uma dialética entre os conhecimentos já instituídos e novas formas de trabalho sobre esses mesmos princípios geradores.

As constatações mencionadas destacam um aspecto importante para o debate sobre autoridade no campo formativo teatral. Um olhar historicamente mais amplo revela que “a formação do professor de teatro no nosso meio parece ser fraterna a essas práticas pedagógicas formadas no caldo da tradição” (Icle; Alcântara, 2005, p. 41). No entanto, se trata de *tradições vivas*, renovadas constantemente nesse tipo de movimento “[...] em que o estabelecido vai dando lugar ao novo sem, contudo, ser negado de todo, ao contrário, sendo a base para novas formas” (Icle; Alcântara, 2005, p. 41).

Essa temporalidade não linear e não progressiva, estruturante das práticas formativas teatrais, está intimamente ligada ao fenômeno da autoridade, especialmente na perspectiva da *autoridade do tempo* proposta por Myriam Revault d’Allonnes. A aproximação entre a ideia de *autoridade do tempo* e as tradições pedagógicas teatrais decorre da presença de uma força de ligação intergeracional que assegura a transmissão de um legado estético, técnico, poético e ético, não obstante, sem impedir a sua renovação pelas novas gerações. Desse modo, as

tradições pedagógicas teatrais ilustram vividamente a capacidade do tempo de exercer força de autoridade e, simultaneamente, autorizar novos começos.

O movimento intergeracional que estrutura o *mundo do teatro*³⁷, edificado e preservado ao longo do tempo por meio de suas *instituições*³⁸, é composto pela continuidade, mas fundamentalmente permeado pela transformação, em virtude da própria natureza criativa do artista. Especialmente em uma perspectiva ocidental³⁹, a atitude ética do artista para com a sua obra é sempre orientada para a liberdade, pois nela reside a possibilidade de “[...] chamar à existência o que antes não existia [...]” (Arendt, 2011, p. 198). Uma forma de arte tão fugaz como o teatro impescinde de um convívio com a tradição para ser perpetuada, mas não do tipo que o condena à reprodução, e sim que institui com ela uma relação de liberdade. Conforme observado por Icle e Alcântara:

A própria natureza do teatro, efêmero e incipiente, inserido apenas no tempo, mais que no espaço, não permite um legado senão pela rica e infinita possibilidade de recursos que os sistemas pedagógicos constroem para dar origem e continuidade às suas conseqüentes tradições (Icle; Alcântara, 2005, p. 41).

Processos de renovação demandam a presença de algo a ser renovado. Daí a estreita ligação do teatro com a tradição, uma vez que é uma arte que não pode se desvincular dela por completo para se perenizar. Isso não implica tratar a tradição como algo a ser cristalizado; pelo contrário, ao possibilitar a criação de um legado transmissível para uma arte efêmera, a tradição autoriza novos começos. Ao reunir a tradição e o novo para dar origem a formas de validade inéditas, o artista de teatro vivencia a tradição não como uma prisão, mas como um momento de liberdade. Nessa mirada, o artista teatral estaria alinhado à visão de Hans-Georg Gadamer (1997) acerca de uma relação adequada com a tradição, uma vez que o filósofo concebe a conservação não como uma restrição, mas como uma ação igualmente livre em relação à destruição e inovação. Nas palavras de Gadamer:

Na realidade, a tradição sempre é um momento da liberdade e da própria história. Também a tradição mais autêntica e venerável não se realiza naturalmente, em virtude da capacidade de permanência daquilo que,

³⁷ A utilização da expressão *mundo do teatro* nesse contexto é influenciada pela concepção de *mundo comum* de Hannah Arendt. O termo, portanto, se refere à construção humana de um legado teatral comum, que abrange instituições, práticas, princípios éticos, tradições, culturas, crenças e conhecimentos específicos compartilhados por homens e mulheres envolvidos na arte teatral.

³⁸ Aqui, se utiliza o termo *instituição* conforme o sentido atribuído por Merleau-Ponty.

³⁹ Nossa análise se faz na perspectiva do teatro ocidental, uma vez que as manifestações artísticas orientais tradicionais são regidas por leis e princípios distintos, pois “o peso das tradições de atuação ou da dança [orientais] é muito forte para autorizar uma releitura, uma reinterpretação e uma criação autônoma [...]” (Pavis, 2013, p. 154).

singularmente está aí, mas necessita ser afirmada, assumida e cultivada. A tradição é essencialmente conservação e como tal sempre está atuante nas mudanças históricas. No entanto, a conservação é um ato da razão, ainda que caracterizado pelo fato de não atrair a atenção sobre si. Essa é a razão por que as inovações, os planejamentos intentem mostrar-se como única ação e resultado da razão. Isso, no entanto, apenas parece ser assim. Inclusive quando a vida sofre suas transformações mais tumultuadas, como em tempos revolucionários, em meio a suposta mudança de todas as coisas conserva-se muito mais do que era antigo do que se poderia crer, integrando-se com o novo numa nova forma de validade. Em todo caso, a conservação representa uma conduta tão livre como a destruição e a inovação. Tanto a crítica à tradição, como a sua reabilitação romântica, ficam muito aquém de seu verdadeiro ser histórico (Gadamer, 1997, p. 422).

A constatação de que o campo formativo teatral se constitui na esteira de suas tradições pedagógicas evidencia ainda mais o equívoco dos discursos da pedagogia do teatro que encaram a autoridade como inimiga à espreita, por tomarem o termo como sinônimo de poder ou coerção. Gadamer (1997) aborda precisamente a confusão entre autoridade e obediência cega, a qual, segundo ele, teria sido gestada pelo Iluminismo ao subordinar a autoridade à razão. Embora destaque a importância da hermenêutica iluminista ao rejeitar dogmas e reavaliar preconceitos, o pensador faz um alerta: ainda que certos preconceitos relevantes possam influenciar aqueles que estão sujeitos a autoridades, alguns desses preconceitos podem conter verdades. Este ponto está intrinsecamente ligado ao próprio conceito de autoridade, visto que, para Gadamer, a autoridade:

Repousa sobre o reconhecimento e, portanto, sobre uma ação da própria razão que, tornando-se consciente de seus próprios limites, atribui a outro uma perspectiva mais acertada. Este sentido retamente entendido de autoridade não tem nada a ver com obediência cega de comando. Na realidade, autoridade não tem nada a ver com obediência, mas com conhecimento (Gadamer, 1997, p. 419-420).

Gadamer rejeita categoricamente qualquer oposição incondicional entre autoridade e razão, pois a sua concepção de autoridade abarca liberdade e perspectiva abrangente. A visão gadameriana da autoridade ressalta ainda mais o equívoco presente nos discursos do campo teatral que falham em discernir entre autoridade e forças coercitivas. Essa indistinção não apenas constitui negligência conceitual, mas também menospreza a importância da autoridade nos processos de formação teatral. Esse aspecto é particularmente evidente ao considerarmos a noção de *autoridade do tempo*, uma vez que, nessa abordagem, a autoridade, por intermédio da interação constante entre tradição e renovação, é precisamente o substrato pelo qual o campo formativo teatral se estrutura.

Nietzsche aponta um importante aprendizado que, segundo ele, os artistas poderiam oferecer: a capacidade de partir do existente para transformá-lo, para “[...] tornar as coisas belas e atraentes, desejáveis para nós, quando elas não o são” (Nietzsche, 2001, p. 202). Nesse sentido, as tradições pedagógicas teatrais funcionam como portais para a inovação, uma vez que a capacidade transformadora da temporalidade atravessada – que conecta o legado deixado pelos que vieram antes com o potencial inovador dos que vivem agora – constitui a condição essencial do ato criativo: “[...] o ator cria porque se transforma, e algo lhe acontece porque cria”. (Icle; Alcântara, 2005, p. 42). Ao conservar somente aquilo que pode ser transformado, o artista de teatro segue o rastro da tradição, mas não para solidificá-la, e sim para “[...] partir daquilo que é vivo no que permanece na nossa prática” (Icle; Alcântara, 2005, p. 41).

Embora a crise da modernidade mencionada por Hannah Arendt (2011) tenha uma amplitude política que abrange elementos comuns em todo o mundo ocidental, é interessante observar as nuances específicas que essa crise assume ao impactar diferentes esferas. No caso das *instituições* teatrais, não se observam rupturas drásticas nas tradições, ao mesmo tempo em que não há rigidez nos processos de conservação. Nesse sentido, as tradições pedagógicas teatrais se assemelham àquela espécie de testamento mencionado por Arendt (2011, p. 28), mas com uma diferença significativa: elas consistem mais em pontos de partida e sentidos norteadores do que em prescrições fechadas sobre como lidar com a herança recebida. No momento em que homens e mulheres de teatro herdaram o legado de seus antecessores, eles adquirem a capacidade de dar continuidade ao *mundo do teatro*. Entretanto, esse processo não ocorre em um horizonte determinado, mas sim constantemente aberto à iniciativa criadora das novas gerações.

Ao considerar o modo como se estabelecem as tradições pedagógicas, a natureza intergeracional desses processos se evidencia. Por essa razão, tais dinâmicas estão mais ligadas às instituições do que aos indivíduos, uma vez que é a instituição que perdura ao longo das gerações, e não as pessoas. De acordo com Revault d’Allonnes, a autoridade se vincula diretamente a essa *generatividade*, ou seja, à capacidade de conservação no tempo e à durabilidade de um ato fundador em concerto, visando à criação de sentido intergeracional para ações que ainda estão por vir. **Compreender a autoridade é, portanto, investigar os processos de conservação e renovação das instituições que compõem o mundo comum.**

Nesse ponto da reflexão, é crucial distinguir entre os processos de formação em teatro que ocorrem em instituições escolares e aqueles que se desenvolvem dentro de instituições especificamente teatrais, posto que o ensino de teatro nas escolas possui um potencial formativo

impossível de ser compreendido desvinculado da integralidade da experiência educacional proporcionada pela escola. José Mário Pires Azanha (1991) advoga a favor da necessidade de adentrar a cultura escolar historicamente desenvolvida como passo fundamental na compreensão das crises da educação. O educador defende a importância de empreender um esforço investigativo abrangente, abordando uma ampla gama de manifestações culturais que teriam ocorrido nesse ambiente e que se materializam em práticas por elas determinadas. Nesse contexto, o *mundo da escola* consistiria em uma instituição dotada de uma cultura própria e específica, resultante de um processo histórico que lhe confere um certo grau de autonomia. Na visão de Azanha, somente por meio de um esforço genuíno para adentrar e conhecer esse mundo é que se poderia efetivamente desenvolver uma compreensão da dimensão histórico-social da crise escolar:

O que interessa é descrever as “práticas escolares” e os seus correlatos (objetivados em mentalidades, conflitos, discursos, procedimentos, hábitos, atitudes, regulamentações, “resultados escolares” etc.). Somente o acúmulo sistemático dessas descrições permitirá compor um quadro compreensivo da situação escolar, ponto de partida para um esforço de explicação e de reformulação (Azanha, 1991, p. 67).

Pensar a autoridade na pedagogia do teatro dentro desse tipo de experiência educacional faz parte do esforço mencionado por Azanha de imersão na cultura escolar. Isso porque os processos de formação nesse ambiente possuem os seus próprios sentidos e assumem conotações particulares, os quais moldam a relação pedagógica entre educadores e estudantes no estudo e na prática da linguagem teatral dentro do contexto escolar.

Ocorre que o teatro também possui o seu *mundo*, composto por um legado próprio – práticas, princípios éticos, tradições, culturas, crenças, saberes específicos e demais realizações humanas compartilhadas por homens e mulheres de teatro. Por esse motivo, é importante ressaltar que o foco da presente pesquisa não reside na compreensão da autoridade na pedagogia do teatro dentro de instituições escolares, mas sim em instituições formativas dedicadas especificamente ao ensino da linguagem teatral. Em consonância com os argumentos de Azanha, se defende aqui a necessidade de pensar essa modalidade de autoridade de forma indissociada do *mundo do teatro*, empregando esforços na compreensão do que ocorre em instituições formativas teatrais por meio da descrição de suas práticas e correlatos, bem como a maneira pela qual essas práticas se conectam com a tradição que as antecede.

Abordar o fenômeno da autoridade na pedagogia do teatro a partir de uma perspectiva institucional, portanto, consiste em centralizar a investigação na estrutura onde se arquiteta a

relação pedagógica, uma vez que essa estrutura organiza todas as experiências vividas pelos participantes do processo formativo. A aposta é que a abordagem institucional possa proporcionar uma abertura para outras possibilidades de reflexão sobre a autoridade nos processos de formação teatral, revelando sentidos que não estão prontamente acessíveis quando se limita a análise apenas à dinâmica de interação entre professores e alunos.

Na esteira das intenções anunciadas, os próximos dois capítulos versam sobre a experiência de duas importantes escolas de teatro. A primeira escola é o **Centro de Pesquisa Teatral (CPT)**, cujo principal coordenador foi o renomado encenador Antunes Filho. Fundado em 1982 no Sesc Consolação, na cidade de São Paulo, o CPT teria formado mais de mil profissionais das artes cênicas entre atores, dramaturgos, cenógrafos e iluminadores. Além disso, acumula 46 espetáculos teatrais realizados sob a coordenação de Antunes Filho (Sesc/CPT, 2020). Originado do Grupo de Teatro Macunaíma, coletivo cujas decisões provinham de múltiplas vozes, o CPT, ao longo do tempo, passou a ter Antunes Filho como figura central, resultando em um projeto formativo centralizado na liderança de um único mestre.

A segunda é a **Escola Livre de Teatro de Santo André (ELT)**, fundada em 1990, no rastro das conquistas do movimento de teatro de grupo paulista e tendo como base artística e pedagógica o *processo colaborativo*. Segundo Luis Alberto de Abreu (2004), as modalidades de criação em grupo surgem exatamente da necessidade de um novo contrato entre os artistas envolvidos, buscando maior horizontalidade nas relações criativas, questionando as hierarquias preestabelecidas e solicitando uma participação ativa de todos os criadores do grupo na construção do espetáculo. Há neste momento um deslocamento de um certo modelo de autoridade, advindo do questionamento de um modo considerado tirânico na condução de alguns encenadores. Seguindo os princípios que emanam dos processos de criação em grupo, a ELT foi concebida com uma abordagem que reflete uma visão de formação teatral intrinsecamente vinculada a determinados compromissos de cunho político.

A partir da minuciosa análise de um vasto arquivo de materiais, o presente estudo se dedicou a compreender a maneira como cada uma dessas instituições estabelece uma relação com a tradição e concebe a autoridade docente, por meio de um esforço descritivo do contexto histórico, social e cultural no qual essas instituições foram fundadas. Embora compartilhem o mesmo domínio artístico, essas escolas estabelecem modelos de autoridade docente que se diferenciam significativamente, referidos aqui como *mestre artista* (CPT) e *mestre orientador* (ELT). É importante ressaltar que as descrições e distinções apresentadas têm principalmente

fins didáticos e não devem ser interpretadas como modelos estanques e dicotômicos. Devido à complexidade dessas experiências, que são tanto extensas quanto mutáveis ao longo do tempo, o esforço descritivo empregado visa, com prioridade, identificar os traços mais distintivos e marcantes, sob a perspectiva do imaginário público, de uma certa concepção de autoridade pedagógica.

Desta feita, se explorou as formas de conceber os propósitos formativos, os métodos artístico-pedagógicos empregados, os fundamentos e os princípios subjacentes às suas práticas, as estruturas organizacionais adotadas, o tipo de relação estabelecida entre mestres e estudantes, os resultados almejados para a formação, entre outros elementos cruciais para a compreensão das práticas artístico-pedagógicas em jogo. Essa perspectiva metodológica exigiu a investigação de uma variedade de documentos e materiais relacionados às instituições analisadas, com amplo uso de fontes múltiplas, inclusive as academicamente pouco convencionais. Desse modo, o conjunto examinado abrangeu: publicações bibliográficas e audiovisuais de autoria das próprias instituições (cadernos, revistas, livros, material pedagógico etc.); publicações bibliográficas sobre as instituições e seus processos artístico-pedagógicos elaboradas por terceiros (livros publicados por pesquisadores, teses e dissertações, publicações de órgãos do governo etc.); artigos publicados em revistas e periódicos especializados; publicações em eventos científicos; reportagens de jornais e revistas; entrevistas realizadas em diferentes meios de comunicação; depoimentos nas redes sociais; produções audiovisuais; *podcasts*; documentos oficiais e institucionais (editais, chamadas para processos seletivos, legislações, programas e projetos pedagógicos, avaliações institucionais e demais documentos institucionais pertinentes); redes sociais e *websites* oficiais das instituições; materiais relativos aos eventos e demais acontecimentos relevantes no âmbito das escolas (programas de espetáculos teatrais, depoimentos etc.).

A vastidão desse arquivo de materiais exigiu o estabelecimento de critérios para uma edição eficiente. Nesse sentido, visando ao alinhamento e à coerência teórico-metodológica com pressupostos fundamentais da abordagem sobre autoridade proposta por Revault d'Allonnes (2008), que concebe uma certa noção de sentido histórico a partir das teorias de Merleau-Ponty (2003), esta pesquisa se fundamentou principalmente em dois elementos orientadores: circulação e impacto.

Ao imergir nesse vasto arquivo de materiais, não se buscou, portanto, qualquer tipo de “verdade”, muito menos tecer julgamentos inequívocos dos fatos, mas sim *momentos de verdade*. Na prática, isso se traduz em um esforço para delinear um panorama de como essas

instituições se apresentam à esfera pública e marcam o imaginário coletivo, por intermédio do que circula e provoca impacto, derivado da pluralidade de vozes daqueles que tiveram experiências variadas com elas em diferentes momentos do tempo. Assim sendo, se optou pela priorização de materiais já disponíveis para circulação, em detrimento de entrevistas conduzidas exclusivamente para este estudo ou da observação direta de processos criativos *in loco*. Essa escolha foi deliberada, reconhecendo a importância do impacto que a disseminação dessas vozes exerce na construção do *mundo comum*.

O tecido da temporalidade compartilhada é composto de práticas e discursos que enunciam aquilo que se optou por conservar ou descartar, evidenciar ou esquecer. Movimento que sinaliza as eleições humanas que teceram e tecem continuamente as tradições pedagógicas. A abordagem proposta se traduz em um empenho investigativo direcionado a revisitar os escombros que escondem os fundamentos originários de práticas e discursos, mesmo que agora estejam esquecidos debaixo de formas sedimentadas. O objetivo é compreender os sentidos que orientam as ações no presente, reconhecendo que esses fundamentos não estão esgotados em sua potência de influenciar o contemporâneo. Gesto que busca entender como essa complexa teia de relações temporais – diálogo contínuo e ininterrupto entre passado, presente e futuro – se manifesta em saberes, ensinamentos, apropriações, criações, recriações e possibilidades de ação.

CAPÍTULO 3

A AUTORIDADE DO *MESTRE ARTISTA*: ANTUNES FILHO E O CENTRO DE PESQUISA TEATRAL

Você, mestre Sol. Mas mestre, assim te chamei e assim ainda o chamo e de veras continuarei a chamar, mas será que essa palavra realmente lhe cabe? Não, não cabe. Como também nenhuma das nomenclaturas que nós mesmos; seus discípulos, comediantes, alunos, filhos, lhe designamos. Sim, é certo que todas lhe definem: mestre, diretor, professor, pai. Todas elas corretas porém todas carregadas de autoridade. E poderá uma autoridade quebrar muros, turbilhonar classificações, conjurar verdades, diluir fronteiras, convulsionar controles, varrer homogêneos? Ou ainda: poderá uma autoridade agenciar multiplicidades, romper dualismos, atravessar reinos e gêneros, fazer “Eus” vacilarem, exteriorizar singularidades, parir mundos? Não, não pode, nada que seja derivado do aparelho de Estado ou das instituições familiares podem dizer respeito à sua criação, isto é, vida, são forças completamente outras que você arregimenta, forças feiticeiras contrárias e hostis a elas no conteúdo e na forma. Você, mais que mestre: o Anômalo, o *Outsider*, o Solitário, o indivíduo excepcional com o qual nós feiticeiros formamos uma aliança, procedemos por contágio. Nós, mais, muito mais, que grupo, elenco, turma ou família somos bando, cardume, malta, tribo, enxame, constelação, feixe, matilha. E sim, “nós feiticeiros sabemos que as contradições são reais, mas que as contradições reais são apenas para rir.” E enquanto gargalhamos as contradições, chafurdamos nelas, inventamos e nos reinventamos nelas e a partir delas, deixamos aos burocratas as catalogações e acusações, aos inquisidores os julgamentos e sentenças. Nas contradições e na música por poucos ouvida continuamos a dançar: “nós espíritos livres, espíritos aéreos, espíritos alegres.”

Stella Prata⁴⁰

⁴⁰ Stella Prata é atriz, escritora e dramaturga e antiga integrante do Centro de Pesquisa Teatral. O trecho em destaque faz parte de um artigo do jornal *Le Monde Diplomatique Brasil* (Prata, 2019) em homenagem ao encenador Antunes Filho, publicado após a sua morte em 2019.

3.1. Mestre e discípulos: o mito Antunes Filho

“A história de Antunes Filho se confunde com a história do moderno teatro paulista e, por extensão, brasileiro”. Com essa frase, o pesquisador Sebastião Milaré (2007, p. 1) inicia a apresentação de um dos seus livros dedicados ao mais renomado encenador teatral do Brasil. Em se tratando de teatro, o reconhecimento da autoridade de Antunes Filho é público e notório, bem como a importância do seu legado para o campo formativo das artes cênicas. “Detestado por muitos, amado por tantos outros, respeitado aqui e além-fronteiras até do outro lado do mundo – como um dos mestres do teatro contemporâneo [...]” (Milaré, 2007, p. 282), a trajetória de Antunes Filho é uma das mais exemplares amostras das complexidades que envolvem o tema da autoridade na pedagogia do teatro.

Por quase quarenta anos, Antunes Filho esteve à frente de uma das principais instituições de formação teatral do país: o Centro de Pesquisa Teatral (CPT). Instituído em 1982, no Sesc Consolação, na cidade de São Paulo, o CPT esteve sob o comando do encenador até 2019, ano de seu falecimento. Na época da criação do CPT, Antunes Filho já tinha uma carreira consolidada no teatro comercial, mas optou por alterar os rumos de sua trajetória e se dedicar integralmente ao teatro de pesquisa e experimentação (Filho, 1999). Deste modo, em 1978 estreia a peça *Macunaíma*, espetáculo do Grupo Pau Brasil, desdobramento de um curso de interpretação que Antunes Filho ministrou em 1977, sob o patrocínio da Secretaria Estadual de Cultura de São Paulo. Com *Macunaíma* nos palcos, Antunes alcança um prestígio ainda maior como encenador:

Para dar uma idéia do sucesso dessa montagem, vale a pena mencionar alguns dados: *Macunaíma* – a montagem original e as remontagens – seria apresentada 876 vezes em cem cidades de 18 países. Obteria prêmios em vários festivais internacionais. Os críticos, no Brasil e no exterior, caracterizariam o espetáculo como o maior “milagre” teatral brasileiro de todos os tempos; um crítico escreveria que *Macunaíma* representa para o teatro o que *Cem Anos de Solidão* significa para o romance. Antunes, outrossim, seria comparado com os grandes diretores mundiais de teatro e cinema: Robert Wilson, Peter Brook, Fellini, Buñuel (George, 1996, p. 67).

O artigo “Método de Trabalho”⁴¹ evidencia que as movimentações iniciais que originaram o CPT já estariam eivadas de propósitos pedagógicos, tendo como perspectiva central o aprendizado do teatro e a formação do ator:

⁴¹ Texto assinado pelo Grupo Macunaíma, publicado no programa do espetáculo *Nelson Rodrigues, o eterno retorno*, que estreou em 1981 no Teatro São Pedro, na cidade de São Paulo.

Surge, em 1977, o CTP – Centro Teatral de Pesquisas – fruto das insatisfações do diretor Antunes Filho com os moldes teatrais, e com o objetivo de fomentar a pesquisa teatral e agregar pessoas e grupos de teatro. Um centro catalizador para desenvolver pesquisas e experimentações, sem se ater aos padrões estabelecidos pela maioria das escolas de teatro brasileiras. Tratava-se assim, de convergir as pesquisas para o aprendizado – uma vez que a maioria dos elementos ligados a tal centro não trazia nenhuma ou quase nenhuma experiência teatral – porém, efetivando esse aprendizado através das necessidades reais do grupo e de acordo com a “oferta” individual de cada elemento, segundo o estágio de trabalho grupal (Grupo Macunaíma, 1981).

De acordo com Milaré (2015), o Centro de Pesquisa Teatral (CPT) ampliava as propostas do Centro Teatral de Pesquisas, que era desenvolvido no Theatro São Pedro por Antunes Filho e pelo Grupo Macunaíma. Em 1982, uma comissão instituída pelo Serviço Social do Comércio de São Paulo (Sesc/SP) aponta a necessidade de criar um programa com atividades contínuas e sistemáticas voltadas para a ação pedagógica em teatro, o que coincidia com as intenções do projeto desenvolvido no Centro Teatral de Pesquisas. De modo que, após negociações, o Sesc-SP instituiu o Centro de Pesquisa Teatral (CPT), conferindo a Antunes Filho plena autonomia artística e pedagógica na coordenação do projeto.

Danilo Santos de Miranda, que atuou como diretor regional do Sesc São Paulo de 1984 até 2023, ano de seu falecimento, enfatiza o encontro de projetos entre Antunes Filho e o Sesc que culminou na fundação do CPT:

O Antunes, fundamentalmente, tem um projeto em relação ao teatro e a importância do teatro e a formação para o teatro. E ao trabalhar a formação para o teatro, ele se fundamenta em alguns princípios: o princípio, por exemplo, do rigor técnico. Ou seja, o ator e todos os demais profissionais do teatro, mas sobretudo o ator, ele tem que ter o seu desenvolvimento pessoal e profissional o mais completo e o mais perfeito possível. Então, ao juntar esses dois elementos, de alguma forma ele vem ao encontro exatamente de uma proposta que é de uma instituição como a nossa. A instituição nos seus princípios básicos [...] procura o bem-estar, a melhoria da qualidade de vida, o desenvolvimento sociocultural das populações em geral, especialmente dos comerciários. Essa escolha do Sesc em atuar na área de teatro já tinha sido feita e precisou ir mais fundo. [...]. Mas faltava um projeto que além da criação de condições para novos [artistas e demais profissionais do teatro], e para a formação de plateia, alguma coisa que atuasse na linha de formação de profissionais atores e pessoas ligadas diretamente à produção teatral de maneira mais contundente. Então juntando esses fatores todos, o Sesc, na década de 80, em 82, decide acolher um projeto que, como disse, já era um projeto que cabia, que encaixava, que tinha a ver com a proposta institucional do Sesc (O Teatro [...], 2002a, 15 min 35 s).

A criação do CPT foi considerada um projeto único e inovador no país. Por meio do financiamento do Sesc-SP, se tornava possível a criação e a manutenção, a longo prazo, de um espaço dedicado integralmente à pesquisa, formação e criação em teatro. No programa dos primeiros espetáculos produzidos pelo CPT sob a direção de Antunes Filho, em 1984, Abram Szajman, presidente do Conselho Regional do Sesc-SP, destaca a importância da iniciativa e da parceria com o renomado diretor para o cenário teatral no país:

Nessa trajetória vem somar-se uma nova iniciativa, destinada a estreitar ainda mais as relações que unem o SESC ao teatro brasileiro: trata-se da criação do Centro de Pesquisa Teatral, que se vem processando a partir de agosto de 1982, e cujos primeiros resultados vêm a público através das montagens ora apresentadas. Funcionando junto ao SESC Vila Nova [antigo nome do Sesc Consolação], o Centro de Pesquisa Teatral se propõe a reunir e a dar consequência prática ao conjunto de ensinamentos e experiências recolhidos ao longo do tempo pelo SESC, através de suas ações e observações, num trabalho que conta com a orientação segura e competente de Antunes Filho, profissional renomado, cuja entusiasmada dedicação tornou-se indispensável à obtenção dos resultados a que nos propomos – a criação de um espaço teatral novo e inovador, que contribua efetivamente para a expansão e o enriquecimento de nossa prática teatral (Szajman, 1984).

A estrutura extremamente privilegiada fornecida pelo Sesc-SP, aliada à competência artística de Antunes Filho, fizeram do CPT uma instituição de teatro altamente reconhecida pelos seus resultados artísticos e formativos, cuja unidade, de 1982 a 2019, foi assegurada pela presença do encenador. Durante esse período, Antunes Filho e o CPT eram vistos como elementos indissociáveis, e Danilo Santos de Miranda descreve o caráter institucional que o encenador teria adquirido:

[...] quando eu assumi o Sesc havia dois casos de pessoas reconhecidas como artistas, eméritas, praticamente funcionando dentro do Sesc. Uma era o Antunes. A outra [...] foi a Lina Bo Bardi. [...] eram pessoas que tinham um caráter quase que institucional elas mesmas. Eram verdadeiras instituições (CPT/Sesc [...], 2021b, 4 min 58 s).

Nessas tentativas pelo Brasil afora, mundo afora, de criar escolas, de se criar modos de fazer, criar metodologia – em todos os campos, no campo específico das artes, do teatro em particular – numerosas, sempre deparam com o fenômeno da personalização. Quando uma escola de teatro russa ganhou uma dimensão forte, estava lá uma figura, Stanislavski, alguém que inventou um modo, um jeito, uma maneira de ver e enxergar [...]. Grotowski na Polônia, Bob Wilson no seu centro de criação e desenvolvimento, em Nova York. Eu diria que o CPT se coloca nesse padrão, como uma escola, um modo de fazer, animado por uma figura em particular (CPT/Sesc [...], 2021a, 28 s).

No início, o Grupo de Teatro Macunaíma permaneceu como núcleo central e cooperativa independente dentro do CPT. A ideia original do CPT consistia em abrir diferentes núcleos para além do principal que poderiam se converter em novas cooperativas. Testes de admissão alimentariam os núcleos com gente nova, mantendo, de forma continuada, as pesquisas desenvolvidas mesmo diante do rodízio de atores. Com o passar dos anos, essa proposta foi se modificando e, com o amparo e financiamento do Sesc-SP, o Centro de Pesquisa Teatral (CPT) se consolidou como um dos principais espaços de aprendizado e formação em teatro do país (Milaré, 2015).

Segundo Lee Taylor de Moura Paula⁴² (2014, p. 20), o CPT “[...] sempre teve como motivação e eixo investigativo a desconstrução de velhos códigos e paradigmas da atuação e uma tentativa de construção de uma metodologia para a formação do ator”. Sob a condução do encenador, a estrutura do CPT possuía duas frentes de ação: o curso de *Introdução ao Método de Ator*, conhecido como CPTzinho, oferecido anualmente e coordenado pelo diretor; e as montagens dos espetáculos teatrais sob a direção de Antunes Filho. Lee Taylor destaca como importante característica deste curso inicial de formação, durante os seus últimos anos de funcionamento (uma vez que a estrutura original do CPTzinho passou por variadas mudanças), o fato de que:

[...] no CPTzinho, [Antunes Filho] não se responsabiliza por ministrar as aulas, mas por coordenar o encaminhamento didático e escalar os formadores responsáveis. A atuação do diretor, como propositor de exercícios e procedimentos criativos, acontece somente durante os ensaios de criação dos espetáculos. No Theatro São Pedro, todos os atores aprovados na seleção, além das aulas do curso, também participavam dos ensaios conduzidos por Antunes. No CPTzinho, mesmo admitidos, somente alguns poucos atores selecionados ao final do curso *Introdução ao Método de Ator* entram em contato direto com o trabalho do diretor. [...] No entanto, Antunes acompanha sistematicamente, mesmo que de fora, o desenvolvimento do curso e investe, dentro do possível, na preparação básica e na instrução de alguns formadores, além dos mesmos se empenharem para se aprimorar e tentar exercer com responsabilidade essa função de “ator pedagogo” delegada pelo diretor (Paula, 2014, p. 36).

Durante o período em que Antunes esteve coordenando o CPT, a principal forma de ingresso era por meio de testes, que atraíam centenas de pessoas do país inteiro interessadas em aprender a fazer teatro. “Era o início de uma tradição do teatro brasileiro – os *testes com Antunes*

⁴² Ator que trabalhou com Antunes Filho por um período de quase dez anos, ocupando papéis relevantes em suas montagens e integrando ativamente o corpo de formadores do Centro de Pesquisas Teatrais. A partir de sua experiência no CPT, escreveu uma dissertação de mestrado em que aborda a arte do ator pela perspectiva da prática formativa desenvolvida e aplicada por Antunes Filho.

[...], sobre os quais se ouve muitas histórias” (Milaré, 2015, parte 1/3), dinâmica que, conforme Milaré, teria ajudado a alimentar o imaginário de Antunes como sendo um diretor tirânico:

Quase sempre o teste se resumia a uns poucos minutos. Muitos saíam indignados: como é que Antunes pode tão rapidamente avaliar seu talento? Sentiam-se injustiçados. Por conta disso, engrossavam as fileiras de inimigos do diretor; somavam-se vozes ao coro que o acusava de tirano; na verdade, porém, ele não procurava talentos desenvolvidos e sim potencialidades. Se quisesse atores experientes poderia trabalhar com os mais importantes nomes da cena brasileira, como até então fizera. E a qualidade do trabalho dos atores, em todas as peças do CPT/Grupo de Teatro Macunaíma, atesta que de alguma forma sua avaliação dos testes funciona: quase todos esses atores chegaram ao palco a partir dos testes e depois de terem passado por estudos e treinamentos intensos. O propósito de Antunes era formar o novo intérprete; usar a matéria bruta, a potencialidade, para pesquisar novos meios. Trabalho que exigia a entrega dos participantes e nada de autopiedade nem sentimentalismo. Isso já se anunciava nas suas atitudes durante os testes (Milaré, 2015, parte 1/3).

Sebastião Milaré aborda no livro *Hierofania: o teatro segundo Antunes Filho* (2015) as bases éticas e disciplinares do CPT, e sustenta que a severidade de Antunes seria vista externamente como evidência de um suposto autoritarismo. Segundo o pesquisador, o que estaria em jogo, na verdade, seria um paradoxo entre liberdade e responsabilidade, uma vez que, para Antunes, liberdade significaria ter responsabilidade para com a comunidade:

As pessoas aí fora estão acostumadas a chegar tarde... a pessoa não vai. Aqui não: o tempo é precioso. Aqui não é caserna, aqui não é convento. Não é isso, mas temos que respeitar um ao outro. [...] Esse respeito mútuo eu solicito de cara (Filho, 1985⁴³ *apud* Milaré, 2015, parte 1/4).

Sobre o papel de Antunes Filho na condução do processo de formação proposto no CPT, Milaré (2015, parte 1/6) evidencia o lugar de mestre ocupado pelo encenador: “Antunes era o mestre, ou uma espécie de demiurgo, do ponto de vista do ator. E assim se comportava perante o elenco”. Rigor estético, inquietação artística obstinada, alto nível de exigência e disciplina extrema – eis as características comumente associadas ao diretor por discípulos, estudiosos e pesquisadores do trabalho de Antunes Filho. Ora apontado como tirânico e violento em suas conduções, ora defendido como um diretor apenas altamente exigente e obcecado por perfeição, a maneira como Antunes praticava a sua maestria sempre suscitou intensa polêmica, se tornando, inclusive, pergunta recorrente nas entrevistas que protagonizava:

⁴³ FILHO, Antunes. Antunes & o Teatro. Entrevista a Sebastião Milaré. *Arte*, [s. l.], n. 60, 1985.

Jorge Escosteguy: Antunes, uma pergunta que já se tornou um pouco corriqueira, até, nas suas entrevistas, mas você é considerado um diretor muito severo, muitas vezes um ditador mesmo. Você acha que é indispensável essa severidade para se obter tudo dos atores?

Antunes Filho: Eu já fui considerado até tirânico, autoritário. Eu acho que, no teatro, é necessário que as pessoas tenham muita disciplina. A infra-estrutura do teatro não é dinheiro, não é nada disso. A infra-estrutura é conhecimento, é autodisciplina, mas isso é mais velho que minha avó. É fundamental que as pessoas que façam qualquer tipo de manifestação criativa tenham consigo – e com as pessoas que querem também fazer o mesmo projeto – muita fé e muita disciplina, porque com muita disciplina a gente se equivoca bastante. Agora, no tempo que me chamavam de tirânico eu até era um pouco, sim. Eu acho que era devido aos tempos ruins que a gente se acostuma àquilo, a gente é condicionado a...

Jorge Escosteguy: Aos velhos tempos ou você mudou?

Antunes Filho: Aos tempos que a gente viveu, aos tempos de autoritarismo, que até hoje ainda persiste, em muitas pessoas, um certo autoritarismo em colocar as coisas, em fazer uma obra de arte autoritária. Existem também, até hoje...

[...]

Luís Fernando Emediato: É verdade que você torturava mentalmente os atores e as atrizes que trabalhavam com você naquela época e, hoje, com os novos tempos, você não tortura mais?

Antunes Filho: Veja bem, eu nunca torturei. Eu torturava na medida em que as pessoas não liam o que eu obrigava a ler, mandava ler alguns livros. E isso muitas vezes dava até muita confusão, porque às vezes você não pode dar um livro para uma pessoa.

Luís Fernando Emediato: Mas dizem que você batia também! [Riso]

Antunes Filho: Não, isso não é verdade [riso]. Imagina se eu jogar a cadeira em cima de um ator! Ô cara, é muita raiva! Isso foi nos idos, eu não faria mais isso, é uma tolice. A gente vai vivendo e adquire uma certa sabedoria e um certo método também, senão você vai vivendo e vai ficando cada vez mais burro. Não admito isso, você precisa ficar um pouco mais, pelo menos mais destro, ou mais inteligente um pouco, com as coisas. Mas isso já aconteceu um pouco de eu exigir, obrigar... Molecagem, da minha parte. Eu ainda não estava maduro, não era ainda o tempo. Esse mestre não tinha chegado ainda a minha porta [aponta para seus próprios ombros] e dito: “É assim que tem que agir” (Filho, 1989).

Durante o evento *Encontros Notáveis*, fórum promovido pela SP Escola de Teatro em maio de 2010, Antunes Filho se defende das acusações de tirania:

Se o cara sabe dirigir teatro, e ele tem uma voz de orientação maior – “vamos por aqui, vamos por ali” – ele sempre será tirânico do ponto de vista de quem acha que democracia é fazer todo mundo, cada um faz o que quer, como quer. Porque não sabe, né? Eu acho que tem a obrigação de ter um líder. Tem sempre que ter um líder. Quando diz que é teatro de... como que é? Teatro de... colaborativo, mentira! Tem alguém lá que dá orientação, senão não dá para fazer (Filho, 2010a, 7 min 10 s).

Em outro momento, no mesmo evento, em resposta a uma pessoa que indaga se um aprendiz em formação teria condições de contar somente com seu talento e sua vocação, Antunes responde enfaticamente:

Precisa ter um mestre sempre. Isso não sou eu que digo não, desde lá, Zen, aquelas coisas todas [provavelmente se referindo a certas tradições orientais], tem que ter um mestre do lado para, não para discutir com ele, você vai discutir ignorante com ignorante não dá nada (Filho, 2010b, 5 min 56 s).

Essa referência à sabedoria zen-budista não é mero acaso, uma vez que a noção zen da mente configuraria em um dos princípios básicos do CPT. Os suportes teóricos do método de Antunes eram constituídos fundamentalmente por quatro obras: *Politzer – princípios fundamentais da Filosofia*, de Guy Besse e Maurice Caveing; *O teatro e seu duplo*, de Antonin Artaud; *Paradoxo sobre o comediante*, de Diderot; e *A arte cavalheiresca do arqueiro Zen*, de Eugen Herrigel (Milaré, 2015). Neste último, Herrigel relata seus anos como discípulo de um mestre Zen, que o conduziu no aprendizado de atirar com arco e flecha. O livro busca demonstrar como é a aprendizagem Zen na prática, de forma a auxiliar o leitor ocidental a penetrar nessa experiência tipicamente oriental. A relação mestre-discípulo descrita no livro reflete princípios presentes no modo de Antunes de se relacionar com os atores e atrizes, tal como a ênfase na importância de ser guiado por um mestre com experiência e credibilidade, bem como a entrega e confiança total aos seus desígnios. De acordo com Herrigel:

O aluno japonês traz consigo três coisas: **uma boa educação, um profundo amor pela arte escolhida e uma veneração incondicional pelo mestre**. Desde tempos imemorais, a relação entre mestre e discípulo pertence às relações elementares da vida e ultrapassa muito os limites da matéria que ensina. [...] Longe de querer despertar prematuramente o artista, o mestre considera como sua missão primordial converter o discípulo num artesão que domine profundamente o ofício, o que este fará com a sua habitual e pertinaz dedicação e como se não tivesse aspirações mais elevadas, submetendo-se ao duro aprendizado com resignação, para descobrir, com o passar dos anos, que o domínio perfeito da arte, longe de oprimir, libera (Herrigel, 1987, p. 50-51, grifo nosso).

Em outra passagem, Herrigel reflete sobre a importância da confiança do discípulo na condução do mestre:

Áspero é o caminho do aprendizado. Muitas vezes, a única coisa que mantém o discípulo animado é a fé no mestre, em quem só agora reconhece o domínio absoluto da arte: com sua vida, dá-lhe o exemplo do que seja obra interior, e convence-o apenas com a sua presença. Nessa etapa, a imitação do discípulo atinge a maturidade, conduzindo-o a compartilhar com o mestre o domínio

artístico. Até onde o discípulo chegará é coisa que não preocupa o mestre. Ele apenas lhe ensina o caminho, deixando-o percorrê-lo por si mesmo, sem a companhia de ninguém. A fim de que o aluno supere a prova da solidão, o mestre se separa dele, exortando-o cordialmente a prosseguir mais longe do que ele e a se “elevantar acima dos ombros do mestre”. Para onde quer que o caminho escondido leve o discípulo, ele pode perder o mestre de vista, mas jamais esquecê-lo. **Com uma gratidão disposta a qualquer sacrifício, gratidão que substitui a veneração incondicional do principiante e a fé salvadora do artista, ele lhe será sempre fiel.** Inúmeros exemplos, vindos do mais longínquo passado, demonstram que essa gratidão supera bastante a que é habitual entre as pessoas (Herrigel, 1987, p. 56, grifo nosso).

Contudo, Milaré (2015) ressalta que a postura do ator-aluno no CPT, diante dessas fontes de conhecimento, é diversa à do discípulo zen. Os elementos do zen-budismo, assim como do taoísmo e do hinduísmo, seriam mobilizados pela sua utilidade à criação artística, e não teriam o objetivo de conduzir o ator à iluminação (*satori* ou Nirvana), sendo, portanto, adotada como posturas para a prática teatral.

Milaré relata que a incorporação de correntes de pensamento orientais por parte de Antunes no processo criativo levou muitas pessoas a pensar que o CPT poderia ser considerado uma seita religiosa, com Antunes Filho desempenhando o papel de orientador espiritual. O pesquisador alega que, em certa medida, essa percepção não estaria completamente infundada, “[...] pois a investigação fundamenta-se no ato de *re-ligar* o ser humano à realidade cósmica, procurando eliminar grilhões que o confinam aos limitados horizontes da realidade comum” (Milaré, 2015, parte 2/12). Contudo, Milaré enfatiza que as imagens míticas mobilizadas por tais pensamentos serviriam apenas para auxiliar a preparação do ator para o trabalho criativo, com a finalidade de alavancar o desarme de conceitos e preceitos cartesianos por meio da aproximação com as realidades desveladas pelas correntes filosóficas orientais.

Essas imagens procederiam tanto da mitologia oriental quanto da chamada nova física, e do mesmo modo que na aproximação com o zen-budismo, no método de Antunes o ator-aluno não trabalharia com modelos matemáticos. A recorrência à abordagem da nova física e às imagens dela advindas teria a função de propor uma reflexão acerca dos princípios da probabilidade e da incerteza, buscando auxiliar o ator na preparação do seu corpo para estabelecer uma relação produtiva com a mente (Milaré, 2015).

Uma terceira disciplina geradora de imagens no CPT seria a psicologia analítica, com ampla utilização dos conceitos de arquétipos e inconsciente coletivo. Segundo Milaré (2015), todas essas referências visariam inserir o ator em um novo sistema de códigos e signos, a fim de integrar esses sistemas ao seu imaginário e à sua forma de ver e perceber o mundo. Na perspectiva de Antunes, se o ator conseguisse articular esses processos mentais, ele estaria

pronto para desenvolver a técnica interpretativa pretendida pelo método, por meio de um treinamento intenso, rigoroso e muita disciplina.

“Mestre. Guru. Professor. É com essas palavras que muitos dos atores oriundos do Centro de Pesquisa Teatral, o CPT, se referem ao diretor Antunes Filho” – declara reportagem da revista *Veja São Paulo* (Machado, 2017), que compila depoimentos de atores sobre o diretor. A despeito das dificuldades e da dureza relatadas durante os ensaios, o tom geral é de gratidão, reconhecimento e admiração:

Giulia Gam: [...]. Eu tinha muito prazer em ficar dez, onze horas ensaiando, sob o olhar atento dele para cada respiração, cada passo, cada palavra. É claro que alguns atores não gostavam muito disso, e brigavam com ele. Lembro quando reclamei do fato de ele ter jogado uma cadeira na direção da Marlene Fortuna e ele retrucou: ‘Fique quieta. Eu sei o que estou fazendo’. Hoje entendo que era uma maneira de ele tentar tirar o melhor de cada ator. Particularmente, não tenho do que reclamar. Sempre tivemos uma relação muito amorosa. Ele é muito importante na minha carreira, mas também na minha vida. Foi ele quem me iniciou no sagrado do teatro. Trabalhar com Antunes foi uma experiência religiosa.

Marcos Andrade: [...]. Trabalhei durante oito anos com Antunes, um período que foi muito bom, mas também duro e difícil. Ele explode, às vezes. O primeiro berro que ele dá é uma espécie de batismo. Ficamos um ano e meio ensaiando *A Pedra do Reino*, na qual eu não tinha nenhuma fala. Só ficava correndo pelo palco. No oitavo mês de ensaio, já não aguentava mais. Eu me perguntava o que estava fazendo lá dentro. Hoje eu entendo aquela experiência como a mais importante que ocorreu na minha vida artística. Na verdade, eu não consigo enxergá-la sem o Antunes.

Marco Antônio Pâmio: [...] Ele estava no auge do seu vigor físico, e às vezes era bastante cruel. Nos impunha uma disciplina quase militar. Mas eu só posso agradecê-lo, pois foi ele que me fez confrontar minha vocação. Ele definiu minha trajetória. Se hoje sou ator, posso dizer que minha escola foi o CPT, e meu mestre, Antunes Filho.

Luís Melo: Nos dez anos que passei pelo CPT, vi Antunes Filho mudar drasticamente de estética, passando por *Romeu e Julieta*, *Xica da Silva* até *Paraíso, Zona Norte*. Na época em que eu o procurei, ele era a referência de um novo fazer teatral. Com ele, eu passei a ver o trabalho de ator de outra maneira. Ele me mostrou que o teatro não é um terreno baldio. Quando ele não consegue se fazer entender, grita com a sua própria incapacidade de comunicação. É como se ele gritasse consigo mesmo. Todos falam dos berros que ele dá com os atores, mas não comentam sobre a satisfação que ele demonstra quando consegue fazer um aluno chegar a um bom resultado.

Um outro trabalho de Sebastião Milaré, o livro *Antunes Filho e a dimensão utópica* (2007), traz um depoimento da atriz Laura Cardoso comentando alguns dos desafios vivenciados em seu processo de trabalho com Antunes:

Acho que ele vinha meio estudado, mas deixava o ator criar. Lembro que ele deixava a gente no palco, sentava no fundo da plateia e ficava observando. De repente vinha um grito, se estava bom, ou se estava uma porcaria, como ele dizia, e neste caso xingava o mundo, com as mãos, com as pernas, ele queria matar a gente, queria bater. Ele é uma pessoa difícil, não brinca em serviço. Por mais que goste do colega, do ator, naquele momento ele se torna uma pessoa dura, ríspida, neurótica. Ele xinga, faz repetir a cena mil vezes, faz voltar, diz que você não sabe nada. Não é um diretor gentil, fácil [...] não, é uma pessoa dura, pode-se dizer, severa [...] (Milaré, 2007, p. 91).

À revelia das polêmicas suscitadas pelos seus modos de proceder, são inúmeros os relatos de antigos discípulos e atores que trabalharam com Antunes atestando um profundo respeito, admiração e gratidão pelo encenador, a quem voluntariamente chamam de mestre. Fato que demonstra a força incontestável da autoridade que Antunes Filho personificava, e que coexistia e sobrevivia às fortes críticas direcionadas ao seu comportamento. O documentário *O Teatro segundo Antunes Filho* reúne alguns depoimentos nessa linha:

Lígia Cortes: Eu não seria uma atriz com uma dimensão, ou enfim, uma preocupação tão profunda [...] como eu acho que sou hoje, claro que posso ser muito mais. Mas eu acho que o Antunes me deu um referencial enorme. O trabalho lá, eu realmente me joguei de corpo e alma, eu trabalhava um período imenso com um prazer incrível. Eu acho que essa dedicação da gente ao teatro, que a gente tinha, foi o que eu mais aprendi. Da gente estar a serviço do teatro, e não o teatro a serviço da gente. Dentro de mim eu tenho uma nostalgia enorme daquele tempo, uma gratidão imensa, e eu sei que não seria a mesma pessoa preocupada com a educação, preocupada com o artista e formação do ator em termos [...] um pouco mais amplos do que as técnicas do ator que deveriam ser adquiridas. E sei também que hoje eu adoraria trabalhar novamente com ele. Eu tenho um amor enorme por ele, pela pessoa dele e por tudo o que ele me ensinou e me proporcionou (O Teatro [...], 2002a, 40 min 56 s).

Marlene Fortuna: “Burra, você é uma burra! Você é uma pedra lapidada que eu nem sei se vai conseguir ser lapidada!” – humilhação total. “No teu lugar acho que ia vender cachorro-quente na praia”. Ofensas... eu com uma pérola na mão, linda, maravilhosa, pelo menos todo mundo dizia, e ele dizendo que eu tinha que vender cachorro-quente na praia... Pra me humilhar. Me humilhar por quê? Eu sendo a filhinha do papai, a primeira atriz do circo, eu era a tal. Então eu cheguei no Antunes a tal comigo mesma. Ele falou: “A tal? Você vai ser a tal um dia, mas agora vamos quebrar tudo! Vamos tirar esse Dionísio que você tem, essa terra que você tem, esse cheiro de serragem molhada que você tem do pai (O Teatro [...], 2002a, 42 min).

Eva Wilma: Quem mais me formou enquanto atriz foi ele, de todos os que me formaram. Eu sempre digo que eu estou com todos os diretores que eu trabalhei, eu absorvi ensinamentos importantes, e atores também, você contracenando, também absorvi ensinamentos. Mas eu acho que os mais importantes mesmo, os mais fortes, vieram do Antunes (O Teatro [...], 2002b, 1 min 50 s).

Raul Cortês: Cria o mito do Antunes, né? Tem pessoas que falam mal dele, tem pessoas que não gostam dele. Tem outras pessoas como eu que adoram ele, que às vezes brigam e ficam de mal, como às vezes ele fica comigo e eu com ele. Mas esse bem querer, mesmo sem se falar, existe. E essa admiração, essa “ah porra, por que o Antunes não me convida pra trabalhar?”. Isso eu acho que é meu, é de Fernanda Montenegro com quem eu conversei até pouco tempo, e que a gente tem essa mágoa dele não se voltar pra gente. Porque quando o Antunes nos dá alguma coisa, ele é tão enriquecedor, a exigência dele. A lista de livros que ele dá quando você começa a trabalhar com ele... É uma coisa tão inesperada, é tão bonito, é tão necessário né? Eu sempre acho que se você se propõe a trabalhar com Antunes você tem que abdicar de tudo (O Teatro [...], 2002b, 2 min 16 s).

Laura Cardoso: Antunes faz questão que a gente participe dos ensaios, faça os ensaios. Você tá lá pra isso, você tá lá pra fazer. Dicção, equilíbrio, desequilíbrio, voz, tudo, tudo, tudo, tudo... laboratório sobretudo. A gente faz tudo. Então é o que eu digo, a gente fica lá dez, doze horas, mas isso é muito importante para o ator (O Teatro [...], 2002b, 5 min).

O documentário *Outras Trajetórias* (2020), produzido pelo CPT/Sesc, conta a história de pessoas que passaram pela formação de atores do CPT e seguiram outros caminhos profissionais. O vídeo reúne depoimentos que abordam a importância dos processos vivenciados com Antunes Filho e os impactos dos seus ensinamentos na formação desses profissionais, que se conservariam válidos mesmo fora do âmbito do teatro. Seriedade, rigor, responsabilidade, disciplina e respeito pelo trabalho são os principais aprendizados elencados por esses antigos integrantes do CPT, apesar das dificuldades relatadas de se trabalhar com o diretor, como as broncas públicas, gritos, castigos e xingamentos. Conforme o relato de Fábio Mazzoni: “Eu passava, respirava e tal. Claro, você fica chateado, mas você cresce com aquilo. Você vai criando algumas camadas de proteção” (Outras [...], 2020, 13 min 12 s). Em outra parte, ele complementa: “A maioria dos atores que saíram do CPT, a maioria dos artistas que saíram do CPT [...], todo mundo que saiu do CPT saiu com essa chama acesa, que nunca mais vai apagar [...]” (Outras [...], 2020, 30 min 2 s). Justine Otondo aponta a importância do financiamento do Sesc nesse sentido: “Isso é muito impressionante, e com uma consistência! Porque é isso, porque tem o Sesc aportando por trás, que dá uma consistência muito grande. E uma continuidade” (Outras [...], 2020, 30 min 16 s).

Em uma outra série de vídeos produzidos pelo CPT/Sesc, denominada *Pílulas Acadêmicas*, ex-integrantes do CPT falam sobre as experiências e vivências com o método de Antunes Filho, e como essa formação se tornou fonte de suas pesquisas acadêmicas. Vanessa Bruno, no episódio dois da segunda temporada, expressa gratidão em seu depoimento:

Eu queria dizer que eu sou muitíssimo grata, assim, isso foi a última coisa que eu falei para o Antunes, eu o abracei e disse: “Obrigada por tudo!”. E realmente, nossa, eu sou “obrigada por tudo”, realmente, um trabalho excepcional, assim, de vida desse criador, e potencializou tantas e tantas pessoas da classe teatral (Pílulas [...], 2021a, 9 min 22 s).

No episódio quatro, da primeira temporada, o ator Lee Taylor descreve de maneira visivelmente emocionada a importância de Antunes na sua vida pessoal e profissional:

É muito difícil falar sobre a importância do Antunes na minha vida e no meu... porque não é no meu trabalho, né, é na minha vida. Porque ele não foi simplesmente um professor, um diretor... um... um artista que eu trabalhei. Ele foi realmente... um mestre, uma pessoa que me iluminou. Ou melhor ainda: ele não me iluminou, mas ele me deu condições para que eu me iluminasse. E isso não aconteceu só comigo, eu pude ver ao longo de todos os anos que trabalhei, e também ao entrar em contato com outros artistas que passaram pelo CPT, o quanto ele era catalizador de um processo radical de autoconhecimento, de transformação, de mudança sim. Então, eu posso dizer que... a minha vida mudou radicalmente, que me tornei outro. [...] utilizando um conceito que está na própria manifestação, eu me tornei outro, eu me manifestei. Eu acho que a minha dissertação, que é a manifestação do ator, é a organização de um processo que é o meu próprio processo de me manifestar como artista. Então a manifestação do ator é a manifestação desse ator que passou por uma transformação e que vivenciou radicalmente um processo absolutamente singular, e intenso, transformador, que fez com que a minha vida mudasse radicalmente, que meu olhar mudasse radicalmente, que minha sensibilidade se afluísse, e que me tornou o artista que eu sou hoje (Pílulas [...], 2021b, 8 min 30 s).

Em sua dissertação de mestrado, Lee Taylor⁴⁴ reconhece a fama de ditador atribuída a Antunes e a relação desse comportamento com a questão da disciplina: “[...] a disciplina exigida por Antunes Filho no CPT sempre foi tida como um valor de destaque de seu projeto de formação” (Paula, 2014, p. 54). Segundo o ator, o rigor e a alta carga de exigências eram escolhas pedagógicas fundamentais do projeto de formação proposto pelo encenador, e “[...] pode ser entendido como uma proposta artístico-pedagógica, **sem a qual os resultados obtidos talvez não fossem possíveis**” (Paula, 2014, p. 55, grifo nosso). Assim, essa busca obstinada

⁴⁴ O nome completo do ator/pesquisador é Lee Taylor de Moura Paula. Porém, uma vez que a perspectiva do pesquisador se pauta em sua experiência como ator no CPT – fator especialmente importante em suas análises – será utilizado o nome artístico do autor, Lee Taylor, para referenciar os seus relatos.

por disciplina seria uma deliberação pedagógica intencional, orientada para a eficácia na produção de resultados artísticos:

Antunes Filho revela e, de certa forma, justifica sua perspectiva e o motivo da constante exigência, do rigor e da disciplina, quando considera seu papel como o de um “guardião do limiar”, aquele que **instiga a continuidade do aprendizado por meio de uma orientação sóbria na avaliação e moderada nos elogios**, conduzindo o ensinamento, de perto, com a precisão necessária para que o aprendiz não se perca no caminho, criando “obstáculos” que conduzam o crescimento do indivíduo em formação. O diretor declara que esse é o processo que apreendeu também de sua experiência com o crítico Décio de Almeida Prado, pois suas críticas mais severas, diz ele, “[...] me estimularam e me aguçaram para que eu me tornasse melhor, entendeu? **Então uma crítica dura faz bem para você**”⁴⁵ (Paula, 2014, p. 55-56, grifo nosso).

A permanência no CPT exigiria o atendimento a uma série de regras de comportamento, dentre as quais: cargas horárias intensas de trabalho, não tolerância para com faltas e atrasos nos ensaios, reduzido número de ausências permitidas durante o curso de formação (CPTzinho), rigor absoluto com o cumprimento de horários, proibição de uso de quaisquer tipos de drogas ou bebidas alcoólicas, proibição de vínculos afetivos como namoro entre os atores e até mesmo regras de higiene (Paula, 2014). Conforme Lee Taylor, essas exigências teriam contribuído para alimentar o que ele chama de “folclore acerca da figura autoritária de Antunes” (Paula, 2014, p. 55).

Além do rígido código disciplinar e do temperamento considerado difícil e severo, as dificuldades enfrentadas pelos atores sob a condução de Antunes no CPT estariam ligadas também ao tipo de desenvolvimento que se buscava instaurar: um processo de *individuação*, uma vez que o método do encenador preconizaria o autoconhecimento como única possibilidade de avanço artístico (Milaré, 2015). Deste modo, a perspectiva formativa do CPT estaria projetada para além da qualificação técnica do profissional das artes cênicas, e adentraria em aspectos absolutamente existenciais do indivíduo, abrangendo as esferas não somente físicas, mas também mentais e psíquicas do ator:

O processo de individuação se funde e se confunde com o de criação, pois quando o ator faz arte está implicitamente atuando na vida de maneira cognitiva – já não será possível separar os processos criativos dos existenciais. A técnica não é fruto de exercícios mecânicos e sim de um conjunto orgânico de meios que possibilita ao intérprete transcender os clichês e conquistar a *autoexpressão* (Milaré, 2015, parte 2/12).

⁴⁵ FILHO, Antunes. *Memória Roda Viva*: Antunes Filho. São Paulo: TV Cultura, 1999. Disponível em: https://rodaviva.fapesp.br/materia/148/entrevistados/antunes_filho_1999.htm . Acesso em: 19 mar. 2024.

Além disso, na visão do encenador, a formação do ator abarcaria o esforço para aprofundar a compreensão da relação entre o artista e a sociedade em que ele está inserido. Antunes sustenta que, antes do ator, viria o ser humano, ou seja, um cidadão com obrigações para com a comunidade e consciente de suas responsabilidades sociais (Milaré, 2015). O diretor rejeitaria a ideia de uma estética isolada da realidade social, concebendo a expressão do artista como consequência da moral e da ética do indivíduo. Por essa razão seria “[...] de fundamental importância uma busca por uma consciência ampliada, que transcenda os limites do palco, na qual **o trabalho do ator seja correspondente ao ofício do artífice**” (Paula, 2014, p. 21, grifo nosso). E para alcançar tal propósito, no método de Antunes:

O discípulo é incentivado a lutar contra as vaidades e a ter controle sobre elas. Para alcançar a autoexpressão, precisa trabalhar, estudar, pesquisar, ralar-se, ir pela contracorrente das frivolidades e do êxito fácil, ter o que dizer e saber como dizer à comunidade. Depois poderá, quem sabe, brilhar, mas, se a inteligência for nula, ínfima será a sua permanência no CPT: inteligência é ferramenta indispensável ao trabalho (Milaré, 2015, parte 2/12).

Milaré relata que, a despeito das críticas ao encenador, os jovens atores continuariam acreditando no potencial do CPT porque ele se constituía em “[...] uma escola, um desafio e também um espaço de liberdade, que se ampliava do indivíduo para o coletivo e vice-versa” (2015, parte 1/4). Nas palavras de Antunes Filho:

Só sei que me oriento com honestidade. Por mais que digam que sou isso ou aquilo, o que me norteia na decisão é sempre a honestidade. Comigo e com os outros. É fundamental isso. Porque para liderar um grupo, como lidero, e ter o respeito dele... se eu fosse um mentiroso, um jogador maquiavélico, os atores já teriam me destruído, não acreditariam mais em mim (Filho, 1985⁴⁶ *apud* Milaré, 2015, parte 1/4).

Em contrapartida, de acordo com Lee Taylor, essa forma de liderar também teria efeitos adversos, como o desligamento de inúmeros atores veteranos com maior tempo de permanência no CPT:

Contudo, apesar da liderança e a autoridade de Antunes Filho no CPT serem exercidas de modo aparentemente legítimo, do mesmo modo em que se pode compreender o aspecto do líder, a maneira como foi exercida essa liderança também acabou sendo um dos motivos que fizeram com que, ao longo desses trinta anos, alguns atores veteranos do elenco acabassem se desligando do CPT com certa resignação e frustração em relação ao encaminhamento dado

⁴⁶ FILHO, Antunes. Antunes & o Teatro. Entrevista a Sebastião Milaré. *Arte*, [s. l.], n. 60, 1985.

pelo diretor ao trabalho, gerando, desse modo, uma constante instabilidade no coletivo (Paula, 2014, p. 57).

De acordo com Lee Taylor, a renovação constante do elenco se tornaria a marca registrada do CPT e, portanto, um aspecto de relevância a ser examinado. Ele explora os efeitos dessa dinâmica nos resultados estéticos desenvolvidos pelo CPT, e conclui que os trabalhos mais significativos de Antunes Filho teriam sido realizados em períodos de maior estabilidade do coletivo, quando o grupo estaria formado por um elenco mais maduro e experiente:

[...] os avanços estéticos mais significativos nos trabalhos realizados pelo encenador à frente do CPT coincidiram justamente com os momentos em que se percebe que um coletivo estável, formado por alguns atores veteranos do grupo, parece se organizar. Além de *Macunaíma* (1978), cuja coletividade, como consta no *Método de Trabalho*, é tida como grande mérito do processo, é possível afirmar que as peças *Paraíso*, *Zona Norte* (1989) e *Nova Velha Estória* (1991) também representaram quebras de paradigma no teatro brasileiro, principalmente pela maturidade artística conquistada pelos atores que faziam parte desses respectivos elencos do Grupo de Teatro Macunaíma. [...] Torna-se evidente que a continuidade do trabalho de pesquisa e o tempo dilatado de investigação em um coletivo estável possibilita a decantação dos procedimentos técnicos e seus posteriores desdobramentos [...]. [...] Do ponto de vista artístico **esse processo de constante renovação talvez limite o avanço da pesquisa estética no CPT**, visto que recorrentemente se retoma o nível técnico primário na busca pela formação dos atores iniciantes que passam a fazer parte do novo elenco a cada criação (Paula, 2014, p. 58-60, grifo nosso).

Apesar de reconhecer algumas dificuldades advindas da forma de liderar de Antunes, Lee Taylor termina por defender os métodos de mestre. Ele argumenta que a consolidação do projeto artístico-formativo do CPT teria sido assegurada justamente em virtude desse modo de operar disciplinarmente, que “[...] acabou sendo o meio encontrado pelo diretor de conservar a estabilidade do projeto de formação durante tanto tempo [...]” (Paula, 2014, p. 55).

De maneira geral, a análise de Lee Taylor sobre a liderança de Antunes Filho se fundamenta no seguinte argumento: a abordagem disciplinar adotada pelo diretor não apenas consolidava uma proposta artístico-pedagógica ligada aos notáveis resultados alcançados no CPT, mas também desempenhava um papel estratégico na manutenção da estabilidade do projeto. Não obstante, o ator reconhece que essa mesma abordagem gerava instabilidades, devido à alta rotatividade de atores à qual o CPT estaria constantemente submetido. Além disso, a saída frequente de atores mais experientes acarretaria prejuízos estéticos à pesquisa do CPT, uma vez que a continuidade do trabalho era sucessivamente interrompida. No entanto, Lee

Taylor tenta equilibrar essa observação elencando aspectos favoráveis provenientes desses processos de renovação, se baseando na natureza formativa do CPT:

Isso tem um lado positivo, pois significa a circulação de “sangue novo”, mas consome, também, tempo e recursos para a formação de novos elementos”. Apesar de ser considerado um procedimento problemático, é possível reconhecer os benefícios na possibilidade de renovação de ideias, atitudes e disposição, vindouros de cada novo participante que adentra no processo, o que atesta um movimento de renascimento constante que corresponde às condições que estão postas no projeto de formação desde a sua concepção. [...] do ponto de vista formativo, as renovações de atores a cada novo espetáculo denotam uma das principais características de qualquer ambiente de aprendizado, a temporalidade, desse modo, o eterno recomeçar no CPT se tornou inevitável [...] (Paula, 2014, p. 58-60).

Sob essa perspectiva, os prejuízos estéticos decorrentes da alta rotatividade de atores poderiam ser compensados pelo caráter formativo do CPT, o qual desempenharia um papel fundamental na pesquisa da linguagem teatral e na formação de novos atores. Para Antunes Filho⁴⁷ (1998 *apud* Paula, 2014, p. 60), “o espetáculo [seria] apenas o resultado dessa pesquisa e ensino”, uma vez que o objetivo do diretor consistiria em “[...] formar pessoas que resultem culturalmente no futuro. Não é um fim, é apenas um princípio”.

Em outra parte da sua dissertação, Lee Taylor relata que o modo de condução de Antunes criaria uma ambiência competitiva prejudicial à própria formação dos atores. Além do controverso modelo disciplinar, tudo no CPT seria fortemente centralizado na figura do mestre, a quem caberiam, de maneira exclusiva, todas as decisões do projeto, incluindo a distribuição dos papéis e os critérios de remuneração do elenco. Por meio da atribuição dos papéis principais, o diretor estabeleceria hierarquias entre os integrantes, realizando trocas frequentes de atores e personagens quando estes não alcançassem os resultados desejados pelo encenador. De acordo com Lee Taylor, a atmosfera criada por essa dinâmica se demonstraria prejudicial tanto no âmbito criativo quanto no formativo:

Essas condições, características de todos os processos criativos no CPT, quase sempre geram disputas internas e um ambiente de muita competitividade entre os atores, o que, muitas vezes, **prejudica não só o desenvolvimento artístico dos integrantes como também a própria criação dos espetáculos** (Paula, 2014, p. 54, grifo nosso).

No entanto, logo em seguida, ele justifica: “Porém, essa sempre foi a principal ‘regra do jogo’ no CPT e todos do elenco ficam cientes dessa premissa” (Paula, 2014, p. 54). Por fim,

⁴⁷ ANTUNES FILHO, José Alves. Palco sem clichês. *Exposição CPT Aberto*. São Paulo: Sesc, 1998.

Lee Taylor deixa transparecer que, em última instância, a dimensão do aprendizado acabaria sujeita às necessidades estéticas do espetáculo, caso o ator não conseguisse atender às expectativas de Antunes em relação aos resultados expressivos desejados:

É frequente a alternância de atores no elenco que, quando não alcançam determinado resultado expressivo, mesmo depois de meses ensaiando um papel com muito estudo e exercícios, são substituídos por outros atores até que se chegue ao ideal estabelecido e almejado pelo diretor. Antunes, entretanto, na maioria das vezes, não desiste facilmente dos atores que escolhe e busca, de todas as maneiras possíveis, por meio de leituras, vídeos, exercícios, conversas e ensaios exaustivos, fazer com que cada ator corresponda exemplarmente aos anseios estéticos da obra em questão. Contudo, sua exigência técnica – no esforço de conseguir o máximo de dedicação do ator que, não raro, desembocava em constantes trocas de papéis e substituições inclusive de atores veteranos do elenco – passou por inúmeras contestações, de modo que o coordenador do CPT foi recorrentemente acusado de ser demasiadamente severo com os atores (Paula, 2014, p. 54, grifo nosso).

Com base no relato de Lee Taylor, é possível identificar algumas incongruências entre a alegada proposta artístico-pedagógica do CPT e certos efeitos provocados pelo estilo de liderança de Antunes Filho. Embora ele afirme que a maneira como o seu mestre comandava se trataria de uma escolha pedagógica deliberada, cuja prática seria diretamente responsável pelos resultados alcançados no CPT, seus relatos revelam contradições nessa afirmação. Segundo o ator, o método de condução de Antunes Filho não apenas ocasionaria prejuízos estéticos, ao impulsionar a saída constante de atores artisticamente mais maduros, mas também teria efeitos negativos no aspecto apresentado como compensatório, o caráter formativo do CPT.

A principal contradição, portanto, reside no fato de que a ambiência proporcionada por Antunes Filho não favoreceria a permanência de atores mais experientes, os quais poderiam proporcionar resultados estéticos mais sólidos, nem seria suficientemente acolhedora das dificuldades comuns enfrentadas por artistas em formação. Ao que tudo indica, as expectativas de Antunes em relação a resultados expressivos de alta performance não raramente excediam a capacidade de atores jovens e inexperientes. Esses atores, caso não conseguissem atender às altíssimas expectativas do encenador, poderiam ser descartados e substituídos, a fim de não comprometer os anseios estéticos da obra, que, dentre todos os demais objetivos implicados no processo, aparenta figurar como a maior prioridade.

Essas contradições, entretanto, não impediram que o CPT nas mãos de Antunes Filho fosse reconhecido como um dos principais centros de formação de atores no Brasil, com

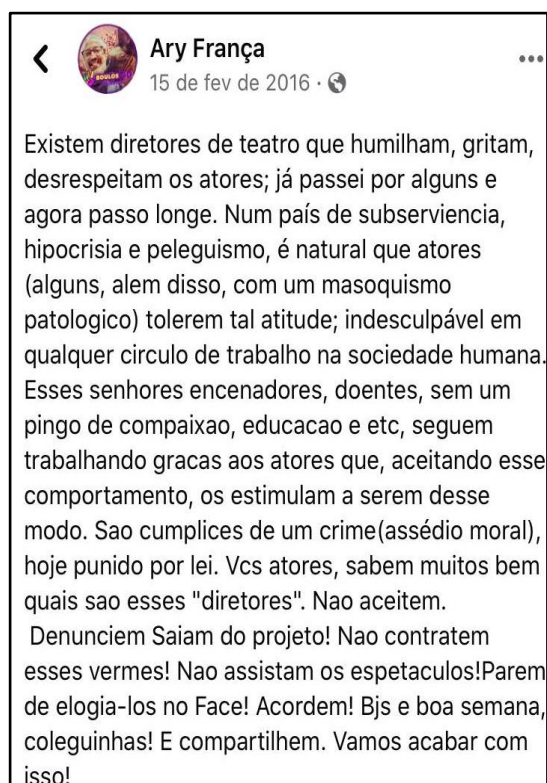
resultados técnicos e expressivos considerados incontestáveis. Pesquisadores e ex-membros argumentam que a imagem de um diretor despótico e violento seria um folclore externo, resultado da disciplina rigorosa de Antunes Filho. Enquanto as polêmicas persistiam, sua legitimidade como mestre permanecia intacta, evidenciada por numerosos testemunhos de discípulos que expressam respeito, admiração e gratidão pelo diretor. Desse modo, a complexa, controversa e contraditória forma de autoridade personificada por Antunes Filho se tornou uma de suas características mais marcantes, como demonstra esse breve trecho do capítulo “Epílogo: Retrato do Artista”, da obra *Antunes Filho e a Dimensão Utópica* (Milaré, 2007, p. 279-280):

É estranho que esse homem tão apaixonado pela arte e pela vida tenha granjeado ao longo do seu caminho tantos desafetos. No meio teatral e adjacências ouve-se de tudo sobre ele – desde espancamento a atores até acusações de crueldade mental para com as mulheres com as quais viveu. É claro que nem tudo o que se fala é falso. Ele foi briguento e egoísta. Mudou muito nos últimos anos, ao ponto de confessar-se arrependido de certas atitudes assumidas no passado, mas sempre foi autoritário, exigente e temperamental. É difícil fazer afirmações sobre a vida conjugal alheia (especialmente porque ela tem dois lados), mas bem que pode ter sido cruel para com as mulheres. Pode ser. Mas espancar atores... é a maior tolice já inventada a seu respeito. De qualquer maneira, é contraditório que um indivíduo seja extremamente humano e apaixonado pela vida, sendo egocêntrico e um tanto fechado no seu mundo. Talvez tenha sido essa uma das principais contradições com a qual Antunes se debateu por muito tempo. Ouvi muitos comentários desabonadores sobre ele, mas sempre em termos de julgamento sumário, sem que o fato incriminador ficasse suficientemente claro ou se mostrasse relevante. Parecem mais coisas de ciúmes ou de despeito. É provável que alguns desses comentários tenham um fundo de verdade, procedam de infrações cometidas por Antunes contra o próximo. Por outro lado, há alguns anos venho acompanhando de perto o trabalho de Antunes, dentro do CPT, e o que vejo é um espírito generoso, um homem que se doa de coração aberto às pessoas. Mas é um homem, não um santo.

3.2. Mestre e discípulos: vozes silenciadas

Nos últimos anos, especialmente após o falecimento de Antunes Filho em 2019, se avolumaram nas redes sociais depoimentos de ex-alunos e antigos atores que passaram pelo CPT acusando Antunes Filho de abusos físicos, morais, financeiros e sexuais. Uma das denúncias mais repercutidas pertence ao ator Ary França que, aos 59 anos, decidiu encabeçar uma série de acusações públicas direcionadas ao encenador. Em fevereiro de 2016, Ary França usou o seu perfil no Facebook para convocar publicamente atores e atrizes a se rebelarem contra o tratamento por ele denunciado (Figura 1).


Figura 1 - Post de Ary França/2016



Fonte: França, 2016.




Ainda sem mencionar explicitamente o nome de Antunes Filho ou o CPT, Ary França clama pela quebra da barreira de silêncio em torno de um tema profundamente controverso: o abuso de poder e o emprego da violência por parte de diretores teatrais. Suas palavras nas redes sociais desencadearam uma série de depoimentos semelhantes, de modo que, no ano seguinte, Ary França fez outra postagem pública no Facebook (Figura 2), desta vez com acusações diretas e mencionando nominalmente o nome de Antunes Filho e o CPT:

Figura 2 - Post de Ary França/2017

 **Ary França**
20 de novembro de 2017 · 🌐

Aos jovens atores, aos seus pais , um ALERTA sobre o CPT, de Antunes Filho:
Queridos, entrei para o CPT, ainda não abrigado no Sesc, no ano de 1980, muito juvenzinho, na esperança de me tornar ator, pelas mãos de um reconhecido diretor. Após um ano, tal fato realmente se deu, e estreei o ótimo Nelson Rodrigues, O Eterno Retorno, e depois passei um ano na Europa em turnê com esse espetáculo e um outro. Era finalmente a glória, conquistada depois de muito esforço. A questão que me trás aqui é não a qualidade do referido diretor, inquestionável, mas seu comportamento. Por que agora isso, Ary? Bom, sei lá, acho que essas estórias me atormentavam a consciência há décadas e faziam parte de algum fato um tanto traumático. Deixava num canto, algo que me perturbava tanto. Vou resumir, e os detalhes eu posso dar pessoalmente ou in box, pra poupar todo mundo. O importante é que desde os primeiros dias deparei com um ambiente muito tenso, implantado pelo Antunes, desde a primeira turma; isso constitui basicamente em: berros tremendos nos ensaios, pressão diária por resultados impossíveis para um iniciante, um espírito de delação espalhado pelo grupo nos melhores moldes stalinistas; inclusive com as famosas auto-críticas que vinha a ser da pessoa se diminuir, se acusar e receber o perdão do grupo, e aliviada, retomar sua servidão bovina. Havia também uma...digamos política sexual bem particular: não podíamos nos relacionar entre nós, exceto... o diretor claro. Coisa que alias, desobedei com altas perigosas peripécias; sempre escondido, claro. A última questão, e não menos grave, era um tal "fundo de grupo", que era uma porcentagem da renda dos espetáculos que dividiríamos em algum prazo ou investiríamos numa futura previsão. O que aconteceu na verdade foi que ao voltarmos da Europa ele dissolveu o grupo e essa conversa morreu. Ou seja, sempre vale a pena dissolver o grupo de tempos em tempos. Não é de foder? Querido, grumete, os fins não justificam os meios. A gentileza, a honestidade, a cooperação são a norma e não a exceção na classe teatral, coisas que eu não sabia, de tão ingênuo e apavorado que estava. Isso me custou muito caro. Não vá atrás de coisas que te firam. O trabalho é duro, alias duríssimo, mas não pode ser desumano. Fica sem sentido, não?

P.S.: O CPT ainda existe, com o mesmo diretor. Cuidado, portanto. Pense.
P.S.: Esse ambiente, provavelmente intocável há décadas, é um assunto tabú.
Ary França Novembro/2017
Comentem, por favor!! bjs!

   344

187 comentários 22 compartilhamentos

Fonte: FRANÇA, 2017a.

A postagem recebeu numerosos comentários manifestando apoio ou descrevendo experiências semelhantes. Há ainda comentários expressando um sentimento de alívio por finalmente poderem abordar o assunto publicamente. Alegam que tentativas de desacreditar e silenciar as possíveis vítimas seriam comuns, posto que o alvo das denúncias era um artista de grande renome. A título de exemplo, eis alguns dos comentários feitos na postagem:

Manuel Paulino – É óbvio que quem não foi triturado, quem se deu bem em puro egoísmo sem olhar para o lado não vai criticar o diretor, o processo e as situações nefastas que algumas pessoas foram submetidas sim. Aconteceu a merda sim com gente nova, ingênuo sim. Muito do que o Ary escreveu eu presenciei sim, me lembro como se fosse ontem sim. A merda aconteceu por

omissão, aconteceu por conivência porque se olhou para o próprio umbigo e pela satisfação do próprio ego, pelo sucesso a qualquer preço. Se o diretor em seu processo de formação de atores se corrigiu ótimo, mas o que aconteceu em 1980, 1981 e 1982 foi um massacre de personalidades que sequer tinham se formado. Quem não conviveu com o Grupo de Teatro Macunaíma nestes tres [sic] anos que não abra a boca ou pegue o teclado para escrever sobre o que não viu. É desrespeito!

Heloísa Cardoso – todo mundo sabe que o antunes é abusivo (eu, pelo menos, sempre ouvi histórias horrendas e nunca quis chegar nem perto do cpt) e ninguém fala nada publicamente, fica sempre no campo da fofoca. quando alguém decide falar, é silenciado ou ridicularizado por gente da própria classe artística. existe um endeusamento muito grande de certas figuras, galera passa pano pra quem tem poder. tô contigo. coragem! força!

Katia Tomé – É extremamente contraditório alguém das artes oprimir tanto por ter um nome na classe. Logo o teatro que fala tanto de opressão! É meio “faça o que eu digo, não faça o que eu faço”, pois eu posso fazer, nada vai acontecer. Resumindo, Ary te entendo perfeitamente! Isso aconteceu comigo, não no CPT, mas em outro local, onde a “direção de renome” confundia as coisas, pessoal com profissional, era nepotista e isso quase me fez parar a carreira artística.

Bel Kowarick – Ary França estive no CPT em 1985. O clima de terror que você descreve é muito verdadeiro. Demorei anos para me libertar da sensação horrível que eu tinha ao me lembrar daquela experiência. Obrigada pela coragem.

Paula Zurawski – Costumo dizer que o tempo que passei no CPT fez vir à tona o pior de mim. Sem dúvida aprendi muito sobre teatro, mas também foi um estímulo à competição, à inveja, à dedo-durice. Fora o terror de “ser cortada/o”, que fazia a gente viver em pânico torcendo o tempo todo pra que fosse o outro, e não a gente, a se ferrar. Não é bonito me lembrar disso e sempre penso com vergonha e culpa nessa experiência. Sair de lá, por decisão própria, exigiu um esforço enorme e deve ter sido um ato inspirado por algum anjo da guarda. Demorei para aprender que o teatro pode ser uma experiência de cooperação, colaboração, amizade e alegria.

Mariana Laham – Parabéns, parabéns! Pela coragem, clareza e força de romper o silêncio e o pacto de cinismo que sempre reinou sobre o assunto. Em relação ao Antunes e suas crias. A forma como alguns diretores trabalhavam na minha época é simplesmente atroz (não sei como estão as coisas hoje, mas imagino que pouco tenha mudado) E TODOS NÓS SABÍAMOS. E calávamos. Eu era muito jovem, 17/18 anos, me faltava clareza, capacidade de leitura e culhão pra mandar a merda. Me espanta imensamente a necessidade de defender o indefensável, os mesmos que se dizem progressistas, que gritam “a culpa nunca é da vítima”, isso vale desde que não se toque no nosso ícone? Oi? Ninguém está questionando o mérito artístico, pois que esse é incontestável, mas a canalhice, escrotidão e sordidez não desaparecem por se tratar de um gênio. Talento e Ética não necessariamente andam juntos, no teatro paulistano definitivamente não.

Eleonora Prado – Realmente, Ary, tudo isso seguiu acontecendo por décadas a fio, num clima persecutório e opressivo e com muitas jovens atrizes sendo assediadas e abusadas pelo Antunes, uma barbaridade! Soube de fonte segura, por quem viveu dentro do grupo CPT. Uma tristeza esse velinho safado e arrogante.

Luciana Canton – Barbaridade é pouco. Quanto mais novas, mais vulneráveis éramos. Ele criava um clima de terror entre nós, omitia os abusos generalizados, transava com todas as atrizes que queria e quando dava problema, as descartava sem a menor culpa. Conheço casos de meninas que enlouqueceram. De atrizes que nunca mais atuaram. Eu mesma fiquei 5 anos sem atuar, pois o CPT era uma seita onde éramos os “escolhidos”- e depois, descartados.

Marisol Ribeiro – Palmas Ary. Lembro que quando entrei no CPT uma senhora me disse “eu fui a única que fez cpt ainda jovem que o diretor não se relacionou intimamente” tive a sorte de ser chamada para fazer televisão e ele não permitir minhas faltas.

Silvia Diaz – Ary Parabéns pela sua coragem em colocar pra fora tudo isso. O pior é que o Antunes deixou um legado. Muitos diretores acabam seguindo esse padrão Horrível e desumano...

Letícia Tomazella – Aplaudo sua coragem de se expressar e se expor. Muitos diretores, infelizmente, seguem essa escola obsoleta da manipulação violenta. Claro que cabe a cada ator decidir como canaliza seu amor próprio, que infelizmente só conquistamos com a maturidade. Quando jovens, a gente se permite cada coisa...

Manuel Paulino – Pois é Ary meu amigo! Confesso que até hoje vez ou outra estes três anos de Grupo de Teatro Macunaíma voltam ao consciente, e voltam com certeza porque de fato realmente ainda existe alguma coisa para ser ainda mastigada, digerida. Quando eu souber o que é, certamente eu publicarei também minha reflexão sobre esse tempo. As vezes a gente se lança em coisas que não sabe onde vai dar. Isto serve para o ontem e para o hoje. Algumas coisas postas aqui por você são absolutas verdades, independentemente de ser hoje o diretor outra pessoa ou não. Uma coisa que já digeri e que alerta também é a questão da idade para a realização de determinado trabalho e de que forma isto é feito. É preciso muito cuidado com gente nova trabalhando com gente madura e não que isso não deva acontecer, mas é preciso cautela em como se trabalha com a cabeça de jovens inespicientes [sic] em tudo vivendo no mundo dos adultos.

Rachel Ripani Rach – Ary França, importante começarmos a falar de assédio moral no teatro. Comecei no CPT em 90, aos 13/14 anos, e lá dentro não sofri assédio sexual nenhum vindo do Antunes. Ele tinha, sim, um ciúmes enorme e necessidade de controle e teve um acesso de slut shaming comigo que eu não compreendi. Quanto aos berros, à atmosfera opressora e a exigência extrema, isso era assim mesmo, e, apesar de eu ter visto muitos colegas

inclusive desistirem da vida artística culpando os seus métodos, para mim a experiência deixou o rigor, a disciplina, o amor pelo teatro, pelo estudo e o respeito pela nossa vocação. Era um ambiente absolutamente errado para uma menina da minha idade estar. Meus pais não saberiam, pois eu não contei a eles pq não queria sair de lá. Mas as coisas inadequadas vinham infinitamente mais dos colegas e assistentes do que dele. Hoje, em retrospecto, entendo que eu não deveria ter sido obrigada a fazer laboratórios com os seios de fora, por ex. Por outro lado, eu menti que tinha 16 anos para entrar no CPT. De qq forma eu vejo aquele momento do teatro, o início dos anos 90 e o tal 'Teatro de encenador' como um momento ruim para os atores. Éramos humilhados, ofendidos, expostos na frente da equipe - e isso era como se achava que deveria ser. Passei por isso no cpt, depois com Ulysses Cruz (com quem trabalhei novamente anos depois e curei meu trauma), Gabriel Vilella e ouvi histórias semelhantes de tantos outros diretores encenadores da época. Tanto que hoje, na direção, me preocupo em ter um olhar gentil com a criação dos atores, e tento, da minha maneira, provar que é sim possível ter altos padrões de qualidade e exigência sem ser ofensivo.

Angélica Di Paula – Um dia iria acontecer! Políticas de opressão, hierarquia imaginária e injusta, assédio em múltiplos aspectos. Ainda assim um artista como poucos, aprendi tanto e com tanta intensidade. Mas graças os tempos mudam e aquilo que é intocado vira público. Sinceramente espero que a repercussão ajude todos a crescer e evoluir, ainda há um longo caminho para o entendimento das relações e afetos pela via sutil e rizomático. Que nós não tenhamos medo de ser agentes transformadores nessa jornada!

Eder Brito – Muitos casos são expostos de tempos em tempos e são execrados por serem de jovens atrizes que “não são ninguém” e querem “fama às custas de uma polêmica”... Será que agora darão ouvidos?

Marilia Castello-Branco – “Jovens atrizes”, “que não são ninguém”... que jamais puderam reclamar pois eram taxadas de ressentidas. Obrigada, Ary, quase 40 anos depois, por falar por nós. Por me fazer saber que eu não estava tão sozinha

Em entrevista concedida ao programa *Maiara Responde*, da Rádio BandNews FM (França, 2017b), Ary França detalha ainda mais as acusações que profere, oferecendo uma descrição do encenador como alguém violento, abusivo e envolvido em práticas de assédio moral. Apesar de reconhecer a genialidade estética de Antunes Filho, o ator tece severas críticas a sua ética profissional. Ele relata que trabalhar com o Antunes poderia proporcionar a atores jovens, com pouca ou nenhuma experiência teatral, a oportunidade de uma ascensão meteórica no meio teatral. Trabalhar com Antunes seria uma “fórmula maravilhosa se você não sabe o que fazer da vida”, pois, caso acontecesse de ser transformado em um bom ator ou atriz pelas mãos do encenador, jovens iniciantes e desconhecidos rapidamente alcançariam oportunidades únicas na carreira artística.

Sob essas circunstâncias, Ary França teria ido trabalhar com Antunes em 1980, quando contava com pouco mais de vinte anos. Ele relata que apenas um ano depois já estava em turnê profissional com duas peças de teatro. Quando questionado sobre as práticas de assédio, ele descreve uma das situações pelas quais passou:

Era uma pressão, mas era absurda. Até alguém pode me dizer assim: “Não, mas no seu emprego, você tem... é normal”. Talvez seja normal, mas era um pouco acima do normal, que já não é normal. Porque eram gritos... uma vez ele me puxou pelo sexo pelo palco inteiro, e deu uma volta inteira, porque eu não conseguia dar uma determinada fala. Isso berrando! (França, 2017b, 8 min 20 s).

Durante a entrevista, ele explica que não conseguiu dar esse alerta há trinta anos porque somente agora ele teria algum espaço na imprensa e um nome com credibilidade para se fazer ouvir. Acreditando ainda haver jovens sendo vítimas de abuso nas mãos do diretor, mas incapazes de denunciar devido ao medo de prejudicar as suas carreiras e à falta de meios de comunicação e credibilidade necessários, ele decidiu expor o que aconteceu: “Eu estou fazendo isso não é por mim, mas pelo moleque que eu fui, e que não teve a menor defesa de viver o que eu estava vivendo. Um ambiente de humilhação” (França, 2017b, 10 min 20 s). Segundo ele, a sua motivação seria alertar os jovens artistas sobre esse tipo de situação e encorajar novas denúncias por parte daqueles que porventura estejam sofrendo assédio em silêncio:

A minha intenção [com as denúncias] não é fazer uma terapia. É avisar você que está com o seu filho, com a sua filha, que pode eventualmente entrar não só nesse grupo, mas em algum outro grupo, que ela pode ser explorada, abusada, do ponto de vista moral e sexual. Só que ela não vai te contar porque ela vai achar que aquilo é o *status quo*. **Que aquilo acontece e é normal.** Só que nós estamos numa época em que nós estamos com muita comunicação, e a comunicação rola, e aí julgue você se isso é normal ou não. Eu acho que abuso não é normal (França, 2017b, 12 min 45 s).

O ator menciona ainda um possível crime financeiro por parte de Antunes Filho. Segundo ele, durante a turnê do Grupo Macunaíma pela Europa, uma porção da bilheteria teria sido reservada para um projeto futuro. Entretanto, ao retornarem ao Brasil, Antunes teria dissolvido o projeto e nenhum esclarecimento adicional foi dado a respeito desse dinheiro.

Durante a entrevista, Ary França expressa sua crença no direito de fazer cobranças, inclusive ao próprio Sesc. O ator afirma estar ciente de várias reclamações sobre maus-tratos realizados por Antunes, feitas por pais e mães de alunos, direcionadas à instituição responsável pelo CPT. Segundo ele, esses pais e mães teriam se aproximado dele para compartilhar essas experiências, influenciados pela visibilidade que a sua denúncia alcançou nas redes sociais, e

acusa: “Houve um relato desses maus-tratos e absolutamente nada foi feito. Ou seja, houve um espírito corporativo no próprio Sesc, protegendo uma pessoa que estava fazendo uma coisa que não era legal” (França, 2017b, 11 min 21 s).

A respeito dos rumores sobre um possível comportamento abusivo de Antunes Filho, o antigo diretor regional do Sesc, Danilo Santos de Miranda, assume a seguinte posição:

Alguém via no Antunes em centralizador, **um diretor rígido, pra dizer assim, de maneira suave**. Alguns tinham dificuldade na relação com ele, alguns se deram. Um criador muito presente no grupo a sua frente, e trabalhando com esse grupo corre risco sempre de ter, às vezes, **uma atitude mais forte aqui, mais firme ali**, e pode trazer a perspectiva de uma tirania, de um autoritarismo. Não tem nada disso, é sempre uma figura doce, tranquila, mas que tinha essa vibração de criador e a premissa de realizar o mais perfeito (CPT/Sesc [...], 2021a, 1 min 50 s).

Embora as denúncias tenham alcançado maior amplitude com o advento das redes sociais, as controversas condições de trabalho impostas por Antunes Filho já eram amplamente reconhecidas há pelo menos duas décadas, como revelam os depoimentos de ex-integrantes do CPT presentes no livro de David George, *Grupo Macunaíma: carnavalização e mito*, publicado em 1990. Nele, Amália Zeitel, antiga discípula do encenador, descreve a dinâmica de trabalho do grupo no período de ensaios da peça *Macunaíma*:

“Antunes preferia trabalhar com jovens não marcados por experiências anteriores, **com matéria-prima virgem**”. Os ensaios iam das oito horas da manhã à meia-noite ou até mais tarde, num esquema de trabalho rigorosamente disciplinado. Alguns atores foram substituídos, “gente que não aguentou tanta carga de trabalho, ou que Antunes percebeu que não estava rendendo no espetáculo”. Os atores não eram pagos, mas os de menos recursos podiam comer de graça no teatro. “Então, a partir de três meses antes da estréia, já com o elenco estável, os atores receberam, da verba concedida pela Secretaria, 5000 cruzeiros, uma pequena quantia que daria para alimento e transporte” (George, 1990, p. 35, grifo nosso).

A assistente de direção explica como funcionava a divisão da carga horária de trabalho, que podia chegar a doze ou mais horas diárias, sem remuneração e com curtos intervalos para alimentação:

O trabalho era rigoroso: das 8 às 11:30 h, aulas, das 12 às 19 h, ensaios do novo espetáculo, e à noite apresentação de *Macunaíma*. “O ator tinha que decorar o texto de hoje para amanhã, lia-se muito, montava-se uma bibliografia, faziam seminários e deles se extraíam apostilas” (George, 1990, p. 35).

David George compila depoimentos de antigos atores que atuaram com o encenador, como o da atriz Maitê Proença, que afirmou: “Trabalhar com o Antunes é extremamente massacrante. Ele exige o abandono de uma vida pessoal (e) o aniquilamento total da personalidade do ator” (George, 1990, p. 36). George justifica a postura de Antunes Filho alegando a necessidade de métodos tão severos. Ele atribui a responsabilidade pela situação aos jovens atores, argumentando que estariam “estragados” devido à educação recebida, decorrente do autoritarismo político vivenciado por décadas no país. Segundo o autor:

[...] os jovens desejosos de fazer teatro não têm “uma idéia suficientemente clara, seja no plano ideológico, existencial ou estético, para dar ao [trabalho] uma base de continuidade”. Ao mesmo tempo, “os individualismos exacerbados e a falta de um real espírito coletivo – fruto, em parte, da educação e formação que prevaleceram nos anos do autoritarismo – tornam problemático o convívio grupal” (Michalski, p. 90). Poder-se-ia afirmar que, paradoxalmente, para superar os estragos do autoritarismo, é preciso ser um pouco autoritário no sentido de impor um esquema de disciplina rigoroso (George, 1990, p. 36).

Antunes Filho chegou a receber críticas do Sindicato de Atores por chamar artistas que não seriam profissionais para trabalhar. Sobre isso, o George rebate:

Mas que outra opção existe para sua proposta? Quando o diretor trabalhou com Raul Cortez, teve que montar *Augusto Matraga* num período muito breve e nem ele, nem a crítica, ficaram satisfeitos com o resultado. Foi só na remontagem, à qual foi dedicado o tempo necessário, que o espetáculo rendeu o que devia (George, 1990, p. 36-37).

De maneira geral, as condições de trabalho descritas no livro de George (1990) contemplariam jornadas extensas e não remuneradas, frequentemente ultrapassando as doze horas diárias. Os intervalos para alimentação seriam curtos e o ambiente de ensaio permeado por gritos e ofensas vindas de Antunes Filho. Adicionalmente, existiria a constante ameaça de ser substituído ou dispensado a qualquer momento, sem aviso prévio ou qualquer tipo de compensação – um conjunto de circunstâncias atualmente inaceitáveis e passíveis de punição sob a perspectiva do Direito do Trabalho.

George em momento algum do seu livro questiona as condições de trabalho do CPT, aparentemente incompatíveis com a disponibilidade de atores e atrizes mais experientes e envolvidos com outras atividades profissionais. Tudo sugere que essas condições eram predominantemente vivenciadas por artistas jovens, com pouca ou nenhuma experiência, dispostos a dedicar integralmente seu tempo ao encenador, de forma não remunerada, em busca

de uma formação teatral de qualidade e da oportunidade de se destacarem no competitivo cenário teatral brasileiro.

O pesquisador também não dedica análises mais profundas ou críticas à referida situação, tampouco indica considerar as acusações relacionadas às condições de trabalho no CPT como violações de direitos. Em vez disso, George resume as críticas dirigidas ao encenador como uma “[...] espécie de ‘lenda negra’ sobre o método Antunes” (George, 1990, p. 36), uma vez que esse **“esquema de disciplina rigoroso”** estaria justificado pela necessidade de combater os efeitos do autoritarismo político em jovens individualistas sem espírito coletivo. Para sustentar essa perspectiva, ele apresenta depoimentos de atores que trabalharam com Antunes Filho, defendendo o que seriam os aspectos positivos desse método:

Amália Zeitel (entrevista) expressou seu ponto de vista de assistente de direção, sobre o relacionamento do diretor com os atores: **“Para Antunes o teatro é a vida total”**. Mas é muito difícil “fazer uma vida no teatro; não tem uma única bolsa. Então, o esquema de Antunes torna-se pesado para os **atores que ficam doze horas por dia trabalhando no teatro**”. Alguns se revoltam com o esquema, e a partir dessa inconformidade, segundo Zeitel, **surgem boatos a respeito dos métodos “tirânicos” de Antunes Filho**. “É muito comum o ator sair e dizer que Antunes é um louco, ditador, sanguessuga etc.” A fama do diretor de “vampirizar, de explorar o trabalho do ator, de graça” não tem fundamento. Isto porque “durante o período de ensaios o Antunes também não ganha, ele vai ganhar daquilo que a peça render, da sua porcentagem como diretor” (George, 1990, p. 37, grifo nosso).

Quanto à mencionada ausência de remuneração de Antunes Filho, é relevante destacar que a entrevista⁴⁸ foi concedida ao pesquisador em 1983. No entanto, com o apoio financeiro do Sesc-SP e a abertura do CPT a partir de 1982, o encenador passou a ter a oportunidade de realizar atividades voltadas para a pesquisa e experimentação da linguagem cênica em condições muito privilegiadas, incluindo uma contrapartida financeira por seus serviços. Conforme apontado por Lee Taylor:

As condições favoráveis e privilegiadas permitidas pelo amparo fornecido pelo Sesc – na medida em que se distinguem dos modos de produção predominantes nos coletivos teatrais do país, que raramente são fomentados continuamente por instituições privadas – proporcionaram o tempo necessário para o desenvolvimento da pesquisa e para a elaboração de procedimentos criativos que sustentam o trabalho continuado realizado no CPT. Nos últimos trinta anos à frente do Centro de Pesquisa Teatral, Antunes Filho realizou inúmeros espetáculos e se dedicou, cada vez mais, a uma prática teatral destinada à formação de jovens atores que, gradativamente, ganhou a mesma

⁴⁸ Entrevista com Amália Zeitel para George David (1990), em São Paulo, na data de 04/10/1983.

dimensão e destaque que lhe fora atribuído como encenador (Paula, 2014, p. 12).

Entretanto, essa condição de trabalho altamente privilegiada para um artista dedicado ao teatro experimental não era estendida aos atores, como reconhece o jornalista e crítico de teatro Valmir Santos:

Havia 37 anos, portanto, o diretor de 89 anos tinha seu trabalho intelectual e artístico contratado pelo Serviço Social do Comércio, o Sesc em nível estadual. Uma condição singular, digna de mundo desenvolvido, reconheça-se, dada a irrelevância do Ministério da Cultura na periclitante tradição do país nesta seara – pasta ora extinta. A manutenção de Antunes e de uma equipe reduzida não era estendida à remuneração ideal do corpo de atores, por isso muitos não tinham condições de seguir no CPT, onde eventualmente davam aulas ou dependiam de compartilhar da bilheteria ou da circulação dos espetáculos do Grupo de Teatro Macunaíma (Santos, 2019).

De acordo com Lee Taylor, alternativas de remuneração para alguns atores que participavam dos espetáculos eram disponibilizadas pelo Sesc-SP/CPT, como a possibilidade de assumir o cargo de formador no CPTzinho:

Em certo sentido, além de poder ser reconhecida como parte da prática formativa de Antunes, a escolha do corpo de formadores adotada no CPTzinho, entre outros motivos, também é justificada pelo fato de ter se tornado um meio de remunerar os atores que o diretor busca conservar no CPT (Paula, 2014, p. 37).

Nesse aspecto, é crucial ressaltar a importância do financiamento provido pelo Sesc-SP para o projeto liderado por Antunes Filho. Embora os benefícios financeiros não fossem igualmente compartilhados pelos atores, as condições estruturais e financeiras subsidiadas pelo Sesc-SP desempenharam um papel vital no desenvolvimento do trabalho do CPT, sobretudo em relação à sua longevidade. A esse respeito, a atriz e diretora Bia Lessa, integrante da icônica encenação de *Macunaíma*, reconhece o papel do Sesc na consolidação da carreira de Antunes Filho, especialmente em um país com um cenário absolutamente difícil para a atividade cultural:

Acho que o Sesc proporcionou ao Antunes uma coisa extraordinária, que acontece muito fora, na Europa e nos EUA, mas que não é corriqueira aqui. O Sesc deu estrutura ao Antunes para que ele pudesse, de fato, fazer um trabalho de educação e de criação. É algo que deveria acontecer com mais frequência, para todos os encenadores terem condições de fazer investigações sobre a arte. Isso é o que acontece onde a cultura é valorizada (Galvão, 2020).

George Steiner, em seu livro *Lições dos Mestres* (2018, p. 11), imagina alguns cenários para a relação entre mestres e discípulos. Entre eles, “[...] mestres que destroem seus discípulos psicologicamente e, em casos mais raros, fisicamente também”, subjugando seus espíritos, acabando com suas esperanças e aproveitando da dependência e de sua individualidade. “O território da alma tem também seus vampiros”, ele afirma. Haveria ainda uma outra categoria, a da troca e a da confiança recíproca, em que “[...] a intensidade do diálogo gera a amizade em seu mais elevado sentido”. A complexidade da polêmica envolvendo os métodos artístico-pedagógicos de Antunes Filho reside precisamente na falta de consenso entre os seus discípulos acerca de qual categoria o controverso mestre teria se encaixado. Contudo, independentemente da posição ocupada nessa narrativa em disputa, existem elementos comuns em praticamente todas as vozes que falam sobre o encenador: a referência a Antunes Filho como uma autoridade para o teatro brasileiro e a validação do *status* de mestre que ele alcançou, devido ao reconhecimento público de sua imensa habilidade artística.

3.3. Do mestre artífice ao mestre artista

A referência ao imaginário do *mestre artífice* é explícita no trabalho de Lee Taylor (Paula, 2014), que recorre à obra *O Artífice*, do sociólogo americano Richard Sennett (2019), para fundamentar a autoridade exercida por Antunes Filho à frente do CPT. Lee Taylor argumenta que o caráter artesanal do trabalho teatral de Antunes encontraria ressonância na perícia artesanal e na necessidade de um forte *engajamento* – condição humana especial representada pela imagem do *artífice*. Nesse contexto, todo o esforço estaria direcionado para a busca da qualidade e do prazer pelo trabalho bem realizado (Sennett, 2019). Conforme o ator:

O trabalho do ator no CPT pode ser traduzido pela palavra demiurgo – do grego, demiurgos (*δημιουργός* - *demios*, do povo, *ourgos*, *trabalhador*) –, em síntese, o que trabalha para o público, artífice, operário manual. Antunes acredita que não seja possível haver uma estética isolada da realidade social em que se vive, e que, por esse motivo, a expressão estética do artista deve ser uma consequência da moral e da ética do indivíduo, sendo, portanto, de fundamental importância uma busca por uma consciência ampliada, que transcenda os limites do palco, na qual o trabalho do ator seja correspondente ao ofício do artífice. Nas palavras do sociólogo norte-americano Richard Sennett, no livro *O Artífice*, “pensar como um artífice é mais que um estado de espírito: representa uma aguda posição crítica na sociedade”. De um ponto de vista mais abrangente, a filosofia do artífice se opõe à lógica vigente no mercado, assim como o trabalho desenvolvido por Antunes Filho se diferencia da lógica de grande parte da formação e da produção teatral contemporânea que, muitas vezes, é voltada somente para a busca de resultados, tornando o

processo de elaboração secundário e a atribuição de sentido à profissão, ou à obra, algo sem muita relevância (Paula, 2014, p. 21).

A imagem da oficina artesanal também aparece na maneira como o CPT de Antunes Filho incorporaria elementos característicos de um espaço de aprendizagem imbricados com elementos da esfera do trabalho. A posição ocupada por Antunes como mestre estaria intimamente ligada às condições de aprendizagem propostas no CPT, que ocorria por meio do envolvimento direto do ator/aluno no trabalho do encenador com a pesquisa, a criação e a produção de espetáculos teatrais. Esse seria mais um aspecto controverso dentro da metodologia de Antunes, que era frequentemente acusado de explorar profissional e financeiramente os atores. A principal defesa contra essa acusação residia no caráter formativo do CPT, onde os atores ocupariam a categoria de aprendizes.

Abordando esse tópico, Salma Buzzar, ex-integrante do CPT, declara: “Não há outro caminho para se formar um artista de interpretação” (George, 1990, p. 36-37). Na visão de David George (1990), Antunes oferecia “oportunidades únicas no Brasil”, que incluíam uma formação intensa, tanto prática quanto teórica, e a possibilidade de participar de turnês nacionais e internacionais:

Os atores que se agregam ao grupo recebem um benefício enorme e insólito, “porque é uma escola onde o ator tem de graça as aulas e todo o trabalho do Antunes; o ator está lá para um resultado futuro”. Por outro lado, “há muitas escolas de teatro onde você paga muito para ter aulas medíocres”. Concluindo, “é um privilégio trabalhar com Antunes, uma experiência enriquecedora” (Zitel) (George, 1990, p. 37-38).

Os discursos acerca da natureza das relações estabelecidas no CPT revelam uma grande ambiguidade, às vezes caracterizadas como relações de trabalho e, em outros momentos, apontadas como uma relação pedagógica. Afinal, as produções teatrais do CPT seriam uma escola cujo aprendizado se dá pela prática do ofício, ou um grupo de teatro profissional? As atividades realizadas pelos atores configurariam trabalho não remunerado (ou, em certos casos, precariamente remunerado), ou uma oportunidade única de receber uma formação gratuita de alta qualidade? As forças em jogo se tornam complexas e dividem opiniões.

Danilo Santos de Miranda enfatiza o caráter educativo do Sesc enquanto instituição, manifesto na perspectiva de uma educação permanente e constantemente relacionada com a cultura e a arte:

O Sesc é uma instituição educativa. Ela não é uma instituição de educação regular, mas ela é uma instituição educativa. [...] Essa ideia de que nós temos

que ter a perspectiva permanente da educação, como pessoas e instituição. Esse conceito de educação permanente, educação que começa quando você abre o olho e termina quando você fecha o olho definitivamente, esse processo, que é permanente, de educação, tem a ver com introdução do indivíduo ao mundo, ao universo no qual ele vive, não é um universo apenas material, de coisas. Educação e cultura estão absolutamente integradas. [...] e tem a ver com a inserção no universo todo onde nós estamos inseridos. Cultura não é um fato, cultura não é um fenômeno, cultura é onde você está inserido (CPT/Sesc [...], 2021c, 22 s).

Em relação à qualidade da relação institucional entre o CPT e o Sesc-SP, o antigo diretor regional a descreve da seguinte maneira:

O CPT é um exemplo vivo dessa atuação do Sesc. **É uma companhia de teatro abrigada dentro do Sesc**, com suporte do Sesc, **para que possa realizar seu trabalho numa perspectiva educativa** e inspirado na figura do seu coordenador, que é uma figura ímpar dentro da história do teatro brasileiro. Então, é um caráter, digamos assim, **muito especial**. E eu diria que raro, quase que excepcional o Sesc fazer essa opção por um homem, diretor, um homem de teatro, um criador como Antunes, com as características dele, [...] e trazê-lo como uma espécie de um realizador abrigado, assumido. Eu brinco, “tombado”, entre aspas, pelo Sesc. Porque ele é uma pessoa inserida totalmente dentro da instituição para poder realizar esse trabalho formativo e, portanto, tem um caráter **muito especial** (O Teatro [...], 2002a, 45 min 24 s).

Apesar da constante ênfase na natureza educacional do projeto, o relato de Lee Taylor revela como a dinâmica de funcionamento do CPT se assemelhava, em muitos aspectos, ao modo de produção de uma companhia de teatro profissional, inclusive nos critérios de seleção dos atores para os espetáculos. Entretanto, o aspecto remuneratório e a garantia de um vínculo formal de trabalho não correspondiam ao que seria adequado a uma relação laboral. Segundo o ator, esse modo de operar do CPT, que, na sua visão, era distorcidamente nomeado como “cooperativado”, já teria suscitado alguns momentos de indignação entre os atores em certas montagens. De acordo com o ator:

Nos últimos anos, o critério atribuído por Antunes na seleção realizada durante o teste prático para ingresso no CPTzinho avalia, além do desempenho dos atores, as características físicas dos candidatos que mais se aproximam do perfil dos personagens da peça que o diretor está produzindo, ou que possivelmente irá produzir. Por esse motivo, tal procedimento, muitas vezes, aproxima-se mais de uma audição para que, após a finalização do curso, se componha um possível elenco, do que um teste convencional como o que, geralmente, é realizado por outras escolas de teatro no Brasil. Portanto, um aspecto determinante da trajetória de Antunes Filho, por explicitar o modo de produção adotado pelo diretor a partir de 1977, e ainda vigente no CPT, é justamente o da seleção e migração de alguns dos atores do curso de formação para a integração no elenco do espetáculo a ser montado pelo diretor. Após passarem pelo CPTzinho, os atores selecionados não recebem nenhuma

remuneração no período de ensaios do espetáculo, que geralmente não se desenvolve com menos de um ano de trabalho. A ausência de remuneração e de vínculos formais também se estende aos atores veteranos, desse modo, qualquer ator do elenco pode ser dispensado ou se retirar, dos ensaios ou da temporada, em qualquer etapa do processo. Esse dado explica um dos principais motivos da constante rotatividade dos atores dentro do CPT. Nesse sistema nomeado de “cooperativado”, que ainda continua vigente no CPT, a remuneração do elenco ocorre somente durante a temporada dos espetáculos. Sem informações prévias sobre valores, o pagamento sofre variação a cada mês a depender de um sistema de pontuação definido por Antunes. A pontuação leva em consideração o “tempo de casa” de cada ator, a relevância dos papéis na montagem, a hierarquia das funções exercidas dentro do CPT, além de outros critérios subjetivos adotados pelo diretor (Paula, 2014, p. 37-38).

A despeito das diversas interpretações em relação à natureza institucional do CPT, um fato incontestável se impõe: enquanto o encenador oferecia oportunidades únicas de formação aos atores, do outro lado da moeda estava a dedicação quase monástica e os inúmeros sacrifícios pessoais desses mesmos atores. E essa entrega foi essencial para consolidar o nome de Antunes Filho como um dos encenadores teatrais mais renomados do Brasil. Contudo, é igualmente importante pontuar que Antunes Filho mantinha um vínculo empregatício com o Sesc-SP, o que demanda uma análise da questão também sob o prisma da relação dos atores com a própria instituição, sendo ela a verdadeira responsável financeira pelo CPT.

O Serviço Social do Comércio (Sesc) “[...] é uma entidade privada que tem como objetivo proporcionar o bem-estar e a qualidade de vida aos trabalhadores deste setor e sua família” (Sesc/SP, 2023), e mantém nas suas unidades serviços nas áreas de Educação, Saúde, Cultura, Lazer e Assistência. De acordo com o Portal do Departamento Nacional do Sesc (Sesc, 2023), a instituição é mantida por empresários do comércio de bens, serviços e turismo. Os recursos utilizados para a sua manutenção vêm do recolhimento compulsório de 1,5% calculado sobre a folha de pagamento das empresas do setor, conforme estabelecido pela Constituição Federal.

Apesar de o Sesc ser uma entidade de direito privado sem fins lucrativos, seus recursos provêm de uma fonte sujeita a fiscalização pelo poder público por meio do Tribunal de Contas da União (TCU), com apoio da Controladoria Geral da União (CGU), em face do interesse público das ações que desempenha (Sesc, 2023). Conforme publicado no Diário Oficial da União de 31 de outubro de 2022 (Brasil, 2022), o orçamento aprovado do Serviço Social do Comércio – Sesc para o exercício anual de 2022 indica uma receita superior a 9 bilhões de reais. Em relação ao Departamento Regional do Sesc São Paulo, o Relatório Anual de Gestão 2022 (Sesc/SP, 2022) informa uma execução orçamentária aproximada de 2 bilhões e 400 milhões

de reais somente neste ano. Desse montante, 36,44% foram destinados ao programa da Cultura, o que a coloca como a área que recebeu o maior aporte financeiro no Sesc-SP, uma vez que as alocações para outras áreas foram as seguintes: Educação (8,70%), Saúde (18,02%), Lazer (14,57%), Assistência (1,13%), e Administração (21,14%).

A longevidade do financiamento pelo Sesc-SP é uma clara demonstração do êxito institucional do CPT. Afinal, uma instituição de tamanha importância pública não sustentaria um projeto por quase quarenta anos sem obter um retorno altamente satisfatório. Por extensão, é perfeitamente plausível considerar a dedicação integral e absoluta dos atores ao CPT como um ativo valioso para o Sesc-SP. Não se pode negar que o trabalho desses atores contribuiu significativamente para o cumprimento das responsabilidades legais do Sesc-SP, direcionadas a utilizar o orçamento bilionário que administra na promoção de atividades culturais com impacto e relevância social. Nesse sentido, a reflexão sobre a remuneração e as condições laborais desses artistas emerge como uma ponderação absolutamente legítima, transcendendo a mera intencionalidade pedagógica do CPT, visto que o próprio transcende sua natureza como uma simples escola de teatro.

Mesmo que se recorra ao caráter educativo do CPT/Sesc-SP como justificativa para a ausência de preocupação da instituição com uma remuneração adequada aos atores, as intenções pedagógicas não parecem ter sido predominantes diante das expectativas em relação aos resultados estéticos dos espetáculos. Isso se evidencia no fato de que os atores que não apresentassem um desempenho satisfatório, atendendo aos elevados padrões de exigência de Antunes, poderiam ser desligados a qualquer momento. Essa dinâmica, mais próxima de uma cobrança direcionada a um profissional do que a um estudante, era fundamental para garantir os expressivos resultados artísticos das obras teatrais de Antunes, as quais eram reconhecidas nacional e internacionalmente. Tais espetáculos não apenas produziam um quantitativo de público numeroso ao Sesc-SP, mas também o projetavam constantemente na mídia, conferindo um imenso prestígio à instituição no campo cultural. Essas contradições, portanto, alimentam a disputa narrativa em torno da figura de Antunes Filho e do CPT/Sesc-SP, dificultando uma percepção pública unívoca sobre a legitimidade desse modelo de projeto institucional.

A respeito da relação de Antunes com os atores, segundo Lee Taylor (2014), a chave para compreender o pensamento do encenador residiria na abordagem de maestria proposta por Richard Sennett:

Uma definição mais satisfatória de oficina é a seguinte: um esforço produtivo no qual as pessoas lidam diretamente com questões de autoridade. Essa austera definição não procura saber apenas quem manda e quem obedece no trabalho,

mas também está atenta às **capacitações como fonte de legitimidade do comando ou de dignidade da obediência**. Numa oficina, as habilidades do mestre podem valer-lhe o direito de mandar, e a possibilidade de absorver essas habilidades e aprender com elas pode dignificar a obediência do aprendiz [...]. No artesanato, deve haver um superior que estabelece os padrões e treina. Na oficina, os desníveis de capacitação e experiência tornam-se questões diretas e pessoais. A oficina bem-sucedida estabelece a autoridade legítima em carne e osso [...] (Sennett, 2019, p. 48, grifo nosso).

Na visão do ator, a legitimidade da autoridade de Antunes Filho estaria fundamentada na qualidade de suas habilidades como encenador. Diante das críticas à abordagem de liderança de Antunes, Lee Taylor defende o mestre. Ele argumenta que a consolidação do projeto artístico-formativo pretendido teria sido garantida precisamente por meio desse modo de expressar autoridade, uma vez que essa forma de operar disciplinarmente:

[...] acabou sendo o meio encontrado pelo diretor de conservar a estabilidade do projeto de formação durante tanto tempo, pois como afirma Richard Sennett: “a palavra latina *auctoritas* refere-se a **um personagem que inspira medo e assombro, e portanto submissão: o mestre de uma oficina tinha de inspirar tais sentimentos para manter a ordem em casa**” (Paula, 2014, p. 55, grifo nosso).

A essa altura, se torna evidente que o modelo de autoridade personificado por Antunes Filho é profundamente inspirado na figura do *mestre artífice* medieval. Nesse sentido, é fundamental ressaltar que, para além da presença de habilidades, “a autoridade do artífice medieval repousava no fato de ser cristão” (Sennett, 2019, p. 49), uma vez que “a moralidade cristã foi a principal influência na formação do ‘homem’ existente no artífice cristão urbano” (Sennett, 2019, p. 52). De acordo com o pensamento cristão, o fundamento da autoridade é sempre a divindade (Abbagnano, 2007), como evidenciado na doutrina apresentada no capítulo XIII da *Epístola aos Romanos de S. Paulo*:

Todos devem sujeitar-se às autoridades governamentais, pois não há autoridade que não venha de Deus; as autoridades que existem foram por ele estabelecidas. Portanto, aquele que se rebela contra a autoridade está se colocando contra o que Deus instituiu, e aqueles que assim procedem trazem condenação sobre si mesmos (Bíblia, Romanos, 13:1,2).

Conforme Sennett, à medida que a autoridade religiosa organizada hierarquicamente adentrava a cidade medieval, os rituais religiosos passaram a determinar não apenas a rotina

diária dos trabalhadores urbanos das guildas⁴⁹, mas também a maneira pela qual o mestre das guildas manifestava a sua autoridade⁵⁰:

[...] o mestre de cada uma das sete principais guildas de Paris se considerava investido de autoridade moral e equivalente à de um abade. Na cidade, **essa pretensão era em parte suscitada por pura e simples necessidade**. Não existiam corpos policiais efetivos nas cidades medievais, cujas ruas eram tão violentas de dia quanto à noite. O equilíbrio do mosteiro estava ausente da cidade; **a violência das ruas penetrava as oficinas e os espaços entre elas**. A palavra latina refere-se a *auctoritas* um personagem que inspira medo e assombro, e portanto submissão: o mestre de uma oficina tinha de inspirar tais sentimentos para manter a ordem em casa (Sennett, 2019, p. 52, grifo nosso).

A violência da cidade medieval europeia impôs uma necessidade incontornável à legitimação da autoridade do *mestre artífice*, que não poderia repousar exclusivamente no domínio técnico das habilidades relacionadas ao ofício. Era preciso que a autoridade do mestre residisse também na sua capacidade de suscitar medo para prover ordem, proteção e estabilidade. Embora *força* e *violência* sejam fenômenos distintos de *autoridade*⁵¹, naquele contexto, a confiança na figura do mestre – característica fundamental da autoridade – estava intrinsecamente vinculada à sua capacidade de fazer uso desses recursos, se necessário, para assegurar sobrevivência à oficina.

Nesse sentido, é crucial reconhecer as raízes cristãs desse modelo de autoridade. Dentro dessa moralidade, a exigência de uma liderança orientada por um código disciplinar voltado à submissão absoluta é fundamentada na origem considerada divina da autoridade, conferindo ao mestre, portanto, uma aura de assombro e uma soberania inquestionável. Ponto não menos importante, soberania necessariamente representada por uma figura masculina:

[...] o “homem” do ofício artesanal não aceitava as mulheres como membros das guildas, embora elas cozinhassem e limpassem nas casas das oficinas da

⁴⁹ As guildas eram associações existentes em certos países da Europa, durante a Idade Média, que agrupavam artesãos com interesses comuns objetivando proporcionar assistência e proteção aos seus membros. Conforme Sennett (2019), as guildas eram corporações que se escoravam fundamentalmente na transmissão, de geração em geração, dos conhecimentos concretos e práticos que as sustentavam. Dessa forma, o “capital de conhecimento” seria considerado a fonte do poder econômico da guilda.

⁵⁰ Aluno de Hannah Arendt, Richard Sennett propõe uma concepção de autoridade que se diferencia em alguns aspectos das ideias propostas pela filósofa alemã. Para ele, as qualidades de uma figura de autoridade incluem: capacidade superior de julgamento, capacidade de impor disciplina e capacidade de inspirar medo. Desse modo, um ingrediente essencial da autoridade seria possuir e usar a força para guiar os outros, “[...] disciplinando-os e modificando seu modo de agir, através da referência a um padrão superior” (Sennett, 2001, p. 30). O medo moderno da autoridade, por sua vez, estaria relacionado às figuras que se dispõem a usar o seu controle sobre as pessoas para perpetrar atos destrutivos. Nesse sentido, Sennett sustenta que a autoridade, no sentido mais geral, seria “[...] uma tentativa de interpretar as condições de poder, de dar sentidos às condições de controle e influência, definindo uma imagem de força sólida, garantida e estável” (Sennett, 2001, p. 30).

⁵¹ Sobre as diferenças entre esses fenômenos, confira o item 1.2. Autoridade em Hannah Arendt.

cidade. Na guilda medieval, a autoridade masculina encarnava nos três níveis da hierarquia de mestres, jornaleiros e aprendizes (Sennett, 2019, p. 53).

Com base nas diversas vozes e perspectivas apresentadas, e com ênfase especial ao estudo conduzido por Lee Taylor, que relaciona diretamente o imaginário de *mestre artífice* à maneira como Antunes Filho compreendia e exercia a sua autoridade à frente do CPT, é possível identificar que a *matriz simbólica* estruturante da autoridade encarnada por Antunes Filho era – literalmente – medieval, cristã e patriarcal. O modelo de autoridade personificado pelo encenador, aqui denominado de *mestre artista*, mantém uma convivência profunda com a ética cristã, cujo modo de racionalização se alinha com as condutas típicas do *éthos* de trabalho e do sistema de ensino e aprendizagem do *mestre artífice* medieval.

Richard Sennett (2019) aborda essa ligação entre o mestre artesão e o artista por meio do trabalho dos historiadores Margot e Rudolf Wittkower (1963), os quais relatam o surgimento do artista renascentista a partir da comunidade de artífices medievais. Segundo os Wittkower, a diferença fundamental entre o artífice e o artista seria uma questão de autonomia, pois o artista intentaria conferir a sua obra uma originalidade que é característica dos indivíduos isolados:

A oficina de artesanato teve prosseguimento na forma do estúdio do artista, cheio de assistentes e aprendizes, mas os mestres desses estúdios efetivamente atribuíam um novo valor à originalidade do trabalho ali efetuado; a originalidade não era um valor celebrado pelos rituais da guilda medieval (Sennett, 2019, p. 63).

Nessa perspectiva, o artista renascentista representaria o privilégio da subjetividade na sociedade moderna, com o artífice voltado para a sua comunidade e o artista voltado para si mesmo. Se nas guildas medievais não importava tanto o artífice que fez o objeto, mas sim em que cidade ele foi feito, na cultura renascentista a identificação do fabricante se tornou cada vez mais relevante:

No sentido genérico, a autoridade escora-se num fato simples: o mestre estabelece as condições do trabalho que é feito pelos outros sob sua direção. Nisto, o ateliê do artista renascentista se diferenciava pouco da oficina medieval ou do moderno laboratório científico. No ateliê de um artista, o mestre traçava a concepção geral da pintura e preenchia as partes mais importantes, como as cabeças. Mas o estúdio renascentista existia, para começo de conversa, em virtude do talento único do mestre; o objetivo não era produzir simplesmente pinturas, mas criar as pinturas, ou suas pinturas à sua maneira. A busca da originalidade conferia especial importância às relações pessoais no estúdio. Ao contrário dos provadores da ourivesaria, os assistentes do artista tinham de permanecer na presença física dos mestres; não dá propriamente para anotar indicações de originalidade num livrinho de regras que se possa levar no bolso (Sennett, 2019, p. 67).

Paulo Marcos Falco de Brito (2015) explora como a ligação entre o mestre artesão e o artista de teatro engendrariam formas de transmissão e relações muito específicas com o aprendizado:

A forma mais antiga de transmissão dos conhecimentos necessários à arte do palco é a artesanal, ou seja, aquela que acontece entre um mestre e seu aprendiz no dia a dia da prática do ofício. Era assim que acontecia, por exemplo, nas companhias de *commedia dell'arte*, lá no Renascimento italiano, onde a técnica de atuação era transmitida de pai para filho. Esse modelo costuma ser comparado às corporações de ofício medievais, ou guildas, pelas semelhanças existentes entre eles. Mas o que importa perceber é que, nesse sistema, o aprendizado é realizado na prática. O aprendiz está na coxia vendo o mestre atuar. Está nos ensaios, observando e recebendo lições. Está mesmo no palco, em pequenas participações, testando seus conhecimentos técnicos recém-adquiridos. O aprendiz já vive, assim, de seu ofício, pois é remunerado (mesmo que pouco) enquanto aprende. E assim, aos poucos, o aprendiz vai se apossando dos segredos da atuação, podendo um dia se tornar, por sua vez, um mestre (Brito, 2015, p. 13).

As oficinas representavam um modo de trabalho no qual os mestres estabelecem unilateralmente as condições de execução do ofício, enquanto comandam equipes de assistentes e aprendizes. Essa condição é notavelmente similar àquela encontrada no CPT, uma vez que, conforme Lee Taylor, a ideologia de coletividade que inicialmente regia o Grupo Macunaíma:

[...] na qual um pensamento multifacetado rege as decisões artísticas, acabaram com o passar dos anos seguintes, dando lugar a uma **concepção renascentista de coletivo**, em que um artista idealiza e assina a obra enquanto seus comandados colaboram na execução sem participar efetivamente das principais decisões artísticas (Paula, 2014, p. 53, grifo nosso).

O *mestre artífice*, portanto, seria a *origem perdida* (Revault d'Allonnes, 2008, p. 225) do *mestre artista*, um sistema de vida anteriormente realizado e que tem na ética cristã uma espécie de matriz religiosa oculta, cujo sentido originário se encontra sepultado debaixo de uma lógica autônoma que se conserva por gerações (ao que tudo indica, as tais “forças feiticeiras” que animavam Antunes e seus discípulos têm uma raiz muito menos pagã do que se supõe). Uma vez instituída nessa estrutura simbólica herdada, cujas origens podem até estar esquecidas, a autoridade do *mestre artista* carrega consigo a prerrogativa de instigar sentimentos de medo, assombro e submissão absoluta, bem como ser imune a questionamentos, mesmo quando percebida como violenta. No entanto, uma vez que não usufrui das mesmas circunstâncias histórico-sociais que originaram e deram sentido a essa forma de autoridade, elementos dessa maestria terminam colidindo com os valores e as exigências da modernidade democrática.

Então, se por um lado o modelo de autoridade do *mestre artífice* se conserva, por outro, simultaneamente se renova, se desdobrando em novas formas de autoridade repletas de contradições.

Apesar das inúmeras polêmicas nas quais Antunes Filho esteve envolvido, as reações à sua morte testemunham a inabalável autoridade teatral do encenador. Em relação às denúncias e acusações que recebeu, pouco parecem ter afetado o respeito que Antunes conquistou ao longo da carreira. De um modo geral, manifestações na mídia e nas publicações de teor mais acadêmico frequentemente atribuem um caráter positivo à fama de “severo” do encenador, caracterizando o seu comportamento polêmico como uma ânsia obstinada por perfeição artística e disciplina. Dinâmica muito bem exemplificada nas conclusões de Sérgio Maggio (2019) em seu artigo jornalístico intitulado “Antunes Filho: morre o homem, fica o método”:

O método de Antunes Filho é uma antropofagia que se tornou um caminho reto e concreto de abertura de caminhos. Entrava-se no CPT cru e, a depender dessa devoção e da fé/talento, sai-se um ser deslumbrante em cena. [...] O ator dizia esses comandos em voz alta durante uma tarde em que eu entrei no CPT como um ouvinte e vi esse homem obstinado trabalhando, querendo acertar e descontinuar corpos viciados. **Havia ali, sem dúvida, um vulcão, violento, por vezes (há queixas de assédio moral de alguns discípulos), mas capaz de devastar o que era infértil e torná-lo um campo cheio de possibilidades** (Maggio, 2019, grifo nosso).

E como constata Bruno Cavalcanti no texto intitulado “Morte de Antunes suscita discussões sobre abuso, assédio e homenagens” (2019, grifo nosso):

Antunes, contudo, não foi uma unanimidade. Tanto sua obra quanto seu método, ao longo dos anos, ganharam admiradores e detratores, o que acabou lhe rendendo uma série de acusações de abuso ano [sic] sexual quanto moral – a mais contundente foi a do ator Ary França, que o acusou de abusos e agressões durante a turnê de *Nelson, O Eterno Retorno* (1980). O ator não foi o único. Muitas atrizes saíram dos processos do CPT acusando o diretor de assédio, ainda que nenhum dos casos tenha se tornado um processo, ou desaguado num caso de polícia. Contudo, **todos os casos pareceram enterrados frente à magnitude da obra do diretor** – o que reacende a chama do questionamento: **a obra vale para além do indivíduo? A considerar os obituários, sim, vale.**

3.4. O culto ao *gênio criativo*: vale tudo em nome da Arte?

“A cena foi cortada!” Anunciei ao elenco na noite anterior à abertura. [...] Se eu tivesse parado em silêncio por um momento, poderia muito bem ter percebido o custo humano que essa decisão acarretava [...]. Se a peça foi apenas um sucesso morno, certamente cortar esta cena pouco fez para mudar

a impressão geral que causou; agora, o que mais me preocupava era a angústia dos atores descartados que vagavam nos bastidores e a destruição do conjunto que havíamos construído com tanto cuidado e alegria. De uma vez por todas percebi que não é verdade que tudo deva ser sacrificado em nome do sucesso. Pelo contrário, o perfeccionismo é muitas vezes uma arrogância e uma loucura: nada numa representação teatral é mais importante do que as pessoas que a compõem. De repente, reconheci que havia aceitado uma meia verdade frágil: o “show tem que continuar”. Mas por que o show deve continuar? [...] Qualquer que seja a solução, a fórmula “a peça vem primeiro” é demasiado vazia para ser aplicada levemente (Brook, 1998, p. 94-95, tradução nossa).

No episódio em questão, o diretor inglês Peter Brook pondera sobre uma mentalidade muito comum no mundo artístico teatral: a crença na superioridade da obra de arte em relação aos aspectos humanos envolvidos em sua concepção. Ao longo de várias gerações, uma cultura de ampla permissividade foi consolidada em relação a abordagens consideradas abusivas ou mesmo desumanas e violentas na prática do ofício teatral, dinâmica muito bem explorada e descrita por Anne-Marie Quigg no livro *Bullying in the Arts: Vocation, Exploitation and Abuse of Power* (2011).

Quigg (2011) conduz uma extensa pesquisa sobre o *bullying*⁵² a partir das experiências de profissionais das artes cênicas em teatros e centros artísticos na Inglaterra, Escócia e Irlanda do Norte. Contrariando o estereótipo existente de que o ambiente profissional artístico seria mais sensível e acolhedor, a pesquisadora constata que **o bullying seria mais prevalente nas artes do que em qualquer outra área de emprego**, com taxas de incidência superiores até mesmo às encontradas em pesquisas similares realizadas em setores como polícia, prisões, exército ou Serviço Nacional de Saúde. A pesquisa se concentrou nos profissionais dos bastidores de teatro que desempenham funções consideradas “não criativas”. No entanto, a pesquisadora afirma suspeitar que os índices de abuso e assédio podem ser ainda maiores entre os profissionais criativos, como diretores, atores, coreógrafos, bailarinos, entre outros.

De acordo com a pesquisa, algumas características intrínsecas ao ambiente artístico contribuiriam para a prevalência de abusos, entre elas: a constante necessidade de trabalhar coletivamente, a pressão intensa, os prazos apertados, as longas jornadas de trabalho, a remuneração inadequada e a complexidade de lidar com uma variedade de egos e temperamentos. Tais elementos configurariam um “[...] ambiente de trabalho [...] emocional e fisicamente exaustivo com enorme pressão para oferecer um serviço da mais alta qualidade”

⁵² A autora define *bullying* como sinônimo de abuso ou assédio, um “[...] conjunto ou série de comportamentos que ocorrem regularmente, resultando em uma pessoa intimidando e oprimindo outra de forma consistente” (Quigg, 2011, p. xv).

(Quigg, 2011, p. 172, tradução nossa), circunstâncias propícias para desencadear uma reação em cadeia de eventos que facilmente culminariam em situações de *bullying*.

O amor que os profissionais das artes frequentemente nutrem pelo seu ofício, muitas vezes descrito por essa categoria de trabalhadores como *excitante* e *especial*, nem sempre atuaria em seu favor. Devido à intensa paixão e comprometimento pelo trabalho, esses profissionais costumam ser considerados *pessoas de sorte*, já que têm a oportunidade de trabalhar com aquilo que amam. No entanto, em virtude da escassez de oportunidades de emprego nesse setor, também tendem a tolerar quaisquer condições laborais para manter suas carreiras em andamento (Quigg, 2011).

Nesse contexto, as necessidades comuns dos trabalhadores em geral – como equilíbrio entre vida e trabalho, saúde e segurança, trabalho e remuneração, e tempo para o trabalho e para a vida pessoal – seriam consideradas inviáveis para os profissionais das artes. Afinal, “[...] quem precisa equilibrar vida e trabalho quando o seu trabalho é o motivo pelo qual você vive, não em um sentido *workaholic*, mas no sentido de ‘o Teatro é o lugar onde eu mais sou eu mesmo’” (Quigg, 2011, p. 164, tradução nossa). A análise de Quigg sugere que essa condição poderia inclusive resultar em ganhos financeiros significativamente inferiores para os profissionais da cultura, quando comparados a outras profissões que demandam qualificações profissionais semelhantes.

A autora elenca uma série de crenças relacionadas à criatividade que contribuiriam para a incidência de abuso e assédio nas artes. Uma delas é a visão equivocada de que o trabalho com arte é *diferente* dos demais tipos de emprego. A percepção de que esses profissionais são particularmente criativos e *especiais* levaria o setor cultural a se considerar singular, com direito a normas de conduta e operação próprias. Essa convicção seria frequentemente utilizada para justificar termos e condições laborais que se desviam da norma.

Com o propósito de desmistificar concepções equivocadas sobre a criatividade no trabalho artístico, Quigg se fundamenta em pesquisas advindas dos estudos da criatividade (Amabile⁵³, 2004 *apud* Quigg, 2011). Entre os mitos comuns presentes nos ambientes corporativos relacionados à criatividade, dois se destacam fortemente associados ao setor artístico: a crença de que o medo impulsiona avanços e a ideia de que a competição é mais eficaz do que a colaboração. Quigg afirma não haver respaldo na literatura psicológica para associar a capacidade criativa ao medo, e as evidências científicas disponíveis apontariam para um resultado oposto. De modo que os “[...] trabalhadores da arte que estão infelizes por

⁵³ AMABILE, T. *The 6 Myths of Creativity*, Fast Company, n. 89.

sofrerem *bullying*, especialmente quando isso acontece por um período prolongado, provavelmente não manterão a criatividade ou a eficácia” (Quigg, 2011, p. 198, tradução nossa). Adicionalmente, estudos no setor de finanças e de alta tecnologia sustentariam que a competição interna prejudica a inovação, visto que a criatividade se beneficiaria do intercâmbio de informações, o qual ocorre de maneira eficaz apenas em um ambiente propício ao debate e à troca de ideias.

As noções de *gênio criativo* e *temperamento artístico* seriam centrais na cultura permissiva para com abusos que permeia o ambiente das artes cênicas. De acordo com Quigg:

Em virtude do ofício, as pessoas que trabalham nas artes tendem a conceder grande valor para grande arte *per se*. Nós temos visto que, assim como a arte é reverenciada, logo, o criador também, conseqüentemente o artista tem potencial para alcançar grande poder e *status* e, frequentemente, inspirar admiração. [...] Divã, Maestro, Prima Donna, Virtuoso: a terminologia atesta a valorização do gênio criador – um ser superior na capacidade de entregar excelência artística. [...] A validade do temperamento artístico é fundamentada: o mestre tem sempre razão; a diva deve ter tudo o que deseja; o gênio artístico pode ser infernal de se trabalhar, mas o resultado final (ou a arte) é excepcional, logo uma conduta considerada inaceitável em condições normais deve ser tolerada e, de fato, desculpada (Quigg, 2011, p. 189, tradução nossa).

A pesquisadora destaca que o culto ao *gênio criativo* introduz um desequilíbrio nas relações de poder. Quando a cultura corporativa nas artes cênicas se torna refém do alegado *temperamento artístico*, a mentalidade permissiva predominaria, justificando condutas abusivas em nome da excelência criativa. Ao associar essa perspectiva à infundada crença de que o trabalho nas artes é *diferente*, as condições se tornariam favoráveis para a ocorrência de assédio e abuso, uma vez que, dentro dessa lógica, as regras básicas do comportamento civilizado não seriam aplicáveis.

As experiências de diversas companhias e organizações do mundo das artes testemunham que é possível estar ancorado em uma visão artística alinhada aos direitos humanos, “[...] e que respeite a dignidade e o bem-estar do indivíduo, tanto quanto a sua segurança física pessoal” (Quigg, 2011, p. 190, tradução nossa). No entanto, Quigg argumenta que a dificuldade em promover essa mudança de mentalidade estaria relacionada ao tipo de *contrato psicológico* estabelecido entre as partes envolvidas.

De acordo com Guest e Conway (2002⁵⁴ *apud* Quigg, 2011), *contrato psicológico* são as percepções mútuas, crenças e obrigações existentes entre um empregador e um empregado.

⁵⁴ GUEST, D.; CONWAY, N. *Pressure at work and the psychological contract*. London: CIPD, 2002.

A expectativa recíproca entre abusador e abusado de que o *gênio criativo* seja reverenciado e incondicionalmente atendido estabeleceria uma relação hierárquica do tipo ilimitada, na qual o *bullying* é normalizado e encarado como parte inerente à ambiência criativa. Segundo Quigg, essa modalidade de *contrato psicológico* representaria um dos principais obstáculos ao enfrentamento das práticas de assédio e abuso no campo das artes cênicas.

A ligação inseparável entre pedagogia e processo criativo implica que princípios e práticas que compõem o *éthos* de trabalho do profissional cênico exercem uma influência significativa na maneira como a arte é ensinada nos espaços dedicados à formação – fato que pode ser evidenciado no modo como espetáculos de encenadores renomados frequentemente revelam uma abordagem pedagógica (Icle; Alcântara, 2005; Santos, 2009; Iclev, 2010; Martins, 2012). Assim, essa interação entre processo criativo e pedagogia conduz o campo formativo a incorporar as abordagens do campo profissional em relação a métodos de trabalho, criação, organização, crenças e princípios éticos, culminando, portanto, em *contratos psicológicos* igualmente espelhados.

Embora a pesquisa de Quigg tenha como base companhias teatrais europeias⁵⁵, ao analisar os diferentes materiais referentes ao Centro de Pesquisa Teatral (CPT), é possível visualizar diversas similaridades entre as características do ambiente organizacional das artes cênicas favoráveis ao *bullying*, tal como descritas por Quigg, e vários aspectos observados nas dinâmicas de funcionamento do CPT, sobretudo na relação mestre-discípulo estabelecida entre Antunes Filho e seus atores. Entre as semelhanças, se destacam: a presença de elementos característicos do chamado *gênio criativo* em Antunes Filho; reverência e submissão ao *temperamento artístico* do encenador fundamentadas em sua habilidade teatral; ambiente de trabalho emocional e fisicamente exaustivo, devido à elevada carga horária e à pressão por resultados; remuneração inadequada ou ausente; a crença de que o teatro é um ambiente *diferente*, onde as regras do comportamento socialmente aceitável não se aplicariam; regras de trabalho não submetidas às normas comuns ou previstas na legislação brasileira, justificadas pelo caráter pedagógico e *muito especial* do CPT; paixão intensa e entusiasmo dos discípulos pelo trabalho artístico, alimentado pelo desejo de trabalhar com um nome reconhecido na encenação teatral; a reboque do item anterior, alta predisposição por parte dos atores em tolerar as difíceis condições impostas para a sua permanência no CPT; devoção absoluta ao processo artístico, tornando-o o centro da vida do aluno/ator, com entrega emocional absoluta e total

⁵⁵ Até o presente momento, não existem estudos e pesquisas semelhantes envolvendo grupos e companhias de teatro brasileiras.

disponibilidade de tempo; atmosfera competitiva; e a crença na dor como fator de crescimento e avanço. Por fim, a superioridade da eficácia, que prevalece como um princípio estruturante das relações: os resultados artísticos são valorizados acima do bem-estar do artista em formação, refletindo a supremacia atribuída à arte sobre o indivíduo.

É imprescindível ressaltar que os elementos identificados na pesquisa de Quigg, e presentes na dinâmica do CPT, não são exclusivos dessa escola em particular. Da mesma forma, a figura do *mestre artista* não é singular a Antunes Filho, nem mesmo ao universo teatral, mas representa uma matriz simbólica que projeta ecos na construção dos significados compartilhados atribuídos à ideia de *ser artista* em diversas manifestações culturais do Ocidente. Assim, o modelo de autoridade do *mestre artista*, personificado por Antunes Filho, transcende a sua figura individual, e pode ser observado em diferentes modalidades de arte e metodologias de ensino. Como bem coloca Myron Nadel, formado pela *Julliard School*, reitor associado e professor de dança:

Estou ciente das queixas dos alunos sobre tais comportamentos nas ciências humanas, bem como nas artes plásticas, na música, no teatro e, claro, na dança. Parece que muitos de nós no ensino superior aprendemos técnicas autoritárias de nossos professores e carregamos atitudes iguais em relação aos alunos nas salas de aula de hoje [...] O mais perturbador é que os não tão bons costumam promover práticas ruins, imitando os piores métodos de ensino e de ensaios dos ótimos. [...] O legado que promove imitações de modelos de ensino cruéis deve estar sempre sob o olhar atento dos administradores, porque ele ainda existe (Nadel, 2004⁵⁶ *apud* Lakes, 2021).

3.5. Tradição e conservação: o *mestre artista* no campo das Artes

A figura do *mestre artista* não é exclusiva do teatro, e pode ser visualizada de maneira amplamente presente em diferentes linguagens do campo das Artes. No mundo artístico em geral, é comum atribuir aos mestres, principalmente se forem homens, uma autoridade quase divina e soberana. Nesse contexto, suas condutas, por mais controversas que sejam, geralmente são percebidas como legítimas e inquestionáveis, sobretudo se justificadas pela sua suposta eficácia estética. Dessa forma, comportamentos amplamente condenados em outras esferas sociais são tolerados e legitimados, principalmente quando oriundos de artistas considerados *gênios criativos* (Quigg, 2021).

Discussão semelhante alcançou amplitude pública em nível nacional por meio do *podcast O Ateliê*, produzido pelo jornalista Chico Felitti e lançado em janeiro de 2023. Trata-

⁵⁶ Trecho da entrevista concedida à Robin Lakes (2021), em 21 de setembro de 2004.

se de um trabalho documental que acompanhou a denúncia feita por ex-alunas de uma escola de artes chamada Ateliê do Centro, situada no centro de São Paulo, a qual operou por mais de duas décadas. As denunciantes alegam que, por trás da fachada de uma escola de artes, funcionava uma espécie de seita, liderada pelo seu fundador, o artista Rubens Espírito Santo.

Embora Rubens não tenha atingido o mesmo prestígio nas artes visuais que Antunes Filho nas artes cênicas, seu carisma pessoal tornava o Ateliê – modo como a escola costumava ser chamada – um local atraente principalmente para um determinado perfil de estudante: jovens de classe alta em busca de uma formação artística diferenciada e de alta qualidade. No entanto, ao ingressarem no Ateliê, essas pessoas se deparariam com um método bastante questionável que, ao final, serviria como justificativa para práticas abusivas de natureza física, sexual, psicológica e financeira por parte de um professor que, inclusive, os obrigaria a chamá-lo de mestre (O Ateliê, 2023).

Em uma entrevista concedida ao *podcast* (O Ateliê, 2023, episódio 9), Rubens Espírito Santo nega ter cometido crimes, mas não refuta as descrições de violência feitas pelas alunas. Ele alega que tudo o que ocorreu dentro da escola foi consensual e entre adultos. Em uma carta aberta publicada no *site* oficial da escola, o professor tenta explicar as acusações que lhe foram direcionadas:

Para estes alunos, eu peço minhas sinceras desculpas pelos eventuais excessos, mesmo que consentidos, que tenham ocorrido em nossa relação, que em grande parte foi marcada por afeto, cumplicidade, aprendizado mútuo e por longos períodos de convivência. [...] No Atelier do Centro nós adotamos, de fato, um método bastante rigoroso. Nós trabalhamos com pequenos grupos de artistas, arquitetos, cineastas e outros profissionais de áreas criativas que têm interesse em experiências radicais no campo das artes. Este modelo de experimentação acaba por formar grupos coesos de trabalho e de convivência, pautados por relações intensas, criação de vínculos emocionais, espírito de grupo, disposição para debater questões pessoais e para embates provocativos, alguns deles bastante duros, que têm o propósito de estimular a criatividade e superar limitações. Não estamos inventando a roda e nem usamos práticas de seitas. **Este modelo de trabalho, com forte envolvimento emocional, está presente em orquestras, grupos de teatro e muitas organizações do mundo da cultura.** Neste contexto de trabalho, é natural e proposital que surjam atritos e situações de confronto, como elementos provocadores. A convivência intensa e radical que propomos pode resultar em excessos que, reconheço, podem ter sido cometidos nas relações com ex-alunos, a quem mais uma vez peço desculpas, caso tenham se sentido negativamente afetados. Respeito as críticas e a dor de cada um. A proposta de convívio, pautada por este ambiente de confronto, no entanto, sempre foi consensual e estava atrelada a um propósito comum e pactuado entre os participantes. Ninguém foi obrigado a nada. Ninguém foi coagido a nada. Ninguém foi submetido a atividades com as quais não estivesse de acordo (Santo, 2023, grifo nosso).

Nesta carta, Rubens não nega o emprego das práticas pelas quais é acusado, mas atribui seu uso ao que ele descreve como “método bastante rigoroso”. Ele afirma que seu objetivo era “estimular a criatividade e superar limitações”. Para se referir às violências que lhe são imputadas, o professor utiliza termos apaziguantes como: “eventuais excessos”, “experiências radicais no campo das artes”, “relações intensas”, “forte envolvimento emocional”, “disposição para debater questões pessoais”, “embates provocativos” “bastante duros”, “elementos provocadores”. Rubens finaliza a sua defesa enfatizando o consentimento dos envolvidos, argumentando que tais práticas estariam atreladas a um propósito comum e pactuado entre os participantes.

Uma observação em particular merece destaque: Rubens alega que esse modelo de trabalho estaria presente em orquestras, grupos teatrais e muitas organizações do mundo da cultura, onde a “convivência intensa e radical” ocasionalmente poderia levar a “excessos”. Essa afirmação reflete uma discursividade bastante comum no meio das artes, em que práticas descritas como violentas são aceitas como naturais do ambiente artístico. Além disso, à semelhança dos relatos sobre o CPT, Rubens recorre ao mesmo fundo argumentativo para justificar a aplicação deliberada dessas práticas: a eficácia. O mestre do Ateliê sustenta que os resultados artísticos obtidos justificariam os métodos empregados.

Robin Lakes (2021), artista da dança e professora do Departamento de Dança e Teatro da Universidade do Norte do Texas, investiga as raízes das tradições pedagógicas e das ideologias que sustentam a exposição de comportamentos violentos ou destrutivos no ensino da dança. Suas fontes de pesquisa abrangem depoimentos de bailarinos que trabalharam com figuras influentes no campo da dança, diários de bordo, descrições de aulas, entrevistas, literatura, artigos de jornal, arquivos históricos e observação de participantes em aulas e ensaios. A autora conclui que os exemplos de ensino da dança pautados na violência seriam abundantes:

Há vários tipos de comportamentos de ensino autoritários específicos evidenciados nas aulas de dança e nas práticas de ensaios. Eles incluem reproduções e repetições mecânicas ao longo do tempo com instruções verbais fixas por parte do professor e podem se transformar em humilhação aos alunos por cometerem erros, ou gritos, sarcasmo, zombaria, deprecição, humor afiado e *bullying*. Perguntas são ignoradas ou reprimidas e os questionadores são humilhados. Alguns professores demonstram preocupação com controle arbitrário do comportamento, fazem comparações injustas ou negativas entre alunos, incentivam rivalidades, referem-se a alunos adultos como “meninas” e “meninos” e usam outras formas de infantilização ou paternalismo. Outros fazem referências pessoais inadequadas que não são baseadas em fatos reais, ou tecem comentários que violam os códigos de privacidade, incluindo alguns vergonhosos ou humilhantes sobre o peso, a constituição ou o tipo de corpo dos alunos. Há também a alternativa de optar pelo silêncio, ou de não oferecer

feedback respostas ou, no mínimo, de fazer elogios ambíguos. Os professores demonstram frustração e impaciência quando não há domínio imediato e permanente do material apresentado; alguns ignoram certos alunos ou saem da sala com uma fúria exasperada de decepção ou raiva. Alguns até se envolvem em abuso físico, batendo, dando um tapa ou socando partes do corpo com uma mão ou uma vara. Tanto as ações físicas quanto as atribuições verbais que almejam tornar o aluno impotente são frequentemente realizadas de maneira humilhante (Lakes, 2021, p. 313).

Lakes também utiliza o termo “mestres” para se referir aos artistas-docentes envolvidos. Segundo ela, haveria uma linha de pensamento na qual os próprios dançarinos podem perceber o comportamento abusivo do mestre como um elogio:

[...] como se fosse uma honra ser atacado. O aluno aprende a amar a atenção do professor, mesmo que seja uma atenção negativa. O dom percebido pelo aluno recorrente do brilhantismo do seu “mestre” justifica o comportamento do professor (Lakes, 2021, p. 322).

De acordo com a autora, existe uma crença subjacente bastante comum no campo da dança que fundamentaria tais comportamentos, na qual a atitude do professor é vista como uma mensagem pedagógica ou subliminar capaz de gerar melhorias no aprendizado. Desse modo, a abordagem que busca “[...] fazer os alunos chorarem e pensarem que são estúpidos é [considerada] uma abordagem útil de ensino” (Lakes, 2021, p. 314). Nessa lógica, o único parâmetro para avaliar um processo de aprendizado seria, portanto, a eficácia: “A única base real para julgar um professor é o produto que ele produz: bons dançarinos”, afirma Melissa Hayden⁵⁷, ex-bailarina principal do New York City Ballet (Hayden, 1981, p. 33 *apud* Lakes, 2021, p. 322).

Por meio da análise de inúmeros relatos do campo da dança envolvendo alta violência verbal e física, Lakes conclui: “a mensagem pedagógica implícita é que **a humilhação intencional é uma boa ferramenta de ensino**. Os fins justificam os meios” (Lakes, 2021, p. 317, grifo nosso). Ademais, “[...] o prazer de praticar intimidação é um comportamento aceitável por parte de um professor” (Lakes, 2021, p. 317), de modo que tais comportamentos não chocariam ou surpreenderiam o dançarino iniciante, pois estão normalizados e assimilados como parte intrínseca das aulas e ensaios de dança.

A autora identifica um esforço para culpabilizar e desacreditar aqueles que denunciam os comportamentos abusivos de seus professores. Como forma de atenuar a crueldade e evitar a responsabilidade de nomear devidamente os abusos, a literatura sobre dança frequentemente

⁵⁷ HAYDEN, Melissa. *Dancer to Dancer: Advice for Today's Dancer*. Garden City, NY: Anchor, 1981.

adotaria uma linguagem apaziguante, usando termos como “temperamento artístico”, “língua perversa”, “farpas afiadas” e “facetas desagradáveis na personalidade”. Além disso, diversos livros oferecem recomendações e estratégias para que os alunos aprendam a lidar com o ambiente hostil da dança, transferindo para os alunos o ônus da responsabilidade pela situação, ao invés de responsabilizar os profissionais que se recusam a mudar sua maneira de ensinar (Lakes, 2021).

Essa tradição atravessaria gerações, e Lakes indica que os alunos ensinados dessa maneira tendem a reproduzir esse mesmo padrão de comportamento quando se tornam professores, assumindo uma postura em que “[...] o comportamento autoritário de ensino substitui a autoridade no assunto” (2021, p. 328). A autora categoriza essas práticas como extremamente problemáticas, retrógradas e indefensáveis moral e eticamente, por desconsiderar o que agora é compreendido no campo das ciências da aprendizagem e ignorar como a mente humana constrói conhecimento:

Essas mensagens têm o potencial de criar medo, ansiedade, estresse ou falta de afeto nos dançarinos, o que não promove um ambiente em que a aprendizagem profunda possa ocorrer. Os alunos que são tomados por medo e pela intimidação são menos capazes e dispostos a investigar, questionar, brincar, explorar e correr riscos (Lakes, 2021, p. 326).

O artigo “Violencia psicológica en la educación musical actual en los conservatorios de música”, escrito por Basilio Fernández-Morante (2018), realiza uma revisão bibliográfica que expõe a intensa prevalência de práticas violentas no ensino de música. O autor conclui que, embora amplamente reconhecida, a violência que permeia a formação musical permanece como uma questão silenciada: “Possivelmente, o maior tabu que existe em torno da educação musical formal é o uso intencional de violência psicológica em sala de aula, principalmente nos níveis de ensino superior” (Fernández-Morante, 2018, p. 13, tradução nossa).

Um dos estudos analisados pela revisão de Fernández-Morante (Elpus; Carter, 2016⁵⁸ *apud* Fernández-Morante, 2018) utiliza uma extensa fonte de dados estatísticos de um departamento do governo dos Estados Unidos. O estudo identifica que alunos de música e artes enfrentam um risco maior de serem vítimas de assédio em comparação com alunos sem estudos artísticos, com um aumento de 41% para estudantes do sexo masculino e 69% para estudantes do sexo feminino. Uma das conclusões do estudo é que estudantes de música e teatro realmente têm uma probabilidade maior de sofrerem assédio em comparação com alunos que não seguem

⁵⁸ ELPUS, K.; CARTER, B. A. Bullying victimization among music ensemble and theatre students in the United States. *Journal of Research in Music Education*, n. 64(3), p. 322-343, 2016.

essas áreas de estudo, **tornando o aprendizado dessas linguagens artísticas um fator de risco para o assédio**. Um outro estudo corrobora e complementa esse dado, indicando que esse risco seria ainda maior para as mulheres (Carozzo; Zapata; Benites, 2015⁵⁹ *apud* Fernández-Morante, 2018). Elpus e Carter destacam que o risco até mesmo superaria os benefícios do desenvolvimento provindos da disciplina de música, como também observado por outros estudos que analisam a participação de alunos em grupos musicais (Rawlings, 2015⁶⁰ *apud* Fernández-Morante, 2018).

A vida nos conservatórios – principal instituição que acolhe o ensino formal de música no Ocidente – e a tradição musical ocidental estariam organizadas em torno da noção de talento e excelência. Esses aspectos desempenhariam um papel fundamental nos processos de admissão, sendo criteriosamente avaliados nas provas de ingresso:

O afastamento de alunos percebidos como menos talentosos, menos adiantados, ou menos “musicais” é geralmente aceito como necessário e inevitável na vida do Conservatório, ainda que isso seja conseguido de forma desagradável (Kingsbury, 1988⁶¹, p. 105 *apud* Fernández-Morante, 2018, p. 15, tradução nossa).

Essa tradição teria se constituído sobre princípios e valores como genialidade, disciplina, eficiência, pirâmide de músicos e compositores, competitividade, ditadura, igualdade de conformação, estrutura rígida de classes, superespecialização e gosto pela grandeza, exaltados implícita ou explicitamente e exemplificados na organização e funcionamento da orquestra (Nettl⁶², 1995; Kingsbury, 1988⁶³ *apud* Fernández-Morante, 2018).

Frente a esse cenário, Fernández-Morante formula uma pergunta que considera crucial: “Por que os integrantes do Conservatório amam tanto um tipo de música que surgiu de princípios que provavelmente rejeitariam como característicos de uma sociedade cruel?” (Fernández-Morante, 2018, p. 16, tradução nossa). O questionamento de Fernández-Morante evidencia que as contradições presentes no campo da formação teatral se manifestam de maneira similar no ensino da música, indicando a persistência de elementos de uma tradição

⁵⁹ CAROZZO, J. C.; ZAPATA, L.; BENITES, L. ¿Es la escuela un lugar seguro? *In*: MURUETA, M. E.; OROZCO, M. *Psicología de la violencia: Causas, prevención y afrontamiento*. México: Manual Moderno, 2015.

⁶⁰ RAWLINGS, J. R. (2015). *The effects of middle school band participation on the relationship between perceived connectedness, self-reported bullying behaviors, and peer victimization*. 2015 Tese de Doutorado. Universidade de Michigan.

⁶¹ KINGSBURY, H. *Music, talent and performance: A conservatory cultural system*. Filadelfia: Temple University, 1998.

⁶² NETTL, B. *Heartland Excursions: Ethnomusicological Reflections on Schools of Music*. Champaign: University of Illinois Press, 1995.

⁶³ KINGSBURY, ref. 61.

cujos fundamentos da sua instituição não encontram mais ressonância nos valores humanistas da atualidade.

Um estudo biográfico-narrativo, abrangendo uma amostragem de casos que inclui músicos de diversas nacionalidades, estilos musicais e especialidades instrumentais (Smilde, 2009a⁶⁴; 2009b⁶⁵ *apud* Fernández-Morante, 2018) elenca aspectos fundamentais relacionados à violência psicológica no ensino musical. Dentre esses aspectos, destacam-se: a visão compartilhada entre professores e alunos de que a docência é uma carreira secundária ou para intérpretes frustrados; o papel fraco dos professores na prevenção de problemas físicos; a percepção frequente, por parte dos alunos, de que é aceitável que um bom intérprete não seja um bom professor; uma cultura de medo e fracasso, na qual os professores exercem o poder de maneira inadequada, incluindo casos de abuso sexual, conforme revelado em diversas entrevistas com mulheres. Quanto à violência sexual, Fernández-Morante ressalta que o maior tabu dentro da tradição de ensino musical é, precisamente, o abuso sexual. Ele sugere que noções imprecisas sobre as dinâmicas de autoridade frequentemente facilitariam tais incidentes:

[...] a maioria de nós, que já viveu bastante tempo dentro de conservatórios, conheceu casos [de assédio sexual] mais ou menos graves ou diretos. Pode-se dizer que é possivelmente o maior tabu que existe em torno destes ensinamentos, nada inclusivos e intencionalmente seletivos, onde os limites entre a autoridade, a exigência, o exemplo supostamente humorísticos e o ridículo, por vezes se diluem (Fernández-Morante, 2018, p. tradução nossa).

O imaginário da violência perpetrada por professores de música é tão amplamente presente que frequentemente aparece como tema de obras cinematográficas, como o premiado filme *Whiplash: Em Busca da Perfeição*. A trama gira em torno da relação entre um jovem estudante de música e seu abusivo professor, que submete o aluno a condições extremamente degradantes, comprometendo seus relacionamentos e afetando sua saúde física e mental. No filme, essas práticas são justificadas pelo professor como necessárias para forjar um verdadeiro talento musical.

Entretanto, um dos exemplos mais reconhecidos e perturbadores da cultura que tolera a violência deliberada em busca de resultados artísticos não está no âmbito temático dos filmes, mas sim na própria produção cinematográfica. Trata-se do caso da atriz Maria Schneider, protagonista do icônico *O Último Tango em Paris*, dirigido pelo renomado cineasta italiano Bernardo Bertolucci. Embora esse incidente não esteja diretamente relacionado a uma dinâmica

⁶⁴ SMILDE, R. *Musicians as lifelong learners: discovery through biography*. Delft: Eburon, 2009a.

⁶⁵ SMILDE, R. *Musicians as lifelong learners: 32 biographies*. Delft: Eburon, 2009b.

pedagógica, sua significância não deve ser subestimada, uma vez que os *contratos psicológicos* que sustentam práticas abusivas na criação e produção artística profissional inevitavelmente adentram a esfera formativa.

Gravado em 1972, o filme tinha Marlon Brando, então com 48 anos, como protagonista, e Maria Schneider, uma jovem atriz francesa desconhecida, com apenas 19 anos na época. Em uma entrevista ao jornal britânico *Daily Mail* (Das, 2007), Schneider revelou ter se sentido estuprada por Brando na cena em que ele aplicava manteiga nas partes íntimas da personagem feminina e realizava com ela um ato sexual. Em 2013, o diretor admitiu que houve um estupro real durante a filmagem da cena, conforme relata a reportagem do jornal espanhol *El País*:

“Queria sua reação como menina, não como atriz. Não queria que Maria interpretasse sua humilhação e sua raiva, queria que sentisse. Os gritos... ‘Não, não!’. Depois me odiaria para sempre”. Assim narra o cineasta italiano Bernardo Bertolucci as ambições artísticas por trás do estupro real planejado por ele mesmo e por seu executor, o ator Marlon Brando, no filme *O Último Tango em Paris*. A confissão foi recuperada por vários veículos de imprensa norte-americanos a partir de uma entrevista do diretor na Cinemateca francesa em 2013 (Admissão [...], 2016).

Na entrevista, o diretor ainda afirma: “Queria que reagisse humilhada. Acredito que odiou Marlon e a mim porque não contamos a ela”. Segundo Bertolucci, a ideia surgiu na manhã anterior à filmagem. Ele esclarece que, apesar de sentir-se culpado, não se arrependia da forma como dirigiu a cena, argumentando: **“Para conseguir algo é preciso ser completamente livre”** (Admissão [...], 2016, grifo nosso).

Falecida em 2011, Maria Schneider compartilhou que nunca se recuperou emocionalmente dos impactos que a gravação e a repercussão do filme tiveram em sua vida: “Eu era tão jovem e relativamente inexperiente e não entendi todo o conteúdo sexual do filme. Tive um mau pressentimento sobre tudo isso” (Das, 2007, tradução nossa). Além disso, a atriz alegou ter sofrido exploração financeira, já que “[...] ele [Bertolucci] e Marlon fizeram uma fortuna com o filme e eu ganhei cerca de £ 2.500. E Bertolucci também era comunista!” (Das, 2007, tradução nossa). Apesar do grande êxito de *O Último Tango em Paris*, a carreira de Schneider não evoluiu como ela esperava. Conforme relatado na entrevista, as repercussões dessa experiência tiveram um impacto profundo em sua vida, resultando em extensos períodos de depressão, traumas ligados a figuras masculinas, diversos relacionamentos tóxicos e abusivos, tentativas de suicídio e o desenvolvimento de um vício em drogas.

A despeito de Maria Schneider ter exposto publicamente o estupro em 2007 e Bertolucci ter confessado o ato em 2013, apenas em 2016 houve uma reação pública significativa ao caso,

conforme abordado na matéria “Por que a revelação sobre o estupro em ‘O Último Tango em Paris’ só causou choque agora?” (Martínez, 2016), do jornal *El País*. Héctor Llanos Martínez sugere que essa lacuna temporal está associada à forte presença da cultura do estupro na indústria cinematográfica:

A polêmica relacionada com *O Último Tango em Paris* condiz com os padrões da cultura do estupro, cujos conceitos incluem: a normalização do impulso agressor, a impunidade e a culpabilização da vítima e a necessidade de gravar a agressão estavam entre eles. Todos parecem se concretizar nesse caso (Martínez, 2016).

Em seguida, o artigo lista outras denúncias de violência contra atrizes perpetradas por diretores de cinema renomados, sempre sob a mesma justificativa recorrente: tais meios seriam considerados necessários para alcançar os resultados artísticos desejados. A reportagem destaca que essas vozes continuam sendo completamente ignoradas:

No final de outubro, Tippi Hedren denunciou mais fortemente do que nunca o tratamento que recebera de Alfred Hitchcock durante a rodagem de *Os Pássaros*. Ela lembrou uma situação semelhante àquela vivida por Schneider, quando o diretor não a avisou que os ataques das aves seriam mais reais do que poderia esperar. Embora todo mundo tenha comentado sobre a complicada relação entre ambos, foi a atriz que teve de pronunciar o termo assédio sexual. Também foram muito comentadas as relações entre Lars Von Trier e Björk, Stanley Kubrick e Shelley Duvall ou Kechiche e Léa Seydoux. Diante de um padrão tão evidente, por que aceitamos que as atrizes sejam martirizadas?, perguntou a revista *Cinemanía* em abril deste ano. A pergunta continua sem resposta (Martínez, 2016).

O contraditório modelo de autoridade representado pelo *mestre artista* sustenta a noção de *gênio criativo*, sancionando “[...] qualquer tipo de comportamento abusivo, incluindo quaisquer aspectos do que chamamos de temperamento artístico, com base no fato de que o fim (a grande arte) justifica os meios” (Quigg, 2011, p. 190, tradução nossa). Como consequência, à revelia dos imperativos humanistas que vigoram na contemporaneidade, a cultura que permite abusos e assédios em nome da eficácia estética persiste em variados contextos e linguagens artísticas, incluindo os espaços dedicados à formação. A influência do imaginário do *mestre artista*, associada à aura de carisma, à busca por uma educação artística distintiva e à aspiração por oportunidades profissionais, estabelece um terreno propício para a ocorrência de abusos e comportamentos violentos, frequentemente tolerados ou justificados devido ao prestígio do mestre e à reverência incondicional à sua habilidade estética.

A forma de autoridade personificada pelo *mestre artista* é tão paradoxal que, com frequência, é colocada a serviço da criação de obras cujos temas atendem às demandas humanistas da modernidade enquanto empregam, no seu processo de produção, a mesma violência histórica que esses valores condenam. Maria Schneider expressou isso de maneira muito perspicaz ao observar: “E Bertolucci também era comunista!”. Lakes aborda esse ponto específico no contexto da dança ocidental, mas sua observação pode ser aplicada de maneira geral às diversas expressões artísticas:

Um dos grandes quebra-cabeças do mundo da dança cênica ocidental é porque tantos artistas que criam obras revolucionárias no palco, conduzem suas aulas e ensaios como demagogos. Tais professores estão envolvidos em práticas de ensino que replicam e reproduzem no estúdio de dança as mesmas relações de poder que eles costumam criticar como injustas e desumanas em suas obras de arte no palco. [...] A surpreendente ironia é que os métodos de ensino autoritários são frequentemente utilizados como meios para produzir espetáculos de dança antiautoritários (Lakes, 2021, p. 310).

Envolto em uma aura divina, o *mestre artista* desfruta de uma liberdade quase irrestrita, especialmente se for habilidoso para alcançar resultados artísticos considerados geniais. Aliás, a força desse magnetismo é tão potente que nem mesmo exige que o mestre seja efetivamente genial; basta possuir carisma suficiente para persuadir seus discípulos de que o é, como exemplifica o caso de Rubens Espírito Santo. Artista sem relevância alguma no campo profissional das artes visuais, Rubens afirmava ser um gênio incompreendido (O Ateliê, 2023, episódio 3). Com essa narrativa, conseguiu manter a sua escola ativa por mais de vinte anos. Em todos esses casos, os métodos empregados para manifestar essa genialidade, real ou autoatribuída, se tornam secundários, assim como as angústias e as perdas dos artistas-discípulos envolvidos que, porventura, possam ter sido triturados no processo. Especialmente se forem mulheres.

3.6. Descontinuidade e renovação

Na fricção entre o passado e o presente, a autoridade quase divina do *mestre artista* colide com as exigências da modernidade, um contraste que se evidencia especialmente na ótica das recentes lutas por direitos trabalhistas do campo artístico. Impulsionado pelo movimento

norte-americano *Me Too*⁶⁶, denúncias de assédio e violência têm ganhado destaque no cenário laboral das artes nos últimos anos. O artigo intitulado “Artistas rompem silêncio e relatam casos de assédio no trabalho” (Seganfredo, 2022), publicado pelo *Nonada Jornalismo*, compila depoimentos de profissionais da cultura que alegam terem sido vítimas de assédio moral ou sexual em sete cidades de diferentes regiões do país. A maioria das vítimas, temendo retaliações, optou por não ter seus nomes divulgados, mas muitas relatam que os ataques sofridos tiveram consequências devastadoras em sua saúde psicológica. Em alguns casos, esses incidentes chegaram a impedir que os profissionais realizassem suas atividades laborais. Uma das denunciantes afirma que:

O meio teatral é como qualquer outro meio da sociedade, cheio de misoginia e machismo. O que tem de assédio sexual com mulheres tu nem imagina. São naturalizados porque a história do teatro e as configurações seguidas por anos, em **estruturas hierárquicas onde o diretor era Deus**, incidiram diretamente em abusos. A dramaturgia universal também não nos ajuda muito, já que é um compêndio de feminicídios (Seganfredo, 2022, grifo nosso).

Embora abusos ocorram em uma variedade de ambientes de trabalho, a reportagem aborda as complexidades particulares que afetam os artistas ao denunciarem assédios. Devido à falta de vínculos trabalhistas mais estáveis e duradouros, as vítimas frequentemente sentem que denunciar poderia colocá-las em risco de serem excluídas de futuras oportunidades de trabalho:

A cultura do silenciamento no meio artístico dificulta que denúncias sejam levadas adiante em esferas administrativas ou judiciais. Em um mercado de trabalho em que muitos profissionais não têm carteira assinada e trabalham emitindo nota fiscal, por exemplo, há o senso comum de que se reclamarem, os artistas podem se queimar no meio (Seganfredo, 2022).

Além das dificuldades relacionadas às condições de trabalho, a reportagem explora outros fatores estruturantes de uma atmosfera favorável à prática de abusos nas artes cênicas. Devido à natureza do ofício, que se desenvolve por meio do próprio corpo da pessoa artista, os limites se tornam pouco nítidos entre o que é parte do trabalho e o que ultrapassa fronteiras pessoais que devem ser respeitadas:

Em alguns espaços, ultrapassar os limites do privado quando se fala nos corpos dos artistas é algo até naturalizado. “Muitos casos vêm de colegas que

⁶⁶ Movimento norte-americano contra o assédio sexual e a agressão sexual, que se espalhou viralmente em outubro de 2017, por meio de uma *hashtag* nas mídias sociais (#MeeToo). A intenção era demonstrar a prevalência generalizada de agressão sexual e assédio, especialmente no local de trabalho.

usurpam os conceitos de corpo dentro de um processo em artes da cena e também o conceito de que as e os performers nessa arte estão livres de sexualizar a outra ou o outro”, aponta Ricardo Zigomático, que trabalha com artes cênicas em Porto Alegre. [...] Diante dessa cultura, o assédio sexual e a violação aos corpos dos profissionais da cultura segue sendo um tabu no meio artístico. Muitas vezes, quando tentam denunciar abusos, as vítimas são alvo de deboche ou são isoladas por colegas, em especial diante de atitudes machistas e misóginas (Seganfredo, 2022).

Esse cenário evidencia como o modelo de autoridade do *mestre artista*, embora tenha perdido a ligação com os fundamentos originários da sua instituição, permanece vivo graças à constante renovação do *contrato psicológico* (Quigg, 2011) que sustenta e normaliza violência em nome da eficácia. Não obstante, acontecimentos como os depoimentos que emergiram na esteira das denúncias feitas por Ary França podem ser interpretados como um sintoma: a coluna que sustenta esse contrato começa a trincar. O que antes era tabu e silêncio generalizados, aos poucos, ganha vozes distintas. Seguindo os passos do movimento trabalhista, nos discursos daqueles que se declaram vitimados pelas condutas dos *mestres artistas*, termos como “rigor excessivo” e “disciplina dura” começam a ceder espaço para palavras novas, como “assédio” e “abuso”.

É possível especular que, em algum nível, Antunes Filho tenha percebido essa movimentação, uma vez que, ao longo do tempo, promoveu alterações na maneira como se referia ao trabalho com os atores. Em 1973, quase uma década antes da criação do CPT, Antunes Filho, em uma entrevista ao *Diário de São Paulo*, justificou seu modo de lidar com os atores da seguinte forma:

Se massacrar é obrigar o ator a estudar, a assumir responsabilidade do momento em que vive, é fazer do ator o senhor dentro do palco e dentro da história em que ele participa, então, nesse sentido, massacro o ator. Eu o quero independente, eu o quero senhor absoluto do palco [...] o ator terá que ser ao mesmo tempo cientista, artista, físico, matemático, professor de literatura, político e sociólogo. Pode ser meio utópico o que vou dizer, mas o ator será a grande síntese do conhecimento humano. [...] Se mostrar tudo isso ao ator é massacrar, então eu o massacro (Filho, 1973).

Os imperativos da modernidade democrática também estão presentes em certas declarações de Antunes, que parece buscar conciliar as heranças simbólicas e históricas do modelo de autoridade que personifica com os valores democratizantes nos quais está imerso:

Tem que ser democrático. E acho que democracia não está no princípio, na relação inicial. Ela está no final da relação. Tenho que constituir a democracia através do meu trabalho. No final, quando estreamos uma peça, acho que as pessoas evoluíram democraticamente e somos todos iguais. Mas no princípio

não. Eu é que sei as coisas, eu é que tenho que determinar (Filho, 1985⁶⁷ apud Paula, 2014).

Em 1989, durante uma entrevista para o programa televisivo *Roda Viva*, o diretor aborda a importância da disciplina no teatro e reconhece a sua reputação de tirânico e autoritário:

Eu já fui considerado até tirânico, autoritário. Eu acho que, no teatro, é necessário que as pessoas tenham muita disciplina. A infra-estrutura do teatro não é dinheiro, não é nada disso. A infra-estrutura é conhecimento, é autodisciplina, mas isso é mais velho que minha avó. É fundamental que as pessoas que façam qualquer tipo de manifestação criativa tenham consigo – e com as pessoas que querem também fazer o mesmo projeto – muita fé e muita disciplina, porque com muita disciplina a gente se equivoca bastante. Agora, no tempo que me chamavam de tirânico eu até era um pouco, sim. Eu acho que era devido aos tempos ruins que a gente se acostuma àquilo, a gente é condicionado a... [...] Aos tempos que a gente viveu, aos tempos de autoritarismo, que até hoje ainda persiste, em muitas pessoas, um certo autoritarismo em colocar as coisas, em fazer uma obra de arte autoritária (Filho, 1989).

Em outubro de 2010, o discurso de Antunes Filho aparece consideravelmente mais suavizado. Na entrevista intitulada “Acabou a era do diretor tirano; o agora é a troca”, para o jornal *Folha de S.Paulo*, o encenador enfatiza a mudança no papel do diretor teatral, destacando o fim do diretor autoritário e a ascensão da cooperação:

Antunes - [...] acabou foi a era do diretor tirano. Agora é a época do diretor que procura cooperação. Antigamente a expressão que se usava era que as coisas vinham do Céu para a Terra. Ao umbigo do mundo, através das catedrais, se instaurava no mundo o Dharma. Agora não tem mais o Dharma. Agora é a troca.

Repórter - Texto, colaboração e coautoria ganharam importância?

Antunes - Sim, mas, no trabalho colaborativo, de grupo, tem ainda o cara que precisa reger. Liberdade pressupõe ordem e exige consciência.

Repórter - O sr. defende o ator como peça principal do teatro.

Antunes - Claro. Qualquer peça só pode sair da estante e ir para o palco se houver um ator. Seja no velho drama, seja no futuro, seja ainda no não drama, já que hoje tudo está sendo contestado.

Repórter - O que está sendo contestado?

Antunes - Não somente a hegemonia do diretor, a do texto, a da trama. Tudo revela um autoritarismo que está sendo sanado ou questionado. O ator é a pessoa que, com a sua liberdade, fica à margem dessa coerção que imaginamos haver. Ele tem de estar livre. A cabeça dele não pode ser autoritária. Só com consciência e liberdade poderá não mais representar, mas atuar. Projetar alguma luz nisso tudo que é contemporâneo (Filho, 2010c).

⁶⁷ FILHO, Antunes. Antunes e o Teatro. Entrevistado por: Sebastião Milaré. *Arte*, São Paulo, n. 60, 1985.

A convicção de que a Arte detém um valor intrínseco e superior a outras necessidades humanas serve como base para a mentalidade que tolera o *bullying*, minimizando suas consequências e ignorando denúncias de assédio em nome da excelência criativa (Quigg, 2011). Nessa perspectiva, comportamentos abusivos associados ao *temperamento artístico* são considerados aceitáveis, especialmente diante do argumento de que os resultados artísticos justificariam os meios empregados para alcançá-los. A dignidade e o bem-estar pessoal são relegados a segundo plano, cedendo lugar à predominância da eficácia estética como critério primordial para determinar o que é considerado admissível ou não.

Uma palavra é invocada com muita frequência quando os *mestres artistas* são instados a justificar suas posturas: disciplina. Essa situação evidencia que a disciplina no campo formativo teatral, embora raramente seja objeto de estudo de pesquisas acadêmicas, não é um tema isento de problemáticas. Na verdade, o assunto aparenta ser tão problemático a ponto de se tornar um tabu, conforme alertou o ator Ary França: “Esse ambiente, provavelmente intocável há décadas, é um assunto tabu” (2017a). De forma que é plausível conjecturar se, de maneira análoga ao que ocorre nas áreas da dança e da música (Lakes, 2021; Fernández-Morante, 2018), um movimento de silenciamento não estaria subjacente à constatada falta de um debate conceitualmente mais aprofundado sobre autoridade no contexto da formação teatral. Isto porque, como demonstra a pesquisa educacional, as discussões sobre autoridade costumam vir a reboque do enfrentamento da problemática da disciplina.

Neste ponto, se evidencia um impasse indigesto, porém essencial de ser enfrentado: sob a égide da autoridade do *mestre artista*, como distinguir práticas violentas disfarçadas de exigência por rigor e disciplina? A quem cabe o direito de estabelecer os limites aceitáveis: ao mestre ou ao discípulo? Essa discussão se desenrola sobre o fio da navalha, pois é inegável que a produção de um trabalho teatral de qualidade, desenvolvido no seio de uma coletividade e com demandas técnicas específicas, requer treinamento e estudo intensos, demandando, naturalmente, rigor e disciplina. Muitos dos princípios e diretrizes defendidos por Antunes Filho são indispensáveis, como a dedicada realização de ensaios, estudos teóricos, pontualidade e presença ininterrupta, considerando que a ausência de um membro afeta todo o coletivo. De fato, a empiria do trabalho artesanal da criação teatral corrobora várias das necessidades elencadas pelo encenador. Contudo, como identificar o exato momento em que a exigência legítima se transforma em práticas abusivas?

Em sua pesquisa, Quigg (2011) destaca o papel significativo que a subjetividade desempenharia na percepção dos limites do poder. Sua investigação evidencia uma discrepância

de percepções inerente à forma como diferentes pessoas interpretam e experienciam o poder no contexto da prática artística. Profissionais que descrevem entusiasticamente suas experiências no trabalho artístico tendem a relatar o poder de maneira positiva, associando-o a paixão, energia, talento, capacidade e potencial. No entanto, essa percepção não é compartilhada por aqueles que são alvos ou testemunhas de assédio. Para eles, o poder estaria associado a conotações negativas, como autoridade, força, pressão, compulsão, intimidação e tirania. De acordo com Quigg:

Existem linhas tênues entre a percepção e as interpretações do comportamento. Por exemplo, “gerenciamento forte” pode se tornar autoritário e altamente diretivo, e então completamente ditatorial; “política de escritório” pode resultar em comportamento manipulador e jogos mentais; um “choque de personalidade” pode se transformar em conflito ou *bullying*. Indiscutivelmente, as linhas podem se tornar mais finas e os efeitos mais intensos em um ambiente emotivo, como o local de trabalho nas artes cênicas (Quigg, 2011, p. 116, tradução nossa).

A principal dificuldade relacionada a esses limites perpassa as diversas interpretações e percepções das práticas educativas, bem como a definição do que pode ser considerado abuso, especialmente em suas modalidades mais sutis. Essa intrincada questão é abordada no artigo “The line between good teaching and abuse”, de Claire Fox (2013). Segundo a autora, a crescente pressão para identificar e denunciar abusos no contexto musical levanta preocupações de que muitos professores estejam sendo injustamente colocados sob suspeita, prejudicando, assim, sua capacidade de ensinar música. Essa situação se complicaria ainda mais diante da necessidade de contato físico entre professores e alunos, uma vez que a habilidade de posicionar fisicamente um instrumento e ensinar a memória muscular desempenha um papel crucial no processo de ensino. Essa mesma problemática apontada por Fox pode ser estendida ao ensino da dança e do teatro, nos quais as demandas por toque e contato físico são ainda mais pronunciadas.

Na visão de Fox (2013), a definição do que constitui abuso estaria sendo demasiadamente ampliada, o que poderia resultar na demonização de práticas pedagógicas importantes, embora rigorosas. O risco iminente seria que a necessidade de rigor e disciplina, elementos fundamentais para construir um desempenho artístico de excelência, seja suplantada pelo medo de enfrentar acusações de assédio. Essa preocupação se torna ainda mais significativa no contexto de uma formação voltada para a alta performance artística. A complexidade da situação reside, em grande parte, na natureza subjetiva das percepções individuais e na impossibilidade de conceber uma definição objetiva do que seria assédio em

situações que não se apresentarem nitidamente como graves. Fox exemplifica esse receio da seguinte forma:

Quando o violoncelista Michal Kaznowski condena um “ambiente de ensino muito duro naqueles tempos” e outros falam de “métodos de ensino sádicos” e “críticas cruéis e humilhantes”, não fica claro se não são mais do que reações subjetivas contra um tipo de pedagogia que eles desaprovam pessoalmente (Fox, 2013, tradução nossa).

“Onde termina a exigência legítima de ensino e onde começa o abuso?” – questiona Fernández-Morante (2018, p. 19, tradução nossa). Apesar de não resolver completamente o impasse, o autor oferece um parâmetro aplicável a qualquer instituição de formação artística: “Aqui pode estar a linha entre a excelência e o abuso, entre o rigor de uma prática pedagógica exigente e o assédio inaceitável: o que é intolerável fora do Conservatório [ou qualquer outro espaço de formação artística] também deve ser dentro dele” (Fernández-Morante, 2018, p. 20, tradução nossa).

A complexidade desse tema não se encerra aqui, pois a reboque dessas questões, outras se avistam, dentre elas: sob o domínio do modelo de autoridade do *mestre artista*, quais seriam as condições reais para um jovem discípulo questionar ou denunciar comportamentos do mestre que possam ultrapassar limites humanos fundamentais? Não se pode subestimar o fato de que, diante de um desequilíbrio de poder tão pronunciado e blindado por um *contrato psicológico* (Guest; Conway, 2002⁶⁸ *apud* Quigg, 2011) que normaliza o *bullying*, as denúncias facilmente podem ser obstruídas ou minadas na seriedade com que são tratadas.

A crença de que a violência pode resultar em bons resultados artísticos é um outro ponto sensível que requer um escrutínio rigoroso. Afinal, quem pode assegurar que a abordagem violenta seja *a causa* dos excelentes resultados artísticos, ou se esses resultados seriam alcançados *a despeito* dessas abordagens, especialmente quando se trata de um artista que conjuga personalidade violenta com alta habilidade artística? Além da evidente dificuldade de comprovação dessa convicção, devido ao caráter parcialmente subjetivo do que seria considerado eficácia estética, é importante destacar que não existem estudos sólidos que sustentem tal pensamento.

No campo teatral, o estudo mais próximo encontrado a esse respeito foi conduzido por Ronald M. Ruble, em 1975, na Bowling Green State University, intitulado *Performer Descriptions of Stressed Rehearsal Conditions Created by an Authoritarian and a Libertarian*

⁶⁸ GUEST, D.; CONWAY, N. *Pressure at work and the psychological contract*. London: CIPD, 2002.

Directing Method. Embora não abranja todas as nuances envolvidas, a pesquisa apresenta resultados pertinentes para abordar a problemática em questão. Ruble realizou um estudo descritivo para investigar como os atores respondem quando confrontados com uma metodologia de direção incompatível com a sua percepção sobre qual deveria ser o papel de um diretor teatral. Como parte da investigação, ele recorre a pesquisas publicadas na área da psicologia do estresse, que identificam e medem o impacto do estresse no comportamento humano (Levi, 1967⁶⁹; Grinker, 1966⁷⁰; Lazarus; Opton, 1966⁷¹; Levitt, 1967⁷² *apud* Ruble, 1975).

Ruble constata que a literatura da área do estresse indica que, apesar de o estresse estar associado ao medo e à ansiedade, nem todo estresse seria necessariamente prejudicial, uma vez que há momentos em que pode atuar como um fator positivo no comportamento. Isso se deve à existência de um nível ideal de ativação do estresse, que mantém a pessoa em um estado de alerta e atenção, possibilitando o máximo alcance de desempenho eficaz. Nesse estado, a pessoa mobilizaria suas forças e lidaria de maneira construtiva com os desafios, desempenhando suas habilidades da melhor forma (Fiske; Maddi⁷³, 1961 *apud* Ruble, 1975). Por outro lado, níveis de ativação que excedem o equilíbrio adequado podem levar a uma tensão prejudicial. E níveis extremamente elevados podem comprometer severamente o desempenho, resultando em incapacidade de concentração, ansiedade intensa, frustração ou sensação de aperto no estômago (Fiske; Maddi, 1961⁷⁴ *apud* Ruble, 1975).

Ao abordar a interação entre estresse e desempenho no contexto teatral, Ruble conclui que o estresse durante os ensaios não é necessariamente danoso. Sugere-se que um equilíbrio nos níveis de ativação do estresse, visando à ativação ideal, pode ser benéfico, pois níveis baixos de ativação estariam associados a falta de motivação, cansaço, tédio, apatia ou desatenção. Ele também destaca a variabilidade nas respostas individuais às situações estressantes. A mesma ação ou situação pode provocar diferentes níveis de ativação de estresse em cada ator, com resultados positivos ou negativos dependendo do indivíduo. Enquanto alguns atores respondem positivamente ou demonstram maior resistência a certas situações estressantes, outros podem

⁶⁹ LEVI, Lennart. *Stress: Sources, Management and Prevention*. New York: Liveright Publishing Corporation, 1967.

⁷⁰ GRINKER, Roy R. Sr. *The Psychosomatic Aspects of Anxiety*. In: SPIELBERGER, Charles D. *Anxiety and Behavior*. New York: Academic Press, 1966.

⁷¹ LAZARUS, Richard S.; OPTON JR., Edward M. *The Study of Psychological Stress*. In: SPIELBERGER, Charles D. *Anxiety and Behavior*. New York: Academic Press, 1966.

⁷² LEVITT, Eugene E. *The Psychology of Anxiety*. New York: The Bobbs-Merrill Co., Inc., 1967.

⁷³ FISKE, Donald; MADDI, Salvatore. *Functions of Varied Experience*. Homewood, Ill.: Dorsey Press, Inc., 1961.

⁷⁴ FISKE; MADDI, ref. 73.

reagir de forma negativa ao mesmo estímulo, prejudicando sua capacidade de desempenho e, em casos extremos, levando à desistência do processo.

Ruble conclui que o diretor precisa desenvolver a capacidade de reconhecer o impacto das situações estressantes sobre o comportamento dos atores, buscando atingir um equilíbrio adequado de estresse nos ensaios e fomentar um ambiente comunicativo na relação. Seus estudos sobre estresse e as observações de práticas de ensaio indicam que a verdade e a confiança desempenhariam papéis fundamentais na manutenção de um equilíbrio saudável de estresse nos ensaios: “A confiança geralmente é criada por meio de uma atmosfera confiante, perspicaz e compreensiva, quando nenhuma das partes precisa temer a outra” (Ruble, 1975, p. 22, tradução nossa).

As desconfortáveis questões até então suscitadas encobrem outras, possivelmente ainda mais indigestas. Considerando a possibilidade de que a violência realmente possa, em contextos específicos, produzir um resultado estético de qualidade, seria adequado que um processo criativo, sobretudo de natureza pedagógica, deliberadamente ignorasse os imperativos éticos inerentes a essa abordagem? E, por fim, o que poderia ser adjetivado como uma “formação artística de qualidade”?

José Sérgio Fonseca de Carvalho (2017) disserta sobre as diferenças de expectativas que cercam a ideia de “educação de qualidade”. Apesar de haver um aparente consenso em relação à sua importância, essa unanimidade na superfície esconderia divergências profundas do que se espera de uma “educação de qualidade”:

Para alguns desses segmentos sociais, a “educação de qualidade” deve resultar na aquisição de diferentes informações e competências que capacitarão os alunos a se tornarem trabalhadores diligentes e tecnologicamente atualizados; para outros, líderes sindicais contestadores, cidadãos solidários ou empreendedores de êxito, pessoas letradas ou consumidores conscientes. Ora, é evidente que, embora algumas dessas expectativas sejam compatíveis entre si, outras são conflitantes e mesmo alternativas, pois a prioridade dada a um aspecto pode dificultar ou inviabilizar outro (Carvalho, 2017, p. 83-84).

Características que conferem qualidade a uma abordagem ou prática pedagógica podem, concomitantemente, denotar fracasso ou baixa qualidade em outra. Assim, uma determinada concepção de “formação artística de qualidade” pode ser interpretada como bem-sucedida por alguns quando associada, principalmente ou exclusivamente, à eficácia no desenvolvimento de habilidades técnicas e resultados estéticos expressivos. Não obstante, essa mesma concepção pode não corresponder à formação desejada quando avaliada sob a perspectiva de abordagens

que valorizam um conjunto distinto de princípios e valores na compreensão do sentido da arte teatral.

Antunes Filho é reconhecido como “[...] uma referência nacional na formação de atores, um verdadeiro jardineiro que os cultiva e os faz desabrocharem” (Filho, 2006, p. 106), afirmação inegavelmente verdadeira. No entanto, o conceito de formação artística de qualidade não precisa necessariamente estar alinhado com o conjunto de valores subjacentes às dinâmicas do CPT. Seria apropriado, portanto, afirmar que o CPT, sob a direção de Antunes Filho, proporcionava uma formação artística de qualidade? Considerando que os critérios para categorizar uma formação artística de qualidade não são unânimes, e estão vinculados a uma série de significados atribuídos à arte, não há respostas unívocas para essa indagação. No entanto, uma vez que “[...] uma capacidade ou competência se mede pela eficácia de resultados, mas o mesmo não vale para o cultivo de um princípio ético” (Carvalho, 2017, p. 84), não seria imperativo refletir sobre os compromissos humanos implicados em qualquer abordagem que se proponha pedagógica? Afinal, como bem observou Fernández-Morante:

A excelência considerada como objetivo único tem alguns efeitos colaterais que devem ser considerados. Uma abordagem seletiva que não dá atenção aos que ficam para trás transforma o processo educacional em uma seleção natural com o único objetivo de garantir alguns poucos sobreviventes. Você tem que refletir sobre aqueles que falharam e também se aprofundar nos sobreviventes, e em que exatamente reside sua excelência. Nesse sentido, Sloboda⁷⁵ (2005) apontou que o sistema de educação formal parece estar configurado para produzir um grande número de “feridos ambulantes” (p. 271). Esses “lesionados” podem ser tanto os que não concluem os estudos quanto os que se graduam, com sequelas físicas e/ou mentais em tantos casos (Fernández-Morante, 2018, p. 21, tradução nossa).

⁷⁵ SLOBODA, J. A. *Exploring the musical mind: Cognition, emotion, ability, function*. Oxford-New York: OUP, 2005.

CAPÍTULO 4

A AUTORIDADE DO *MESTRE ORIENTADOR*: A ESCOLA LIVRE DE TEATRO DE SANTO ANDRÉ

ELT
Escola. Escolho.
É possível ensinar teatro?
Aqui não se ensina, se encena
[Se assanha
A experiência antes da informação.
O diálogo antes da afirmação.
A didática da dúvida.
A didática da tentativa e erro.
Adidática. Ex-cola.
Não há professores nem alunos. Não há diretoras nem
[secretárias da cultura.
HÁ ARTISTAS
A pedagogia do be-a-bah!!!
A pedagogia da confusão. Da infecção, do perigo.
Atrás-das-grades curriculares escapamos para o
Conflito, o choque, a comunhão e a transformação.
O terceiro, o quarto, o quinto teatro versus o teatro de
[Quinta-feira O ator total versus o ator profissional
ELT versus DRT
É preciso exterminar as Escolas de Teatro.
É preciso exterminar os professores de Teatro
É preciso exterminar os alunos de Teatro.
ELT.DDT.TNT.

ANTÔNIO ARAÚJO⁷⁶

⁷⁶ Antônio Araújo é diretor teatral, professor do Departamento de Artes Cênicas da USP e antigo orientador da Escola Livre de Teatro de Santo André. Texto publicado no livro *Os Caminhos da Criação: Escola Livre de Teatro de Santo André, 10 anos* (Santo André/SP, 2000).

4.1. O início da Escola Livre de Teatro: implantação e princípios fundadores

Localizada no bairro de Santa Teresinha, na cidade de Santo André (SP), a Escola Livre de Teatro de Santo André (ELT) tem sua sede no Teatro Conchita de Moraes. A ELT se destaca como uma instituição de formação teatral gratuita e vinculada ao governo municipal, mantendo uma profunda conexão tanto com o Estado quanto com o movimento teatral da cidade e região. A trajetória da ELT se estende por mais de três décadas, e essa longevidade é resultado direto de mobilizações e demandas que transcendem aspectos estéticos, uma vez que se encontra intrinsecamente ligada a inúmeras lutas no âmbito das políticas públicas para a cultura. Por esse motivo, o contexto político no qual a ELT foi fundada não se trata de mero detalhe, mas sim de um elemento fundamental para a compreensão de uma proposta formativa que se apresenta inseparável de uma prática social.

A ELT foi fundada em 1990 para atender à crescente demanda por uma escola de formação de atores na cidade de Santo André. Antes da existência da ELT, os moradores interessados em uma formação teatral precisavam, principalmente, recorrer à cidade de São Paulo. Esse deslocamento era facilitado pelo acesso à capital paulista, seja de carro pela Avenida do Estado ou por transporte público, especialmente o ferroviário (Leite, 2010). Paralelamente, artistas e grupos de teatro da região também nutriam o desejo de retomar uma tradição teatral interrompida, uma vez que Santo André possuía, desde os anos 1960, um forte movimento de teatro de grupo, como o GTC – Grupo de Teatro da Cidade e o Grupo Forja (Santo André/SP, 2021a).

Inaugurada durante o governo municipal de Celso Daniel, do Partido dos Trabalhadores (PT), a criação de uma escola de teatro já estava contemplada no programa político do candidato à Prefeitura Municipal de Santo André. Com a vitória do petista nas eleições de 1988, a concretização da Escola Livre de Teatro tornou-se possível em 1990, por meio de um projeto idealizado pelo ator e diretor Celso Frateschi, que ocupou o cargo de secretário da Cultura em Santo André de 1990 a 1992 (Santo André/SP, 2000).

A pesquisadora Vilma Campos dos Santos Leite (2010) destaca que, no momento da fundação da escola, tanto São Paulo quanto Santo André viviam um contexto político propício à cultura, com gestores que a entendiam “[...] como parte integrante e indissociável do social, do econômico e do político e não como um nível à parte” (Leite, 2010, p. 3). Segundo Celso Frateschi (Encontro 1 [...], 2020), essa gestão tinha uma visão política que considerava a ação do Estado fundamental para o desenvolvimento da sociedade. Diante daquilo que era percebido

como uma ausência intencional de ações públicas, ou uma “política de ausência”, especialmente na área da cultura, o objetivo seria implantar na cidade uma política cultural capaz de deslocar Santo André da posição de mero consumidor de produtos culturais da grande metrópole (São Paulo) para um polo produtor de cultura.

Desse modo, a fundação da Escola Livre de Teatro de Santo André (ELT) ocorreu em um momento singular para a cultura da cidade, pois se encontrava aninhada em uma visão política pautada na concepção de “direito à cidade” característica da primeira gestão de Celso Daniel (1989-1992). De acordo com Frateschi (Encontro 1 [...], 2020), a criação da ELT integrava uma política cultural mais ampla, que abrangia diversas iniciativas públicas visando ampliar o acesso do cidadão aos bens culturais. Diante desse contexto político favorável, a Secretaria de Cultura de Santo André solicitou à Maria Thaís Lima Santos, professora e diretora teatral, a elaboração do documento intitulado Projeto Piloto da Escola Livre de Teatro (Escola [...], [1990])⁷⁷, abrangendo os alicerces e os fundamentos do que viria a ser a ELT.

Altair José Moreira (Encontro 1 [...], 2020), diretor de Cultura da Secretaria Municipal de Cultura de Santo André durante as duas gestões do prefeito Celso Daniel, destaca que a concepção da escola estava fundamentada na ideia de direitos culturais. Seu propósito era operar como um foco irradiador de experimentos no âmbito cultural, buscando promover a democratização e a diversidade cultural. Ele afirma que a força da ELT se ancorava em uma relação estratégica com outras ações culturais da cidade, pois a concepção original da escola a previa como o “[...] eixo central de um projeto teatral mais amplo [...], que incluía a revitalização do Teatro Municipal, a ocupação dos centros comunitários com teatro, incentivo às produções regionais e a realização de Mostras Internacionais” (Santo André/SP, 2000, p. 10). Maria Thaís complementa essa visão:

– A escola tinha como função de pensar não só o cotidiano, mas a programação de teatro das EMIAS, dos Centros Comunitários. Apresentava, por exemplo, a Walderez de Barros. Era um espetáculo difícil dentro de um Centro Comunitário. Imagina a Denise Stoklos, uma comunidade que era criança, idoso e todas as idades. A escola tinha essa dimensão que era uma educação estética muito mais ampla (Santos, 2009⁷⁸, p. 20 *apud* Leite, 2010, p. 42).

⁷⁷ Não consta uma data no documento do Projeto Piloto da ELT. Contudo, de acordo com Leite (2010), ele deve ter sido escrito entre os meses de maio e julho de 1990.

⁷⁸ Maria Thaís Lima Santos, entrevista concedida à pesquisadora Vilma Campos dos Santos Leite, em 2 fev. de 2009.

O início da Escola Livre de Teatro de Santo André (ELT) foi marcado por dois eventos artísticos antecedentes, como parte do conjunto de ações propostas pela gestão municipal. Em abril de 1990, o espetáculo *Quase Primeiro de Abril* contava a história de Santo André, e reuniu pessoas ligadas ao teatro de grupo da cidade e região. Na sequência, houve uma programação para os grupos de teatro, com palestras e oficinas, com o objetivo de capacitar e selecionar pessoas entre os participantes para atuarem como oficinairos nos Centros Comunitários. Por fim, o lançamento oficial da ELT aconteceu por meio da I Mostra Internacional de Teatro, em junho/julho de 1990, que contemplava uma ampla programação de espetáculos, *workshops*, oficinas e palestras, realizados em Santo André e São Bernardo do Campo. O evento foi um grande sucesso, atraindo artistas e interessados de toda a região devido à alta qualidade da ação. Em virtude desse êxito, uma outra edição foi realizada em 1991, a II Mostra Internacional de Teatro (Leite, 2010).

Conforme Felipe de Menezes (Santo André/SP, 2021a), pesquisador e orientador na ELT desde 2018, a história da escola estaria imbricada à história de Santo André, uma cidade que ganhou notoriedade devido a um período de intensa produção industrial. Inicialmente concebida para atender os trabalhadores e trabalhadoras da cidade, ao longo do tempo, a Escola Livre de Teatro se transformou em um “[...] centro de referência em ensino, pesquisa e aprendizagem das linguagens cênico-teatrais” (Santo André/SP, 2021a, p. 16). Desde a sua criação, a ELT formou centenas de artistas, incluindo “[...] atrizes, atores, diretoras, diretores, pensadoras, pensadores, professoras e professores de teatro que ocupam profissionalmente a cena teatral por esse país todo” (Santo André/SP, 2021a, p. 16). Dada a sua relevância para a cena teatral, a ELT se tornou uma referência no estudo das artes cênicas para todo o Brasil, ultrapassando as fronteiras de Santo André, do ABC Paulista e de São Paulo (Santo André/SP, 2021a, p. 16).

Celso Frateschi e Maria Thaís, considerados os fundadores da ELT, eram artistas profundamente envolvidos com a prática teatral. Suas experiências artísticas e convicções pessoais sobre a formação em teatro teriam impactado diretamente no projeto de criação da escola. Dessa forma, a concepção de que a formação do artista de teatro se dá por meio da prática criativa foi um dos principais pilares do projeto de criação da ELT (Leite, 2010). Conforme consta no Projeto Piloto da escola:

É necessário, então, que aqueles que produzem teatro, seja qual for a sua função, conheçam o ofício no qual trabalham. Não estamos preocupados com o “registro profissional” e nem mesmo com a questão do mercado de trabalho.

É preciso reafirmar o espaço de criação e da investigação (Escola [...], [1990], p. 5).

O Projeto Piloto da ELT nasceu do desejo de romper com o que seria considerado uma formação teatral tradicional. Nesse sentido, a ELT não se apresenta como uma escola profissionalizante e não se encontra vinculada às exigências curriculares estabelecidas pelo Ministério da Educação. Como resultado, a escola não possui autorização para emitir diplomas profissionais nem o registro que regulamenta a profissão de artista (DRT), conforme explicado por Celso Frateschi:

– Eu era professor na EAD há mais de dez anos. E sabia que a ideia do DRT era uma ideia limitadora do ponto de vista cultural que a gente queria desenvolver em Santo André. A gente queria desenvolver um teatro que falasse, antes de qualquer coisa, da região, que se são características parecidas com São Paulo, tem suas diferenças também. Há uma frase em Brecht, do Sr. Keuner, que diz: “sábua no sábio é a atitude”. A gente aprende não a partir de um conteúdo, mas a partir de uma ação. Você aprende a partir da formulação de questões e não pela resolução delas. A gente não sabia de fato por onde ia caminhar na construção do conhecimento das turmas. A ELT foi construída fundamentalmente com essa visão processual, e não conteudística (Frateschi, 2009⁷⁹ *apud* Leite, 2010, p. 69).

Na visão dos fundadores, as opções curriculares existentes nas escolas profissionalizantes e na formação acadêmica até então em vigor não atendiam às demandas do projeto pedagógico aspirado. Dessa forma, o nome Livre faz referência ao espírito comprometido com a pesquisa e a experimentação da linguagem teatral, conforme expresso na concepção descrita no Projeto Piloto sobre o que seria uma escola livre de teatro:

O termo “livre” define o projeto da escola não no sentido de estar ausente dela uma proposta pedagógica, mas sim no sentido de uma concepção aberta, antenada com a produção teatral no Brasil e do mundo, e de poder vir a ser um centro de pesquisa, incentivador do processo de experimentação artística. Livre porque pretende estar aberta a práticas diversas, onde possamos trazer para a cidade Grupos e pessoas que produzem Teatro apesar dos diferentes caminhos escolhidos. Livre, ainda, e objetivando atender a níveis diferenciados de interesses, ou seja, aos interessados no estudo sistemático, aos interessados em aprofundar e refletir sobre a práticas Teatral que produzem, aos que buscam repensar a atuação Teatral nas suas práticas comunitárias, e ainda aos que desejam ter os primeiros contatos com a experiência Teatral. E mesmo a comunidade como um todo, que poderá, através do espaço da escola, compreender e se informar dos processos criativos de produção teatral (Escola [...], [1990], p. 9).

⁷⁹ Celso Frateschi, entrevista concedida à pesquisadora Vilma Campos dos Santos Leite, em 20 de maio de 2009.

Na esteira desse pensamento, o projeto pedagógico da escola se estruturaria de maneira empírica, sem organogramas detalhados ou conteúdos programáticos predeterminados. Contudo, “se a forma é variável, os princípios ideológicos permanecem fixos [...]” (Santo André/SP, 2000, p. 12), buscando garantir a mobilidade de uma oficina cultural, ao mesmo tempo em que se mantém em vista a perspectiva formativa do aluno. O propósito desse formato visaria “[...] cuidar do [...] crescimento artístico [do aprendiz] e instrumentalizá-lo em termos de conhecimento teatral sem amarrá-lo a obrigações curriculares pré-fixadas” (Santo André/SP, 2000, p. 9). A opção por esse modelo estaria relacionada à possibilidade de desenvolver o curso de acordo com as necessidades e características dos aprendizes.

Conforme a pesquisadora Simone Carleto (Santo André/SP, 2021a), o conceito de *livre* aplicado à formação teatral foi elaborado em consonância com o movimento latino-americano *teatro independente*, e estaria relacionado ao surgimento do *Teatro Nuevo* na década de 1950, contexto que deu origem a experiências significativas de *criação coletiva*⁸⁰. Na esteira desse movimento surge a proposição de escolas livres, “[...] imbricando teatro de pesquisa e forma de produção coletivo-colaborativa característica dos teatros de grupo [...]” (Santo André/SP, 2021a, p. 78). Tais modelos de escolas estariam libertos dos ditames legais das formações tradicionais ou profissionais, e fariam uso de formas alternativas de experimentação e criação artísticas “[...] em sintonia com a realidade social e as inclinações estéticas do ponto de vista dos interesses de aprendizagens no sentido da elaboração das obras teatrais” (Santo André/SP, 2021a, p. 78).

De acordo com Carleto, a ELT se encaixaria nessa categoria formativa, como uma conjunção integrada entre “[...] o estabelecimento do sujeito histórico teatro de grupo paulistano, suas formas de produção alternativas ao modo hegemônico e os desdobramentos dos processos de criação coletivo-colaborativos” (Santo André/SP, 2021a, p. 79). Por esse motivo, a configuração artística e pedagógica da escola se encontra pautada nos modos de produção teatral característicos do teatro de grupo, sendo essa uma das principais marcas da instituição. Segundo a autora, essa característica torna a ELT uma das experiências contínuas e resistentes mais notáveis no campo da formação teatral, não somente no Brasil, mas também em escala global.

A denominação *livre* também expressaria uma concepção de arte e de artista fundamentada em valores humanistas, alinhada ao que Frateschi descreve como “a visão de

⁸⁰ Sobre esse assunto, o primeiro capítulo, item 1.5, apresenta uma discussão mais detalhada sobre os movimentos de teatro de grupo no Brasil e na América Latina.

mundo que implantou a Escola Livre de Santo André”. Segundo ele, essa visão se distinguiria da abordagem adotada por partidos políticos que contemplam a privatização do espaço público ou a concessão deste a terceiros. Para o ator e ex-secretário de cultura de Santo André, o papel da escola seria incrementar essa visão transformadora em um conjunto de ações governamentais ou de resistência, semelhante ao que a ELT estaria fazendo ao resistir em prol de valores humanistas e libertários que possuem a arte como seu principal objetivo (Encontro 1 [...], 2020).

Dentro do pensamento humanista preconizado pela ELT, o ator é compreendido como o sujeito da criação, e o exercício artístico como um exercício da própria cidadania. Conforme o livro comemorativo dos dez anos da criação da ELT, *Os Caminhos da Criação: Escola Livre de Teatro de Santo André, 10 anos* (Santo André/SP, 2000, p. 4), o termo *livre* significaria:

[...] não só um desejo ou mero idealismo, mas a referência dia-a-dia buscada, que garante aos artistas – aqui chamados professores – e a seus aprendizes, o espaço que os coloca como verdadeiros agentes da cultura, protagonistas de seu próprio risco.

Nesse sentido, o Projeto Piloto assumia o ofício do intérprete como a essência do teatro: “[...] sendo o ator a base do fenômeno teatral, escolhemos por definir o nosso curso através da experimentação dos processos criativos do intérprete” (Escola [...], [1990], p. 9). A premissa central era que o estudo do teatro deveria estar centrado no trabalho do ator. Portanto, o ator e a atriz eram reconhecidos como objeto central de estudo da proposta pedagógica, e a abordagem da escola agiria na perspectiva de “[...] uma ação integradora, de disciplinas que se reunissem para formar, antes de tudo, um homem de teatro” (Santo André/SP, 2000, p. 12).

A orientação humanista ganhou aprofundamento com o passar dos anos, galgando degraus ainda maiores no que se refere à preocupação com uma formação que integre as esferas artística e política, conforme evidenciado no depoimento de Cuca Bolaffi, orientadora da ELT desde 2002 e coordenadora pedagógica no período entre 2018 e 2021:

Apesar da gente chamar curso de formação de atores e atrizes, ele é um curso de formação de sujeitos e sujeitas, né? Ele forma o olhar ético, crítico, político desses jovens para o mundo, para o trabalho em coletivo, para o que está nas margens, para o outro, para a diversidade e para várias experiências (Santo André/SP, 2021a, p. 109).

Para corresponder às expectativas formativas apresentada no projeto pedagógico, um dos princípios elementares da escola é a ideia de que os professores devem ser artistas e pesquisadores de teatro ativos, com reconhecida capacidade de trabalho e interesse em compartilhar seus conhecimentos com iniciantes (Santo André/SP, 2000). Como perfil

profissional para assumir a condução da formação, o Projeto Piloto preconizava “[...] profissionais com experiências diversas, mas que prioritariamente tenham uma ligação orgânica com o fazer teatral” (Escola [...], [1990], p. 5). Esse princípio continua presente na escola até os dias atuais, uma vez que o Plano Político-Pedagógico atualmente vigente prevê que:

A Escola Livre de Teatro de Santo André tem como orientadoras(es)/mestras(es) artistas atuantes nas artes cênicas no país, objetivando assim um olhar artístico-pedagógico de pesquisadores/as de teatro, ligados/as essencialmente a uma prática atual [...] (Santo André/SP, 2019, p. 40).

E ainda:

[...] se faz obrigatório que os integrantes do corpo docente sejam artistas ou profissionais atuantes na atual cena teatral brasileira, e que possuam vínculos concretos com grupos, coletivos, companhias ou produções artísticas, e que constantemente atualizem suas práticas artísticas e pedagógicas (Santo André/SP, 2019, p. 49).

Além disso, para pensar a continuidade do projeto a partir das experiências em andamento, o projeto fundador da escola previa que a contratação dos formadores não contemplaria vínculos empregatícios fixos, mas sim rotativos e com contratos de trabalho renováveis (Santo André/SP, 1991). Atualmente a página oficial de escola afirma que a ELT é “[...] gerenciada pela Secretaria Municipal de Cultura de Santo André com o corpo docente representado pela Cooperativa Paulista de Teatro” (Sobre [...], 2024). Dessa forma, a Prefeitura de Santo André passa a contratar os professores por meio de licitações voltadas para empresas ou cooperativas que promovam o ensino da arte para a ELT. De acordo com o jornal *Diário do Grande ABC*, esse formato de contratação teria como objetivo “[...] promover a continuidade das práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo dos anos” (Gimenes, 2019). Nesse sentido, a parceria com a Cooperativa Paulista de Teatro existiria para garantir que não haja interferência política no projeto pedagógico da escola, “[...] para que as diretrizes do espaço e a escolha dos profissionais integrantes do projeto sigam preceitos artísticos” (Mariano, 2013).

Como meio de operacionalizar os princípios pedagógicos estabelecidos, o Projeto Piloto apresentava a seguinte estrutura: uma turma fixa do Curso de Formação de Ator com carga horária de 25 horas semanais, disponibilizando 25 vagas de entrada anual e com duração de três anos. O documento também informa os nomes dos artistas que seriam contratados para conduzir as investigações que compunham o curso e as atividades a serem desenvolvidas por cada um. Além disso, propõe outras ações voltadas ao movimento teatral da cidade e ao

compartilhamento e troca de experiências com a comunidade, a fim de subsidiar grupos de teatro já existentes e despertar potenciais alunos. Dessa maneira, o Projeto Piloto previa a oferta de oficinas, palestras, cursos e outros eventos artísticos, bem como a criação de Grupos de Estudo, com enfoque informativo (teorias teatrais), reflexivo e investigativo, visando promover uma reflexão sobre as possibilidades de produção artística desses grupos ou indivíduos (Escola [...], [1990]).

Por fim, o projeto de implantação da escola tinha como um de seus objetivos específicos ocupar o Teatro Conchita de Moraes, transformando-o em um espaço de investigação teatral com fomento ao teatro voltado para a pesquisa. Segundo o documento, o conjunto dessas ações expressava o desejo de fazer da ELT um centro aglutinador das experiências teatrais da cidade, bem como um espaço de convivência para os interessados em teatro (Escola [...], [1990]).

De acordo com Leite (2010), a abertura da ELT revelou tensões na relação entre as necessidades do teatro e as formas de pensamento solidificadas na máquina do Estado. A consolidação da escola teria enfrentado dificuldades diversas, indo desde problemas com materiais e precariedades na infraestrutura até a falta de espaço para as atividades da escola. Ademais, haveria muita incompreensão acerca da importância do trabalho desenvolvido dentro da ELT, questionamentos sobre o salário dos professores, entre outros desafios. Situações que evidenciariam “[...] urgências diferenciadas do tempo do fazer artístico, desproporcionais ao da instituição pública, aqui, no caso, a prefeitura” (Leite, 2010, p. 78).

Ao final dos quatro anos de mandato da gestão municipal que fundou a escola, o Partido dos Trabalhadores (PT) perde a eleição seguinte, resultando, conforme Leite (2010), em um descompromisso total da gestão ao fim do mandato para com as necessidades básicas da escola. A autora também relata que essa situação ressaltou a intensidade da “[...] marginalidade artística [da escola] em sua relação com o Estado” (Leite, 2010, p. 132), conflito ainda mais evidenciado em 1993, quando há uma mudança de partido na gestão municipal.

Embora seja responsabilidade do poder público garantir o fomento a práticas artísticas e culturais diversificadas, é comum, em situações de trocas de gestão, especialmente quando há mudança na legenda, que a continuidade de projetos se encontre ameaçada, uma vez que é recorrente o abandono ou a substituição do que foi implantado por gestores anteriores. Fernando Gimenez, ex-aprendiz da ELT que atuou como coordenador de produção da escola entre os anos de 2014 e 2020, discorre sobre essa questão:

[...] é muito exaustivo você estar na função de uma coordenação dentro de um projeto público como a Escola Livre – que é uma instituição na visão deles

[prefeitura], mas que na realidade é só um projeto dentro da Secretaria de Cultura, então, a Escola Livre não tem um CNPJ e ela nem é oficializada como uma instituição. A gente tem que lidar com o poder público e entender que dentro dele tem uma questão partidária e interesses que mudam completamente a cada quatro ou oito anos, e mudam justamente pela falta de um projeto e de política pública para Cultura, especificamente, para formação cultural na cidade, que faz com que você, a cada quatro anos, tenha que contar novamente para quem chega o que acontece ali dentro daquele espaço que tem 30 anos (Santo André/SP, 2021a, p. 135).

A mudança de partido no governo municipal de Santo André, em 1992, teve consequências drásticas para a Escola Livre de Teatro (ELT). Na época, a escola esteve à beira da extinção, sendo desmobilizada e substituída por uma oficina chamada Núcleo de Formação Teatral. Essa oficina teve uma duração de poucos meses e não se assemelhava em nada ao projeto original da ELT (Santo André/SP, 2000). Apesar dos esforços de ex-alunos e ex-professores que lutaram pela continuidade da escola, a ELT permaneceu fechada por quatro anos, de 1993 a 1996, sendo reaberta somente após o retorno de Celso Daniel ao governo municipal em 1996. É crucial ressaltar que esta não constitui a única ocasião em que a existência da ELT esteve em perigo. Os materiais disponíveis sobre a instituição revelam de forma inequívoca que a ameaça de encerramento é quase uma constante em sua história, demandando um comprometimento político contínuo por parte da comunidade escolar para assegurar a manutenção de suas operações.

Leite (2010) observa que, apesar do retorno do Partido dos Trabalhadores (PT) ao governo de Santo André, o novo plano de governo apresentava diferenças significativas em relação ao anterior, impactando diretamente na compreensão do papel da cultura na cidade. De acordo com a autora, as políticas culturais passaram a priorizar a visibilidade das ações da gestão, atendendo às demandas populares e focando no desenvolvimento econômico, em vez de promover uma transformação na cultura política enraizada na cidade. Diante desse novo cenário político, a reabertura da ELT não contaria com um contexto tão favorável como o da época de sua fundação, uma vez que a escola já não desfrutava da integração com um projeto cultural mais amplo.

Ao examinar a história da Escola Livre de Teatro de Santo André, é possível contemplar uma jornada repleta de lutas e mobilizações pela sua sobrevivência, as quais se tornaram parte essencial da identidade da instituição. Vinicius Vilas Boas, ex-aprendiz da ELT, recorda momentos críticos que a escola enfrentou, especialmente nos anos de 2009 e 2013:

Há tempos a escola vivia de resistir. Desde que a política da cidade assumiu contornos menos humanos, a gestão deixou de confrontar o status quo e a

cultura deixou de ser prioridade, a escola esteve em alerta permanente. Com dificuldades para sobreviver, deixou de ter integração orgânica com a cidade (Santo André/SP, 2021a, p. 187).

A matéria intitulada “Falta de diálogo enche de incertezas projeto da Escola Livre de Teatro”, veiculada pelo jornal *Diário do Grande ABC* em agosto de 2013, denuncia a situação precária em que a instituição se encontrava naquele ano:

O clima é de tensão nos bastidores da Escola Livre de Teatro de Santo André. Problemas estruturais e administrativos, que se arrastam por tempos, põem apreensivos mestres, aprendizes e funcionários. Em laudo de vistoria técnica da Prefeitura, realizada na sexta, foram encontrados os seguintes problemas no espaço – que além da sede da ELT abriga o Teatro Conchita de Moraes: sistema de iluminação de emergência desativado; sinalização de emergência e rota de fuga inexistentes; sistema de combate a incêndio sem manutenção ou teste de funcionamento, forro de sala de aula em processo contínuo de desabamento; telhado com múltiplos pontos de vazamento; além de iluminação insuficiente nos locais de trabalho e problemas em toda a instalação elétrica. Questões detectadas há anos por quem frequenta a escola. Tanto que, no início do ano, mestres e aprendizes entregaram documento à municipalidade levantando a questão da precariedade estrutural da ELT. É recomendado no laudo, ainda, que o espaço seja desativado e submetido à reforma geral para ser reaberto apenas após emissão de Auto de Vistoria do Corpo de Bombeiros (Mariano, 2013).

A reportagem ainda destaca a dificuldade de diálogo com o poder público, sendo essa uma das principais queixas levantadas pela comunidade escolar:

A Prefeitura andreense, no fim do ano passado, estava com licitação aberta para a reforma do telhado. O contrato, que seria homologado no início deste ano, com prazos fixados para a execução da troca da cobertura, não foi feito. Salários de mestres foram atrasados em três ocasiões neste ano: em janeiro, maio e julho. Em uma delas, foi pedido aos profissionais da escola, poucos dias antes do dia de pagamento, relatório sobre suas atividades. O objetivo da demanda era questionar a licitação que envolve a instituição, a Cooperativa Paulista de Teatro e Prefeitura. A parceria existe para não haver interferência política no projeto pedagógico da escola, para que as diretrizes do espaço e a escolha dos profissionais integrantes do projeto sigam preceitos artísticos. Também, a escola passou períodos sem funcionários do setor de limpeza. Aprendizes, além de funcionários administrativos, arregaçaram as mangas para deixar o espaço limpo. Depois de maio, última vez que representantes da escola foram recebidos pela Secretaria de Cultura, várias reuniões foram canceladas sem justificativa. A falta de diálogo com o poder público é uma das principais queixas da escola (Mariano, 2013).

Patricia Gifford, artista de teatro e professora da ELT desde 2015, assumindo em certos períodos a coordenação pedagógica, explora o significado da sobrevivência da escola ao longo de trinta anos: “Eu sinto que a ELT surge com um propósito mais ligado mesmo a uma política

pública para a cidade, para os grupos da cidade, acho isso fundamental e tá no DNA dela [...]” (Santo André/SP, 2021a, p. 98). Buscando compreender como a ELT conseguiu perdurar durante tanto tempo como um projeto público na área da Cultura no ABC Paulista, a atriz enfatiza que a defesa da ELT atravessaria, inevitavelmente, o cotidiano da comunidade escolar. Tais esforços acabariam assumindo uma dimensão pedagógica, pois as batalhas e dificuldades enfrentadas fariam parte do cotidiano dos artistas de teatro. Dessa forma, a própria maneira como a luta pela sobrevivência da ELT é organizada se tornaria parte integrante da pedagogia da escola. Segundo Gifford:

A pessoa que faz parte da comunidade da ELT tem para além dos estudos pedagógicos, dos processos artísticos dos núcleos de pesquisa na sala de aula, ela tem a vivência pedagógica, por necessidade, de manutenção de um programa público como esse. Do que é manter um projeto de cultura, né? Do que é fazer teatro num país como esse, no que diz respeito à precarização dos nossos espaços de trabalho, no que diz respeito a precarização da nossa verba, no que diz respeito a não aceitar a ameaça de fechar a escola etc. Essa realidade se impõe a todos que estão lá dentro e é amplamente discutida, de outro modo não sobreviveríamos. Todos estão implicados na questão. Isso é altamente pedagógico do meu ponto de vista, pensando num artista que vai atuar nesse cenário. **É uma imposição, não é uma escolha.** Porque é uma necessidade de organização interna dessa comunidade a todo momento para fazer valer a sua existência, que cria procedimentos de luta, formas de organização, reuniões e debates que a gente faz, nossos fóruns internos, as nossas idas à prefeitura e Secretaria de Cultura, tudo interfere nos nossos processos artístico-pedagógicos, ou melhor, fazem parte. **Isso dá uma musculatura política na nossa atuação que reverbera muito na visão e formação do que é ser um artista hoje.** Então, é uma loucura o que acontece, o próprio modo de organização da luta faz parte da pedagogia da escola, **de outro modo ela já teria desaparecido, nem existiria mais** (Santo André/SP, 2021a, p. 103, grifo nosso).

Segundo Carleto, a fragilidade institucional da ELT se aprofundaria ainda mais diante da ausência de um relacionamento direto entre a escola e a comunidade de Santo André. A autora destaca:

[...] uma questão que sempre vem à tona, sobretudo durante as recorrentes ameaças de extinção da escola, é o fato de, apesar de relevante experiência-modelo em âmbito nacional artisticamente, a escola tenha realizado suas atividades, a maior parte do tempo de sua existência e resistência, apartada da comunidade de Santo André (Carleto, 2017, p. 89).

Simone Zárate, pesquisadora de políticas públicas e Secretária de Cultura de Santo André desde 2017, reflete acerca da importância das Escolas Livres da cidade⁸¹, abordando a questão na perspectiva do relacionamento com a comunidade:

Do ponto de vista de gestora, eu não tenho dúvida que essas escolas todas têm uma super importância em relação à formação artística, no sentido de livre criação, e de formação cidadã, de formação crítica das pessoas. Eu não tenho nenhuma dúvida sobre isso. Porém, o que eu tenho – é uma pergunta que eu me faço, sempre faço [uma] provocação quando possível – é: [...] no decorrer dos anos [...], com esse “andar sozinho” dos projetos, como eles não estão articulados numa política, como é que a cidade – a população que não é a comunidade, as comunidades que frequentam as escolas – percebem esses projetos? Porque [...] tem muita gente que não sabe que existe uma escola de cinema na cidade. E não é só um problema de comunicação, então a gente bate bastante na tecla da questão da relação desses projetos com os seus entornos, e da questão de visibilizar esses projetos para a cidade (Encontro 1 [...], 2020, 54 min 37 s).

Sobre esse mesmo tema, Altair José Moreira faz algumas importantes ponderações:

A Escola Livre está assegurada no sentido de pensamento. Ela já criou um corpo talvez até fora de Santo André [...]. Mas [...] ela tem que ter uma importância muito grande à população [de Santo André], é a população, o dinheiro público da população. Ela tem que se voltar mais para a comunidade andreense (Encontro 1 [...], 2020, 1 h 31 min 50 s).

Segundo Moreira, a sensação de pertencimento à escola por parte da população seria essencial para o fortalecimento da instituição: “A cultura tem que ser um direito da população. E nós que trabalhamos com cultura temos que construir junto com a população esse tipo de direito” (Encontro 1 [...], 2020, 1 h 38 min 40 s). Como forma de pautar as preocupações da escola para a comunidade, Moreira defende a integração da ELT com diversos instrumentos de participação na cidade. Isso incluiria a presença nos meios de comunicação, a participação no conselho de cultura da cidade, a construção de relações sólidas com grupos artísticos emergentes e a proposição de ações regionais relevantes no município. Ele acredita que iniciativas desse tipo poderiam proporcionar um *feedback* da população sobre as atividades da ELT, aprofundando o diálogo com a comunidade local.

⁸¹ A cidade de Santo André possui quatro modalidades de Escolas Livres que fazem parte do programa de Incentivo à Criação Artística da Secretaria de Cultura do município. São elas: Escola Livre de Teatro (ELT) e Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIA), fundadas em 1990; Escola Livre de Dança (ELD), fundada em 2000 com o nome de Centro de Dança, que mais tarde, em 2004, passa a receber a denominação atual; e a Escola Livre de Cinema e Vídeo (ELCV), fundada em 2001.

De acordo com Leite (2010), a forma como a escola foi implantada também teria dificultado uma integração orgânica com a comunidade de Santo André, uma vez que a ELT não incorporou os artistas locais como possíveis orientadores artísticos. A pesquisadora questiona: “Por que a ELT contou exclusivamente com os artistas paulistas, sem uma apropriação a partir da classe teatral que emerge naquele contexto?” (Leite, 2010, p. 241). Além disso, ela relata que, na época da fundação da escola, parte do movimento teatral de Santo André não concordava com a maneira como ela foi criada. Divergências políticas e visões variadas sobre o projeto cultural da cidade podem ter impactado o relacionamento da ELT com a classe artística local e, conseqüentemente, influenciado sua interação com a cidade. Com o tempo esse cenário se modificou, e atualmente parte importante da classe artística teatral da cidade de Santo André é oriunda da própria ELT.

Leite (2010) analisa que o projeto da escola era resultado de uma vertente política personificada em Celso Frateschi, representando uma visão pertencente a um setor específico do teatro de grupo paulista. No entanto, a pesquisa de Leite traz uma voz dissonante representada por Paulo Marquesan, um funcionário da prefeitura e militante do PT em Santo André nos anos 1980. Marquesan representaria uma outra vertente política dentro do PT, que defendia a autogestão do Teatro Conchita de Moraes por grupos amadores da cidade como proposta para a área de cultura. Essa ideia teria sido derrotada pela proposta de Celso Frateschi, que sugeria uma espécie de cogestão do teatro com o poder público municipal. Na visão de Marquesan:

Deveria haver uma cogestão que já estava nesse movimento dos grupos da federação. Pegar aquilo que existia da sociedade civil e que o estado entrasse ali criando sinergia pra que aquilo crescesse. A forma era abrir o meio de produção, que no teatro é a ribalta. Isso seria a cogestão (Marquesan, 2005⁸² *apud* Leite, 2010).

No que diz respeito à comunidade do entorno da escola, Fernando Gimenez reconhece as dificuldades de relacionamento nesse âmbito, afirmando que o fracasso em estabelecer uma conexão com a comunidade deve ser admitido nesse período (Santo André/SP, 2021a, p. 135). Sobre as dificuldades em construir uma relação sólida com os moradores locais, ele relata:

A ELT ficou por muito tempo ilhada devido a um grande descaso dos governos que vinham administrando a cidade, no que diz respeito à cultura e aos projetos de formação em cultura. Isso dificultou muito as relações. Todas essas relações que citei agora foram prejudicadas pelo próprio poder público,

⁸² Paulo Marquesan, entrevista concedida à pesquisadora Vilma Campos dos Santos Leite em 2005, caderno 2, p. 32-33.

especialmente em relação à comunidade ao redor da escola e ao bairro, porque realmente ficamos ilhados e um tempo fechados para que a gente não tivesse nenhum tipo de ataque (Santo André/SP, 2021a, p. 137).

Gimenez ainda detalha os impactos do sucateamento promovido pelo poder público nas condições de trabalho dos coordenadores e professores da escola, destacando como esse aspecto afetaria diretamente as demandas relacionadas à interação com a comunidade:

A gente tem dificuldade estrutural em relação mesmo a quantidade de horas trabalhadas e valor que você recebe por horas trabalhadas porque agora, só nos últimos dois anos, que a gente conseguiu, a partir do novo contrato, redesenhar a quantidade de horas trabalhadas da equipe de coordenação, para que recebesse mais dignamente e que tivesse mais horas de trabalho para olhar para isso tudo porque quando você tem poucas horas de trabalho e pouco salário, você tem que se dedicar realmente somente aquilo para escola e aquele tempo não dava conta de todas as demandas. Então, você fica ali com as internas, aprendizes, corpo docente, no máximo prefeitura. A comunidade não tinha espaço, a gente não tinha tempo para visitar a igreja do lado para puxar uma conversa com o padre ou com os comerciantes da rua principal ali na praça, entende? (Santo André/SP, 2021a, p. 137).

De acordo com Simone Carleto (2017), há um aspecto adicional a ser considerado na análise da lacuna entre a comunidade e a escola:

Esse aspecto relaciona-se às camadas presentes no processo de criação e legitimidade do lugar de fala, no modo pelo qual diferentes grupos apropriam-se de temas e bandeiras de movimentos sociais, trazidos à tona nesse contexto social, sem entretanto instaurar diálogo mais direto e práxis que deem conta de estarem juntos dos movimentos e não apenas trazerem questões no nível do tema ou contato com o assunto dentro da obra, sem necessariamente ter consequência política coerente com a militância social e na vida (Carleto, 2017, p. 154).

A autora considera crucial refletir sobre esse aspecto, especialmente em relação à crítica frequente direcionada à escola por sua aparente distância da comunidade. No entanto, ela também reconhece os impactos severos na relação entre a ELT e a cidade de Santo André ocasionados pela ausência de uma política pública cultural capaz de abraçar todo o potencial da escola:

Apesar da evidente contribuição da ELT para a cena brasileira e sobretudo paulista, se considerarmos o reconhecimento de pessoas da área teatral, é importante reconhecer que para a população da cidade de Santo André seu papel possa ser amplificado, ou seja, a escola pode tornar-se mais efetiva no que diz respeito à programação cultural e consequentemente reforçar os objetivos de sua criação. Para tanto, a garantia de sua continuidade – ameaçada

permanentemente –, precisa existir com o comprometimento da sociedade e do poder público (Carleto, 2017, p. 204).

A falta de compromisso do Estado para com o projeto da escola se manifestaria em detalhes visualmente observáveis no cotidiano. O aprendiz João Vitor da Silva (Buteco [...], 2023) descreve algumas das condições precárias que encontrou durante sua passagem pela ELT: falta de papel higiênico, banheiros sem portas, pintura descascando e presença de ratos e baratas transitando no espaço. De forma semelhante, o depoimento do aprendiz Felipe Stucchi expressa com grande ênfase a intensidade das dificuldades de infraestrutura enfrentadas pela escola, bem como a tensa relação com os gestores públicos responsáveis:

A precariedade técnica da Escola Livre de Teatro é tamanha que coríamos sério risco de eletrocussão. Em dias de chuva o risco era bastante real, para atores, iluminadores e PASMEN – para o público. A precariedade de recursos também não deveria ser comentada aqui, mas vamos insistir um pouco. O APOIO QUE A PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ NOS DEU SE RESUMIA A CORTAR E ATRASAR OS PAGAMENTOS DOS MESTRES, COMPLICAR A VIDA DOS FUNCIONÁRIOS COM BUROCRATIZAÇÕES MEDIEVOPROVINCIANAS E TAMBÉM DE ILHAR NOSSA DIVULGAÇÃO (Stucchi, 2017⁸³ *apud* Carleto, 2017, p. 212).

Em virtude de tantas vulnerabilidades acumuladas ao longo do tempo, as mobilizações de resistência contra o sucateamento e possível fechamento da escola se tornaram parte da história da ELT. Entre esses movimentos, frequentemente liderados pelos próprios aprendizes, merecem destaque: ELT em Alerta (2009), ELT Dialoga (2012), Semana ELT (RE)existe! (2013), ELT Livre (2013), Coletivo Livre de Produção (2013), além de inúmeros atos e ocupações, como a ocupação da Secretaria de Cultura de Santo André em 2013 (Santo André/SP, 2021a).

À revelia de tantas dificuldades, a ELT se consolida como uma referência nacional e internacional, servindo de inspiração para a criação de outras importantes iniciativas de formação teatral, como a SP Escola de Teatro (Cabral, 2013), o Programa Teatro Vocacional (Ceccato, 2008) e o Galpão Cine-Horto (Pelúcio, 2004). Segundo Kil Abreu – pesquisador, crítico e curador de teatro, trabalhou por quase dez anos na ELT –, o potencial da escola não se deve apenas ao plano artístico e pedagógico dos fundadores, mas sim porque o seu propósito original carregaria uma *operação política ambiciosa*:

⁸³ STUCCHI, Felipe. *A Espada de São Jorge, o Lírio e as Luzes* – Considerações sobre a luz de Impasse. Disponível em: <http://cargocollective.com/iluminauta/A-espada-de-Sao-Jorge-o-Lirio-e-as-Luzes-Consideracoes-sobre-a-luz-de->, 2017. Acesso em: 8 nov. 2017.

Penso que o que uma escola é deve-se sobretudo aos propósitos com os quais foi criada. Ou para quê e a quem serve. [...] Tratava-se de criar uma escola pública que oportunizasse o acesso ao fazer artístico à população em geral, e em bases nada ortodoxas, na contramão de todos os conceitos em uso, normalmente instrumentais, quando se tratava (e ainda se trata) de políticas públicas para a cultura. [...] Um lugar, portanto, onde se poderia experimentar [...] a radical inutilidade da arte, ainda que nestes anos tenhamos tentado fazer dela uma valiosa arma de intervenção. [...] um lugar de trincheira, miradouro a partir do qual a gente pode olhar e tentar entender a desordem do mundo e o nosso lugar próprio (Abreu, 2007, p. 70-72, grifo nosso).

Na apresentação do volume *O alfabeto pegou fogo*, um livro que nunca chegou a ser publicado, Celso Frateschi e Altair José Moreira empregam a expressão “*criar ilhas de desordem*”, cunhada por Heiner Müller, para justificar uma proposta de formação vinculada à transgressão e à provocação. Por meio dessa metáfora, os gestores “[...] levantam a bandeira da necessidade de ‘*criar ilhas de desordem*’ num país onde a cartilha que rege a cultura é o mercado, a centralização e a reprodução de modelos impostos pela indústria cultural” (Santo André/SP, 1992⁸⁴ *apud* Leite, 2008, p. 2). Com efeito, é possível afirmar que a Escola Livre de Teatro de Santo André tem mantido sua existência ao longo de mais de três décadas atuando exatamente dessa maneira: como uma espécie de ilha deslocada no cenário político-cultural. No entanto, apesar dos esforços dos contextos econômico e político para que ela pereça, assim como tudo o que ela representa em termos ideológicos e simbólicos, a ELT tem resistido e consolidado uma sólida proposta de formação em teatro efetivamente indissociável de uma formação política, mesmo sob pressões quase insustentáveis.

4.2. O Plano Político-Pedagógico da ELT

Conforme registrado no livro *Vol. I – Os tempos e as pessoas: panorama da vida artística, política e pedagógica da ELT* (Santo André/SP, 2021a), o Plano Político-Pedagógico da Escola Livre de Teatro de Santo André, publicado em 2019, emergiu da necessidade de documentar os princípios fundamentais que têm sustentado a escola desde a sua inauguração, anteriormente registrados no Projeto Piloto de 1990. O processo de construção de um documento mais atual teria contado com a participação direta de toda a comunidade escolar, por meio de reuniões e assembleias. Assim, o Plano Político-Pedagógico da Escola Livre de

⁸⁴ SANTO ANDRÉ (SP) Secretaria da Cultura, Esporte e Lazer. *O alfabeto pegou fogo*. Ensino das artes em Santo André. 1992 (mimeo) 103 p. (não publicado).

Teatro nasce de um esforço coletivo e colaborativo, envolvendo aprendizes, professoras e professores, funcionárias e funcionários da escola. A redação democrática do documento intentaria assegurar a permanência, a continuidade e a singularidade da proposta original da ELT:

A partir de um texto-base, todas as turmas das Formações e dos Núcleos de Pesquisa foram convidadas a ler, discutir e levantar propostas internamente. Tais intervenções poderiam vir no sentido de excluir, incluir e transformar o texto-base. [...] Durante todo o primeiro semestre de 2019, o texto circulou por toda a escola, recebeu ajustes após amplas discussões em fóruns específicos para o tema. No dia 13 de dezembro de 2019, a equipe de coordenação da ELT apresentou, publicamente, no Auditório Heleni Guariba o PPP da Escola Livre. Na ocasião, a Escola Livre de Dança (ELD), a Escola Livre de Cinema e Vídeo (ELCV) e a Escola Municipal de Iniciação Artística (Emia) tornaram público também os seus respectivos projetos (Santo André/SP, 2021a, p. 82).

Simone Zárate (Encontro 1 [...], 2020) sustenta que os registros das atividades da escola fortalecem a Escola Livre de Teatro. Por essa razão, em 2018, a Secretaria de Cultura de Santo André propõe um desafio às Escolas Livres: “[...] discutir a prática pedagógica existente em cada uma com suas comunidades, sistematizar essa pedagogia num plano político-pedagógico e tornar público esses documentos” (Santo André/SP, 2019, p. 4). De acordo com Zárate (Encontro 1 [...], 2020), o propósito da iniciativa era retomar um projeto de política de formação artística para a cidade e, posteriormente, tentar articulá-lo a uma política cultural mais ampla. Dado que as escolas já tinham suas próprias histórias, a ideia seria construir conjuntamente com elas essa política, identificando pontos de convergência entre as diferentes escolas livres de Santo André.

Zárate, entretanto, menciona que a comunidade escolar inicialmente demonstrou resistência à proposta. Isso se deveu, em parte, ao fato de que a ELT estava enraizada em um projeto político associado ao PT, o que gerou preocupações quanto às intenções do partido político que então estava no comando, o PSDB (Encontro 1 [...], 2020). Não obstante o plano não tenha se concretizado conforme o esperado, a Secretária de Cultura destaca avanços, incluindo a produção e publicação do documento *Escolas Livres de Santo André – Plano Político e Pedagógico 2019* (Santo André/SP, 2019).

Um aspecto fundamental do Plano Político-Pedagógico da ELT é a preservação de uma das principais premissas fundadoras da escola: a flexibilidade curricular. O documento preconiza “[...] um formato de projeto artístico continuado e, ao mesmo tempo, flexível”, permitindo “[...] alterações solicitadas pela própria prática durante o processo de criação, em

escuta com toda a comunidade escolar e em consonância com o seu tempo” (Santo André/SP, 2019, p. 45). O plano ressalta a importância dessa característica pedagógica ao incluir um alerta que amplifica a forte preocupação com a manutenção desse princípio que parece ser central para a instituição:

Entender esse documento como um tratado definitivo da nossa pedagogia seria traí-lo – assim sendo, é necessário que seja revisto e atualizado a cada ano, a fim de construir com liberdade um projeto de formação artística que seja resultado, e atenda as urgências de sua relação com o mundo (Santo André/SP, 2019, p. 38).

Apesar das variações nos formatos adotados ao longo dos anos, de maneira geral, é possível observar uma estrutura curricular que se mantém desde a abertura da ELT: um curso de formação de atores e núcleos de experimentação e pesquisa em temas relacionados à formação teatral. Nesse sentido, o Plano Político-Pedagógico estabelece uma estrutura básica que inclui um Núcleo de Formação de Atores e Atrizes, com duração de quatro anos letivos, e dez Núcleos de Pesquisa Continuada, com duração de um ano letivo. No que diz respeito ao Núcleo de Formação de Atores e Atrizes, o Plano Político-Pedagógico define como objetivo:

[...] formar artistas que, além de estarem aptos a trabalhar nos diversos campos abertos aos profissionais de artes cênicas, sejam também conscientes de seu papel na sociedade, enquanto pensadores capazes de dialogar, por meio da criação artística, com as diversas questões individuais e coletivas vivenciadas pelo ser humano (Santo André/SP, 2019, p. 45).

Sobre os núcleos de pesquisa, o livro *Volume III – Os Núcleos de Pesquisa da ELT* (Santo André/SP, 2021b, p. 13) descreve a função dessa ação da seguinte maneira:

[...] promover uma maior integração entre a escola e a comunidade e propiciar uma formação continuada a aprendizes e profissionais do teatro, bem como a pessoas de áreas correlacionadas. Divulgar e aprofundar conhecimentos, pesquisar técnicas e práticas também é um dos alicerces dos núcleos de pesquisa da ELT.

Os núcleos são direcionados a variados perfis de públicos e atuam como uma espécie de complementação para o curso de formação de atores e atrizes, abordando ou aprofundando temas, técnicas e experiências. De acordo com o Plano Político-Pedagógico, a escolha dos núcleos a serem oferecidos anualmente considera as “[...] urgências e necessidades da comunidade escolar, do desenvolvimento das pesquisas no campo do teatro no Brasil e no

mundo, e do olhar para o compartilhamento em arte com os artistas de Santo André” (Santo André/SP, 2019, p. 46).

Nas convocatórias de inscrição para o processo seletivo da escola referente ao ano letivo de 2023, a ELT oferece duas modalidades adicionais de atividades: o Núcleo de Iniciação teatral exclusivo para estudantes de ensino médio (Santo André/SP, 2023) e os Terreiros de Estudo (Santo André/SP, 2022b). Visando agir na perspectiva da *descolonização do pensamento*, de acordo com o *site* da escola, Portal Livre de Teatro, os Terreiros de Estudos consistem em:

[...] territórios autônomos de encontro e pesquisa em teatro, que se propõem a criar um espaço de convívio e de socialização do conhecimento, onde seja possível o estudo de outras narrativas de mundo – diferente das hegemônicas que se impõem – disputando territórios do imaginário e propondo novos modos de produção artística que se opõem ao capitaliCISMO racista. No caso da ELT cada TERREIRO foi nomeado conforme a pesquisa do(a) artista a partir de questões específicas da escola (Terreiros [...], 2023).

Conforme apontado pela jornalista e crítica de teatro Beth Néspoli (2009), o projeto pedagógico da ELT é fundamentado em um modelo de gestão participativa que teria se tornado referência nacional, tendo como base três pilares essenciais: a pedagogia da autonomia, a gestão coletiva e o processo de criação colaborativo, características típicas do conhecido “trabalho de grupo”. Dessa forma, a construção de experiências na escola ocorre por intermédio da produção criativa em coletividade, cuja expressão metodológica máxima seria o *processo colaborativo*⁸⁵ (Santo André/SP, 2019).

Rafael Luiz Marques Ary (2015), dramaturgo e professor do Departamento de Artes da UFSC, aponta que foi na ELT que, pela primeira vez, se utilizou a expressão *processo colaborativo* como referência a uma ferramenta de ensino teatral dentro de um contexto pedagógico. Desse modo, o que hoje se conhece como *processo colaborativo* teria as suas primeiras sistematizações teóricas originadas na Escola Livre de Teatro de Santo André. Em termos práticos, compreender o *processo colaborativo* como procedimento pedagógico implica que a turma de estudantes participe e se responsabilize por todas as etapas da criação, respeitando, no entanto, as diferentes funções atribuídas a cada integrante. Em suma:

[...] ninguém se aliena de nenhuma etapa do processo artístico, conferindo à laboração de criação uma identidade pertencente a todas as vozes empenhadas na pesquisa. Trata-se da construção de uma obra, onde cada um/a deve assumir a responsabilidade de ser sujeito/a do processo artístico, e não objeto, numa intensa colaboração, participação, provocação e debate dentro da coletividade (Santo André/SP, 2019, p. 42).

⁸⁵ Sobre o conceito de *processo colaborativo*, verificar capítulo 1, item 1.5.

A consolidação do *processo colaborativo* como abordagem pedagógica na ELT envolveu outras duas instâncias fundamentais da criação: a dramaturgia e a direção. Segundo Leite (2010), ainda nos primórdios da escola, o surgimento do Núcleo de Dramaturgia, liderado pelo dramaturgo Luís Alberto de Abreu, e do Núcleo de Direção, sob a orientação do diretor Antônio Araújo, teria sido fundamental nesse sentido. De acordo com Ary (2015), Luís Alberto de Abreu desempenhou um papel crucial ao introduzir a noção de *processo colaborativo* na ELT, valorizando a função do dramaturgo e inserindo-o na sala de ensaio. De modo que a conformidade entre as práticas pedagógicas desenvolvidas na ELT e o modo de produção do teatro de grupo teria favorecido uma “[...] geração de dramaturgos que desenvolve projeto artístico com processos de criação ancorados nos coletivos teatrais” (Leite, 2010, p. 10). Acontecimento que estimulou o surgimento de um novo tipo de dramaturgia, no qual a escrita e a direção se encontram em exercício direto com a cena.

Conforme Ary, a liberdade curricular da ELT possibilitou o aprimoramento dessa abordagem criativa dentro da instituição. O autor destaca as semelhanças entre as diretrizes do *processo colaborativo* e o projeto pedagógico da ELT, demonstrando o profundo alinhamento entre ambos:

- A atenção destinada ao processo, dedicando menos importância ao resultado espetacular.
- A relação horizontal entre o mestre e o aprendiz, incentivando a mútua cooperação para empreender um projeto de pesquisa estética. Visando apropriar o aprendiz dos elementos elaborados durante o processo criativo, tendo em vista o aprimoramento de suas capacidades como artista (Ary, 2015, p. 123).

A abordagem pedagógica centrada no *processo colaborativo* aproxima a formação do artista dos modos de produção dos coletivos teatrais, a ponto de, na visão de Antônio Rogério Toscano (2006), que atuou como mestre e coordenador na ELT entre os anos de 1997 e 2014, a vivência diária na ELT se assemelhar ao cotidiano de um grupo de criação teatral. Kil Abreu (2007) endossa essa perspectiva, enfatizando que a prática da escola se pautaria em elementos típicos das dinâmicas de grupo, como os seus princípios, o espaço e o tempo necessários para a concretização de uma experiência criativa compartilhada.

A ideia de autonomia ocupa uma posição central na proposta pedagógica da escola, sendo um tópico específico no Plano Político-Pedagógico, o item 7.2 *Autonomia*: “O termo autonomia está na origem do pensamento sobre pedagogia da escola. Ele fundamenta a construção do projeto piloto artístico-pedagógico da ELT” (Santo André/SP, 2019, p. 42). Esse

posicionamento é derivado, sobretudo, dos estudos de Paulo Freire e bell hooks, que são as principais referências teóricas do documento. O documento afirma que as pesquisas e práticas desenvolvidas dentro da instituição devem ser guiadas por processos pedagógicos ancorados em uma relação autônoma com o conhecimento. Essa busca pela autonomia é vista como a fonte de mobilização de descobertas nas frentes política, ética, pedagógica e artística. No entanto, **essa visão de autonomia não estaria relacionada à liberdade individual**, “[...] já que a liberdade [na perspectiva do proposto pela escola] é vista como uma conquista, somente possível após a instauração da identidade coletiva” (Toscano, 2004, p. 17).

É importante destacar que essa concepção de autonomia, orientada para a ação em coletividade, não restringe à esfera pedagógica e se manifesta em todas as esferas de funcionamento da ELT, incluindo no modelo de gestão adotado. Na escola, muitas das decisões são tomadas em assembleias, como, por exemplo, a retirada dos mictórios dos banheiros para transformá-los em banheiros unissex (Do lado [...], 2021). Em relação à gestão participativa, Fernando Gimenes apresenta um relevante contraponto. Na sua percepção, essa concepção de gestão estaria baseada em uma determinada visão que a comunidade escolar tem sobre a própria ELT, mas que, em muitos momentos, entraria em choque com a natureza institucional da escola. Para ele:

[...] a grande dificuldade de mediar na Escola Livre de Teatro é porque a escola se coloca como uma comunidade, então, eu estava na função de uma coordenação de produção de um ambiente, de uma comunidade, porém, oficialmente em documentos, em contrato e na cabeça da Secretaria de Cultura, ela é uma instituição, ela funciona como uma instituição, então, é muito difícil você fazer o meio de campo de algo que quer ser comunidade, porém, que olham como instituição. Para legitimar o próprio funcionamento da escola, decisões em assembleia, o pensamento para o próximo ano letivo, o desenho dos projetos que vão ser desenvolvidos com cada turma ou com cada núcleo precisa ter uma organicidade no pensamento, que, a todo ano, se altera, enquanto o tipo de contrato da escola se altera a cada cinco anos, então, é uma grande burocracia para que você consiga realizar legalmente, para que você não fique fora da lei, fora do contrato, de tudo que está documentado *versus* o desejo e a real necessidade do que aquele projeto está pedindo (Santo André/SP, 2021a, p. 134).

A prática de realizar fóruns de discussão seria comum e frequentemente usada para debater e discutir coletivamente os rumos da ELT, envolvendo coordenação, professores, alunos e funcionários. De acordo com o Plano Político-Pedagógico, os Fóruns da ELT são:

[...] espaços de discussão e debate que procuram integrar a comunidade escolar e suas questões, para além da convivência e processos das salas de aula. São espaços que visam discutir sobre o funcionamento geral da escola,

seus fundamentos pedagógicos, políticos e sociais, bem como sua dimensão pública dentro da cidade (Santo André/SP, 2019, p. 48).

Os Fóruns da Escola Livre de Teatro proporcionariam à comunidade escolar a oportunidade de refletir coletivamente sobre “[...] o dia a dia escolar, as relações de ensino-aprendizagem, os programas de aula, projetos artísticos e, não raras vezes, sobre os universos da estética, da política e dos modos de produção do teatro brasileiro contemporâneo” (Fóruns [...], 2007, p. 75). Lígia Helena, aprendiz da ELT entre os anos 2005 e 2010 e coordenadora de produção pedagógica nos anos de 2021 e 2022, descreve as assembleias como cansativas e difíceis, mas repletas de um enorme aprendizado. Além disso, ela relata a importância dessa experiência na sua formação como profissional e cidadã:

[...] e se hoje, eu vou trabalhar em alguns lugares, ou eu me envolvo com o Conselho de Cultura de Santo André, ou [...] quando eu trabalhei no Vocacional, que também tinha esse espaço das assembleias, e eu consigo levantar a mão e falar “eu penso isso, eu proponho aquilo, eu quero esse encaminhamento” é porque eu passei por três anos na Escola Livre e nos fóruns. É porque eu entendo a importância de me posicionar, e também de quando eu me silencie eu saber por que eu me silencie (Do lado [...], 2021, 1 h 36 min 50 s).

Os documentos institucionais analisados demonstram a presença de um elemento profundamente essencial para a identidade da escola: o modelo humanista de educação. No ambiente da ELT, essa abordagem se traduz em uma pedagogia alinhada à perspectiva de formação do sujeito-artista-cidadão, conceito que tem sido um pilar fundamental da escola desde 1990. Conforme estabelecido no Plano Político-Pedagógico, a ELT estaria consistentemente priorizando “[...] uma metodologia que concebesse a arte da atuação como lugar de formação do indivíduo/a, em que a dimensão humana fosse inerente à dimensão profissional” (Santo André/SP, 2019, p. 38). Na visão de Kil Abreu (2007, p. 70), a pretensão iluminista envolvida em tais ambições não se trataria de mera retórica, mas um “[...] pretender empenhado nos fatos, que [...] se inventa como coisa concreta e pode ser verificado seja quanto aos seus sucessos, seja quanto aos seus prováveis fracassos”.

De acordo com essa abordagem, na ELT, o desenvolvimento pessoal do indivíduo é considerado igualmente relevante em comparação às expectativas em relação à sua destreza técnica. Nesse sentido, a criação do Núcleo de Pedagogia, em 2004, sob a coordenação do diretor teatral Chiquinho Medeiros, foi um aprofundamento dessa escolha, ao inserir as leituras de Paulo Freire nas atividades da escola. Como destacado pelo diretor, essa orientação não implicaria na redução da importância da informação e do treinamento, mas sim em equiparar a

formação da pessoa como um sujeito à capacitação técnica. Nesse contexto, o diretor enfatiza a “[...] importância da relação do artista com o mundo, de jamais esquecer da importância do cidadão-artista e de sua atuação no meio em que vive” (Santo André/SP, 2000, p. 46).

A concepção humanista que fundamenta a escola, aliada à prática do *processo colaborativo* como ferramenta pedagógica, sugere uma visão de habilidade artística intrinsecamente ligada ao exercício de capacidades coletivas. Nesse contexto, a criatividade não é apenas uma habilidade individual, mas sim “[...] algo que emerge dos propósitos coletivos” (Toscano, 2006, p. 51). Portanto, a proposta pedagógica da escola não se orienta para o mero implemento da performance técnico-expressiva do ator, mas busca estimular o pensamento criativo em comunidade. Como resultado, a ELT assume um perfil formativo voltado para a criação de grupos de teatro, e essa característica tornou a escola um centro irradiador de artistas e projetos no âmbito do teatro de grupo referenciais para a cena teatral:

Por exemplo: o trabalho da Fraternal Cia. de Artes e Malasartes, em torno da comédia popular brasileira, nasceu da parceria do Luís Alberto de Abreu com o diretor Edinaldo Freire, sedimentada na ELT. O espetáculo “O Livro de Jó” teve seu embrião do encontro do mesmo Abreu com o Antônio Araújo (Tó), na Escola. [...]. Isso sem falar nos grupos formados pelos aprendizes, muitas vezes acompanhados pelos mestres depois que aqueles saem da escola. Há pouco tempo esteve em cartaz “Eles não sabem o que é o Brasil”, com o Teatro de Asfalto; agora o Teatro da Conspiração, também nascido na ELT, está levando “Tito”. Então, as necessidades pedagógicas da Escola são fruto de uma relação estreita com o “quente” da prática teatral, que chega com os mestres e é devolvida para fora, como nestes exemplos (Abreu, 2007, p. 73).

É válido afirmar, portanto, que a noção de habilidade artística na proposta da ELT adquire contornos específicos. A abordagem artístico-pedagógica da escola sugere que as expectativas em relação aos resultados estéticos não podem ser dissociadas dos sentidos implicados no próprio processo formativo em curso. Essa visão é explicitada de forma direta por Rogério Toscano:

[...] a experiência e o processo devem superar a idealização de resultados. E os resultados, surpreendentemente, vêm. Alguns espetáculos realizados por turmas de formação da ELT entraram em cartaz no circuito paulistano e se tornaram referências para a discussão sobre a pedagogia teatral (Toscano, 2006, p. 52, grifo nosso).

Nesse contexto, os resultados artísticos desejados pressupõem que a formação teatral seja entendida como uma espécie de formação cidadã, e a expressão artística como uma ação política. Trata-se, assim, de um modelo pedagógico que não dissocia o resultado artístico do

próprio modo de produção da obra, uma vez que os impactos do processo criativo na formação do artista como sujeito político são considerados tão relevantes quanto os aspectos estéticos implicados.

Com base nas informações apresentadas, é possível observar que a ELT se organiza, em suas diferentes esferas de funcionamento, buscando coerência e conexão empírica com os ideais político-pedagógicos valorizados pela comunidade escolar. Esses ideais estão ancorados em princípios cultivados desde a fundação da escola e enraizados em valores humanistas de cunho marxista, alinhando-se de maneira consistente com os objetivos centrais das pedagogias críticas.

Com a finalidade de evidenciar o teor das pretensões político-pedagógicas anunciadas, transcreve-se aqui parte do relato de Judson Cabral, ex-aprendiz (2002 a 2006) e desde 2018 coordenador pedagógico da ELT, para o livro *Vol. I – Os tempos e as pessoas: panorama da vida artística, política e pedagógica da ELT* (2021a). Por intermédio das imagens por ele evocadas, Cabral expõe de maneira muito expressiva os valores e princípios que iluminam essa proposta de formação de sujeitos-artistas-cidadãos:

[...] **espaço do exercício da liberdade**, portanto, de uma imaginação radical do presente que nos ajude a superar as ilusões de que “não há alternativa”, de que o futuro está bloqueado, de que é mais fácil “imaginar o fim do mundo do que o fim capitalismo”. [...] E ela passa pela criação e manutenção de espaços comprometidos com a **práxis libertária**. Enxergo/sonho a ELT como um lugar regido pelo **princípio político do “comum”**, isto é, um espaço que emerge das **contestações à ordem reacionária**, um espaço que cria condições para a invenção de uma **coletividade solidária radical**, um espaço onde o saber circula livremente e ganha materialidade nas cenas, nos espetáculos, nos debates, nos encontros, nos conflitos. [...] **A escola, nesse sentido, é, no meu sonho, uma “comuna”** não por ser um espaço de discussão, no qual teríamos de chegar a algumas conclusões, mas porque a comuna é um lugar que cria a possibilidade desses espaços de temporalidades, discussões e produções coletivas radicais existirem. A escola permite, no meu ver, a **práxis libertária** que investe em uma unidade na diversidade. [...] A escola é e pode ser, ainda mais, com vocês que virão depois de nós, no meu sonho, um **espaço de fortalecimento de relações éticas e responsáveis**, de ensinamento de caçadores não autorizados de tesouros presentes na realidade e produtores de novas. A escola é e pode continuar sendo um **espaço de esperança no sentido de ser o lugar para romper uma aliança alienada entre sujeito e mundo** (Santo André/SP, 2021a, p. 375-376, grifo nosso).

E ainda:

Acredito que **o ar da vida dessa escola é político**. E o político aqui deve ser entendido tanto na sua capacidade de criar condições para um viver-junto quanto naquela dimensão que faz emergir uma nova realidade e que permita pensar ou mesmo fazer nascer um novo possível. Aliás, aí está seu caráter de

ato, ou seja, ser uma força constituinte. Pois um ato é aquilo que abre a perspectiva revolucionária, que nada mais é que um gesto intensivo que procura dar fim a uma condição da qual se padeceu por mais tempo do que o razoável, portanto, um gesto constituinte do novo e não da novidade; pois a perspectiva reacionária é a que faz derivar o real do possível, é a que torna novidade aquilo que é velho. [...] Por essa perspectiva, a escola, por meio da sua organização e da sua prática artístico política pedagógica, **deve tornar a realidade impossível**. [...] A escola deve ser a construção de um habitat artístico-político-pedagógico que signifique sempre a emanção de uma espacialidade e uma temporalidade que consigam olhar o horizonte e **resistir ao exterior capitalista-patriarcal-racista e a sua forma de organização**. Um lugar que deve fazer circular uma **consciência que não seja mais de um indivíduo apenas, mas da coletividade**, do ambiente, pois a consciência do “multi-diverso” quando compartilhada torna-se o fundamento da possibilidade de convivência de seres humanos em comunidade. [...] Me parece, amigues, amigas e amigos, que o futuro não estará bloqueado quando fizermos da nossa arte, do nosso espaço, do nosso presente um convite para tomar partido, para se preparar para a luta pela liberdade – e a infinita luta que é a manutenção de qualquer liberdade. **Quando fazemos da nossa luta nosso processo de formação**. [...] **Alinhar a dimensão política e poética**, eis, sempre, o desafio de espaços como o da escola, pois significa **alinhar a luta à criação**. Fazendo do teatro, experienciado nesses espaços, um **teatro engajado com a vida**, um instrumento para reinventar de outro modo a própria vida. Não podemos perder de vista que a concepção da arte como uma atividade separada do restante da vida social serve mais a certos interesses que a outros. Serve a forças sociais e políticas conservadoras. Por isso, a necessidade cada vez maior da politização consciente da arte como resposta à arte conservadora, que também é politizada (Santo André/SP, 2021a, p. 376-377, grifo nosso).

4.3. Autoridade, continuidade e renovação

As diferentes vozes abordadas neste trabalho tentam, de certa forma, discorrer sobre uma trajetória que se estende por mais de três décadas, embora de antemão se saiba que essa é uma tarefa de certa forma impossível. Uma história que se apresenta com inúmeras nuances e facetas distintas a depender do momento do tempo em que se encontra, e sendo contada por inúmeros narradores e pontos de vista. Ambiciosa empreitada materializada por meio de uma coleção de enunciados, cuja seleção, ainda que não arbitrária, é inevitavelmente repleta de lacunas e interrogações em suspenso. Assim sendo, é importante salientar que a intenção aqui não é, e nem poderia ser, alcançar uma suposta “verdade” acerca da ELT, mas sim evidenciar o que irrompe, o que se destaca, sem se prender a uma concepção linear de tempo ou a narrativas homogêneas. Em contrapartida, dado o fato de que a grande maioria dos materiais disponíveis sobre a escola foi gerada internamente, seja pela própria instituição ou por indivíduos que tiveram vínculos com ela, surge a inevitável indagação: O que permanece oculto além do que

foi comunicado? Quais pactos de silêncio ainda podem persistir? Tais respostas continuarão desconhecidas, ao menos por enquanto.

Diante de tais dificuldades, parece razoável estabelecer uma comparação entre o Projeto Piloto, redigido em 1990, e o Plano Político-Pedagógico, publicado em 2019, uma vez que são documentos capazes de fornecer pistas concretas e valiosas sobre o que permanece ou o que é superado, evidenciando escolhas fundamentais da instituição, bem como o que adquire um *status* de autoridade aos olhos da comunidade escolar. Ao analisar tais materiais, são notáveis as inúmeras transformações pelas quais a ELT passou. No entanto, é igualmente visível como a escola conseguiu se manter fiel aos princípios basilares da sua fundação. Como mencionado, um desses princípios é a flexibilidade curricular que, ao permitir ajustes e mudanças de acordo com as necessidades da prática e em constante diálogo com a comunidade escolar, se abre para considerar, nessas decisões, as demandas do contexto artístico e social atuais.

Nesse sentido, chama a atenção a importância que o Plano Político-Pedagógico vigente atribui às questões relacionadas a diversidade, sexualidade, gênero e raça. Essas preocupações refletem demandas políticas e sociais muito populares nos últimos anos, especialmente entre as gerações mais novas. Vale ressaltar que o foco nessas temáticas não estava presente no Projeto Piloto de 1990, mas adquire relevância e prioridade no Plano Político-Pedagógico elaborado em 2019, como evidenciado no item 6. *Princípios da ELT*:

Não será permitido nas dependências físicas da escola qualquer tipo de discriminação, violência, assédio ou opressão, seja em virtude de padrões estéticos, raça/etnia, cor, idade, gênero, orientação sexual, estado civil, e de posição política, ideológica, filosófica e/ou religiosa, ou por qualquer outro motivo, sob pena de advertência, suspensão ou desligamento, e encaminhamento jurídico sob as penalidades que lhe forem aplicáveis. Posturas autoritárias e discursos que pregam a violência e o ódio não serão admitidas. Em casos extremos de denúncia, quando for solicitado o afastamento de um integrante da comunidade escolar, será convocada a formação de uma comissão deliberativa, responsável pelo encaminhamento do caso. Tal comissão deve ser representativa, formada por aprendizes, coordenadores/as, professores/as e funcionários/as), devendo também ser diversificada no que diz respeito à proporcionalidade de etnia/raça e identidades de gênero. A escola envidará os maiores esforços para:

- 1) Promover a diversidade humana e cultural
- 2) Combater a discriminação de qualquer natureza
- 3) Combater a LGBTIfobia
- 4) Combater abusos físicos, morais, psicológicos, sexuais e qualquer tipo de assédio, violência ou opressão
- 5) Combater a desigualdade social
- 6) Estimular a equidade de gênero e étnico-racial (Santo André/SP, 2019, p. 41).

A valorização do protagonismo das matrizes africanas e indígenas na formação da diversidade cultural brasileira é um aspecto importante do Plano Político-Pedagógico da ELT. Embora a escola não esteja sujeita às exigências regulatórias do Ministério da Educação, a ELT escolheu adotar a abordagem prevista pela Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08. Essa legislação determina a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e história e cultura indígena em todas as escolas, sejam elas públicas ou particulares, do ensino fundamental até o ensino médio. Além disso, o item 9. *Proposta Pedagógica Curricular*, preconiza a necessidade de levar em conta:

[...] a hegemonia quase total de práticas e saberes produzidos por homens cisgêneros brancos nos ambientes de formação artística, e, mesmo que não haja uma lei regulamentando nem a obrigatoriedade do ensino da cultura LGBTI+ nas escolas, nem a proporcionalidade de gênero na composição das instituições, a ELT na sua proposta pedagógica curricular se compromete a diversificar o repertório de referências estéticas e bibliográficas utilizado na formação e nos núcleos. Destaque-se a vulnerabilidade social específica de pessoas transvestigêneres, o que torna urgente a inclusão das produções artísticas e teóricas desse segmento social nos processos pedagógicos (Santo André/SP, 2019, p. 45).

O Plano Político-Pedagógico da ELT acrescenta uma nova exigência além do que foi estabelecido no Projeto Piloto no que diz respeito à composição do corpo docente. Agora, além da necessidade de os professores serem artistas ou profissionais ativos na cena teatral, a escola também enfatiza a importância da diversidade étnica, racial, cultural e de gênero. Isso implica que a ELT busca não apenas profissionais qualificados em suas áreas de atuação, mas também indivíduos que representem a riqueza e a diversidade da sociedade brasileira:

Em síntese, o perfil dos profissionais a serem contratados (coordenação e corpo docente) deve ser constituído levando em conta a prática artística e pedagógica atual do profissional, **a diversidade de raça/etnia, gênero e cultural**, a capilaridade de trabalho no estado e no território nacional/internacional, e a formação em linguagens teatrais específicas, tais como: atuação, circo, máscara, direção, dança, teoria e experiência com formas de organização e criação coletiva e colaborativa (Santo André/SP, 2019, p. 51, grifo nosso).

Essa orientação se materializa na implantação de ações afirmativas na escola. A partir do ano letivo de 2019, a ELT passa a disponibilizar 50% das suas vagas para ações afirmativas, distribuídas da seguinte forma: no mínimo 80% (oitenta por cento) do total das vagas disponíveis para ação afirmativa serão destinadas para pessoas pretas, pardas ou indígenas; e no mínimo 20% (vinte por cento) do total das vagas disponíveis para ação afirmativa serão

destinadas para pessoas trans (Santo André/SP, 2019). A convocatória das inscrições para o Núcleo de Atores e Atrizes de 2023 destina ainda um mínimo de 25% do total das vagas disponíveis para o curso para moradores da cidade de Santo André (Santo André/SP, 2022a).

Para Felipe de Menezes e Pedro Mangeti Zaninetti (Santo André/SP, 2021a, p. 123), uma vez que “o espaço do teatro não foge à lógica de reprodução do racismo estrutural inserido na sociedade como um todo”, as ações afirmativas foram implementadas de maneira decisiva. Medida que, mesmo após trinta anos, continua ecoando a visão política que originou essa instituição: a ampliação do acesso do cidadão aos bens culturais, com base na noção de direitos culturais, visando promover a democratização e a diversidade cultural.

Conforme o Plano Político-Pedagógico, a implementação das ações afirmativas na ELT resultou de reivindicações encabeçadas principalmente pelos estudantes. Fernando Gimenes relata que, em 2014, a ELT estava passando por um “momento de efervescência”, uma vez que o corpo discente não se veria representado no corpo docente. Nesse contexto, os aprendizes teriam começado a fazer cobranças por mais inclusão e diversidade na escola:

[...] aprendizes diziam para gente “precisamos de professores pretos” e o corpo docente que existia não conhecia professores pretos daquelas áreas. “Então, gente, mas quem é que nós vamos chamar?”, dizia eu, porque, de alguma forma, as parcerias que se estabeleceram no teatro de grupo de São Paulo também refletem o funcionamento da Escola Livre até hoje. Se você olhasse o grupo de professores, o grupo teatral da maioria daqueles professores, também não tinham pessoas pretas dentro do grupo. Então, faltava uma perspectiva de onde encontrar (Santo André/SP, 2021a, p. 136-137).

Heraldo Firmino, artista de teatro formado pela primeira turma da ELT e atualmente orientador na escola, disserta sobre a ideia de liberdade no contexto da ELT dos anos 1990, na perspectiva de um aluno negro:

[A] liberdade que eu tive dentro da escola [...] me permitiu chegar em outros lugares. Mas essa mesma liberdade... depois eu percebi que ela (risos) [...] não era tão livre assim. Eu fiquei três anos na Escola Livre e eu nunca ouvi falar de um cara chamado Abdias do Nascimento, teatro negro. [...] Hoje eu olho pra trás e falo: “Como assim? Não falar do Abdias do Nascimento!” [...] Aprendi muito sobre Kant na escola, sobre Hegel, toda essa galera, esses filósofos, século XVIII, século XIX, essa galera que traçou esse conceito de raça, e a Europa seguiu tudo isso. E a escola também era muito eurocêntrica. Mas [depois] eu fui entender todos esses lugares. E aí eu pensei assim: tinha uma liberdade, mas para esse corpo negro, ela me permitiu uma liberdade que eu não tinha na sociedade, e isso foi bacana. Mas hoje, olhando para trás, também fui muito silenciado, ou foram silenciadas as coisas que poderiam chegar até a mim (Encontro 2 [...], 2020, 30 min 09 s).

O documentário *Do Lado de Cá do Rio Até o Lado de Lá da Praça: Memoração dos trinta anos da ELT* (Do lado [...], 2021) narra memórias de trajetórias que se desenrolaram na escola por meio do olhar de ex-aprendizes. O compêndio de depoimentos assume as contradições históricas que atravessam a escola, como uma espécie de reconhecimento das falhas do passado em relação a outras formas de limitação da liberdade que, por um período, a ELT teria reproduzido. Antigos alunos rememoram épocas em que havia ausência de diversidade e representatividade na escola, nos corpos docente e discente. Depoimentos de pessoas negras, mães, pessoas trans e aprendizes com dificuldades econômicas descrevem os obstáculos antigamente existentes para a entrada e permanência desses corpos no espaço da escola. As mudanças nesse sentido foram, principalmente, impulsionadas pelos próprios aprendizes, conforme demonstra o relato de Heraldo Firmino:

A Escola Livre sempre foi um local de resistência. Sempre, em todas as épocas. Às vezes mais, às vezes menos, mas sempre foi um local de resistência. A maior parte das mudanças da escola, ela não veio da coordenação, [...] veio de uma provocação de quem frequenta, de quem estuda [...]. Então, as atualizações que a escola vem sofrendo nesse tempo todo, ela parte muito do movimento dos aprendizes e das aprendizes. Isso eu acho fantástico (Do lado [...], 2021, 17 min 35 s).

Acerca dessa movimentação, Cris Lozano, artista que atuou como mestre na ELT e como coordenadora pedagógica em 2014 e 2015, compartilha a sua experiência com o que ela descreve como “a maior transição da escola”, ou seja, uma espécie de “reinauguração da ELT”:

Foi muito forte [...] o que aconteceu. Eu lembro que, ao descer do trem, é como se eu estivesse todos os dias indo pra um processo novo, um procedimento novo, uma escola nova [...], uma situação a ser experimentada. Porque eu vivi a chegada do que, naquele momento, eram micropolíticas, e agora são macropolíticas. A chegada de uma série de reivindicações por parte dos aprendizes, e aprendizas, que questionavam desde porque é que existe dois gêneros para banheiro, as mães que queriam levar seus filhos para a sala de aula. A questão da negritude e a questão da branquitude na escola [...]. A questão do não-binário. Foi uma avalanche assim, chegou tudo de uma vez (risos). E chegou forte, e chegou de uma forma, assim, reveladora, pra tirar todo mundo do seu lugar. Todo mundo saiu do lugar. Quem reivindicava e quem tinha que encontrar uma solução rápida pra que se efetivasse essa política num lugar de construção. [...]. Os dois anos que eu fiquei navegando na coordenação foram fisicamente [...] fortes. Porque [...] quando você escuta o que tá vindo de fora, não no sentido da necessidade só do conhecimento teatral. É uma escola de teatro. Mas a gente jamais poderia ficar só no âmbito do que seria o conhecimento teatral [...] sem olhar para aquele ser humano que tá chegando, e ele quer de alguma maneira não ser dividido na sala de aula como timbres masculinos e timbres femininos. [...] Isso de certa maneira foi uma reinauguração da Escola Livre. Ela se reinaugura olhando para essa humanidade que vem gritando de vários lugares do Brasil, das periferias de

São Paulo e de Santo André, dizendo: “Eu preciso que esse espaço me acolha, aí sim a gente começa a conversar sobre teatro” (Encontro 2 [...], 2020, 48 min 37 s).

O Plano Político-Pedagógico também registra como demandas do corpo discente outras pautas ligadas às políticas de permanência estudantil na instituição. Essas demandas incluem o direito ao transporte público gratuito para os aprendizes, atendimento psicossocial, acessibilidade para estudantes com necessidades especiais e auxílio alimentação. Dentre as medidas institucionais que buscam acolher as vulnerabilidades dos estudantes está o Conselho de Faltas. Esse conselho foi estabelecido em colaboração entre a equipe docente e discente e atua como um espaço de diálogo e avaliação das ações para reduzir as faltas dos estudantes e identificar as suas causas. O conselho opera de maneira deliberativa, buscando encontrar a melhor maneira de garantir a integridade do percurso pedagógico dos aprendizes. É importante destacar que o Conselho de Faltas não tem uma abordagem punitiva, mas sim de apoio e assistência aos estudantes. Seu objetivo principal é oferecer suporte e encontrar alternativas para ajudar os alunos com um alto número de faltas a superar suas dificuldades. No entanto, em casos extremos de indolência e negligência, o conselho pode tomar a decisão de convidar o estudante a se desligar da escola (Santo André/SP, 2019).

O Plano Político-Pedagógico da ELT não apenas registra os princípios artísticos e pedagógicos que orientam a instituição, mas também compila e sintetiza uma série de esforços empreendidos pela comunidade escolar para transformar uma instituição que, em certo momento, percebeu não estar em sintonia com demandas sociais importantes das novas gerações. Essas demandas adentraram a escola com uma força arrebatadora por meio das vozes dos aprendizes. Nesse sentido, os conteúdos presentes no documento podem ser interpretados como uma resposta concreta a um compromisso assumido desde a fundação da ELT: promover mudanças na proposta da escola por meio do diálogo com a comunidade escolar e em consonância com novos desafios que possam surgir.

Ao navegar pela trajetória da Escola Livre de Teatro, fica evidente a importância de uma estrutura curricular flexível capaz de realizar ajustes empíricos constantes. Paradoxalmente, são justamente essas mudanças que permitem à escola preservar, ao longo do tempo, importantes princípios que deram sentido à sua fundação. Essa liberdade de adaptação, presente desde o Projeto Piloto da ELT, confere à escola uma notável capacidade de renovação, desempenhando um papel crucial ao facilitar mudanças que se revelam necessárias conforme o desenvolvimento da prática educacional. Assim, é precisamente essa estrutura flexível que permite à escola

permanecer leal aos princípios essenciais que nortearam a sua criação, como a democratização do acesso à cultura, garantindo que ela não abdique daquilo que deu sentido à sua fundação.

A observação acima destaca um ponto crucial sobre a ELT: seu caráter antirreacionário e libertário não deve ser interpretado como uma proposta formativa que rejeita por completo a tradição. Ao adotar uma perspectiva crítica contínua em relação ao passado e ao presente, a trajetória da escola revela que a ELT segue um percurso fluido entre a preservação dos valores fundadores e a busca por renovações necessárias. Essa abordagem possibilita à instituição estabelecer um incessante diálogo com a sua história, ao mesmo tempo em que se mantém aberta ao futuro como um projeto em constante criação. Rogério Toscano aborda exatamente esse ponto ao analisar que a escola possui um:

[...] modo de se relacionar com a formação [que] retoma elementos da tradição (como sempre se deu o aprendizado de jovens atores, nas trupes populares, ambulantes ou não) e as redimensiona para o contexto (sub-) urbano atual. E o trabalho técnico submete-se ao que de mais valioso pode ser engendrado pela arte: a capacidade de formular questões estéticas pertinentes, em profunda relação com o entorno (Toscano, 2006, p. 51).

Na mesma sintonia, Kil Abreu reforça esse modo não progressivo da ELT de se relacionar com o tempo, uma vez que a vocação primeira da escola seria “[...] a de ir se fazendo à luz do dia, lançando-se aventurosamente para a frente, mas vez em outra avaliando os caminhos andados, refletindo heranças assimiladas, confrontando posições” (Abreu, 2007, p. 9). Em uma análise retrospectiva, Patricia Gifford observa que a Escola Livre de Teatro passou por diversos ciclos impulsionados por inúmeras modificações em sua estrutura pedagógica interna, como resposta às demandas do tempo presente, geralmente representadas pelas vozes dos aprendizes. Dessa forma, a comunidade escolar se veria na:

[...] iminente necessidade de rever a todo momento nosso plano, se reformular, entender que a construção pedagógica surge da emergência, das urgências, do diálogo direto com o mundo. A Escola Livre tem uma liberdade pedagógica incrível de reestruturação ano após ano, e isso é de uma responsabilidade maravilhosa, né? Essa liberdade demanda muita responsabilidade, porque nos convoca a fazer escolhas, nos convoca a uma escuta constante sobre o ponto de vista do que é ser artista hoje, né, 2021, do que é formar artistas (Santo André/SP, 2021a, p. 99).

Possivelmente devido a tantas fragilidades institucionais, a comunidade da Escola Livre de Teatro demonstra uma preocupação em deixar um legado para as futuras gerações, como forma de zelar pela continuidade da escola. Esse legado se materializa por meio de inúmeros registros produzidos pela escola, que incluem livros que narram a sua trajetória e pedagogia,

revistas (os *Cadernos da ELT*), vídeos, documentários e um *site* dedicado às memórias da escola. Além disso, o próprio Plano Político-Pedagógico desempenha um papel fundamental nessa missão, como expressado nas palavras de Patricia Gifford:

Eu acho um documento super importante, um documento político que deixa registrada a identidade e os propósitos da escola, então, independente de mudanças de governo, independente de mudanças de gestão da escola, há uma diretriz construída nesses trinta anos, política e pedagógica, que está registrada. Então, **isso nos protege do futuro e cria futuros** (Santo André/SP, 2021a, p. 119, grifo nosso).

Nesse ponto, vale retornar à reflexão sobre como teria sido possível à escola sobreviver a inúmeras tentativas de sucateamento e fechamento por mais de trinta anos. E a resposta para esta pergunta perpassa um esforço no qual se lida com questões de autoridade.

A Escola Livre de Teatro é uma estrutura inserida no mundo, tanto espacial quanto temporalmente. Sua existência no âmbito público transcende gerações de professores, alunos, gestões municipais e partidos políticos, o que é possível apenas quando há interesse suficiente na preservação do que ela simboliza e materializa no *mundo comum*. Considerando que a força de ligação da autoridade está intrinsecamente vinculada ao interesse na durabilidade por intermédio da instituição (Revault d'Allonnes, 2008), é possível afirmar que a maneira como a Escola Livre de Teatro de Santo André se organiza para encarnar a autoridade favorece a sua durabilidade.

A trajetória institucional da escola estabelece a sua autoridade em meio ao esforço diário para se manter viva, não apenas nas batalhas travadas no campo das políticas públicas, mas também na maneira como dialoga com o presente por meio de transformações. No entanto, ela permanece atenta e fiel aos princípios que deram sentido à sua fundação, assimilando e atualizando constantemente as heranças do passado. Exemplo desse gesto são os ajustes contínuos da sua estrutura curricular, que mantêm a escola conectada tanto com o tempo presente quanto com os sentidos originais que motivaram a sua criação. Esse movimento revela uma notável vitalidade institucional, assegurando a relevância contínua da escola e, simultaneamente, preservando o propósito da sua existência para as gerações vindouras.

Essa dedicação é evidenciada no depoimento de Vania Cristina Ribeiro, ex-assistente cultural na Secretaria de Cultura de Santo André, que destaca a importância da escola em se adaptar e permanecer em sintonia com as demandas contemporâneas:

Estudar na ELT significa ter poder de fala, ter voz, poder se encontrar e existir plenamente, enquanto indivíduo e enquanto coletivo, respeitando a

diversidade. Não sei se os alunos têm plena consciência disso, mas se a escola tem sistema de cotas para negros e transgêneros é porque a comunidade docente e discente foi sempre ouvida e essas vozes mudam os rumos da escola. **É assim que você se mantém em conexão com seu tempo.** Seus professores são atuantes na cena contemporânea e entendem quais são as preocupações artísticas, sociais e culturais do momento presente. E quando os mestres tropeçam, alunos que participam ativamente de movimentos culturais e sociais gritam por mudanças. E você, ELT, teve força e autonomia nesses últimos anos para manter essas mudanças. **E assim permanecer pertinente. Escola livre é igual à escola viva, que é o mesmo que cultura viva, conectada com as preocupações do seu tempo** (Santo André/SP, 2021a, p. 265, grifo nosso).

As lutas políticas empreendidas pela comunidade escolar desempenham um papel vital na preservação da Escola Livre de Teatro, demonstrando a habilidade da ELT em consolidar a sua *generatividade* (Revault d'Allonnes, 2008). Mesmo diante de tantas adversidades, a presença contínua de defensores fervorosos do seu legado, geração após geração, é sintoma de que o sentido de existência da escola permanece vivo. Mantendo-se aberta para dialogar com as demandas do presente, mas sem perder a conexão com os fundamentos originários da sua instituição, a ELT consegue estabelecer um diálogo intergeracional muito eficaz. Desse modo, a escola atualiza constantemente o propósito da sua existência e, assim, viabiliza a continuidade da instituição.

Considerando as diversas interpretações do conceito *livre* relacionadas à Escola Livre de Teatro de Santo André, uma perspectiva adicional pode ser acrescentada, destacando-a como encarnação da liberdade no sentido arendtiano. A liberdade, para Hannah Arendt, não reside na vontade interna ou nas experiências individuais, mas sim na esfera política, onde a pluralidade humana pode encarnar um princípio inspirador e manifestá-lo por meio da ação, chamando à existência o que antes não existia. Nessa perspectiva, a liberdade somente poderia ser manifesta no momento da ação, nem antes nem depois, sendo, assim, um fenômeno miraculoso que rompe com os processos históricos automatizados, criando eventos que estabelecem a realidade histórica humana. É através desse dom da liberdade e da ação que os indivíduos podem desafiar os processos históricos automatizados, criando acontecimentos que moldam uma realidade que lhes pertence de direito (Arendt, 2014).

A proposta artístico-pedagógica da ELT não visa apenas à autonomia individual do aluno, mas busca instigar os membros da comunidade escolar a se tornarem agentes ativos de mudanças coletivas, capazes de romper com as convenções e criar uma realidade artística, social e cultural que lhes é própria, ainda que sejam pequenas *ilhas de desordem*. A despeito das graves circunstâncias adversas que facilmente poderiam ter levado a escola à extinção, a ELT superou todas as expectativas, contando com o engajamento de sua comunidade ao longo

de mais de três décadas. Assim, ao conectar a perspectiva arendtiana de liberdade com a trajetória da Escola Livre de Teatro de Santo André, é possível afirmar que a escola se mostra livre também por meio da sua singular capacidade de persistência, convertendo a sua longevidade em *milagre* e tornando cada momento de resistência um ato de liberdade encarnado.

4.4. Mestres e aprendizes

“A ELT gosta de palavras. [...] Por isso, o uso dos termos **aprendiz** e **mestre**, e não aluno e professor” (Santo André/SP, 2010, p. 100, grifo nosso), observa Maria Ceccato Tendlau, artista e educadora que esteve à frente do Núcleo de Pedagogia Teatral da ELT entre 2007 e 2009. A forte recusa ao termo *professor* é manifesta em diferentes materiais relacionados à escola, e esse empenho terminológico traduz uma parte importante da proposta formativa da ELT. O objetivo principal seria evitar qualquer associação das relações pedagógicas almejadas na escola com aquelas tipicamente atribuídas à pedagogia escolar tradicional. Portanto, a preferência pelos termos *mestre* e *aprendiz* faz oposição a *professor* e *aluno*, demarcando uma postura de rejeição ao modelo hierárquico tradicional escolar.

Tiche Viana, diretora teatral que lecionou (1992 a 1994) e coordenou (1997) a ELT, afirma que a proposta da escola estaria completamente inserida na “[...] relação de mestre e pupilos e não de professor e alunos” (Duran, 1997⁸⁶ *apud* Leite, 2010, p. 163). Para ela, as expressões *mestre* ou *artista-orientador*⁸⁷, *aprendiz* ou *pupilo*⁸⁸ estariam no mesmo campo semântico do modelo de relação que se deseja implantar na ELT desde a sua fundação (Leite, 2010). Nesse sentido, *mestre* e *aprendiz* representaria também um desejo de rompimento com qualquer dicotomia entre ensino e prática artística, reforçando a importância da experiência no ofício daquele que assume a condução do processo pedagógico:

Um destes princípios básicos na montagem da Escola foi o de **procurar sempre trabalhar não com professores, mas com artistas e pesquisadores com reconhecida capacidade de trabalho** e, mais ainda, pessoas que tivessem interesse em compartilhar esse conhecimento com iniciantes (Santo André/SP, 2000, p. 12, grifo nosso).

⁸⁶ DURAN, S. Escola livre tem núcleo para iniciantes. *Diário do Grande ABC*, Santo André, 5 maio 1997.

⁸⁷ A expressão *artista-orientador* aparece em alguns dos materiais investigados, chegando a inspirar o programa Teatro Vocacional que adota essa mesma nomenclatura (Ceccato, 2008). Contudo, a expressão *mestre* parece se consagrar como o termo oficial para designar essa função na ELT.

⁸⁸ Essa expressão não costuma aparecer nos demais materiais referentes à escola.

A escolha pelas expressões *mestre* e *aprendiz* faz referência a certos aspectos presentes nas antigas tradições artesanais e nos modos de ensino-aprendizado presentes nas oficinas medievais. Nesse sentido, o texto “Alguns princípios da prática pedagógica”, integrante do livro *Reminiscências dos 20 anos da Escola Livre de Teatro por seus fazedores* (Santo André/SP, 2010), disserta sobre a função e o sentido do mestre e do aprendiz na ELT, evidenciando a inspiração na tradição artesanal e elucidando as expectativas atribuídas a esses papéis:

do mestre

O aprendizado da Arte só pode se dar na própria Arte. Por isso os professores da ELT (**aqui denominados mestres, por lembrar o antigo aprendizado de ofício**) são todos artistas e/ou pesquisadores do teatro com algum tipo de inquietação e lugar no panorama teatral. O fundamental, antes da formação como professor, é que este artista tenha a vocação e o desejo de compartilhar a sua prática e a sua pesquisa estética. Existem excelentes pedagogos interessados no teatro, mas não há mestres sem o conhecimento do próprio ofício. É preferível um mestre que se forme como pedagogo na prática viva a um pedagogo sem os instrumentos da expressão teatral (Santo André/SP, 2010, p. 42, grifo nosso).

do aprendiz

O aprendiz tem a seu favor o princípio de autonomia, paulofreireano, que vem sendo experimentado e amadurecido. Por um lado, há o propósito de estimular o exercício consciente da estética nas bases de uma criação e de um relacionamento éticos. Por outro, esse pressuposto não dispensa o fato de que a autonomia não é delegada, é uma conquista que se alcança com empenho próprio e compromisso em relação às tarefas coletivas (Santo André/SP, 2010, p. 43, grifo nosso).

O modelo de relação pedagógica pretendido na ELT também busca alinhamento com a concepção de *autoridade democrática* de Paulo Freire. As referências ao educador – suas ideias, expressões e objetivos educacionais – estão amplamente presentes no Plano Político-Pedagógico, em outros materiais produzidos pela escola e nas discussões relacionadas a ela. Uma vez que Paulo Freire atribui à noção de *autoridade democrática* freiriana uma lógica emancipatória que busca fomentar a liberdade do aluno, mas sem recair em comportamentos considerados licenciosos (Freire, 1987 e 2021), o Plano Político-Pedagógico da ELT, especificamente o item *7.4 Horizontalidade e permeabilidade*, demonstra consciência da importância que Freire atribui a esse equilíbrio, ao reconhecer que a prática pedagógica envolve uma assimetria de funções:

[...] **ter a consciência da assimetria de funções dentro do processo da sala de aula entre mestres e aprendizes, é prioridade para o desenvolvimento do trabalho.** Todavia, isso não se traduz em uma relação de hierarquia onde a/o mestre tenha uma soberania de ações e as/os aprendizes apenas se submetam à elas. E vice e versa. A horizontalidade nas relações em sala de

aula exige a todo o momento, de todas as partes envolvidas no processo artístico pedagógico, buscar o equilíbrio entre autoridade e liberdade (Santo André/SP, 2019, p. 42, grifo nosso).

Assim, a ideia de horizontalidade, tão presente nos discursos da comunidade escolar, não pode ser interpretada como uma busca pela igualdade absoluta entre mestres e aprendizes, e o Plano Político-Pedagógico da ELT reflete precisamente esse cuidado. Ele destaca a importância da horizontalidade na sala de aula, mas ressaltando que não se trataria da defesa de uma igualdade de funções, demonstrando adequada sintonia com o proposto por Paulo Freire. Outras passagens de Paulo Freire, diretamente citadas no Plano Político-Pedagógico, reforçam a adesão ao modelo de *autoridade democrática*, pautado na busca pelo equilíbrio entre autoridade e liberdade:

“Todo ensino de conteúdos demanda de quem se acha na posição de aprendiz que, a partir de certo momento, assuma a autoria também do conhecimento do objeto. O professor autoritário, que se recusa a escutar os alunos, se fecha a esta aventura criadora. Nega a si mesmo a participação neste momento de boniteza singular: o da formação do educando como sujeito do conhecimento. É por isso que o ensino dos conteúdos, criticamente realizado, envolve abertura total do professor ou da professora, a tentativa legítima do educando para tomar em suas mãos a responsabilidade de sujeito que conhece. Mais ainda, envolve a iniciativa do professor que deve estimular aquela tentativa no educando, ajudando-o para que a efetive.” *Pedagogia da autonomia - Saberes necessários à prática educativa*, Paulo Freire (Santo André/SP, 2019, p. 42).

Sobre isso diz Paulo Freire – no livro *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa*: “O autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio tenso entre autoridade e liberdade. O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade. (...) Assim como inexiste disciplina no autoritarismo ou na licenciosidade, desaparece em ambos, a rigor, a autoridade ou liberdade. Somente nas práticas em que autoridade e liberdade se afirmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto no respeito mútuo, é que se pode falar de práticas disciplinadas como também em práticas favoráveis à vocação para o ser mais. Entre nós, em função mesma do nosso passado autoritário, contestado, nem sempre com segurança por uma modernidade ambígua, oscilamos entre formas autoritárias e formas licenciosas. Entre uma certa tirania da liberdade e o exacerbamento da autoridade ou ainda a combinação das duas hipóteses. O bom seria que experimentássemos o confronto realmente tenso em que a autoridade de um lado e a liberdade de outro, medindo-se, se avaliassem e fossem aprendendo a ser ou a estar sendo elas mesmas, na produção de situações dialógicas. Para isto, o indispensável é que ambas, autoridade e liberdade, vão se tornando cada vez mais convertidas ao ideal do respeito comum somente como podem autenticar-se” (Santo André/SP, 2019, p. 43).

No item 14. *Sobre o corpo docente*, há uma citação de Paulo Freire que reforça a orientação direcionada aos professores da escola para buscar esse ponto de equilíbrio necessário à figura da *autoridade democrática*: “[...] sou professor a favor da decência contra o despudor, **a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra licenciosidade**, [...]’ (Paulo Freire – *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa*)” (Santo André/SP, 2019, p. 49, grifo nosso).

De acordo com o Plano Político-Pedagógico, o debate acerca da nomenclatura dos papéis desempenhados na sala de aula é uma constante na ELT. O objetivo seria desmistificar as funções, questionar as relações de poder subjacentes a esses termos e responsabilizar devidamente cada parte envolvida no processo educacional. Em consonância com essa preocupação, discussões e reflexões sobre autoridade podem ser encontradas em diferentes materiais que descrevem as experiências na ELT, como esta passagem no texto “Palavras, palavras, palavras”, escrito por Tendlau (Santo André/SP, 2010, p. 101):

Palavra autoridade

1. Autoridade ou autoritarismo. Discutimos muito a este respeito. O mundo sem autoridade (a escola, a aprendizagem, o grupo teatral) é um lugar aprisionante. Assim como o jogo sem regra não é divertido, não é poético, nem é mesmo um jogo. Paradoxal?
Um mundo que dá lugar ao autoritarismo, seja por parte daquele que manda, seja por parte daquele que se submete ao mando, é um lugar muitas vezes confortável, mas aprisionante. Paradoxal?
2. A autoridade permite a auralidade. Responsabilidades compartilhadas no processo de criação. Espaço aberto para o novo. Limite como margem (de rio caudaloso) e não como prisão. Como diria o mestre Chiquinho: faz sentido?

O texto “Autonomia na sala de trabalho: alcances e limites” (2007) é uma transcrição de um fórum realizado na escola, no qual a problemática da autoridade foi discutida. Kil Abreu inicia as discussões propondo a leitura de passagens de Paulo Freire nas quais o educador discorre sobre a autonomia e a relação entre autoridade e liberdade. Após a leitura, se inicia uma reflexão coletiva sobre a efetividade dessas teorias na sala de aula, levando em consideração o contexto e os objetivos da ELT.

O debate que se segue desvela as complexidades empíricas envolvidas no assunto, destacando o risco da abordagem superficial do tema, ou mesmo manipuladora na aplicação de conceitos. O mestre “[...] pode perfeitamente, em nome da autonomia, construir um processo autoritário [...]” (Autonomia [...], 2007, p. 81), adverte Kil Abreu. O andamento da discussão demonstra que a noção de liberdade requer igual cuidado, como exemplificado na fala da

aprendiz Aisha: “Eu, como aprendiz, no primeiro ano da escola não entendia o que era essa liberdade, e a todo tempo a gente Liberdade é poder faltar? Ficar em casa?” (Autonomia [...], 2007, p. 82).

Diferentes vozes reconhecem que a liberdade ilimitada poderia ser opressiva do ponto de vista das necessidades alheias e das demandas coletivas do projeto artístico. A relação entre limites, responsabilidade e trabalho em grupo é debatida, aos moldes da fala da orientadora Juliana Monteiro:

[...] tem um exemplo que eu acho muito legal, que é o fato de a liberdade que o cara tem de fazer uma acrobacia estar dentro de alguns limites de responsabilidade. Então ele pode fazer o que ele quiser entre os dois balanços e os dois trapézios. O que vem primeiro é uma responsabilidade individual, depende de regras acordadas entre todos, e que isso também tem a ver com a construção do coletivo. [...] o indivíduo começa a trabalhar o campo da liberdade, mas sem responsabilidade, e começa a interferir no coletivo (Autonomia [...], 2007, p. 82).

Na esteira dessa reflexão, Cuca Bolaffi reforça a importância dos limites para a construção da autonomia:

Às vezes parece contraditório dizer que você precisa de limites para poder criar, só que é o limite que te dá liberdade. Porque a partir de um limite você tem um desenho pra poder ultrapassar, pra poder se superar. E aquele limite é de uma certa forma a técnica, que te dá um desenho pra que você possa construir alguma coisa [...]. Se a gente não tiver nada, não tem como superar. Daí me surgiu, a partir destas falas todas, que se a gente quer autonomia a gente tem que ter confiança. E essa é uma coisa que eu sinto muitas vezes frágil (Autonomia [...], 2007, p. 82).

A aprendiz Aisha (Autonomia [...], 2007, p. 82) complementa essa ideia, demonstrando sintonia com a fala da mestra: “pra mim a autonomia foi exatamente isso, foi descobrir dentro da regra os detalhes de como fazer, como fluir bem”.

Em determinado momento, o termo *autoridade* ganha destaque, e a discussão evidencia o terreno repleto de incertezas em que as expressões *poder*, *autoridade* e *autoritarismo* se encontram:

Cecília – [...]. Eu acho muito importante esta relação de confiança porque os mestres são sedutores, porque todo conhecimento é sedutor. Esta relação de poder é natural. Só que eu acho que tem que haver uma comunicação, um cuidado muito grande na comunicação. Porque este poder pode virar autoridade.

Gustavo – Autoridade ou autoritarismo.

Cecília (F10) – Autoritarismo, desculpe.

Gustavo – Sem querer entrar em psicologias baratas, mas é interessante notar o ato falho.

Cecília (F10) – A gente está discutindo autoritarismo, autoridade. E este poder que o mestre exerce também é importante. A gente se colocar como quem não sei nada, preciso aprender, então eu vou experimentar (Autonomia [...], 2007, p. 83).

Esse momento do debate traz à tona as dificuldades relacionadas à conciliação de desejos e expectativas entre mestres e aprendizes. Cuca Bolaffi insiste no papel crucial da confiança, afirmando que a criação em conjunto ocorre de forma colaborativa, mas com a premissa de que é o mestre quem conduz o processo. Ela ressalta: “E aí tem que ter confiança, quando o mestre está propondo um caminho que muitas vezes não é o que vocês pretendiam, mas é uma possibilidade, uma escolha que ele está na posição de fazer” (Autonomia [...], 2007, p. 84).

Kil Abreu destaca que o mestre nem sempre pode dialogar estritamente com todos os desejos individuais. Nesses casos, para ele, o ideal seria procurar, na medida do possível, um lugar em comum que esteja mais ou menos alinhado ao perfil coletivo da turma. Ele enfatiza: “Não tem outra saída, inclusive porque **este atrito entre as diferenças é muitíssimo produtivo, este atrito vai se dar durante todo o processo**” (Autonomia [...], 2007, p. 86, grifo nosso).

Buscando elucidar alguns conceitos, a aprendiz Daniela Evelise destaca um trecho de Paulo Freire que aborda a importância do professor saber escutar, sem, no entanto, confundir a escuta com autoanulação. O texto diz: “A verdadeira escuta não diminui em nada a minha capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor e de me posicionar” (Autonomia [...], 2007, p. 86). Rogério Toscano explora o problema da rebeldia que se manifesta como defesa: “Porque senão fica confortável este lugar do rebelde inconformado que não experimenta nem aquilo que ele próprio acredita. Porque às vezes, de fato, ele não acredita em nada” (Autonomia [...], 2007, p. 87).

A transcrição do fórum termina com uma fala de Cuca Bolaffi relacionando essa discussão ao jogo improvisacional. Sua posição é a de que, assim como na cena, tais dúvidas encontrariam suas respostas na prática e na constante experimentação em sala de aula: “[...] muitas das questões que a gente toca se resolvem na ação, lá. E eu acho super interessante a gente tentar sentir isso na prática, porque o processo de aprendizagem mais do que nunca se dá na prática” (Autonomia [...], 2007, p. 87).

Sobre as dificuldades do enfrentamento prático dessas questões, Edgar Castro, orientador na ELT de 1999 a 2011 e coordenador pedagógico no período de 2007 a 2009,

adjetiva esse movimento como um exercício da agonística, “algo que você precisa construir diariamente, você nunca conquista”. Ao refletir sobre como o público que chega à ELT influencia a pedagogia da escola, ele observa:

Justamente por ser uma pedagogia absolutamente permeável para aquilo que cada um dos educadores e formadores estava trazendo, esse público que chegava [...] eles reforçavam essa construção de uma prática que se queria libertária, mas que se dava através do **enfrentamento de problemas, de desafios cotidianos**. Quer dizer, **não havia uma fórmula, né?** “Olha, é assim que se faz teatro livre. É assim que [...] um artista de matriz libertária se comporta.” Não havia isso, na verdade era uma construção constante (Encontro 2 [...], 2020, 59 min 16 s).

Em um outro fórum da escola, realizado em dezembro de 2009 e registrado por meio de uma filmagem, ocorreu um debate sobre as dúvidas levantadas pelos aprendizes ao longo daquele ano em relação ao entendimento dos conceitos de liberdade, igualdade, colaborativo e horizontalidade. O vídeo evidencia o empenho das pessoas presentes, mestres e aprendizes, em compreender e conceituar cada um desses termos, identificar diferenças entre eles e refletir sobre como essas questões se manifestam na prática, ou seja, nas salas de aula e nos processos criativos (Trechos [...], 2015).

Ao explorar os arquivos de materiais da Escola Livre de Teatro, é notável o empenho contínuo da instituição em compreender coletivamente os conceitos que a orientam. Não se observa a consolidação de um padrão rígido sobre como estabelecer as relações entre mestres e aprendizes para alcançar o modelo de autoridade pedagógica pretendido pela escola. Um modelo calcado na noção freiriana de *autoridade democrática*, mas que ganha contornos próprios no contexto da ELT. Em vez de fórmulas, o que existem são princípios que guiam uma pesquisa constante para descobrir, na prática, como regular o tipo de contato desejado com aquelas pessoas em particular, naquele grupo em particular e naquele processo específico. Caminho esse que exige muito diálogo, pois implica inúmeras discussões, divergências, enfrentamento de crises e, ao fim, tentativas de conciliação de pontos de vista.

Essa abertura constante ao diálogo entre *mestres* e *aprendizes* está essencialmente fundamentada em teorias educacionais modernas que buscam promover a autonomia por meio de relações horizontais entre educadores e educandos. Simultaneamente, a escola também se norteia por elementos advindos das antigas tradições artesanais, gesto materializado na escolha semântica pelas expressões *mestre* e *aprendiz*. Entretanto, a concentração de poder originalmente associada à posição dos *mestres artífices*, pautada por um código disciplinar voltado à submissão absoluta (Sennett, 2019), seria inconciliável com os valores democráticos

modernos nos quais a ELT se fundamenta. Isso implica que, no contexto da ELT, essa herança não opera como um apelo à reprodução da tradição, mas está sujeita a um processo dinâmico de ressignificação.

A autonomia não era uma prioridade durante o processo de formação do aprendiz medieval, uma vez que seu desenvolvimento se baseava, sobretudo, no princípio da imitação, ou seja, a cópia como método de aprendizado. Adicionalmente, a moralidade cristã exercia uma influência significativa na formação do “homem” existente no artífice urbano. Nesse contexto histórico, a relação entre mestres e aprendizes era marcada por uma hierarquia rigidamente estruturada e inquestionável, em virtude da natureza divina atribuída à autoridade (Sennett, 2019).

Essas condições destacam a incompatibilidade entre aspectos centrais da relação original entre *mestre artífice* e aprendizes e os princípios subjacentes às práticas educativas modernas fundamentadas nas noções de igualdade e autonomia. Desse modo, o uso dos termos *mestre* e *aprendiz* na Escola Livre de Teatro não se refere à conservação integral desse modelo de relação de aprendizagem, embora não o elimine completamente. Trata-se de um gesto de renovação que descarta elementos conflitantes com os pressupostos centrais da visão de mundo moderna na qual a escola está inserida. Não obstante, preserva um aspecto significativo dessa tradição: o aprendizado com base na prática do ofício e na interação entre aquele que está iniciando e outro mais experiente, cujas habilidades na função já estejam desenvolvidas.

É interessante observar o modo como a ELT incorpora elementos da antiga tradição artesanal, redimensionando componentes fundamentais para conferir-lhes um significado oposto: a obediência se converte em dialogia, a cópia e a imitação em autonomia. Essa subversão é sintetizada em afirmações amplamente presentes no arquivo de materiais investigado, como exemplificado no trecho do artigo escrito por Rafael Ary (2016, grifo nosso):

Na ELT, como ficou evidente até o momento, os professores e estudantes são chamados de mestres e aprendizes, respectivamente, na **tentativa de aproximar a experiência de ensino da antiga relação entre o mestre artesão e o aprendiz**, se distanciando, assim, de uma nomenclatura que pressuponha modelos enrijecidos e desnecessariamente hierárquicos.

Embora a ELT busque uma abordagem para a autoridade pedagógica completamente distinta da regida pelo código disciplinar da antiga tradição artesanal, um ponto de convergência é a convicção de que a autoridade baseada exclusivamente na hierarquia é insuficiente. De acordo com Sennett, no contexto das guildas, “‘Autoridade’ significa algo mais que ocupar um lugar de honra numa trama social. Para o artífice, a autoridade também reside na qualidade de

suas habilidades” (Sennett, 2019, p. 56). Assim, ao demandar que os mestres da escola sejam artistas com prática teatral ativa e reconhecida, a ELT reconhece a importância das habilidades do mestre, aproximando-se, nesse aspecto em específico, do modelo de autoridade incorporado pelo *mestre artífice*.

Ambos os modelos voltam a se distanciar, dessa vez de forma radical, na maneira como concebem a produção do conhecimento. Na proposta pedagógica da ELT, a autoridade do mestre “[...] tem pouca relação com a ideia de um ser que tudo sabe, acima de todos os mortais” (Santo André/SP, 2010, p. 141). Pelo contrário, a visão do aluno é considerada altamente relevante para a experiência de aprendizado, valorizando o diálogo e a colaboração entre mestres e aprendizes. Perspectiva diretamente oposta ao *mestre artífice*, cuja autoridade era considerada como de origem divina e desfrutava de uma soberania de conhecimentos inquestionável.

Uma outra aproximação que se pode propor entre a ELT e as oficinas artesanais diz respeito ao paralelo traçado por Carleto (2017) entre os artesãos do século XIX e os artistas do teatro de grupo dos séculos XX e XXI. A autora destaca semelhanças em seus modos de produção e na maneira como se relacionam com os respectivos contextos socioeconômicos. Para isso, detalha como aspectos dos processos de criação colaborativa se assemelham à noção de artesanania, compreendendo questões técnicas e metodológicas na produção criativa. Conforme Carleto, a artesanania teatral faria referência à forma como o artista desenvolve e materializa sua arte por meio de um *saber-fazer*, e a poética (*poiésis/poiêin*), por sua vez, é compreendida no sentido de:

[...] elaboração sensível, criativo, imagético, intuitivo, em que o artista ou coletivo se apropria artesanalmente de procedimentos característicos e específicos da linguagem teatral, para construir seu domínio técnico, totalmente relacionado à sua intencionalidade com respeito à visão e modo de estar no mundo (Carleto, 2017, p. 117).

De fato, o teatro de grupo como sujeito histórico se organiza coletivamente como uma alternativa de resistência e sobrevivência, em contraposição ao teatro comercial frequentemente pautado pelas demandas do mercado. De acordo com Carleto, essa postura o sujeitaria às marginalizações típicas daqueles que são considerados desinteressantes para o desenvolvimento do capitalismo, aos moldes do ocorrido com os artesãos e as tradições dos camponeses no século XIX, eliminados pela ideologia capitalista do “livre” mercado:

O profundo respeito pelo trabalho pessoal bem feito cedeu lugar ao fetichismo da maquinaria. A busca de um equilíbrio entre a satisfação das necessidades

de consumo e o esforço de trabalho necessário para isso foi substituída pela identificação do bem-estar com o mito do consumo sem fim (Fernández Enguita, 1989, p. 28⁸⁹ *apud* Carleto, 2017, p. 110).

Ao abraçar uma prática artística cuja referência é o teatro de grupo, a ELT se depara com uma situação de marginalidade bastante similar, já que as dificuldades de sobrevivência da escola também estão relacionadas a uma proposta artístico-pedagógica que não encontra sustentação nem na lógica mercantilista nem no extinto projeto político de democratização da cultura que lhe deu origem.

Desse modo, a concepção de autoridade pedagógica da ELT envolveria uma curiosa combinação de certos elementos provenientes dos modos de produção da antiga tradição artesanal (autoridade baseada na habilidade no ofício) e a noção de *autoridade democrática* de Paulo Freire (autoridade do professor em equilíbrio com a liberdade do aluno). Essa fusão é sintetizada nitidamente na seguinte passagem do Plano Político-Pedagógico:

Nestes 30 anos de ELT, o corpo docente desde sempre foi formado por artistas-pesquisadores de **reconhecida capacidade artística e pedagógica**, sempre advindos de modos de produção coletivo, construindo junto aos aprendizes um processo de troca e criação, onde todos são sujeitos e objetos da própria pesquisa, **embaralhando, dessa forma, as disposições na relação de “quem ensina/quem aprende”** (Santo André/SP, 2019, p. 49, grifo nosso).

Ainda que subsistam semelhanças entre os modos de produção das guildas e a artesanaria teatral praticada na ELT, a diferença fundamental reside precisamente nos elementos estruturantes da autoridade da pessoa que ocupa a posição de mestre. Enquanto a autoridade do *mestre artífice* se organizava de modo a estabelecer verticalmente as condições de trabalho para os integrantes da oficina (Sennett, 2019), na ELT, a autoridade do mestre pressupõe o controle não unilateral das condições de trabalho, uma vez que o desenvolvimento do aprendiz não se ancora na transferência de conhecimentos. Na ELT, a legitimidade da autoridade do mestre, portanto, repousa fundamentalmente na sua capacidade de estabelecer um ambiente de autonomia propício para o aprendiz conduzir a sua própria produção, ainda que se encontre sob supervisão pedagógica. Processo que exige ser encaminhado por uma pessoa com conhecimento prático do ofício e capaz de proporcionar um espaço criativo no qual o aprendiz é orientado, e não “ensinado” no sentido da transmissão de conhecimento via imitação. Como afirmou Cuca Bolaffi:

⁸⁹ FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

Eu só complementar com aspectos que vêm lá, desde a criação da escola, que a gente preserva bastante, que é o coletivo. Que é uma escola que funciona muito na relação com os grupos, na criação desses coletivos, na construção de uma relação de experimentação e descoberta dentro da sala de aula, a partir das pessoas que estão ali, né? Então os materiais são discutidos entre mestres, mestras e aprendizes dentro de um coletivo. É uma construção de um processo muito junto, em cada turma, então, o mestre/a mestra, juntos, olhando aquela turma e pensando num processo (Santo André/SP, 2021a, p. 100).

Assim, as condições de trabalho na ELT não são exclusivamente impostas pelo mestre, mas são estruturadas por princípios mais amplos que transcendem a pessoa que ocupa esse papel. Elas são estabelecidas, principalmente, pelos princípios e valores que orientam as ações da escola e pelos pressupostos do *processo colaborativo*, priorizando a criatividade em coletividade e a colaboração no fazer grupal. Por esse motivo, o poder decisório da pessoa que personifica a autoridade docente – modelo de autoridade aqui denominado de *mestre orientador* – não é absoluto, embora detenha maior conhecimento técnico e experiência em relação ao aprendiz, se encontrando, portanto, autorizada a tomar algumas decisões em nome do grupo.

Igualmente, a liberdade do aprendiz não possui caráter indeterminado, pois autonomia não diz respeito a ser satisfeito em todos os seus desejos. Tanto a autoridade do mestre quanto a liberdade do aprendiz estão circunscritas a algo maior do que às demandas individuais. Nessa proposta formativa, autoridade e liberdade têm limites, os quais são determinados, principalmente, pelos propósitos do projeto criativo coletivo mediado pelas dinâmicas do *processo colaborativo*.

A capacidade singular da Escola Livre de Teatro de Santo André de transitar livremente por diferentes heranças pedagógicas, originárias de tempos históricos absolutamente distintos, abraça, sem reservas, as contradições inerentes a esse movimento. Ela resgata e renova heranças conforme as suas próprias demandas artísticas, políticas e educacionais, porém, sem esquecer dos valores e propósitos que conferiram sentido à sua fundação. Dessa maneira, a escola, como instituição, age de forma extremamente coerente com o que é considerado o cerne de sua identidade: a liberdade.

4.5. “Todo tirano fala em liberdade”

Conforme anteriormente mencionado, o *processo colaborativo* alçou o atual patamar de ferramenta pedagógica para o ensino do teatro sobretudo a partir das experiências ocorridas dentro da Escola Livre de Teatro de Santo André (Ary, 2015). O arquivo de materiais

relacionados às experiências da escola evidencia que o seu emprego pedagógico não exclui as tensões inerentes às relações de poder entre mestres e aprendizes, a ponto de se tornarem objeto de constante debate e reflexão dentro da comunidade escolar. As dificuldades decorrentes da necessidade de conciliar anseios e desejos na realização de um projeto coletivo culminam, portanto, em uma problemática pedagógica de natureza disciplinar.

Conforme consta no Plano Político-Pedagógico da ELT (Santo André/SP, 2019), a coletivização da criação e a busca por maior horizontalidade nas relações não suprimem a assimetria de papéis entre professores e alunos. A experiência pedagógica da ELT revela que a descentralização do poder de decisão sobre as condições de trabalho em sala de aula não é sinônimo de eliminação da autoridade do professor. Essa autoridade apenas se manifesta de maneira distinta do que é tradicionalmente percebido como uma relação de autoridade pedagógica, a qual possui hierarquias mais rígidas e um espaço de colaboração mais estreito para o aluno na construção do conhecimento.

É igualmente equivocado supor que essa abordagem está imune aos conflitos advindos das tensões nas relações de poder durante a experiência de aprendizagem. Na verdade, quanto mais democratizados forem os processos de decisão, maiores podem ser as ansiedades e angústias presentes em um projeto coletivo, como apontado por Antônio Araújo (2006, p. 128):

[...] se os integrantes não tiverem maturidade o suficiente para dar sustentação a tal dinâmica de grupo, as brigas e as rupturas são inevitáveis, e muitos espetáculos acabam nem vindo à cena por essa razão. Quantas companhias não se dissolveram, traumáticamente, pelas crescentes rugas e incompatibilidades entre seus colaboradores, devido ao desgastante exercício de um pretenso “coletivismo”?

Contrariando as expectativas de grande parte da literatura pedagógica do teatro sobre a autoridade docente, a experiência da ELT demonstra que tanto a aplicação do *processo colaborativo* como procedimento metodológico quanto a elaboração de interações educativas inspiradas em seus princípios não são suficientes para evitar ou resolver problemas disciplinares dos processos de aprendizagem. Portanto, o *processo colaborativo* não deve ser visto como uma “solução mágica” para as tensões relacionadas ao poder na sala de aula, especialmente considerando a diversidade de contextos em que esses problemas podem ocorrer. Os princípios do *processo colaborativo* e sua abordagem na organização das relações propõem uma maneira diferente de lidar com os conflitos e as dificuldades relacionadas ao cumprimento dos acordos e das regras, em comparação com os métodos convencionais do ambiente escolar. Da mesma forma, uma abordagem pedagógica baseada na ideia de colaboração também está sujeita ao

risco de práticas abusivas de ensino, embora essas manifestações possam apresentar sintomas menos óbvios.

No texto “Todo tirano fala em liberdade – ou mugidos da hipnose cotidiana”, publicado na revista *Cadernos da ELT*, nº 4, Edgar Castro (2007) apresenta uma provocação altamente relevante a respeito dessa problemática. De acordo com o autor, *liberdade* seria o tipo de vocábulo que cairia bem usar em uma sala de aula, já que a personalidade autoritária geralmente sabe fazer bom uso dele em seus discursos. O argumento de Castro é que, uma vez que as tentações autoritárias são abundantes e ser abertamente autoritário demandaria muito esforço, “[...] em tempos de pragmatismo político, o manipulador de plantão sabe que é preciso adoçar o semblante [...]” (Castro, 2007, p. 63).

Com essa imagem, Castro deseja destacar justamente o perigo da simulação democrática no exercício pedagógico. O antigo mestre e coordenador na ELT instiga uma reflexão sobre como tanto os mestres quanto os aprendizes da escola podem enfrentar a questão do autoritarismo para além de discursos convenientes. Castro alerta que o autoritarismo poderia residir em todos nós, se manifestando por meio de atitudes enraizadas em nossos cérebros e refletidas em nosso cotidiano:

E o risco dessa prática de falar em liberdade sem que se construa a liberdade ameaça a todos nós, mestres e aprendizes. Por vivermos nesse simulacro, ficamos vulneráveis a essas dinâmicas e – qualquer distração – acabamos intoxicados por essa praga, ora no papel de opressores ora no papel de vítimas. [...] Um das muitas questões levantadas em nossas reuniões pedagógicas indaga sobre o quanto reproduzimos, no papel de mestres, a relação autoritária – **a que pode se apresentar de forma estridente ou sedutora**. O outro lado da mesma moeda diz respeito ao que aqui chamo de curiosidade legítima do aprendiz, e o quanto isso que chamo de curiosidade legítima pode ser a pele de ovelha da subjetividade esquizóide que não dialoga com nada nem ninguém. Formações do autoritarismo (Castro, 2007, p. 63-64, grifo nosso).

Castro se refere ao que pode ser encarado como uma roupagem mais agradável da coerção explícita: a camuflagem do poder. Nesse cenário, ordens e hierarquias são condenadas teoricamente, mas, ainda assim, executadas de maneira sorrateira. Embora não circulem com muita evidência materiais que denunciem a manifestação desse tipo de autoritarismo na ELT, o texto de Castro entreabre uma porta para essa possibilidade, uma vez que a sua reflexão se faz a partir do contexto das relações estabelecidas na Escola Livre de Teatro. Nesse sentido, os depoimentos presentes no documentário *Do Lado de Cá do Rio Até o Lado de Lá da Praça: Memoração dos trinta anos da ELT* (Do lado [...], 2021) também reconhecem momentos da história da ELT nos quais os ideais de liberdade e democracia, valorizados pela comunidade

escolar, nem sempre foram efetivados conforme discursos proferidos. Eles apontam para um passado no qual formas de opressão, como o racismo e o machismo, estiveram presentes no cotidiano escolar.

No entanto, o material disponível em circulação não costuma enfatizar esse tipo de manifestação. Pode-se até mesmo especular que, devido à fragilidade política da ELT diante de ataques contínuos à sua existência, a comunidade escolar tenha optado por evitar debates públicos sobre seus problemas internos como uma forma de proteção. Contudo, essa é uma suposição que não pode ser confirmada como verdadeira com base nos materiais circulantes atualmente. Portanto, se existem pactos de silêncio em torno de possíveis gestos autoritários no ambiente escolar da ELT, essa é uma questão que permanece em suspenso por enquanto.

Essa lacuna, entretanto, não elimina a importância desse tipo de discussão, por não se tratar de um debate inédito no contexto da criação teatral em grupo. Ao mencionar as contradições dos modelos de *criação coletiva* das décadas de 1960 e 1970, Antônio Araújo salienta a existência de esforços para mascarar assimetrias e a profusão de discursos que, por não corresponderem à prática real, poderiam ocultar traços manipuladores. Nessas circunstâncias, os conflitos advindos da tensão entre os desejos individuais dos integrantes e o projeto coletivo seriam aparentemente “solucionados” por meio de argumentações que, embora impulsionadas pelo desejo de impor vontades individuais, invocariam valores libertários e democráticos. Conforme esclarece Araújo:

Muitas vezes, também, essa perspectiva do “todo mundo faz tudo” escondia certos traços de manipulação. Por exemplo, determinado dramaturgo ou diretor pregava tal discurso coletivizante visando camuflar um desejo de autoridade e, dessa forma, evitava confrontos e conflitos com os outros integrantes do grupo. **Negar o poder pode ser uma forma de reafirmá-lo ou de exercê-lo, ainda que sub-repticiamente.** Ditaduras ou tiranias podem também se instaurar de maneira difusa, escamoteadas por um discurso de participação e liberdade (Araújo, 2006, p. 128, grifo nosso).

É crucial abandonar as ilusões, uma vez que não existem barreiras concretas que impeçam lideranças, nem mesmo de coletivos considerados “democráticos”, de adotarem atitudes opressivas. Nessa situação, a única diferença estaria na abordagem: as táticas empregadas tenderiam a ser mais sutis, porém, não necessariamente menos eficazes. Com base nessa percepção, algumas vozes começaram a questionar a ética dos discursos anárquicos muito prevalentes em grupos de *criação coletiva* dos anos 1970, que levavam a ideia de coletivização a extremos muito maiores do que os preconizados pelo *processo colaborativo*:

A liderança não é assumida em muitos casos. O discurso proferido continua o da liberdade e paridade das relações, o que pode escamotear um controle ainda maior do fluxo criativo. **A forma mais perversa de controle em um processo criativo, a nosso ver, acontece quando se invoca a entidade “processo” para intermediar a criação.** Logo, não é mais o desejo de um sujeito que se estabelece e, sim, o do processo, **que é superior a todos os sujeitos, incensurável**, e que sabe o melhor rumo para o espetáculo. Alguns integrantes se tornam representantes oficiais dessa entidade durante a criação (Ary; Santana, 2015, p. 32, grifo nosso).

Nessas circunstâncias, o culto à figura do *gênio criativo* e a reverência e submissão ao *temperamento artístico* – elementos elencados por Quigg (2011) como favoráveis às práticas abusivas em ambientes artísticos – seriam substituídos pela adesão cega a doutrinas ou ideologias eivadas de propósitos supostamente coletivos. Ao adotar esses propósitos como imprescindíveis para estabelecer um certo modo de existência considerado inquestionavelmente superior, o grupo pode se encontrar sujeito ao mesmo mecanismo de gestão de pessoas característico das dinâmicas abusivas descritas por Quigg (2011), cujo potencial para se manifestar de maneira oculta não o torna menos intenso na sua capacidade de exercer violência.

Em tempo: essa poderia ser uma faceta ainda mais perversa dos efeitos possíveis da *performance de igualdade*, conceito discutido no segundo capítulo e que se refere ao esforço para ocultar as assimetrias intrínsecas à relação pedagógica. Isso significa que, dependendo do contexto, a recorrência à *performance de igualdade* pode encobrir modos até mais intensos de dominação e violência psicológica do que o exercício explícito do poder na relação pedagógica.

Assim, a superioridade da eficácia artística e a supremacia atribuída à arte podem ser facilmente substituídas por um projeto alegadamente coletivo considerado inquestionável e, do mesmo modo, valorizado acima do bem-estar do indivíduo. Em tais situações, ao invés de um líder manifestamente centralizador, haveria a presença de uma figura dotada de boa habilidade verbal e altamente manipuladora, fazendo amplo uso de discursos repletos de apelo a valores democráticos enquanto perpetua práticas opressivas sorrateiras em nome de um “propósito maior”. Como bem destacado pelos críticos das incoerências observadas em alguns grupos teatrais dos anos 1970, formas autoritárias de governança podem se tornar ainda mais poderosas se estiverem protegidas e intocáveis sob discursos pintados com vernizes democratizantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A confusão conceitual que recorrentemente associa *autoridade* a *poder*, *força* e *violência* introduz um ruído significativo no debate sobre autoridade docente. A equiparação da autoridade a fenômenos coercitivos resulta em discursos usualmente marcados pela desconfiança e, por vezes, até mesmo pela desacertada oposição a qualquer manifestação de assimetria nas relações pedagógicas. O receio subjacente é que uma autoridade forte possa comprometer um projeto de educação teatral mais igualitário e democrático.

A ausência de um vocabulário comum capaz de sustentar um debate conceitualmente responsável sobre autoridade não apenas agrava o desalinhamento teórico que deu origem a tais distorções, mas também impõe desafios concretos à prática teatral docente. A *performance de igualdade* é uma manifestação, no campo pedagógico teatral, dessa confusão conceitual generalizada, uma tentativa de dissimular as assimetrias incontornáveis de uma relação pedagógica, em uma cruzada incauta e desarrazoada contra a autoridade docente.

Hannah Arendt e Myriam Revault d'Allonnes são enfáticas na necessidade de distinção entre *autoridade* e *poder*. No entanto, como observa Arendt (2017), poder e autoridade não aparecem no mundo humano de forma pura e isolada, e frequentemente se entrelaçam, especialmente na esfera política. Embora sejam fenômenos distintos, *poder* e *autoridade* mantêm uma relação intrincada, e a tentativa de compreender a autoridade docente no contexto da formação teatral desemboca em complexas questões que tangenciam o papel do poder nas relações pedagógicas. Ao analisar o corpo de material relativo às escolas de teatro abordadas nos terceiro e quarto capítulos, foi possível observar as inúmeras tensões associadas ao exercício do poder no campo formativo teatral. Tanto a expressão aberta quanto a sub-reptícia do poder, bem como as tentativas de sua redistribuição entre diversos agentes, suscitam contendas inevitáveis, especialmente na conciliação entre as vontades individuais dos envolvidos e as demandas do projeto coletivo.

As práticas abusivas se revelaram um aspecto particularmente delicado no campo formativo das artes cênicas, uma vez que nem sempre é fácil delinear a fronteira exata entre a legítima demanda por disciplina e rigor, e o início do assédio. Além disso, a presença de determinadas crenças acerca dos processos criativos em arte contribui para a normalização de práticas supostamente pedagógicas, mas que não raramente são descritas por artistas em formação como violentas. Essas crenças não encontram respaldo nas pesquisas realizadas em campos como os estudos da criatividade e a psicologia. Nesse sentido, a pesquisa de Anne-

Marie Quigg (2011) sobre o *bullying* nas artes cênicas, embora focada em companhias e grupos teatrais europeus, fornece dados importantes para abordar o problema. Aspecto que ressalta a pertinência da realização de estudos semelhantes em território nacional.

Paulo Freire e a noção de *autoridade democrática* despontam como a principal referência no debate sobre autoridade docente na pedagogia do teatro no Brasil. Sua abordagem educacional visa inspirar professores e professoras comprometidos com práticas educativas libertárias e empenhadas na superação das opressões. Freire enfatiza consistentemente que essa postura requer uma construção meticulosa, sendo essencialmente uma opção pessoal em prol de uma orientação política democrática e progressista. A seguir, algumas passagens da obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (Freire, 2021) que evidenciam essa intencionalidade:

O grande problema que se coloca ao educador ou educadora de **opção democrática** é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade (Freire, 2021, p. 103, grifo nosso).

Como professor, se minha opção é progressista e venho sendo coerente com ela, se não me posso permitir a ingenuidade de pensar-me igual ao educando, de desconhecer a especificidade da tarefa do professor, não posso, por outro lado, negar que o meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador. [...] Não posso negar-lhe ou esconder-lhe minha postura mas não posso desconhecer o seu direito de rejeitá-la. Em nome do respeito que devo aos alunos não tenho por que me omitir, por que ocultar a minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe. Esta, a omissão do professor em nome do respeito ao aluno, talvez seja a melhor maneira de desrespeitá-lo (Freire, 2021, p. 68-69, grifo nosso).

Tive, recentemente em Olinda, numa manhã como só os trópicos conhecem, entre chuvosa e ensolarada, uma conversa, que diria exemplar, com um jovem educador popular que, a cada instante, a cada palavra, a cada reflexão, **revelava a coerência com que vive sua opção democrática e popular** (Freire, 2021, p. 71-72, grifo nosso).

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que a **opção e a prática democrática do professor ou da professora** sejam determinadas por sua competência científica (Freire, 2021, p. 89, grifo nosso).

Saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebam me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com o meu desempenho. **Se a minha opção é democrática, progressista**, não posso ter uma prática reacionária, autoritária, elitista (Freire, 2021, p. 95, grifo nosso).

Devo deixar claro que, embora seja meu interesse central considerar neste texto saberes que me parecem indispensáveis à prática docente de educadoras ou educadores críticos, progressistas, alguns deles são igualmente necessários a educadores conservadores. São saberes demandados pela prática educativa em si mesma, qualquer que seja a **opção política do educador ou educadora** (Freire, 2021, p. 23, grifo nosso).

A **professora democrática**, coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa de ser autenticamente vivido (Freire, 2021, p. 110, grifo nosso).

Recentemente, jovem professor universitário, de **opção democrática**, comentava comigo o que lhe parecia ter sido um desvio seu no uso de sua autoridade (Freire, 2021, p. 102, grifo nosso).

Deve fazer parte de nossa formação discutir quais são estas qualidades indispensáveis, mesmo sabendo que elas precisam de ser criadas por nós, em nossa prática, se **nossa opção político-pedagógica é democrática ou progressista e se somos coerentes com ela** (Freire, 2021, p. 117, grifo nosso).

Paulo Freire frequentemente faz menção à opção política dos educadores, sustentando que uma escolha de natureza democrática e progressista deve ser coerente e encontrar eco na prática educativa. Desse modo, suas palavras apontam para uma concepção de democracia para além de um sistema político formal, considerando-a também como uma ação diária originária de uma escolha particular. A ideia de *professor democrático*, portanto, insinua a possibilidade da adesão à democracia de modo individual no ambiente educacional, requerendo, para tanto, a adoção de práticas e comportamentos congruentes com essa orientação política durante as aulas e no relacionamento com o alunado.

Todavia, é preciso honestamente indagar se a mera inclinação política do professor teria condições de assegurar, isoladamente, a consolidação de um ensino democrático. A dificuldade aqui perpassa alguns pontos em especial, sendo o primeiro os sentidos diversos que a ideia de educação democrática pode adquirir. Como observado por Azanha (2004), a aparente unanimidade na superfície acerca da importância da educação democrática esconderia, na

verdade, uma divergência profunda no entendimento da palavra “democracia”, tornando difícil o esclarecimento do conceito derivado de “ensino democrático”.

Um segundo ponto a ser considerado é que a democracia, enquanto sistema político, diz respeito a uma construção do *mundo comum*. Isso implica em algo localizado *entre-as-pessoas*, e não internamente nos indivíduos, como uma espécie de “espírito” que animaria suas ações. Nessa perspectiva, um professor ou professora com inclinações políticas democráticas não seria capaz de instaurar, de maneira isolada, um ambiente de ensino democrático. Isso porque essa condição dependeria da adesão aos mesmos princípios e ações por parte dos diferentes sujeitos e das múltiplas instâncias institucionais que compõem a comunidade educativa na qual ele está inserido. Observação que nos leva à seguinte questão: um professor poderia encarnar uma autoridade considerada democrática em qualquer ambiente institucional?

A validade exemplar da Escola Livre de Teatro de Santo André e do *processo colaborativo* constitui um excelente meio para abordar essa indagação. Foi dentro da ELT que o *processo colaborativo* se consolidou como uma ferramenta de ensino da arte teatral. As bases políticas e pedagógicas da escola, devidamente expressas no projeto pedagógico, se mostram intimamente vinculadas às demandas atendidas por esse modo de criação. Nesse contexto, o *processo colaborativo* não é apenas uma metodologia, mas uma abordagem cujos sentidos originários estão diretamente vinculados aos valores fundamentais que sustentam a instituição.

Por essa razão, esses valores não guiam apenas os processos criativos desenvolvidos em sala de aula, mas permeiam todas as áreas de funcionamento da escola, determinando, inclusive, o modelo de gestão, a organização da rotina escolar, os procedimentos de tomada de decisão sobre os rumos da escola, a criação de instrumentos concretos de democratização do acesso ao espaço escolar (políticas afirmativas, Conselho de Faltas etc.). Além disso, eles moldam a maneira como a comunidade escolar se mobiliza politicamente em prol da continuidade da ELT e como são cultivadas as relações nesse ambiente.

Dentro do contexto, a ELT incorporara à sua maneira a noção freiriana de *autoridade democrática* na relação entre mestres e aprendizes, porém, assentada em um terreno sólido para se estabelecer na escola enquanto prática concreta. Isso ocorre porque todo o cenário institucional da escola trabalha de forma coesa para assegurar que os valores fundamentais nos quais essa visão pedagógica se baseia sejam devidamente integrados em cada esfera de funcionamento da instituição, revelando um comprometimento que vai muito além da simples opção pessoal dos professores ou das práticas por eles adotadas isoladamente.

No contexto do encorajamento à opção democrática docente, bem como à adoção de um modelo de autoridade considerado democrático, as práticas de criação coletivizadas, com destaque para o *processo colaborativo*, ganham destaque na pedagogia no teatro. Essas abordagens, orientadas para uma maior horizontalidade nas dinâmicas criativas e desafiando as hierarquias tradicionais, frequentemente recebem o diagnóstico de serem modos de operar com potencial para instaurar uma ambiência considerada democrática no espaço de aprendizado. A reboque dessa maneira de pensar, tais práticas são percebidas como um caminho viável para a promoção de uma autoridade docente alinhada com aspirações progressistas. Contudo, um detalhe significativamente valioso parece escapar a essas expectativas largamente anunciadas, mas que se desvela diante de um esforço suspensivo das convicções resolutas que encharcam os discursos pedagógicos em circulação: a autoridade pedagógica não pode ser concebida de maneira desvinculada das circunstâncias institucionais nas quais as relações humanas envolvidas são estabelecidas.

Nesse sentido, é crucial reconhecer que, diante da tentativa de aplicar um método ou abordagem pedagógica que se originou em um contexto institucional específico a outro distinto, os resultados podem não ser necessariamente equivalentes. Isso implica que, ao transplantar o *processo colaborativo*, ou os seus princípios, para instituições com diferentes trajetórias e propósitos, e que operam sob regras, valores, modos de funcionamento e objetivos pedagógicos completamente diferentes, não há garantias de que o desfecho será o mesmo observado em seu contexto institucional de origem. E nem é possível assegurar que o mesmo modelo de autoridade, para o qual ele foi originalmente concebido, será passível de ser reproduzido.

As condições de funcionamento de um ambiente educacional são determinadas por múltiplos fatores, sendo as opções e atitudes do professor apenas um deles. O docente, por sua vez, se encontra submetido a uma série de requisitos institucionais aos quais precisa minimamente corresponder para nesse ambiente poder permanecer. Portanto, o estabelecimento concreto do que se denomina *autoridade democrática* não pode ocorrer sem as condições institucionais apropriadas, independentemente da opção política ou da boa vontade individual docente. Isso porque a democracia é uma construção coletiva e sistêmica, impossível de ser reduzida a uma mera decisão do sujeito ou a uma tarefa isolada de um único indivíduo, não importa o quão comprometido ele esteja com essa visão de mundo. Ponto particularmente importante para não perder de vista o caráter coletivo – e, portanto, político – das crises que atravessam o cotidiano educacional.

Descrever o contexto histórico e político de fundação da Escola Livre de Teatro de Santo André (ELT) e o do Centro de Pesquisa Teatral (CPT), bem como a organização pedagógica e os princípios estruturantes dessas instituições, se constituiu como um passo essencial à compreensão das formas de autoridade manifestas nesses espaços. Tal empenho permitiu observar como o modelo de autoridade consolidado em cada escola possui premissas e exigências que estão coligadas diretamente às condições institucionais particulares de cada uma. Isso significa que a autoridade pedagógica possui sempre um caráter institucional, uma vez que as bases para a sua legitimação operam dentro de uma *estrutura*⁹⁰.

Consequentemente, a legitimidade da autoridade docente não depende exclusivamente das características individuais do professor, como personalidade, carisma pessoal, métodos de ensino ou abordagens didáticas. Ela está estreitamente vinculada à maneira como a instituição consolida sua *duração pública*, ou seja, ao histórico de sua fundação, aos princípios e preocupações que motivaram sua criação, à maneira como conserva ou ressignifica a tradição que a antecede, às características de funcionamento institucional adotadas, às orientações artísticas e estéticas em vigor e ao contexto político e socioeconômico em que essas relações humanas estão imersas.

Assim, ser ou não uma *autoridade democrática* – ou qualquer outra forma de autoridade que se tenha em mente – requer muito mais do que um engajamento pessoal. Não obstante comportamentos individuais possam influenciar em algum nível esse processo, autoridade diz respeito a um fenômeno político maior que invade esferas pré-políticas como a educação (Arendt, 2017), tornando os inúmeros aspectos relativos à autoridade docente necessariamente vinculados ao contexto político-institucional. Esse contexto, por sua vez, engendra uma cultura institucional própria, desenvolvida ao longo de um processo histórico. Nessas condições, o modelo de autoridade que a pessoa docente personifica será sempre profundamente impactado, limitado e moldado pelo contexto institucional que governa a relação pedagógica, não sendo, portanto, um atributo pedagógico individual.

A autenticidade dessa colocação se salienta ao observarmos como características que atribuem autoridade a indivíduos em determinados ambientes formativos podem ser justamente aquelas que impedem a sua legitimação em outros. Essa oposição se torna ainda mais pronunciada quando comparamos os requisitos que legitimam a autoridade do *mestre artista*,

⁹⁰ *Estrutura* no sentido proposto por Merleau-Ponty: significação encarnada dotada de um princípio interno de organização e de autorregulação. A estrutura se encontra fora de nós, nos sistemas sociais, e dentro de nós, como função simbólica, e opera interferências para além da relação sujeito-objeto (Chauí, 2012).

representado pela figura de Antunes Filho, com aqueles que atestam a autoridade do *mestre orientador*, representado pelo coletivo docente da ELT.

Outra evidência a esse respeito é o fato de que, ao descrever o contexto institucional do CPT sob a coordenação de Antunes Filho (de 1982 a 2019), visando compreender o modelo de autoridade personificado pelo encenador, o enfoque recai, principalmente, na história artística de Antunes, em seus métodos pessoais de trabalho e em sua marcante personalidade. Esse recorte, essencial à investigação do objeto de estudo, reflete plena sintonia com a forma de autoridade exercida pelo mestre do CPT, caracterizada por uma liderança absolutamente impositiva e centralizadora das decisões relacionadas aos processos artísticos. Por outro lado, ao examinar o modelo de autoridade almejado na ELT, é imperativo para a sua compreensão considerar não apenas as condições institucionais da escola, mas inclusive o contexto político da cidade de Santo André. De modo análogo ao que ocorre no CPT, porém com características inversas, o objeto de estudo, nesse caso, espelha um modelo de autoridade profundamente desenhado pelas relações em grupo e pelo compromisso com um projeto político mais amplo do que a mera eficácia artística.

Embora não seja o foco da presente pesquisa, é imprescindível destacar o papel das políticas públicas nas práticas de formação artística, como demonstra a importância do fomento do Sesc-SP ao CPT e da política cultural que gestou a Escola Livre de Teatro (ELT). Em contraste com a abundância de recursos do Sesc-SP, a falta de políticas culturais que apoiem iniciativas como a ELT sublinha a importância do poder público no fomento de práticas artísticas que não estejam exclusivamente alinhadas com a lógica de mercado.

Além disso, é importante considerar a responsabilidade institucional do Sesc-SP em relação à controvérsia em torno da situação dos atores do CPT durante a coordenação de Antunes Filho. Não obstante o falecimento do encenador tenha encerrado a polêmica, a reflexão sobre o assunto permanece relevante, especialmente em um momento histórico marcado por demandas sociais que clamam por democratização do acesso e maior representatividade nos espaços de produção cultural. Considerando o substancial orçamento do Sesc-SP e a sua natureza como uma instituição privada que desempenha um papel crucial na execução de políticas públicas, esse modelo de projeto merece uma análise mais atenta por parte do campo das políticas culturais.

Por fim, embora os temas disciplina e autoridade não se destaquem como objetos de estudo rigoroso na produção teórica acadêmica da pedagogia do teatro, é errônea a suposição automática de que não sejam abordados com alguma engenhosidade crítica no âmbito prático

da formação. Como evidenciado pela análise das experiências ocorridas no CPT e na ELT, ainda que perdurem confusões conceituais, autoridade e disciplina são alvos de acirrados debates entre os membros dessas comunidades teatrais. Inclusive, não é raro que tais contendas se estendam para a âmbito público, como no caso das polêmicas envolvendo o encenador Antunes Filho. De modo quase indesculpável, a produção teórica acadêmica reluta em acompanhar a intensidade com a qual esses temas impactam o cotidiano das escolas de teatro, uma vez que os jogos de poder e as práticas disciplinares desempenham um papel essencial e repleto de nuances extraordinariamente complexas no campo da formação teatral.

Epílogo

No Prólogo, iniciamos este trabalho com a análise de uma narrativa jornalística. E do mesmo modo, concluiremos. Acreditamos que esse é um excelente recurso para ilustrar a crescente complexidade envolvendo a autoridade docente no mundo contemporâneo, cujos efeitos se manifestam concretamente em nossas vidas cotidianas, exigindo, portanto, uma reavaliação à luz de preocupações atuais.

Dois anos e oito meses após a publicação do artigo “Parece revolução, mas é só neoliberalismo” (2021), de Benamê Kamu Almudras, uma polêmica semelhante desaponta a partir de um incidente ocorrido na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Em setembro de 2023, uma professora da instituição é acusada de transfobia por uma aluna transgênero. A professora, em contrapartida, afirma ser vítima de calúnia e difamação. Um áudio contendo a gravação integral da discussão é divulgado pelo portal jornalístico *GI* (Alencar, 2023), polarizando a opinião pública entre defensores fervorosos da aluna ou da professora.

Com base no áudio e na reportagem publicada, a situação catalisadora da controvérsia pode ser descrita da seguinte forma: durante um debate em sala de aula, cujo ponto de partida foi a leitura prévia de um texto solicitada pela professora, a docente manifestou desconforto com a maneira pela qual a aluna estaria participando da discussão. A aluna, por sua vez, se incomodou com a posição da professora e expressou indignação. A professora, então, menciona que a discente não teria lido o texto corretamente, justificando que era a primeira vez da aluna em sala de aula e que a disciplina havia começado algumas semanas antes. A aluna reage exaltada, insistindo que tinha, de fato, lido o texto, e passa a ironizar as falas da professora. Nesse momento, a professora afirma que a aluna, uma pessoa trans, estaria “chateado”. A discente corrige a professora, apontando que o termo correto seria “chateada”, no feminino. Nas

palavras da aluna: “A sua curadoria está tão distinta que você não consegue nem me enxergar como uma mulher, mas desculpa se o meu discurso acadêmico não é compatível com o seu, mesmo estando no mesmo parâmetro” (Alencar, 2023).

A professora reconhece o seu erro ao não identificar corretamente a identidade de gênero da aluna, mas a discussão prosseguiu. A discente continua interrompendo a aula, ofendendo a metodologia de ensino da professora, proferindo acusações e ameaçando processá-la. Argumentando em prol do seu direito de participar criticamente das aulas, a discente recorre a analogias escatológicas na tentativa de justificar pedagogicamente suas objeções:

Eu podia estar aqui louca, falando merda, comendo cocô, ruminando aqui, como ela faz. Ela tinha que dizer: ‘vamos dialogar de onde é que vem, quais são essas referências’. **E eu trouxe as malditas referências que esses brancos querem que eu traga** (Alencar, 2023, grifo nosso).

Em dado momento, a aluna se levanta e alega que a sua existência foi negada. Ela chama a professora de “barbaridade” e retoma as analogias escatológicas mescladas com supostas teorias pedagógicas, e afirma: “**Se eu estivesse comendo cocô, pela pedagogia, a senhora deveria acolher o meu cocô**” (Alencar, 2023, grifo nosso). A situação se torna ainda mais tensa quando a professora decide deixar a sala e buscar ajuda externa para lidar com a situação. Durante sua ausência, alguém chama a professora de “vagabunda”, embora não seja possível confirmar se a voz pertence à estudante trans. Outros colegas tentam, sem sucesso, acalmar a discente, que deixa a sala aos berros, acusando a professora de transfobia e racismo. O incidente resultou em um protesto liderado pela aluna e no cancelamento das aulas subsequentes ministradas pela professora. A UFBA informou para a reportagem que o caso seria investigado após a denúncia da aluna.

Logo após a publicação da reportagem pelo portal de notícias *GI*, as redes sociais se inundaram com uma grande quantidade de postagens relacionadas ao incidente. Parte delas defendia fervorosamente a aluna, enquanto outra parte apoiava a professora. Surpreendentemente, a presumida objetividade do áudio, que registra praticamente toda a discussão em tempo real, não contribuiu em nada para gerar qualquer consenso sobre quem seria a responsável pelas ofensas ou quem ocuparia o lugar de vítima no episódio em questão. Termos, expressões e até supostas intenções por trás das palavras proferidas foram interpretados de acordo com a subjetividade e o repertório ideológico preexistente dos ouvintes, polarizando ainda mais a situação.

No âmbito acadêmico, a controvérsia se manifestou por meio de artigos de professores universitários em colunas de jornais e revistas. O professor Wilson Gomes, doutor em Filosofia e docente na Faculdade de Comunicação da UFBA, contribuiu com pelo menos quatro artigos em grandes veículos de comunicação. No artigo intitulado “A universidade e o tribunal identitário” (Gomes, 2023a), publicado no jornal *Folha de S.Paulo*, Gomes afirma que as universidades atualmente seriam um dos lugares mais insalubres para se trabalhar. De acordo com o professor:

Ao menor interesse contrariado, à **menor reivindicação de hierarquia pedagógica**, à mera indicação de bibliografia pode corresponder uma acusação de gravíssimo crime identitário. Crime hediondo, sentença automaticamente cumprida. Nem Kafka previu coisa assim (Gomes, 2023a, grifo nosso).

Gomes é um crítico incisivo do que ele descreve como “estilo identitário de ativismo”. Ele pondera sobre como essa forma de militância estaria afetando o campo educacional, particularmente o ensino superior. Nesse mesmo texto, ele enumera o que considera como as três teses equivocadas que sustentariam a posição da aluna:

Que a relação pedagógica é um piquenique igualitário em que alunos e professores levam o que têm e todos se sentam para compartilhar; que o aluno que pertence a uma minoria “historicamente subalternizada” tem prerrogativas pedagógicas que o põem acima do docente, inclusive a de realizar sua própria “curadoria” das fontes usadas na disciplina, recusando os autores brancos e europeus que constam da bibliografia; que qualquer atitude de contestação ou crítica da interpretação ou da “curadoria” do estudante é destituída de função pedagógica, constituindo-se, ao contrário, em uma ofensa inaceitável ao aluno pertencente à minoria (Gomes, 2023a).

De acordo com Gomes, essa modalidade de ativismo preconizaria como única resposta adequada “[...] a denúncia pública, a acusação de um crime identitário grave – racismo, transfobia, misoginia, assédio – e, naturalmente, o pedido de demissão do docente, conforme o roteiro desta semana”. Ele aponta os centros acadêmicos como cúmplices nessa dinâmica, já que frequentemente tratariam os professores como párias e criminosos em suas próprias instituições de trabalho. E sustenta que a prevalência da complacência em relação aos alunos em detrimento dos professores seria visível no ambiente acadêmico. Na visão de Gomes, a abordagem identitária radical estaria prejudicando a possibilidade de uma investigação justa dos fatos:

O justicamento dos identitários, mormente o da minoria trans, é o processo judicial mais célere do mundo. O acusador é também o juiz que julga, condena e expede a sentença, assim como é a mão pesada que se encarrega da punição. Do ponto de vista do identitário radical, não há arbítrio, violência ou possibilidade de erro nesse procedimento. Como poderia haver arbítrio se o “corpo historicamente subalternizado” está reagindo à brutalidade histórica e estrutural que contra ele se exerce? Que se dane se essa pessoa singular não praticou crime algum (Gomes, 2023a).

Uma vez que a lógica predominante favoreceria invariavelmente o apoio aos alunos, Gomes acredita que as instituições acadêmicas não estão empenhando esforços suficientes para assegurar uma apuração imparcial dos acontecimentos. Perante a ausência de uma resposta institucional adequada, Gomes afirma que os professores são frequentemente deixados à mercê de hostilidades, como afixação de cartazes, pichações e assédio.

Wilson Gomes continua suas reflexões em outro artigo publicado posteriormente, intitulado “Nas guerras morais, professores são alvos fáceis dos radicais” (2023b), igualmente veiculado na *Folha de S.Paulo*. O artigo sustenta a tese de que o chamado *radicalismo identitário* estaria afetando a instituição universitária de uma maneira igualmente obscurantista e autoritária ao movimento *bolsonarista*:

Como os bolsonaristas, essa facção acredita que a universidade é um aparelho ideológico usado para a opressão do seu grupo e para reprodução de pessoas e mentalidades hostis à sua posição. Como os bolsonaristas, reclama da instituição universitária como centro de doutrinação, de reprodução ideológica e de práticas de inúmeras imoralidades. [...] E, como faziam os movimentos bolsonaristas, ensinam as táticas de combates contra tão insidioso inimigo: reagir sempre, mas nunca sozinho, pois isso permitiria que “os professores te marquem”. Afinal, “eles podem e vão agir contra você de maneira coercitiva”. Além disso, é preciso constrangê-los e denunciar o crime. Por fim, um último conselho: não confie nas instituições. Não é à toa que membros de minorias que entraram na universidade, alguns com a indispensável ajuda de ações afirmativas, acreditem piamente que a instituição que os acolhe e os seus professores lhes são inimigos jurados, a serem combatidos cotidianamente. O mesmo se estende à escola em geral, pois mesmo onde o bolsonarismo não alcança o docente, o identitarismo radical já fez morada e trincheira. **Professores viraram alvos fáceis das guerras morais que convulsionam a sociedade**, como patinhos imóveis nos estandes de tiro dos parques de diversões. E os aliados de ontem são os primeiros a apertar o gatilho (Gomes, 2023b, grifo nosso).

Na esteira das críticas levantadas por Gomes, se encontra o artigo intitulado “Falsas rotas de inclusão” (2023), escrito por Pablo Ortellado, professor de gestão de políticas públicas na USP, e pelo ensaísta Francisco Bosco. Publicado no jornal *O Globo*, o artigo sustenta a tese de que, não obstante as universidades brasileiras tenham sido palcos frequentes de lutas pela

expansão dos direitos nos últimos anos, os métodos empregados nem sempre seriam legítimos. Os autores argumentam que o incidente envolvendo a aluna trans na UFBA seria um exemplo das “falsas rotas” pelas quais os esforços de democratização da sociedade brasileira estariam se desviando:

Essa iniciativa é amparada por uma premissa iliberal, entranhada hoje nos setores progressistas, segundo a qual quaisquer acusações por parte de integrantes de minorias devem ser imediatamente transformadas em condenações morais. Nessa dimensão da opinião pública, não se ouve o contraditório, não há esforço nem interesse em apurar as situações concretas de conflito. Ora, não se faz justiça sacrificando os meios que, precisamente, levam a ela (Bosco; Ortellado, 2023).

Para os autores, a sociedade brasileira estaria diante de uma *encruzilhada cultural*. A abordagem que visa constranger moralmente os acusados resultaria em uma forma de justiça intrinsecamente injusta, pois é sumária e não proporciona um devido processo de defesa. Desse modo, o aprofundamento da democracia deveria evitar práticas demagógicas, dinâmicas de grupo e tribalismo, além de aplicar punições proporcionais, distinguindo pequenos erros de agressões violentas. Do contrário, essas práticas poderiam prejudicar as relações interpessoais e servir como justificativa para a resistência à construção de uma sociedade verdadeiramente mais inclusiva.

Os pontos de vista expressos por Gomes, Ortellado e Bosco receberam amplo apoio da opinião pública, mas, simultaneamente, enfrentaram resistência. Nas redes sociais, parte da crítica interpretou como uma reação conservadora contra as lutas das minorias historicamente desfavorecidas. Uma outra parte argumentou em prol da importância de não reduzir as lutas identitárias a atos preconceituosos ou ofensivos por parte de membros isolados de grupos marginalizados. Esta visão é defendida pelo analista político Celso Rocha de Barros no artigo “Movimentos ‘identitários’ querem conquistar coisas, não cancelar pessoas” (2023), publicado no jornal *Folha de S.Paulo*. Para ele, a imperfeição moral dos beneficiados por um direito, e a possibilidade de ele ser aplicado equivocadamente ou de forma picareta, não pode servir para invalidar os objetivos concretos desses movimentos na sua luta por direitos legítimos:

Quanto aos excessos, aos desvios narcisistas de militância, ao uso picareta de boas causas, sugiro combatê-los como fazemos no caso de desvios cometidos contra outras boas ideias, sem esquecer o quão mais importante é corrigir as injustiças históricas que deram origem a esses movimentos (Barros, 2023).

O debate suscitado pelo incidente na UFBA ecoa a disputa argumentativa que se desenrolou em torno do artigo de Almudras publicado em 2021. A recorrência temática indica que as problemáticas envolvidas estão longe de serem minimamente superadas. Ao contrário, a intensidade dessa crise pode ser mensurada por meio da sua capacidade de incendiar os ânimos nos espaços virtuais, bem como de instigar a publicação de inúmeros trabalhos acadêmicos, como o livro *O eu soberano: ensaio sobre as derivas identitárias* (Roudinesco, 2022).

A obra de Élisabeth Roudinesco explora as complexas dinâmicas da identidade e do *identitarismo* na sociedade atual. A autora revisa as teorias e políticas que emergem da querela identitária contemporânea, destacando seus principais autores e revelando traços paradoxais das formulações identitárias. Por fim, analisa o impacto dessas teorias nas esferas política e social, enfatizando as mudanças nas lutas sociais e políticas no início do século XXI. Roudinesco argumenta que a cultura identitária estaria se tornando mais proeminente, substituindo a cultura do narcisismo devido ao enfraquecimento do ideal coletivo, à diminuição dos ideais da Revolução e às mudanças na estrutura familiar. Ela vê a afirmação identitária como uma resposta à supressão das minorias oprimidas, mas adverte que o perigo da *deriva identitária* estaria no reducionismo inerente ao fechamento da identidade, o que pode levar a um desejo separatista excessivo.

De acordo com Roudinesco, esse narcisismo das pequenas diferenças teria perigosas e negativas consequências sociais, pois, ao invés de emancipar, acabaria por recriar aquilo que pretende desfazer. Nesse aspecto, discorre sobre o papel do capitalismo tardio na transformação da identidade em *identitarismo*. Em uma estrutura neoliberal, a identidade seria usada como uma ferramenta de gestão social para simular a política, enquanto, na verdade, apenas administra a identidade. Essa apropriação levaria à mistificação da identidade e impediria a eclosão de movimentos de resistência significativos, uma vez que as *políticas da identidade* estariam sendo usadas para reprimir insurgências e barrar movimentos políticos genuínos (Roudinesco, 2022).

A posição de Roudinesco suscitou intensas divergências, muitas das quais alinhadas com o ponto de vista do psicanalista Pedro Donizete Ferreira (2022), que acusa a autora francesa de expressar posições típicas do *identitarismo branco*⁹¹. O artigo da psicanalista Silvia Lippi, intitulado “Le corps diy (do-it-yourself): symptôme et bricolage dans les expériences trans” (2021), que causou quase tanto furor na França quanto a obra que critica, argumenta que

⁹¹ A expressão faz referência à obra de Frantz Fanon e à sua crítica ao racismo e à racialização. Ela aponta para um movimento de defesa que rotula as demandas do outro como identitárias, sem considerar o projeto de exploração colonial que nega às pessoas negras o reconhecimento pleno de sua subjetividade e humanidade.

Roudinesco simplificaria o uso de conceitos psicanalíticos. Lippi sustenta que Roudinesco forja uma visão simplista e ideológica das identidades de gênero, reduzindo-as a questões de narcisismo e identificação, enquanto ignora a complexidade das experiências trans.

A resenha do escritor e psicanalista Douglas Rodrigues Barros (2022) elogia a abordagem de Roudinesco, mas também apresenta uma crítica contundente. Embora a autora recorra a pensadores importantes para entender questões identitárias, para Barros a obra não explora profundamente o que acontece com aqueles que foram reduzidos a uma definição racial ou sexual não normativa. Conforme Barros, a principal fragilidade teórica de Roudinesco consiste na ausência de uma distinção adequada entre os conceitos de identidade e *identitarismo*:

Sejamos honestos; o identitarismo tornou-se um fenômeno, negá-lo com a candura de uma tiete em nada altera a coisa em si. Claro, se um quadro visa representar o real, ainda assim é uma representação que visa reduzir o impacto causado pelo nosso contato com o real. E, no que diz respeito à redução, o livro comete várias. A começar pelo fato de não organizar bem a fronteira onde se inicia a identidade ou onde ela termina em identitarismo. Sem essa clara distinção, não se leva em consideração que uma afirmação da identidade não é imediatamente uma afirmação identitária. Não se percebe que a afirmação da identidade trata da busca de reconhecer-se a si diante da nadificação proposta pela racialização da vida social ou das formas normativas da sexualidade, que organiza a visibilidade e a álgebra do poder. Que hoje isso fique de lado na maioria dos debates, que se confunda identidade com identitarismo, só desnuda mais um sintoma de época. O livro dá os traços gerais desse processo, no entanto, não leva em consideração de maneira clara a diferença entre um e outro (Barros, 2022).

Silvio Luiz de Almeida, professor universitário e atual ministro de Direitos Humanos e da Cidadania do Brasil, condena a abordagem simplista que frequentemente marca o debate sobre identidade, enfatizando a crucial necessidade de diferenciação entre identidade e *identitarismo*. Ele assina o prefácio da edição brasileira de *Armadilha da Identidade: raça e classe nos dias de hoje* (2019), obra de Asad Haider, e cita como o ponto mais substancial do livro a percepção da identidade como uma armadilha quando transformada em uma *política de identidade* ou *identitarismo*. Isso significa que, se a recusa apriorística da identidade é danosa para as lutas por emancipação, seria igualmente problemático abordar a identidade de forma isolada, ou seja, desvinculada das relações sociais concretas:

A “armadilha” de que fala Haider não está em se levar em conta a identidade nas análises sobre a sociedade, mas em analisá-la como se fosse algo *exterior* às determinações materiais da vida social. Afastada de sua dimensão social, a identidade passa a ser, simultaneamente, ponto de partida e ponto de chegada, colocando o pensamento em um *loop* infinito de pura contradição. Desse

modo, o debate intelectual sobre a identidade jamais ultrapassa a si mesmo, incapaz que é de projetar-se nas relações concretas que sustentam as identidades sociais (Almeida, 2019, p. 9).

Almeida sublinha a pertinência da análise de Haider para a compreensão dos desafios da identidade em solo nacional, uma vez que, segundo o professor brasileiro, parte expressiva da esquerda teria caído nessa emboscada epistemológica, com graves implicações políticas. Para Almeida, “o problema da identidade é um problema político urgente, ligado à lógica de reprodução do capitalismo. Por isso, deve ser tratado de modo crítico, a fim de que possamos lidar com uma realidade contraditória” (Almeida, 2019, p. 19).

Em face de um terreno repleto de arapucas, decorrentes das simplificações grosseiras de conceitos teóricos sobre identidade e das tentativas desastrosas de aplicação desconectadas da materialidade da vida social, a crise da autoridade docente atinge níveis de complexidade ainda mais profundos do que os explorados pelas análises de Hannah Arendt no século passado. A intensa polêmica provocada pelas afirmações de Almudras e as diferentes interpretações acerca do incidente na UFBA são sintomas atualizados dessa mesma crise, cuja magnitude se reflete na escassez generalizada de um acordo ético e moral, bem como no *déficit* de entendimento compartilhado sobre fatos objetivos. Leituras de possíveis subjetividades envolvidas, acompanhadas da exigência de novos vocabulários autorizados e da demonização de palavras e expressões até então em voga, tudo isso amplificado pela circulação de defesas e ataques inflamados nos ambientes reais e virtuais, colocam os interlocutores em uma posição permanentemente incerta sobre quem são e como se encaixam nos jogos de opressão.

Nesse sentido, é crucial considerar os efeitos da ampla disseminação de retóricas impregnadas de *slogans* duvidosos, forjados numa volúpia humanista demagógica que, em última instância, termina por comprometer prerrogativas fundamentais da função docente. Por um lado, não é possível ignorar a existência de uma tradição que, por grande tempo, contemporizou com abusos de todos os tipos, praticados por mestres de todas as espécies. Por outro, a solução simplória de separar as classes docente e discente em respectivamente opressores e oprimidos tem demonstrado efeitos deletérios e ineficazes na dissolução das violências nos ambientes educacionais. Afinal, se os papéis de algoz e vítima estão prévia e inalteradamente determinados, como preservar os confrontos necessários entre educador e educando sem que sejam tomados como violações de direitos? Como bem pontua Julio Groppa Aquino:

[...] só pode haver educação onde houver gerações em confronto. De um lado, o mais velho lutando para impor um olhar voltado ao passado, um olhar vagaroso e atento aos detalhes do mundo que nos rodeiam e se entranham em nós. De outro, o mais jovem lutando com todas as forças para não deixar macular seu olhar inaugural e apaixonado sobre a vida, um olhar quase sempre plasmado no presente e suas urgências (Aquino, 2014, p. 183).

Reavaliar o papel da autoridade docente na contemporaneidade não é empreitada trivial. Especialmente em um cenário favorável à radicalização histriônica de posicionamentos, impregnado pelo vício dopaminérgico por *likes* e engajamento. Nas redes sociais, intensificam-se os debates sobre temas essenciais à vida humana. No entanto, essas discussões, em grande parte, não vão além de meros bate-bocas que mascaram a ausência de diálogo genuíno. Modos vigentes de comunicação que, ao invés de favorecer o pensar, agravam a anorexia cognitiva reinante. Como combustível derramado sobre um incêndio, incineram qualquer chance de uma compreensão verdadeira e descontaminada de intenções escusas ou de propósitos doutrinários adjacentes.

Apesar do agravamento das tensões relacionadas à autoridade docente, professores e professoras continuam encarregados da imanente incumbência de conciliar as infundáveis demandas do mundo com a autoridade que supostamente deveriam representar em sala de aula. Desta vez, tanto os saberes pregressos transmitidos pela tradição quanto as modernas teorias educacionais se mostram insuficientes. Imersa nesse movimento vertiginoso, a classe docente não raramente paralisa, perplexa e desorientada. Como protagonistas kafkianos presos em um sistema inescapável e incompreensível, educadores são obrigados a caminhar por uma crise multifacetada, que é paradoxalmente tão antiga quanto inédita. Privados do auxílio de qualquer norte seguro para percorrer as novas dimensões das velhas incertezas, perambulam errantes. Na corda bamba, no fio da navalha. Desde sempre e a todo instante.

REFERÊNCIAS

Livros e revistas

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. Tradução: Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABREU, K. Editorial. **Cadernos da ELT**, ano 4, n. 3, p. 9, mar. 2007.

ABREU, K. Jogar o jogo de olhos abertos: A Escola Livre e o teatro de grupo. **Cadernos da ELT**, ano 4, n. 3, p. 70-73, mar. 2007.

ABREU, L. A. Processo Colaborativo: relato de uma reflexão sobre uma experiência de criação. **Cadernos da ELT**: revista de relatos, reflexões e teoria teatral, da Escola Livre de Teatro de Santo André, n. 2, junho/2004.

ALMEIDA, S. Prefácio da Edição Brasileira. *In*: HAIDER, A. **Armadilha da Identidade**: raça e classe nos dias de hoje. Tradução: Leo Vinicius Liberato. São Paulo: Veneta, 2019.

ALMEIDA, T. M.; LEITE, M. D. C. Dos processos individuais à criação compartilhada: uma investigação sobre o percurso criativo colaborativo no espetáculo Número Zero. **Revista Científica/FAP**, v. 25, n. 2, p. 248-264, jul./dez. 2021.

ALMUDRAS, B. K. Parece revolução, mas é só neoliberalismo: o professor universitário em meio às cruzadas autoritárias da direita e da esquerda. **Piauí**, São Paulo, edição 172, jan. 2021. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/parece-revolucao-mas-e-so-neoliberalismo/>. Acesso em: 14 abr. 2021.

ALMUDRAS, B. K. Pós-verdade e carteiradas de identidade: condenações e condescendências na universidade pública. **Piauí**, São Paulo, edição 175, abr. 2021. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/pos-verdade-e-carteiradas-de-identidade/>. Acesso em: 21 maio 2021.

ANDRADE, E. Parece democrática, mas é autoritária. **Piauí**, São Paulo, 9 fev. 2021. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/parece-democratica-mas-e-autoritaria/>. Acesso em: 14 abr. 2021.

ANDRÉ, C. M. Escola é lugar para artes? *In*: V CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, v. 9, n. 1, 2008. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG/Escola de Belas Artes, 2008. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/1394>. Acesso em: 15 jun. 2021.

AQUINO, J. G. (org.). **Indisciplina na Escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

AQUINO, J. G. **Instantâneos da escola contemporânea**. Campinas: Papyrus, 2007.

AQUINO, J. G. Da (contra)normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 143, p. 456-484, maio/ago. 2011.

AQUINO, J. G. **Da autoridade pedagógica à amizade intelectual**: uma plataforma para o *éthos* docente. São Paulo: Cortez, 2014.

AQUINO, J. G. A crítica educacional como recusa à metafísica pedagógica. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 24, n. 56, p. 351-364, maio/ago. 2015.

AQUINO, J. G. Indisciplina escolar: um itinerário de um tema/problema de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 664-692, jul./set. 2016.

AQUINO, J. G. O mau encontro entre a escola e humanismo. *In*: SILVIO GALLO, S. (org.). **A escola**: uma questão pública. São Paulo: Parábola, 2020. p. 193-210.

AQUINO, J. G. **Discurso educacional contemporâneo**: inventário analógico. São Paulo: FEUSP, 2021.

AQUINO, J. G.; VAL, G. M. Uma ideia de arquivo: contributos para a pesquisa educacional. **Pedagogia y Saberes**, v. 49, p. 41-53, 2018.

ARAÚJO, A. O processo colaborativo como modo de criação. **Revista Olhares**, n. 1, p. 48-51, 2009. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/002736213.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2024.

ARAÚJO, A. **A gênese da vertigem**: o processo de criação de O Paraíso Perdido. São Paulo: Perspectiva, 2011.

ARAÚJO, A. O processo colaborativo no Teatro da Vertigem. **Sala Preta**, [s. l.], v. 6, p. 127-133, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57302>. Acesso em: 9 jun. 2021.

ARENDT, H. **Origens do totalitarismo**. Tradução: Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ARENDT, H. **A dignidade da política**: ensaios e conferências. Tradução: Helena Martins *et al.* Rio de Janeiro: Relume-Damará, 1993.

ARENDT, H. **Responsabilidade e Julgamento**. Tradução: Rosaura Einchenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ARENDT, H. **Compreender**: formação, exílio e totalitarismo. Ed. Jerome Kohn. Tradução: Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008a.

ARENDT, H. **Homens em tempos sombrios**. Tradução: Denise Bottmann. São Paulo: Companhia de Bolso, 2008b.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. Tradução: Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2014.

ARENDDT, H. **A Condição Humana**. 12. ed. Tradução: Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

ARENDDT, H. **Crises da República**. 3. ed. Tradução: José Volkmann. São Paulo: Perspectiva, 2017.

ARENDDT, H. **Pensar sem corrimão**: compreender 1953-1975. Organização e apresentação Jerome Kohn. Tradução Beatriz Andreiuolo *et al.* Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

ARY, R. L. M. **Dramaturgia colaborativa**: procedimentos de criação e formação. 2015. Tese (Doutorado em Artes da Cena) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

ARY, R.; SANTANA, M. Da criação coletiva ao processo colaborativo. **Revista Pitágoras** **500**, Campinas/SP, v. 9, n. 9, p. 22-43, dez. 2015. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/pit500/article/view/400> . Acesso em: mar. 2021.

ARY, R. A ELT e os princípios pedagógicos para uma dramaturgia colaborativa. **Cena**, [s. l.], n. 19, 2016. DOI: 10.22456/2236-3254.60788. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/cena/article/view/60788> . Acesso em: 7 jul. 2023.

AUTONOMIA na sala de trabalho: alcance e limites. Transcrição de um fórum realizado na Escola Livre de Teatro de Santo André. **Cadernos da ELT**, ano 4, n. 3, p. 76-87, mar. 2007.

AZANHA, J. M. P. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. *In*: AZANHA, J. M. P. **Educação**: alguns escritos. São Paulo: Ed. Nacional, 1987. p. 25-43.

AZANHA, J. M. P. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 30, n. 2, p. 335-344, 2004. DOI: 10.1590/S1517-97022004000200012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27941>. Acesso em: 4 out. 2023.

AZANHA, J. M. P. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. **Revista USP**, São Paulo, n. 8, p. 65-69, 1991. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/52136>. Acesso em: 28 mar. 2023.

AZANHA, J. M. P. Proposta pedagógica e autonomia da escola. *In*: AZANHA, J. M. P. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Editora SENAC, 2006. p. 87-104.

AZEVEDO, F. *et al.* **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BALTAZAR, M. C. Aula de teatro: pesquisa, construção coletiva, experiência formativa, ética e estética. *In*: IX COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”. Aracaju (SE): UFS / Educon, 2015. **Anais** [...]. São Cristóvão (SE): Universidade Federal de Sergipe (UFS), v. 9, n. 1, set/2015, p. 1-7. Disponível em:

https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/8990/19/Aula_de_teatro_pesquisa_construcao_coletiva_experiencia_formativa.pdf . Acesso em: 25 maio 2021.

BARROS, D. R. Identidade não é sinônimo de identitarismo. **Revista Rosa**, v. 5, n. 3, 21 jul. 2022. Disponível em: https://revistarosa.com/5/identidade-nao-e-sinonimo-de-identitarismo#origem_nota4 . Acesso em: 15 set. 2023.

BERINO, A. de P. *et al.* **As aventuras de Paulo Freire contra o meme egoísta: a luta de classes nas redes sociais.** **Revista Periferia**, v. 11, n. 2, p. 178-202, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/periferia.2019.37062> . Acesso em: 25 ago. 2021.

BOAL, A. **Stop: C'est Magique!** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

BOAL, A. **Teatro do Oprimido** e outras poéticas políticas. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira 1991.

BRAGA, P. L.; ZIMMERMANN, A. C. Auras do Professor: desterritorialização da autoridade no sentido da *communitas* e do entusiasmo. **Revista Brasileira de Estudos da Presença** [online], v. 10, n. 3, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2237-266092099> . Acesso em: 7 abr. 2021.

BRAYNER, F. H. A. “Paulofreireanismo”: instituindo uma teologia laica? **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 70, p. 851-872, jul./set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227042> . Acesso em: 25 ago. 2021.

BRITO, P. M. F. de. A formação do ator no Brasil. **Olhares**, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 12-17, 2015. Disponível em: <https://www.olharsceliahelena.com.br/olhares/article/view/51> . Acesso em: 18 fev. 2023.

BROOK, P. **Threads of time: recollections.** Washington DC: Counterpoint, 1998.

BUENO, F.; SANT’ANA, R. A experiência geracional na fala de alunos de escola pública: a questão da autoridade docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 92, n. 231, p. 316-340, maio/ago. 2011.

CABRAL, B. Pedagogia do Teatro e Teatro como Pedagogia. In: IV REUNIÃO CIENTÍFICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS. v. 8, n. 1, 2007. **Anais** [...]. Belo Horizonte: UFMG/Escola de Belas Artes, 2007. Disponível em: <https://www.publonline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/1176>. Acesso em: 20 maio 2021.

CABRAL, G. P. Educação *na e para* a democracia no Brasil: considerações a partir de j. Dewey e j. Habermas. **Educação & Sociedade** [online], v. 37, n. 136, p. 873-889, jul./set., 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016153431>. Acesso em: 14 fev. 2022.

CAMPOS, C. L. J.; SANTOS, V. L. B. Teatro de grupo no Brasil e suas relações com práticas pedagógicas de formação, manutenção e fomento. In: CONTIERO, L; SANTOS, F. F.; FERNANDES, M. V. de S. (org.). **Pedagogia do Teatro** [recurso eletrônico]: prática, teoria e trajetórias de formação docente. Natal: EDUFRN, 2018. p. 120-135.

CANDA, C. N.; HAMAD, A. F. A.; SOARES, T. A. Ser ou estar curinga no teatro-fórum? Reflexões sobre a função do/a Curinga no Teatro-Fórum. In: BEZERRA, A. P. *et al.* (org.). **Cadernos do GIPE-CIT**. Eixo temático: Teatro do oprimido: práticas político-pedagógicas – “Ensaio para a revolução”, ano 22, n. 40, p. 211-228, 2018.

CARBONARI, M. **Teatro Épico na América Latina**: Estudo comparativo da dramaturgia das peças *Perguntas Inúteis*, de Enrique Buenaventura (TEC – Colômbia), e *O Nome do Sujeito* de Sérgio de Carvalho e Márcio Marciano (Cia do Latão – Brasil). Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina (Prolam), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

CARLETO, S. **Processos de formação de intérpretes em consigna livre**: práxis e metodologias experimentadas pela Escola Livre de Teatro de Santo André (ELT), Núcleo de Artes Cênicas (NAC) e SP Escola de Teatro. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2017.

CARVALHO, J. S. F. Autonomia e autoridade no construtivismo: uma crítica às concepções de Piaget. In: AQUINO, J. G. **Autoridade e autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999. p. 49-70.

CARVALHO, J. S. F. **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública**. Porto Alegre: Penso, 2013.

CARVALHO, J. S. F. **Educação, uma herança sem testamento**: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Perspectiva, FAPESP: 2017.

CARVALHO, J. S. F. Autoridade e educação: o desafio em face do ocaso da tradição. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 975-993, out./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206309> . Acesso em: 20 abr. 2021.

CARVALHO, S. (org.). **Introdução ao teatro dialético**: experimentos da Companhia do Latão. São Paulo: Expressão Popular-Companhia do Latão, 2009.

CARVALHO, S. Processos dramaturgicos: uma rede em construção. In: REBOUÇAS, A. M. (org.). **Seminário Interações, Interferências e Transformações**: a prática da dramaturgia [recurso eletrônico]. São Paulo: Centro Cultural São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/24580656/clique-aqui-para-download-centro-cultural-sao-paulo> . Acesso em: 24 fev. 2022.

CASTRO, E. Todo tirano fala em liberdade – ou mugidos da hipnose cotidiana. **Cadernos da ELT**, ano 4, n. 3, p. 63-66, mar. 2007.

CECCATO, M. **Teatro Vocacional e a Apropriação da Atitude Épica/Dialética**. 2008. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CHAUI, M. Merleau-Ponty: da constituição à instituição. **Dois pontos**, Curitiba, São Carlos, vol. 9, n. 1, p. 155-180, abr. 2012. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/doispontos/article/download/29097/18943>. Acesso em: 3 abr. 2024.

CORTIZO, T. L.; FERREIRA, E. S.; FARIA, M. L. S. O. Saber profissional docente: autoridade ao espelho da autonomia na escola contemporânea. **Educação Unisinos**, v. 21, n. 1, p. 60-69, jan./abr. 2017.

CORREA, R. F.; MATOS, J. C. O crescimento da liberdade como fim educacional: a relação entre o pensamento reflexivo e a liberdade na obra de John Dewey. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 239, p. 11-30, 2014.

DAL BELLO, M. P. A docência em Teatro: uma investigação a partir da prática dos professores. **Revista da FUNDARTE**, ano 13, n. 25, p. 85-95, jan./jun. 2013.

D'ANTOLA, A. (org.). **Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo**. São Paulo: EPU, 1989.

DAVIS, C.; LUNA, S. A questão da autoridade na educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 76, p. 65-70, 1991.

DESGRANGES, F. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.

DESGRANGES, F.; LEPIQUE, M. (org.). **Teatro e vida pública: o fomento e os coletivos teatrais de São Paulo**. São Paulo: Hucitec, 2012.

DIDI-HUBERMAN, G. Knowing when to cut. *In*: CAILLAT, F. (org.). **Foucault against himself**. Vancouver: Arsenal Pulp Press, 2015.

FARIA, J. R. (dir.). **História do teatro brasileiro - volume II**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

FERNANDES, M. V. de S. (org.). **Pedagogia do teatro** [recurso eletrônico]: prática, teoria e trajetórias de formação docente. Natal: EDUFRN, 2018.

FERNÁNDEZ-MORANTE, B. Violencia psicológica en la educación musical actual en los conservatorios de música. **Revista Internacional de Educación Musical**, n. 6, p. 13-24, 2018. Disponível em: [file:///D:/Downloads/Dialnet-ViolenciaPsicologicaEnLaEducacionMusicalActualEnLo-7573133%20\(2\).pdf](file:///D:/Downloads/Dialnet-ViolenciaPsicologicaEnLaEducacionMusicalActualEnLo-7573133%20(2).pdf). Acesso em: 24 fev. 2023.

FERNANDES, S. **Grupos Teatrais – Anos 70**. Campinas: Editora Unicamp, 2000.

FIGUEIREDO, R. C. **A dimensão coletiva na criação: o processo colaborativo no Galpão Cine Horto**. Dissertação (Mestrado em Artes) - Programa de Pós-Graduação da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

FILHO, A. Antunes Filho e suas obsessões recorrentes – entrevista com Antunes Filho. **Sala Preta**, [s. l.], v. 6, p. 103-112, 2006. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v6i0p103-112. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57299> . Acesso em: 28 fev. 2023.

FISCHER, S. **Processo colaborativo: experiências de companhias teatrais brasileiras dos anos 90**. 2003. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP.

FISCHER, S. **Processo colaborativo e experiências de companhias teatrais brasileiras**. São Paulo: Hucitec, 2010.

FÓRUNS internos e convidados. **Cadernos da ELT**, ano 4, n. 3, p. 74-75, mar. 2007.

FRANCISCO, M. F. S. Hannah Arendt: existência mundana e relacionamento entre as gerações humanas. **International Studies on Law and Education**, São Paulo, v. 24, p. 83-90, 2016.

FRANCISCO, M. F. S. Hannah Arendt: educação, mundo e tradição. **Convenit Internacional (USP)**, v. 35, p. 1-8, 2021.

FRANCO, L. A. C. A disciplina na escola. **Ande**, São Paulo, v. 11, p. 62-67, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *et al.* **Pedagogia, Diálogo e Conflito**. São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021. (Coleção Leitura).

GADAMER, H. G. **Verdade e Método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução: Flavio Paulo Meurer. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

GARCIA, M. M. A. O intelectual educacional e o professor críticos: o pastorado das consciências. **Currículo sem Fronteiras**, v. 2, n. 2, p. 53-78, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss2articles/manuela.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2023.

GEORGE, D. **Grupo Macunaíma**: carnavalização e mito. São Paulo: Perspectiva, 1990.

GEORGE, D. Antunes Filho: mago do palco brasileiro. **Brasil/Brazil**: Revista de Literatura Brasileira, Porto Alegre, ano 9, n. 16, 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/brasilbrazil/issue/view/3291>. Acesso em: 5 abr. 2023.

GIORGI, M. Dando Forma ao Corpo Vivo: paradigmas do soma e da autoridade em escritos de Thomas Hanna. **Revista Brasileira de Estudos da Presença** [on-line], v. 5, n. 1, p. 54-84, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2237-266047458>. Acesso em: 5 maio 2021.

GOMES, C. A.; LIRA, A.; PEREIRA, M. M. Autoridade na escola e a insustentável leveza do ser. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 481-496, set./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/viewFile/3217/3127>. Acesso em: 20 jan. 2022.

GONÇALVES, J. C. Processo colaborativo no teatro universitário: Utopia? Possibilidade? **Repertório**, Salvador, n. 19, p. 165-171, 2012.

GONÇALVES, J. C. **Teatro e Universidade: cena. pedagogia. [dialogismo]**. São Paulo: Hucitec: 2019.

GUINSBURG, J.; FARIA, J. R.; LIMA, M. A. (coord.). **Dicionário do teatro brasileiro: temas, formas e conceitos**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Perspectiva: Edições SESC SP, 2009.

GUZZONI, M. A. **A autoridade na relação educativa**. São Paulo: ANNABLUME, 1995.

HAIDER, A. **Armadilha da Identidade: raça e classe nos dias de hoje**. Tradução: Leo Vinicius Liberato. São Paulo: Veneta, 2019.

HARTOG, F. La Autoridad del Tiempo. **Historia Mexicana** [on-line], v. LVIII, n. 4, p. 1419-1445, abr./jun. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=60015959004>. Acesso em: 3 mar. 2021.

HARTOG, F. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

HERRIGEL, E. **A arte cavalheiresca do arqueiro Zen**. Tradução: J. C. Ismael. São Paulo: Editora Pensamento, 1987.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

ICLE, G.; ALCÂNTARA, C. N. Formação Docente em Teatro: uma ética da tradição. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, ano 5, n. 10, p. 40-43, 2005.

ICLE, G. **Pedagogía Teatral como cuidado de si**. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

ICLE, G. Apresentação – Para apresentar a Performance à Educação. **Educação & Realidade**, v. 35. n. 2, p. 11-21, maio/ago. 2010.

ICLE, G. Da Pedagogia do Ator à Pedagogia Teatral: verdade, urgência, movimento. **O Percevejo Online**, [s. l.], v. 1, n. 2, 2010. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/opercevejoonline/article/view/525>. Acesso em: 2 nov. 2021.

KOJÈVE, A. **La noción de autoridad**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2006.

LAFER, C. **Hannah Arendt: pensamento, persuasão e poder**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

LAKES, R. As mensagens por trás dos métodos: o legado pedagógico autoritário em aulas e ensaios da dança cênica ocidental. Tradução: Raquel Pires Cavalcanti. PÓS: **Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, v. 11, n. 21, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/20375>. Acesso em: 30 maio 2023.

LEITE, T. C. **Teatro como experiência formativa: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt**. 2017. Dissertação (Mestrado em Artes) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

LEITE, V. C. S. A Escola Livre de Teatro (ELT) e a Cena Teatral Paulista Contemporânea. *In*: XIX ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA: Poder, Violência e Exclusão. ANPUH/SP, 2008, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: USP. Disponível em: <http://legacy.anpuh.org/sp/downloads/CD%20XIX/PDF/Autores%20e%20Artigos/Vilma%20Campos%20dos%20Santos%20Leite.pdf> . Acesso em: 31 jul. 2023.

LEITE, V. C. S. Breve reflexão sobre um processo de aprendizagem na Prática de Ensino e no Estágio Supervisionado. O teatro em foco. **ouvirOUver**, v. 1, n. 1, p. 173-182, nov. 2007. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/228>. Acesso em: 27 dez. 2021.

LEITE, V. C. S. **Estações e Trilhos da Escola Livre de Teatro (ELT) de Santo André (SP) 1990-2000**. 2010. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/16296> . Acesso em: 20 maio 2023.

LIMA, F. A. S. **Pedagogia do teatro de grupo**: o processo colaborativo como dispositivo metodológico no Oficinação finos trapos. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

LIMA, M. A. Quem faz teatro? **Artepensamento**, 2005. Disponível em: https://artepensamento.ims.com.br/item/quem-faz-teatro/?_sft_category=comportamento. Acesso em: 17 out. 2021.

LOPES, E. S. *et al.* (org.). **Projeto Estação SP**: pedagogias da experiência. ADAAP, 2016.

MACHADO, B. Discípulos de Antunes Filho falam sobre como foi trabalhar com o encenador. **Veja São Paulo**, São Paulo, 1º jun. 2007. Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/cultura-lazer/alunos-antunes-filho-cpt-nossa-cidade> . Acesso em: 17 abr. 2023.

MAES, G. A Instituição na filosofia do Merleau-Ponty. *In*: VII SEMINÁRIO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA DA UFSCAR. 2011. **Anais** [...]. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos/Programa de Pós-Graduação em Filosofia, 2012. Disponível em: <https://studylibpt.com/doc/2939644/vii-semin%C3%A1rio-de-p%C3%B3s-gradua%C3%A7%C3%A3o-em-filosofia-da-ufscar-anais>. Acesso em: 20 nov. 2021.

MARTINS, M. B. O mestre-encenador e o ator como dramaturgo. **Sala Preta**, [s. l.], v. 2, p. 240-246, 2002. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v2i0p240-246. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57097>. Acesso em: 12 dez. 2022.

MATIAS, B. L. 2020. **Pensando a pedagogia do teatro**: da sala de ensaio para a escola pública. Curitiba: Editora Appris, 2020. *E-book*. Disponível em: <https://www.kobo.com/br/pt/ebook/pensando-a-pedagogia-do-teatro-da-sala-de-ensaio-para-a-escola-publica> . Acesso em: 4 abr. 2024.

McLAREN, P. **Rituais na escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis: Editora Vozes, 1991.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, M. **L'institution. La passivité.** Notes de cours au Collège de France (1954-1955). Paris: Belin, 2015.

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

MILARÉ, Sebastião. **Antunes Filho e a dimensão utópica.** São Paulo: Perspectiva, 2007.

MILARÉ, Sebastião. **Hierofania: o teatro segundo Antunes Filho.** São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015. ISBN: 9788579951473. *E-book*, Kobo (não paginado).

MORAES, F. B. A. **As implicações políticas em um processo de formação teatral:** teatro de grupo e criação compartilhada. Curitiba: CRV, 2020.

MORGADO, M. **Autoridade.** Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos e Miguel Morgado, 2016. *E-book*, Kobo (não paginado).

MUNDIM, L. Percursos em pedagogia do teatro: processo colaborativo como práxis. In: TELLES, N. (org.). **Pedagogia do Teatro:** práticas contemporâneas na sala de aula. Campinas: Papirus, 2013. p. 173-195.

NASPOLINI, M. de S. Autoridade, presença e silêncio: os percursos criativos na obra de Jill Greenhalgh. **Urdimento**, v. 1, n. 28, p. 88-107, jul. 2017.

NICOLETE, A. Criação coletiva e processo colaborativo: algumas semelhanças e diferenças no trabalho dramaturgico. **Sala Preta**, [s. l.], v. 2, p. 318-325, 2002. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57109> . Acesso em: 26 jun. 2021.

NICOLETE, A. **Da Cena ao Texto:** dramaturgia em processo colaborativo. 2005. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

NIETZSCHE, F. **A gaia ciência.** Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

OHLWEILER, M. I.; FISCHER, R. M. B. Autoridade, infância e “crise na educação”. **Cadernos de Pesquisa** [on-line], 2013, v. 43, n. 148, p. 220-239. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000100011> . Acesso em: 17 fev. 2022.

OLIVERIA, M. A. T. Nem revolucionários nem neoliberais. **Piauí**, São Paulo, 11 fev. 2021. Disponível em: https://piaui.folha.uol.com.br/nem-revolucionarios-nem-neoliberais/?fbclid=IwAR10qPX_m_znd8p3i0TI47o7dyCMfymJcxm0kMf04cUUqnbON7w8UUF3F9Y . Acesso em: 14 abr. 2021.

PAULA, L. T. M. **Manifestação do Ator:** Formação no Centro de Pesquisa Teatral (CPT). 2014. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PAVIS, P. **A encenação contemporânea**: origens, tendências, perspectivas. Tradução: Nanci Fernandes. São Paulo: Perspectiva, 2013.

PEIXOTO, F. Dramaturgia & Grupo. **Máscara Revista de Teatro**, Ribeirão Preto, ano 2, n. 2, 1993.

PELÚCIO, C. Galpão Cine Horto. Espaço de criação e incentivo ao trabalho em grupo. **Revista Subtexto** – Revista de Teatro do Galpão Cine Horto, ano I, n. 1, p. 3-5, dez. 2004. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1nCG40HmeMJIFKt6ZZ_mAnT7u571mkhz/view. Acesso em: 31 jun. 2023.

PELÚCIO, C. Galpão Cine Horto. Oficínio: Origem. **Revista Subtexto** – Revista de Teatro do Galpão Cine Horto, ano III, n. 3, p. 12-15, nov. 2006. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1nJn2z3OTblYMWIqEmRzBOxrYG68SkddR/view>. Acesso em: 31 jun. 2023.

PESCAROLO, J. K.; MORAES, P. R. B. O declínio da autoridade docente na escola contemporânea. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 47, p. 147-168, jan./abr. 2016. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-416x2016000100147&lng=es&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 15 fev. 2022

PIANCA, M. “Brecht in Latin America: Theater Bearing Witness”. In: **A Bertolt Brecht Reference Companion**. MEWS, Siegfried (ed.). Westport, Conn.: Greenwood Press, 1997.

POIESIS. **Projeto Ademar Guerra**. 10 mar. 2014. Disponível em: <https://www.poiesis.org.br/new/noticias/ver.php?id=293>. Acesso em: 18 fev. 2022.

POLIDORO, S. L. A autoridade e as didascálias: uma passagem por Corte seco, de Christiane Jatahy. **Revista Aspas**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 119-129, 2015.

PUPO, M. L. de S. B. **Para Alimentar o Desejo de Teatro**. São Paulo: Hucitec, 2015.

PUPO, M. L. de S. B. Abraçar e ser abraçado. In: DESGRANGES, F. *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.

QUIGG, A. M. **Bullying in the Arts**: Vocation, Exploitation and Abuse of Power. England: Gower Applied Research, 2011.

RANCIÈRE, J. **O Mestre Ignorante**: Cinco Lições sobre a Emancipação Intelectual. Tradução: Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

RENAUT, A. **O fim da autoridade**. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

REVAULT D’ALLONNES, M. **El poder de los comienzos**: ensayo sobre la autoridad. Traducción: Estela Consigli. Buenos Aires: Amorrortu, 2008.

REVAULT D’ALLONNES, M. L’*autorité des modernes*. **Les Sciences de l’éducation - Pour l’Ère nouvelle**, v. 42, n. 3, 2009, p. 13-31. Disponível em: <https://doi.org/10.3917/lsdle.423.0013>. Acesso em: 5 set. 2021.

- RICOEUR, P. Reconstruir a universidade. **Revista Paz e Terra**, n. 9, p. 51-59, 1969.
- ROUDINESCO, E. **O eu soberano**: Ensaio sobre as derivas identitárias. Tradução: Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.
- ROURE, S. A. G. **Educação e autoridade**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/6/o/Tese%20Susie.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2021.
- RUBLE, R. M. **Performer Descriptions of Stressed Rehearsal Conditions Created By An Authoritarian and a Libertarian Directing Method**. 1975. Doctoral dissertation. Bowling Green State University. Disponível em: http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=bgsu1566297702070008 . Acesso em: 8 mar. 2023.
- SANTO ANDRÉ/SP. **Os caminhos da criação**: Escola Livre de Teatro, 10 anos. Santo André: Prefeitura de Santo André/Secretaria da Cultura Esporte e Lazer: Departamento Cultural, 2000.
- SANTO ANDRÉ/SP. **Reminiscências dos 20 anos da Escola Livre de Teatro por seus fazedores**. Santo André: Prefeitura do Município de Santo André, 2010.
- SANTO ANDRÉ/SP. **Escola Livre de Teatro de Santo André**: 30 anos de existências e lutas – Os tempos e as pessoas: panorama da vida artística, política e pedagógica da ELT. Santo André: Prefeitura do Município de Santo André, 2021a, v. 1.
- SANTO ANDRÉ/SP. **Escola Livre de Teatro de Santo André**: 30 anos de existências e lutas – Os núcleos de pesquisa da ELT. Santo André: Prefeitura do Município de Santo André, 2021b, v. 3.
- SANTOS, M. T. **Na cena do Dr. Dapertutto**: poética e pedagogia em V. E. Meierhold: 1911 a 1916. São Paulo: Perspectiva: Fapesp, 2009.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SCHECHNER, Richard. **Performance Studies**: an introduction. New York: Routledge, 2002.
- SENNETT, R. **Autoridade**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- SENNETT, R. **O Artífice**. Tradução: Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2019. *E-book*, Kindle.
- SILVA, A. A. **Indicadores culturais**: a experiência do Projeto Ademar Guerra. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-11012018-153440/pt-br.php> . Acesso em: 18 fev. 2022.
- SILVA, A. S. **Oficina**: do teatro ao te-ato. São Paulo: Perspectiva, 1981.

SILVA, L. C. F. Possíveis incompletudes e equívocos dos discursos sobre a questão da disciplina. **Educação & Sociedade** [on-line], v. 19, n. 62, p. 125-150, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301998000100007>. Acesso em: 16 fev. 2022.

STEINER, G. Lições dos Mestres. Tradução: Maria Alice Máximo. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2018.

TEATRO de Grupo. In: **ENCICLOPÉDIA** Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. Verbetes da Enciclopédia. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo69/teatro-de-grupo>. Acesso em: 18 fev. 2022.

TEIXEIRA, T. M. B. **Dimensões sócio educativas do Teatro do Oprimido**: Paulo Freire e Augusto Boal. 2007. Tese (Doutorado em Educação e Sociedade) – Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social, Universidad Autònoma de Barcelona. Disponível em: <https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2007/tdx-1117108-164651/tmbt1de1.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2021.

TELES, E. **Ação política em Hannah Arendt**. São Paulo: Almedida, 2019.

THESING, M. L. C.; MOROSINI, M. C. Autoridade docente e autonomia estudantil: problematizações sobre suas relações, práticas e saberes. **Revista Educação Unisinos**, v. 22, n. 1, p. 101-109, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/edu.2018.221.11>. Acesso em: 3 abr. 2024.

TOLEDO, D. *et al.* Uma visão nebulosa e conservadora. **Piauí**, São Paulo, edição 174, mar. 2021. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/uma-visao-nebulosa-e-conservadora/>. Acesso em: 14 abr. 2021.

TOSCANO, A. R. A ESCOLA LIVRE de Teatro (ELT) de Santo André... **Revista Subtexto** – Revista de Teatro do Galpão Cine Horto, ano I, n. 1, p. 16-17, dez. 2004. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1inCG40HmeMJfKt6ZZ_mAnT7u571mkhz/view. Acesso em: 31 jun. 2023.

TOSCANO, A. R. O sentido ético da formação do ator na Escola Livre de Teatro. **Revista Subtexto** – Revista de Teatro do Galpão Cine Horto, ano III, n. 3, p. 51-52, nov. 2006. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1nJn2z3OTblYMWIqEmRzBOxrYG68SkddR/view>. Acesso em: 31 jun. 2023.

TROTTA, R. Autoralidade, grupo e encenação. **Sala Preta**, v. 6, p. 155-164, 28 nov. 2006.

TROTTA, R. **A autoria coletiva no processo de criação teatral**. Tese (Doutorado em Teatro) – Programa de Pós-Graduação em Teatro Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

TURNER, V. **O Processo Ritual**: estrutura e antiestrutura. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

WITTKOWER, R.; WITTKOWER, M. **Born under Saturn**: The Character and Conduct of Artists: A Documented History from Antiquity to the French Revolution. Londres: Weidenfeld and Nicolson, 1963.

YAVUZ, P. E.; KERINSKA N. (trad.). Narrative Art. Da autoridade do referente a uma possível ficcionalidade da fotografia. **ouvirOUver**, v. 11, n. 2, p. 552-566, 31 dez. 2015.

Jornais/Portais Jornalísticos

ADMISSÃO de que houve estupro real em ‘O Último Tango em Paris’ revolta Hollywood. **El País**, Madrid, 5 dez. 2016. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/12/05/cultura/1480943998_443245.html. Acesso em: 15 abr. 2023.

ALENCAR, I. Professora acusada de transfobia contra aluna na Bahia diz ser alvo de calúnia e difamação; áudio revela discussão. **G1**, Bahia, 13 set. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2023/09/13/professora-acusada-por-suposta-transfobia-denuncia-aluna-por-calunia-e-difamacao-audio-revela-discussao.ghtml> Acesso em: 14 set. 2023.

BARCHI, R. A culpa não é de Paulo Freire. **Cruzeiro do Sul** (edição digital), Sorocaba, 15 maio 2018. Disponível em: <https://www2.jornalcruzeiro.com.br/materia/886198/a-culpa-nao-e-de-paulo-freire>. Acesso em: 25 ago. 2021.

BARROS, C. R. Movimentos ‘identitários’ querem conquistar coisas, não cancelar pessoas. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 30 set. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/celso-rocha-de-barros/2023/09/movimentos-identitarios-querem-conquistar-coisas-nao-cancelar-pessoas.shtml> . Acesso em: 3 out. 2023.

CAVALCANTI, B. Morte de Antunes suscita discussões sobre abuso, assédio e homenagens. *In*: RAMALHO, A. **Portal Anna Ramalho**, Rio de Janeiro, 3 maio 2019. Disponível em: <https://www.annaramalho.com.br/morte-de-antunes-suscita-discussoes-sobre-abuso-assedio-e-homenagens/>. Acesso em: 2 fev. 2023.

DAS, L. I felt raped by Brando. Entrevistada: Maria Schneider. **Daily Mail** [on-line], London, 19 jul. 2007. Disponível em: <https://www.dailymail.co.uk/tvshowbiz/article-469646/I-felt-raped-Brando.html>. Acesso em: 12 abr. 2023.

FERREIRA. P. D. Roudinesco, ao chamar os outros de identitários, expressa posições do identitarismo branco. **Folha de S.Paulo**, 26 mar. 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2022/03/roudinesco-ao-chamar-os-outros-de-identitarios-expressa-posicoes-do-identitarismo-branco.shtml>. Acesso em: 30 set. 2023.

FILHO, A. Entrevista. **Diário de São Paulo**, São Paulo, 4 dez. 1973.

FILHO, A. Acabou a era do diretor tirano; o agora é troca. Entrevistado por Gustavo Fioratti. **Folha de S.Paulo**, Caderno Ilustrada. São Paulo, 4 out. 2010c. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0410201008.htm>. Acesso em: 28 mar. 2023.

FOX, C. The line between good teaching and abuse. **Tes Magazine**, 30 ago. 2013. Disponível em: <https://www.tes.com/magazine/archive/line-between-good-teaching-and-abuse-0>. Acesso em: 1º jun. 2023.

GALVÃO, P. CPT volta à ativa com debate sobre o legado de Antunes Filho. **Jornal Estado de Minas**, Belo Horizonte, edição *on-line*, 1º set. 2020. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/cultura/2020/09/01/interna_cultura,1181197/cpt-volta-a-ativa-com-debate-sobre-o-legado-de-antunes-filho.shtml. Acesso em: 23 mar. 2023.

GIMENES, M. Prefeitura abre licitação para ensino na Escola Livre de Teatro. **Diário do Grande ABC**, Santo André, 19 jun. 2019. Disponível em: <https://www.dgabc.com.br/Noticia/3072414/prefeitura-abre-licitacao-para-ensino-na-escola-livre-de-teatro>. Acesso em: 4 mar. 2024.

GOMES, W. A universidade e o tribunal identitário. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 26 set. 2023a. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/wilson-gomes/2023/09/a-universidade-e-o-tribunal-identitario.shtml>. Acesso em: 24 set. 2023.

GOMES, W. Nas guerras morais, professores são alvos fáceis dos radicais. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 26 set. 2023b. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/wilson-gomes/2023/09/nas-guerras-morais-professores-sao-alvos-faceis-dos-radicais.shtml>. Acesso em: 24 set. 2023.

LIPPI, S. Le corps diy (do-it-yourself): symptôme et bricolage dans les expériences trans. **Lundimatin**, Paris, ed. 305, 20 set. 2021. Disponível em: <https://lundi.am/Le-corps-DIY-Do-It-Yourself-symptome-et-bricolage-dans-les-experiences-trans#:~:text=Corps%20d%C3%A9sir%C3%A9%20id%C3%A9alis%C3%A9%20bricol%C3%A9,%C2%AB%20faite%20%C3%A0%20la%20main%20%C2%BB>. Acesso em: 15 set. 2023.

MAGGIO, S. Antunes Filho: morre o homem, fica o método. **Metrópoles**, Brasília, DF, 3 maio 2019. Disponível em: <https://www.metropoles.com/entretenimento/teatro/antunes-filho-morre-o-homem-fica-o-metodo>. Acesso em: 15 abr. 2023.

MARIANO, T. Falta de diálogo enche de incertezas projeto da Escola Livre de Teatro. **Diário do Grande ABC**, Santo André, 14 ago. 2013. Disponível em: <https://www.dgabc.com.br/Noticia/475479/falta-de-dialogo-enche-de-incertezas-projeto-da-escola-livre-de-teatro>. Acesso em: 4 mar. 2024.

MARTÍNEZ, H. Por que a revelação sobre o estupro em ‘O Último Tango em Paris’ só causou choque agora? **El País**, Madrid, 6 dez. 2016. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/12/05/cultura/1480958138_068535.html. Acesso em: 15 abr. 2023.

NÉSPOLI, B. Protesto paralisa Escola Livre de Teatro de Santo André. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 19 set. 2009. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/brasil/protesto-paralisa-escola-livre-de-santo-andre/>. Acesso em: 25 jun. 2023.

ORTELLADO, P; BOSCO, F. Falsas rotas de inclusão. **O Globo**, Rio de Janeiro, 20 set. 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/opiniao/artigos/coluna/2023/09/falsas-rotas-de-inclusao.ghtml>. Acesso em: 24 set. 2023.

PRATA, S. Para Antunes. **Le Monde Diplomatique Brasil**. Edição *on-line*. Brasil, 19 de julho de 2019. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/para-antunes/>. Acesso em: 19 maio 2023.

SANTOS, V. A solidão povoada de Antunes Filho. **Teatrojornal**, Brasil, 10 maio 2019. Disponível em: <https://teatrojornal.com.br/2019/05/a-solidao-povoada-de-antunes-filho/>. Acesso em: 9 maio 2023.

SEGANFREDO, T. Artistas rompem silêncio e relatam casos de assédio no trabalho. **Nonada Jornalismo**, Brasil, 15 jun. 2022. Disponível em: <https://www.nonada.com.br/2022/06/artistas-rompem-silencio-e-relatam-casos-de-assedio-no-trabalho/#:~:text=Era%20o%20primeiro%20dia%20de,de%20cunho%20sexual%20de%20colégas>. Acesso em: 24 mar. 2023.

Vídeos

ASDRÚBAL Trouxe o Trombone: Perdido para o Mundo (Temporada 1, Episódio 1). Direção e criação: Hamilton Vaz Pereira. Produção: Augusto Casé. Elenco: Hamilton Vaz Pereira, Regina Casé, Luiz Fernando Guimarães, Patricya Travassos, Perfeito Fortuna, Evandro Mesquita e grande elenco. Rio de Janeiro: Casé Filmes, 2017a. 1 vídeo (30 min), color.

ASDRÚBAL Trouxe o Trombone: No dorso da Pantera (Temporada 1, Episódio 2). Direção e criação: Hamilton Vaz Pereira. Produção: Augusto Casé. Elenco: Hamilton Vaz Pereira, Regina Casé, Luiz Fernando Guimarães, Patricya Travassos, Perfeito Fortuna, Evandro Mesquita e grande elenco. Rio de Janeiro: Casé Filmes, 2017b. 1 vídeo (30 min), color.

BUTECO Criativo - Primeira Temporada - Escola Livre de Teatro - ELT. Produção: Alvorada Cultural. 2023. 1 vídeo (1 h 15 min 44 s), color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=91H9iPaPzD4> . Acesso em: 31 jul. 2023.

CPT/SESC por Danilo Santos de Miranda: O Método de Antunes Filho e o Seu Legado (Episódio. 4). Centro de Produção Audiovisual. Realização: Sesc-SP. 2021a. 1 vídeo (6 min), color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ec_yjLHnI9A. Acesso em: 8 maio 2023.

CPT/SESC por Danilo Santos de Miranda: O Espaço no Sesc Consolação (Episódio 5). Centro de Produção Audiovisual. Realização: Sesc-SP. 2021b. 1 vídeo (6 min), color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-LlVwBDxebU> . Acesso em: 8 maio 2023.

CPT/SESC por Danilo Santos de Miranda: Aos que Virão Depois de Nós (Episódio 10). Centro de Produção Audiovisual. Realização: Sesc-SP. 2021c. 1 vídeo (6 min), color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gFc96JQYVss>. Acesso em: 8 maio 2023.

DO LADO de cá do rio até o lado de lá da praça: Memoração dos trinta anos da ELT. Realização e produção: Memória ELT 30 anos, 2021. 1 filme (1 h 42 min), color. Disponível em: https://youtu.be/oKSbFIt_eYY?si=NexS2v39it8RzT2f. Acesso em: 28 jul. 2023.

ENCONTRO 1: Políticas públicas e gestão para a cultura. Sesc Santo André, 2020. 1 vídeo (1 h 56 min 30 s), color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Darac8mCkIA> . Acesso em: 31 jul. 2023.

ENCONTRO 2: Caminhos e transformações do pensamento pedagógico e fomento à pesquisa artística. Sesc Santo André, 2020. 1 vídeo (1 h 49 min 50 s), color. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/Gir1divdK9c?si=m-0v8by5pq7m85Q>. Acesso em: 31 jul. 2023.

FILHO, Antunes - Encontros notáveis (parte 1). SP Escola de Teatro, 2010a. 1 vídeo (10 min), color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=b4yTbxdtwXk&t=4s>. Acesso em: 1º maio 2023.

FILHO, Antunes - Encontros notáveis (parte 3). SP Escola de Teatro, 2010b. 1 vídeo (9 min), color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IR2epYw-XFA&t=8s>. Acesso em: 1º maio 2023.

FRANÇA, Ary. Ary França fala sobre assédio de Antunes Filho em entrevista para o Maiara Responde. Rádio Band News, 2017b. 1 vídeo (1 h 16 min), color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yBzVS6Jeu7c>. Acesso em: 17 abr. 2023.

O TEATRO segundo Antunes Filho: Mestres e Discípulos (parte 4). Direção e produção executiva: Amilcar M. Claro. Concepção: Raul Teixeira. Roteiro: Sebastião Milaré. Coprodução: Sesc-SP e Centro de Produção de Vídeo (CPV). Realização: Rede SESC/SENAC de televisão. 2002a. 1 filme (54 min), color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=johVGcp8qlg>. Acesso em: 15 abr. 2023.

O TEATRO segundo Antunes Filho: O método (parte 6). Direção e produção executiva: Amilcar M. Claro. Concepção: Raul Teixeira. Roteiro: Sebastião Milaré. Coprodução: Sesc-SP e Centro de Produção de Vídeo (CPV). Realização: Rede SESC/SENAC de televisão. 2002b. 1 filme (52 min), color. Disponível em: <https://youtu.be/wXMwNoB5dHo>. Acesso em: 15 abr. 2023.

OUTRAS trajetórias. Direção: Verônica Zacharias Gabriel. Produção: CPT/SESC. Realização: Sesc-SP. 2020. 1 filme (32 min), color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=z9us0czU32k>. Acesso em: 16 abr. 2023.

PÍLULAS de Pesquisas Acadêmicas: Clarice Através do Ator, com Vanessa Bruno [T2 - EP2]. Produção: CPT/SESC. Realização: Sesc-SP. 2021a. 1 vídeo (10 min), color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c6NGRcCXIp8>. Acesso em: 5 maio 2023.

PÍLULAS de Pesquisas Acadêmicas: Manifestação do Ator, com Lee Taylor [T1 - EP4]. Produção: CPT/SESC. Realização: Sesc-SP. 2021b. 1 vídeo (11 min), color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UhZ5KtapbrQ>. Acesso em: 5 maio 2023.

TRECHOS do fórum realizado em dezembro de 2009 na ELT. Realização: Escola Livre de Teatro. 2015. 1 vídeo (14 min), color. Disponível em: <https://youtu.be/rFnHWg6blOA?si=ArvA6e3lkHacv88P>. Acesso em: 26 jul. 2023.

Websites

ABAÇAÍ. Mapa Cultural Paulista. 30 abr. 2021. Disponível em: <http://abacai.org.br/mapa-cultural-paulista/>. Acesso em: 18 fev. 2022.

AZEVEDO, E. M. A Lei do Fomento ao Teatro. **Portal da SP Escola de Teatro**, 2017. Disponível em: <https://www.spescoladeteatro.org.br/coluna/lei-do-fomento-ao-teatro>. Acesso em: 2 nov. 2021.

BÍBLIA Online. Epístola aos Romanos de S. Paulo, capítulo 13, versículos 1 e 2. Disponível em: <https://www.bibliaonline.com.br/nvi/rm/13/1,2+>. Acesso em: 12 fev. 2023.

CABRAL, I. A importância da ELT. **Portal da SP Escola de Teatro**. 4 out. 2013. Disponível em: <https://www.spescoladeteatro.org.br/noticia/a-importancia-da-elt>. Acesso em: 27 jun. 2023.

FILHO, Antunes. **Memória Roda Viva**: Antunes Filho. São Paulo: TV Cultura, 1989. Disponível em: https://rodaviva.fapesp.br/materia/356/entrevistados/antunes_filho_1989.htm. Acesso em: 19 maio 2013.

FILHO, Antunes. **Memória Roda Viva**: Antunes Filho. São Paulo: TV Cultura, 1999. Disponível em: https://rodaviva.fapesp.br/materia/148/entrevistados/antunes_filho_1999.htm. Acesso em: 19 maio 2013.

GALPÃO. **Página do Galpão Cine Horto**. Belo Horizonte, 2023 Disponível em: <https://galpaocinehorto.com.br/institucional/sobre/>. Acesso em: 9 jan. 2024.

MELO, J. C. Sim! A culpa é de Paulo Freire! **Instituto Liberal**, 23 de set. 2019. Disponível em: <https://www.institutoliberal.org.br/blog/sim-a-culpa-e-de-paulo-freire/>. Acesso em: 25 ago. 2021.

PROGRAMA. Página oficial do Programa Qualificação em Artes. **Oficinas Culturais**. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://oficinasulturais.org.br/programa/qualificacaoemartes/>. Acesso em: 25 set. 2023.

SANTO, R. E. Carta aberta: A verdade sobre o Atelier do Centro. **Conglomerado Ateliê do Centro**. São Paulo 2023. Disponível em: <https://www.conglomeradoatelierdocentro.com/carta-aberta>. Acesso em: 5 jan. 2023.

SESC/CPT. Centro de Pesquisa Teatral CPT_SESC agora também na internet. **Portal Sesc-SP**. São Paulo, 2020. Disponível em: https://www.sescsp.org.br/centro-de-pesquisa-teatral-cpt_sesc-agora-tambem-na-internet. Acesso em: 2 maio 2023.

SESC. Página oficial do Departamento Nacional. **Portal Sesc**. Disponível em: <http://transparencia.dn.sesc.com.br/e-sic/home/pagina/perguntas-frequentes>. Acesso em: 5 maio 2023.

SESC/SP. Página oficial da Administração Regional do Estado de São Paulo: Quem somos. **Portal Sesc-SP**. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://portal.sescsp.org.br/pt/sobre-o-sesc/quem-somos/apresentacao/>. Acesso em: 5 maio 2023.

SESC/SP. Relatório Anual de Gestão 2022. **Portal Sesc-SP**. Disponível em: <https://portal.sescsp.org.br/files/transparencia/RelatorioAnualdeGestao2022-809909345436.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2023.

TERREIROS de Estudos. **Portal Livre de Teatro**. Santo André: Escola Livre de Teatro de Santo André, 2023. Disponível em: <https://portallivredeteatro.com.br/terreiros/>. Acesso em: 30 jul. 2023.

SOBRE a Escola Livre de Teatro. **Portal Livre de Teatro**. Santo André: Escola Livre de Teatro de Santo André, 2024. Disponível em: <https://portallivredeteatro.com.br/sobre/>. Acesso em: 4 mar. 2024.

Documentos oficiais e institucionais

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 26 set. 2021.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 514-533.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Portaria MC Nº 824, de 27 de outubro de 2022. Aprova a reformulação do orçamento do Serviço Social do Comércio - SESC para o exercício de 2022. **Diário Oficial da União**, Ministério da Cidadania, Brasília, DF, n. 206, 31 out. 2022. Seção 1, p. 8. Disponível em: <https://portal.sescsp.org.br/files/transparencia/Orcamento2022-759-1621021153.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2023

ESCOLA LIVRE DE TEATRO. **Projeto Piloto da ELT**. Santo André, [s.d]. Disponível em: <https://portallivredeteatro.com.br/pedagogias/>. Acesso em: 13 jun. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948.

SANTO ANDRÉ/SP. Prefeitura Municipal de Santo André. **A ELT e seu perfil (ofício)**. Santo André, 1991. Disponível em: <https://portallivredeteatro.com.br/pedagogias/>. Acesso em: 13 jun. 2023.

SANTO ANDRÉ/SP. **Plano Político e Pedagógico das Escolas Livre de Teatro de Santo André**. Santo André, 2019. Disponível em: <https://portallivredeteatro.com.br/pedagogias/> . Acesso em: 13 jun. 2023.

SANTO ANDRÉ/SP. Secretaria de Cultura. Convocatória nº 11.10.2022-SC. Núcleo de Atores e Atrizes de 2023. Escola Livre de Teatro de Santo André. **CulturaAZ**. Santo André, out. 2022a.

SANTO ANDRÉ/SP. Secretaria de Cultura. Convocatória nº 14.12.2022-SC. Terreiros de Estudos 2023. Escola Livre de Teatro de Santo André. **CulturaAZ**. Santo André, dez. 2022b.

SANTO ANDRÉ/SP. Secretaria de Cultura. Convocatória nº 06.02.2023-SC. Convocatória núcleo de iniciação teatral exclusivo para estudantes de ensino médio 2023. Escola Livre de Teatro de Santo André. **CulturaAZ**. Santo André, fev. 2023.

Redes Sociais

FRANÇA, ARY. **Existem diretores de teatro que humilham, gritam, desrespeitam os atores** [...]. São Paulo, 15 fev. 2016. Facebook: Ary França. Disponível em: <https://www.facebook.com/AryFranca57/posts/10207177264103148>. Acesso em: 14 mar. 2023.

FRANÇA, ARY. **Aos jovens atores, aos seus pais, um ALERTA sobre o CPT, de Antunes Filho** [...]. São Paulo, 20 nov. 2017a. Facebook: Ary França. Disponível em: <https://www.facebook.com/AryFranca57/posts/10212477674490095>. Acesso em: 14 mar. 2023.

Podcast

O ATELIÊ. Apresentadores: Chico Felitti e Beatriz Trevisan. São Paulo: Pachorra Felitti Áudios, jan./fev. 2023. *Podcast*. Disponível em: <https://open.spotify.com/show/0tz6w7JrrgVcOdDdfaJLS2>. Acesso em: 10 mar. 2023.

Outros documentos e materiais

GRUPO DE TEATRO MACUNAÍMA. Método de Trabalho. **Programa do espetáculo Nelson Rodrigues, O Eterno Retorno**. São Paulo, 1981.

SZAJMAN, Abram. *In*: GRUPO DE TEATRO MACUNAÍMA. Centro de Pesquisa Teatral SESC Vila Nova, 1983. **Programa dos espetáculos do Rodízio de 1984**. São Paulo: Sesc, 1984.