

UMA POÉTICA PEDAGÓGICA DOS SABERES E DO DESEJO

Augusto Luis Medeiros Amaral

Resumo:

O artigo aborda as relações saúde, educação e teatro. Propõe-se a mostrar que o teatro, ao ser transportado para um ambiente pedagógico formal, é capaz de constituir-se numa crítica radical às práticas educativas institucionalizadas na modernidade — emergentes de uma episteme calcada no disciplinamento dos saberes e dos corpos, de caráter normativo e normalizador. Numa outra perspectiva, o teatro pode também se constituir, enquanto plano de imanência de uma subjetividade em construção, voltada para o aprendizado de Si, na capacidade de representar-se a si próprio, configurando poeticamente a cena pedagógica ao trazer para o palco educacional as linguagens do corpo e dos saberes. A reflexão aponta para a compreensão do teatro como um dispositivo capaz de configurar o campo pedagógico como um espaço e tempo de experimentação dessa construção de Si mesmo como obra de arte, marcada pelo traço do que é peculiar, único, esteticamente agradável.

Palavras-chave: Educação; teatro; estética.

A PEDAGOGIC POETIC OF THE KNOWLEDGES AND DESIRES

Abstract:

This article is about the relations between health, education and theater. It aims to show that the theater, when being carried to a formal educational environment is able to constitute itself in a radical criticism of the educational practices institutionalized on the modernity — emergent from an episteme based on the discipline of knowledges and bodies, with a normative and normalizer character. From another perspective, theater can also constitute itself as a level of immanence of subjectivity under construction, looking for the learning of itself, for the capacity to represent itself, configuring poetically the educational scene while bringing to the stage of education the language of bodies and knowledges. This reflection aims for the comprehension of the theater as a device able to figure the pedagogic field such as space and time of an experiment of the construction of itself as a work of art, marked by a trace of what is peculiar, unique, aesthetically pleasant.

Key-words: Education; theater; aesthetic.

1. O mal-estar da educação

Um diagnóstico médico bem elaborado é capaz de definir, com precisão, onde está localizado o foco da doença e sua provável vertente causal. Em outros termos, diríamos que as ciências médicas, num esforço conjunto com a bioquímica, desenvolveram métodos, técnicas e substâncias capazes de restituir a saúde através da combinação de “solução medicamentosa” e “prática cirúrgica”. A medicina moderna¹ vem agregando ao seu universo, enquanto possibilidade de intervenção clínica, alternativas que passam a levar em consideração aspectos psicossociais do enfermo: histórico de vida, percepção da realidade, relacionamentos, condição social, vida profissional e familiar, hábitos e costumes. Todo este extraordinário empreendimento científico converge em extirpar a doença ou eliminar a deficiência, a fim de devolver ao doente sua condição de sanidade.

Há um quadro referencial que define, nomeia, conceitua o sujeito “normal” ou sadio bem como informa as práticas profissionais de outros campos do saber, como a educação, por exemplo, induzindo-as ao enquadramento de seus agentes em um perfil padrão, em um modelo do humano, de corpo e mente saudáveis, ou melhor, dentro dos padrões de normalidade.²

No campo da Pedagogia Moderna, esse agente poderia ser adjetivado como um “sujeito mimado”. “O Mimo – toda a forma de prática e discurso que tornam o sujeito educando ‘fraco de apetites’ – é uma figura metafórica que nos remete a discursos e práticas demasiado humanas incorporadas às concepções ontológicas do ser, às concepções sobre o sujeito e sua consciência, e aos dispositivos que constituíram a escola e a sociedade”.

¹ Sobre a emergência da medicina moderna como prática normalizadora de caráter coletivo, ver Foucault (1979). Nessa obra, no texto “O nascimento da Medicina Social”, o autor aponta três etapas na formação da medicina moderna quais sejam, a Medicina de Estado (Alemanha); a Medicina Urbana (França) e a Medicina da Força de Trabalho (Inglaterra). Embora apresentem características singulares, cada um desses processos está fortemente marcado pela sua abrangência social e política e pela sua inigualável capacidade de constituir o corpo como uma realidade biopolítica, condição fundamental para a consolidação do capitalismo.

² A norma constitui uma categoria central para a compreensão do que Foucault denominou de biopoder, estratégia de governo analisada pelo autor em História da Sexualidade I (1980), que tem a sua emergência no interior de novas formas de administração das políticas internas e externas voltadas para a vida das populações nos séculos XVII, XVIII e XIX. Nesse sentido, a norma não estava vinculada a nenhuma idéia abstrata do Direito, não estava baseada nem no contrato nem no status, nem mesmo era um princípio prudente de autoridade. A normalidade “era antes, um modo de nos identificar e de fazer com que nos identificássemos de maneira a nos tornarmos governáveis. Era uma forma de pensamento singular da qual brotava a experiência individual e coletiva” (RAJCHMAN, 1993, p.122).

Ao invés de um contraponto à normalização, o mimo é, na verdade, a outra face de uma mesma moeda, ou seja, “junto com as práticas de disciplinamento e controle dos corpos, o mimo pedagógico é também um fragmento do poder disciplinar, uma estratégia do biopoder.” (PARDO, 2002, p.09-10).

Desse ponto de vista, pergunto-me se o mimo, tomado como referência às práticas pedagógicas, não poderia estar, de certa forma, sendo imposto como um modelo estético-moral com extraordinária abrangência? Estaria esse ideal influenciando as práticas docentes na defesa de um estilo de vida, de um modelo de humano a ser perseguido?

É em torno dessa configuração, englobando a saúde, a educação, a arte e a produção da subjetividade, que busco outros referenciais de análise capazes de fornecer elementos para pensar, tal como Foucault (1980; 1988) nos aponta, de modo diferente do que se tem pensado até então.

Pensar a saúde requer de nós um exercício intelectual no sentido de construir um operador conceptual mais próximo daquilo que vimos refletindo a respeito da mesma. O conceito de saúde, para a Organização Mundial da Saúde – OMS, é “um estado completo de bem-estar físico, psíquico e social”. Esse conceito pressupõe uma universalização de condutas individuais e sociais de caráter normativo; inclui em seu interior uma visão de ser humano abstraída de seu contexto social, cultural, existencial, para situar-se no plano macropolítico de uma metanarrativa global. É necessário assinalar, no entanto, os limites desse conceito, quando se trata de pensar as forças subjetivantes que compõem o universo simbólico das culturas, dos sujeitos individuais ou coletivos e toda a complexidade que esse enfoque implica.

Expandir o conceito da OMS torna-se fundamental, nesse estudo, na medida em que buscamos compreender como se singularizam as práticas discursivas sobre a saúde, quando operam e como operam no campo da produção da subjetividade. Tendo em vista os propósitos do texto, estaremos operando o pensamento no terreno da micropolítica, ou seja, das forças subjetivantes que configuram quadros humanos singulares em seu desenrolar cotidiano e que são invisíveis a “olho nu” ou que exigem, do pesquisador, outros instrumentos de análise.

Partindo deste pressuposto – do alargamento do conceito de saúde – passamos a defender um agente humano integral e integrado ao seu habitat cultural que, além de possuir discernimento intelectual quanto à realidade que o cerca, tenha a saúde necessária e suficiente para transformá-la.

O que realmente nos torna agentes desta transmutação, que, em primeira instância, significa mudança de valores e comportamentos, é menos evidente no produto dessa procura ou na garantia de obtenção do objeto

procurado. Essa transmutação a que nos referimos fica mais explícita no movimento ou no processo de buscar utopias, na coragem de nos entregarmos à multiplicidade das forças que pulsam em todas as direções e sentidos, decorrentes do fluxo vivo e inexorável da existência. Transpondo essas reflexões para o campo da educação, vemos aquelas forças como matérias-primas que permitirão criar um outro espaço de sala de aula, que leve em consideração, em seus princípios e métodos, um sujeito histórico comprometido em esculpir a vida como uma inusitada e reveladora obra de arte.

Esse preâmbulo situa o presente artigo que trata, assim, da relação entre educação e arte. Concebo a educação associada ao campo da saúde e/ou do corpo³, e circunscrevo a análise, no âmbito da arte, à modalidade teatro. O foco estará centrado na ação educativa enquanto potencializadora de um educando capaz de buscar alternativas, de desenvolver atributos necessários à produção da diferença, do ato criativo e da renovação. Contrasta, portanto, com práticas pedagógicas reprodutivas, persecutórias de um padrão rigidamente estruturado, previamente formatado, com o endosso das ciências, entre estas, principalmente, as que sustentam as concepções e práticas de saúde. Preconizamos o humano como o que utiliza a substância psíquica da reflexão de forma articulada e incessante com o movimento, a expressão, a atitude corporal.

Esse movimento todo-incluso não objetiva uma convergência na busca de uma concepção harmônica, de centramento e equilíbrio. Pelo contrário, poderá emergir em forma de tensionamento, de ruptura ou das diversas mortes decorrentes da ressignificação do quadro valorativo do sujeito. Todavia, implicará, também, superar a hierarquia entre corpo e alma, que se consubstancia hegemônica na tese da superioridade do espírito, da razão, enraizada, segundo Bornheim, na gênese do homem enquanto animal gregário.

... pretende-se que alma seja superior por ser imortal, espiritual, eterna, ao passo que o corpo seria inferior por ser perecível, contingente, passageiro. Através de seu percurso a tradição é levada mesmo a aprofundar a dicotomia; no cartesianismo o homem passa a ser literalmente duas substâncias, e nem se percebe qualquer possibilidade de vinculação imanente entre ambas, embora se mantenha a hierarquia. No fundo, a compreensão do homem como animal racional apenas espelha a interpretação geral da realidade, também ela dividida em dois mundos. Realmente, já a partir

³ O título do livro em Inglês é "Brave New World".

do neolítico, bem antes, portanto, do surto da filosofia, entende-se a realidade como composta por um mundo superior, dos deuses, residência do fundamento, e um mundo inferior, sensível, habitado inclusive por esses pobres mortais que são os homens, e aqui também a dicotomia se hierarquiza. (BORNHEIM, 1990, p.144)

Defendo uma educação revitalizada na amplitude de seu caráter preventivo⁴, destituída da aspiração compulsiva de um ideal de pessoa e do frenético desejo do que é sublime e perfeito, mas sim enquanto portadora da instrumentalização da diversidade, que só pode ser dimensionada e compreendida a partir da experiência cotidiana de educadores e educandos que vivenciam em suas singularidades o desejar, sentir, pensar, planejar, fazer e refazer, viver e sucumbir.

Prevenção significa evitar algo, impedir que algo ocorra (ou não ocorra); em nosso caso, acreditamos que é necessário prevenir-se da doença. Se pensarmos no câncer, fica relativamente fácil identificar a anormalidade causadora de tanta dor e infortúnio. É preciso evitar uma doença tão bem catalogada e delimitada pelos procedimentos específicos, cientificamente comprovados, entretanto tão mal elaborada e compreendida na complexidade dos fatores que propiciam o “solo fértil” para que essa patologia se albergue no corpo, denunciando uma outra doença menos visível, mas mais profunda e nociva: os ferimentos do espírito (ou da alma). Não se estaria, nesse caso, separando a unidade contraditória, conflitiva, rica de potencialidades porque preenhe de forças, que constitui o humano?

E quando a doença nem sequer está registrada nos compêndios da verdade e da universalidade científica? E quando essa doença significa um quadro de apatia mórbida que se alastra acelerada e irremediavelmente pela juventude? E quando essa doença é desprezada e considerada um “ponto fora da curva” no prontuário gélido da matemática, da estatística e das próprias ciências médicas? Essas indagações justificam o entendimento de que é necessário levantar novas hipóteses que arregimentem novas práticas e novos conceitos no campo da educação e da medicina, tendo como referência o

⁴ Em entrevista recente à Folha de São Paulo, o jurista Dalmo Dallari, respondendo aos secretários da Saúde de vários Estados, preocupados com os gastos com a saúde pública, declara: "Todos os juizes fundamentam suas decisões em laudos médicos, às vezes em mais de um. De todo modo, até agora o Estado vem mostrando que consegue atender às determinações da Justiça. O que é preciso é que o Estado se adiante, fazendo prevenção no sentido mais amplo, agindo antes que a doença apareça. Essa seria a forma mais racional e justa de garantir o direito à saúde e à vida." (Folha de São Paulo, 03/08/2003. Caderno Cotidiano, p.03; os grifos são meus).

que chamo de prevenção.

Mas essa prevenção à qual me refiro tem um sentido bem diverso, até contraposto àquele moralizante, atirado como um rótulo aos que, nos seus movimentos de subjetivação, transgridem as regras, reinventam as normas e, muitas vezes, adentram por caminhos que podem destruir suas possibilidades de ser⁵. A implementação de um projeto de “prevenção no sentido mais amplo”, na perspectiva de uma proposta investigativa, significa deslocar o foco de análise do abstrato, enquanto projeto social situado no plano das intenções, para o plano concreto, o cotidiano do ator micropolítico, situado no palco geral dos acontecimentos e interagindo com outros atores neste mesmo palco. Nosso ator/autor é aquele que encontra, na afirmação da vida, na superação dos ressentimentos e no desejo de, se for possível, viver tudo o que já foi vivido, a força cósmica para abrir a extraordinária fenda para a manifestação de uma postura anticulpa, peculiar, facilitadora do processo de encontrar-se saudável na vida e para a vida, e que poderá desembocar num tornar-se o que se é.

Sob essa ótica, o desafio é criar, no palco da sala de aula, condições assimétricas que facilitem a expressão, no sentido mais geral, através do uso de uma linguagem que imprima o que é revolucionário no exercício do aprendizado o que, ao mesmo tempo, evidencia um dos mais consideráveis obstáculos epistemológicos da ciência contemporânea. Tal desafio implica, necessariamente, a desconstrução dos compartimentos particulares a cada ciência, a capacidade de fazer relações entre as diversas áreas do conhecimento, de apropriar-se dos saberes da experiência, de tecer ligações entre ciência, experiência e criação artística, articulando sensibilidade e razão, o pensado e o vivido, cavando e descobrindo possibilidades ante o abismo que, tantas vezes, se configura entre o imaginado, o desejado e o permitido.

Penso ser importante que a escola desperte no estudante a capacidade de estabelecer conexões entre os acontecimentos no tempo e no espaço, tornando-o apto para decifrar, por menos que seja, o universo representacional em sua complexidade. E mais, que o instigue a ser portador da representação de seus próprios papéis sociais. Em síntese, que represente a si mesmo, apropriando-se e reelaborando constantemente o conjunto de direitos e deveres peculiares ao seu papel social, o que lhe cabe como

⁵ A prevenção à droga, à delinquência, à gravidez na adolescência e outras “prevenções” podem ser vistas sob o enfoque que disfarça, mas não consegue ocultar de todo, a criminalização e a moralização (sentido de salvar) de práticas adolescentes de rebeldia, de fuga, de contestação. Não é este o sentido dado à expressão.

ator e autor no palco da vida.

Quando pensamos numa outra linguagem para a educação, estamos adotando um exercício de construção renovável, que pretende pôr em xeque a lógica dual⁶ das práticas discursivas escolares, de tal modo que preserve idiossincrasias particulares, mas que também possua vigor suficiente a fim de incluir as demandas do coletivo. Esse exercício consiste em utilizar a poética vigorosa do teatro com pretensões anarquistas como força subjetivante, tornando a criatura apta e suficientemente insolente a ponto de exigir e reivindicar do Criador a autoria e o destino de suas próprias ações.

A pretensão de articular educação e arte naquele sentido amplo de prevenção, já explicitado, materializa-se em um teatro ressignificado. Em sua proposta central com base na acepção do trágico, tomamos o teatro como uma ferramenta mais abrangente e eficaz na apreensão do conhecimento, onde se movimentam corpo e pensamento, desaparecendo a linha divisória entre matéria e energia, densidade e etéreo, o que, em certa medida, culminará no que Santos (1995) sugere: “proporcionar o reencontro da ciência com o senso comum”. Nesta concepção explicita-se o entrelaçamento da ciência com um substrato artístico não institucionalizado o que, por sua vez, demonstra um forte trânsito com a expressão popular e o senso comum, na medida em que indica soluções plásticas espontâneas, derivadas do universo de relações e objetos do sujeito.

Trazendo esta discussão para o terreno da arte, julgamo-nos absolvidos da sentença que um dia fixou a arte erudita como a única manifestação cultural autorizada pela natureza, já que esta seria a detentora de uma hipotética força emanada da preferência “inata” dos homens, desdobrando-se em decorrente prazer estético natural, pertinente ao que se considera a verdadeira essência humana. Há autores que, ao fazer a crítica desta concepção idealista que nos tem sido imposta, fornecem elementos para visualizarmos outras perspectivas de arte ao afirmarem que:

... o prazer estético, em sua forma erudita, pressupõe a aprendizagem e, neste caso particular, a aprendizagem pela familiaridade e pelo exercício, de modo que, produto artificial da arte e do artifício, este prazer que se vive ou pretende ser vivenciado como natural é, na realidade, prazer culto. (BOURDIEU & DARBEL,

⁶ “O que acontece amiúde é que, em nossas práticas discursivas escolares, dentro de aula ou fora dela, prepondera uma filosofia binária, dualista, que contrapõe o dentro ao fora, o quente ao frio, o em cima ao embaixo, o presente ao ausente, a memória ao esquecimento, o verdadeiro ao falso, o verso ao averso, o saber ao não saber, a forma ao conteúdo, o espaço físico ao espaço estético, a noite ao dia, o permitir ao não permitir, o real ao sonho, em síntese o sim ao não.” (CRUZ, 2002, p.126).

2003, p.165)

Agimos sobre a plataforma de uma matriz pendular, que, ora é representação e envolvimento corporal intenso, ora contemplação do ícone, da arte representativa, expressando nosso próprio legado cultural mestiço, incorporador de outros traços e valores, revelado emblematicamente na exuberância do barroco, francamente retorcido.

2. Uma experimentação cruel do desejo

Esta concepção da prática educativa como um campo artístico experimental é resultante da minha experiência como professor de sociologia, que me faço valer de incursões, enquanto diretor, ator e roteirista de teatro, não sendo um profissional desse ramo. Valho-me da filosofia, da psicologia social, da medicina social e de outras áreas a fim de apropriar-me de uma postura ético-estética, conforme preconiza Foucault em suas obras do eixo ético (1988, 1985), que, por um lado, é constitutiva de um rompimento radical com o normativo e, por outro, engendra uma extensão mais abrangente do ato de ensinar e aprender. Esse deslocamento transdisciplinar, entendido como ação de transitar pelas diversas disciplinas, é respaldado pelo expediente das artes, em especial, o da arte cênica.

Minha primeira experiência docente com o teatro circunscreveu uma dupla atuação que separava o discurso sociológico, em forma de aulas expositivas e seminários, do espaço de experimentação e construção de personagens, por via de tecnologias empregadas no campo dramático. Esses tempos e espaços estavam bem definidos e articulados; os alunos sabiam distinguir o momento do teatro, reservado às Oficinas de Dramatização⁷ (embora estas tratassem de temáticas da sociologia: o desemprego, a fome, movimentos sociais, violência...), do momento de abordar reflexivamente os problemas brasileiros, no tempo-espaço da sala de aula.

Neste texto, pretendo estar revolvendo as bases desta construção feita em experiências que articulam a docência (aulas de Sociologia) à arte (experimentação de temas sociológicos pela via da linguagem teatral). Agora, enquanto relação educador e educando, caminhamos na direção da integração espaço-temporal das oficinas de teatro com as aulas expositivas e os seminários. Estamos vivendo o momento histórico de nosso ensaio artístico-pedagógico que, nos parece, será possível entrelaçar e anexar as aulas às oficinas de teatro, porém com um novo diferencial, em que estaremos gradualmente substituindo o drama pela representação do trágico.

Nossas experiências, construídas coletivamente e sobre as quais reflito neste artigo, tem, como princípio original, a pretensão de fazer incursões e produzir saberes com o referente do corpo de significações do espírito dionisiaco. Objetivamos sistematizar uma espécie de ataque aos códigos morais inscritos, por intermédio do instrumento ético, formador de grupos de sujeitos-éticos, imbuídos em romper com o normativo, criando uma relação peculiar com a moral que, simultaneamente, a confronte e transgrida⁸.

Retomando o propósito original da prevenção, ou do resgate da unidade do humano em corpo e mente, nas práticas articuladas de arte-educação no teatro, é que concebo a moral, apoiado em Nietzsche, para quem

... a vida é algo de essencialmente imoral, *devemos* enfim abafar a vida com a força do desprezo e da eterna negação, como indigna de ser desejada, como destituída até do valor de ser vivida. A própria moral... Que digo? A moral não será tão somente uma <<vontade de negação da vida>>, um instinto secreto de aniquilamento, um princípio de ruína, de decadência, de enegrecimento, um começo do fim? Não será, por consequência, o perigo dos perigos?... Foi, pois, *contra* a moral que, neste livro, o meu instinto se reconheceu defensor da vida, para constituir uma doutrina e uma teoria de vida absolutamente contrária à moral: uma concepção artística, *anti-cristã*. (NIETZSCHE, 1982, p.25-26)

A arte trágica, significando a expressão cruel da poética do espírito e do corpo, é o veículo que utilizamos a fim de interrogar os pressupostos morais da prática pedagógica tradicional. A palavra cruel deriva da con-

⁸ Estamos fazendo aqui uma distinção entre moral e ética clarificada na tese *Moral e Prática de Si* de Michel Foucault (1988), onde se entende por moral "um conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos, como podem ser a família, as instituições educativas, as Igrejas, etc. Acontece de essas regras e valores serem bem explicitamente formulados numa doutrina coerente e num ensinamento explícito. Mas acontece também de elas serem transmitidas de maneira difusa e, longe de formarem um conjunto sistemático, constituírem um jogo complexo de elementos que se compensam, se corrigem, se anulam em certos pontos, permitindo, assim, compromissos ou escapatórias... Porém, por 'moral' entende-se igualmente o comportamento real dos indivíduos em relação às regras e valores que lhe são propostos: designa-se, assim, a maneira pela qual eles se submetem mais ou menos completamente a um princípio de conduta." Entretanto, para Foucault, fica claro o que seja ética quando analisamos os fatores que motivam a aplicação desse conjunto prescritivo entendido como "código moral". Tomando a fidelidade como exemplo, entende-se como substância ética aquela que aponta para a realização do preceito com base no domínio dos desejos, o combate obstinado que se tem contra eles, a força com a qual se sabe resistir às tentações buscando dar à vida pessoal uma forma que corresponda a critérios de esplendor, beleza, nobreza ou perfeição.

cepção de Teatro da Crueldade de Artaud, que possui uma conotação especialmente solidária às práticas que vimos desenvolvendo com arte-educação.

A palavra cruel deve ser considerada num sentido amplo e não no sentido material e rapace que lhe é atribuído. E com isso reivindico o direito de romper o sentido usual da linguagem... Uso a palavra crueldade no sentido de apetite de vida, de rigor cósmico e de necessidade implacável, no sentido gnóstico de turbilhão de vida que devora as trevas... Uma peça em que não houvesse essa vontade, esse apetite de vida cego, capaz de passar por cima de tudo, visível em cada gesto e em cada ato, e do lado transcendente da ação, seria uma peça inútil e fracassada. (ARTAUD, 1999, p.119)

De posse dessa noção do trágico como potencializador da vida, passo a questionar uma escola que nasce com forte caráter disciplinador, produtora de sujeitos debilitados em seu desejo, envoltos na emaranhada teia dos preconceitos cujo principal efeito tende fortemente a obscurecer a realidade. Um autor que faz crítica à escola moderna é Mariano Enguita. Segundo este autor, para entendermos a escola em sua configuração atual, é preciso compreender que as escolas, em sua gênese, voltadas para a educação do povo, surgem na forma de orfanatos transformando-se, pela necessidade de mão-de-obra economicamente viável, em escolas de formação para as fábricas, cujo objetivo precípuo traduz-se em disciplinamento.

... foi o desenvolvimento das manufaturas que converteu definitivamente as crianças na guloseima mais cobiçada pelos industriais: diretamente, como mão-de-obra barata, e indiretamente, como futura mão-de-obra necessitada de disciplina. O momento culminante dos orfanatos e, em geral, do internamento e disciplinamento das crianças em casas de trabalho e outros estabelecimentos similares foi o século XVIII [...]. Na Inglaterra, as workhouses converteram-se em Schools of Industry ou Colleges of Labour. O essencial não era já pôr os vagabundos e seus filhos a fazer um trabalho útil com vistas à sua manutenção, mas educá-los na disciplina e nos hábitos necessários para trabalhar posteriormente... (ENGUIITA, 1986, p.109)

O recurso da tragédia nos faz pensar no humano como artista e representante de si mesmo, em uma pessoa que se impõe a disciplina necessária para alcançar seus objetivos, sempre pautados por uma concepção éti-

co-estética de si, que dialoga, interfere e é interferida permanentemente pelas dimensões culturais, políticas e econômicas. Não se trata de uma disciplina introjetada, segundo o conceito panoptista, no qual o vigia desce da torre carcerária e se faz albergar nas consciências dos prisioneiros, que já não são mais detidos por cercas nem grades, impondo-lhe, com eficiência, o que deve e o que não deve ser vivido, “tornando os indivíduos o princípio de sua própria sujeição. Isso porque retomam por sua própria conta as limitações do poder, fazendo-as funcionar sobre si mesmos” (FOUCAULT, 1984).

Neste particular aspecto, nosso fazer tem uma notável semelhança com o Teatro do Oprimido do mestre Augusto Boal ou com o Teatro Pobre, do polonês Jerzy Grotowski, pois, na ação teatral, desaparece definitivamente a linha divisória entre platéia e palco, entre ator e espectador.

A encenação não tem a pretensão de traduzir o desejo do espectador: o desejo é do educando que é espectador, mas que também é ator; o desejo aí desponta como a força de transformação perene das relações fundadas em sala de aula. O educando é portador da capacidade de representar a si próprio; somente ele tem o poder de traduzir, com incontestável consistência, seu modo peculiar de desejar, entender e expressar a vida no seu espectro mais amplo, ou seja, na sua própria existência, sempre crivada de contradições, angústias, (re)interpretações e (des)encontros. Por sua vez, julgo seja pertinente ao educador a tarefa de indicar ao educando as trilhas que o conduzirão pelos sinuosos desvãos da autonomia, transmitindo e transformando dialeticamente o conhecimento, usando os meios artísticos e não-artísticos, científicos e não-científicos, para melhor conotar a linguagem.

Seguindo esta linha de reflexão, é possível anunciar um campo de problematização focado em uma linguagem que provém substancialmente do mito da tragédia, que deriva, segundo Nietzsche, “*da alegria, da força, da saúde exuberante, do excesso de vitalidade*”, apesar de representar o terrível, o fatal, o misterioso de tudo que está em movimento e que incorpora todas as dimensões da vida. É esta força contida no trágico, inspirada na intensidade de tudo, que faz fervilhar o sangue e abre o apetite ardente de constituir-se e expressar-se no mundo, mesmo que isso signifique deslocamento violento, fissuras e aniquilamento. É deste tempo/lugar de confrontos, conflitos, nos quais são feitas descobertas, ocorrem exposições em carne viva geradoras de perplexidades, gritos, uivos, gargalhadas, choros, é que falamos de um teatro da crueldade como um educativo do “humano, demasiado humano”, parodiando Nietzsche.

Todavia, não é nossa intenção que a coluna dionisíaca seja erguida em oposição aos limites da pulsão apolínea; não é nosso desejo relegar os

atributos da forma, da imaginação, do princípio da individuação e da aparência das coisas, sintetizadas em Apolo, a um segundo plano. Há uma poética na passagem cíclica, inexorável, mas cheia de surpresas, da luz e da sombra, do dia e da noite, da forma e do conteúdo, da vida e da morte, esta como o único possível absoluto do ser. (HEIDEGGER, 1995)

É, pois, às suas duas divindades das artes, a Apolo e a Dioniso, que se refere a nossa consciência do extraordinário antagonismo, tanto de origens como de fins, que existe no mundo grego entre a arte plástica ou apolínea e a arte sem formas ou musical, a arte dionisíaca. Estes dois instintos impulsivos andam lado a lado na maior parte do tempo em guerra aberta, mutuamente se desafiando e excitando para darem origem a criações novas, cada vez mais robustas, para com elas perpetuarem o conflito deste antagonismo que a palavra arte, comum dos dois, consegue mascarar, até que por fim, devido a um milagre metafísico da vontade helênica, os dois instintos se encontrem e se abracem para, num amplexo, gerarem a obra superior que será ao mesmo tempo apolínea e dionisíaca, - a tragédia ática. (NIETZSCHE, 1982, p.35)

Deste lugar localizado, em trânsito perene entre o dentro e o fora, entre o individual e o coletivo, é que invocamos condições possíveis para uma saúde centrada na criação de alternativas frente ao diverso e imprevisível desfecho de cada momento, de cada (des)encontro, de cada surpresa por mais amarga que seja, onde o desejo se faz propulsor de toda ação poética contida em tudo o que é vivo, mesmo que, em princípio, não seja possível perceber o belo ou contemplá-lo. Desejamos esta condição afortunada do humano em que a dor, a desilusão e as injustiças sofridas no decurso do tempo, ao invés de gerarem ressentimentos e infrutíferas lamentações, sejam suficientemente produtoras do inusitado e potencialmente transformador. Apostamos em um sujeito desejante por extrair o esteticamente aprazível, sequioso pela renovação continuada e conseqüente de tudo que lhe cerca e atravessa.

As experiências arte-educativas já referidas traçam uma trajetória rumo ao desenvolvimento de uma linguagem típica revelada por Antonin Artaud, no livro *O Teatro e seu Duplo*, em sua tese: *Teatro Oriental e Teatro Ocidental*. Segundo esse autor, o teatro precisa superar a idéia de objetivar a simples transposição do texto realizado, como se a encenação não passasse de uma espécie de variedade sonora da linguagem, como se fosse apenas o reflexo material do texto.

Artaud introduz uma forma de linguagem que ultrapassa o texto ao romper com essa sujeição do teatro à palavra ou ao considerá-lo como uma arte independente e autônoma, assim como a música, a pintura, a dança. E vai mais longe, ao questionar se uma linguagem teatral pura não poderia pretender a mesma eficácia intelectual que a linguagem articulada. “Em outras palavras, é possível perguntar se ela pode, não precisar pensamentos, mas fazer pensar, se pode levar o espírito a assumir atitudes profundas e eficazes de seu próprio ponto de vista” (ARTAUD, 1999, p.76).

É a questão da eficácia intelectual da arte que está sendo defendida. Sobre isso, Cláudio Willer, biógrafo de Artaud, afirma que, para ele,

... o teatro sempre foi, acima de tudo, um meio, um veículo para uma linguagem mais ‘eficaz’[...] A eficácia da linguagem seria sua capacidade de transformar as consciências e a realidade, ou seja, uma linguagem com o peso e a gravidade das invocações e fórmulas da Cabala e da magia primitiva. Esta seria para Artaud, a linguagem ‘metafísica’ – e esta palavra também é usada com um significado especial, como sinônimo de linguagem livre, na qual os signos, libertos, readquirem sua força e potência... o teatro é uma poesia posta em prática, ou seja, transformada em realidade. A finalidade do teatro é, portanto, a mesma de toda a linguagem verdadeira: trazer a vida para dentro da arte, tornando-a real e, simultaneamente, elevar a vida – degradada no cotidiano – até o plano da arte. (WILLER, 1986, p.55)

O poeta maldito – Artaud – postula o uso da palavra na perspectiva do teatro de tendências metafísicas, no sentido explicitado por Willer (1986), e não do teatro ocidental que, segundo ele, apodera-se do discurso articulado para resolver conflitos sociais ou psicológicos, onde o drama, via de regra, aborda o campo de batalha específico das questões de ordem moral. Entretanto, não se trata de suprimir a palavra da esfera do universo cênico, mas de utilizá-la sob a instrução de um outro paradigma.

Artaud encontra inspiração no teatro oriental, que sugere uma mudança no destino da linguagem articulada, bem como a restrição de seu espaço, para defender a palavra enquanto significação no domínio da anarquia formal e da criação formal contínua.

É por não se deter nos aspectos exteriores das coisas num único plano que o teatro oriental não se limita ao simples obstáculo e ao encontro sólido desses aspectos com os sentidos; é por não parar de considerar o grau de possibilidade mental de que se ori-

ginaram que ele participa da poesia intensa da natureza e conserva suas relações mágicas com todos os graus objetivos do magnetismo universal [...] É sob esse ângulo de utilização mágica e de bruxaria que se deve considerar a encenação, não como o reflexo de um texto escrito e de toda a projeção de duplos físicos que provém do texto escrito, mas como a projeção ardente de tudo o que pode ser extraído, como conseqüências objetivas, de um gesto, uma palavra, um som, uma música e da combinação entre eles. (ARTAUD, 1999, p.81)

3. A Poética de Si: uma concepção artística da Vida

A idéia do bios como material para uma peça estética de arte me fascina. [...] O que me impressiona é o fato de que em nossa sociedade, a arte se tenha tornado algo relacionado somente a objetos e não a indivíduos ou à vida. Essa arte é algo especializado ou fornecido por “experts” que são os artistas. Porém, a vida de cada pessoa não poderia se tornar uma obra de arte? Por que a lâmpada ou a casa pode ser uma obra de arte e a nossa vida não? (FOUCAULT, 1984, p.50).

O horizonte visualizado é a arte-educação, vendo, no teatro da tragédia, uma dimensão pedagógica de constituição de subjetividades minimamente sãs. É esse o olhar que define a percepção da possibilidade de pesquisa e experimentação no sentido de desenvolver uma expressão com maior amplitude, por intermédio dos recursos inerentes aos ruídos, gestos, textos, cores, objetos, jogos, plasticidades, e na composição criativa destes. Com isso, pensamos ser possível revelar um conjunto de possibilidades expressivas que estimulem o educando a buscar sempre uma nova atitude diante dos obstáculos, do fracasso ou das perdas, tornando-o um sujeito capaz de lidar ativamente com todas as situações do dia-a-dia, tanto aquelas que resultam em prazer quanto as que se traduzem em desconforto, porém consciente de seus próprios contornos, sem que estes possam detê-lo.

Desenvolver uma linguagem trágica amalgamando teatro e educação, lidar com uma expressão cênica traspassada pelos signos dionisíacos da vida, a partir do campo empírico em que estamos dialeticamente imersos, implica estar, mais do que nunca, atento às máscaras⁹ e seus significados no interior da cultura. Parece-nos possível viver a intensidade dos bons encontros, dos momentos mais radiantes e iluminados, sem deixar de responder pelas responsabilidades, compromissos e papéis assumidos, o que, tantas

vezes, nos impõe percorrer trilhas tortuosas e íngremes na mais completa escuridão.

Só existe o humano sob a beleza e a dor das noites e dos dias, das tardes, das manhãs e dos meios-dias... “de meu velho meio-dia de lábios, de meu velho meio-dia de olhares”, como diria Lorca (1976, 38) na poesia *À sombra da minha alma*.

Para que possamos experimentar esta vigorosa linguagem, é necessário fazer um percurso em direção à experiência do signo. O trabalho dos atores tem sido orientado a fim de que possam lidar com aquilo que chamamos de “valor puro do significado”, ou seja, com aquilo que há de mais transcendente na ação, o que nos coloca em contato com as forças viscerais da existência. Para isso, é preciso “viver o papel”, o que não implica, necessariamente, utilizar algum tipo definido de máscara ou técnica específica. Tal atitude demanda entregar-se, em mergulhar intensa e integralmente na ação, da mesma forma como faríamos em nosso cotidiano diante da mais trágica revelação da poética cruel da verdade, ou quando nos deparamos com a morte, a dor, a liberdade, a decadência ou a beleza no ápice de suas grandezas¹⁰. Este é um ato, sobretudo, de mergulho incondicional, ou seja, eu me atiro pois esta é minha condição inexorável, é o que desejo fazer custe o que custar.

Parto da compreensão do campo pedagógico como um espaço e tempo de experimentação, cujos principais esforços convergem na lapidação do Si mesmo enquanto obra de arte. Isso só é possível na mediada em que, em alguma instância, torne-se exequível dobrar as forças caóticas da vida pelo exercício racional da liberdade, em direção a uma escolha esteticamente aprazível a si mesmo, definida sempre em relação à sua dimensão social e política. Nessa linha, a ênfase dada à intervenção docente encontra-se menos no produto almejado, através da busca de uma forma estática para configurar um ideal de ser, e mais na escuta atenta do movimento das forças em mutação constante, cuja lógica pressupõe uma gênese não das causas, mas do processo de constituição.

No domínio das relações particulares e no que é possível perceber do que há em comum no trato com pessoas mais íntimas, quando ficamos mais expostos aos momentos fecundos de certas zonas de silêncio ao lado de alguém, às vezes num breve lapso de tempo, fica explicitada a grande dificuldade de lidarmos com a ausência das palavras como se nada mais no corpo do outro, além da boca, pudesse falar.

As experiências e os autores que sustentam as reflexões feitas neste artigo, articulando a educação à arte, mormente o teatro, permitem elucidar uma proposição central com base na história apresentada no filme

do diretor espanhol Pedro Almodóvar, intitulado *Fale com Ela*, em que o personagem Benigno, enfermeiro de um hospital, apaixonou-se e engravidou uma mulher que se encontra em estado comatoso, com vida apenas vegetativa e inteiramente dependente de seus cuidados.

Sem possibilidade de retorno, desenganada do ponto de vista da ciência médica, a mulher fica grávida incriminando seu tutor. Contraditoriamente, o homem que a cuidava e que a violentou – ou praticou sexo com ela sem o seu consentimento – foi o mesmo que, ao praticar este crime, devolveu-a uma vida sadia e “normal”... O filme prefigura a imagem de um homem insano que, recolhido ao cárcere manicomial, lugar dos subversores da lei, da ordem e da moral, lança os fundamentos de uma nova forma de conceber o ato interativo humano. Benigno, curiosa e misteriosamente, entrega-se, relaciona-se afetuosamente e, a despeito de todos os prognósticos, “fala” com ela.

Numa fala, carregada de simbolismo e vigor ético, Benigno consola e ensina seu interlocutor, consternado por não conseguir sequer chegar perto de sua companheira, que também se encontra em coma:

Benigno: Fale com ela. Conte isso a ela.

Marco: Gostaria, mas ela não pode me ouvir.

Benigno: Por que tem tanta certeza disso?

Marco: Porque seu cérebro não funciona, Benigno.

Benigno: A mente de uma mulher é um mistério, ainda mais nesse estado. Tem que prestar atenção nelas. Falar com elas. Pensar nos pequenos detalhes, acariciá-las. Lembrar que existem, que vivem e que são importantes para nós.

A ciência toma a doença como falta e como déficit, e déficit e silêncio absolutos no caso do coma, crendo nas intensidades arrancadas das vísceras e no que é mais profundo e violento no espírito, quando o imperativo é viver tal qual aquele que não vê. Todavia é capaz de ouvir melhor e de sentir vibrações que a maioria dos cidadãos normais não sentiria. Respaldados pelo sentido metafísico e factual da realidade, defendemos a emergência das mais variadas e inusitadas possibilidades face aos infortúnios daquele que é deficitário e padece da falta. Do mesmo modo, focalizamos o humano do educando, não como um ser de pura razão, cujos sentidos estariam mortos, surdos às múltiplas possibilidades e oportunidades de apreender a vida, que também está na escola...

Penso que seja necessário estar aberto para permitir-se pensar e buscar novas posturas no âmbito da linguagem, da saúde, da arte e da educação. É preciso embrenhar-se no campo da magia viva do desejo e da força

de expansão da vida para concebermos o humano enquanto portador de infinitas possibilidades ante a gravidade do mais sombrio quadro de deficiência.

Minhas conclusões, neste texto, situam-se no limite entre o definitivo e o provisório, enquanto temporalizadas e espacializadas. Fundam-se em experiências nas quais as práticas docentes e teatrais se transversalizam, articulando-se com outros campos do conhecimento ao mesmo tempo em que permitem construir novas configurações ao curar, ao educar e ao fazer arte. Esta afirmação, embora carregada de sentidos de aprendizados recentes, baseia-se numa prática pedagógica em consonância com concepções articuladas de saúde, de educação, de arte enquanto potencializadoras de vida. É uma obra de arte a que preconiza a vida e, enquanto tal, é capaz de produzir, em contraponto à moral, um arcabouço ético-estético em confronto permanente com os modelos modernos de cura, de educação, de sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALMODÓVAR, Pedro (Diretor). Filme: *Fale com Ela*
- ARTAUD, Antonin. *O Teatro e seu Duplo*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BOAL, Augusto. *Jogos para Atores e Não-Atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- BORNHEIM, Gerd. *Da Superação à Necessidade: o desejo em Hegel e Marx*.
- NOVAIS, Adauto (org.) São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- BOURDIEU, Pierre & DARBEL, Alain. *O Amor pela Arte: os museus de arte na Europa e seu público*. São Paulo: Ed. da USP: Zouk, 2003.
- COURTNEY, Richard. *Jogo, Teatro & Pensamento*. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- CRUZ, Armando. *Expropriação Simbólica*. 2002. 150f. Tese – Curso de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- ENGUITA, Mariano Fernandes. *A Face Oculta da Escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FOLHA DE SÃO PAULO, 03 de agosto de 2003. Caderno Cotidiano, p.03.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade 1. A vontade de saber*. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1980.
- _____. *História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- _____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro. Edições Graal, 1979.

- GROTOWSKI, Jerzy. Em Busca de um Teatro Pobre. Kungs Dramatiska Teaterns Program. Estocolmo, 1965.
- HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. v. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LORCA, Federico Garcia. *Livro de Poemas, Canções e Outras Poesias*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1976.
- NIETZSCHE, Friedrich. *A Origem da Tragédia*. Lisboa: Guimaraes Editores, 1988.
- PARDO, Eliane Ribeiro; et al. Manifesto contra o Mímo. In: Revista *Motus Corporis*. Rio de Janeiro: Editora Gama Filho, 1994.
- RAJCHMAN, John. *Eros e Verdade: Lacan, Foucault e a questão da ética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Afrontamento, 1995.
- WILLER, Cláudio. *Os Escritos de Antonin Artaud*. Porto Alegre: L&PM, 1986.

Augusto Luis Medeiros Amaral é Graduado em Ciências Sociais pela UFPel/ISP; Professor de Sociologia; Pós-Graduando em História pela UFPel/ICH (Linha: Memória, Identidade e Patrimônio Cultural); Diretor do Grupo de Experimentação Cênica do Chibarro Mix Cultural (Secretaria de Programa e Projetos Culturais / Ministério da Cultura - MinC / Governo Federal); Membro Pesquisador da Linha de Pesquisa do CNPq "Estudos Culturais, Corpo e Educação Física" (ESEF/UFPe); Coordenador Administrativo do Chibarro Mix Cultural.

E-mail: augustoamaral@hotmail.com

Artigo recebido em maio/2004