



30(2):229-242  
jul/dez 2005

# EXPERIÊNCIA URBANA E CONHECIMENTO TEATRAL:

## romper limites e ampliar espaços

Vera Lúcia Bertoni dos Santos

**RESUMO** – *Experiência urbana e conhecimento teatral: romper limites e ampliar espaços.* Este estudo apresenta algumas reflexões sobre as relações entre a experiência na cidade, sob a perspectiva espanhola das “cidades educadoras”, e a realidade escolar, mais especificamente os processos de ensino e aprendizagem do teatro. Busca-se fornecer elementos para destacar a emergência e a relevância de novos espaços educativos, para compreender a contribuição do teatro no desenvolvimento de crianças e jovens de todas as idades, independentemente das suas condições sociais e culturais, e para repensar o papel das instituições de ensino e de outras redes que tecem a malha social e cultural da cidade, frente aos desafios da educação contemporânea.

**Palavras-chave:** *cidade educadora, conhecimento, teatro, escola, cultura.*

**ABSTRACT** – *Urban experience and drama knowledge: breaking boundaries and expanding spaces.* This study presents some reflections about the relationship between the city experience, from the Spanish perspective of “educative cities”, and school reality, particularly the processes of teaching and learning drama. The text presents elements aimed at highlighting the emergence and relevance of new educational spaces, helping to understand the contribution of drama for the development of children and young people of all ages, regardless of social or cultural conditions, and rethinking the role of educational institutions and other networks that weave the social and cultural web of the city in face of the challenges of contemporary education.

**Keywords:** *educative city, knowledge, drama, culture.*

## **Introdução**

O objetivo deste estudo é sistematizar algumas reflexões sobre o processo educativo em teatro e as chamadas “pedagogias da cidade”, temática que descortina um universo relacionado à discussão de problemas da educação contemporânea e à necessidade de configuração de novos modos de pensar o papel do poder público, das instituições educacionais e de outras redes sociais que possam responder aos desafios e impasses que a cultura contemporânea representa à educação escolar.

Num primeiro momento, tendo por base num estudo realizado por Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria (1992), trago alguns elementos que permitem refletir sobre as origens da escola como espaço de isolamento, que emerge e se configura pela necessidade de normatização de saberes e modelação de condutas, fatores intrinsecamente relacionados à estruturação da sociedade de classes e à constituição dos conceitos de infância e juventude na nossa cultura.

A seguir, focalizo a atenção em determinados conceitos fundamentais à compreensão das relações entre a cidade e a escola no contexto da sociedade contemporânea, analisados na perspectiva sociológica da cidade educadora e sob a ótica de autores como Jaume Trilla Bernet (1997), teórico espanhol que trata das bases conceituais do movimento das “cidades educadoras”, e Daniel Filmus (1997), estudioso argentino que examina aspectos relativos à situação social, econômica e cultural das cidades da América Latina.

Por fim, encaminho algumas reflexões acerca das contribuições da área do teatro para o estreitamento das relações entre a escola e a cidade, partindo de um olhar sobre as formas de ensino do teatro predominantes no nosso sistema escolar, frente à multiplicidade de propostas cênicas que a condição contemporânea significa às transformações da arte teatral.

Proponho, em última análise, oferecer elementos que concorram para o encurtamento da distância que separa o trabalho escolar da experiência social e cultural urbana, com vistas ao fortalecimento dos vínculos entre o conhecimento escolar e a vida dos estudantes e dos profissionais que ‘fazem’ o cotidiano da escola.

## **Das origens da instituição escolar obrigatória**

Analisar a significação de movimentos ligados às novas concepções de educação escolar implica considerar propostas que se orientam no sentido de implementar um modelo de escola como instituição que inclua a todos, que se destine ao desenvolvimento integral do ser humano ao longo de toda a sua vida e que prime pela competência e pela busca da universalidade do conhecimento<sup>1</sup>. Mas exige, também, que se considerem as origens da escola como instituição

vinculada à infância e à própria constituição da nossa sociedade, tal como hoje a compreendemos.

Nesse sentido, o artigo de Varela e Alvarez-Uria (1992), intitulado *A maquinaria escolar*, traz um levantamento das condições sociais de emergência da escola como instituição obrigatória, a ser freqüentada por crianças e jovens de todas as idades, independentemente da classe social a que pertencem.

Os autores apóiam-se, numa primeira análise, nos estudos realizados por Philippe Ariès (1978), para abordar historicamente o estatuto da infância e a constituição de um espaço destinado à educação das crianças e dos jovens, que corresponde ao surgimento da figura do especialista, ao desenvolvimento de teorias e métodos elaborados com fins educativos e à institucionalização do espaço escolar, aspecto implicado ao gradual desaparecimento de outras formas de socialização e à conseqüente ruptura das relações entre aprendizagem e formação, que se fez sentir “tanto nos ofícios manuais como no ofício das armas e inclusive em outras ocupações liberais” (Varela e Alvarez-Uria, 1992, p. 83).

Nessa perspectiva, a escola institucional emerge, por volta do século XVI, como um dispositivo cuidadosamente instrumentalizado para exercer o controle sobre a infância e a juventude. Tal iniciativa visava naturalizar a sociedade de classes (estratificação) e garantir o prestígio da igreja junto às minorias dominantes, assegurando, com isto, a manutenção do espaço de autoridade por ela ocupado. Esse estatuto da escola corresponderia a uma crescente necessidade de regulação por parte do poder público, que passaria a construir uma legislação específica a ser implementada nas instituições escolares.

Os programas educacionais passaram a ser delineados considerando as diferenças entre as classes para as quais se destinavam. Os filhos dos nobres e as crianças das classes que detinham a superioridade econômica receberiam especial atenção, já que o futuro lhes reservava o desempenho de funções de decisão e comando; por outro lado, a educação das crianças das classes populares ficaria ao encargo de instituições de caridade de intervenção governamental ou clerical, dada a necessidade de manter a sua condição subalterna, garantida por práticas modeladoras, moralizantes e doutrinárias.

Essa “maquinaria” de transformação da juventude caracterizava-se pela heterogeneidade: de um lado, a “escola”, na qual os meninos pobres aprendiam um ofício mecânico para garantir a “fabricação” de servos prestimosos e, do outro, o “colégio” para os meninos ricos, que incluía o estudo de matérias literárias e línguas, bem como a aprendizagem de posturas condizentes com a sua categoria social (Varela e Alvarez-Uria, 1992).

Nessa mesma medida, a formação do profissional dedicado à educação passaria a exigir especial atenção por parte das ordens religiosas, preocupadas com a formação educacional e moral dos jovens.

Os jesuítas significaram expressivas transformações nas formas de transmissão de conhecimentos e de modelação de comportamentos, substituindo os

drásticos castigos físicos que caracterizavam as formas clássicas adotadas pelos preceptores, por “uma vigilância amorosa” (Varela e Alvarez-Uria, 1992, p. 79) e cercando o ato educativo de uma série de cuidados, que incluíam a programação criteriosa dos conteúdos, a aplicação de métodos de ensino e procedimentos individualizados e adequados a diferentes idades e condições sociais.

Instituiu-se um novo estatuto de mestre, categoria que ostentava um conjunto de conhecimentos e assumia a responsabilidade pela formação moral, pela manutenção da organização e da disciplina nas salas de aula e pela criação de métodos de ensino adaptáveis ao perfil dos seus discípulos.

Mais tarde, a Escola Normal abrigaria a formação desse novo modelo de professor, criando um corpo de disciplinas que o submetia à autoridade estabelecida pelo poder público, ao mesmo tempo em que fornecia os meios para que ela se fizesse cumprir na sua sala de aula.

Nessa perspectiva, o processo de constituição da escola como espaço de isolamento emerge no enfrentamento de outras formas de socialização, que passaram a ser sistematicamente desqualificadas e desvalorizadas como instâncias educacionais e formativas, culminando com a institucionalização da escola obrigatória.

Esse modelo institucional destinava-se fundamentalmente ao controle das classes sociais menos favorecidas e a sua finalidade era a moralização do operário como fator de coibição das lutas sociais, salvaguardando, assim, os interesses das minorias que detinham o poder econômico. Ou seja, a imposição da escola pública, como instituição obrigatória a ser freqüentada pelos filhos das classes trabalhadoras, visava, fundamentalmente, impedir a implementação “de modos de educação gerenciados pelas próprias classes trabalhadoras” (Varela e Alvarez-Uria, 1992, p. 90).

A instituição escolar passa a caracterizar-se por uma espécie de ‘quarentena’, na qual as crianças, que até então participavam da sociedade e aprendiam a vida com os adultos, serão enclausuradas, separadas, isoladas da sociedade, para aprender a vida na escola.

Tais estudos levam a considerar que a ruptura entre a realidade escolar e a experiência cotidiana está na base da constituição da nossa concepção de escola, de infância e de sociedade, e que a educação escolar institucional e obrigatória assenta-se na negação de outras formas de socialização, tais como as experiências na vida familiar e comunitária, e de aquisição de conhecimentos, a exemplo daqueles que se relacionam à aprendizagem de um ofício, consolidando-se no alheamento às possibilidades de interação com acontecimentos e espaços de convívio que a experiência social pode significar à educação das crianças e dos jovens.

Muitas e sucessivas mudanças sociais ocorreram desde o nascimento da escola, e a educação escolar, como toda forma de construção da identidade cultural de um grupo social, experimenta hoje um momento de crise sem prece-

dentos, acirrado pelas profundas transformações culturais, políticas, econômicas e ideológicas que sociedade contemporânea atravessa.

De acordo com Vera Maria Candau (1998, p. 25), para enfrentar as tensões e conflitos que a cultura contemporânea significa à educação, a escola não pode fechar os olhos para essas transformações, sob pena de eximir-se da sua inestimável contribuição ao “processo de mudança cultural e social que estamos vivendo”. A autora considera que a educação escolar necessita urgentemente ser redefinida; para ela, “é a própria concepção da escola, suas funções e relações com a sociedade, o conhecimento e a construção de identidades pessoais, sociais e culturais que está em questão”.

Mas de que forma é possível desnaturalizar concepções e posturas tão arraigadas na nossa cultura?

Sem a pretensão de fornecer respostas conclusivas a uma questão tão complexa e abrangente, este trabalho tem por objetivo propiciar reflexões que permitam aprofundar as relações entre a experiência na cidade e o conhecimento escolar, com vistas à construção de uma escola significativa para a sociedade contemporânea.

## **A cidade como agente de educação**

Segundo a análise de Bernet (1977), a tão popularizada expressão “cidade educativa”, remonta pedagogias instituídas desde a Grécia clássica e as suas origens identificam-se em diferentes momentos da história da educação: a idéia de “cidade educativa” encontra-se esboçada nos princípios de “cidade ideal”, preconizados pelo renascimento e, mais tarde, figura nas idéias propagadas pelos teóricos da Escola Nova, tais como Dewey e Freinet; mais adiante, passa a fazer parte dos movimentos de educação popular e da pedagogia de Paulo Freire e, no início dos anos setenta, é mencionada, ainda que cumprindo uma função meramente ilustrativa, nos documentos elaborados pela UNESCO.

A partir do I Congresso Internacional das Cidades Educadoras<sup>2</sup>, realizado em 1990 na cidade de Barcelona, a expressão foi recuperada e ressignificada, adquirindo novos contornos: a palavra “educativa”, até então empregada para exprimir a idéia de cidade como um simples fator de educação, passou a ser substituída por “educadora”, denotando a idéia de cidade como agente de educação, como organismo que assume papel formador na vida dos que nela convivem.

Nesse sentido, mais do que uma categoria a ser definida com precisão, a “cidade educadora” é um mote que convoca a pensarmos o processo educacional como uma trama complexa que abrange tempos e espaços que ultrapassam largamente a experiência escolar.

## **Cidade e contemporaneidade: para uma análise contextual**

Na perspectiva de Filmus (1997), o processo educacional é uma das instâncias responsáveis pela construção da cidadania, e a idéia de “cidade educadora” só pode ser implementada se levarmos em conta o seu contexto socioeconômico e político que, por sua vez, deve ser compreendido à luz de três aspectos intimamente vinculados à constituição da sociedade e da cultura do nosso tempo.

O primeiro desses aspectos relaciona-se a um fenômeno que se faz sentir nas nossas cidades, em decorrência, por um lado, do forte impacto do processo de globalização e, por outro, da tendência de recuperação do ponto de vista local, que corresponde à revalorização das instituições e políticas públicas municipais e dos movimentos sociais locais na vida dos habitantes das cidades.

O avanço do processo de globalização afeta profundamente as relações econômicas e culturais, pondo em xeque a capacidade dos estados nacionais, na medida em que opera uma padronização do cotidiano dos cidadãos, resultando radical transformação da aparência dos habitantes das cidades em “cidadãos do mundo”; já o retorno à perspectiva local deve-se a uma multiplicidade de fatores responsáveis pela crescente participação das organizações não governamentais e dos movimentos sociais de âmbito e projeção locais, na luta por melhores condições de vida dos cidadãos. Dentre esses fatores, destacam-se: a reação ao processo de globalização e a crise de representatividade pela qual passam as instituições políticas e sociais, que abala seriamente a confiabilidade dos cidadãos nos partidos políticos e nos organismos nacionais.

Para Candau (1998), a emergência do local e a ênfase nas especificidades dos aspectos culturais, econômicos e sociais da sociedade contemporânea é um dos efeitos do processo de homogeneização acarretado pela globalização da cultura.

Outro fator que tem influenciado esse movimento de recuperação da perspectiva local é a progressiva descentralização das políticas públicas nacionais, que tende a creditar aos governos municipais, encargos e serviços (relativos à saúde, à educação e à segurança dos cidadãos) até então de responsabilidade exclusiva dos governos nacionais.

No que tange às políticas públicas, em que pese a heterogeneidade dos resultados advindos dessa transferência de encargos, Filmus considera que as cidades têm recuperado um espaço significativo, ocasionando importantes melhorias na qualidade dos seus serviços. Essas melhorias devem-se, fundamentalmente, a dois fatores, quais sejam: a superação da idéia de que uma política homogênea seja capaz de aplicar-se a situações muito diferenciadas (fator que tem acarretado por parte do poder público um planejamento estratégico adaptável a cada problema e a cada situação em particular); e a implementação de novas formas de participação da comunidade nas decisões que envolvem os problemas da vida urbana.

O segundo aspecto analisado por Filmus tem relação com uma mudança de tendência no que tange à função social desempenhada pelas grandes cidades: de organismo integrador das grandes massas, a cidade passou a exercer função desagregadora.

As origens dessa mudança vinculam-se ao processo de industrialização, ocasionado no pós-guerra, período em que as cidades dos países da América Latina passaram a congregiar novos grupos populacionais que migravam da zona rural atraídos pelo trabalho nas indústrias e pelas possibilidades de emprego (diretas ou indiretas) que elas geravam. Assim, esses novos habitantes das cidades, que até então não tinham acesso a serviços sociais fundamentais (como a educação, a saúde e a justiça), passariam, mesmo que em condições precárias, a usufruir desses bens proporcionados pelas políticas públicas, experimentando gradativa integração à vida cidadã.

Com as grandes transformações advindas dos novos processos de produção e das tensões provocadas pela chamada crise do Estado, relacionada às políticas econômicas neoliberais, as condições de vida nas grandes cidades seriam profundamente alteradas, de modo que os grupos populacionais, que anteriormente haviam conquistado o direito de dispor de bens sociais, passariam a ser privados desses serviços e excluídos do processo de participação política.

Francesco Tonucci (1997) caracteriza um “mal estar” que se faz sentir nas nossas metrópoles, relacionado à mudança de perspectiva no nosso imaginário sobre a cidade. Ele faz alusão aos contos de fadas narrados por nossos avós, que traziam a imagem do bosque, ou da floresta, como um lugar que inspirava medo, enquanto a imagem da cidade, nessas narrativas, remetia-nos a um lugar seguro, um espaço de encontro, de brincadeiras e jogos coletivos.

Segundo Tonucci, umas poucas décadas foram suficientes para mudar radicalmente tal perspectiva: a cidade de hoje transformou-se a olhos vistos num lugar hostil e perigoso, um espaço agressivo onde a segurança dos seus habitantes sofre constante ameaça; por outro lado, a imagem do bosque, ressignificada pelos movimentos de cunho ecológico preocupados com a preservação ambiental, transformou-se em objeto do nosso desejo, passando a nutrir os projetos daqueles que sonham com uma vida mais saudável e mais tranqüila.

Finalmente, o terceiro aspecto destacado por Filmus (1997, p. 78) relaciona-se ao que se denomina “retorno à institucionalidade democrática”, fator intrinsecamente vinculado à concepção de uma “nova cidadania”. Tal concepção ancora-se na idéia de que a ação cidadã não pode se restringir aos parâmetros tradicionais e pressupõe que a sociedade como um todo reflita sobre o exercício democrático. O exercício da democracia é analisado segundo três dimensões, que compreendem, respectivamente: a luta dos cidadãos pelos seus direitos, frente à arbitrariedade do poder (político ou estatal) instituído, a idéia de soberania da condição cidadã em relação à autoridade do poder estatal e a construção da chamada cidadania social.

A educação desempenha um papel crucial na formação dos cidadãos para a participação política e para o estabelecimento das relações entre o estado e a sociedade civil. A cidade que se pretenda educadora deve, pois, trazer na sua base o compromisso com a defesa dos direitos dos seus habitantes, promovendo uma formação que desenvolva nos cidadãos a capacidade de determinar as suas próprias necessidades sociais e de consolidar ampliadas e reinventadas formas de organização da sociedade, sejam elas institucionais, não governamentais, estudantis, comunitárias, ou quaisquer outros modos de participação na vida urbana.

Tais aspectos são fundamentais para a elaboração de um projeto educacional que firme posição contrária à exclusão e em favor da paz, e promova a idéia de cidade como meio, agente e conteúdo de educação.

### **Cidade e escola: “aprender na cidade”, “da cidade” e “a cidade”**

Em relação ao sistema educacional, Filmus (1997, p. 79) considera que o princípio norteador das cidades educadoras desdobra-se em três níveis de significação, quais sejam: “aprender na cidade, aprender da cidade e aprender a cidade”. A perspectiva de “aprender na cidade” exige que escola tome consciência do importante papel que desempenha no contexto das cidades contemporâneas.

Ao discutir as bases conceituais das cidades educadoras, Bernet (1997) analisa o meio urbano como um espaço fértil em acontecimentos educativos que contemplam múltiplos fatores (tanto negativos quanto positivos) que, por sua vez, precisam ser compreendidos na sua complexidade, sob pena de escaparem à intencionalidade da experiência educacional propriamente dita.

Para que se possa abarcar essa complexidade, Bernet sugere que se visualize a cidade como uma rede composta por diferentes malhas (representadas por instituições, situações, recursos e espaços) que se entrecruzam, formando um mapa cujos limites são difusos e de difícil localização.

O mapa da cidade educadora é composto por quatro elementos fundamentais: a) uma estrutura pedagógica estável, integrada por instituições educativas que garantem o aspecto formal da educação dita global; nessa estrutura, incluem-se o sistema escolar formal e as instâncias educativas de cunho não formal que se constituem através de serviços educacionais dos mais diversificados, permitindo a flexibilização da estrutura, bem como do tempo e do espaço em que esses serviços educacionais se realizam; b) uma rede de recursos (meios, equipamentos, instituições) que, embora não tenham a educação como ocupação principal, oferecem oportunidades educativas, dividindo intencionalmente, com o sistema escolar, a tarefa de educar os cidadãos; c) situações educativas planejadas, cuja função é gerar processos educativos ocasionais que venham ao encontro das



eventuais necessidades dos cidadãos de um determinado grupo social e partam, tanto da iniciativa das instituições, quanto da própria comunidade envolvida; e d) uma permanente rede de espaços, encontros, situações e experiências de caráter educativo e não planejadas *a priori*, mas que movimentam o cotidiano da cidade, na medida em que significam oportunidade de interação entre diferentes agentes e grupos que nela convivem.

A perspectiva de “aprender da cidade” relaciona-se à idéia de meio urbano como agente informal de educação, ou seja, a cidade concebida como uma escola da vida. É importante considerar as possibilidades de educação inerentes à vida urbana, ou seja, o “currículo oculto” nos “comportamentos cotidianos, na paisagem urbana, nas formas de organização e participação e nos discursos” (Filmus, 1997, p. 80).

Ora, para que se possa aprender da cidade é necessário implementar um projeto que assuma a função de educar de acordo com determinados conteúdos e valores que favoreçam a integração social e o respeito às diferenças, o que só é possível a partir de um esforço conjunto que ultrapasse a conjuntura política e congregue amplos setores da sociedade civil.

Finalmente, a proposta de “aprender a cidade” refere-se às possibilidades educativas que a cidade propriamente dita oferece a seus habitantes. Essa perspectiva relaciona-se à idéia de “leitura da cidade”, ou seja, a construção de um olhar sensível sobre a cidade, a ser promovida no meio educacional desde a educação básica até a formação de nível superior.

Uma educação que tenha por princípio formar cidadãos não ocorre somente através do discurso, mas necessita incluir a participação e o diálogo como práticas correntes no cotidiano escolar. A inclusão dos problemas da cidade no currículo escolar e o fortalecimento de relações fundadas no diálogo e na democracia são princípios fundamentais à formação moral e à construção da cidadania.

Nesse sentido, Filmus adverte que a proposta da cidade educadora não pode ocorrer de maneira isolada, circunscrita a uma disciplina intitulada “a cidade”, ou simplesmente relacionada a determinados eventos alusivos ao tema. A perspectiva de aprender a cidade deve atravessar a escola como um todo, ampliando a visão de mundo dos alunos e conferindo significados aos mais diversificados conteúdos e seus modos de abordagem.

Nessa medida, o movimento da cidade educadora convoca a participação das universidades na elaboração de um projeto que possibilite o acesso dos estudantes de todos os níveis ao conhecimento que cerca a cidade e os seus processos culturais, sociais e artísticos.

Essa nova maneira de compreender a relação entre a cidade e a escola implica uma redefinição do papel da educação escolar na intrincada malha que caracteriza a sociedade contemporânea, exigindo um esforço conjunto para a implementação de novas formas de aproximação dos conhecimentos a serem adquiridos pelos estudantes, da sua experiência cotidiana.

À escola caberá compartilhar a tarefa de educar com todos os setores da sociedade, significando, assim, a ampliação do seu espaço e a superação das fronteiras que separam a educação escolar da vida dos alunos.

## **Conhecimento teatral na escola**

Os estudos de Alvares-Uria e de Filmus relacionam as origens e o desenvolvimento da escola pública à necessidade de fortalecimento dos princípios culturais nacionais, aspectos valorizados nos currículos da escola moderna dos países da América Latina e que correspondem à progressiva desestruturação dos processos educativos locais.

Filmus (1997, p. 83) identifica, nos ideais do movimento romântico, a concepção de cidade como um meio violento e nocivo à educação das crianças, como fator ligado ao desenvolvimento da escola como instituição que nasce e se constrói no isolamento – uma escola protegida de uma cidade negativa” – da realidade social e cultural em que ela própria se encontra imersa.

Considerados esses fatores de origem da instituição escolar, o autor caracteriza o espaço escolar institucional por uma estrutura fechada sobre si mesmo, abrigada do contexto sócio cultural e responsável pela conservação de valores e conhecimentos reprodutivos e auto-referentes; segundo Filmus (1997, p. 84), os conhecimentos que se aprendem na escola só servem para legitimar as avaliações promovidas na própria escola, pois são desvinculados da experiência cotidiana dos alunos.

Na minha interação com professores atuantes nas redes pública e privada de ensino de diversos municípios do Estado do Rio Grande do Sul<sup>3</sup>, observo que os modelos de teatro correspondentes às práticas pedagógicas mais correntes costumam ser veiculados na sala de aula sem maiores questionamentos teóricos, estéticos ou epistemológicos, e que nem sempre são reconhecidos e assumidos por parte daqueles que se aventuram a orientar processos de aprendizagem possibilitados pelo de teatro com crianças ou com adolescentes.

Se, por um lado, a abordagem do teatro no meio escolar e as suas relações com a produção teatral feita na cidade é objeto de reflexão constante nos cursos de formação de professores de teatro, por outro, as práticas desenvolvidas em sala de aula parecem atrelar-se a modelos de teatro desgastados e empobrecidos, imunes à profusão das formas teatrais presentes no cotidiano da cidade.

Na Educação Infantil, realidade que desperta particularmente meu interesse de pesquisa (Santos, 1999, 2001 e 2002), tais práticas parecem naturalizar-se, identificadas pela adoção de posturas eminentemente diretivas, de caráter reprodutivo e repetitivo e pela utilização de padrões estéticos e modelos de representação ditados pelo professor. Ou seja, desde a primeira etapa da Educação Básica é possível constatar as sérias lacunas da formação docente no que tange à área do teatro.

Na falta de conhecimentos específicos, o professor tende, com frequência, a orientar a prática teatral das crianças no sentido das ‘clássicas’ montagens cênicas (denominadas pelos próprios professores de “teatrinhos”, ou “pecinhas”, inspiradas em contos infantis ou ilustrativas dos eventos previstos no calendário escolar), das quais participam até mesmo as crianças bem pequenas (na faixa dos dois aos quatro anos de idade), que nem se quer são capazes de compreender o significado das ações e dos diálogos que, a duras penas (refiro-me aos métodos autoritários e coercitivos utilizados para assegurar a disciplina e o cumprimento dos desígnios do professor) conseguem memorizar e repetir.

Os efeitos psicológicos nocivos desse tipo de abordagem (a exposição das crianças, a violência simbólica de que são vítimas e a impossibilidade de criação, para citar alguns), somados à ausência de iniciativas que visem ao desenvolvimento do senso estético e da expressividade das crianças, revelam o desconhecimento acerca do processo de construção do teatro pela criança e a falta intencionalidade pedagógica no que se refere à prática do teatro como forma de manifestação estética e como aspecto fundamental ao desenvolvimento do pensamento e à aprendizagem do convívio social.

E o trabalho junto ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio tende a significar desafios ainda maiores, devido à inquietação, à irreverência e ao desenvolvimento do senso crítico, para citar alguns aspectos constitutivos das relações interpessoais na infância e na adolescência.

Ora, se considerarmos as transformações radicais que caracterizam o fenômeno teatral desde o início do século XX, observa-se que, dividindo espaço com as formas clássicas, mais ou menos naturalistas, mais ou menos envelhecidas ou desgastadas, mais ou menos mercantilizadas, desdobram-se incontáveis novas visões de teatro, consubstanciadas em múltiplas formas cênicas que se libertam dos antigos padrões, abrindo espaço para a criação de novos modos de expressão e comunicação teatrais.

Essa liberdade e essa diversidade que caracterizam o teatro contemporâneo incluem aspectos, tais como a ênfase na criação, na autoria e na organicidade do ator e na improvisação teatral (influências das idéias de Constantin Stanislavski), a idéia de “reteatralização do teatro”<sup>4</sup>, a pluralidade dos espaços cênicos e a valorização do trabalho coletivo, que se fundamenta no princípio de que todos (diretor, atores, cenógrafo, figurinista, equipe técnica e público) são responsáveis pelo momento teatral.

Entretanto, os modelos de teatro difundidos na instituição escolar não correspondem a toda essa diversidade. As formas de teatro praticadas na sala de aula costumam processar-se apartadas da riqueza do movimento teatral que se desenvolve fora dos seus limites. Ou seja, a educação escolar parece cultivar modelos ‘protegidos’ de teatro, na ‘construção’ das transformações que caracterizam o teatro do nosso tempo.

Na concepção de teatralidade da qual este trabalho parte não há e nem pode haver, um seccionamento entre a arte teatral contemporânea e o conhecimento

teatral que se aprende no meio escolar. Nessa medida, a prática do teatro deve ser compreendida pela escola como mais um instrumento de ação sobre a realidade, que passa a adquirir novos significados através da construção coletiva de um discurso estético e ético que inclua a todos, ou, parafraseando Jean-Pierre Ryngaert (1981, p. 70), ao referir-se ao jogo dramático, “um instrumento de análise do mundo”.

Nessa perspectiva, o trabalho teatral na sala de aula implica uma nova maneira de pensar as relações entre o conhecimento teatral e a experiência social dos estudantes. Além do domínio teórico-prático da arte teatral e dos fatos referentes a ela (a história das suas idéias e obras e a sua evolução na arte e na educação), o professor de teatro precisa estar em constante sintonia com as manifestações culturais e artísticas assimiladas ao teatro pelos seus alunos. Só assim conseguirá reunir elementos que o permitam construir intervenções pedagógicas significativas para as crianças, verdadeiras protagonistas do processo de construção do conhecimento teatral.

Um olhar sensível sobre o ‘mapa’ teatral da cidade em que vivemos é capaz de identificar a permanente ‘invasão’ cultural, que se faz sentir através da quantidade insondável de eventos e manifestações de caráter teatral ou lúdico, que se somam ao movimento das ruas ou das praças, ou que se desenvolvem nas associações de bairro, nos espaços culturais convencionais, ou alternativos, ou nas casas de espetáculo.

É preciso que estejamos atentos a essas oportunidades educativas que ocorrem de maneira mais ou menos regular, sutil, sazonal, pontual ou episódica, em lugares, os mais diversos e muitas vezes até inusitados, ocupados por diferentes organismos, grupos e instituições que tecem a malha social e cultural da cidade, enchendo de cores e sabores o cotidiano dos seus habitantes.

Para que esses espaços possam vir a constituir experiência efetivamente educadora, é preciso que eles sejam descobertos, reconhecidos e intencionalmente selecionados e assumidos pela escola, como constantes do seu currículo e, o mais fundamental, é necessário que correspondam aos interesses e aos desejos das crianças e dos jovens, significando, assim, compreensão e transformação das relações entre a experiência urbana e o conhecimento escolar.

#### Notas

1. Tais princípios constam do Relatório para a UNESCO (2001), elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*.
2. Evento em que se deu a aprovação da Carta das Cidades Educadoras, documento que estabelece os princípios desse movimento, que surge vinculado aos ideais da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1959), reafirmados na Convenção das Nações Unidas (1989), que reconhecem os plenos direitos dos cidadãos, das crianças e dos jovens.

3. Mediante a participação no Projeto “Perspectivas Educacionais do Teatro”, desenvolvido pelo Instituto Estadual de Artes Cênicas (IEACEN) da Secretaria Estadual da Cultura do Estado do Rio Grande do Sul.
4. De acordo com Pavis (1999, p. 341): “movimento na contra-corrente do naturalismo. Enquanto que o naturalismo apaga ao máximo os rastros da produção teatral para dar ilusão de uma realidade cênica verossimilhante e natural, a teatralização ou, mais exatamente, a reteatralização não ‘esconde seu jogo’ e supervaloriza as regras e as *convenções* do jogo, apresenta o espetáculo apenas em sua realidade de ficção lúdica”.

### Referências Bibliográficas

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- BERNET, Jaume Trilla. Cidades educadoras: bases conceptuales. *Cidades educadoras*. Curitiba: Ed. Da UFPr, 1997, p. 13-34.
- CANDAU, Vera Maria. Mudanças culturais e redefinição do escolar: tensões e buscas. In: *Contemporaneidade e educação*. Rio de Janeiro, 1998, p. 14-26.
- DELORS, Jaques. (Org.) *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000.
- FILMUS, Daniel. Escuela y ciudad educadora: una relación a profundizar. *Cidades educadoras*. Curitiba: Da UFPr, 1997, p. 75-89.
- PAVIS, Patrice. *Dicionário do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. *O jogo dramático no meio escolar*. Coimbra: Centelha, 1981.
- SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Atenção! Crianças brincando! In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org.) *Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança*. Porto Alegre: Mediação 1999.
- \_\_\_\_\_. *Brincadeira e conhecimento: do faz-de-conta à representação teatral*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- \_\_\_\_\_. Promovendo o desenvolvimento do faz-de-conta na educação infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria e KAERCHER, Gládis (Org.) *Educação Infantil: p'ra que te quero?*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- STANISLAVSKI, Constantin. *Manual do ator*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- TONUCCI, Francesco. *La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Riupérez: 1997.
- VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. In: *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n. 6, 1992, p. 68-96.

Vera Lúcia Bertoni dos Santos é professora do Departamento de Arte Dramática do Instituto de Artes da UFRGS e membro do GEARTE (Grupo de Estudos em Arte e Educação) e do NEEGE (Núcleo de Estudos em Epistemologia Genética).

Endereço para correspondência:  
Rua General Vitorino, 255  
90171-120 – Porto Alegre – RS  
verabertoni@terra.com.br