

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Tânia Cristina dos Santos Boy**

**Teatro Estudantil: as tecnologias do eu e a constituição ética de si**

**Sorocaba/SP**

**2007**

**Tânia Cristina dos Santos Boy**

**Teatro Estudantil: as tecnologias do eu e a constituição ética de si**

**Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Orientadora: Maria Lúcia de Amorim Soares**

**Doutora em Ciências: Geografia Humana/USP**

**Sorocaba/SP**

**2007**

**Tânia Cristina dos Santos Boy**

**Teatro Estudantil: as tecnologias do eu e a constituição ética de si**

**Dissertação aprovada como requisito parcial  
para obtenção do grau de Mestre no  
Programa de Pós-graduação em Educação da  
Universidade de Sorocaba.**

**Aprovado em: 21 de agosto de 2007.**

**BANCA EXAMINADORA:**

**Ass. \_\_\_\_\_**

**1º Exam.: Ingrid Dormien Koudela**

**Livre Docente em Arte Cênicas/USP**

**Ass. \_\_\_\_\_**

**2º Exam.: Eliete Jussara Nogueira**

**Doutora em Educação/UNICAMP**

**Dedico este trabalho ao meu companheiro de jornada Claudinei, lembrando que amor é coisa de maduros.**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os meus companheiros de jogo de cena e da vida, que evidentemente são muitos. São pessoas que colaboraram com este trabalho de forma direta ou indireta, então primeiramente aos meus pais, Dirce e Genésio, que me conduziram pelos caminhos certos apesar das minhas contestações.

Aos meus irmãos Luís, Marcos e Roselaine que sempre me apoiaram e mostraram a importância da união familiar, e sem esquecer dos meus cunhados Gláucia, Mathias e Elaine que de uma forma ou outra me escutaram falar desta pesquisa sem contestar, e aos meus amados sobrinhos Katharina e Vinícius que com sua inocência infantil me alegraram nos momentos de dificuldades.

Aos meus colegas de trabalho que me suportaram no percurso turbulento destes anos de mestrado. Nessas pessoas se destaca aquela que me incentivou a entrar para o mundo da pesquisa a minha amiga e companheira de tantos anos Gislene Salles, mas também e, sem menor importância, à Claudia, Thereza, Sheila, Emília, Edna, Elisângela, Jesrael, Milton, Ângela, Ana Maria, Marisinha, Rute, Helô, Marisa, Tânia, Luíza, D. Cida, Neide.

Aos ex-integrantes do grupo Tia Thereza & Cia que iniciaram o projeto teatral na escola comigo e sempre retornaram para colaborar, Renan Viana, Rodrigo Ferrari, Mateus Biazzo, Diego Kenit, Hyanna Medeiros, Carine Ramos, Adriana Cruz e Danielli Machado, e em especial a minha inseparável companheira de trabalho Camila Rocha.

E especialmente aos integrantes do grupo Tia Thereza & Cia: Ágata Galdino, Alessandro Marconi, Amanda Engler, Amanda Marconi, Bianca Farias, Bruna Couto, Diana Ramos, Driely Ferreira, Jéssica Medeiros, Jéssica Saez, Lourdmila Santos, Monique Novaes, Mickaelly Mota, Nádia Gallio, Nadine Marca, Nathália Corrêa e Pâmela Silva.

Agradeço à professora Eliete Jussara Nogueira pela sua preciosa e minuciosa colaboração na escrita deste trabalho.

Especialmente a professora, amiga e companheira de jogo Ingrid Dormien Koudela pela caminhada ombro a ombro que realizamos neste ano, numa oportunidade única de ter partilhado momentos tão intensos, dramáticos e mágicos que instauraram uma transformação definitiva no meu fazer teatral. Obrigada Ingrid, pois a teoria se fez prática.

E, finalmente, a minha orientadora Maria Lúcia de Amorim Soares que me escolheu e suportou, como orientanda, nesses anos de mestrado sendo amiga e conselheira. Maria Lúcia

foi mais que uma professora, que mesmo na fragilidade de sua saúde a esta altura da vida, enganchava em meus braços e andávamos pelos corredores da universidade parecendo que eu a apoiava, mas era o oposto, pois foi seu braço frágil, porém forte e amigo, somado a sua sabedoria e experiência que me sustentaram nessa trajetória tão dolorida. E lembrando dos perfumes e sabores das pessoas e da vida, Maria Lúcia tem o cheiro protetor do colo amigo que acolhe com carinho e dedicação, e o sabor da comida feita em casa no fogão à lenha no sítio da família que cozida lentamente na velha panela de ferro ganhando um sabor único e inesquecível. Obrigada professora, agora é só descansar os pés no riacho.

**“O aprendizado estético é o momento integrador da experiência.”**

**I. Koudela (2001)**

**“Meu papel é mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam”**

**M. Foucault (2004)**

## RESUMO

O presente trabalho desenvolve uma reflexão sobre a relação entre educação, teatro e os atuais indivíduos formados em nosso sistema educacional, buscando compreender a constituição ética de si. Especificamente busca desvelar os processos de apropriação do teatro que cada indivíduo pode fazer, através de uma pesquisa-ação realizada numa escola pública na cidade de Sorocaba do Estado de São Paulo, que mantém o grupo teatral Tia Thereza & Cia. A pesquisa constela o sentir, o experimentar e o fruir do sensível, que se apresentam reprimidos, pela racionalidade moderna, ou superestimulados pela sociedade de consumo, provocando uma incapacidade do saber de nossos corpos no desfrute da estesia. Como referencial teórico são as teses foucaultianas que permitem compreender a constituição de alunos-sujeitos, logo assujeitados, na escola moderna. Utilizando das dimensões das Tecnologias do Eu, teorizadas por Foucault, e relacionadas por Larrosa à educação, vai de encontro da possibilidade da elaboração de uma atitude ética na constituição de si. Articula, também, uma interação da educação do sensível com Francisco Duarte Júnior e o pensamento da pedagogia teatral com Ingrid Dormien Koudela. Realiza uma análise empírica de dados coletados nos protocolos escritos pelos alunos do grupo que constitui universo desse estudo, escritos que desnudam situações que permitem aos indivíduos uma ação sobre si mesmo. Os resultados apontam para a importância da arte teatral no sistema educacional, a partir da destacada significação dos momentos que engendraram a constituição ética de si.

**Palavra-chave: Educação, teatro, tecnologias do eu, estética, ética.**

## **ABSTRACT**

## LISTA DE FIGURAS

Figura: 1 – Pedro e Inês.....	47
Figura: 2 – Meu Cordel Estradeiro.....	47
Figura: 3 – A História de Fruck.....	47
Figura: 4 – Quem casa quer casa ou não?.....	47
Figura: 5 – Quem te contava histórias?.....	47
Figura: 6 – Confeção de cenário.....	49
Figura: 7 – Confeção do figurino.....	49
Figura: 8 – Confeção das árvores encantadas.....	49
Figura: 9 – Confeção dos objetos de cena.....	49
Figura: 10 – Ensaio – Construção dos gestos.....	52
Figura: 11 – Gesto pesquisado instaurado na cena.....	54
Figura: 12 – Escrita do protocolo.....	59
Figura: 13 – Destaque oral do protocolo escrito.....	59
Figura: 14 – Debate dos protocolos.....	60
Figura: 15 – Debate dos protocolos.....	60

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	12
Atuando num mundo anestesiado.....	15
Anestesia contemporânea .....	15
O indivíduo no pensar de Foucault.....	20
Modos de subjetivação do indivíduo .....	22
O indivíduo e o poder disciplinar .....	24
Constituição na Estética da Existência .....	27
Constituição na Cultura de Si .....	28
Constituição do Sujeito Moderno .....	29
A constituição do sujeito na escola moderna.....	31
Pensando Teatro e Educação .....	34
As Origens do Teatro.....	34
Teatro e educação .....	35
Arte, educação do sensível e escola.....	40
Estética teatral e escola.....	42
Constituindo Indivíduos.....	46
Grupo Tia Thereza & Cia .....	46
A Escrita de Si .....	55
Protocolo.....	57
Ética .....	60
Estética.....	64
Ética e estética na constituição de si.....	66
Tecnologias do Eu .....	67
Considerações Finais .....	79
REFERÊNCIAS .....	82

## INTRODUÇÃO

A palavra teatro (theátron) de origem grega significa “lugar de onde se vê”, e é “vendo” vários aspectos do sistema educacional brasileiro da nossa sociedade atual e dos indivíduos formados na contemporaneidade que iniciamos este trabalho. Precisamos “ver” e analisar os diferentes aspectos que participam desse cenário para compreender o tema aqui tratado que é a constituição ética de um indivíduo na sua fruição e apreciação da estética da arte teatral. Assim, nesta pesquisa refletiremos alguns desses aspectos necessários ao estudo realizado buscando relacionar educação, teatro e os atuais indivíduos formados em nosso sistema educacional que parece girar em torno de si mesmo, pois há uma crescente complexidade em torno de defasagens, falta de investimentos adequados e carências provocadas pelas dificuldades consideráveis no enfrentamento do cotidiano escolar que se torna cada vez mais desafiador.

Para Pupo (apud DESGRAGES, 2006), apesar da publicação do Plano Curricular Nacional nos anos de 1990 que salientava a relevância das aprendizagens proporcionadas pela arte em geral, e também a teatral, não se observou uma mobilização proporcional do sistema ou das instituições educacionais, à altura da importância do tema. Assim, embora existam muitas e excelentes experiências sobre o ensino do teatro na escola, elas ainda são raras se contabilizadas em proporções ao tamanho do sistema educacional de nosso país, e não é incomum, estarem concentradas nas mãos de poucas pessoas que se dispõem, por um motivo ou outro, a se voluntariarem num projeto especial e extracurricular. Muitas experiências presentes em nossas escolas encontram-se nessa situação, como é o caso da que será analisada aqui neste estudo.

No âmbito da cidade de Sorocaba, ao qual o grupo pesquisado pertence, são poucas as experiências com o ensino do teatro no currículo escolar. No caso, o grupo objeto de estudo deste trabalho, é parte de uma escola pública do Estado de São Paulo, que não mantém em sua grade curricular essa disciplina. O grupo, então, faz parte do projeto pedagógico da unidade escolar, trabalhando com interessados em participar, fora do período das aulas regulares.

o ensino do jogo teatral, na escola, continua limitado como prática, apesar de inúmeros trabalhos apontarem para a contribuição que esta arte tem a proporcionar aos estudantes em formação. Segundo Desgranges (2006), esses estudos apontam para a aprendizagem sensível do estar em cena, do fruir e da apreciação do fazer teatral com sua contribuição na aquisição de referências estéticas. Não deixando também de ser importante, na formação sensível de

um indivíduo crítico, pois o jogo teatral implica situar-se simbolicamente diante do outro, de si mesmo e do mundo com suas representações. Então, é desvelando os processos de apropriação do teatro que cada indivíduo pode trazer em seu cerne a dimensão da emancipação no multifacetado modo de vida contemporâneo, que requisitam novos procedimentos estéticos que possam estabelecer um diálogo efetivo com os indivíduos deste tempo.

Assim, o primeiro capítulo apresenta uma análise da sociedade contemporânea utilizando as leituras de Goergen (2005), e Duarte (2004), chamando-a de “Mundo Anestesiado”, em função dos vários fatores que interferem na sua constituição, e de como esse mundo afeta os indivíduos que dele participam. Posteriormente, com Foucault (1988, 1999, 2004a, 2004b), em seus muitos estudos, são explorados os vários aspectos na formação do sujeito constituído na sociedade moderna. A compreensão e a análise do tema sujeito, os modos de subjetivação e a questão do poder disciplinar. Ainda com Foucault (1985, 1991, 1993, 1994), buscamos compreender a constituição dos indivíduos na cultura grega a.C. enquanto Estética da Existência, e desenvolvida com o cristianismo como Cultura de Si. Mergulhamos, por fim, na análise do sujeito moderno e na sua constituição numa escola moderna.

Segue-se no segundo capítulo, a relação entre teatro e educação com as origens do teatro via Courtney (1980), sua relação com educação por meio de Koudela (1992; 2006) e Japiassu (2003), a educação do sensível com Maffesoli (2005), Duarte (1983; 2004) e Koudela (2001) em suas muitas contribuições nesse campo e como ocorre a educação estética que está presente no atual sistema educacional com Suassuna (2005) e Heimann (2003).

No terceiro capítulo, é produzido o histórico do grupo Tia Thereza & Cia, o objeto empírico deste estudo. Informado pelas teses foucaultianas sobre a “Escrita de Si” (2004b) são analisados os protocolos emergidos dos escritos dos alunos buscando a compreensão da constituição ética de si. Para tanto valemo-nos das dimensões das Tecnologias do Eu teorizadas por Foucault (1991) e trazidas para o âmbito educacional por Larrosa (2000).

Tendo em vista esses propósitos, a conclusão registra que se existe hoje em nosso mundo anestesiado uma valorização das bases e fundamentos da racionalidade moderna, apesar da evidente ruptura com uma vida sensível existe, também hoje, movimentos em direção a um mundo diferente baseado em outros conhecimentos e saberes que foram esquecidos ou negligenciados ao longo do último século. Então, insistimos no tema da presença da arte teatral, da fruição, da apreciação e do desfrutar da estética, na escola, criando momentos que permitam aos estudantes uma outra experiência de si e, é claro, uma outra

constituição de si, uma constituição ética de si como fundamental para o estabelecimento de projetos educacionais.

## **Atuando num Mundo Anestesiado**

### **Anestesia contemporânea**

A palavra estética vem da raiz grega *aisthesis* e indica a primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo, num todo integrado. Nessa compreensão, para Duarte (2004) a palavra estética tem um sentido de vibrar em comum, de sentir em uníssono, de experimentar coletivamente. É um refinamento de nossos sentidos que nos coloca face a face com os estímulos do mundo.

Esse refinamento traz um saber sensível que é, segundo Abbagnano (1970), aquilo que pode ser percebido pelos sentidos: sons, cores, sabores, texturas e odores. O saber sensível do nosso corpo orientado pela *aisthesis* (estesia), pode promover através da arte um encontro sensível com o mundo, desenvolvendo e acurando os sentimentos e percepções acerca da realidade vivida. Mas em nossa sociedade contemporânea vivemos de forma anestesiada. Certos elementos, como o sentir, o experimentar e o fruir do sensível, ou foram reprimidos, pela racionalidade moderna, ou superestimulados pela sociedade de consumo, provocando uma incapacidade do saber sensível de nossos corpos para desfrutar da estesia.

Nesse mundo contemporâneo anestesiado, vivemos inseridos num turbilhão de transformações que nos circunda e afeta nossa forma de pensar, sentir e de agir. Para Pedro Goergen (2005), temos um cenário de mudanças que está no centro do desmoronamento da razão moderna, que foi considerada o meio capaz de iluminar a humanidade na condução de seu rumo, sendo que as transformações trazem no seu âmago a experiência de crise que representa a perda da validade da rede de verdades básicas da modernidade.

Discussões acirradas tentam ter a palavra final sobre o mundo em que vivemos: modernidade, modernidade tardia, pós-modernidade, hiper-modernidade, enfim são muitas definições, contradições, debates e questionamentos que tentam definir o tempo presente. Mas o que é inquestionável é que há uma crise, uma crise no questionamento das promessas feitas pelo pensamento moderno à humanidade, uma crise que revê valores, comportamentos, pensamentos e atitudes, e é nesse mundo em crise que nos colocamos. Assim, pensando nas propostas modernas e na crise instalada na atualidade precisamos compreender o homem que nasce como resultado das relações nessa sociedade.

Alguns dos principais elementos do pensamento moderno, colocados em dúvida pelos pós-modernos, são: a crença no horizonte aberto, um crescente aperfeiçoamento no futuro, a

identificação do movimento histórico com o triunfo da razão, a pedagogia social baseada na missão cultural de uma elite como guia, a concepção de um mundo como realidade objetiva, acessível e controlável através do conhecimento e do método. Todos esses elementos levam o pós-moderno Lyotard (1985) dizer que chegamos ao fim das metanarrativas.

Analisando a modernidade, Goergen (2005), afirma que ela é o processo de desencantamento da organização religiosa do mundo, e que a secularização trasladou para a política a função integradora que cumpria anteriormente a religião. A racionalidade científica tornou-se o padrão do conhecimento que associada à dimensão da utilidade agregou poder ao conhecimento, que passou a congrega, num mesmo gesto, as formas de conhecer e de relacionar-se com a natureza. Idéias, ciências, atitudes e técnicas confluíram para a realização de uma nova civilização mundial. Esta civilização deveria levar o homem à sua emancipação e liberdade, e para uma hegemonia na qual a racionalidade, com seus conceitos de controle e progresso, marcharia triunfantemente. Até mesmo nas artes, segundo Efland (2005, p. 174) o modernismo estético

tentou reformar as artes, criando imagens para uma sociedade melhor e mais humana, que presumivelmente estava emergindo por meio do progresso da ciência. Os artistas representavam tal mudança ao se distanciarem das tradições artísticas ocidentais anteriores.

Nesse contexto de confiança total na razão que garantiria à sociedade um futuro melhor, a arte moderna passou a ser ensinada como sendo uma manifestação destituída de contexto social e considerada em esferas autônomas do esforço humano, sem relação com o mundo social. O projeto iluminista adotou ideais que formaram o fundamento do pensamento contemporâneo ocidental e o modernismo cultural passou a padronizar e a regularizar o pensamento na indústria, no comércio e na educação controlada pelo Estado.

Foi, para Goergen (2005), a intervenção das conquistas científicas pelos grandes pensadores e o embasamento de uma confiança na racionalidade humana sem expectativa salvacionista externa, que afirmou a confiança num progresso secular, imanente ao próprio mundo e garantido pelo uso da razão. O projeto moderno buscou instaurar a união entre razão e liberdade.

Mas num processo crescente de abstração a modernidade caracterizou-se por um progressivo afastamento do próprio corpo e do saber sensível que ele encerra. O trabalho, segundo o pensamento moderno, sendo intelectual, financeiro e ou empresarial tem bem pouco a ver com a corporeidade de seu executante. Para Alain Touraine (1994, p. 99)

A racionalização é uma palavra nobre quando ela introduz o espírito crítico e científico nos domínios até então controlados por autoridades tradicionais e a arbitrariedade dos poderosos; ela se torna uma palavra temível quando designa o taylorismo e os outros métodos de organização do trabalho que violam a autonomia profissional dos operários e que os submetem a cadências e comandos que se dizem científicos, mas que são mais que instrumentos a serviço do lucro, indiferentes às realidades fisiológicas, psicológicas e sociais do homem no trabalho

Assim, o corpo do homem recebeu um tratamento no modo de elisão, de supressão dos sentidos, de quase negação, pois esse corpo humano, como afirma Foucault em **Vigiar e Punir** foi docilizado, isto é, foi educado, entre outras coisas, no domínio de suas necessidades fisiológicas durante o tempo de estudo ou trabalho, só podendo se satisfazer nas pausas previstas. Foi também, obrigado a permanecer sentado por grandes períodos de tempo e movimentando-se minimamente, o que resulta hoje numa resistência corporal e num contato perdido com o próprio corpo.

Em nossa civilização, para Koudela (2001), percebemos o corpo apenas como cansaço, doença, estresse. As refeições diárias perderam o caráter comunicativo e prazeroso. Na linha de produção tecnológica, a atividade do homem é reduzida a algumas ações de rotina dentro de um ritmo predeterminado. Na escola o tempo é fragmentado, sem que haja qualquer relação do conteúdo com as necessidades de professores e alunos, mas é onde os corpos são disciplinados. O poder sobre os corpos constitui o próprio instrumento de dominação. Ai reside a lógica que reduz o homem a uma engrenagem descartável dentro de uma máquina gigantesca. Sem essa censura corporal o mecanismo de produção na civilização moderna não funcionaria.

Duarte (2004) afirma que o trabalho ganhou um caráter desprazeroso, mecânico, não-criativo e pouco sensível na quase totalidade de nossos contemporâneos, de operários a altos funcionários executivos. Na quase totalidade os trabalhadores exercem atividades que pouco lhe trazem satisfação pessoal ou constroem um sentido maior para a vida.

No estilo moderno de viver, a crise presente deve ser vista como uma maneira de compreender e agir no mundo, sendo identificado pela atuação da razão humana de forma instrumental, calculante, tecnicista, de pensar o real. Segundo Duarte (2004, p. 70), “*tendo (epistemologicamente) negado desde seus primórdios o acesso sensível do ser humano ao mundo, veio num crescendo, desumanizando o nosso planeta e as nossas relações sociais ao generalizar-se de modo indiscriminado.*”

Na atualidade há profundas regressões que acompanham, nos planos social e cultural, o desenvolvimento tecnológico a que estamos assistindo, com um perceptível embrutecimento das formas sensíveis do ser humano se relacionar com a vida. Há um pensamento único que assola a noção de homem nas esferas da ética, da arte, da religião e da política, que se vale da razão científica para abarcar todos os domínios da existência.

Na educação da arte modernista, como nos lembra Efland (2005), aplicaram-se padrões de bom gosto e critérios de excelência artística, porém tal arte tornou-se isolada do resto da experiência humana, da mesma forma como de muitas maneiras, os objetos, nos museus, estão isolados do resto da vida.

A modernidade separou corpo e mente, sensibilidade e pensamento, como formas distintas do conhecimento humano, separando assim o exercício pleno do eu. Para Duarte (2004) a perda da dimensão do sensível, criativa e pessoal nos dias correntes é constatada no caráter pouco prazeroso e insensível das atividades de grande parcela da população. Assim, a crise do mundo moderno atinge nossos sentidos físicos e as atividades mais elementares de nosso dia-a-dia. E essa crise está no modo de ser da sociedade, nos signos computadorizados que substituíram os antigos modos de produção e no comércio de bens que vem sendo trocado por novas mercadorias que são os serviços e as informações.

Para Duarte (2004, p. 73), nossas atuais sociedades programadas,

exigem para seus propósitos mercantis, o desenvolvimento de um tipo peculiar de personalidade em seus integrantes, embasada em larga medida no medo e na insegurança contemporâneas. Tais integrantes, assim, tomados não como indivíduos autônomos e sujeitos de suas próprias escolhas, mas segundo o papel de consumidores passivos, devem se restringir a um mínimo eu, a um núcleo apenas mínimo de psiquismo que lhes garanta tão-só a sobrevivência diária.

Assim, encontramos na modernidade uma anestesia do sensível que foi reprimido em detrimento da razão. Como afirma Goergen (2005), a marcha gloriosa da razão moderna segue incólume e indiferente aos enormes riscos que comporta para o sujeito e seu meio, e que hoje se volta para o domínio e a manipulação da vida humana. Criticando o pensamento moderno, Gianni Vattimo (1992) define a modernidade como a época da legitimação metafísico-historicista e a pós-modernidade como a colocação em questão explícita desse modo de legitimação.

Na crise da nossa sociedade atual, os chamados pós-modernos, se colocam na crítica do projeto moderno e põem sob suspeita a ambição política desse pensamento, na construção de um ser humano melhor e de uma sociedade mais justa. Para Goergen (2005, p. 26) esse

momento crítico é *“uma louvável abertura para a multiplicidade das vozes culturais espalhadas pelo planeta, não raro emudecidas ou sufocadas pelo centrismo e suposta superioridade da voz que parte do interior da cultura européia.”*

Muitos pensadores da linha pós-moderna tentam compreender o fracasso da tradição iluminista em construir sujeitos autônomos que sejam capazes de superar a sua alienação. Lipovetsky (1994), faz um levantamento do novo individualismo na era do consumo de massa. Para ele, o espírito do nosso tempo vem sendo determinado pela lógica da personalização. No fluxo da sobrevalorização da realização pessoal assume destaque a democracia da expressão da vontade individual. Denunciando a quimera do dever, afirma ter chegado ao fim a fase heróica e austera do dever e da obrigação, da exaltação das virtudes públicas e privadas, bem como da abnegação. Afirma que a partir do século XX presencia-se a uma reversão do culto ao dever, do respeito à autoridade. As manifestações antiautoritárias da década de 1960 representam a manifestação externa do desejo de libertação do império da lei e a reconciliação com o prazer.

Segundo Baudrillard (1981), na sociedade do consumo de massa vive-se com simulacros, isto é, com o fazer de conta, com o fingir, com o aparentar. E são os meios de comunicação que constroem os simulacros da realidade através de imagens que intentam não só representar o mundo, mas substituí-lo. O simulacro é colocado no lugar da própria coisa, repousando, sua aparente vantagem, no fato de possuir mais atrativos do que ela.

Os homens de nossas cidades degradadas, para Duarte (2004), se refugiam nos shoppings que são redomas, com seus atrativos e sedutores simulacros um aparente oásis de consumo e lazer que substituí antigos espaços públicos comunitários. Vive-se em condomínios fechados que são simulacros de pequenas cidades, com lojas, escolas, igrejas por detrás de seus altos muros protegidos por guardas. Mas o mais sério simulacro em curso nos dias correntes diz respeito ao próprio corpo humano.

A aparente valorização do corpo, na sociedade de consumo, conduzida pela mídia é responsável pela perda de contato dos indivíduos com a mais carnal realidade. Tudo foi transformado em mercadoria, não somente bens e produtos materiais como também idéias, imagens e até o corpo humano. Corpo, este, que está em primeiro plano nos meios de comunicação, como um produto a ser consumido. Simulacro veiculado pela mídia serve de modelo a ávidos consumidores.

A nudez dos corpos exposta nas páginas de revistas não é real, mas sim um produto da iluminação, da maquiagem, dos retoques computadorizados, sendo uma idealização da figura humana. Fato que, para Duarte (2004), implica em conseqüências diversas quanto ao

desenvolvimento de uma consciência sensível em relação à corporeidade humana, pois padroniza um tipo de beleza, como sendo a única possível e desejável, criando entraves à descoberta e ao desenvolvimento da sensibilidade com relação ao próprio corpo.

O presente culto ao corpo é uma estratégia do sistema industrial moderno e não uma revalorização da sensibilidade humana. A mídia nos afasta da nossa real corporeidade, e o que parece liberação se torna uma prisão com ideais inatingíveis.

A influência da mídia em nossa sociedade acentua as marcas do hedonismo, próprios do mundo contemporâneo, com seus desejos e prazeres individuais, com sua exacerbação da subjetividade e com sua cultura do corpo. A mídia apresenta os acontecimentos do mundo em forma de notícias rápidas, neutras, sem comentários, com ares de amoralidade. A primazia dos fatos sobre os valores caracteriza um pós-moralismo midiático, que não escondem os interesses comerciais que sustentam um misto de objetividade e sensacionalismo espetacular.

A conclusão a que se pode chegar, segundo Duarte (2004), é que boa parte da perda da nossa sensibilidade, oriunda da anestesia contemporânea, precisa ser debitada ao consumo desenfreado de simulacros, que nos afastam do contato corporal mais direto com as realidades do mundo. Essa sociedade contemporânea que é: programada, medrosa, insegura e mercantilista produz um tipo específico de personalidade em seus integrantes. Sujeitos no seu papel de consumidores passivos, que se restringem ao mínimo eu (LASCH, 1986). Esse sujeito formado na modernidade foi estudado por Michel Foucault (1985; 1993; 1994) através dos mecanismos que concorrem no processo de sua constituição. É com esse pensador que analisaremos a “constituição de si” de alunos participantes de um grupo teatral no interior de uma escola moderna.

## **O indivíduo no pensar de Foucault**

Para compreendermos o objeto desta pesquisa que é a constituição do indivíduo-aluno, voltamo-nos para o trabalho de Michael Foucault (1985; 1993; 1994) que nos permite saber como o indivíduo chegou a ser o que é.

Para isso partimos de Veiga-Neto (2005), que se vale de uma proposta de Miguel Morey quando propõe a tripartidação da obra de Foucault em três eixos que tem em comum a ontologia do presente e em torno da qual pode-se organizar a obra do filósofo. Seguindo essa organização, vemos que Foucault compreende a constituição da ontologia do presente: pelo saber (ser-saber), pela ação de uns sobre os outros (ser-poder) e pela ação de cada um consigo

próprio (ser-consigo). Ou seja, como os indivíduos se constituíram como sujeitos de conhecimento, como sujeitos de ação sobre os outros e como sujeitos de ação moral sobre si mesmo.

Há, portanto, três grandes tipos de problemas que Foucault procurou abordar aos quais correspondem três domínios interdependentes da experiência: o problema da verdade, o problema do poder e o problema da conduta individual. Um deslocamento desses problemas em três tempos diferentes foi necessário ao trabalho de análise do progresso do conhecimento, das manifestações do poder e do sujeito.

O primeiro deslocamento levou a questionar as formas de práticas discursivas que articulam o saber, para descobrir como os indivíduos se tornaram, na Modernidade, sujeitos de conhecimento e assujeitados ao conhecimento. Para Foucault o sujeito não é o produtor dos saberes, mas sim um produto dos saberes. O segundo deslocamento conduziu ao questionamento das relações múltiplas, das estratégias abertas e das técnicas racionais que articulam o exercício dos poderes. Esse deslocamento foi necessário para compreender os processos pelos quais os indivíduos se tornaram sujeitos como resultado de um intrincado processo de objetivação. Processo ocorrido no interior de redes de poderes, que os capturam, dividem e classificam. Para Foucault interessa é o poder enquanto elemento capaz de explicar como se produzem os saberes e como os sujeitos se constituem na articulação entre ambos.

Por último, o terceiro deslocamento se concretizou na procura das formas e das modalidades da relação consigo mesmo, pelas quais o indivíduo se constitui e se reconhece como sujeito. Buscou a compreensão de como cada um aprendeu e passou a ver-se a si próprio e o processo pela qual se transformou de indivíduo em sujeito moral moderno. O objetivo de Foucault é definir as condições nas quais o ser humano problematiza o que ele é, e o mundo no qual ele vive.

É nesse terceiro momento que Foucault procura traçar a genealogia da ética ocidental, investigando como se dá a relação de cada um para consigo próprio e como constitui e emerge, a partir disso, a sua própria subjetividade. Para isso, Foucault, na *História da Sexualidade – o uso dos prazeres* (1994, p. 27) desloca a noção clássica sobre:

ética - o estudo dos juízos morais referentes à conduta humana

para:

ética - o modo como o indivíduo se constitui a si mesmo como sujeito moral de suas próprias ações.

Ou seja,

ética : a relação de si para consigo.

No plano ético, do terceiro deslocamento, há os chamados, “jogos da verdade”, que remetem às relações entre o falso e o verdadeiro, fato que baliza o entendimento que cada um tem do mundo e de si mesmo. Então, para Foucault, segundo Veiga-Neto (2005), a ética é colocada em movimento pela ontologia, que pressupõe os eixos, **ser-saber** e o **ser-poder**, que operam simultaneamente. Com isso, temos o sujeito que é um produto, ao mesmo tempo dos saberes, dos poderes e da ética. E é, assim que se constitui o sujeito moderno: cada um aprende e passa a ver a si próprio, usando as práticas do **ser-poder** combinadas aos dispositivos do **ser-saber** que engendra o sujeito como objeto das ciências modernas. No cotidiano escolar, o aluno constitui-se nessa relação dos saberes com os poderes tornando-se um sujeito moderno. Faz-se necessário, agora, compreender como ocorrem os diferentes modos de subjetivação desse sujeito na sociedade moderna.

### **Modos de subjetivação do indivíduo**

Na compreensão de Fonseca (2003, p. 21) a linha que desenha os trabalhos de Foucault tomou formas diversas à medida que privilegiava diferentes maneiras de se abordar o mesmo problema, *não é o poder, mas, sim, o sujeito que constitui o tema geral de suas pesquisas... a tentativa de produzir uma história dos diferentes modos de subjetivação do ser humano dentro da nossa cultura.*

Na produção filosófica de Foucault o sujeito não é um dado, mas sim algo constituído. É a constituição do sujeito moderno o que interessa, pois para ele concorrem para a constituição do indivíduo os processos de objetivação e subjetivação. A objetivação é fruto de práticas que, dentro da nossa cultura, tendem a fazer do homem um objeto dócil e útil, e a subjetivação constitui-se de práticas que fazem do homem um sujeito que assume uma identidade que lhe é atribuída como própria.

Portanto, objeto dócil-e-útil e sujeito é a identidade do indivíduo moderno como é também aquele sujeito que está preso a relações de produção e de significações, e a complexas relações de poder. O estudo de Foucault em relação ao poder está sob a ótica da necessidade de uma ampliação dos conhecimentos de seus procedimentos e estratégias, pois como afirma Deleuze (1991) a idéia fundamental de Foucault é a de uma dimensão da subjetividade que deriva do poder e do saber, mas que não depende deles.

Assim, a análise de Foucault recai sobre os mecanismos sutis que povoam a malha das relações de poder e das estratégias postas em funcionamento na medida em que se exercem a

regulação e o controle, nos menores espaços da vida individual e social. Para Foucault (1983, p. 29) “**o poder se exerce mais que se possui**”.

No termo “regimes de verdades” estão presentes as idéias controlar e regular. Elas estão circularmente ligadas aos sistemas de poder, que as produzem e as apóiam, e aos efeitos de poder que elas induzem e reproduzem. Para Jennifer Gore (2000, p. 10), “*se o poder e a verdade estão ‘ligados numa relação circular’, se a verdade existe numa relação de poder e o poder opera em conexão com a verdade, então todos os discursos podem ser vistos funcionando como regimes de verdade.*”

Para Foucault o poder em si não existiria, mas sim feixes de relações de poder. Essas relações se apoiariam no estudo de mecanismos produtores de idéias, palavras e ações. Sendo que a idéia de relações de força que Foucault desenvolve é do tipo que incita, suscita, incentiva e faz falar. Essas relações visam em vez de moldar um objeto, o que seria dominação, visa constituir tais objetos, pois o poder seria menos um controlador de forças e mais um produtor e organizador.

É necessário formar, organizar e fazer circular um saber para se exercer o poder por meio de mecanismos sutis, pois há uma relação de mão dupla entre saber e poder, de tal forma que, como lembra Machado (1988, p. XXI), Foucault afirma que “*não há uma relação de poder sem constituição de um campo de saber, assim como, todo saber constitui novas relações de poder. E não há um saber neutro, desvinculado do jogo das relações de poder.*”

Na sociedade em que as relações de forças agem através de mecanismos sutis e produzem um tipo específico de indivíduo, e se referem a um poder característico de uma época e de uma sociedade: a ocidental. Na compreensão de Fonseca (2003, p. 37),

Esse novo tipo de poder aparece vinculado à sociedade burguesa, a partir do século XIX, como um instrumento da constituição do capitalismo industrial e do tipo da sociedade que lhe correspondia. Foucault o denomina poder disciplinar e o coloca como produtor das sociedades modernas. Seria ele que determina as diferenças entre essas sociedades e aquelas que as precederam.

Foram os mecanismos produzidos pelo poder disciplinar que permitiram a Foucault prosseguir em suas pesquisas daquilo que chamou de sociedade disciplinar e sobre a constituição do sujeito moderno. O aluno, no cotidiano escolar, vive sob o regime do poder disciplinar na instituição de seqüestro que é a escola. Assim, é preciso compreender como as técnicas disciplinares concorrem para a “constituição de si” desse aluno.

## O indivíduo e o poder disciplinar

Para os corpos dos indivíduos, que a partir do século XVII, como mostra Foucault (1988), são capturados na sua existência espacial e temporal, surgem novas técnicas de poder centradas nesses corpos submetendo-os a uma vigilância constante e valendo-se de práticas disciplinares.

Segundo Veiga-Neto (2005), Foucault estuda as transformações de certas práticas institucionais dentro do que chama de **Instituições de Sequestro** como escola, prisão, hospital, quartel, lugares onde se passa do suplício, castigos físicos, para o disciplinamento, que cria corpos dóceis. Sendo que essa docilização do corpo é muito mais econômica, pois mobiliza o corpo retirando-lhe a força para o trabalho e tornando-o produtivo, pois a disciplina produz.

Foucault (1988) busca compreender os processos pelos quais os indivíduos se tornam sujeitos como resultado de um intrincado processo de objetivação que se dá no interior de redes de poderes. O que interessa a ele é o poder enquanto elemento capaz de explicar como se produzem os saberes e como os indivíduos se constituem na articulação entre ambos.

A concretização do mecanismo das tecnologias disciplinares está na apropriação daquilo que o indivíduo produz, dos seus saberes, seus sentimentos e hábitos a ele relacionados, sem retirá-lo do meio que lhe é próprio ou em que se encontra. Essa apropriação recai sobre a constituição do sujeito, não precisando subjugar e impor, mas apenas dando os meios e instigando a sua ação. Visando mais uma incitação de atitudes do que a uma renúncia por obediência. A partir das técnicas disciplinares pode-se conseguir um mapeamento completo de comportamentos e atitudes necessárias à forma de sujeição e a utilização, pretendidas por essas técnicas.

Para a compreensão dos mecanismos das tecnologias disciplinares e identificação do efeito, utilizam-se três instrumentos que os compõe. O primeiro instrumento do poder disciplinar é a vigilância, que tem como objetivo capacitar o olhar do aparelho disciplinar a uma visão total e permanente. A vigilância, obtida pelo panoptismo<sup>1</sup>, produz um estado consciente e permanente de visibilidade, assegurando o funcionamento automático do poder e

---

<sup>1</sup> Termo derivado da palavra Panóptico, nome de uma construção prisional criada por Jeremy Bentham que permite que uns poucos fiscalizem permanentemente a ação de muitos, os presos são vistos sem que vejam quem os vigia.

transformando o sujeito observado em seu próprio guardião. Não necessitando recorrer à força para se realizar.

O segundo instrumento é a sanção normalizadora, que é um conjunto de procedimentos punitivos relacionados a uma infinidade de pequenas atitudes e comportamentos, que escapam ao controle dos grandes sistemas de punição. A aplicação de uma sanção é capaz de conseguir uma adequação de comportamentos desviantes, que ao lado de um mecanismo de recompensa pode redirecionar ao comportamento desejado. Essa normalização assume um caráter particular e individual, pois obriga a escolha entre valores, diferencia indivíduos, mensura sua natureza e capacidade.

O terceiro instrumento é o exame, e é formado por procedimentos que registram e conseguem manter as individualidades documentadas, com seus desvios, traços particulares, aptidões e capacidades. Tal procedimento permite ao mecanismo disciplinar uma utilização praticamente personalizada de cada indivíduo.

Esses três instrumentos do poder disciplinar permitem a realização daquilo a que Foucault (1988) chama de “**grandes funções disciplinares**”. A realização de tais funções permite à disciplina colocar em funcionamento todos os mecanismos que caracterizam o poder disciplinar. Foi assim que as tecnologias disciplinares deram conta do controle social.

Foucault chamou de sociedade estatal aquela que pôde se despedir do olhar do rei graças à entrada do poder disciplinar no jogo político. Uma tríplice aliança foi formada entre soberania, disciplina e gestão governamental, sendo que esta última, é entendida como uma nova arte de governo exercida no nível do detalhe individual e sobre o tecido social. O Estado Moderno se governamentalizou como resultado de uma seqüência de eventos e arranjos políticos.

No final do século XVIII, há o surgimento do biopoder, a noção de governo, entendida como uma conduta reflexiva de si, sobre si e sobre o outro, que inventou a população, um corpo com múltiplas cabeças. O biopoder faz uma biopolítica da espécie humana, pois os novos objetos do saber que se criam a serviço do novo poder, destinam-se ao controle da própria espécie, e a população é o novo conceito que se cria para dar conta de uma dimensão coletiva. Para compreender esse corpo é preciso descrevê-lo e quantificá-lo para compará-lo em termos de nascimento, morte, fecundidade, morbidade, longevidade, migração, criminalidade, e assim prever o seu futuro. Daí surgem novos saberes como a estatística, a demografia e a medicina sanitária, que permitem controlar a população e prever os seus riscos.

Estabelecem-se dois conjuntos de mecanismos que agem articulados um sobre o corpo, a unidade, que é o poder disciplinar, e outro que age sobre a população, o conjunto, que é o biopoder.

Assim pensando, Foucault, como ressalta Veiga-Neto (2005, p. 89), chega a pergunta “Por que a sexualidade no século XIX, se tornou um campo de estratégia capital?” e o próprio Foucault responde:

... de um lado, a sexualidade enquanto comportamento exatamente corporal, depende de um controle disciplinar, individualizante, em forma de vigilância permanente [...] e depois, por outro lado, a sexualidade se insere e adquire efeito, por seus efeitos procriadores, em processos biológicos amplos que concernem não mais ao corpo de indivíduo mas a esse elemento, a essa unidade múltipla constituída pela população. A sexualidade está exatamente na encruzilhada do corpo e da população. Portanto, ela depende da disciplina, mas depende também da regulamentação.

O dispositivo da sexualidade expande as estratégias do poder colocando o indivíduo e a população na junção do biopoder, chegando aos detalhes do corpo e da alma do indivíduo, constituindo-o sujeito de uma sexualidade.

Foucault (1993) compreende a noção de biopoder enquanto poder que age sobre o corpo investido pela mecânica do ser vivo e suporte de diversos processos biológicos como reprodução, nascimentos, longevidade, mortalidade. As biopolíticas do corpo e da população compõem a espécie de relações de poder que marcam a atualidade. É pela disciplina do corpo e pela regulamentação da população que se desenvolvem o poder sobre a vida.

O dispositivo da sexualidade constitui e opera a partir do desenvolvimento de uma tecnologia específica: a confissão do indivíduo. Pela confissão foi possível articular os elementos essenciais ao biopoder, como o corpo, os discursos, o saber e o poder. O indivíduo confessa levado pela certeza de que essa prática o conduzirá ao autoconhecimento, pois a vontade de conhecer a verdade sobre si mesmo exerce um poder sobre o indivíduo, levando-o a confessar a si próprio e aos outros.

A mudez caracterizava o indivíduo-objeto dócil-e-útil, pois a contingência de objeto o exigia mudo, já o indivíduo-sujeito não pode ser, é exigido dele o falar, pois a contingência de sujeito o quer falante.

Para Fonseca (2003, p. 97),

O desenvolvimento de métodos científicos permite a expansão da confissão a domínios em que relações de poder e saber atuam no sentido de tornar o indivíduo um objeto de conhecimento para si próprio e para os outros. Como tecnologia de extração e formulação da verdade, a confissão do sexo permite a

atuação sobre o ser daquele que confessa, uma vez que forma e faz funcionar um dos agenciamentos concretos que torna possível o controle e a disciplinarização dos corpos, das populações e da sociedade: o dispositivo da sexualidade.

Elaborando a caracterização do indivíduo moderno sobre tal fundamento, Foucault o analisa enquanto objeto e sujeito, constituído pelas estratégias das relações de poder presentes na atualidade, a individualidade moderna é, acima de tudo, o resultado de um investimento político sobre a vida.

Assim, para compreender a constituição do sujeito moderno Foucault volta-se para o mundo antigo, pois estudando a constituição naquela sociedade poderá comparar a constituição moderna e verificar as possíveis semelhanças e diferenças. Estudando, também, a constituição do sujeito na civilização greco-romana chega a cultura de si, conforme apresentamos a seguir, apesar de brevemente.

### **Constituição na Estética da Existência**

Foucault (1994) estuda o sujeito do desejo e as técnicas de sua constituição no mundo grego do século IV a.C., lugar onde há: um espaço de atenção moral independente de prescrições codificadas, e de experiência em que não há incidência de interdições que proibam ou limitem os atos.

A moral no pensamento grego era o processo de subjetivação pelo qual cada um se constituía a si mesmo como sujeito moral, e era pela ética que isso se dava.

Segundo Foucault, eram quatro elementos que integravam a constituição e a forma como essa constituição se dava determinava a subjetivação. O primeiro elemento era a “determinação da substância ética”, onde se delimitava a região que seria o fundamento das ações morais. O segundo elemento era o “modo de sujeição”, isto é, a idéia que o indivíduo fazia de si próprio, diante da obrigação de agir de uma forma ou outra, ou em função de um ou outro preceito moral. O terceiro é a “elaboração do trabalho ético” que era o conjunto de atitudes que eram tomadas com relação a si mesmo a fim de tornar o próprio comportamento em concordância com as prescrições morais, moldando-se num sujeito moral. O quarto elemento era a “teleologia do sujeito” que era a continuidade do sujeito moral no tempo.

Assim, esses elementos referiam-se a ações do indivíduo sobre si, sendo atitudes de autoconhecimento, de controle, de aperfeiçoamento e de transformação de si, enfim, práticas de si que estavam no fundamento da ação moral.

A problematização da prática sexual no pensamento clássico era em torno de um conjunto de noções que representa um quadro de referência para que as condutas fossem elaboradas no interior de um campo ético, atendendo a um trabalho na constituição estética da existência, possibilitando uma bela vida, a partir das relações consigo. E as formas de estilização da conduta no pensamento clássico eram propostas através de núcleos de problematização moral.

Portanto, essas formas de estilização da conduta não eram preceitos de valor universal, mas sim considerações úteis ao indivíduo na sua constituição como sujeito de sua conduta moral, dando a forma mais bela na sua busca pela estética da existência, pois o homem grego do período clássico gozava de liberdade de decisão sobre suas ações. O que eles buscavam era estilizar uma liberdade: aquela que o homem livre exercia sobre sua atividade. Os temas de austeridade não visavam estabelecer o que era proibido ou permitido, mas dizer o que convinha ou não para a constituição estética da própria vida.

Analisada a constituição do indivíduo no mundo grego anterior ao cristianismo, Foucault sente a necessidade de caminhar no tempo, e assim segue seu estudo da constituição num período de transformações em que se inicia o mundo cristão.

## **Constituição na Cultura de Si**

O estudo de Foucault (1985) desloca-se para a civilização greco-romana nos séculos I e II d. C. onde uma nova arte de existência se organiza baseada na noção que supõe a existência de uma fragilidade e de um mal inscritos no próprio indivíduo, assim a Cultura de Si apresenta vários elementos de prescrição moral, mas que constituem modelos de sujeição moral distintos da estética da existência dos gregos antigos.

Para Foucault (1985), dois motivos explicam o desenvolvimento da Cultura de Si: as mudanças em relação às regras do jogo político e à prática matrimonial.

No jogo político é em relação ao exercício do poder que há significativas mudanças, pois surgem novos critérios de recrutamento, novas diretrizes e maneiras de conduzir a relação que se deve ter com o próprio status. Essas transformações definem as relações entre o que se é, o que se pode fazer e o que se é obrigado a realizar.

Na monarquia helenística e no Império Romano o crescimento econômico e o status passam a depender menos das alianças entre famílias e mais de fatores como carreiras civis e militares, assim o casamento torna-se uma união livremente consentida entre duas pessoas. A

união matrimonial que na Antigüidade constituía uma transação privada entre famílias passa, nessas sociedades, a buscar cauções junto à autoridade pública. O vínculo conjugal ajusta homem e mulher como parceiros sexuais e o seu papel na família.

Há nessa forma de relação dual dois objetivos: a procriação e o compartilhar de uma vida comum firmada pelo casamento, sendo que essa relação matrimonial é universalizada e tem o seu valor encarado como um dever e uma prática desejada. A fidelidade passa a ser essencial no casamento, sendo o único local onde o prazer sexual pode ocorrer estabelecendo uma conduta a partir da lembrança daquilo que se é: um indivíduo casado. Esses fatores ajustam a relação de si para consigo próprio, pois no cristianismo só o matrimônio legitima e dá sentido aos prazeres sexuais carregados de marcas negativas de pecado.

Assim, no refinamento das artes de viver na cultura de si encontramos cada vez mais princípios universais na condução da existência, na necessidade de um domínio sobre a força do prazer sexual e num saber médico sobre os cuidados com o corpo e a saúde. Há também uma ambivalência no pensamento médico e filosófico em relação aos prazeres sexuais, pois valores positivos são atribuídos à abstinência e a virgindade; a escolha do momento apropriado para a procriação e ao lugar adequado para certas práticas. Para Foucault (1985) é o desenvolvimento de uma arte da existência que gravita em torno da questão de si mesmo.

Assim pensando, Foucault (1985) ressalta que esses elementos do código fazem parte de uma ética profundamente remanejada e de uma outra maneira de constituir-se a si mesmo enquanto sujeito moral de suas próprias condutas.

Estudadas as constituições dos indivíduos no mundo anterior e posterior a Cristo, Foucault pôde comparar e analisar a constituição do sujeito moderno e o que se alterou no processo dessa constituição.

## **Constituição do Sujeito Moderno**

Pensando na perspectiva de uma ontologia do presente, Foucault (1985) destaca o tema da constituição ética do sujeito no pensamento contemporâneo. Olhando para os antigos, o filósofo confronta os processos de subjetivação no presente e se defronta com o problema da ética. Então, Foucault (1985) compara a forma de constituição do sujeito moral da Antigüidade com a forma de constituição do sujeito moderno, e conclui que este é destituído de todo cuidado ético.

O sujeito moderno, sendo produto da normalização empreendida pela disciplina, não tem, no processo de sua constituição, a marca da relação consigo que caracteriza a ética. O sujeito antigo constituído pela ética opõe-se ao indivíduo moderno, pois este se constitui pela disciplina e pela norma que impedem a relação consigo.

Foucault (1991) em diferentes momentos históricos vê a constituição de distintos modos de subjetivação que articulam de formas diferenciadas quatro tipos de tecnologias aplicadas ao trabalho sobre si e apresenta a história de como o indivíduo age sobre si mesmo, através da articulação dessas tecnologias: de produção, de sistemas de signos, de poder e do eu.

Segundo Gallo (2006), Foucault ressalta que o preceito délfico do “conhecer-se a si” sobrepôs-se ao preceito moral do “cuidar de si”, havendo, no ocidente, uma profunda transformação dos princípios morais. Sendo que há duas razões para esse obscurecimento atribuído a questões morais: a primeira é a construção da moralidade cristã que é baseada na renúncia a si como forma de salvação, sendo que “conhecer-se a si mesmo era, paradoxalmente, a maneira de renunciar a si mesmo”. Assim Foucault afirma que nossa moralidade recusa o sujeito, portanto cuidar de si torna-se perigoso, pois cultiva algo que deve ser superado. Já a segunda razão é da ordem do conhecimento: a modernidade vê emergir uma filosofia teórica, fundada no sujeito pensante, uma filosofia da consciência que atravessa os séculos, o racionalismo, em que o “conhecer-se” é mais importante, deixando para um segundo plano qualquer intento de cultivar-se. Foucault (1991, p. 77) resume a problemática da seguinte forma,

[...] houve uma inversão entre a hierarquia dos princípios da antiguidade, “preocupa-se de ti mesmo” e “conhece-te a ti mesmo”. Na cultura greco-romana o conhecimento de si apresentava-se como a consequência da preocupação por si. No mundo moderno, o conhecimento de si constitui-se no princípio fundamental

No mundo grego o cuidado de si era a preparação necessária para governar os outros. O princípio moral do “cuidar-se” era tomado como base mesma da ação política. Havia como que uma submissão da ética à política, a condução de si era base na condução dos outros e da cidade.

Já no mundo helenístico, o “cuidado de si” converte-se na “arte de viver”, questiona-se sobre quando se deve afastar da política para cuidar de si mesmo, o que inexistia no período anterior. Nos tempos imperiais a ética é colocada acima da política, pois cuidar de si passa a ser mais importante que cuidar dos demais. Então, o filósofo evidencia que a cultura

de si é uma espécie de resposta a uma certa conformação social, e não um reflexo, uma expressão ideológica de uma ordem material, Foucault (1985, p. 77) afirma:

A cultura de si não seria a “conseqüência” necessária dessas modificações sociais; ela não seria sua expressão na ordem da ideologia. Constituiria em relação a elas uma resposta original sob a forma de uma nova estilística da existência.

Portanto, para Foucault o problema essencial do homem no presente é construir uma ética que lhe permita o exercício da liberdade. Liberdade para se constituir, para se determinar, naquilo que sua particularidade permitir e ansiar.

Torna-se agora, necessário analisar como a escola moderna, que é parte dessa conformação social estudada por Foucault, concorre para a constituição do sujeito.

### **A constituição do sujeito na escola moderna**

As relações de poder estabelecidas no século XX nas instituições família, escola, prisões ou quartéis, segundo Foucault (2004a), foram marcadas pela *disciplina*, cujo objetivo principal era a produção de *corpos dóceis*, eficazes economicamente e submissos politicamente.

A partir do final do século XVIII, para atingir esse objetivo, as *sociedades disciplinares* começaram a distribuir os indivíduos no espaço por meio de técnicas de enclausuramento e/ou de organizações hierárquicas de lugares específicos. Todas as atividades foram controladas temporalmente, o que possibilitou o isolamento do tempo de formação e do período da prática do indivíduo. Com isso, a aprendizagem pôde ser normatizada, e as forças produtivas foram compostas a fim de obter um aparelho eficiente.

Nas instituições educacionais os indivíduos foram organizados em “celas” ou “salas”, “lugares” e “fileiras”, criaram-se espaços complexos mas ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. E foram esses espaços que realizaram a fixação e permitiram a circulação dos indivíduos, recortaram segmentos individuais e estabeleceram ligações operatórias, marcaram lugares e indicaram valores, além de garantirem a obediência dos indivíduos e uma melhor economia de tempo e de gestos. A primeira das grandes operações da disciplina foi então a constituição de “quadros vivos” que transformaram as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas (Foucault, 2004a).

Nas escolas modernas, as formas de poder exercidas na disciplina seguem o modelo ortopédico do *Panopticon*, combinando as técnicas da hierarquia que vigia, com as da sanção que normaliza. Então na escola os alunos foram normalizados, qualificados, classificados, punidos, diferenciados e sancionados. Sendo que na instituição educacional em todos os dispositivos de disciplina o exame é o que é altamente ritualizado, pois nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, o exame manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível (FOUCAULT, 2004a). Portanto, a vigilância hierárquica sobre os indivíduos permite a articulação de um *poder* com um *saber*, que se ordena em torno da *norma*, do que é ou não normal, do que é correto ou incorreto, do que se deve ou não se deve fazer (FOUCAULT, 1999).

Para Gore (2000) foi a partir dessas relações do poder com o saber que os efeitos de verdade do poder produziram os discursos educacionais. Mecanismos de poder-saber funcionam em relação a pedagogias defendidas em discursos educacionais, isto é, em relação a visões sociais e práticas instrucionais particulares, promulgadas em nome da pedagogia.

Ariés (1981) relaciona a produção da subjetividade e as relações de poder na escola *escolástica* e sua articulação com a disciplina. Para o autor, na escola do século XIX os mestres começaram a submeter o aluno a um controle cada vez mais rígido e as famílias passaram a pensar numa educação “séria”. Desse modo, a instituição ideal para as crianças passou a ser o internato. A disciplina não se traduzia simplesmente por melhor vigilância interna, mas impunha às famílias o respeito pelo ciclo escolar integral, que ao final do século XIX passou a durar no mínimo quatro ou cinco anos.

Nesse movimento, segundo Ariés (1981), uma nova noção de moral começou a distinguir as crianças na escola, separando-as: a noção de criança *bem educada*. Estas seriam preservadas das rudezas e da imoralidade, que passaram a serem identificadas com traços diferenciados das camadas populares. Desde seu início, a instituição escolar exerceu essa ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos, tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização.

Nessa sociedade disciplinar o indivíduo passa de um espaço fechado a outro, cada um com suas leis (primeiro a família, depois a escola, depois a fábrica etc.). Nelas encontramos dois pólos: a assinatura que indica o indivíduo e o número da matrícula que indica sua posição na massa. O poder é, então, ao mesmo tempo massificante e individualizante, e forma num

corpo único aquele sobre o qual se exerce e molda a constituição individual de cada membro do corpo (DELEUZE, 1992).

Identificamos o atual modelo de escola existente em nossa sociedade incluso na sociedade disciplinar. Assim, compreendida a forma de constituição do sujeito em nossas escolas modernas na relação dos saberes e dos poderes, veremos agora a presença da arte e da estética teatral no cotidiano do meio educacional.

## **Pensando Teatro e Educação**

### **As Origens do Teatro**

O teatro é uma das mais antigas formas de arte e suas origens estão vinculadas à religião e à crença, à magia e aos ritos mágicos, que deram propósito às atividades dramáticas. Segundo Richard Courtney (1980) o homem primitivo expressou-se dramaticamente, o homem caçador imitava a si próprio (mimese), e quando passou a viver da agricultura o rito evoluiu para o ritual. A mimese primitiva evoluiu para a mímica e uma série de rituais se desenvolveu em determinados períodos do ano como o solstício de inverno e o equinócio vernal, então do ritual surgiu o mito. Então, embora houvesse os mitos que relatassem histórias e os rituais fossem periódicos, já havia o processo que levaria ao nascimento do teatro.

Na antiga Grécia, pode-se observar a passagem do ritual para o teatro, segundo Fernando Peixoto (2005) a tragédia grega teria tido sua origem nos cultos a Dionísio, deus do vinho e da fertilidade, das fontes da vida e do sexo.

A Europa, após a queda da Roma Imperial, reconstruiu suas tradições dramáticas a partir de suas bases originais, ou seja, a memória dos ritos e rituais, crenças populares e costumes, mas agora sob o signo do cristianismo. Assim, dentro dos templos, uma nova forma de representação dramática começa a se desenvolver evoluindo, posteriormente, para o teatro. Pouco a pouco, os elementos populares infiltraram-se no teatro medieval que era simples, didático, rudimentar, ingênuo e encenado ao ar livre. Já nas primeiras peças profanas a virgem foi substituída por donzelas desprotegidas e os demônios por dragões e feiticeiros.

Na Renascença, o teatro recoloca no centro a questão do homem, e são redescobertos os clássicos greco-latinos. A Poética de Aristóteles aparece e atribuem a ele a formulação da lei das três unidades. Porém, segundo Peixoto (2005), Aristóteles defendeu a unidade de ação, mencionou o tempo, mas não fez menção à de lugar.

Em Portugal, não há o rompimento dos autos e farsas medievais tradicionais, eles são contaminados por Gil Vicente e pelo seu agudo senso crítico da realidade, os valores populares se incorporam às idéias renascentistas. Na Inglaterra elisabetana, William Shakespeare, atingindo um nível nunca antes alcançado na sondagem da alma humana e de seu relacionamento com o processo histórico, cortou todas as amarras do teatro clássico e medieval, fazendo a emancipação dos modelos de formas e temas que o antecederam.

No Brasil em 1564, foi encenado na Bahia pelos missionários jesuítas o primeiro espetáculo dramático, o Auto de Santiago. Nas terras brasileiras, o teatro foi utilizado como instrumento pedagógico na catequese dos indígenas e também dos colonos, o padre José de Anchieta, por solicitação do padre Manuel da Nóbrega, adaptou a estrutura do teatro medieval aos aspectos, problemas e necessidades locais. Já no século XVII, como afirma Peixoto (2005) encontramos referências ao teatro profano em festas populares.

Assim posteriormente, o teatro nascido dos templos em diversas partes como: Atenas, China ou na Europa Medieval, dissolveu os vínculos entre os rituais e a liturgia, o teatro tornou-se profano e desenvolveu-se de diferentes maneiras nos variados lugares de acordo com a estrutura da cultura existente, seguindo seus próprios modelos sociais e históricos.

## **Teatro e educação**

A fundamentação de uma literatura caracterizada como especificamente calcada no binômio teatro-educação, segundo Japiassu (2003) só apareceria a partir da segunda metade do século XX, mas a presença da arte teatral como instrumento na educação se faz presente desde os primórdios. A educação do homem em sociedade tem se desenvolvido em cada época e em cada localidade de uma forma específica.

Courtney (1980) afirma que no século V a.C. em Atenas o teatro era um importante instrumento educacional, na medida em que disseminava o conhecimento e representava para o povo o único prazer literário disponível.

Para Platão (COURTNEY, 1980) uma educação deveria ser liberal e baseada no jogo, mas ele não encontrava lugar na sua República para o teatro, pois o ideal era a verdade e a realidade era uma cópia dela, assim o teatro que imita a realidade estava ainda mais longe da verdade.

Aristóteles contestou Platão (COURTNEY, 1980), ele acreditava que o teatro não imitava os fatos, mas as idéias abstratas e a imitação eram naturais à raça humana e aprender através da imitação era um prazer intelectual. É Aristóteles que introduz a teoria da catarse, onde a tragédia propicia a “purgação” das emoções.

No período medieval a igreja proibiu as representações teatrais calcados no pensamento neoplatônico com seu conflito entre o mundo e o espírito (COURTNEY, 1980). No século IX isso mudou quando os trabalhos de Aristóteles reapareceram e houve uma reavaliação do teatro. São Tomás de Aquino foi o primeiro religioso a adaptar a filosofia

aristotélica à fé católica dando plena aprovação à representação destinada à recreação e ao relaxamento após o trabalho sério. Ao longo do século X foi criado um teatro litúrgico com fins didáticos centrado nas escolas monásticas, com o seu objetivo de ajudar o analfabeto a entender a fé cristã, pois escolas e livros eram privilégios de poucos, assim foi o teatro que propiciou educação ao povo.

No século XV, encenaram-se peças latinas e a influência do teatro alcançou as crianças. Já no final do século XVI as atividades dramáticas apareceram em quase todas as escolas e encenações nesses espaços eram comuns, sendo utilizadas como exercício de linguagem e avaliação na educação. Os jesuítas se valeram do teatro na catequização de novos fiéis desde 1534 quando Ignácio de Loyola fundou a Companhia de Jesus que era de base aristotélica e buscava fomentar o ensino do latim e da religião através de peças teatrais escritas por padres-professores jesuítas e seus alunos (COURTNEY, 1980).

Da metade do século XVI à metade do século XVII muitos vociferaram contra o teatro, nas escolas o suportaram desde que fosse moralmente sadio e em latim. Nessa época, o sistema de raciocínio indutivo de Bacon havia penetrado nas escolas, através de Comenius e a preocupação com o ensino da língua latina foi maior que a literatura, produzindo uma educação mais formal que liberal. Durante o século XVIII o teatro na educação tem como registro de apenas umas poucas peças escolares. A partir da metade do século XVIII, o romantismo despontou na Europa. Diderot considerou que a um público racional só agradava um mundo real, por isso a comédia deveria ser séria e tratar dos “deveres do homem”, mostrar o cidadão burguês em seu meio social, profissional e familiar (COURTNEY, 1980).

O ensino nas escolas não se alterou muito até o início do século XIX, mas a filosofia sim. Para Rousseau, a primeira educação da criança deveria ser, quase inteiramente através do jogo. Pestalozzi seguiu Rousseau ao desenvolver o que era “natural” nas crianças e Froebel fundou o Jardim da Infância para desenvolver idéias simples de auto-atividade e auto-expressão. Faltava apenas a teoria evolucionista de Darwin para fornecer uma base científica ao que Rousseau e Froebel já haviam observado: que a criança era um organismo em desenvolvimento, que cada fase do crescimento deveria ser estimulada, e que o jogo fazia parte do ser humano em desenvolvimento tanto quanto outro elemento. Seguindo Rousseau outros pesquisadores desenvolveram seus trabalhos em educação como Foebel, Pestalozzi, Montessori, Dewey e Cook (COURTNEY, 1980).

Na metade do século XIX o teatro voltou a ter uma participação importante na educação, isso ocorreu quando os filhos da Rainha Vitória representaram várias peças até

mesmo em suas línguas originais, influenciando, posteriormente, as escolas a usarem o teatro no estudo de línguas (COURTNEY, 1980).

Já no final do século XIX e início do XX, John Dewey com sua Educação Ativa, afirmou que as inúmeras atividades espontâneas das crianças como jogos, brincadeiras e mímicas eram passíveis de uso educacional, eram as pedras fundamentais dos métodos educacionais, pois, para ele, a experiência do “fazendo” era um elemento essencial no processo. Em seus estudos sobre a educação Caldwell Cook afirmou que atuar era um caminho seguro para o aprendizado e assim ele formulou o *The Play Way* que passou a ser usado para o ensino de todas as disciplinas do currículo escolar. Pensando na atividade dramática Winifred Ward escreveu o *Creative Dramatics*, termo que passou a designar todo o movimento de teatro realizado com crianças, que era uma combinação do *play way*, jogo livre e teatro de crianças visando desenvolver a personalidade por meio da improvisação de cenas e peças (COURTNEY, 1980).

A repercussão do movimento por uma educação ativa foi intensa em muitos países, e no Brasil passou a ser conhecido como Escola Nova. Seguindo os passos de Rousseau, Dewey, Cook e Ward encontramos os postulados da orientação desse movimento que trouxe à educação profundas mudanças e principalmente para a área do ensino do teatro na educação (COURTNEY, 1980).

Segundo Nagle (2001) a Escola Nova, com seus princípios divulgados e defendidos por Anísio Teixeira no Brasil, permitiu a reformulação dos programas escolares, novos instrumentos para o trabalho docente, novas práticas no ensino e diversificação de atividades como educação física, trabalhos manuais, música, canto e teatro. Para Japiassu (2003, p. 26)

foi o movimento da Escola Nova que trouxe um papel de importância epistemológica e psicopedagógica para o teatro na educação escolar. Assim, ao permitir a inclusão das áreas artísticas no ensino, esse movimento, ressaltou a expressividade da criança e o respeito pelo seu processo de desenvolvimento.

Foi, então, com o movimento da Escola Nova que houve a criação das bases do ensino-aprendizagem que nortearam a entrada e permanência do teatro no âmbito da educação brasileira.

Seguindo o caminho da importância do teatro no ensino-aprendizagem, Koudela (1992) destaca que no trabalho do teatrólogo alemão Bertold Becht há uma proposta teórica de uma pedagogia dialética, que combina elementos indutivos e dedutivos na aprendizagem e coloca um método de exame de ação sobre a realidade social. Então, a pedagogia brechetiana é educação política, pois adere a um projeto histórico-filosófico e a uma teoria social. Brecht,

em seu fragmento “A Teoria da Pedagogia”, introduz um procedimento que reúne teatro, política e aprendizagem, com a proposta de educar os jovens por meio do jogo teatral, fazendo com que sejam ao mesmo tempo atores e espectadores. Brecht afirma ainda, que o fundamento da utilização do teatro na pedagogia, é aquele em que o Estado poder melhorar os impulsos sociais do homem ao solicitá-los (eles que nascem do medo e da ignorância) de uma forma perfeita e quase inacessível ao indivíduo só.

Já na metade do século XX, pensando também a educação, Peter Slade (1978) defendeu a idéia de que existe uma arte infantil e que esta poderia ter seu lugar no currículo juntamente com a música, a arte e a literatura. Reivindicou o teatro como disciplina e lugar próprio no horário escolar, pois o jogo dramático, segundo ele, fornecia à criança uma válvula de escape, uma catarse emocional. Para Slade, o jogo dramático tem o objetivo equacionado pelas experiências pessoais e emocionais dos jogadores, sendo seu valor máximo a espontaneidade.

Na década de 60, nos Estados Unidos, Viola Spolin (2003) comprometida com propostas educacionais, desenvolveu um sistema de atuação a partir do qual propõe a utilização da expressão através da linguagem artística teatral. Sugere que o processo de atuação no teatro deve ser baseado na participação em jogos, pois o jogador desenvolve liberdade pessoal dentro do limite de regras estabelecidas e cria técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo. Sendo, o objetivo do sistema, a atuação nascida da relação de jogo e não de uma chamada interpretação.

A repercussão do sistema de jogos teatrais de Spolin foi enorme no meio educacional brasileiro. Na década de 70, esse trabalho foi traduzido e desenvolvido por um grupo de pesquisadores da ECA/USP, liderados por Ingrid Koudela (2006) que apresentou uma nova sistemática para o ensino da disciplina. Demonstrando não serem necessárias outras justificativas para o valor educacional da arte pois esta lhe é intrínseca, através de Piaget mostrou a potencialidade do teatro no desenvolvimento intelectual, social e afetivo da criança. Para Koudela, a arte é um meio para a liberdade, um processo de liberação da mente humana, que é o objetivo real e último de toda educação.

Flávio Desgranges (2003), mostra que desde os anos 60 até meados dos 70, artistas e educadores, movidos pela idéia de democratização cultural realizaram diversas atividades na Europa, Estados Unidos e também no Brasil para ampliar o público do teatro. Realizaram espetáculos em diferentes espaços: fábricas, sindicatos, hospitais, igrejas, escolas e universidades. A proposta era que a arte e o teatro funcionassem como instrumento de questionamento e de transformação da sociedade. Houve, também, uma explosão de

produções dirigidas ao público infantil objetivando a renovação da platéia. Trupes visitavam escolas propondo atividades de expressão dramática, buscavam integrar a obra teatral ao processo de aprendizagem escolar.

Segundo Maria Lúcia Puppo (1991), o número de produções teatrais em São Paulo dirigidas ao público infantil na década de 70, aumentou consideravelmente, apesar de apresentar uma dramaturgia conformista com apenas alguns poucos destaques na renovação de temas e formas. Puppo, ainda destaca, a importante colaboração da Associação Paulista de Teatro para a Infância e Juventude (APTIJ), que abriu espaços para profissionais, amadores, críticos e professores debaterem sobre a dramaturgia infantil e sobre a política cultural relacionada à criança e ao jovem.

Ainda em São Paulo, segundo Roberto Sanches (1988) na década de 80, o Departamento Cultural da APEOESP (Associação de Professores do Estado de São Paulo), considerando o teatro uma forma aproximativa para o debate de assuntos educacionais, desenvolveu o projeto “Teatro Como Instrumento da Educação” e a partir de 1981, na cidade de São Paulo. Posteriormente, no interior do estado, a associação realizou diversas “Mostras de Teatro de Professores e Alunos”, destacando que em 1984, a CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas Secretaria de Estado de São Paulo) ofereceu oficinas de teatro para os professores da rede pública estadual de ensino estimulando o interesse pela arte, pois considerava o professor um agente na formação cultural e social do educando.

Segundo Desgranges (2003) a partir dos anos 80, muitas trupes se constituíram empresas e alteraram as práticas implementadas até então, deixaram o caráter ideológico e adequaram-se ao mercado de consumo cultural. Em alguns países da Europa e no Canadá muitos teatros foram construídos especialmente para a infância e juventude, que em parceria com escolas desenvolvem atividades de formação. A profissionalização das companhias criou condições para uma educação permanente de espectadores. No decorrer dos anos 90, surge em experiências na França e Bélgica, o conceito de Mediação Teatral, que era toda e qualquer ação situada no espaço existente entre o palco e a platéia, buscando possibilitar ou qualificar a relação do espectador com a obra teatral.

No final do século XX, passou-se a repensar as relações do teatro com a escola. Desgranges (2003), ressalta que pesquisas demonstraram que muitas crianças tinham o primeiro e único contato com o teatro através da escola. Essa realidade levaria a criança a associar a arte teatral a uma tarefa escolar, o que acabaria por oferecer uma imagem redutora do teatro. Por esse motivo, houve críticas à hegemonia absoluta da escola como detentora do

papel de iniciação dos espectadores, apesar de reconhecerem o mérito de fazerem os alunos descobrirem o teatro.

### **Arte, educação do sensível e escola**

O pensador Michel Maffesoli, como destaca Duarte (2004), afirma que o nosso conhecimento do mundo é uma mistura de rigor e poesia, de razão e paixão, de lógica e mitologia. E que o racionalismo próprio da modernidade, em sua pretensão científica, é particularmente inapto para perceber os aspectos denso, imagético e simbólico, da experiência vivida.

Assim pensando Duarte (2004, p.186), afirma que,

não há porque privilegiar uma única maneira de contato com a realidade. É preciso mobilizar todas as capacidades que estão em poder do intelecto humano, despertando e treinando a sensibilidade na atuação dos sentidos na vida que se vive.

A educação do sensível, em nosso cotidiano escolar, tem sido relegada ao segundo plano. É comum encontrarmos em nossas escolas a preocupação em desenvolver competências, devido a uma racionalidade desprovida de sensibilidade que impera no meio educacional. Na escola há um contexto que deveria ser de construção do saber, de descobertas, de re-significações, mas permanece um sistema educacional que valoriza aquilo que é palpável e que pode ser comprovado.

Maria Fusari (1992) considera que a prática da educação artística vem sendo desenvolvida nas escolas brasileiras de forma incompleta quando não incorreta, esquecendo ou desconhecendo que o processo de aprendizagem ou desenvolvimento do educando envolve múltiplos aspectos.

Em nosso cotidiano escolar, muitas vezes as aulas de artes funcionam apenas como uma atividade, e são encaradas como forma de recrear o aluno durante o período das aulas. Japiassu (2003, p. 17) observa que,

o ensino das artes, na educação escolar brasileira, segue concebido: por professores, funcionários de escola, pais de alunos e estudantes como supérfluo, caracterizado quase sempre como lazer, recreação ou “luxo” – permitido a

crianças e adolescentes das classes economicamente mais favorecidas, e dispensável, ou quase proibido, às classes menos privilegiadas.

Então, a sociedade contemporânea faz uma diferenciação entre os estudantes das classes sociais determinando quem pode despender tempo com arte. Os indivíduos pertencentes às classes menos privilegiadas precisam desenvolver competências e serem treinadas para o trabalho, não podendo desfrutar de uma educação que gaste tempo no desenvolvimento do sensível.

Opondo-se a essa diferenciação, Koudela (2001) afirma que a arte constitui a chave para a transformação efetiva da escola brasileira, pois esta, não pode ficar atrelada a um conceito de educação para o trabalho. A arte não pode ser excluída do conceito de produção, mas ao contrário, a educação exige a ampliação desse conceito incorporando as diversidades existentes na civilização tecnológica. Koudela destaca ainda, que para Brecht, produção deve ser entendida naturalmente no sentido mais amplo, visando a libertação da produtividade de todos os homens, e que esses produtos podem ser pão, lâmpada, chapéus, ou peças musicais, beleza, jogos, etc.

A dicotomia existente entre razão e sensibilidade afeta o cotidiano escolar, pois promove a separação de corpo e alma de cada indivíduo. Para Duarte (2004), é preciso reverter a concepção moderna acerca da existência humana, com sua antítese entre corpo e mente. Os processos sensíveis à disposição de nosso corpo engendram um sentimento de existência e de se estar no mundo.

Maffesoli (2005, p. 196) afirma que é preciso pôr em ação uma sensibilidade generosa que seja capaz de compreender o crescimento específico e a vitalidade própria de cada coisa, pois para ele se,

... deve saber encontrar um “modus operandi” que permita passar do domínio da abstração ao da imaginação e do sentimento ou, melhor ainda, de aliar o inteligível ao sensível. [...] encontrar aquela “fruição pensante”, [...] “fruição acompanhada de consciência” própria a exprimir a fruição da vida em suas diversas modulações. Essa função cognitiva ligada ao prazer estético é, certamente, superior à abstração do saber conceptual que, em última análise, é coisa recente, e cuja modernidade constituiu o fundamento de todo conhecimento.

Verificamos que essa compreensão de Maffesoli sobre a contribuição da arte na educação do sensível ainda não é recorrente no meio educacional. Muitas escolas se mantêm atadas ao pensamento racional promovendo uma anestesia e impedindo o experimentar e o

fruir do sensível de seus alunos. Faz-se necessário, agora, compreendermos a presença e o papel da estética teatral no meio educacional.

## **Estética teatral e escola**

O prazer estético apontado por Maffesoli como necessário em nosso cotidiano e, portanto necessário na formação educacional de nossa sociedade, é compreendido por Ariano Suassuna (2005, p. 25) como sendo:

A filosofia da Beleza, sendo, aqui, a Beleza algo que, como o estético dos pós-kantianos, inclui aquele amargor e aspereza que lhe via Rimbaud – a fase negra de Goya, a pintura de Bosh e Breughel, o luxuriante, monstruoso e contraditório barroco, as gárgulas góticas, o romântico, as Artes africanas, asiáticas e Latino-americanas, os trocadilhos obscenos de Shakespeare, o trágico, o cômico – todas as categorias da Beleza e cânones da Arte, afinal; e também, naturalmente, o Belo que se fundamenta na harmonia e na medida e que é fruída serenamente.

Suassuna (2005) afirma que a Beleza é uma certa construção que se realiza dentro do espírito do contemplador, uma certa harmonização de suas faculdades. E entre estas, destacam-se a imaginação e o entendimento, e a harmonização entre elas é governada pelo sentimento de prazer ou desprazer. A beleza é obra pura e exclusiva do espírito do sujeito, que a fabrica interiormente, diante do objeto estético. Cabe, então, ao espectador da obra de arte a contemplação e a fruição sabendo que a verdadeira Arte não imita, mas recria, deforma e transfigura a realidade.

E, Suassuna (2005), completa ainda que a linguagem dramática procura um caminho de maior comunhão com a realidade, e que essa comunhão, deve ser exatamente a necessária para convencer o espectador de que esse mundo superior da Arte é, ao mesmo tempo este mundo, o mundo no qual vivemos. Mas, Suassuna ressalta que a linguagem do Dramático deve transfigurar a realidade, pois Arte nenhuma imita rigorosamente e estreitamente a vida.

Para Koudela (2006), a imaginação dramática é parte fundamental no processo de desenvolvimento da inteligência e deve ser cultivada por todos os métodos modernos de educação. Em seu trabalho sobre jogos teatrais no binômio teatro-educação lembra que Elliot Eisner pensando no ensino da arte, considera a sua importância na contribuição única que traz para a experiência individual e para a compreensão do homem. Koudela afirma ainda, que a presença da arte teatral no currículo escolar não necessita de argumentos nem de métodos

estranhos à sua própria natureza, e que foi a partir a justificativa da formação integral do educando que o teatro passou a ser aceito no currículo escolar.

Koudela (2006), destaca que se for considerado que o símbolo elaborado pelo indivíduo através da imitação, do jogo, do desenho, da construção com materiais possui significado lógico, sensorial e emocional, pode-se concluir que a educação artística é o próprio cerne do processo educacional.

O pesquisador Piaget (1975), mostrou que a representação em atos, através do jogo simbólico, é a primeira possibilidade de pensamento propriamente dito, marcando a passagem de uma inteligência sensório-motora para uma inteligência pré-operatória (material e intuitiva) mediada por símbolos subjetivos, caminho para a construção da inteligência operatória, mediada por signos históricos arbitrários. Obrigada a adaptar-se sem cessar a um mundo social dos mais velhos, cujos interesses e cujas regras lhe permanecessem exteriores, e ao mundo físico, que ela ainda mal compreende, a criança para seu equilíbrio afetivo e intelectual precisa dispor de um setor de atividade cuja motivação não seja a adaptação ao real senão pelo contrário à assimilação do real ao eu sem coações nem sanções: tal é o jogo, que transforma o real por assimilação mais ou menos pura, às necessidades do eu, ao passo que a imitação é acomodação mais ou menos pura aos modelos exteriores e a inteligência é o equilíbrio entre assimilação e acomodação.

Assim, na criança, a imaginação criadora surge em forma de jogo, instrumento primeiro de pensamento no enfrentamento da realidade. Jogo sensório-motor que se transforma em jogo simbólico, amplia as possibilidades de ação e compreensão do mundo. O conhecimento deixa de estar preso ao aqui e agora, aos limites da mão, da boca e do olho e o mundo inteiro pode estar presente dentro do pensamento, uma vez que é possível “imaginá-lo”, representá-lo através dos símbolos.

Neste processo, a criança vai aos poucos se constituindo como sujeito cultural, apropriando-se do conhecimento histórico-social acumulado (áreas do conhecimento), ao mesmo tempo, que constrói seus instrumentos de pensamento e de ação no mundo. A construção da identidade pessoal é, pois, ao mesmo tempo histórica e cultural e se constitui através da interação entre os homens num processo de espelhamento e diferenciação dentro de um contexto de significações sociais.

Assim, segundo Koudela (2006), como para Piaget o jogo está diretamente relacionado ao desenvolvimento do pensamento da criança e é o jogo que assimila a nova experiência e é a imitação que a acomoda, então, a imaginação dramática é um fator chave. É ela que interioriza os objetos e lhes confere significado. A função simbólica, pois resulta de

um processo espontâneo que continua o tempo todo na mente humana. Assim o ver abstrativo é o fundamento da nossa racionalidade, pois a mente humana elabora símbolos que refletem um esforço consciente de compreensão.

Para Ernest Cassier, como destaca Koudela (2006), arte não é mera repetição da vida e da natureza, mas sim uma espécie de transformação que depende de um ato autônomo e específico da mente humana, sendo gerado pelo poder da forma estética que não é dada, mas produzida na tomada de consciência dessa forma estética, que é entendida como uma atitude dinâmica da experiência artística, tanto no artista quanto no espectador que não assume um papel passivo.

Duarte (1983) considera que o Ensino de Artes na escola deveria propor a educação estética. Assim, os aprendizes poderiam experimentar a beleza que nasce da relação entre objeto e consciência, entre homem e mundo. A experiência da beleza proporciona ao homem a percepção do mundo. Então, a tarefa básica que toda escola deveria propor é conhecer as próprias emoções e ver os fundamentos do nosso próprio eu. E ainda, Desgranges (2005), defende que a capacidade de analisar uma peça teatral não é somente um talento natural, mas uma conquista cultural, uma capacidade que pode e precisa ser desenvolvida.

Então, a presença da arte teatral na escola pode contribuir para a formação estética e a educação do olhar que permitirá ao educando o desfrutar, o conhecer, o fruir e o apreciar, de forma adequada num espetáculo teatral, a Beleza presente.

Koudela reafirma que a arte deve passar por um processo de democratização, o que só pode ocorrer por intermédio da educação e destaca, que de acordo com Brecht, uma obra de arte deve influenciar todas as pessoas, independente da idade, status ou educação todas as pessoas podem entender e sentir prazer com uma obra de arte porque todas as pessoas têm algo de artístico dentro de si. Para Brecht (apud Koudela 2001, p.17) na arte,

democrático é transformar o pequeno círculo de iniciados em um grande círculo de iniciados. Pois a arte necessita de conhecimento. A observação da arte só poderá levar a um prazer verdadeiro se houver uma arte da observação. Assim como é verdade que em todo homem existe um artista, que o homem é o mais artista dentre todos os animais, também é certo que essa inclinação pode ser desenvolvida ou perecer. Subjaz à arte um saber que é saber conquistado através do trabalho.

A proposta de educar os jovens através do jogo teatral, segundo Koudela (1991) aponta para um caminho de autoconhecimento, pois o conceito de aprendizagem representado por essa via surge através do princípio da atividade do indivíduo, que passa a ser artesão de sua própria educação ao estabelecer a relação dialética teoria/prática.



## **Constituindo Indivíduos**

### **Grupo Tia Thereza & Cia**

Nesta pesquisa, investigamos no cotidiano de um grupo teatral estudantil a contribuição da estética na constituição ética do indivíduo que participa do grupo teatral Tia Thereza & Cia pertencente à Escola Estadual Dr. Gualberto Moreira da cidade de Sorocaba do Estado de São Paulo.

O grupo teatral pesquisado nasceu em fevereiro de 2003 por solicitação do diretor da escola, José Milton Salvador, a mim, que sou professora efetiva na escola e leciono a disciplina “Português”, para que eu montasse com alunos da unidade escolar uma peça com o objetivo de participar do 1º Festival de Artes promovido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo que, dentre outras modalidades artísticas, como dança e música, oferecia o teatro como opção e a escola deveria optar por apenas uma modalidade. De forma voluntária iniciei o trabalho e montei o primeiro espetáculo “Pedro e Inês – uma verdadeira história de amor” para participar do festival organizado pela Diretoria Regional de Sorocaba, que, seguindo orientações da Secretaria Estadual, realizou, no mês de agosto daquele ano, um festival contando com a participação de vários grupos teatrais de diferentes escolas públicas estaduais da cidade. Nesse festival escolheu-se uma escola para representar Sorocaba em outra etapa regional e posteriormente da final na cidade de São Paulo. Na participação dessa primeira edição do festival o grupo Tia Thereza & Cia obteve o 2º lugar, sendo que, o Festival de Artes da Secretaria de Educação só contou com mais uma edição no ano seguinte, no qual o grupo Tia Thereza & Cia também participou e obteve o 1º lugar.

O grupo Tia Thereza & Cia, no mês de setembro de 2003 participou ainda do 2º Festival de Teatro Estudantil do Sesi Sorocaba, no qual recebeu 5 indicações e dois prêmios, sendo de melhor ator e melhor atriz revelação. Nos anos subsequentes o grupo participou ininterruptamente do Festival Estudantil do Sesi de Sorocaba. As montagens já realizadas pelo grupo são:

- 2003 – “Pedro e Inês – uma verdadeira história de amor” – autora: Tânia Boy; (Figura: 1)
- 2004 – “Meu Cordel Estradeiro” - autora: Tânia Boy; (Figura: 2)  
“A bruxinha que era boa” – autora: Maria Clara Machado;
- 2005 – “Quem Casa Quer Casa” – autora: Tatiana Belink; (Figura: 4)

- 2006 – “A História de Fruck” – autora: Cássia Lopes; (Figura: 3)  
“O Caixote Mágico” – autor: o Grupo Tia Thereza & Cia;  
2007 – “Quem te contava histórias?” - autora: Tânia Boy. (Figura: 5)



**Figura: 1 – Pedro e Inês**



**Figura: 2 – Meu Cordel Estradeiro**



**Figura: 3 – A História de Fruck**



**Figura: 4 – Quem casa quer casa  
ou não?**



**Figura: 5 – Quem te contava histórias?**

Nos anos posteriores o grupo, também, participou de outras mostras e festivais que construíram o caminho percorrido. O grupo realiza apresentações na própria escola e em outras quando convidado.

Os ensaios do grupo teatral acontecem em todos os sábados no período das 9 às 13 horas, mas outros ensaios e atividades, quando necessário, são realizados durante a semana.

Em 2006, ano desta pesquisa, o grupo realizou a montagem do espetáculo infantil “A História de Fruck” da autora Cássia Lopes. O texto é parte integrante da coleção “Teatro para a Juventude” número 48 e sofreu uma adaptação do seu texto original transformando-se num musical. Também, no final do ano, os alunos do grupo montaram um outro espetáculo “O Caixote Mágico” para ser apresentado na própria unidade escolar.

O processo de criação do espetáculo “A História de Fruck” teve início no primeiro sábado de outubro de 2005, quando o grupo foi aberto para a entrada de novos integrantes para o espetáculo que estrearia em 2006. Esse processo de entrada de novos integrantes no grupo ocorre sempre no segundo semestre e são convidados todos os alunos regularmente matriculados na escola que estejam interessados em participar do grupo. Eles devem participar dos encontros que ocorrem aos sábados e todos que permanecerem no grupo poderão participar da montagem. Assim a participação dos integrantes é cíclica, com a entrada e saída de alunos no grupo. A proposta é que o aluno permaneça até o final da temporada do espetáculo daquele ano, para que não seja necessário substituí-lo nas apresentações que ocorrem até o final do ano. Os alunos que desejam podem permanecer no grupo e participar do projeto do ano seguinte.

Em 2005, quando aberto o grupo para novos integrantes, compareceram ao encontro do dia 1º de outubro, 42 alunos com idades que variavam entre 7 e 14 anos. Esse número de alunos foi sucessivamente diminuindo no decorrer dos encontros que são aulas com jogos populares, jogos teatrais e propostas de cenas que ocorreram até 17 de dezembro do mesmo ano, quando então contávamos com o número de 20 integrantes.

Do dia 1º de outubro de 2005, início do trabalho até 16 de dezembro de 2006, data da última apresentação do espetáculo “A História de Fruck” foram um total de 94 encontros com duração de 4 horas cada, somando um total de 376 horas. Também ocorreram 12 apresentações que entre sair da escola, chegar ao local, apresentar e voltar a escola gastou-se um total de 5 horas em cada uma das apresentações somando um total de 60 horas. Assim, no total geral de trabalho do grupo temos 436 horas.

Na confecção do cenário e do figurino do espetáculo “A História de Fruck” as horas empenhadas não foram contabilizadas, pois cada aluno realizava essas atividades num período diferente ao da escola e que melhor lhe aprofundasse (figura: 6). Mas foram muitas, pois foram os próprios alunos que confeccionaram seus figurinos de patos (figura: 7) e de árvores encantadas (figura: 8), os chapéus dos patos, o casco do jabuti, as árvores do cenário, além

dos vários objetos de cena como o caldeirão e a colher e os instrumentos da onça, e ainda, os três ovos, os brinquedos e a trouxinha dos patinhos (figura: 9). Já as roupas que compõem o figurino são feitas pela costureira Maria Aparecida Ribeiro que é voluntária na escola e colabora com o grupo desde o primeiro espetáculo.



**Figura: 6 – Confeção de cenário**



**Figura: 7 – Confeção do figurino**



**Figura: 8 – Confeção das árvores encantadas**



**Figura: 9 – Confeção dos objetos de cena**

Os custos da confecção do cenário, figurinos, objetos de cena e maquiagem é mantido pela escola, permitindo que todos os alunos possam participar sem ônus para suas respectivas famílias. Em 2003, a escola custeou a montagem e a partir de 2004 e nos anos subsequentes, o grupo entrou para os projetos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e assim tem recebido uma verba destinada à continuidade do projeto, valores que ficam entre 5 a 8 mil reais.

Os integrantes do grupo eram então vinte alunos até o final do ano de 2005. No início dos ensaios em janeiro de 2006 mais dois alunos deixaram o grupo ficando então com o número de 18 componentes que permaneceram até o final do ano. O grupo tinha então, as seguintes características:

<b>Idade</b>	<b>Qdt</b>
9	1
11	3
12	6
13	8
<b>Total</b>	<b>18</b>

<b>Sexo</b>	<b>Qtd</b>
M	1
F	17
<b>Total</b>	<b>18</b>

<b>Estuda no Período</b>	<b>Qdt</b>
Matutino	1
Vespertino	17
<b>Total</b>	<b>18</b>

Nas atividades desenvolvidas nos encontros de sábados os alunos tinham a oportunidade de participar de jogos populares como: “Mocinho que veio da Europa”, “Fui à Nova York”, “Jabuti sabe lê”, “Escravos de Jô”, dentre outras.

No trabalho com a linguagem teatral no grupo utilizamos os jogos teatrais seguindo a proposta de Spolin (2003). Segundo Japiassu (1998), os jogos teatrais são procedimentos lúdicos com regras explícitas, onde o grupo de jogadores que joga pode se dividir em “times” que se alternam nas funções de “atores” e de “público”, isto é, os indivíduos “jogam” para outros que os “observam” e “observam” outros que “jogam”. Assim, dessa forma os jogos teatrais estão presentes em todo o processo de criação do grupo.

Para (KOUDELA,1992), a passagem do jogo dramático ao jogo teatral, ao longo do desenvolvimento intelectual da criança, pode ser explicada como uma transição muito gradativa, que envolve o problema de tornar manifesto o gesto espontâneo e depois levar a criança à decodificação do seu significado, até que ela o utilize conscientemente, para estabelecer o processo de comunicação com a platéia. Então, os jogos teatrais são intencionalmente dirigidos para o outro. Foi nesse processo de engajamento dos indivíduos que “jogavam” que se desenvolveram as ações improvisadas realizadas nos encontros do grupo Tia Thereza & Cia. E como afirma Koudela (1992), a finalidade do processo é o desenvolvimento cultural e o crescimento pessoal dos jogadores através do domínio e uso “inter-ativo” da linguagem teatral, sem nenhuma preocupação com resultados estéticos cênicos pré-concebidos ou artisticamente planejados e ensaiados, pois o princípio do jogo

teatral é o mesmo da improvisação teatral, isto é, a comunicação que emerge a partir da criatividade e espontaneidade das interações entre indivíduos mediados pela linguagem teatral, que se encontram engajados na solução cênica de um problema de atuação.

A seguir um exemplo das atividades desenvolvidas num encontro do grupo. Estas atividades se desenvolveram no dia 25 de janeiro de 2006, quando então os alunos pesquisavam os gestos para as personagens patos do espetáculo “A História de Fruck”.

- Em círculo leitura dos protocolos do encontro do dia 24 de janeiro e conversa sobre os temas levantados;
- Aquecimento corporal: andar pelo espaço, sentir a substância, sentir cada parte do corpo, alongar o corpo;
- Com um parceiro jogar: Espelho, Siga o seguidor, Moldar o parceiro;
- Em grupo jogar: Um em movimento, Cabo de guerra, Blablação, Coro e protagonista, Mostrar de onde vem;
- Aquecimento vocal: cantar “Tal Tatu”, Jacaré Boiô”, “O Sapo”;
- Em grupo jogar: Fui a Nova York, Escravos de Jô e “Mocinhos da Europa”;
- Em grupo: andar pelo espaço, procurar um parceiro com o olhar, manter contato, não manter contato visual, encontrar um parceiro de jogo;
- Em dupla moldar o corpo do parceiro: pato pai, pato mãe, pato perdido na floresta, pato fugindo.
- Em grupo: experimentar os movimentos do pato, andar como pato;
- Divididos em 4 grupos: criar o cumprimento oficial dos patos;
- Apresentação do cumprimento oficial criado por cada grupo;
- Avaliação: conversa sobre os exercícios, os movimento, gestos e o cumprimento oficial;
- Avisos finais.

Na criação dos gestos, vividos pelas personagens do espetáculo, o trabalho se desenvolveu nos exercícios propostos com o grupo, como todos interpretavam patos, a criação dos gestos ocorreu coletivamente. Os alunos não sabiam os movimentos de um pato, pois nunca tinham tido contato com um, então se solicitei à direção da escola que, prontamente,

providenciou a compra de quatro patinhos com quinze dias para que fossem criados na escola e todo o grupo pudesse observá-los.

Construído um viveiro no fundo da escola no mês de janeiro de 2006 e colocados lá os patinhos, o grupo iniciou a observação das aves que serviu de subsídio para a criação dos gestos das personagens. Os alunos se dividiram em equipes para cuidar dos patinhos, alimentando-os, trocando a água do laguinho, tirando-os do viveiro pela manhã e guardando-os à tarde para que nada lhes acontecesse à noite.

Nos encontros ocorridos no mês de janeiro, os alunos, durante os exercícios experimentavam os movimentos observados nos patos e assim foi criado a andar, o cumprimento oficial, os movimentos dos patos, e a partir desses gestos pesquisados e criados em grupo com o auxílio de Camila Rocha, que é ex-aluna da escola e ex-integrante do grupo Tia Thereza & Cia, as coreografias do espetáculo foram criadas. Ao final de um mês os patinhos foram levados para o sítio da vice-diretora da escola.

Além do pato, vários alunos tinham outros personagens: o camaleão, a onça, a borboleta, o jabuti, as árvores encantadas e as flores encantadas. Então o trabalho se concentrou nos gestos que caracterizavam esses personagens, o que exigiu um trabalho muito intenso de pesquisa corporal (figura:10).



**Figura: 10 – Ensaio – Construção dos gestos**

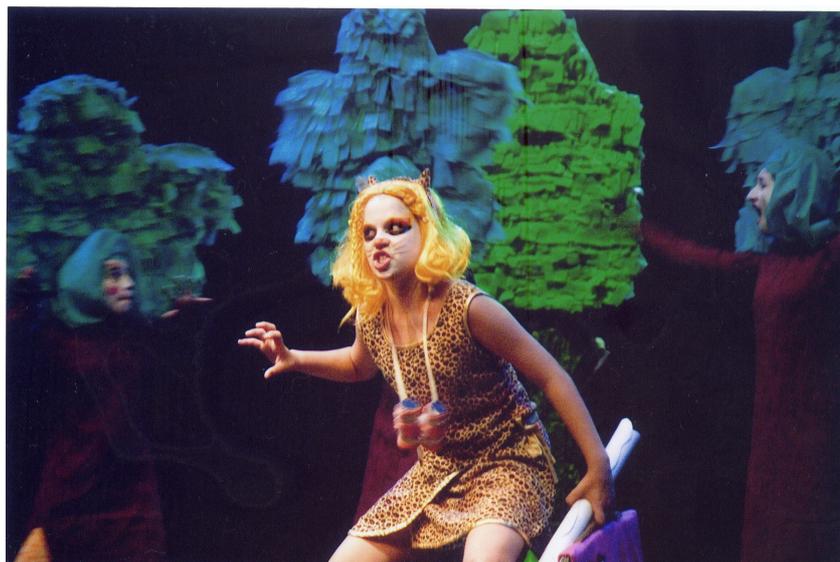
Os outros animais da peça foram observados no zoológico da cidade e pesquisados em livros e na Internet sobre a vida, alimentação, reprodução, habitat e características de cada animal. Isso ocorreu com o auxílio da professora Gislene Salles, que leciona Biologia na escola e é uma colaboradora do grupo. As pesquisas serviram de subsídios para a compreensão, experimentação e criação dos movimentos, gestos e coreografias de cada

espécie nos exercícios desenvolvidos coletivamente, pois todos experimentavam os movimentos e puderam contribuir com a criação gestual das espécies que não buscava a representação do real, mas de uma forma lúdica representar os animais-personagens do espetáculo.

Além da participação efetiva da Camila Rocha, também tivemos a colaboração de outros ex-integrantes do grupo Tia Thereza & Cia que sempre que solicitados atenderam prontamente no auxílio das apresentações, ensaios abertos e festivais dos quais o grupo participou. São ex-alunos da escola que pertencem a comunidade e que mantêm um vínculo com o trabalho desenvolvido e voltam sempre que possível aos encontros para trocar experiências, ensinar a confecção dos cenários e objetos de cena, e também para propor jogos aos alunos participantes do projeto em andamento. Dentre eles se destacam Renan Viana, Adriana Cruz, Danielle Machado, Hyanna Medeiros, Rodrigo Ferrari, Carine Ramos, Diego Kenit e Mateus Biazzo.

O espetáculo “A História de Fruck” (figura:11) depois de sua estréia que ocorreu em 24 de abril de 2006 no Teatro Municipal Teotônio Vilela de Sorocaba, foi apresentado em outras escolas particulares e públicas. Também participou, no mesmo ano, do 5º Festival Estudantil do Sesi de Sorocaba recebendo os prêmios nas categorias: figurino, cenografia, ator coadjuvante, atriz, espetáculo e direção.

No mês de outubro de 2006 o grupo foi novamente aberto para a entrada de novos integrantes que participariam da montagem do espetáculo de 2007, momento no qual compareceram 46 alunos. Então, solicitei aos alunos que já pertenciam ao grupo, para que enquanto eu trabalhava os jogos teatrais e populares com os novos integrantes, o que se estendeu até dezembro, eles pudessem preparar uma montagem que seria apresentada na própria escola no encerramento do ano letivo no mês de dezembro. Então, os alunos, já integrantes do “Tia Thereza & Cia”, foram divididos em 3 sub-grupos e cada um recebeu um texto diferente. Cada sub-grupo ficou responsável: pela adaptação do texto, criação dos figurinos, cenário, maquiagem sonoplastia, enfim pela criação da peça, enquanto eu fiquei responsável pela supervisão geral.



**Figura: 11 – Gesto pesquisado instaurado na cena**

Nos meses de outubro a dezembro os 18 alunos já pertencentes ao “Tia Thereza & Cia”, participaram dos encontros de sábado, fizeram coletivamente jogos populares e os jogos teatrais na resolução de problemas de atuação. Na medida que o grupo respondia com resoluções cênicas próprias e criativas, novos desafios eram propostos na exploração de diversos aspectos e elementos da linguagem teatral, sendo solucionados como foco de investigação do: ONDE, do QUEM, e do O QUE. Em alguns momentos do encontro os 18 alunos pesquisados ensaiavam em outros espaços da escola a montagem de suas peças.

No mês de novembro, sem interferência e para minha surpresa, os três grupos se uniram e “costuraram” os textos de forma a terem um só espetáculo ao qual nomearam “O Caixote Mágico” que foi apresentado ao público na escola no dia 09 de dezembro de 2006.

Apesar da entrada de novos integrantes no grupo, os alunos que participaram do universo proposto para a presente pesquisa foram os 18 que entraram ou já estavam no grupo em 2005 e participaram dos espetáculos “A História de Fruck” e “O Caixote Mágico”.

Desde a estréia a escola tem a oportunidade de assistir às apresentações dos espetáculos, que são realizadas no pátio ou na quadra da própria escola, pois esta não conta com um espaço especialmente destinado à representação teatral. As apresentações do grupo acontecem durante o período de aulas acarretando na ausência dos alunos do grupo das salas de aula e exigindo um grande esforço de cada um para não haver prejuízo ao cumprimento das atividades escolares. Os professores da escola são avisados das apresentações e procuram contornar as possíveis dificuldades em entregas de trabalhos e avaliações, mas essas ocorrências sempre ocasionam dificuldades no relacionamento entre os envolvidos no cotidiano escolar.

Desde a criação do grupo “Tia Thereza & Cia”, proposto inicialmente pelo diretor da unidade escolar, houve um compromisso com uma montagem de um espetáculo, o que acarreta num sério compromisso com toda a comunidade escolar. Esse compromisso pode ser um dificultador do processo desenvolvido durante as atividades, pois como afirma Joaquim Gama (2000) quando o processo teatral é vinculado à expectativa de um produto, pode ocorrer a redução do ensino do teatro à simples tarefa de produção de espetáculos, favorecendo os mais habilidosos na arte da representação e estabelecendo a exclusão dos que não se sentem capazes de atuar diante de uma platéia.

Assim, buscando um equilíbrio entre o compromisso da montagem de um espetáculo e a vivência da experiência trazida pela arte teatral, encontramos em Viola Spolin (2003), a compreensão de que a linguagem teatral pode ser ensinada e aprendida por todos que desejarem, desde que seja oferecido um espaço propício à experiência criativa, pois é exatamente na possibilidade que cada indivíduo tem para experienciar um processo, que surge a possibilidade do aprendizado.

No decorrer das atividades desenvolvidas no grupo teatral chegou-se a muitos questionamentos em relação a contribuição dada pela estética teatral como integradora das experiências vividas no cotidiano e como ela concorria na constituição de cada indivíduo.

Assim, para a análise do objeto desta pesquisa, que é o entendimento do processo da “constituição de si” dos alunos participantes do grupo teatral com vivências da estética teatral no cotidiano escolar, utilizaremos os registros escritos pelos alunos nos protocolos das atividades desenvolvidas e buscaremos neles uma escrita de si feita pelos próprios integrantes do grupo. E, será com Foucault (2004b) que obteremos os fundamentos para a compreensão dessa escrita de si.

## **A Escrita de Si**

Na cultura de si, o cuidado é entendido como um trabalho sobre si mesmo, voltando-se para o termo grego epimeleia, compreendido como atenção ou cuidado. Foucault (1985, p. 55) destaca a perspectiva ativa e material do cuidado de si:

É preciso compreender que essa aplicação a si não requer simplesmente uma atitude geral, uma atenção difusa. O Termo epimeleia não designa simplesmente uma preocupação, mas todo um conjunto de ocupações; trata-se de epimeleia quando se fala para designar as atividades do dono-de-casa, as tarefas do príncipe que vela por seus súditos, os cuidados que se deve ter para com um doente ou para com um ferido, ou ainda as obrigações que se prestam aos deuses ou aos mortos. Igualmente, em relação a si mesmo, a epimeleia implica um labor.

Pensando nesse labor, Foucault realiza um estudo sobre as artes de viver ou sobre a estética da existência e o domínio de si e dos outros na cultura greco-romana, nos dois primeiros séculos d.C. Foucault (2004b, p. 146), escreve sobre a escrita como técnica de si, e lembra que *nenhuma técnica, nenhuma habilidade profissional, pode ser adquirida sem exercício; não se pode mais aprender a arte de viver, a techene tou biou, sem uma askesis, que deve ser compreendida como um treino de si por si mesmo.*

Esse treino de si é analisado pelo pensador como um adestramento necessário que permite o viver; afirma ser importante adestrar o pensamento e a escrita seria uma forma de produzir tal adestramento, na mesma medida em que o indivíduo se conhece e cuida de si. Também destaca que a escrita estaria associada ao exercício de pensamento de duas maneiras diferentes. A primeira vai linearmente em direção da meditação e da atividade da escrita e desta ao gymnazein, que é um trabalho de pensamento pela escrita na situação real. A segunda é circular, nasce na meditação que precede a escrita das notas e a leitura posterior das mesmas notas relança a uma nova meditação. Assim, a escrita constitui uma etapa essencial no processo para o qual tende toda a askesis.

Segundo Plutarco, o uso da escrita no treinamento de si tem a função etopoiética, que é a afirmação de que a escrita de si e sobre si mesmo serve como uma forma de transportar a verdade em éthos. Essa escrita de si acontece através dos hypomnêmatas e das correspondências.

Os hypomnêmatas são cadernetas individuais de anotações que guardam fragmentos de coisas lidas, ouvidas ou pensadas permitindo uma releitura posterior e uma reflexão consigo mesmo ou com outros, e conseqüentemente o estabelecimento de uma relação de si consigo mesmo tão adequada e perfeita que proporciona a constituição de si mesmo. O papel dessa escrita é constituir, com tudo o que a leitura constituiu, um corpo que transforma a coisa vista ou ouvida “em força e em sangue” e torna o próprio escritor um princípio de ação racional.

Para Sêneca é necessário adestrar-se durante a vida toda e sempre com a ajuda de outro. Ele também recomenda a cada um recolher-se em si mesmo, ligar-se àqueles que tem

um efeito benéfico, aproximar-se daqueles que têm a esperança de se tornarem melhores, e considera que quem ensina se instrui.

A instrução está presente na prática da escrita da carta que constitui para aquele que escreve uma espécie de treino preparando-o para o caso de algo semelhante ao que acomete o destinatário também lhe ocorra. Então, escrever é se mostrar, se expor, é ao mesmo tempo um olhar que se lança sobre o destinatário, é uma maneira de se oferecer ao seu olhar através do que é dito sobre ele mesmo. A carta trabalha para a subjetivação do discurso verdadeiro, operando no destinatário e no remetente uma espécie de introspecção, mas com uma abertura que se dá ao outro sobre si mesmo. Na narrativa da relação consigo mesmo é possível destacar claramente dois elementos: as interferências da alma e do corpo (as impressões mais do que as ações) e as atividades do lazer (mais do que os acontecimentos exteriores).

Nos hypomnêmatas, a escrita é um trabalho sobre si mesmo; nas cartas, além do trabalho sobre si mesmo há também a intenção de afetar ao outro, de produzir no outro também um trabalho sobre ele próprio. Podemos dizer assim, que as atividades de escrita de si mesmo permitem, a um só tempo, atividades de um cuidado de si, mas também de um cuidado do outro.

Nesta pesquisa, a análise do processo de constituição de si, dos alunos participantes do grupo teatral, realizou-se através de um instrumento de coleta de dados relacionado às hypomnêmatas consideradas aqui como protocolo no caminho de Brecht. É o que compreenderemos a seguir.

## **Protocolo**

O protocolo, segundo Socorro Santiago (1992), é um instrumento de trabalho utilizado por Bertold Brecht e que funcionava, para ele, como um “contínuo” na avaliação cotidiana do seu trabalho desenvolvido durante um processo. Para Koudela (2001, p. 88), *“ao focar o protocolo como objeto ora em discussão, é preciso considerar ainda a interdisciplinaridade de uma atividade que busca correspondência entre o teatro e a educação.”*

Santiago (apud. KOUDELA 1992), ressalta que para a pesquisadora Ingrid Koudela, que introduziu a prática do protocolo nos cursos de graduação e especialização em artes cênicas no Departamento de Artes Cênicas da ECA-USP, o protocolo é uma reflexão sobre a aula anterior, é um registro do processo e um material de documentação importante. Koudela (2001, p. 91) ressalta que:

O protocolo possibilita maior delimitação do foco de investigação em cada momento da aprendizagem. Eficiente instrumento na gestão de questões intragrupais, o protocolo revelou-se um instrumento radicalmente democrático, ao permitir a articulação de um método que busca a prática da teoria e a teoria da prática.

Assim, Santiago (apud KOUDELA 1992), define o protocolo como um registro das ações que serve de apoio na condução de uma prática educativa menos severa. É também, um colaborador para que se tenha noção de continuidade do processo realizado, tendo como única regra a fidelidade aos acontecimentos. O objetivo do protocolo é tornar presente o encontro anterior motivando esclarecimentos, desfazendo dúvidas ou possíveis mal-entendidos.

Koudela (2001) afirma ainda, que ao promover a dialética do processo, o protocolo passa a anunciar a descoberta do conhecimento, pois o protocolo promove a dialética como método de pensamento.

Gama (2000) relata em sua pesquisa várias possibilidades de protocolos, pois os mesmos não têm uma forma única, e ele utilizou-se de três formas diferentes de registrar e recuperar a memória dos participantes da aula anterior durante um processo de trabalho teatral. Gama, afirma ainda, que os protocolos levantam questões e ou esclarecem dúvidas. Para ele, as três formas são: os protocolos-escritos em estrutura poética, protocolos-visuais (desenhos, fotos e recortes de revistas) e protocolos-cenas; e propõe ainda, a possibilidade do uso dos protocolos-coletivos.

A pesquisadora Koudela (2001, p. 92) ressalta que o *“protocolo tem sem dúvida a função de registro, assumindo não raramente o caráter de depoimento. Não reside aí, porém, a sua função mais nobre. O aprendizado estético é o momento integrador da experiência.”*

Assim, podemos encontrar nos protocolos, o registro do aprendizado de uma estética que promove experiências nos indivíduos participantes do grupo. Portanto, os registros dos protocolos, desta pesquisa, que foram feitos em cadernos pessoais em que cada participante do grupo deveria registrar suas reflexões sobre os acontecimentos, as impressões, os pensamentos e as análises feitas individualmente no decorrer do processo, dos jogos, das atividades, dos trabalhos desenvolvidos nos ensaios e apresentações do grupo teatral são um material rico e trazem uma valiosa contribuição.

Os protocolos, relacionados aos hypomnêmatas de Plutarco e estudadas por Foucault, contêm a escrita individual que registram os processos estéticos desenvolvidos nas atividades

da arte teatral, e também, os movimentos internos de cada aluno do grupo na constituição de si. Sendo que essa escrita de si, contida nos protocolos, será analisada posteriormente neste trabalho.

Os registros feitos pelos alunos nos protocolos eram comentados e debatidos no início de cada encontro do grupo, não sendo obrigatória a sua leitura. Os alunos destacavam, daquilo que haviam escrito (figura:12), um ou mais temas para um comentário oral no grupo (figura:13), e todos podiam comentar o tema abordado e expressar sua reflexão. Os debates ocorriam no início de cada ensaio, quando todos os integrantes do grupo, orientados pela professora, se sentavam em círculo no chão e conversavam sobre esses assuntos, além de outros como compromissos, conflitos e projetos do grupo.



**Figura: 12 – Escrita do protocolo**



**Figura: 13 – Destaque oral do protocolo escrito**

Como já explicitado, a leitura dos protocolos não é obrigatória, cada um pode sentir-se à vontade para selecionar daquilo que escreveu o que gostaria de comentar (figura:14 e figura:15). Caso alguém não quisesse ler ou tecer comentários não era obrigado a fazê-lo. Dos alunos participantes da pesquisa 15 sempre liam os protocolos e 3 não o fizeram em nenhuma oportunidade, abstando-se sempre, apesar de ter escrito o protocolo. Nenhum aluno que lia o protocolo deixou de fazê-lo durante o processo. Dentre os alunos, 14 escreviam regularmente os protocolos e 4 o faziam com uma frequência menor.



**Figura: 14 – Debate dos protocolos**



**Figura: 15 – Debate dos protocolos**

Assim, os protocolos apresentados no decorrer do processo de trabalho proporcionavam aos integrantes do grupo, além da recuperação dos processos desenvolvidos no encontro anterior, também momentos de reflexão coletiva, pois todos tomavam conhecimento dos relatos das experiências estéticas vividas, dos pensamentos e dos movimentos internos de cada um, afetando uns aos outros com suas análises e descobertas. É pois, nos protocolos de cada aluno que colheremos os escritos que serão analisados para a compreensão dos processos que concorrem na constituição de si de cada aluno. Para isso, é antes imprescindível a compreensão das questões ligadas à Ética.

## Ética

Foucault (2004b), afirma que a prática de si é um fenômeno bastante importante em nossas sociedades desde a era greco-romana, onde esse fenômeno teve uma autonomia muito maior do que nas sociedades que se seguiram. Há, segundo Foucault, no presente, uma necessidade de um deslocamento dos jogos de verdade para uma prática de autoformação, uma prática ascética que é o exercício de si sobre si mesmo através do qual se procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser.

Atualmente, segundo Rajchman (1993), o que chamamos de moral judaico-cristã se formou em virtude de uma espécie de colagem de fontes pagãs. Múltiplas mudanças afetaram não só os códigos que regulam a conduta, mas a concepção mesma de ética, suas questões centrais, o que a ética supõe verdadeiro sobre nós e as classes de relações que ela supostamente tem com a religião, com a ciência, com a política e com o direito.

Foucault (2004b) nos lembra que o problema da vinculação do sujeito com a lei moral é que a moral não se esgota no código moral, nas regras de conduta que são prescritas aos indivíduos e aos grupos, nem na conduta mais ou menos adequada a essas regras desses indivíduos e grupos. Entre a regra e a conduta que se avalia pela regra, há a subjetivação, os modos de conduzir-se, isto é, as maneiras pelas quais o indivíduo se transforma em sujeito de uma conduta moral.

A subjetivação não diz respeito a uma subjetividade dada que introjetaria normas e preceitos que lhe seriam estranhos, tampouco se trata de uma subjetividade que se identifica com regras de conduta porque elas provêm de sua “cultura”; não há um sujeito “desenraizado” nem “enraizado” porque não há sujeito algum dado de antemão. A subjetivação concerne aos modos como um indivíduo se torna propriamente um sujeito, e sujeito de uma conduta moral.

Os modos de conduzir-se, de que se fala aqui, não são razões ou justificativas que se pode aceitar (ou não) para se submeter a certas leis. Esses modos não são algo que se possa avaliar como que de fora, eles dizem respeito ao modo de constituição do sujeito enquanto tal.

Foucault (1994), diz que é verdade que toda ação moral comporta uma relação ao real em que se efetua, e uma relação ao código a que se refere; mas ela implica também uma certa relação a si; essa relação não é simplesmente “consciência de si”, mas constituição de si enquanto “sujeito moral”, na qual o indivíduo circunscreve a parte dele mesmo que constitui o objeto dessa prática moral, define sua posição em relação ao preceito que respeita, estabelece para si um certo modo de ser que valerá como realização moral dele mesmo; e, para tal, age sobre si mesmo, procura conhecer-se, controla-se, põe-se à prova, aperfeiçoa-se, transforma-se.

A subjetivação é a dimensão propriamente ética da moral; ela diz respeito à constituição de um *ethos*, de um modo de ser, e não à mera correção de atos isolados. Os problemas da motivação e do vínculo do indivíduo com o código moral se mostram mais amplos de acordo com Foucault (1994), pois a subjetivação é uma importante dimensão da experiência moral. A relação do código com as condutas que devem ser regidas por ele não é algo que se deixe pensar unicamente em termos da apresentação de razões que justifiquem a aceitação do código por parte de indivíduos e grupos.

Agir segundo um determinado preceito implica não só posicionar-se diante dele de um determinado modo, mas também circunscrever a parte de si implicada a observância desse preceito, agir sobre si através de práticas, e tudo isso tendo como horizonte uma certa conduta, um certo modo de ser que é almejado. Mais do que ligar um sujeito a certas regras, a

subjetivação mostra que a experiência moral diz respeito à constituição de uma subjetividade, de um certo tipo de sujeito que não está de modo algum dado de antemão, pois que se trata de formá-lo, de tornar-se um certo tipo de sujeito, e não de afirmá-lo, de desdobrar algo que já estivesse presente. Assim, a ética é propriamente a elaboração da relação consigo mesmo, a constituição de um modo de ser, de um *ethos*.

Então, o mais importante, para Foucault é a relação entre o pensamento e o modo de ser. E é esta a questão que orientou sua tentativa de analisar a penalidade, partindo das novas técnicas de “governo” dos indivíduos, pois o pensador trata de analisar a constituição histórica e material dos sujeitos. Então, no lugar de conceber o sujeito partindo de sua condição política, ele tratou de pôr no quadro de juízos essa condição e encarar a “produção” do ser de cada indivíduo.

Foucault (2004b), ressalta que convém distinguir as práticas de si, que tomam o indivíduo como objeto de saber e de ação (como no ascetismo cristão), o valor que se atribui ao indivíduo em certos grupos (como na aristocracia militar) e o valor atribuído à vida privada ou familiar no seio da burguesia do séc. XIX.

Portanto, conceber a ética pelo ponto de vista das práticas de si, permitiu a Foucault pôr o acento na ética e não na moral, isso significou propor questões sobre as práticas formadoras do indivíduo na relação com o saber, com a política e com o direito modernos.

Essa distinção entre ética e moral, pode-se compreender segundo os quatro elementos que Foucault isolou quando se dedicou a estudar a ética como prática de si mesmo, e que segundo Rajchman (1989) são: 1. *A substância* que é o que, no ser do sujeito, está aberto a uma transformação histórica.; 2. *O modo de subjetivação* que é o convite a uma liberdade prática, o que incita a esta transformação. É a possibilidade de fazer da liberdade uma questão prática e da liberdade de escolher um modo de ser; 3. *O trabalho ético* que são os meios de transformação, e serão os de uma análise crítica que reconstitui as formas dos sujeitos em “singularidades transformáveis”. Trata-se de determinar precisamente contra o que devemos lutar para liberar-nos e, acima de tudo, para liberar-nos de nós mesmos; e 4. *O telos* que é o objetivo de uma transformação aberta que é a prática de dizer a verdade, que uma sociedade não pode nem regular nem fazer calar, é a beleza de um traço de si mesmo, e uma atitude crítica a respeito do que nos ocorre e “um desafio a todo fenômeno de dominação”.

Assim, ainda segundo Rajchman (1989), o trabalho de Foucault, na medida em que todo trabalho filosófico implica um exercício de si mesmo, isto é, uma ética, poderia, pois, resumir-se da seguinte maneira: em nome de uma liberdade prática, dentro daquilo que se dá

como formas de experiências possíveis, desenvolver uma análise crítica nominalista como forma de resistência à dominação.

Então Foucault, como afirma Rajchman (1989), nos diz que se pode mudar o que se pensa. Portanto, se a experiência é possível pelas categorias e se as categorias mudam, logo as possibilidades mudam, igualmente, pois a liberdade não é uma possibilidade ética entre outras; é a possibilidade mesma da ética. “A ética é a forma deliberada que toma a liberdade”. Sem embargo, para Foucault, esta liberdade não é supra-sensível, mas histórica. Não procede de uma república racional de sujeitos autônomos, mas procede de um questionamento incessante dos fatos históricos da identidade.

Na perspectiva das possibilidades históricas do saber, da ação e da identidade subjetiva, o saber se delimita, segundo Foucault (2004b), pela ciência, o poder pela política e a ética pela moral; e nesta perspectiva das relações entre os saberes, os poderes e os modos de ser nunca estão dados, mas sempre teremos que buscá-los, nunca são essenciais ou necessários, mas sempre são históricos e transformáveis.

Para Foucault (2004b), o problema ético da prática da liberdade está em se conduzir eticamente nas relações com os outros, e propõe a liberdade como condição ontológica da ética. Lembrando que a ética é a forma refletida assumida pela liberdade.

A reflexão se apresenta como meio indispensável nas práticas de liberdade, pois segundo Foucault essas práticas de liberdade, mais do que a liberação, são necessárias para que assim os indivíduos possam definir para eles mesmos formas possíveis da sua existência. Ele ainda considera ser muito importante introduzir no exercício dessas práticas a noção de dominação, pois é essa noção de dominação que permitiria ao indivíduo a compreensão das regras nas relações dos poderes existentes nos meios sociais, e a partir da reflexão cada um poderia fazer resistência às regras e prescrições que lhe forem impossíveis obedecer.

Partindo da compreensão da noção de ética estudada por Foucault, verificamos que no cotidiano do grupo os momentos de conversa e reflexão após as leituras dos protocolos, durante a criação e apresentação do espetáculo, permitem a compreensão, por parte dos alunos, de certos jogos de poderes existentes nos meios sociais, e também, da noção de dominação o que, segundo Foucault, é imprescindível para se viver práticas de liberdade. Então, há a possibilidade da ética interferir na constituição de cada indivíduo. Agora, se faz necessária à compreensão da Estética, para que se possa analisar a colaboração ou não desse campo do saber na constituição dos alunos participantes do grupo teatral.

## Estética

Segundo Heimann (2003), há quem julgue ser arte todo objeto que possui qualidades artísticas e estéticas, tendo, porém, na estética a sua função dominante dada pela intencionalidade do artista. Afirmar também, que em nosso cotidiano convivemos com uma infinita produção de formas e conteúdos que exigem sempre mais de nossa sensibilidade estética, pois em quase todos os espaços pelos quais circulamos estão presentes as questões da forma e do estético.

Para Ostrower (1986), o homem não deixa de conscientizar-se de sua existência social, ainda que esse processo não seja vivido de forma intelectual. O modo de sentir e de pensar os fenômenos, os próprios modos de sentir-se e de pensar-se, vivenciar as aspirações, os possíveis êxitos e eventuais insucessos, tudo se molda segundo idéias e hábitos particulares ao contexto social em que se desenvolve o indivíduo.

Em conformidade com Ostrower, Heimann (2003, p.116) conclui que,

o homem se desenvolve uma vez integrado socialmente, e a sociedade se constitui como tal quando estruturada substancialmente. Essa substância não contém apenas o essencial, nela estão contidos seus valores éticos e sua história – uma história que envolve relações de propriedade, de estruturas políticas, sócias, morais, culturais, ciências e artes.

Então, a arte é uma facilitadora das múltiplas formas de saber, é fruto de uma experiência de vida, de um processo de criação do artista partilhada no seu tempo e espaço, dimensionando o homem como ser social e cultural. E este homem como indivíduo, e também, no seu papel na sociedade, tem atitudes perante a realidade e de suas funções estéticas que exigem toda a sua capacidade de agir em determinado sentido.

A função estética, então, está nas atitudes humanas que o homem adota perante a realidade, é a chamada atitude estética sobre a qual exercemos uma influência. Heimann (2003), destaca que a estética consiste em um conhecimento e um domínio teórico da realidade, pois a estética tem fronteira e relações com várias esferas da vida prática, relações com a arte e com a criação artística, com as ciências concretas de cada uma das artes.

E nessa experiência com a estética, Japiassu (2007), diferencia duas modalidades presentes na própria estética que são:

fruição e apreciação. A fruição deve ser entendida como atividade prazerosa de interação do sujeito com diferentes manifestações espetaculares, algo que se apóia exclusivamente na percepção atualizada (instantânea) dos fenômenos

observados/vivenciados; já a apreciação refere-se à apercepção, ou seja, à atividade metacognitiva (reflexiva) do sujeito sobre suas percepções (atuais e/ou recordadas e/ou imaginadas).

Então o valor estético da obra está no envolvimento de interação que se estabelece entre o sujeito e o objeto. A experiência estética acontece quando se consegue dominar os sistemas em relação à obra ou ao acontecimento do espetáculo, e ainda, ao experimentarmos o prazer desinteressado ao concentrarmos a nossa atenção na apreensão de um objeto.

Heimann (2003), ainda nos lembra que o teatro é uma das práticas culturais que coloca os artistas sempre em confronto com o espectador e consigo mesmo, pois é essa preocupação que provoca a transformação em suas práticas, e inspira a criar resultados com efeitos estéticos. E quando se fala em efeitos estéticos ou resultados alcançados em função da iluminação, de adereços, ou do que o corpo provoca em cena como objeto de arte e de estética, pensa-se em uma representação possível da transcendência e da beleza daquele momento singular da experiência estética que visam satisfazer o ideal de beleza.

Assim, encontramos a sensação básica para que o homem possa vivenciar experiências subjetivas que afetam o interior humano, assumindo uma imagem para depois chegar à consciência e que gerarão efeitos estéticos, pois enquanto contempladores de arte utilizamos nossa percepção estética aliada às nossas experiências e vivências.

Portanto, o prazer estético se manifesta em nosso cotidiano, expressando-se de diferentes formas, embora suas raízes na análise subjetiva e na interioridade só aconteçam quando estão em comunicação com alguém, e exigem diálogos e controvérsias, pois são fontes inesgotáveis de interpretação de sentidos.

Os alunos no grupo “Tia Thereza & Cia” têm a possibilidade de viver a experiência integradora do prazer estético que acura, desenvolve e instrumentaliza cada indivíduo aguçando o olhar na contemplação, fruição e percepção dos objetos estéticos que são desfrutados em muitos momentos, e com intensas conversas e debates sobre as diferentes experiências estéticas vividas. Agora, resta buscar a conexão existente entre os saberes da ética e da estética e suas contribuições na constituição do indivíduo.

## Ética e estética na constituição de si

Compreendidos os conceitos sobre a ética e sobre a estética, procuramos agora relacioná-los à contribuição desses campos do saber na constituição do indivíduo. A pesquisadora Heimann (2003, p.119) afirma que,

quando falamos de ética não falamos só do que é certo ou errado, ou da ética que se reporta à ciência do ideal da natureza humana, ou ao desejo de uma conduta disciplinar, falamos de qualidades, de procedimentos críticos, reflexivos, de valores que podem ser assegurados e compartilhados por todos, porque a eles estão vinculados os fundamentos da vida social.

A presença desses fundamentos na educação, portanto, contribuem para a formação humana e para a base de uma vida social de um modo sistematizado, pois é expressando-se através das linguagens artísticas e da didática, promovendo reflexões e críticas que se possibilita a chegada a caminhos que conduzem ao desenvolvimento pleno do ser humano com a superação de muitos limites. As barreiras comportamentais e sociais como: segregação, baixa auto-estima, preconceitos, pobreza e falta de acesso, têm mantido uma grande parcela de nossa sociedade cotidianamente a margem e/ou excluída do convívio social.

Assim, falar de ética e estética, nas quais estão presentes uma conduta e julgamento comportamental que delineiam as características de uma obra (seja ela arquitetônica, rítmica, teatral e visual) naturalmente vai exigir “uma conduta de conhecimentos” que segundo Gonzáles (2002, p. 16),

está relacionada com a formação e o desenvolvimento do caráter social do grupo humano como espécie, e com a continuidade e a transmissão das realizações alcançadas para as próximas gerações. Tem portanto um caráter cultural acentuado.

A arte torna-se então, acessível apenas para aqueles que a podem olhar de um modo pertinente, ou seja, que se mostrem capazes de apreendê-la. Para isso se faz necessário a vivência da arte para que se eduque esse olhar na apreensão da contribuição estética em nosso cotidiano, pois como afirma Desgranges (2006) é formando o espectador que ele poderá desfrutar da criação artística e da experiência estética e, conseqüentemente, ser constituído por ela, caso contrário ficará alheio à esta forma sensível de conhecer e compreender o mundo.

No teatro, segundo Heimann (2003), o texto que é vivido pela platéia representa a coisa material do espetáculo, mas na medida em que acontece a imaginação visual, o sonho, a

apreensão, o desempenho dramático, a experiência estética também acontece e atinge o objetivo estético em cada espectador.

Heimann (2003, p. 119) ainda ressalta que,

O papel da ética e da estética envolve, portanto, toda a conduta humana: o papel da educação do olhar, da apreensão das imagens, do comportamento social, visual e expressivo, do sentimento, do gosto, sobre todas as experiências e com todas as suas implicações.

Então a contribuição da experiência estética está na integração das várias áreas da vida possibilitando a promoção de uma constituição sensível e plena do indivíduo que acontece através da fruição da arte e da apreciação que promove reflexões acerca das experiências vivenciadas no contato com a arte. Buscaremos assim, a contribuição da estética na constituição ética nos protocolos dos alunos do grupo que vivenciaram a arte teatral e faremos isso através das Tecnologias do Eu, teorizadas por Foucault e trazidas para a educação por Larrosa (2000), que nos permitirão analisar o processo de objetivação e subjetivação dessa constituição de si.

## **Tecnologias do Eu**

É no terceiro domínio que, segundo Veiga-Neto (2005), Foucault amarra a subjetivação que deu origem ao que denominamos de sujeito moderno. Para Foucault, isso ocorre através de um conjunto de quatro tipos de tecnologias de si que mostra como o indivíduo age sobre si mesmo, tecnologias: de produção; de sistema de signos; de poder e do eu.

Segundo Gallo (2006), as tecnologias de produção nos remetem ao mundo das coisas, de sua manipulação, de sua produção, e ele propõe compreender essa tecnologia como uma Economia; as tecnologias de sistemas de signos nos colocam no reino das linguagens, que Gallo vê como Lingüística; as tecnologias de poder nos lançam no campo das relações sociais e produzem efeitos de “objetivação do sujeito”, que Gallo denomina Política; e por fim as tecnologias do eu que permitem uma espécie de trabalho de si sobre si mesmo, e que Gallo identifica como Ética.

Assim, os modos de produzir a constituição dos indivíduos em sujeitos, ou a sua subjetivação, passa por aspectos econômicos, lingüísticos, políticos e éticos, e essa

constituição ocorre em diferentes momentos históricos e de formas diferenciadas, articulando os quatro tipos de tecnologias aplicadas ao trabalho sobre si mesmo.

As tecnologias do eu permitem aos indivíduos operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta ou qualquer forma de ser, obtendo uma transformação de si mesmos, com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade.

É o pesquisador Jorge Larrosa (2000) que relaciona as tecnologias do eu teorizadas por Foucault à Educação. Em seu trabalho, Larrosa descreve e analisa vários dispositivos pedagógicos como o ver-se, o expressar-se, o narrar-se, o julgar-se e o dominar-se, atendendo as cinco dimensões descritas nas Tecnologias do Eu: a ótica, a discursiva, a narrativa, a jurídica e a prática.

Na presente pesquisa as reflexões, os pensamentos, os movimentos internos dos alunos foram registrados nas escritas dos protocolos, e posteriormente foram submetidos às dimensões das tecnologias do eu na busca da compreensão do processo de objetivação e subjetivação que constituíram os sujeitos discentes. Esse processo é compreendido por Foucault como um dispositivo pelo qual o sujeito se torna visível a si mesmo em sua interioridade. É importante destacar que as dimensões das tecnologias do eu funcionam em conjunto, estão sempre relacionadas entre si, portanto nas escritas destacadas abaixo perceberemos várias dimensões das tecnologias do eu presentes ao mesmo tempo, mas para a análise desta pesquisa, optou-se por estudá-las em separado para descarnando as escritas dos alunos podermos compreender os processos e contribuições da estética na constituição ética de si dos alunos participantes do grupo teatral.

Na primeira análise temos a dimensão ótica (ver-se) que determina e constitui o que é visível dentro do sujeito para si mesmo. Larrosa (2000) afirma que a visibilidade é qualquer forma de sensibilidade ou dispositivo de percepção, e essa visibilidade é dada pelas máquinas óticas que abrem ao mesmo tempo o objeto ao olhar e o olho que observa, determinando aquilo que se vê ou se faz ver. Os dispositivos da visibilidade aplicados pelo sujeito em direção a si próprio conduz a auto-observação e ao autoconhecimento, objetivando-se a si mesmo. Assim, é no mecanismo ótico que se aprende as próprias regras de uso legítimo e a forma correta de ver-se.

Nas escritas, registradas nos protocolos dos alunos, destacamos aquelas em que havia um enfoque maior para a dimensão ótica, mas não deixando de apresentar outras dimensões como a discursiva, a narrativa, a jurídica e a prática.

**aluno 14 20/02/06 – espetáculo - “A História de Fruck”**

“...apresentamos para a 8ª A (...) fiquei super nervoso e apresentei super mal...”

**aluno 14 23/02/06 - espetáculo - “A História de Fruck”**

“...a professora trouxe novamente a 8ª A para assistir o ensaio, me senti bem mais confiante, tenho certeza que fiz direito... no começo deu um pouco de vergonha, fiquei inseguro, mas depois me senti a vontade e com muita segurança em saber que é isso que eu quero realmente.”

**Aluno 8 16/03/06 – espetáculo - “A História de Fruck”**

“...ano passado eu tinha uma personagem, tô me sentindo tão confuso sem saber o que quero (...) nem sei o que fazer...”

**aluno 8 21/03/06 – espetáculo - “A História de Fruck”**

“...todos estão me tratando como se eu fosse um lixo e eu não sou um lixo, sou alguém e alguém que tem um certo talento...”

**aluna 12 30/09/06 – espetáculo – “O Caixote Mágico”**

“eu reclamei pra caramba sobre esse espetáculo que temos que fazer... mas agora estou super entusiasmado(...) super feliz, estou conseguindo pensar nas coisas sozinho (...) não consigo parar de pensar(...) toda hora penso numa coisa diferente pra fazer...”

Esse é o momento de confissão em que o aluno olha para dentro de si mesmo. No exercício da escrita dos protocolos, enquanto registra o processo e os acontecimentos vividos no cotidiano do grupo, volta o olhar para dentro de si mesmo, aplica os dispositivos gerais da visibilidade e da auto-observação envolvendo um conjunto de mecanismos no qual a pessoa se observa, se objetiva a si mesmo e se constitui.

Verificamos o dispositivo de visibilidade nos alunos 8, 12 e 14, aqui destacados, num movimento de olhar para dentro de si e se constituir nesse processo relacionado ao que vê. O aluno 14 nos revela o que olhando para dentro de si vê, e a partir desse ponto, pode na

dimensão discursiva relatar o que viu, e a cada dia numa ação constante sobre si mesmo o aluno demonstra como ocorre a sua constituição na vivência das experiências proporcionadas pela arte teatral.

O aluno 8 nos revela o trabalho que exerce sobre si mesmo no embate com as regras do meio social e do grupo no qual vive e se constitui, e também, na compreensão de sua capacidade que percebe na prática do jogo teatral.

Destacamos, ainda, a escrita de si do aluno 12 em que observamos a utilização da dimensão ótica, pois ele vê dentro de si algo que qual não gosta e expressa esse incômodo pela dimensão discursiva numa atitude ética, enquanto prática de liberdade segundo Foucault. Mas, o mais relevante aqui é observar que o aluno 12 percebe uma mudança em sua própria condição expressa pela dimensão narrativa. Ele não gostava da incumbência recebida, e agora, numa atitude dinâmica, demonstrada por ele e influenciado pelo sensível, proporcionado pela Estética em suas duas modalidades do fruir da arte, e do apreciar refletindo o fazer teatral e os resultados alcançados com sua criatividade aguçada, se surpreende ao pegar-se criando cenário e figurino para o espetáculo do qual participa. Essa situação o deixa satisfeito consigo mesmo e nessa experiência o aluno elabora a sua constituição.

A segunda é a dimensão discursiva (expressar-se) onde se estabelece e se constitui aquilo que o sujeito pode e deve dizer acerca de si mesmo. No pensar de Larrosa (2000), na expressão, a linguagem exterioriza o interior. A linguagem serve para mostrar aos outros, o que já se faz presente para a própria pessoa, sendo uma mediação entre estados internos de consciência (sensações, sentimentos, imagens, etc) e o mundo exterior. As máquinas enunciativas produzem significantes e significados, e ao expressar-se o sujeito faz uma dobradura reflexiva sobre si próprio. Assim, é inserindo-se no discurso, aprendendo as regras de sua gramática, de seu vocabulário e de sua sintaxe, participando dessas práticas de descrição e redescricao de si mesma, que a pessoa se constitui e transforma sua subjetividade.

Seguem alguns escritos dos protocolos que registram as reflexões dos alunos onde há uma predominância da dimensão discursiva:

**aluno 14 01/03/06 – espetáculo - “A História de Fruck”**

“...estava com dor de garganta, mas não falei para a professora, pois temos poucos ensaios e não queria estragar...”

**aluno 8 02/03/06 – espetáculo - “A História de Fruck”**

“... Hoje tive uma experiência maior que ontem (...) foi num jogo (...) estou feliz, pois falei para o aluno 17 o que sinto (...) e sei que o aluno 12 ainda me curte, que bom saber...”

**aluno 1 21/04/06 – espetáculo - “A História de Fruck”**

“...ficamos conversando (...) falei que não levava desaforo (...) chegou a hora de me impor (...) eu não podia ficar quieto, senão os outros iriam abusar...”

**aluno 12 16/12/06 – espetáculo - “A História de Fruck”**

“fiz a personagem árvore... não precisamos de palavras para expressar, apenas olhares e gestos falam muito mais que mil palavras”

No processo de escrita de si, este é o momento no qual o aluno faz uma dobradura reflexiva, sobre si próprio, e partindo dos mecanismos óticos, vê algo dentro do si e utilizando-se da linguagem, dos procedimentos discursivos constrói a mediação da experiência de si. O aluno decide o que deve ou não dizer acerca de si mesmo, pois é inserindo-se no seu discurso, aprendendo as regras de sua gramática, de seu vocabulário e de sua sintaxe, participando das práticas de descrição e redescricao de si mesma, que a pessoa se constitui e transforma sua subjetividade.

As escritas dos alunos 1 e 8 revelam que eles lançam mão da discursividade para se expressar dentro do grupo, falando o que se faz importante para o seu desenvolvimento e constituição. O aluno 1 revela uma atitude ética, segundo Foucault, pois demonstra um cuidado para consigo mesmo. Já o aluno 14 resolve não falar em determinado momento, pois julga ser a melhor opção, mas também decide, em outro momento, revelar na leitura de sua escrita a decisão tomada e comentá-la no debate em grupo. No entanto, é o aluno 12 que nos mostra que o fato de sua personagem na peça não falar não quer dizer que não exista comunicação entre a personagem árvore e o público. O aluno tem consciência da função da comunicação corporal na representação teatral, na qual, segundo Japiassu (2007), vai-se muito além do uso consciente da palavra, pois recorre às muitas possibilidades expressivas de nossos corpos que se oferece à fruição e à apreciação dos observadores. O aluno demonstra conhecer essa manifestação espetacular, pois já experimentou no jogo teatral as possibilidades que a estética dá ao seu corpo. E isso se deve ao encontro de seu próprio corpo com o sensível promovido pela Beleza, segundo Suassuna (2005), da estética da arte teatral. Assim,

verificamos que nas experiências vividas no processo criativo do jogo teatral o aluno experimenta muitas formas de comunicação influenciando a experiência de si e, portanto, sua constituição de si.

Já na dimensão narrativa (narrar-se) o sujeito se coloca dentro da história, como está implícito na trama, como se percebe como personagem de sua própria história. Segundo Larrosa (2000), as máquinas óticas e as discursivas determinam aquilo que a pessoa pode ver em si mesma, e ao narrar-se o indivíduo traça seus limites e contornos, construindo uma articulação temporal de sua identidade pessoal. A autonarração exige que o sujeito se torne calculável para si mesmo, numa operação na qual a pessoa presta contas de si para si mesma. A constituição narrativa da experiência de si não é produzida em um solilóquio, mas sim num diálogo entre narrativas, pois a consciência de si vai se fabricando em operações de narração entre narrações. A autonarração é o mecanismo onde o sujeito se constitui nas próprias regras desse discurso que lhe dá uma identidade e lhe impõe uma direção, na própria operação em que o submete a um princípio de totalização e unificação.

Agora, observaremos algumas escritas dos protocolos em que há a presença das cinco dimensões das tecnologias do eu, mas há um destaque maior para a dimensão narrativa:

**aluno 14      06/03/06 – espetáculo - “A História de Fruck”**

“... Na reunião fiquei nervoso que a professora contasse algum podre que eu fiz (...) Mas essa reunião fez meus pais entenderem a razão de eu estar no teatro e o quanto é importante para mim...”

**aluno 8      16/03/06 – espetáculo - “A História de Fruck”**

“...quando a minha mãe me tirou do teatro fiquei um mês chorando (...) Só hoje eu sei o quanto isso me faz falta...”

**aluna 13      01/04/06 – espetáculo - “A História de Fruck”**

“ Na minha cena, acho que todos que viram gostaram, pois deram risada, olharam com cara de satisfeitos. Eu acho que a cada dia minha personagem está crescendo”

**aluna 13      09/10/06 – espetáculo - “A História de Fruck”**

“ Hoje eu gostei da apresentação. O público era muito folgado, ignorante, difícil. E a gente soube levar. Não nos desconcentramos, não fizemos com má vontade. A gente conseguiu fazer um bom espetáculo. Eu me sinto satisfeita.”

**Aluna 13    16/12/06 – espetáculo - “A História de Fruck”**

“ no começo eu não gostava de fazer a Lindalva, agora eu não largo por nada, é uma das cenas mais bonitas do espetáculo quando ela aparece.”

O aluno valendo-se dos mecanismos das dimensões óticas e discursivas pode agora narrar-se, este é o momento da construção e reconstrução da consciência de si em uma de suas modalidades, aquela onde se fabrica a ficção do eu soberano. Ao narrar-se, a pessoa diz o que conserva do que viu de si mesma numa ordenação temporal. Sua própria identidade e permanência no tempo numa operação que constrói a temporalidade de sua história. É contando suas próprias histórias e o sentido dado ao ocorrido, que o indivíduo constrói a sua própria identidade.

Nas escritas dos alunos 8 , 13 e 14 verificamos a presença da dimensão narrativa, pois os alunos demonstram compreender a sua própria história, o passar do tempo na sua vida e as transformações decorrentes desse fato. Nas escritas de si dos alunos 8 e 14 ficam muito evidentes também a dimensão jurídica. Já na aluna 13 é relevante a contribuição da Estética nas suas escritas em suas duas modalidades, pois é clara a sua percepção da Beleza presente nas cenas das quais a sua personagem participa. A aluna 13 também nos revela as suas apreciações refletidas sobre as cenas, sobre o espetáculo e como isso afeta o público, e como, por consequência ela também é afetada pela Beleza. É ao desfrutar dessa Beleza que a arte pode promover, no seu contato com o mundo, uma contribuição na sua própria constituição. Como veremos na próxima dimensão, a mesma aluna 13 não acreditava no mês de fevereiro ser capaz de interpretar o Belo que via em sua personagem, mas no decorrer da experiência estética promovida pela arte teatral no mês de dezembro a aluna revela acreditar ser possível para ela atingir o Belo. A aluna 13 ainda revela uma atitude ética para consigo mesma, pois na apresentação do dia 9 de outubro em que afirma ter uma “platéia difícil” consegue analisar a sua postura, assim como a dos outros do grupo, de forma positiva apesar das dificuldades encontradas.

Na dimensão jurídica (julgar-se) o sujeito deve julgar a si mesmo segundo uma trama de normas e valores. Para Larrosa (2000), o ver-se, o expressar-se e o narrar-se num domínio

constituído por leis e normas de comportamento que tem relação com o dever entram no domínio moral e constituem-se como atos jurídicos da consciência. Atos nos quais a relação da pessoa consigo mesma remete a uma lógica jurídica. O normal se estabelece como um critério sustentado por um conjunto de saberes encarnado nas regras, assim as normas estão ancoradas no saber que fixa critérios e objetivas, e também no poder, pois regula a conduta das práticas sociais da disciplina. O juízo é a dimensão privilegiada nos dispositivos pedagógicos de reflexão, pois o julgar-se é que permite o dizer-se e o ver-se.

Neste momento, o destaque é para as escritas que evidenciam a dimensão jurídica:

**aluna 13 23/02/06 – espetáculo - “A História de Fruck”**

“A Lindalva (borboleta) não combina muito comigo. Ela é graciosa coisa que eu não sou.

**aluno 1 03/03/06 – espetáculo - “A História de Fruck”**

“...eu quero aprender a fazer malabarismo...é difícil meu braço está doendo de tanto que treinei hoje, mas não consegui...”

**aluno 1 19/03/06 – espetáculo - “A História de Fruck”**

“Hoje o diretor foi assistir o ensaio (diretor da escola). Ele estava com cara tão estranha, não sei se ele gostou, mas se não gostou problema dele, a peça vai ficar linda.”

**aluno 1 04/03/06 – espetáculo - “A História de Fruck”**

“...hoje consegui fazer malabarismo com duas bolinhas, mas ainda estou bem ruim...”

**aluna 13 24/03/06 – espetáculo - “A História de Fruck”**

“A Tânia trabalhou comigo o jeito de voar, eu adorei, só que como eu não faço e nunca fiz ballet eu fico meio desengonçada”.

**aluno 13 15/04/06 – espetáculo - “A História de Fruck”**

“ontem eu estava linda, hoje não. Senti que as pessoas gostam da minha borboleta. Só que tenho de melhorar. Preciso melhorar!”

**aluno 8 25/04/06 – espetáculo - “A História de Fruck”**

“...fui para a escola para fazer cenário (...) confesso que só enrolei, não fiz nada (...) fui só para não lavar a louça em casa...”

**aluna 12 23/09/06 – espetáculo - “O Caixote Mágico”**

“Tô com medo de não conseguir montar o espetáculo, não sei se estou totalmente preparada...”

Num exercício de solidão, o aluno, graças às características de um trabalho pessoal que exerce sobre si mesmo, julga-se, tanto no que se refere à sua alma, quanto ao seu corpo, fazendo funcionar as práticas disciplinares.

No âmbito da moral, enquanto que normativo e jurídico, ver-se, expressar-se e narrar-se, convertem-se em julgar-se. E isso supõe que haja um código de leis em função das quais se julga, convertendo-se a pessoa em um caso para si própria, na medida em que cai sob a lei ou se conforma à norma e naquilo que os sistemas criteriais que possibilitam o juízo produzem como seu campo de aplicação.

Os alunos 1, 8, 12 e 13 comparam o seu desempenho e se julgam em relação a padrões estabelecidos e em relação às regras existentes no meio social e no próprio grupo teatral. O aluno 8 revela conhecer as obrigações dentro do grupo e “confessa” estar descumprindo uma delas. O aluno 1 se compara a um modelo “que é fazer malabarismo com 3 bolinhas” conseguido por outros alunos, e julga não ter atingido o padrão desejado. Mas, é ainda, o aluno 1 que nos revela uma atitude ética para consigo mesmo quando no dia 19 de março comenta a presença do diretor da escola no ensaio, vemos que o aluno 1 tem uma opinião sobre a Estética do espetáculo e não será a opinião de outra pessoa que anulará o que pensa.

Já o aluno 12 se mostra inseguro quanto ao trabalho que está realizando, pois está se julgando em relação a outros espetáculos dos quais participou e também, em relação ao trabalho de outras pessoas. Mas é a aluna 13 que nos mostra a interferência da Estética na sua constituição, nos meses de fevereiro e março ela se mostra insegura quanto a possibilidade de conseguir interpretar uma personagem da qual acredita ser muito diferente, pois pensa não ter um corpo capaz de expressar a Beleza. Então, julga não ter as características necessárias para interpretá-la, já no mês de abril, época dos ensaios abertos para o público, quando ela começou a ter uma resposta que vinha das pessoas que assistiam a peça, começou a ver na reação dessas pessoas que sua personagem atingia o público, passa então a acreditar que ela também pode atingir o Belo. Verificamos ainda, que a aluna 13 se valendo da dimensão prática, continua se julgando e desejando melhorar.

A dimensão prática (dominar-se) revela o que o sujeito pode e deve fazer consigo mesmo. Larrosa (2000) analisa que a experiência de si, na dimensão do dominar-se é o produto das ações que o indivíduo efetua sobre si mesmo com vistas à sua transformação. As pessoas são induzidas a julgar-se com vistas a uma certa administração, governo e transformação de si, fazendo algo consigo mesmo em relação à lei, à norma e ao valor. É um fazer algo que afeta, uma ação sobre ações possíveis, e isso é para Foucault a definição de poder. As ações dos campos de visibilidade, de enunciabilidade e de juízo fabricam um duplo do indivíduo, e esse duplo converte o indivíduo em algo exterior e aberto para os outros. A própria pessoa não se vê sem ser ao mesmo tempo vista, não se diz sem ser dita, não se julga sem ser julgada, e não se domina sem ser dominada. A pessoa é o modo como se relaciona com seu duplo, e essa experiência que ocorre entre o “eu” e o seu “duplo” é o que constitui e transforma a ambos.

Assim, destacam-se agora as escritas que contêm a dimensão prática:

**aluna 14 23/02/06 – espetáculo - “A História de Fruck”**

“me preparei e fiquei confiante na onça e tenho certeza que fiz direito, os olhos, as mãos, o jeito de andar”

**Aluno 5 – 01/02/06 - espetáculo - “A História de Fruck”**

“eu não vou mudar o meu jeito de ser para agradar as pessoas”

**aluno 12 01/03/06 – espetáculo - “A História de Fruck”**

“cheguei atrasado no ensaio, o aluno 5 me olhou, deu uma risadinha e disse ‘atrasadinho’, que raiva (...) mas não disse nada, fui me trocar e ensaiar”

**aluno 12 02/03/06 – espetáculo - “A História de Fruck”**

“Hoje cheguei na hora”

**aluno 2 02/03/06 – espetáculo - “A História de Fruck”**

“refletindo sobre os exercícios (...) descobri uma coisa (...) pensei bastante e cheguei a conclusão de que estou me superando (...) isso me deixou muito feliz. todos dizem que quando crescer vou ficar igual ao meu pai, vou provar que estão muito enganados.”

**aluna 12 04/03/06 – espetáculo - “A História de Fruck”**

“A gente ensaiou a peça, o aluno 4 que faz a personagem do Fruck ...ele está super legal, com a voz que experimentou hoje ficou lindo.(...) Eu e o aluno 17 conseguimos fazer uma coreografia ficou legal pra caramba, eu gostei. Hoje foi demais estou ansioso para chegar o próximo ensaio, quero crescer acrescentar coisas na personagem do narrador.”

**aluno 13 10/04/06 – espetáculo - “A História de Fruck”**

“...no ensaio teve uma hora que o aluno 4 errou... eu fiquei sem reação, tive de improvisar, foi até bom! Assim eu aprendo a me virar quando erro ou quando o aluno 4 erra...”

**aluno 13 21/04/06 – espetáculo - “A História de Fruck”**

“Tenho que melhorar afinal, faltam apenas 3 dias para a estréia”

**aluno 12 03/11/06 - espetáculo - “O Caixote Mágico”**

“eu e o aluno 2 conversamos e discutimos que a nossa peça não estava andando muito bem (...) chamei o aluno 1 e disse para nos ajudar porque não estávamos conseguindo, e ele disse tudo bem (...) ai tive a idéia de costurar tudo numa peça só (...) todos gostaram (...) eu ameii”

Esse é o momento em que o aluno define as relações entre o que é, o que se pode fazer e o que é obrigado a realizar, de acordo com as regras do jogo. Ao definir uma relação consigo, ele diz da possibilidade, da aceitabilidade e da necessidade das ações que deve assumir.

Os alunos 2, 5, 12, 13, 14 nos mostram que decidem o que fazer consigo mesmos. O aluno 14 demonstra um dominar-se ao decidir e executar transformações em si mesmo, ele ensaiou, se preparou e acredita estar no caminho desejado, o que também nos revela uma atitude ética numa relação consigo mesmo.

O aluno 2 se mostra determinado a transformar o que outros esperam dele, olhando para si vê algo que decide ser o melhor e numa atitude ética resolve investir um trabalho de ação sobre si mesmo na direção desejada por ele e não por outros.

A aluna 13, no mês de abril, ao trabalhar com a linguagem cênica aprende no jogo teatral a improvisação e o que ela analisa ser muito bom, pois saberá utilizar em determinadas situações não planejadas uma saída criativa, isso demonstra uma atitude para consigo mesmo.

Ela também revela, no dia 21 do mesmo mês, a tomada de uma decisão e a pretensão de colocá-la em prática.

O aluno 5 se mostra decidido a não transformar em si mesmo algo que acredita ser bom para ele, apenas em função, da opinião de outro, demonstrando assim, uma atitude ética para consigo.

O aluno 12 nos revela, no mês de março, que diante da transgressão de uma das regras do grupo ele se julga culpado e decide não retrucar nem reagir contra o aluno 5 que o provoca, e dominando-se vai cuidar de seu principal objetivo ali, mas ele também, revela no encontro seguinte o trabalho que realiza consigo mesmo para se ajustar às regras do grupo. O mesmo aluno 12, ainda, no mês de março nos mostra a sua vivência com a Estética, pois observa o trabalho desenvolvido no ensaio do espetáculo e vê a Beleza nas personagens interpretadas pelos colegas. Se mostra, também, motivado para continuar criando a própria personagem que interpreta na peça, pois, tocados pelo sensível, tem idéias surgindo em sua mente e quer experimentar fisicamente nos ensaios através do jogo teatral. É esse experimentar do sensível que aguça o olhar para ver o Belo construído na arte teatral da qual é atuante. É, ainda, o aluno 12 que clarifica no mês de novembro uma atitude ética, pois demonstra uma atitude para consigo mesmo. Ele tem um problema com sua peça, e busca ajuda nos colegas dos outros sub-grupos que aceitam ajudá-lo e juntos encontram uma solução, a qual, julga ser esteticamente de bom resultado para o espetáculo que está criando. Aqui há, também, a minha surpresa quando percebi a atitude que os alunos tiveram para resolver um problema estético e a excelente solução encontrada, quando no ensaio já apresentam a solução encontrada pronta.

## Considerações Finais

Ao final deste trabalho no qual buscou-se relacionar a Estética da Arte Teatral à constituição de forma Ética de um indivíduo que participa de um grupo teatral que faz parte de uma escola moderna em nossa atual sociedade anestesiada, lembramos que nas considerações iniciais feitas nesta pesquisa, segundo Foucault (2004, p. 213) *há no processo de constituição do sujeito um longo trabalho de aprendizagem, de memorização e de assimilação de um conjunto sistemático de preceitos, que se faz através do controle regular da conduta na exatidão com que essas regras são aplicadas.*

Tendo assim, compreendido nos estudos realizados por Foucault a constituição do sujeito moderno, buscamos destacar a função simbólica da Estética na sua contribuição para a educação do sensível dos alunos. Foi com Suassuna (2005) que compreendemos que a Beleza se realiza mesmo é no interior do espírito de quem contempla, faz e vive a arte, pois há um certo equilíbrio de sua imaginação e compreensão, que é dirigida pelo sentimento de prazer ou desprazer. Suassuna nos mostra que cabe a cada indivíduo na sua interação com a obra de arte construir a Beleza diante do objeto estético.

Então, compreendido o processo de objetivação e subjetivação dos alunos, e de como a educação moderna tem exilado a educação do sensível, chegamos ao pensamento de Larrosa (2000) que afirma que a pedagogia produz formas de experiência de si, através das quais os indivíduos podem se constituir de um modo particular. Larrosa afirma, ainda, ser possível fazermos de certas práticas escolares um rico processo de subjetivação, em prol da liberdade e da capacidade de autogoverno.

Ora, se analisando os aspectos da constituição dos indivíduos sabemos, primeiramente, que para Foucault o sujeito, com sua constituição normatizada, não tem espaço para uma relação consigo mesmo, e que é através de uma ética oposta ao poder da norma que se pode encontrar uma forma diversa de constituição. E se posteriormente, compreendendo a contribuição da arte na constituição de si dos indivíduos com Suassuna (2005), verificamos que é a linguagem dramática que busca um caminho na comunhão com o mundo no qual vivemos, mas um mundo transfigurado e transformado. E ainda, com Cassier (apud. KOUDELA, 2006) entendemos que a arte gerada pela forma estética produz uma tomada de consciência na mente humana. E finalmente, seguindo Koudela (2006), compreendemos que a imaginação dramática é essencial no processo de desenvolvimento de cada ser e que deve ser cultivada em nossas escolas.

Então, verificamos que, como afirma Larrosa (2000), se fizéssemos das práticas escolares um rico processo no qual os indivíduos pudessem se constituir de um modo particular, e na nossa compreensão, com a colaboração da vivência da arte teatral, se poderia na escola contemporânea, contribuir-se para a formação estética e a educação do olhar. Nesse caminho seria permitido ao educando desfrutar, conhecer, fruir e apreciar num espetáculo teatral a Beleza presente, e que essa experiência sensível poderia contribuir para a constituição de si de forma diversa da produzida na sociedade e escola modernas.

Na vivência teatral do grupo Tia Thereza & Cia existem dois aspectos presentes que enriquecem a experiência de si dos indivíduos envolvidos: espaço para reflexão e para a fruição estética da arte.

Nos momentos de conversas do grupo, cada um encontra espaço para se expressar e refletir sobre temas vividos individual ou coletivamente. São momentos onde as regras, as prescrições são desnudadas e os indivíduos aprendem o jogo que conduz as relações de poder. A prática da reflexão e o debate dos temas que envolvem o cotidiano do grupo fazem parte do trabalho desenvolvido na vivência da arte teatral. Conhecendo esse jogo cada indivíduo ganha autonomia para decidir o que lhe é possível obedecer, optar, resistir ou negligenciar.

Experimentar a Beleza que nasce da relação entre objeto e consciência, entre homem e mundo é próprio da fruição estética da arte. A experiência da Beleza proporciona ao homem a percepção do mundo que dessa forma pode aprender e aprimorar o seu fazer artístico, promovendo as duas modalidades da atividade estética que são: a fruição prazerosa na percepção dos fenômenos gerados pela arte e vivenciados no cotidiano do grupo, e a apreciação promovida pela atividade metacognitiva exercitada na reflexão de cada indivíduo no embate social com o grupo.

Encontramos na vivência teatral do grupo Tia Thereza & Cia a possibilidade da elaboração de uma atitude ética na constituição de si. Os escritos dos alunos, membros desse grupo teatral, desnudam como no cotidiano as atividades desenvolvidas promovem situações que permitem aos indivíduos uma ação sobre si mesmo, constituindo-se de forma diferenciada das experiências promovidas pela escola moderna da sociedade disciplinar. Nos registros dos alunos efetuados nos protocolos encontramos reflexões que mostram o posicionamento do indivíduo perante os acontecimentos numa relação consigo mesmo. Numa escolha pessoal em se colocar de uma forma ou outra diante das situações sociais, aflora a ética definida por Foucault (2004b) que embasa a constituição dos indivíduos.

Enfim, se há em nossa sociedade anestesiada, um orgulho de ter supervalorizado os pressupostos e fundamentos da racionalidade moderna, mesmo que isso tenha provocado a

ruptura com uma vida e existência sensíveis, há, também hoje, tendências e esforços na direção de uma construção de realidades diversificadas, fundamentados em conhecimentos e saberes esquecidos ou negligenciados ao longo do último século. Não é demais, portanto, se insistir no tema da presença da arte teatral, da fruição, da apreciação, do desfrutar da estética na escola, momentos que permitam uma outra experiência de si e, portanto, uma outra constituição de si, uma constituição ética de si como fundamental para o estabelecimento de projetos educacionais, especialmente aqueles direcionados para a educação da criança e do adolescente.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1970.

ARIÈS, Philipe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Afiliada, 1981.

BAUDRILLARD, Jean. **A Sociedade do Consumo**. Lisboa: Edições 70.

COURTNEY, Richard. **Jogo, Teatro & Pensamento**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2ª ed., 1991.

\_\_\_\_\_. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

\_\_\_\_\_. **Quando teatro e educação ocupam o mesmo lugar no espaço**. In: Caminho das Artes/ A arte fazendo escola. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo, 2005, p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006.

DUARTE JR., João Francisco. **Por que arte-educação?**. Campinas-SP: Papyrus, 1983.

\_\_\_\_\_. **O Sentido dos Sentidos. A educação (do) Sensível**. Curitiba-PR: Criar Edições, 2004.

EFLAND, Arthur D. **Cultura, Sociedade, Arte e Educação num mundo pós-moderno**. In: Guinsburg, J e Barbosa, Ana Mãe. O Pós-modernismo. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2005.

FONSECA, Márcio A. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: Educ, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A História da Sexualidade – a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 11ª ed., 1993.

\_\_\_\_\_. **A História da Sexualidade vol. 2** – o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 7ª ed., 1994.

\_\_\_\_\_. **A História da Sexualidade vol. 3** – o cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 10ª ed., 1988.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Ditos & escritos III**. São Paulo: Editora Forense, 2004a

\_\_\_\_\_. **Ditos & Escritos V**. São Paulo: Editora Forense, 2004b.

\_\_\_\_\_. **Tecnologias Del Yo**. In: FOUCAULT. M. Tecnologias Del Yo y otros textos afines. Barcelona: Paidós Ibérica, 1991, p.51-72.

FUSARI, Maria F. de Rezende & FARRAZ, Maria Heloíza C. de Toledo. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortês, 1992.

GALLO, Sílvio. **Cuidar de si e do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault**. In: GONDRA, José e KOHAN, Walter. Foucault 80 anos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.

GAMA, Joaquim Moreira. **Processo e Produto em Teatro-educação**. Dissertação de mestrado em Artes Cênicas – ECA-USP. São Paulo, 2000.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade ética e educação**. Campinas-SP: Autores Associados, 2ª edição, 2005.

GONZÁLES, José Antonio Torres. **Educação e Diversidade: bases didáticas e Organizativas**. Porto Alegre; Artmed Editora, 2002.

GORE, Jennifer. **Foucault e Educação: Fascinantes Desafios** In: SILVA, Tomaz T., Sujeito da Educação. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 9-20.

HEIMANN, Maria Teresinha. **De ética e estética: noções a serem lembradas.** In: Kuhner, Maria Helena (org.) O teatro dito infantil. Blumenau-SC Editora Cultura em Movimento, 2003, p. 114-119.

JAPIASSU, Ricardo. **Jogos teatrais na escola pública.** Revista da Faculdade de Educação, vol. 24 n° 2. São Paulo, Julho/Dezembro, 1998.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do Ensino de Teatro.** Campinas – SP: Papyrus, 2ª ed., 2003.

\_\_\_\_\_. **A Linguagem Teatral na Escola – pesquisa, docência e prática pedagógica.** Campinas – SP: Papyrus, 2007.

LASCH, Christopher. **O mínimo eu: sobrevivência psíquica em tempos difíceis.** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1986.

LARROSA, Jorge. **Tecnologias do Eu e Educação.** In: SILVA, Tomaz T. O Sujeito Da Educação. Petrópolis: Vozes, 2000, p.35-86.

LIPOVETSKY, Gilles. **Crepúsculo do dever – a ética indolor dos novos tempos democráticos.** Lisboa: D. Quixote, 1994.

LYOTARD, Jean F. **A condição pós-moderna.** Lisboa: Gradiva, 1985.

KOUDELA, Ingrid D. **Brecht: um jogo de aprendizagem.** São Paulo: Perspectiva, 1991.

\_\_\_\_\_. **Um vôo Brechtiano.** São Paulo: Perspectiva, 1992.

\_\_\_\_\_. **Texto e Jogo.** São Paulo: Perspectiva, 1999.

\_\_\_\_\_. **Brecht na Pós-modernidade.** São Paulo: Perspectiva, 2001.

\_\_\_\_\_. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

MACHADO, Roberto. **Por uma genealogia do poder**. In: Foucault, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Gaal, 1988.

MAFFESOLI, Michael. **Elogio da Razão Sensível**. Petrópolis: Editora Vozes. 3ª ed. 2005.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2ªed., 2001.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

PEIXOTO, Fernando. **O que é teatro**. São Paulo: Editora Brasiliense 14ª edição, 2005.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. São Paulo, Zahar, 1975.

PUPO, Maria Lúcia S. B. **No Reino da Desigualdade**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.

RAJCHMAN, John. **Eros e Verdade: Lacan, Foucault e a questão da ética**. Rio de Janeiro, Zahar, 1993.

\_\_\_\_\_. **Foucault: a ética e a obra**. Colóquio Encontro Internacional de Filosofia Michel Foucault. Paris, Seuil, 1989.

SANCHES, Roberto Samuel. **Teatro na Escola Trajetória de um Professor de Português**. Dissertação de mestrado do Dept. de Línguas Orientais/USP. São Paulo, 1988.

SLADE, Peter. **O jogo Dramático Infantil**. São Paulo: Editora Summus, 7ª ed., 1978.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

SUASSUNA, Ariano. **Iniciação à estética**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 6ª ed. 2004.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da Modernidade**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1994.

VATTIMO, Gianni. **Ética de la interpretación**. México, Paídos, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault na Educação**. São Paulo: Autêntica, 2005.