

PENSAR A “PROBLEMÁTICA DA ESPACIALIDADE” PARA AS PRÁTICAS TEATRAIS NA ESCOLA – UM DESAFIO PARA O PROFESSOR-ARTISTA

Micael Carmo Côrtes Gomes
Universidade Federal do Acre - Brasil

RESUMO

A criação dos espaços institucionais no século XIX, mediante a construção arquitetônica dos primeiros grupos escolares no Brasil, evidencia pistas para se pensar ainda na “problemática da espacialidade” (FRANÇA, 1994) para o ensino de teatro no contexto escolar na atualidade. A partir dessa premissa, com este artigo, temos a intenção de discutir as dificuldades e os desafios que os professores de teatro têm que enfrentar, no âmbito da escola, para uma efetiva prática artístico-estético-pedagógica do teatro, tendo em vista que a falta de um espaço ético (sala de teatro ampla) dificulta o exercício efetivo de investigação-criação com o teatro no contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Problemática da Espacialidade. Teatro escolar. Espaço Ético. Práticas Teatrais.

Houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo - ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam. (...) “O Homem-máquina” de La Mettrie é ao mesmo tempo uma redução materialista da alma e uma teoria geral do adestramento, no centro dos quais reina a noção de “docilidade” que une ao corpo analisável o corpo manipulável. É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado (FOUCAULT, 1987, p. 118).

Essa passagem do livro “Vigiar e Punir”, de Michel Foucault tornar-se como um indicativo para se pensar, em um primeiro momento, a criação dos espaços institucionais do século XIX para a formação da pessoa, particularmente, a construção arquitetônica dos primeiros grupos escolares no Brasil e, dela, se pensarem ainda na “problemática da

espacialidade” (FRANÇA, 1994) para o ensino de teatro¹ no contexto escolar na atualidade - de um modo geral para as demais linguagens artísticas, tais como: Música, Dança e Artes Visuais. Nessa perspectiva, esse artigo propõe refletir as dificuldades e os desafios que os professores de teatro enfrentam ainda nas escolas para uma efetiva prática teatral mediante a falta de um espaço específico, aliás, um espaço ético – por espaço ético entendo enquanto um lugar delimitado e salubre para possibilitar uma identidade local que favoreça o ensino de artes enquanto uma experiência artístico-estético-pedagógica para possibilitar uma aprendizagem significativa com o teatro.

Pergunto-me como o “professor-artista” (teatro) concebe a sua prática teatral quando não há ainda um espaço arquitetônico (no presente caso, uma sala de teatro ampla e equipada com cortinas pretas e com uma aparelhagem de iluminação básica) para um processo de trabalho a partir de uma investigação-criação com o teatro na escola. Ou ainda, como pensar nas possibilidades quando esse espaço não existe no contexto escolar?

Partindo dessas premissas acima, retorno ao Foucault (1987) quando nos diz que o século XVIII não poupou esforços para a criação de mecanismos de controle sobre o corpo humano com o intuito de transformar os corpos em ‘corpos dóceis’. Para tanto, esse corpo, segundo ele, se ‘manipula’, se ‘modela’, se ‘treina’, se ‘torna hábil’ e

1 Para Guinsburg (2006) ao longo da História do Brasil existiram diversas iniciativas de abordagem ou utilização do teatro no processo educativo e de formação educacional de pessoas voltadas para a arte teatral. A Companhia de Jesus desenvolveu, em seus colégios, uma sólida estrutura de uso escolar comparável àquela praticada na Europa. Isto é, (...) Nos estabelecimentos de ensino, o teatro era utilizado com a dupla função de formação religiosa e de veiculação do conteúdo de outras disciplinas, como estudo de línguas retóricas (p. 128). Para esse artigo, o ensino de teatro está sendo pensado nas práticas educativas (ensino formal e não formal) a partir dos seus saberes e saber-fazer teatro enquanto um exercício de investigação-criação para uma efetiva prática artístico-estético-pedagógica.

por fim, ‘obedece’. Ou seja, um ‘esquadrinhamento’ para um controle desse corpo a partir do tempo, do espaço e dos movimentos tomando a ‘disciplina’ como estratégia para assegurar os corpos dóceis, ou seja, um corpo humano que “entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe” (FOUCAULT, 1987, p. 119).

Nessa perspectiva, cabe aqui citar um trecho do romance brasileiro “O Ateneu”, de Raul Pompéia que é um bom exemplo para elucidar como esse dispositivo disciplinar já se instaurava nos espaços escolares no início do século XIX para a formação da pessoa, a saber:

um trabalho insano! Moderar, animar, corrigir esta massa de caracteres, onde começa a ferver o fermento das inclinações; encontrar e encaminhar a natureza na época dos violentos ímpetos; amordaçar excessivos ardores; retemperar o ânimo dos que se dão por vencidos precocemente; espreitar, adivinhar os temperamentos; prevenir a corrupção; desiludir as aparências sedutoras do mal; aproveitar os alvoroços do sangue para os nobres ensinamentos; prevenir a depravação dos inocentes; espiar os sítios obscuros; fiscalizar as amizades; desconfiar das hipocrisias; ser amoroso, ser violento, ser firme; triunfar dos sentimentos de compaixão para ser correto; proceder com segurança, para depois duvidar; punir para pedir perdão depois... Um labor ingrato, titânico, que extenua a alma, que nos deixa acabrunhados ao anoitecer de hoje, para recomeçar com o dia de amanhã... Ah! Meus amigos, conclui ofegante, não é o espírito que me custa, não é o estudo dos rapazes a minha preocupação... *É o caráter! Não é a preguiça o inimigo, é a imoralidade!* – *Aristarco tinha para esta palavra uma entonação especial, comprida e terrível, que nunca mais esquece quem a ouviu dos seus lábios. “A imoralidade” (...)* – Ah! Mas eu sou tremendo quando esta desgraça nos scandaliza. Não! Estejam tranqüilos os pais. No Ateneu, a imoralidade não existe! (...) O Ateneu é um colégio moralizado (POMPÉIA, 1995, p. 15).

Pensando nessa passagem citada acima podemos evidenciar uma “mecânica de poder” (FOUCAULT, 1987) quando apreendemos que tais “dispositivos disciplinares”, já estavam presentes nos primeiros edifícios escolares construídos no início do século XX no Brasil Re-

pública com o intuito de transformar esse corpo em um “corpo civilizado”, “moralizado” e “domesticado”. Nessa perspectiva, o projeto arquitetônico do espaço escolar passa a ser, no “imaginário republicano”, o fio condutor para “dar forma ao país amorfo, de transformar os habitantes em povo, de vitalizar o organismo nacional, de constituir a nação”, ou seja, “para fazer ver, a escola devia se dar a ver” (CARVALHO, 2003, p. 23), daí a necessidade de construir edifícios majestosos, amplos, iluminados, mobiliados.

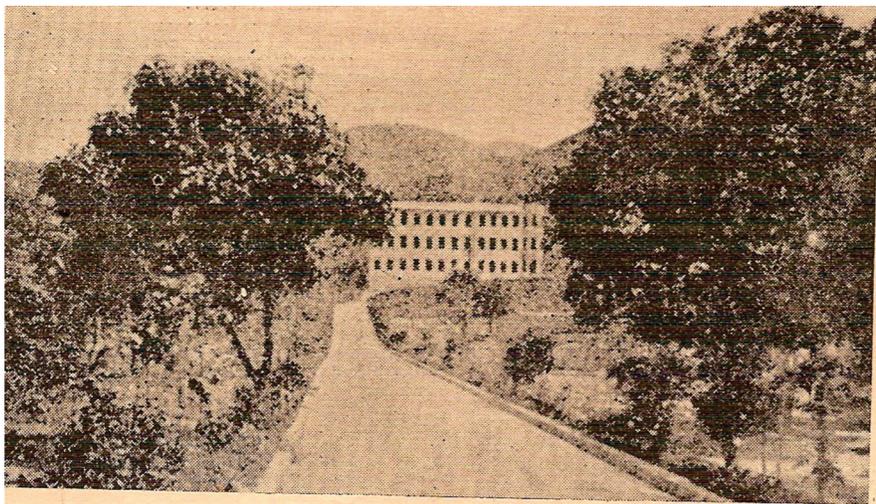


FOTO 1. Entrada de uma Escola no Rio de Janeiro em 1932.

Nesse legado educacional emblemático do século XX surge a construção do prédio escolar com as suas novas finalidades, concepções, organização e método para adequar uma nova escola voltada para uma educação popular brasileira. Assim, surgem os edifícios escolares que projetariam um novo espaço, um novo tempo, para um novo Homem em uma instituição adequada e com preceitos de uma pedagogia moderna objetivando métodos para essa ação educativa, e começa a se delimitar uma arquitetura com uma nova espacialidade a

ser implantada para esse novo empreendimento; uma nova configuração que, segundo Viñao (2005) aponta para uma dupla configuração como “lugar” e como “território”, pois:

a constituição do espaço como lugar, esse “salto qualitativo” que implica o passo do espaço ao lugar, é o resultado de sua ocupação e utilização pelo ser humano. O espaço se projeta, se vê ou se imagina, o lugar se constrói. (...) Neste sentido, a instituição escolar ocupa um espaço que se torna, por isso, lugar. Um lugar específico, com características determinadas, aonde se vai, onde se permanece certas horas de certos dias, e de onde se vem. Ao mesmo tempo, essa ocupação do espaço e sua conversão em lugar escolar levam consigo sua vivência como território por aqueles que com ele se relaciona. Desse modo é que surge, a partir de uma noção objetiva – a de espaço-lugar -, uma noção subjetiva, uma vivência individual ou grupal, a de espaço-território (p. 17).

De acordo com Souza (1998), o que se pretendia com a criação dos edifícios-escola era promover uma função educativa no meio social. Para tanto, cria-se uma noção de lugar nesse novo espaço escolar, pois isso pressupõe a construção do espaço, como a sua ocupação e utilização, o que “permite compreender a estrutura física do lugar nos limites da dimensão sociocultural” (SOUZA, 1998, p.123). Diante disso, uma arquitetura escolar pública começa a ser “gestada”. Sua “configuração do espaço”, suas “concepções pedagógicas” e suas “finalidades atribuídas à escola primária” se ampliavam nessa época. Assim, conforme Souza “os edifícios dos primeiros grupos escolares puderam sintetizar todo o projeto político atribuído à educação popular: convencer, educar, dar-se a ver!” (SOUZA, 1998, p. 123).

Tornar esses prédios um “templo de civilização” (SOUZA, 1998) era ao mesmo tempo anunciar a importância que esses edifícios escolares deveriam proporcionar aos que passassem por perto desses belos “majestosos ou magníficos palacetes”, que deveriam causar sensação de grandeza, orgulho e progresso. A escola passa a ser então a repre-

sentação dessa nova ordem de construção, pois seria nesse espaço que ela promoveria a formação da pessoa, já que tal espaço constituiria o lugar voltado para o “conhecimento”, a “moralidade”, a “higienização”, a “ordem”, os “bons costumes”, os “bons hábitos” e o “culto ao corpo” conforme podemos observar na imagem abaixo:



FOTO 2. Aula de Educação Física no Collegio Renascença Rio de Janeiro em 1932

Dessa forma, o espaço escolar passa a representar um lugar que “civiliza e moraliza”. Tanto a noção da gramática espacial (SOUZA, 1998) quanto a sua mecânica de poder (FOUCAULT, 1987), as quais deveriam assegurar a comunicação, o comportamento sexual, os hábitos, os valores, os costumes, ou melhor, a vigilância como forma de controle do corpo aos impulsos indesejáveis. A escola se fez portadora dessas novas representações – representações essas que se revestiriam de ordem, moral e bons costumes como forma de obter o controle, a instrução e a formação.

A gramática espacial (SOUZA, 1998) se estendia para demarcar o espaço escolar, que no seu interior se constituía assim: divisões de salas de aula, os corredores, a biblioteca, a sala dos professores, o gabinete do diretor e a sala da secretaria. Fora: o ginásio para as práticas esportivas, o vestuário, o pátio, o jardim, os sanitários, o portão que delimita o espaço escolar e a rua.

Nesse sentido, a rua passa a significar perigo; o lugar onde os corpos circulavam livremente agora se limita. Um novo conceito de espaço começa a se estabelecer no cotidiano das pessoas e novas representações demarcam esse espaço, já que o espaço escolar vai criando aos poucos símbolos como forma de criar sua própria identidade local e restringir a circulação dos indivíduos.

A partir desse momento o espaço escolar começa a se formar e criar as suas representações. Por exemplo, a sala de aula é o lugar em que se aprende o que determinado professor está ensinando; o pátio é o lugar onde os corpos se movimentam, correm, saltam, gritam, reagem, brigam, paqueram etc.; os sanitários expressam, além do lugar onde se suprem as necessidades fisiológicas, a fuga da sala de aula; já a sala da diretoria é o lugar do medo, da punição, da moral e da ordem ou um “território que se confunde com o poder” (SOUZA, 1998, p. 142).

O espaço escolar tornar-se o lugar da ordem, da limpeza, da disciplina, que forma um dispositivo de controle corporal dos indivíduos que o habitam ou como podemos perceber na imagem abaixo a figura central da professora e a distribuição dos alunos ao seu redor o que nos mostra a disciplina desses corpos no contexto escolar.



FOTO 3. Escola no Rio de Janeiro em 1932.

Portanto, a ordem e a disciplina tornar-se-ão peças fundamentais (até hoje) no discurso pedagógico. O olhar vigilante (como podemos observar na imagem acima) torna-se o controle e para isso o melhor controle será o uso do tempo. Essa questão pode ser bem analisada, já que o domínio desses corpos dependerá da ocupação que esse espaço (escola) terá que oferecer nessa divisão do tempo - tanto à hora da entrada quanto à hora da saída. Divisões de horário para tudo, desde as práticas mais complexas às mais simples, pois o limite e o tempo passam a serem regras para esses corpos que transitarão nesse meio tempo no espaço escolar. Pensamos que essa é uma das tantas outras problemáticas que a escola vem enfrentando atualmente, isto é, a estrutura do espaço escolar, pois na maioria das vezes o controle do corpo do alunato se faz a partir do uso do tempo e o pior de tudo, em uma sala de aula fechada.

Podemos entender que, a partir dessa divisão de espaço, a moralização, o controle e a disciplina seriam as palavras-chave para o controle desses corpos e, portanto, levanto uma questão que para mim é elucidadora, ou seja, de que a noção de Arte quando foi inserida no contexto escolar estaria associada talvez mais ao exercício do controle do que uma prática artístico-estética-pedagógica, pois nesse momento a sua prática não estava ligada a uma educação estética (aprendizagem

com teatro a partir do fazer, fruir e pensar), mas sim a um fazer mecânico como, por exemplo, a prática do ‘teatrinho’ para as datas festivas do ano letivo – prática que ainda permanece no contexto escolar da nossa atualidade.

Sabe-se que o ensino de Arte na educação foi historicamente visto com preconceito, como aponta Ana Mae Barbosa em seu livro *Arte -Educação no Brasil* (1999), com base na afirmação de Alceu Amoroso Lima o “brasileiro tem uma tendência natural muito maior para as artes do que para as ciências, para a imaginação do que para a observação” (p. 15). Para ela “o ensino artístico no Brasil só agora, e muito lentamente, se vem libertando do acirrado preconceito com o qual a cultura brasileira o cercou durante quase 150 anos que sucederam a sua implantação” (BARBOSA, 1999, p. 15).

Em um primeiro momento, o ensino de Arte esteve ausente das atividades educativas. Arte, quando foi inserida no sistema educacional brasileiro, justificou-se como uma Arte aplicada à indústria como trabalho. Quando ela se incluiu nos espaços escolares, ela tinha a função de adornar e não de contribuir para a formação ampla da pessoa, ou seja, pensou-se na “idéia de arte como uma atividade supérflua, um babado, um acessório da cultura” como bem salientou Barbosa (1999, p. 20).

Ainda conforme essa autora, a preocupação central do ensino da arte, no século XX, era sua implantação nas escolas primárias e secundárias e não somente com os:

argumentos reivindicatórios de um lugar para arte nos currículos primários e secundários como também os modelos de implantação estavam baseados principalmente nas idéias de Rui Barbosa, expressas em 1882 e 1883 nos seus projetos de reforma do ensino primário e do secundário, e no ideário positivista extensamente divulgado no país, principalmente a partir da segunda metade do século XIX (BARBOSA, 1999, p. 32).

Nesse sentido, o ensino da Arte na escola se pautava no ensino de desenho, dentro de uma pedagogia Neoclássica levando à precisão da linha e do modelo, como salientou Barbosa (1999). Podemos afirmar que a ênfase no Desenho passava a ser o argumento a favor da sua inclusão, pois o “aspecto propedêutico do Desenho, a educação do caráter e da inteligência, iria ser o objetivo principal dos positivistas, mas não deixou de encantar também os liberais, embora para eles o objetivo primordial do seu ensino fosse à preocupação do povo para o trabalho” (BARBOSA, 1999, p. 41).

Essa prática do desenho, enquanto exigência que se fez para o ensino da Arte no currículo da escola primária e secundária contribuiu para a exclusão do teatro, pois essa concepção do desenho não permitia contribuir para a formação ampla da pessoa. Mas o que impediu o fazer teatral no contexto escolar? Haveria uma hipótese para se pensar nessa exclusão, a saber: o ‘ideal’ de mudança radical para com as instituições que, conforme Barbosa incluiria uma nova função de se pensar tais instituições (como a militar, a política, a religiosa e a educação) a fim de obter uma nova “regeneração” da população da recente e Proclamada República brasileira. Assim, o ensino da Arte deveria ser o foco principal para a implantação no currículo escolar, já que tal atividade ajudaria para a regeneração do povo por meio de “instrumento que educasse a mente”, pois o aperfeiçoamento intelectual era considerado como condição para o progresso social e político, assim como a crise moral era vista como um reflexo da crise intelectual, de acordo com Barbosa (1999).

Vale ressaltar, que, o Teatro nas práticas educativas (escolas, presídios, ONGs, comunidades locais, igrejas e outros) é concebido ainda por muito de nós, apenas como uma montagem feita às pressas ou ainda um produto e, portanto, sem muita preocupação com o seu

processo de investigação-criação – processo esse que envolvem o fazer, pensar e criar.

Possibilitar uma aprendizagem a partir dos saberes e um saber-fazer teatro em práticas educativas não consistem proporcionar uma formação de atores, dramaturgos, cenógrafos, encenadores, sonoplastas, iluminadores dessa área teatral, mas possibilitar a partir dessa área de conhecimento uma experiência artístico-estético-pedagógica, isto é, por meio de procedimentos que abarque um processo que envolva uma educação estética (investigação-criação) a partir do teatro. Para que tais procedimentos possam ser contemplados, os Jogos: Tradicionais e Teatrais (jogar/atuar); a Improvisação (prática teatral) e a Encenação² (processos de investigação-criação) são imprescindíveis uma vez que, tal procedimento possibilitará uma ampla aprendizagem com o teatro (nesse presente caso, o autoconhecimento, o trabalho coletivo, a responsabilidade, o comprometimento, a ética, a criatividade e imaginação no ato de criação artística (teatro) enquanto contributo para a formação ampla da pessoa em seus aspectos biopsicosociocultural).

Dessa forma, a questão da problemática da espacialidade se torna um desafio para o ensino de Arte³ na educação escolar, uma vez que o mesmo não foi contemplado com um espaço arquitetônico adequado, ou melhor, um espaço de identidade local para as linguagens artísticas (Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas), mas um espaço arquitetônico

2 Entendo encenação em práticas educativas como um *processo de investigação, comunicação e criação* a partir do interesse dos participantes em realizar tal experiência estética da linguagem cênica, tendo como foco, a relação de um processo de aprendizagem em relação ao Palco-Plateia.

3 Conforme os PCNs quando se trata de área curricular grafa-se Arte. Entende-se que o ensino de Arte pode levar o leitor a fazer várias leituras, isto é, desde o ensino de arte na formação de artistas e educadores até áreas mais específicas. Para tanto, o ensino de arte a que estamos nos referindo para este artigo abrange o componente curricular pertinente, ou seja, Artes Visuais, Música, Dança e Teatro.

delimitado para controle e manipulação dos corpos. Entendo que os saberes e saber-fazer teatro ainda não é considerando por muitos educadores como uma “área de conhecimento” visto que, ainda, o teatro é praticado enquanto um mero instrumento para fins pedagógico, isto é, a sua prática por si só não basta, tomando ela ainda como um suporte didático para o ensino de conteúdos das disciplinas escolares.

Conforme Courtney (1980), a característica essencial do Homem é sua imaginação criativa; elemento essencial para sua criação - criação essa que permite por meio de uma “atuação” ser outro em um mesmo corpo a fim de expressar um desejo e ao mesmo tempo compartilhar (ou não) com outro que poderá apenas observar, participar ou contemplar.

Fingir ser outra pessoa – atuar – é parte do processo de viver; podemos “fazer de conta”, fisicamente, quando somos pequenos, ou fazê-lo internamente quando somos adultos. Atuamos todos os dias: com nossos amigos, nossa família, com estranhos. A imagem mais comum para esse processo é “a máscara e a face”: nosso verdadeiro “eu” está escondido por muitas “máscaras” que assumimos durante o decorrer de cada dia. (COURTNEY, 1980, p. 03).

Esse fazer de conta por meio da magia teatral permite refletir sobre como podemos nos apropriar desse universo enquanto aprendizagem para o ato educativo, além das possíveis contribuições para a formação ampla da pessoa quando inserido num processo com o teatro em que o exercício da experimentação se torna fundamental para uma ampla aprendizagem diante da relação palco e plateia a ser reconfigurado no momento da sua prática do jogar em cena. Nesse sentido, possibilitar uma reconfiguração o modelo da sala de aula com carteiras para uma sala de teatro ampla no contexto escolar, se torna de grande valia para a experiência artístico-estético-pedagógico uma vez que a noção de teatro é um:

espaço, um homem que ocupa este espaço, outro homem que o

observa. Entre ambos, a consciência de uma cumplicidade, que os instantes seguintes poderão até atenuar, fazer esquecer, talvez acentuar (...). O primeiro, ou os primeiros, são movidos por um impulso criativo que incorpora emoção e razão num ato de desenfreada ou controlada entrega, celebrando um ritual quase místico de epidérmica necessidade (...). Enquanto o segundo, ou os segundos, assistem passiva ou ativamente, entorpecidos por uma magia que os envolve numa cerimônia que faz fugir da própria realidade para o mergulho num universo de encantamento ou ilusão, ou, ao contrário, aprofundam o conhecimento lúdico e crítico da própria realidade que os cerca, engravidando-os de um prazer capaz de torná-los mais conscientes e mais vigorosos enquanto homens racionais, dotados da possibilidade de agir e dominar as forças da natureza e da sociedade, transformando as relações entre os homens na necessária urgência de construir democracia e liberdade (PEIXOTO, 2003, p. 09).

De certo modo, não dar para desenvolver uma experiência artística somente de vez em quando ou nas “pseudos” aulas de arte. Mais do que isso, deve-se democratizar o espaço escolar e abrir as portas para que de fato sejam contempladas as linguagens artísticas. Mas, além disso, será necessário conquistar um espaço ético para as linguagens artísticas no contexto escolar e criar possibilidades para ressignificar o espaço arquitetônico já existente dando assim uma nova reconfiguração dentro desse espaço e, a partir daí, inserir um projeto artístico-estético-político-pedagógico para uma efetivação do teatro no contexto escolar.

Eis, portanto, um dos grandes desafios para o professor-artista de teatro na escola, a saber: possibilitar a criação de uma sala de teatro ampla enquanto uma reconfiguração do modelo arquitetônico escolar que o passado construiu e até hoje ainda se mantém, isto é, a ‘sala de aula tradicional’ já que a aprendizagem do teatro não se dá apenas em uma sala convencional, mas num espaço ético para um processo de investigação-criação com o teatro e demais artes no contexto escolar. Entende-se que o modelo arquitetônico, concretizado nos primeiros

edifícios-escola, no início do século XX, é um dos aspectos que devem ser considerados ao se pensar no ensino de artes como componente curricular na atualidade, no nosso caso, com ensino de teatro uma vez que,

Essa questão da configuração escolar não se esgota, tanto mais se nós entendêssemos os seus desdobramentos dentro do campo da psiquê humana. Mesmo distantes de uma instalação escolar, ela continua a nos propagar a sua repetição visual. Está presente, se não de maneira real, de maneira virtual, quer dizer, sua significação sobrevive à sua demolição física (FRANÇA, 1994, p. 77).

Para finalizar... Mas antes, a “que” e a “quem” esse espaço se destina?

A apreensão dessa questão, isto é, teatro versus arquitetura escolar, torna-se pertinente uma vez que a própria arquitetura não possibilitou no seu espaço arquitetônico escolar, um espaço ético para o ensino de artes (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) que possibilite uma formação ampla da pessoa em seus aspectos biopsicosociocultural enquanto expressão das experiências do próprio viver e, portanto, ressignificando as práticas educativas e reencantando (e reiventando) o espaço escolar, particularmente, com as práticas teatrais.

Nesse contexto, considera-se que essa prática “do fazer teatral” pode possibilitar ao alunato um processo amplo de aprendizagem com o teatro. No entanto, o teatro escolar ainda não foi suficientemente contemplado no contexto escolar, visto que seu processo no decorrer dos tempos ainda não garantiu um lugar essencial para possibilitar uma prática artístico-estético-pedagógica uma vez que ele não é “compreendido” como uma área de conhecimento já explicitado acima. Diante disso, sua presença ocorre, na maioria das vezes, de forma incógnita nos espaços escolares.

Nesse sentido, aprofundar como essa discussão é pensado pelos professores de teatro na escola e, ao mesmo tempo, como eles lhe dão com esse espaço arquitetônico escolar que não contempla um espaço ético para uma prática efetiva para o ensino do teatro na escola, e, diante disso, “como” e “quais” as possibilidades que esse professor de teatro faz mediante a essa problematização da espacialidade para com o ensino de teatro. Para tanto, cabe um estudo mais aprofundado para apreender como eles estão contemplados esse fazer teatro, ou mais especificamente, como eles (se é possível) propõem esse fazer teatral escolar fora da sala de aula tradicional. Buscar pistas dessas implicações da problemática da espacialidade para o ensino do teatro a partir da sua prática artístico-estético-pedagógica evidenciará novos entendimentos de como eles na sua prática estão entendendo e possibilitando o teatro na escola mediante a tais implicações e, portanto, quais os caminhos que o teatro na escola está sendo proposto e, acima de tudo, de que forma está a contemplar suas múltiplas dimensões para uma efetiva aprendizagem a partir do teatro no contexto escolar. Para França, a:

configuração do espaço sempre foi importante para caracterizar a instituição escolar e a própria sociedade num determinado período, porque materializa as aspirações, conflitos e incertezas vividas. Entretanto, sua evolução parece ter estagnado, já que, praticamente, o mesmo tipo de escola vem sendo construído e mobiliado, de modo bastante desatualizado, fazendo-nos inferir qual a razão desse hiato criado e quais as intenções existentes atrás da descontextualização do espaço escolar. Salvo um ou outro elemento que parece destoar do conjunto, a visão de uma sala de aula nos remete a um espaço-tempo passado, fazendo-nos crer que o processo de ensino se “congelou” e as reações ocorridas nessa situação são mecânicas e impensadas (FRANÇA, 1994, p. 57).

Perguntar o porquê dessa necessidade de reconfigurar no espaço arquitetônico escolar um espaço ético para o ensino de teatro na es-

cola – e as demais linguagens artísticas – é justamente ressignificar a necessidade de reconhecer o ensino de teatro (e as demais) como uma “área de Conhecimento” que tem seus saberes e saber-fazer, portanto, sua aprendizagem não é somente numa carteira de sala de aula, mas num espaço ético, transformando uma sala de aula tradicional – modelo consagrado na arquitetura dos prédios escolares: carteiras, quadro, escrivaninha, etc.-, para uma sala de teatro ampla e, portanto, reconfigurado o espaço arquitetônico escolar. Para tanto, devemos compreender que essa Sala de Teatro é um espaço de aprendizagem, de criação, de transformação, de humanização, portanto, de emancipação...

É necessário possibilitar também uma mudança de valores por parte dos educadores, coordenadores e gestores da escola, pois uma atividade artística desse porte exige “movimentação” e “circulação” no espaço escolar e, nesse sentido, requer pensar por parte de nós educadores, que haverá uma ameaça ao mecanismo disciplinar (FOUCAULT, 1987). Essa prática artístico-estético-pedagógica requer que as divisões restritas do espaço escolar sejam abertas para a livre circulação dos alunos e, assim, a perda do controle sobre os mesmos. Mas, um exercício desse porte que exige que os alunos se desloquem das cadeiras enfileiradas, para uma aprendizagem diferente daquela da sala de aula tradicional, já que possibilitará um exercício do movimentar, do criar, do olhar, do tocar e, acima de tudo, do trabalho coletivo, tal experiência possibilitará não somente uma educação estética, mas um processo de humanização por meio do fazer teatral no contexto escolar, sem perder de vista a necessidade de criar um espaço ético para uma efetiva prática artístico-estético-pedagógica.

TO THINK THE “PROBLEM OF SPATIALITY” FOR THEATRICAL PRACTICES IN SCHOOL - A CHALLENGE FOR THE ARTIST-TEACHER

ABSTRACT

The creation of institutional spaces in the Nineteenth Century, along with the architectural construction of the first schools in Brazil, reveals clues to think about today’s “problem of spatiality” (FRANÇA, 1994) for the teaching of theater in school context. From this premise, this article is intended to discuss the difficulties and challenges that theater teachers have to face in schools, in order to achieve an effective aesthetic, artistic, and pedagogical practice of theater, once that the lack of an ethical space (wider theater classroom) hinders the effective exercise of research-creation with theater in the school context.

KEYWORDS: Problems of spatiality. School theater. Ethical Space. Theatrical practice.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ARTE**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, M. M. C. de. **A escola, a República e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

COURTNEY, R. Tradução de Karen Astrid Müller e Silvana Garcia. **Jogo teatro e educação - as bases intelectuais do teatro na educação**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

Educação Physica. **Revista Technica de Esporte e Athlestismo**. Rio de Janeiro: Cia Brasil Editora, n. 1, 5, 8, 11, 26, 1932 -1939.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis (RJ): Vozes, 1987.

FRANÇA, L. C. M. **Caos – Espaço – Educação**. São Paulo: Annablume, 1994.

PEIXOTO, F. **O que é teatro?** São Paulo: Brasiliense, 2003.

POMPÉIA, R. **O Ateneu**. São Paulo: Scipione, 1995.

SOUZA, R. F. de. **Templo de civilização: a implantação da escola primária**

ria graduada no Estado de São Paulo: (1890-1910). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

VIÑAO, A. Espaço, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada In: BENCOSTTA, M. L. (Org.). A. **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 15-47.