



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

LEONARDO PEREIRA DA COSTA

**A ARTE COMO VEÍCULO PARA A FORMAÇÃO HUMANA:
considerações sobre o trabalho de Jerzy Grotowski à luz da
pedagogia histórico-crítica**

CAMPINAS

2019

LEONARDO PEREIRA DA COSTA

**A ARTE COMO VEÍCULO PARA A FORMAÇÃO HUMANA:
considerações sobre o trabalho de Jerzy Grotowski à luz da
pedagogia histórico-crítica**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração de Educação.

Orientador: Dr. Dermeval Saviani

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELO ALUNO LEONARDO PEREIRA DA COSTA, E ORIENTADA PELO PROF.DR.DERMEVAL SAVIANI.

CAMPINAS

2019

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

C823a Costa, Leonardo Pereira da, 1980-
A "arte como veículo" para a formação humana : considerações sobre o trabalho de Jerzy Grotowski à luz da pedagogia histórico-crítica / Leonardo Pereira da Costa. – Campinas, SP : [s.n.], 2019.

Orientador: Dermeval Saviani.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Grotowski, Jerzy, 1933-1999. 2. Filosofia. 3. Pedagogia histórico-crítica. 4. Educação. 5. Performance. I. Saviani, Dermeval, 1944-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: "Art as vehicle" for human education : considerations about Jerzy Grotowski's work in the light of historical-critical pedagogy

Palavras-chave em inglês:

Grotowski, Jerzy, 1933-1999

Philosophy

Historical-critical pedagogy

Education

Performance

Área de concentração: Educação

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora:

Dermeval Saviani [Orientador]

Newton Duarte

Flávio Desgranges de Carvalho

Rogério Adolfo de Moura

Lídia Olinto do Valle Silva

Data de defesa: 02-04-2019

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: 0000-0002-8185-3984

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/9058850838433691>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**A ARTE COMO VEÍCULO PARA A FORMAÇÃO
HUMANA: considerações sobre o trabalho de Jerzy
Grotowski à luz da pedagogia histórico-crítica**

Autor: Leonardo Pereira da Costa

COMISSÃO JULGADORA:

Dermeval Saviani
Newton Duarte
Flávio Desgranges de Carvalho
Rogério Adolfo de Moura
Lidia Olinto do Valle Silva

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2019

Ao meu filho Joaquim de Oliveira Costa, principal motivação
para este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho contou com a generosidade de muitas mãos e mentes em diversos momentos, de diversas formas. Findo este momento da trajetória, a retrospectiva de reconhecimento e gratidão extrapola as possibilidades destas linhas.

Em primeiro lugar, agradeço a generosidade, a confiança e, acima de tudo, a contribuição à educação brasileira de meu orientador, Prof. Dr. Dermeval Saviani. Foi uma honra contar com suas palavras escritas e faladas como instrumentos de luta e guia para o crescimento espiritual que foi este doutoramento.

Agradeço profundamente ao Prof. Dr. Rogério Moura, meu orientador de mestrado e o primeiro a confiar na hipótese desta pesquisa. Sua influência em minha trajetória é inenarrável, este projeto não seria possível sem a sua colaboração.

Agradeço ao ator e amigo Luciano Mendes, que em uma conversa pós-apresentação deu-me as chaves para a possibilidade desta pesquisa. Seu companheirismo e suporte intelectual antes e durante toda esta trajetória foi fundamental.

Agradeço ao prof. Adilson Nascimento, pela confiança durante o Programa de Estágio Docente em disciplina de práticas corporais, quando muito cedo nesta pesquisa já foi viabilizado a experimentação prática de procedimentos artísticos teóricos.

Agradeço ao prof. Newton Duarte pela generosidade e abertura para o diálogo preciso, agradável, firme e multidisciplinar, quando ainda no primeiro ano desta pesquisa abriu suas portas e, pacientemente, escutou e ofereceu explicações as minhas inquietações na estética e no materialismo histórico-dialético.

Agradeço aos companheiros dos laboratórios OLHO e HISTEDBR, da Faculdade de Educação da Unicamp, pelos calorosos e autênticos debates e considerações críticas.

Agradeço ao diretor e ator teatral Mario Biagini e aos integrantes do *Open Program*, quando estiveram no Brasil e me deram a honra de acompanhar parte do trabalho realizado com comunidades e atores profissionais, assim como toda a assistência quando estive em Pontedera, Itália. A riqueza profissional e pessoal que pude apreender por esta abertura vai muito além da pesquisa aqui realizada!

Agradeço ao diretor e ator teatral Thomas Richards e aos integrantes do *Focus Research team*, pelo olhar estético refinado e generoso quando pude participar dos trabalhos práticos pedagógicos conduzidos na cidade de Pontedera, Itália, assim como pelo companheirismo daqueles que sabem os enfrentamentos do “ato total”.

Agradeço a prof^a. Dr^a. Patrícia Pederiva pelos ricos debates acerca da psicologia da arte na perspectiva histórico cultural.

Agradeço a prof^a. Dr^a Raquel de Almeida Moraes e prof. Dr. Marcelo Hungaro, pela generosa abertura, disponibilidade e interesse intelectual na ocasião que estive na Universidade de Brasília – DF.

Agradeço aos amigos do grupo de estudos em Vigotski da Faculdade de Educação da UnB, pelos riquíssimos debates de alto refinamento teórico conectados com a prática docente em múltiplos aspectos.

Agradeço ao meu grupo de teatro, a cia.quase9, pela trajetória que me constituiu até chegar nesta investigação.

Agradeço aos amigos Estevon Nagumo e Lucélia de Almeida pelo inestimável suporte intelectual, afetivo e material em tantos momentos desta pesquisa. Um privilégio!

Agradeço a Emanuelle Oliveira, pela coragem, resistência e companheirismo no enfrentamento que foi lidar com a maternidade durante este doutoramento.

Agradeço minha irmã, Milena Costa, por compartilhar a experiência pessoal em importantes momentos de apoio emocional.

Finalmente, agradeço aos meus pais, Edson e Luzia Costa, pelo eterno e inabalável suporte em toda uma trajetória de vida!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

O presente trabalho procura estabelecer uma leitura possível do conceito de “arte como veículo” referente a última fase de trabalhos do diretor teatral polonês Jerzy Grotowski através da lente analítica de uma teoria pedagógica, qual seja, a Pedagogia histórico-crítica. A tese é sustentada pelo entendimento de que a “arte como veículo” constitui uma síntese da trajetória das idéias de Grotowski orientada para os modos como o atuante apropria-se de seu próprio discurso artístico no processo criativo, transformando-se. Na medida em que esta transformação constitui aspecto relacionado à formação humana, as categorias analíticas da Pedagogia histórico-crítica constituem contribuição impar para a compreensão das artes cênicas como processo de produção do conhecimento, ao mesmo tempo que propiciam novos modos de compreensão para a obra de um dos mais importantes influenciadores do teatro contemporâneo.

ABSTRACT

The present work aims to establish a possible overview of the concept "art as vehicle" in reference to the last works of Polish theatrical director Jerzy Grotowski through the analytical lens of a pedagogical theory, the historical-critical pedagogy. The thesis is supported by the understanding that "art as vehicle" constitutes a synthesis of Grotowski's ideas trajectory focused in actors creation and appropriation of their own artistic discourses in the creative process, being transformed. Insofar as this transformation is an aspect related to human formation, the analytical categories of historical-critical pedagogy constitute a unique contribution to understand performing arts as a knowledge process, as long as they provide new prospects for the piece of one of the most important influencers of the contemporary theater.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
Uma hipótese: “arte como veículo” para a formação humana	13
As palavras e seus significados: considerações metodológicas	18
CAPITULO I: A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	24
O materialismo	24
A dialética	29
O ser, a consciência e a formação humana	33
As principais concepções de educação	39
Fundamentos didáticos da pedagogia histórico-crítica	48
A prática social como ponto de partida	51
Problematização	53
Instrumentalização	58
Catarse	62
A prática social como ponto de chegada	69
CAPITULO II: A TRAJETÓRIA DAS IDEIAS DE GROTOWSKI	72
Uma fase prévia: o jovem Grotowski e o comunismo	76
A apropriação do pensamento de Stanislavski: das forças motivas à ação física	81
A fase dos espetáculos	85
A literatura no processo criativo teatral	86
A relação com o espectador	88
O trabalho do ator	98
O parateatro	105
O teatro das Fontes	112
O drama objetivo	115
A arte como veículo	123
CAPÍTULO III - A ARTE COMO VEÍCULO PARA A FORMAÇÃO HUMANA	135
Natureza humana: considerações sobre o termo	138
As unidades dialéticas artísticas e as ideias de Grotowski	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
BIBLIOGRAFIA	165

APRESENTAÇÃO

Tomemos, como ponto de partida, um aspecto da realidade social: a atividade teatral é pouco legitimada no contexto da educação formal brasileira, especialmente se o trabalho pedagógico no ensino de teatro toma o trabalho do ator como elemento central do evento teatral.

O ensino de artes e, especificamente, das artes cênicas, conquista tardiamente seu espaço na educação formal. No Brasil, a penetração do teatro no contexto escolar consistia inicialmente na comemoração de datas cívicas, ou espetáculos para animar familiares ou solenidades. Em larga medida, esta situação corresponde à realidade atual, em que pesem os caminhos de aprimoramento percorridos pela escola brasileira, assim como o esforço pela consolidação do ensino de artes, contemplando o teatro, na luta pela obrigatoriedade como disciplina escolar e, portanto, como campo de conhecimento sistematizado.

Somado a isto, a baixa legitimidade da arte do ator como campo da educação teatral escolar pode ser compreendida pela própria apreciação da história do teatro ocidental: nas disputas poéticas dionisíacas da antiguidade clássica, na tragédia shakespeariana, na comédia de Molière ou no melodrama burguês, por muitos séculos a trajetória do teatro teve sua base fundamental no texto dramático e, com isso, a valorização do texto teatral em detrimento da atuação como campo de conhecimento.

No contexto europeu do final do século XIX, o trabalho do ator começa a ganhar progressivo reconhecimento a partir de sistematizações relacionadas à especificidade da atuação: os trabalhos de Stanislavski e Meyerhold no Teatro de Arte de Moscou (TAM) e os treinamentos desenvolvidos por Copeau no Théâtre du Vieux-Colombier em Paris, entre outros, são exemplos de práticas e teorizações que produziram, ao mesmo tempo que espetáculos de qualidade, uma nova base de sustentação para o processo criativo: a pedagogia do ator.

No momento em que a escola, na sociedade moderna, se consolida como a principal forma de socialização do conhecimento, percebemos, ao longo da

incorporação do ensino de teatro na educação formal, uma passagem da pedagogia do ator (como intenção de melhorar a eficiência da atuação no seio de espaços teatrais no século XX) para a pedagogia teatral (como urgência de humanização na vida contemporânea por meio de práticas teatrais). No esforço de produzir conceitos para as práticas teatrais em educação, sistematizações produzidas por artistas que buscaram refletir sobre a própria prática (como Augusto Boal, Bertold Brecht, Jerzy Grotowski, Constantin Stanislavski, Eugênio Kusnet, entre outros) são relacionadas com os diversos gêneros da estética teatral (realismo, naturalismo, expressionismo, performance, pós-dramático, entre outros) nas mais variadas metodologias (jogos teatrais, jogos dramáticos, teatro do oprimido, jogos de improvisação, peças didáticas, etc).

Considerando estes esforços pela apreensão do teatro como prática humanizadora e o papel da instituição escolar na sociedade contemporânea, algumas questões se desenham: como se dá a particularidade da arte em sua potência de “ensinar”? Ensinar o que? A arte tem finalidade? Ela se justifica por si? Em que medida o trabalho artístico se apresenta como uma mediação diferenciada para a formação humana quando comparado com a vida cotidiana, com o trabalho do dia a dia?

Uma hipótese: “arte como veículo” para a formação humana

No esforço de uma contribuição para a pedagogia teatral, o objetivo desta tese consiste em apropriar-se do conceito de “arte como veículo”, referente à última fase de trabalho do diretor teatral polonês Jerzy Grotowski, pela “lente analítica” de uma teoria pedagógica, qual seja, a pedagogia histórico-crítica. A hipótese deste trabalho está calcada no entendimento de que a perspectiva da “arte como veículo” diz respeito, fundamentalmente, a destacado aspecto pedagógico inerente à prática teatral elaborada por um dos mais importantes influenciadores do teatro no século XX.

Tomando como referência o legado de diretores como o russo Stanislavski (que buscou, pela concepção das “ações físicas”, oferecer uma metodologia para o

trabalho criativo do ator), Grotowski percorreu uma trajetória desde um teatro em suas manifestações mais espetaculares até uma abordagem de forte cunho experimental, laboratorial, distante das convenções teatrais. Neste sentido, procurou expandir seu campo de investigação para além da manifestação exclusivamente artística, porém, como veremos, nunca abandonando as artes cênicas enquanto referência de trabalho.

Em que consiste a “arte como veículo”? Como podemos, a nível introdutório, apresentar este termo fundamental para a compreensão dos últimos trabalhos do diretor polonês?

Segundo Grotowski (RICHARDS, 2012), os procedimentos artísticos nas diversas formas de arte performativa podem ser entendidos como uma cadeia de diferentes elos. Em um desses extremos temos a “arte como apresentação” e, em outro extremo, a “arte como veículo”.

A “arte como apresentação” tem o foco de trabalho, majoritariamente, na perspectiva do espectador: trabalha-se na visão que deve surgir para o espectador, de modo que, se todos os elementos do espetáculo são elaborados e reunidos corretamente, surge uma narrativa, uma imagem, um efeito. Em outras palavras: a “arte como apresentação” tem como finalidade o espetáculo, sua função estética, comunicativa. A preocupação do artista, na perspectiva da “arte como apresentação”, está na elaboração do itinerário da atenção do espectador em sua relação com a obra de arte.

O espetáculo refere-se àquilo que se apresenta ao espectador como obra de arte e, como tal, é construída pelos artistas regidos pela preocupação com a percepção do espectador. Mas, para que os espetáculos sejam criados, os artistas envolvidos realizam um determinado número de encontros prévios, e a esses encontros podemos atribuir o termo “ensaios”.

Os ensaios são, por sua vez, uma preparação para a estreia, mas também um terreno de descobertas, uma investigação para os atores de suas possibilidades, de suas capacidades de ultrapassar aparentes limites. Neste sentido, os ensaios e o espetáculo apresentam uma importante correlação, mas há um aspecto que os

diferencia: o espetáculo (e os ensaios que não perdem de vista o espetáculo) tem como foco fundamental a percepção do espectador, enquanto nos ensaios há espaço para outro foco fundamental, liberto da dependência do espectador: a percepção do próprio ator em seu processo criativo.

Desta forma, podemos apontar que, de modo geral, é possível destacar três momentos na produção de uma obra teatral: o espetáculo, os ensaios para o espetáculo e os ensaios que não são totalmente para o espetáculo. Este último momento tem aspecto mais laboratorial, experimental. Um momento no qual o ator pode explorar com mais liberdade suas associações psicofísicas, delinear a (s) temática (s) que mobilizam sua prática, experimentar partituras corporais, enfim, criar e apropriar-se do seu próprio discurso artístico.

A partir deste campo dos “ensaios que não são totalmente para o espetáculo” nos aproximamos da concepção de “arte como veículo”. Nesta perspectiva, busca-se criar a montagem não na percepção do espectador, mas sim nos artistas que agem: os atores. Trata-se do caminho de apropriação que o artista faz ao longo do processo criativo, no percurso preciso da relação entre subjetivações e objetivações constituintes da artesanaria teatral. A “arte como veículo” apresenta-se como uma espécie de atitude, como um conjunto de ações objetivas diante e dentro do trabalho criativo nas artes performativas, com a função de desbloquear caminhos pessoais e abrir meios de contato interpessoais.

“Arte como apresentação” e “arte como veículo” não se trata, entretanto, de polos opostos excludentes dentro de uma suposta classificação dos modos de produção artística (teatro, dança, circo, entre outras). As ações humanas são, por sua própria natureza, polissêmicas: professar um discurso em praça pública, ministrar uma aula, dançar uma coreografia ou cuidar de um jardim são ações que sintetizam dimensões estéticas, políticas, pedagógicas, terapêuticas. Estas dimensões irão variar em seu grau de relevância de acordo com a ação em questão, mas também de acordo com o foco investigativo direcionado por aquele que se propõe a examinar determinado recorte.

Deste modo, um dos pilares desta tese de doutoramento está na compreensão de que “arte como apresentação” e “arte como veículo” consistem em conceitos referentes a distintos focos de atenção no processo de criação artística, e que estes distintos focos de atenção, dialeticamente relacionados, afetam sobremaneira o modo de produção referente ao processo criativo. Em outras palavras: se na perspectiva da “arte como apresentação” o foco de atenção em relação ao processo artístico é essencialmente estético (ou seja, referente à organização dos elementos na composição artística, a forma que se apresentará frente ao espectador, aos discursos produzidos por referida forma, em suma, referente a um “produto artístico”), na “arte como veículo” o foco de atenção é essencialmente pedagógico.

Em que consiste identificar a “arte como veículo” com uma perspectiva pedagógica? Com efeito, Grotowski não explicitou, em suas sistematizações, tal identificação. Trata-se, portanto, de hipótese a ser defendida nesta pesquisa de doutoramento a partir de determinada concepção do campo da educação e, especificamente, do campo pedagógico.

O campo da educação diz respeito ao esforço de compreensão da formação humana pelos múltiplos mecanismos de apropriação de saberes, por maior que seja a aparência de espontaneidade, de conhecimento inato, destas apropriações. Em outros termos, o campo da educação tem como objeto o modo como cada indivíduo singular incorpora a natureza, a cultura, enfim, a realidade, transformando-a em realidade humana, tomando como base a própria natureza biofísica humana.

Observemos, como exemplo, um processo comum em todos os mamíferos: a amamentação. Pode fazer parte do leque de interesses de um estudioso da educação os modos, enfrentamentos e superações de uma mãe no processo de amamentação de seu filho, nos diversos tempos históricos (Brasil pré-colonial, Grécia clássica, Japão medieval ou na pré-história) nos mais variados contextos sociais (urbanos, rurais, indígenas, mães adolescentes, mães vítimas de estupro, mães da periferia de grandes centros). A amamentação pode então ser compreendida, no campo educacional, como processo integrante da construção da

maternidade, assim como do bebê na continuidade de construção de sua humanidade pela alimentação.

O campo pedagógico, por sua vez, diz respeito ao esforço em organizar uma orientação da prática de apropriação dos conhecimentos (o que podemos entender como “aprendizagem”) quando esta se dá pela mediação intencional de outros seres humanos (o que podemos entender como “ensino”). Desta forma, se uma mãe tem seu filho em um hospital que possua um “banco de leite” ou qualquer unidade que diga respeito ao incentivo do aleitamento materno, não obstante a possibilidade do aleitamento artificial, o (a) profissional responsável pela unidade fará a mediação entre a mãe e os conhecimentos produzidos pela humanidade no que diga respeito à amamentação (da importância na construção de vínculo, de técnicas para aperfeiçoar o conforto do bebê e da mãe, entre outros conhecimentos).

A partir desta distinção, é possível perceber que uma teoria no campo educacional pode se dedicar a explicar como se dá o funcionamento dos mecanismos de apropriação de conhecimentos nos mais diversos contextos e momentos históricos, sem que seja formulada, necessariamente, uma proposta que busque aperfeiçoar a prática de aprendizagem.

Uma teoria pedagógica, por sua vez, para além da compreensão dos mecanismos de apropriação, procura trazer em seu corpo teórico uma orientação para o ato intencional mediador entre os conhecimentos produzidos pela humanidade e os seres humanos que desconhecem tais conhecimentos, mediação esta que podemos denominar “trabalho educativo”. Nesta perspectiva, Saviani (2013a, p.13) definiu “trabalho educativo” nos seguintes termos:

É o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos seres humanos. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Retomemos, agora, a questão que delinea a hipótese deste doutoramento: em que consiste identificar a “arte como veículo” com uma perspectiva pedagógica?

No trabalho de criação cênica, a perspectiva da “arte como veículo” consiste nos modos como os atores se relacionam ativamente com a criação artística, sendo este um profundo processo de transformação dos próprios atores, qual seja: a transformação da própria natureza do ator pelo trabalho artístico. Se a “arte como apresentação” tem como objeto de preocupação a obra final, a “arte como veículo” tem seu foco constante na relação entre o percurso subjetivo e as ações objetivas elaboradas pelo ator. Suas associações psicofísicas, sua partitura corporal, o movimento do texto, o ritmo, as dinâmicas interpessoais do ator com seus parceiros de cena e com o meio no qual se dá o ato cênico.

Se o foco da “arte como apresentação” está em fazer avançar a obra final em termos estéticos, o foco da “arte como veículo” está em fazer avançar o ator em sua condição humana. Debruçar-se sobre os mecanismos pelos quais o ator incorpora seu próprio discurso artístico é debruçar-se sobre a própria transformação que se opera no ator sendo esta transformação, entendida como ato de infinita formação, objeto de interesse do campo da educação e da pedagogia.

As palavras e seus significados: considerações metodológicas

Conforme anteriormente apontado, Grotowski não identificou (ao menos de modo explícito) o conceito de “arte como veículo” com o campo da Educação. Confrontar a trajetória do pensamento e da prática de Grotowski com uma teoria pedagógica é, portanto, uma estratégia de risco em termos metodológicos na medida em que suscita a seguinte questão: o que Grotowski queria dizer ao utilizar termos como “trabalho”, “transmissão de conhecimento”, “objetividade”, entre tantos outros, seria compatível com o significado destes termos em outro escopo teórico específico?

Grotowski era um artista, portanto é preciso estar atento ao risco de interpretação de seus textos apartados da análise de seu percurso artístico, o que se agrava quando Grotowski praticamente interrompe a produção de espetáculos e passa a se dedicar a condutas mais experimentais, abertas a poucas pessoas, favorecendo assim a criação de certas mitologias em torno de seu trabalho.

Igualmente problemática é a apropriação de certo “pensamento grotowskiano” por parte de artistas produtivos em termos de espetáculos que se por um lado ajudaram na divulgação das sistematizações de Grotowski, por outro lado, ainda que de forma não intencional, apresentaram espetáculos e procedimentos de criação de cada artista particular como “exemplos práticos” da experiência de Grotowski, promovendo possíveis distorções.

Grotowski foi o que poderíamos chamar de um “homem de teatro”: mesmo quando não estava interessado na produção de espetáculos no sentido da “circulação no mercado”, seu pensamento permanecia vinculado a uma prática, ainda que em caráter experimental distante do teatro convencional. Não esteve preocupado com a formulação de uma teoria estética geral para as artes, embora tenha sido um pesquisador atento ao registro de seu pensamento como um “diário de bordo” na forma de relatos detalhados de suas experiências.

Tais relatos passavam por cuidadosa revisão diante da possibilidade de publicação. Preocupado com as palavras e seus significados (especialmente na tradução para outras línguas), Grotowski tinha consciência que os termos por ele empregados estavam sujeitos a uma possível volatilização quando apropriados pelos diversos grupos teatrais, reduzindo-se a *slogans* para legitimar determinados modos de produção. Havia também o risco de certa canonização de sua terminologia: os termos empregados pelo diretor eram tomados como conceitos de modo a-histórico, ou seja, sem a apreciação desses conceitos como frutos de uma determinada prática teatral contextualizada.

Os termos, dentro de uma determinada teoria ou área de conhecimento (arte, pedagogia ou engenharia), são expressões de conceitos. É possível que um mesmo conceito seja expresso por diferentes termos (como é o caso de termos sinônimos), assim como é possível que um mesmo termo expresse diferentes conceitos (como é o caso de termos polissêmicos).

No interior do domínio de determinados campos de conhecimento, certos conceitos são mais ou menos bem estabelecidos, o que nos permite elaborar, por exemplo, dicionários específicos para determinados campos de conhecimento.

Considerando a multiplicidade de conceitos de que os variados campos do conhecimento podem se servir, há certamente alguns conceitos que apresentam níveis diferentes de elaboração, de modo que seu significado seja capaz de contemplar amplo leque epistemológico. Quanto mais elaborado for um conceito, maior será sua potência de universalidade ao abranger múltiplos campos de conhecimento.

Ao mesmo tempo, dentro de determinado recorte epistemológico existem conceituações que não possuem papel de organização, que não são instrumentos centrais de análise, que não descrevem apropriadamente o objeto. São conceituações mais periféricas cuja existência está mais vinculada a apontar um problema, ou mesmo, indicar o(s) domínio(s) do objeto a ser estudado.

Se determinado conceito ocupa lugar de destacada importância dentro de um determinado recorte, dito conceito pode ser entendido como uma “categoria”. Desta forma, toda categoria é um conceito, mas nem todo conceito é uma categoria, porque a categoria é aquele conceito que ocupa um lugar central, de organização do pensamento, em determinada teoria ou área de conhecimento.

Eis como Saviani (2015a, p.171) exemplifica esta questão pelo uso dos conceitos “função” e “contradição” em relação a dois campos teórico-metodológicos distintos: o funcionalismo e o materialismo histórico-dialético.

O funcionalismo tem esse nome justamente porque nele o conceito de função foi alçado ao nível de categoria, categoria central. Já no marxismo, função não é uma categoria. A categoria central do marxismo é a categoria de contradição. Mas, em ambos os casos, os dois termos podem ser utilizados. Só que no funcionalismo o conceito de contradição vai ser assimilado ao de disfunção, porque ele se subordina ao de função, que é o conceito central, que é a categoria que ordena a teoria a partir da qual ela se constrói. No funcionalismo vai aparecer a palavra contradição, mas sempre vai ter um sentido que se aproxima do de disfunção, se converte basicamente em sinônimo de disfunção. Agora, no marxismo, o conceito de função também aparece, mas aí não tem o status de categoria, e por isso se subordina ao de contradição. As funções são explicadas a partir da contradição enquanto no funcionalismo a contradição é explicada a partir do conceito de função.

A partir destas considerações, é possível tecer algumas observações. Primeiramente, os termos empregados por Grotowski ao longo de seu percurso

artístico estiveram sempre vinculados a uma determinada prática teatral, em determinado contexto histórico, político, social. Os termos empregados pelo diretor polonês surgiram como frutos de uma prática, e só podem ser lidos como conceitos sob o entendimento de que referenciam determinada prática que, por sua vez, adquiriu distintos contornos ao longo de uma trajetória artística específica.

Em segundo lugar, cabe destacar que a presente tese se vincula à pedagogia histórico-crítica como teoria da educação, vinculando-se, portanto, ao materialismo histórico-dialético como visão de mundo. Desta forma, em que pese a especificidade do percurso prático das ideias de Grotowski, esta proposta de investigação está menos interessada na exegese de um suposto “pensamento grotowskiano”, mais interessada na apropriação do léxico de Grotowski por uma teoria pedagógica que possui suas categorias próprias, que não pertencem a Grotowski, mas que podem oferecer uma rica chave de leitura para as experiências grotowskianas no contexto da humanização pelo teatro. Ao mesmo tempo, as experiências e conceituações produzidas pelo diretor polonês, quando sob a luz da pedagogia histórico-crítica, podem ser combustíveis para a produção de novos conceitos próprios desta teoria pedagógica no que diz respeito ao teatro como produção de conhecimento.

Sob estas considerações, a presente tese encontra-se dividida em três partes.

A primeira parte diz respeito à apresentação da pedagogia histórico-crítica. De maneira sucinta, apresentamos os fundamentos filosóficos que embasam esta teoria, usando-os para identificar este pensamento pedagógico em uma específica visão de mundo. A partir daí localizamos esta teoria pedagógica no panorama das principais correntes pedagógicas do Brasil, diferenciando-a das demais. Finalmente, apresentamos os fundamentos didáticos que dão sustentabilidade a esta pedagogia como uma teoria para a prática da relação ensino/aprendizagem.

A segunda parte dedica-se à história das ideias de Grotowski em sua trajetória artística e à “arte como veículo” como concepção síntese de sua trajetória. O intuito deste panorama consiste em apresentar as concepções nucleares e os

câmbios significativos de conceitos fundamentais que compõem o léxico grotowskiano.

A “arte como veículo” de Grotowski opera concepções maturadas ao longo de sua trajetória, convencionalmente dividida em quatro fases fundamentais: a “fase dos espetáculos” (quando Grotowski esteve à frente da direção do “Teatro das 13 fileiras”), o “parateatro” (período no qual Grotowski abandonou a produção de espetáculos, dedicando-se a experimentos artísticos de natureza específica), o “teatro das fontes” (espécie de retorno a aspectos técnicos do trabalho do ator) e, finalmente, a “arte como veículo” (dedicada aos processos de incorporação artística no processo criativo). Somam-se a estas fases fundamentais uma fase prévia, relacionada à atividade de Grotowski como militante do Partido Comunista Polonês, e breve período conhecido como “Drama objetivo”, anterior à “arte como veículo”, quando Grotowski trabalhou nos Estados Unidos por conta da lei marcial polonesa.

A terceira e última parte consiste na articulação entre a “arte como veículo” e os fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Buscando usar esta teoria pedagógica como “lente analítica” para os modos como Grotowski pensou o processo criativo tomando como base o trabalho do ator, este capítulo procura tecer convergências e críticas menos no intuito de produzir qualquer interpretação finda à especificidade de Grotowski, mais no intuito de articular os conhecimentos sistematizados por este diretor cênico em um arcabouço teórico sobre os mecanismos de ensino/aprendizagem na formação humana.

Finalmente, na medida em que a pedagogia histórico-crítica consiste em uma teoria pedagógica que toma a escola como o lugar onde se opera de maneira mais ampla e complexa a socialização dos saberes historicamente produzidos pela humanidade, a ambição última desta tese consiste na contribuição aos modos como a arte teatral pode operar como produção de conhecimento no interior de um sistema de ensino escolar. Embora o escopo deste trabalho esteja essencialmente vinculado em apreender convergências e divergências entre as sistematizações de Grotowski e a pedagogia histórico-crítica a respeito da arte teatral na formação humana, a pedagogia histórico-crítica, por princípio, demanda considerações a respeito da relação entre a apreensão de saberes e, ao mesmo tempo, da

socialização de saberes que, na sociedade contemporânea, se efetua principalmente pela instituição escolar. Se este trabalho alcança apenas algumas considerações iniciais neste aspecto específico, não deixa de ser, ao mesmo tempo, o cultivo de algumas sementes para desdobramentos futuros.

CAPITULO I: A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Neste capítulo, pretendemos expor os fundamentos filosóficos e didáticos que orientam a pedagogia histórico-crítica. Conforme já apontado, uma teoria pedagógica ganha especificidade em relação a uma teoria da educação por ter como objeto não apenas a aprendizagem, ou seja, a incorporação pelos indivíduos dos conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade, mas também por ter como objeto o ensino, ou seja, o modo direto e intencional pelo qual promove-se a aprendizagem nos indivíduos. Assim conceituada, uma teoria pedagógica não pode furtar-se de tratar da didática, entendida aqui como o ramo da pedagogia que se ocupa dos métodos e técnicas de ensino destinados a colocar em prática as diretrizes da teoria. Trataremos primeiro dos pressupostos filosóficos da pedagogia histórico-crítica para, localizando-a no movimento histórico das concepções pedagógicas, explicitar seu método pedagógico propriamente dito.

O fundamento filosófico da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico-dialético. Para destrinchar o termo nos aspectos que interessam a este trabalho, podemos expor da seguinte forma: a dimensão materialista diz respeito ao entendimento do que é a realidade e a relação desta com a consciência humana. A dimensão dialética diz respeito ao movimento da realidade, ou seja, o modo como a realidade se apresenta e é apreendida pelos seres humanos. A dimensão histórica acrescenta a perspectiva de que este movimento se dá de modo processual ao longo do tempo pelas produções culturais, materiais e imateriais, da humanidade.

O materialismo

Para este estudo, o fundamental da concepção materialista consiste na relação entre o ser e a consciência. O materialismo compreende que o ser pode existir sem a consciência, mas a consciência não pode existir sem o ser. Isto significa que a consciência, esta forma específica de apreensão da realidade, é um produto histórico que surge em um processo de evolução da vida no planeta Terra, ganhando especificidade na espécie *Homo sapiens* cujo psiquismo reflete a

realidade de forma diferenciada em relação a outras formas de vida anteriores e contemporâneas a esta espécie.

A concepção materialista é também um produto histórico. Sua trajetória no ocidente nos remete às influências da Grécia antiga, do atomismo de Demócrito e Epicuro, passando por Platão e seu “realismo exagerado” (perspectiva que atribuía realidade às próprias ideias, sendo o “mundo das ideias” ou “mundo das formas” mais real que o mundo sensível, percebido pelos seres humanos) e Aristóteles (que procura superar a dualidade entre o “mundo das formas” e o “mundo sensível”, unindo-os).

O platonismo e o aristotelismo exercem importante influência na filosofia medieval europeia, em especial a escolástica, durante o renascimento carolíngio, quando o imperador Carlos Magno empreendeu esforços para difundir em toda a Europa a cultura greco-romana. Neste contexto, foram criadas escolas que tinham em seu currículo o *Trivium* (Gramática, Retórica e Lógica) e o *Quadrivium* (Aritmética, Música, Geometria e Astronomia). Vale ressaltar que no período medieval, de forte influência religiosa, os aspectos metafísicos da filosofia de Platão, Aristóteles e outros eram articulados para, majoritariamente, legitimar o poder da igreja atribuindo credibilidade lógica à noção de Deus.

A época moderna foi inaugurada com as obras “Discurso do método” (1637) e “Meditações metafísicas” (1641) de René Descartes. Influenciado por Galileu, Descartes toma a matemática como linguagem fundamental e procura desenvolver um método no qual as verdades contestáveis da igreja pudessem ser refutadas em nome da ciência. Elaborando a “dúvida metódica” como instrumento metodológico de questionamento, Descartes eleva o pensamento humano ao status de verdade inabalável: se de tudo posso duvidar, não posso duvidar que eu duvido. Se eu duvido, eu penso. Se eu penso, eu sou (*cogito, ergo sum*). Descartes descreverá o eu pensante como *res cogitans* por oposição à *res extensa*, tornando o sujeito algo que se define pelo pensamento; uma substância espiritual, indivisível, unitária (indivíduo), por oposição à substância material que pode ser dividida ao infinito.

A sistematização cartesiana torna-se fundamento para duas importantes correntes filosóficas, o empirismo e o racionalismo, e opera importante influência na história da filosofia, de modo que o trabalho crítico de seus sucessores promove progressiva volatilização da noção de substância e o deslocamento do critério de verdade para o sujeito em detrimento do objetivismo e do realismo ingênuo do pensamento antigo e medieval. Dentro da corrente empirista, o filósofo George Berkeley (1685 – 1753), bispo da igreja anglicana, cunhou a máxima *esse est percipi* (ser é ser percebido): tudo que existe só existe porque percebido por um espírito, e a existência contínua das coisas só é garantida porque o mundo é percebido por um espírito absoluto (Deus). Na linha racionalista, Gottfried Leibniz (1646 – 1716) concebeu que a base fundamental do universo é a “mônada”, uma substância espiritual, indivisível e, portanto, desprovida de extensão.

O filósofo alemão Immanuel Kant (1724 – 1804) é quem opera uma síntese das correntes empirista e racionalista pela concepção das formas “a priori” (ou seja, que não são frutos da experiência), a partir das quais o sujeito constrói o objeto do conhecimento organizando os dados da experiência por meio de categorias do Entendimento. Não se trata, entretanto, do sujeito “que conhece”, ou seja, uma pessoa. Trata-se de um sujeito transcendental, pura função de conhecimento, sem substância. Sua abordagem é o idealismo transcendental: todos os seres humanos trazem formas e conhecimentos *a priori* para a experiência concreta do mundo, sendo a ciência formada de juízos analíticos (universais, nos quais o predicado aponta algo contido no sujeito) e juízos sintéticos (*a posteriori*, baseados na experiência, que sobrepõem ao sujeito um predicado que não estava nele previamente contido).

Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770 – 1831) radicaliza as concepções idealistas kantianas elaborando o idealismo absoluto, concebendo a história como manifestação do espírito absoluto no tempo e coroando, assim, a identificação da verdadeira realidade com o pensamento humano. Nesta perspectiva, a percepção materialista, sensível, seria um estágio menos evoluído do desenvolvimento cognitivo da subjetividade, sendo a única realidade, plena e concreta, de natureza espiritual.

A filosofia hegeliana, no aspecto político, influenciou tanto pensamentos de inclinação conservadora como revolucionária. Após a morte de Hegel, um grupo conhecido como “jovens hegelianos” passou a fazer oposição aos “hegelianos de direita”, usando a mesma matriz filosófica, diferenciando-se fundamentalmente por posturas em relação ao reino da Prússia e à igreja prussiana.

O grupo de jovens hegelianos era formado por nomes como David Strauss (1808 – 1874), Bruno Bauer (1809 -1882), Max Stirner (1806 – 1856) e Ludwig Feuerbach (1804 – 1872). Em suma, o cerne das críticas formuladas direciona-se à dimensão idealista da filosofia hegeliana, em especial por sua margem de legitimação a poderes religiosos. É de Feuerbach a obra “A essência do cristianismo” (1841) na qual procura evidenciar a dimensão de alienação da religião.

A obra de Feuerbach exerce grande influência em Karl Marx (1818 – 1883), principal filósofo do materialismo contemporâneo. No intuito de elaborar uma filosofia materialista capaz de superar o idealismo, Marx promove, em parceria com Friedrich Engels (1820 – 1995) a obra “A ideologia alemã” (1846), manuscrito que marca o rompimento de Marx com os jovens hegelianos.

Em que sentido Marx opera a crítica ao idealismo? Eis como Balibar (1995, p.83), em síntese, aponta o diferencial desta perspectiva materialista:

É que ela não procede da atividade de nenhum sujeito, de qualquer forma de nenhum sujeito que seja pensável a partir do modelo de uma consciência. Em contrapartida, ela constitui sujeitos ou formas de subjetividade e de consciência, no próprio campo da objetividade. De sua posição “transcendente” ou “transcendental”, a subjetividade passou para uma posição de efeito, de resultado do processo social.

Entendendo o ser humano como o conjunto das relações sociais, o sujeito contemplado na teoria de Marx é o sujeito prático, produto e produtor de uma sociedade em suas atividades de produção, troca e consumo. Portanto, nessa teoria “a constituição da objetividade não depende do dado prévio de um sujeito, de uma consciência ou de uma razão”. Ao contrário, é ela que “constitui sujeitos que são parte da própria objetividade” (IDEM, IBIDEM). Em suma, Marx opera uma inversão completa do pensamento moderno: “sua constituição do mundo não é obra de um sujeito, ela é uma gênese da subjetividade (uma forma de subjetividade

historicamente construída) como parte e contrapartida do mundo social da objetividade” (IDEM, p. 85).

Conforme indicado, o objetivo deste trabalho na discussão da perspectiva materialista é a relação entre o ser e a consciência humana. Pelo panorama supradito, percebemos que a história da filosofia é marcada pelo debate entre o idealismo e o materialismo e que este debate, fundamentalmente, procura tratar da condição humana: o que é o ser humano e sua relação com a existência.

Apoiando-se na pedagogia histórico-crítica, este estudo procura minimizar a margem para certas possibilidades de entendimento da condição humana. A primeira possibilidade a ser evitada é a religiosa, segundo a qual o ser humano o é por domínio de supostas forças metafísicas superiores, na qual a única alternativa seria submeter-se a estas forças. Outra possibilidade a ser evitada seria a do determinismo biológico, na qual o ser humano é mero produto de seu código genético. Uma terceira possibilidade a ser evitada é a concepção de ser humano como indivíduo isolado da totalidade histórica e cultural, perspectiva na qual o ser humano torna-se refém do imediatismo da vida cotidiana.

Tomando como premissa a precedência do ser em relação à consciência e o ser humano como produto das relações sociais, o materialismo inaugurado por Marx faz a crítica da corrente idealista sem perder de vista os aspectos críticos ao objetivismo e ao realismo ingênuo da antiguidade. O materialismo assim posto oferece uma contribuição impar para a análise do passado e do presente, considerando que os fenômenos objetivos da realidade podem existir antes mesmo da apropriação deles pela consciência e, no caso de fenômenos sociais, que o ser humano não pode tomar consciência deles sem antes os ter criado.

Vale destacar que ter a precedência do ser em relação à consciência não significa que a consciência não apresenta um papel fundamental na existência humana, como poderia supor um materialismo mecanicista. Trata-se de uma relação dialética na qual o ser, em que pese sua prioridade ontológica, pode ter a constante produção de si guiada pela consciência (aliás, consideração fundamental para a atividade educativa). Para compreender melhor o movimento pelo qual se dá esta

relação, tratemos da dialética como fundamento filosófico para, posteriormente, retomar esta discussão.

A dialética

O termo “dialética” adquiriu distintas conotações ao longo da história da filosofia. O dicionário eletrônico de língua portuguesa Houaiss, por exemplo, traz diferentes significados para o termo, de acordo com a escola filosófica (platonismo, aristotelismo, kantismo, etc.). Entretanto, como lógica, é somente a partir das sistematizações de Hegel que ela é explicitada¹. Até então, vigorava exclusivamente a lógica formal.

Podemos distinguir duas grandes etapas na história da lógica formal: a primeira, conhecida como lógica clássica ou lógica tradicional, remonta a Aristóteles; a segunda é a lógica simbólica, também conhecida como lógica matemática, logística ou lógica moderna, que se inicia com os trabalhos de Boole (1854) e Frege (1879) tendo continuidade com os filósofos de orientação neokantiana (positivismo lógico) com representantes na Alemanha, Inglaterra e EEUU.

A lógica formal, inicialmente lógica clássica, foi construída a partir da linguagem: se falamos de determinada maneira, assim pensamos. E se assim pensamos, assim a realidade é. Por esta concepção apresenta as três operações do pensamento: a simples apreensão ou conceito, expresso pelo termo; o juízo, expresso na proposição; e o raciocínio, que se exprime pela argumentação. Aristóteles apresentou o que seria a argumentação lógica perfeita pela sua concepção de silogismo: a formulação de premissas (premissa maior, premissa menor) que, envolvendo três termos (termo maior, termo médio e termo menor) permite chegar a uma conclusão. Eis um conhecido silogismo aristotélico:

Todo homem é mortal. (Premissa maior).

Sócrates é homem. (Premissa menor).

¹ Embora o termo “dialética” seja usado para referir-se a filosofia grega, na antiguidade este termo referia-se à contraposição de ideias por meio do diálogo. Não se tratava ainda de lógica que toma a contradição como categoria central. Pensava-se a contradição, não por contradição.

Logo, Sócrates é mortal. (Conclusão).

A lógica clássica toma como base a linguagem comum e corrente, ou seja, os idiomas dos vários povos. A lógica simbólica, por sua vez, busca radicalizar a formalização no intuito de despir a linguagem de seus componentes sensíveis, intuitivos, imprecisos. Os termos passam a ser substituídos por símbolos, uma espécie de “algebrização” da lógica, tornando-a iconográfica. Esta sistematização exerceu grande influência no contexto da revolução microeletrônica e, conseqüentemente, das linguagens de programação.

Se a lógica formal, clássica ou simbólica, tem como fundamento o princípio de identidade e não contradição, é Hegel que elabora um novo modo de apreensão da realidade, a dialética, tomando a contradição não como erro de raciocínio, mas como categoria central. Entretanto, como vimos anteriormente, na filosofia hegeliana a dialética assume característica idealista, de modo que apreender a verdadeira realidade, na visão de Hegel, é apreender a Ideia. Vejamos como Saviani (2015b, p.27) elabora uma síntese do pensamento dialético de Hegel:

A verdadeira realidade é a Ideia (em si) que entra em contradição consigo mesma, se objetiviza, sai de si, torna-se outro, se aliena gerando como resultado a natureza (ideia-fora-de-si). Esta, ao tomar consciência de si, assume a forma de espírito (ideia-para-si). Assim, a ideia (a tese) gera seu oposto, a natureza (antítese) que, ao se tornar consciente no espírito humano resolve a contradição (síntese). O espírito, porém, enquanto uma nova tese se desdobra no espírito subjetivo (consciência e autoconsciência que se sintetizam na razão) e no espírito objetivo (direito e moralidade que se sintetizam na eticidade). A eticidade se desdobra na sociedade civil (âmbito da produção) e na família (âmbito do privado), que se sintetizam no Estado. Finalmente, a contradição entre a razão e o Estado é superada no espírito absoluto (Deus) que se manifesta como arte e religião que, por sua vez, se sintetizam na filosofia.

Vemos, neste breve resumo, como Hegel opera por meio da contradição. Marx apreende a riqueza da forma de pensar hegeliana, mas procura superar sua dimensão idealista articulando o pressuposto materialista de que é a própria realidade que determina a consciência humana, considerando a vida real, os indivíduos reais e seus modos de produzir a própria vida como ponto de partida. Em parceria com Engels, elabora crítica à visão idealista tomando como alvo os filósofos

conhecidos como “jovens hegelianos” que, embora já empreendessem esforços para superar o idealismo, ainda carregavam em suas considerações fundamentos metafísicos por não apreenderem o ser humano como ser histórico.

Observando o giro materialista que Marx opera na lógica hegeliana, do que trata, então, lógica dialética? A dialética diz respeito ao modo como a realidade se apresenta e é apreendida pelo pensamento humano. A lógica formal é o processo de construção da forma do pensamento, portanto, uma lógica abstrata. A lógica dialética, por sua vez, é a elaboração da realidade concreta no pensamento, o que podemos chamar de “concreto de pensamento”. Na medida em que não é possível ter acesso à realidade concreta sem a mediação do abstrato, a lógica formal ganha novo significado, deixando de ser entendida como a lógica para tornar-se um momento da lógica dialética, que incorpora e supera a lógica formal.

Como se dá, então, a apreensão da realidade pelo pensamento? A realidade se apresenta aos seres humanos de forma imediata, empírica. Pela mediação do processo de pensamento, do abstrato, da análise, chega-se ao concreto de pensamento, ou seja, a apropriação, pelo pensamento, do real concreto, distinto do real empírico. O empírico (realidade imediata) e o abstrato (análise, pensamento) são momentos do processo de conhecimento. A realidade concreta, como ela é, só pode ser apreendida pelo ser humano pela mediação do abstrato, sendo a realidade, pois, ao mesmo tempo, o ponto de partida e o ponto de chegada do processo de conhecimento.

O que significa ter a realidade, ao mesmo tempo, como ponto de partida e ponto de chegada? Ponto de partida porque, embora o pensamento parta da realidade empírica, esta tem como suporte a realidade concreta. A realidade, na verdade, é uma totalidade, sendo o termo “empírico” um predicado que se refere a realidade sem a mediação da análise humana. Ponto de chegada porque o processo de conhecimento visa justamente a apreensão do real concreto pelo pensamento, o concreto pensado. Vale ressaltar que o termo “ponto de chegada” não estanca o movimento da realidade: o processo de conhecimento é, ele próprio, um momento do real concreto porque o concreto não é o dado (o empírico), mas uma totalidade articulada, construída e em construção. Desta forma o concreto, apropriado pelo ser humano sob a forma de pensamento, é a expressão das leis que governam o real.

Outro destaque é que embora a dialética tenha sido sistematizada como lógica apenas no século XIX por Hegel e, posteriormente, reelaborada na perspectiva materialista por Marx, isto não significa que foi apenas a partir daí que ela começou a existir. Do mesmo modo, a lei da gravitação universal enunciada por Newton² estava em vigor e produzindo seus efeitos ainda que os seres humanos dela não tivessem conhecimento. Saviani analisa esta questão observando como a dialética vem se manifestando ao longo dos processos de construção do conhecimento na história humana, tomando o debate entre duas sistematizações do método científico: o dedutivismo e o indutivismo. Como formas de apreensão da realidade, ainda que procurassem negar um ao outro pelo princípio de identidade da lógica formal, operavam, na realidade, como unidade indissolúvel.

[...] cumpre observar que essa articulação entre indução e dedução que se dá objetivamente não chegava a ser percebida explicitamente nem mesmo pelos próprios cientistas. Isso porque eles se guiavam pela lógica formal baseada nos princípios de identidade e não contradição, o que conduz ao entendimento que o que é dedutivo não é indutivo e vice-versa. No entanto, após Hegel, com a sistematização da lógica dialética regida pelo princípio de contradição nós sabemos que os polos opostos não se excluem, mas se incluem. E, por expressar o desenvolvimento do processo objetivo, mesmo quando ainda não conhecida pelos homens, a lógica dialética não deixou de se fazer presente no processo de desenvolvimento da ciência. Assim, em olhar retrospectivo, agora que a lógica dialética já é conhecida, nós podemos perceber sua presença agindo de forma implícita nas elaborações metodológicas dos fundadores da ciência moderna que, por isso, não chegaram a conclusões simplistas e equivocadas como sugerem as críticas dos dedutivistas. (SAVIANI 2015b, p. 32).

Até aqui, tratamos a perspectiva materialista como fundamento que afirma a precedência do ser em relação à consciência, e a dialética como fundamento que explicita o movimento pelo qual a realidade se apresenta aos seres humanos, sendo os seres humanos, evidentemente, parte integrante e operante da própria realidade. Retomemos, agora, a discussão sobre o modo como se dá a relação entre o ser e a consciência.

² Publicada na obra *Philosophiae naturalis principia mathematica* (1687).

O ser, a consciência e a formação humana

Como vimos, a construção do conhecimento se dá pela apreensão da realidade no pensamento humano. Esta apreensão se dá em dois momentos: o primeiro consiste na recepção da realidade imediata, reduzindo sua plenitude a uma determinação abstrata; no segundo momento, as determinações abstratas conduzem à reprodução da realidade concreta pela via do pensamento. Deve-se distinguir, portanto, a “realidade empírica” (sem mediação da análise humana) e a “realidade concreta”, síntese de múltiplas determinações, cognoscível pelo pensamento humano na forma do “concreto de pensamento”. Esta perspectiva é ratificada por Saviani (2013c, p.51) apoiando-se em Marx (1973).

A concepção que está na base desses enunciados é, então, claramente realista, em termos ontológicos, e objetivista, em termos gnosiológicos. Assenta-se, portanto, em duas premissas fundamentais: 1. As coisas existem independentemente do pensamento, com o corolário: é a realidade que determina as ideias e não o contrário. 2. A realidade é cognoscível, com o corolário: o ato de conhecer é criativo não enquanto produção do próprio objeto de conhecimento, mas enquanto produção das categorias que permitam a reprodução, em pensamento, do objeto que se busca conhecer.

Pela mediação das abstrações, o ser humano consegue partir de uma realidade imediata (empírica, sem mediação do pensamento) para uma realidade concreta (concreto pensado). O conceito de mediação, portanto, é fundamental para entendermos a operacionalidade da produção de conhecimento.

O conceito de mediação deriva diretamente do conceito de trabalho, este aqui entendido como o processo pelo qual o ser humano, em contato com a natureza, entra em contradição com ela, adaptando-a a si para afirmar sua humanidade. Desta forma o ser humano, um ser natural, torna-se obrigado a agir sobre a natureza para produzir sua própria existência.

[...] A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele (ser humano) põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2013, p.255).

Uma representação artística que sintetiza este processo pode ser apreciada na película *2001: uma odisseia no espaço*, de Stanley Kubrick (1968). A primeira parte do enredo, intitulada *a aurora do homem*, apresenta uma tribo de humanos primitivos procurando por comida em um deserto. Um leopardo mata um dos membros e uma outra tribo os afugenta de um poço d'água. Derrotados, eles dormem em uma cratera de pedra exposta, acordando para encontrar um monólito que, metaforicamente, pode ser lido como um “demarcador histórico”. Na cena seguinte, um destes seres encontra-se contemplando uma ossada e percebe que um dos ossos pode ser usado tanto como ferramenta para abater uma presa quanto como arma e, usando-o como tal, o grupo retoma o poço d'água matando o líder da tribo rival.

Evidentemente, uma obra artística deve ser lida metaforicamente, de modo que a dimensão simbólica das representações, assim como o corte entre uma cena e outra, não apresentam precisamente o tempo histórico pelo qual estas transformações influenciam a evolução das espécies. Entretanto, trata-se de uma interessante síntese de como o ser humano se formou em sua especificidade.

Com a liberação das mãos e o ato de manipulação, isto é, o trabalho sobre a natureza, emerge também a consciência, ou seja, a percepção do uso de certos meios para se chegar a determinado resultado. Diante dos objetos (ob-jecti) o homem define-se como projeto (pro-jectus, “lançado adiante”). (SAVIANI, 2013c, p.79).

Duarte (2013) toma esta perspectiva ontológica para tratar da formação humana pela ação recíproca entre duas categorias: objetivação e apropriação. Em seus estudos baseados nos escritos de Marx, ao tomar o conceito de trabalho como princípio ontológico, Duarte não desconsidera o caráter alienante do trabalho na sociedade capitalista. Ao contrário, é justamente a identificação do aspecto desumanizante do trabalho no capitalismo, ao transformar a atividade objetivante em atividade transformadora de mercadoria, que permite identificar o trabalho como atividade vital³. O trabalho, enquanto atividade vital humana, não é apenas uma

³ Esta discussão sobre o trabalho como atividade vital humana e o processo de desumanização que o trabalho adquire no contexto da sociedade capitalista é abordada por Marx, entre outros trabalhos, na obra *Manuscritos econômico-filosóficos (2014)*, com destaque no manuscrito *trabalho estranhado e propriedade privada*.

ação que assegura a sobrevivência do indivíduo que a realiza e de outros imediatamente próximos a ele, mas é, também, uma ação que assegura a existência da sociedade e, em perspectiva histórica, do gênero humano.

Retomando a definição que Marx apresenta de trabalho, por “objetivação” entendemos o movimento de adaptação da natureza as necessidades humanas. Trata-se de um movimento complexo porque, na medida em que o ser humano atua sobre a natureza, transformando-a, imprime na natureza a atividade humana, produzindo, assim, novas existências que contém atividade humana acumulada. Tomando como exemplo o evento fictício do filme de Kubrick supracitado, o osso, agora transformado em ferramenta, só passa a ser ferramenta porque tem nele, impresso pelo ser humano, este valor de uso.

E como este valor de uso garante sua existência? Porque, ao atuar sobre a natureza, o ser humano altera sua própria natureza: antes ele não sabia do osso como ferramenta, agora ele sabe e este processo é irreversível. Ao criar este valor de uso, o ser humano incorpora-o a sua existência. Uma vez que passa a existir, o osso-ferramenta e seu criador consciente desencadeiam um processo pelo qual cada ser humano incorpora esta produção e todo o conteúdo sintetizado na forma osso-ferramenta, produzindo-se, assim, a cultura. Cultura como o conjunto das produções humanas promovidas ao longo da história da humanidade.

Desta forma, a “apropriação” aqui tratada consiste na incorporação, pelo ser humano, das produções culturais. Eis, pois, como se dá o processo: a partir de suas necessidades, o ser humano atua sobre a natureza, transformando-a por meio do trabalho humano. Este ato tem uma dupla característica: é objetivação na medida em que é uma ação movida por fins, portanto ação consciente, que transforma a natureza. Esta transformação é, ao mesmo tempo, apropriação, pois transformando a natureza, o ser humano transforma sua própria natureza apreendendo seu próprio modo produtivo, integrando o que é produzido e como é produzido no que chamamos cultura humana. O que é produzido pelos seres humanos e o modo como é produzido passa a integrar a atividade social, gerando, na atividade e na consciência dos seres humanos, novas necessidades, faculdades e capacidades, promovendo assim um movimento contínuo.

É importante, para evitar qualquer mecanicismo, ter clareza que o princípio de “ação recíproca” se mantém operante ininterruptamente. Dizer que agimos movidos por fins contém um infinito espectro de gradações qualitativas da relação entre projeto e objeto. Projetamos porque agimos. Ao agir, o ser humano desencadeia o processo de projetar, de pensar, de agir conscientemente, guiando sua própria ação. A ação no mundo está constantemente atuando sobre o pensamento e o pensamento está constantemente atuando na ação em relação dialética. Esta relação vai se acumulando na existência humana sob a forma da cultura, um acúmulo que, por sua vez, tampouco é meramente quantitativo: ação e pensamento, tese e antítese, osso e ação humana consciente entram em contradição produzindo sínteses, osso-ferramenta, síntese material no próprio objeto e nos procedimentos de sua fabricação e uso. É nesta perspectiva, de dimensão temporal ampla no processo histórico, que podemos enxergar o osso-ferramenta dentro do martelo, da culinária, do dardo olímpico ou do telefone celular.

Desta feita, a qualidade da relação consciente entre o indivíduo e a ação é um processo ininterrupto, com potencial de aprimoramento finito pelo tempo de vida da própria espécie. Cada indivíduo humano, ao nascer, depara-se com um mundo no qual este movimento cultural está posto. Depara-se com um mundo de acúmulo material e imaterial no qual a criança toma nas mãos um brinquedo qualquer, uma bola, e ao longo da vida apreende aquela realidade que, se num primeiro momento apresenta-se de modo empírico, é progressivamente apropriada, por meio da relação dialética entre ação e pensamento nas relações sociais, enquanto síntese da indústria dos esportes, da engenharia, da arte, da medicina, do comércio, em suma, de toda a trajetória da bola, este objeto humanizado, até aqui.

Assim, vemos como os processos de produção humana se apresentam como processos de produção da própria humanidade em cada indivíduo singular. Estamos tratando tanto de produções materiais quanto imateriais que, postas na realidade, promovem no ser humano novas capacidades e necessidades. Tomemos como exemplo a linguagem, criada pelos seres humanos para satisfazer uma necessidade fundamental na vida coletiva: a comunicação. Ao criar meios de se comunicar, os seres humanos geram novas necessidades. Como afirma Duarte (2013, p.35):

Além dos instrumentos e da linguagem, também as relações entre os seres humanos assumem formas objetivadas. No início, provavelmente, esse tipo de objetivação estava muito ligado ao êxito de certas formas de atividade coletiva, na relação com a natureza, nas quais se estabeleciam determinadas relações entre os seus participantes. Assim como a linguagem e os instrumentos, a objetivação das relações entre os seres humanos significa acúmulo de experiência, síntese de atividade humana; de tal forma que cada indivíduo, apropriando-se dessas objetivações, passa a agir no âmbito das condições sociais, isto é, no âmbito das condições que não resultam da natureza, mas, sim, da história da atividade dos outros seres humanos.

Duarte (2013) segue detalhando a riqueza deste processo na perspectiva genérica, ou seja, a via de mão dupla pela qual cada indivíduo singular, na relação com o gênero humano, determina e é determinado em sua condição de ser social.

Se a grande distinção do ser humano em relação a outros animais é sua capacidade de adaptar a natureza a si produzindo sua própria existência, é possível identificar nesta constatação ontológica a importância da educação como processo formativo da própria humanidade.

Para transformar a natureza produzindo sua própria existência, o ser humano precisa aprender a fazer isto. Nas sociedades primitivas, a educação coincidia com a própria vida: vivendo, produzindo sua existência agindo na natureza, o ser humano aprendia como fazê-lo. Assim, as experiências que tinham bom resultado eram incorporadas na cultura.

Nas origens, a educação coincidia com a própria vida de ser gregário. Os meios de produção eram comuns, e assim os seres se desenvolviam de modo comum. A partir do momento que ocorre a apropriação privada da terra, o que antes era comum passa a ser cindido, e isso vai refletir também na educação: diferencia-se a educação dos proprietários e a dos não proprietários. Assim a educação dos não proprietários segue coincidindo com o próprio processo de trabalho, enquanto a educação dos proprietários, que dispunham de tempo livre, passa a ser em espaço diferenciado. É neste contexto que surge a escola (etimologicamente, a palavra escola deriva do termo grego, *skholé*, que significa “lugar do ócio, tempo livre”). Isto caracteriza a sociedade antiga em contraposição à sociedade primitiva.

O modo de produção das sociedades primitivas era o comunismo primitivo. Com o advento da sociedade de classes (proprietários e não proprietários) temos o

modo de produção escravista da antiguidade. Na era medieval tivemos a sociedade feudal, baseada no trabalho dos servos. Com a intensificação do comércio surge a sociedade capitalista, de mercado, em que há uma classe detentora dos meios de produção em contraposição a outra, composta por trabalhadores assalariados.

Até a Idade Média, o modo de educação principal era o próprio processo de trabalho, sendo a escola restrita aos grupos dominantes. Com o desenvolvimento das cidades, da indústria e a generalização da escrita na sociedade moderna, a escola se torna a forma principal de educação, disto a conseqüente necessidade de generalizar a escola para todos, uma concepção que, no capitalismo contemporâneo, já se transformou no entendimento declarado de “escola só para as elites”⁴.

Até aqui exploramos o materialismo histórico-dialético como fundamentação filosófica a respeito do que é o ser humano. Como consequência desta compreensão, identificamos a educação como aspecto fundamental da formação do ser humano na medida em que, para tornar-se humano, é preciso aprender como fazê-lo. Por conta do modo como as sociedades se desenvolveram, a escola ganhou progressivo espaço de importância, tornando-se, finalmente, a principal instituição humana responsável por perpetuar os conhecimentos acumulados e sistematizados na cultura através do ensino. É por conta desde trajeto histórico aqui brevemente exposto que consideramos a pedagogia como campo científico fundamental para a compreensão da formação humana em todos os seus aspectos, e sendo a escola a elaboração última, no processo histórico, responsável pelos mecanismos de aprendizagem, entendemos que os procedimentos pedagógicos escolares podem apresentar uma chave de compreensão para processos de aprendizagem em outros contextos.

Expostos os fundamentos filosóficos, tratemos agora dos fundamentos didáticos derivados. Inicialmente, localizemos a pedagogia histórico-crítica dentro do leque geral das correntes pedagógicas, e a partir daí abordemos o encaminhamento teórico-prático proposto por esta concepção pedagógica.

⁴ Como afirmado pelo ministro da educação no Brasil (2019), Ricardo Velez Rodriguez, em entrevista ao jornal “Valor econômico” (28/01/2019). Segundo Velez, não faz sentido um motorista estudar seis anos legislação em uma faculdade de direito, “As universidades devem ser reservadas para uma elite intelectual”.

As principais concepções de educação

Por concepção pedagógica entendemos o conjunto de ideias, com cunho metodológico, relacionadas ao ato educativo. Assim, são “ideias educacionais entendidas, porém, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa”. (SAVIANI, 2012c, p.142).

Para compreender e diferenciar as diversas concepções pedagógicas, Saviani (2012c, p.70) elabora um quadro no qual distingue três níveis: o nível da filosofia da educação, o da teoria da educação e o da prática pedagógica.

Quadro 1 – As concepções de educação

Concepção humanista tradicional	Concepção humanista moderna	Concepção analítica		Concepção crítico-reprodutivista	Concepção dialética (histórico crítica)
Filosofia da educação tradicional	Filosofia da educação moderna	Filosofia analítica da educação	.....	Filosofia da educação crítico-reprodutivista	Filosofia da educação histórico-crítica
Teoria da educação tradicional	Teoria da educação nova	.....	Teoria da educação tecnicista	Teoria da educação crítico-reprodutivista	Teoria da educação histórico-crítica
Prática pedagógica tradicional	Prática pedagógica nova	.....	Prática pedagógica tecnicista	.....	Prática pedagógica histórico-crítica

Fonte: Saviani (2012c, p.70).

A filosofia da educação corresponde aos fundamentos filosóficos oriundos de reflexão radical que explicita uma visão geral de ser humano e sociedade para a compreensão do fenômeno educativo. A teoria da educação procura localizar o papel da educação na sociedade, trazendo à baila conhecimentos variados correlatos. Se a teoria da educação se identifica como pedagogia, trata não apenas

de locar a educação na sociedade, mas também dos métodos e procedimentos que garantam a eficácia do processo educativo. Finalmente, o nível da prática pedagógica trata do modo como é organizado e realizado o ato educativo.

Eis, pois, as principais concepções pedagógicas organizadas em cinco tendências: A concepção humanista tradicional (pedagogia tradicional), a concepção humanista moderna (pedagogia nova), a concepção analítica (pedagogia tecnicista), a concepção crítico-reprodutivista e a concepção dialética (ou histórico-crítica). Vejamos como os três níveis supracitados se articulam em cada concepção.

A concepção humanista tradicional tem como nível preponderante o da filosofia da educação, trazendo em seu corpo uma concepção essencialista, abarcando correntes pedagógicas que se formularam desde a Antiguidade. A vertente religiosa desta concepção remete suas origens à Idade Média, com base em correntes filosóficas escolásticas, identificando a essência humana com a criação divina. A vertente laica, por sua vez, identifica a essência humana com a noção de “natureza humana”, e tem no iluminismo uma importante referência.

Em termos de teoria da educação, a concepção humanista tradicional entende que cabe à educação o papel de conformar cada indivíduo à essência ideal e universal que caracteriza o ser humano. Desta forma, a prática pedagógica tradicional consiste no entendimento que cabe ao professor realizar a “difusão das luzes”, como formulado pelo racionalismo iluminista, para seus alunos. Centra-se, portanto, no educador e no conteúdo a ser transmitido, em detrimento a aspectos didático-metodológicos, sendo estes, nesta concepção, majoritariamente fundamentados em processos de repetição e memorização.

A concepção humanista moderna, por sua vez, renega a concepção essencialista, contrapondo à essência ideal a existência real. Se, na concepção tradicional, o educador adulto era considerado um modelo acabado dotado dos conhecimentos a serem transmitidos, aqui, o ser humano é completo no nascimento e inacabado até morrer. A natureza humana, antes definida pela essência, é agora mutável, definida pela existência.

Assim, esta concepção dá espaço para que o nível da teoria da educação ganhe autonomia em relação à filosofia da educação, buscando nas mais variadas ciências o escopo que legitima o ato educativo. Psicologia, Sociologia e Biologia são

alguns dos principais ramos nos quais a pedagogia humanista moderna, também conhecida como “pedagogia nova” ou “pedagogia escolanovista”, busca apoiar-se. Apoiando-se em outras ciências, esta concepção busca também atribuir cientificidade a própria pedagogia por meio de escolas e classes experimentais, valorizando a atividade, a vivência. Tornam-se mais centrais os métodos que os conteúdos, a iniciativa do aluno que a direção do professor, a espontaneidade que a disciplina.

A partir da segunda metade do século XX, a concepção humanista apresenta relevantes sinais de desgaste, no que pese a grande adesão por parte de educadores aos preceitos da pedagogia nova sob as mais variadas denominações (“pedagogia progressiva” de John Dewey e Anísio Teixeira, “pedagogia funcional” de Claparède e Ferrière, “pedagogia dos métodos ativos”, “pedagogia Montessori”, etc.). As frustrações se davam fundamentalmente tomando a questão da marginalidade e a ineficácia da escola frente a esta problemática. Desta feita, surgem iniciativas: de um lado, tentativas para o acesso, nas camadas populares, aos procedimentos escolanovistas, com destaque para as pedagogias de Célestin Freinet e Paulo Freire. Por outro lado, depositam-se as esperanças na eficiência instrumental, articulando-se assim uma nova teoria educacional, a pedagogia tecnicista.

A pedagogia tecnicista não está vinculada, diretamente, ao que poderíamos chamar de filosofia da educação. Saviani (2012c) associa-a à concepção filosófica analítica de maneira indireta, na medida em que desta concepção toma os pressupostos de objetividade, neutralidade e positividade do conhecimento. Assim, em nome da eficiência e produtividade, esta pedagogia advoga otimizar o processo educativo tornando-o objetivo e operacional, à semelhança do que ocorreu, na história, com o trabalho fabril em relação ao trabalho artesanal.

Com efeito, se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo seus desígnios, na produção fabril essa relação é invertida. Aqui, é o trabalhador que deve se adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada. Nessas condições, o trabalhador ocupa seu posto na linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir determinados objetos. O produto é, pois,

uma decorrência da forma como é organizado o processo. O concurso das ações de diferentes sujeitos produz assim um resultado com o qual nenhum dos sujeitos se identifica e que, ao contrário, lhes é estranho. (SAVIANI, 2012a, p.10).

A educação, nesta perspectiva, deve ser organizada de modo racional minimizando qualquer interferência subjetiva que venha a pôr em risco a eficácia do processo. Assim, a pedagogia tecnicista desloca a centralidade da questão educativa para os meios, proliferando enfoques no microensino, telensino, máquinas de ensinar, e outros mecanismos correlatos.

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor – que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório – e se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno – situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva – na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (SAVIANI, 2012a, p.11).

Se nas concepções anteriores os meios estavam à disposição da relação professor-aluno, na concepção tecnicista são os professores e alunos que estão à disposição dos meios, de modo que é o processo que diz o que, como e quando professores e alunos devem operar. A base de sustentação desta pedagogia encontra-se na psicologia behaviorista, na engenharia comportamental, na ergonomia, entre outros ramos do conhecimento de comum inspiração filosófica no neopositivismo e no método funcionalista.

[...] a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações. [...] A situação descrita afetou particularmente a América Latina já que desviou das atividades-fim para as atividades-meio parcela considerável dos recursos sabidamente escassos destinados à educação. Sabe-se, ainda, que boa parte dos programas internacionais de implantação de tecnologias de ensino nesses países tinham por detrás outros interesses como, por exemplo, a

venda de artefatos tecnológicos obsoletos aos países subdesenvolvidos. (SAVIANI, 2012a, p.12-13).

Até aqui, tratamos de três concepções pedagógicas: a tradicional, a nova e a tecnicista. Estas três têm em comum certa visão de sociedade na relação com a educação, a saber: concebem a sociedade como sendo essencialmente harmoniosa, tendendo à integração dos membros. Fenômenos sociais como a marginalidade são acidentes, desvios a serem corrigidos, de modo que a educação surge como um dos instrumentos de correção capaz de reforçar laços sociais. A educação é concebida com ampla margem de autonomia em relação à sociedade, tanto assim que lhe cabe papel decisivo de promover coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. Saviani (2012a, p.5) denominou estas concepções de “teorias não críticas” por tratarem a educação como autônoma, buscando compreendê-la nela mesma.

A concepção crítico-reprodutivista é assim denominada porque, diferentemente das concepções não críticas, não considera qualquer grau de autonomia da educação em relação à sociedade, ao contrário, concebem a educação como um produto determinado pelos condicionantes sociais. Com representantes manifestos nas mais diversas versões, de maneira geral o conjunto de teorias inseridas nesta concepção, ao explicitar os condicionantes sociais (aspecto crítico) deduzem ser a função própria da educação a reprodução da sociedade em que se inserem (aspecto reprodutivista).

Saviani (2012a) destaca três teorias para representar esta concepção. A primeira é a teoria do sistema de ensino como violência simbólica, desenvolvida na obra *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (BOURDIEU, P; PASSERON, J.C. 1975). Tratando da educação como fator social, os autores apresentam o ensino como uma modalidade específica de violência simbólica por meio de proposições a respeito da ação pedagógica, da autoridade pedagógica e do trabalho pedagógico.

A segunda é a teoria da escola como aparelho ideológico do estado. Formulada por Louis Althusser (1918 – 1990), esta teoria deriva da tese de que toda ideologia tem uma existência material radicada em práticas reguladas por rituais

definidos por instituições, e que, nas sociedades capitalistas maduras, este mecanismo é fundamentalmente materializado pelo aparelho ideológico escolar.

A terceira teoria é a da escola dualista, exposta na obra *L'École Capitaliste en France* (1971), elaborada por C. Baudelot e R. Establet. Esta perspectiva retoma o conceito de aparelho ideológico do estado identificando a escola como instrumento do estado burguês que, como tal, procura, ao mesmo tempo, garantir o *status quo* pela ideologia burguesa dominante e suprimir a ideologia do proletariado que existe, efetivamente, fora da escola.

Desta feita, pelas principais sistematizações da concepção crítico-reprodutivista, não faz sentido apontar encaminhamentos relacionados à prática pedagógica. Isto porque, se no escopo das pedagogias não críticas houve a tentativa de uma escola que superasse a marginalidade, frustrada por desconsiderar os determinantes sociais, na concepção crítico-reprodutivista o aparente fracasso é, na verdade, a própria função da escola, concebendo-a como mero instrumento de reprodução das relações sociais estabelecidas. Por conseguinte, se as teorias crítico-reprodutivistas carregam o mérito de explicitar determinantes sociais fundamentais nas relações dadas na contemporaneidade, por outro lado imprimem a percepção que se avança de um conhecimento ilusório relacionado a uma escola idealista para a impotência de uma escola relegada a um único polo ideológico, a saber, da burguesia dominante.

A concepção dialética, ou histórico-crítica, surge a partir destas percepções, buscando responder à seguinte questão: considerando os determinantes sociais que afetam diretamente a escola, seria possível articular a educação escolar com os interesses dos dominados? Por uma resposta positiva a esta pergunta, dita concepção se coloca na tarefa de superar tanto o poder ilusório da escola (característica das pedagogias não críticas) quanto sua impotência (apontada nas pedagogias crítico-reprodutivistas) incorporando o movimento histórico das concepções pedagógicas até aqui, superando-as e, desta forma, conscientizando educadores de seus poderes transformadores reais, ainda que limitados.

A concepção dialética, como o próprio termo aponta, toma a dialética como fundamento. Diferencia-se assim das demais concepções pelo modo como articula os três níveis que a caracterizam: filosofia, teoria e prática da educação. Pela

dialética, estes níveis operam por ação recíproca, ao mesmo tempo determinantes e determinados, de modo que a prática pedagógica não é um momento da teoria, mas sim um movimento, ponto de partida e ponto de chegada mediado pela filosofia e pela teoria educacional.

A pedagogia histórico-crítica está localizada nesta concepção. Considerando os condicionantes sociais explicitados na concepção crítico-reprodutivista, esta proposta pedagógica procura resgatar o aspecto revolucionário da educação escolar no movimento histórico de ascensão da burguesia ao poder. Com efeito, a dimensão essencialista das pedagogias não críticas tem como pano de fundo a proposta de igualdade entre os seres humanos. Na antiguidade, cujo modo de produção era escravista, os escravos não eram considerados seres humanos, de modo que naquele período a problemática da igualdade não se colocava para os escravos. Na Idade Média, a noção de essência encontra-se vinculada à vontade divina, o que justificava qualquer diferença social. Na era moderna, a burguesia explicita que a distinção de nobreza e clero era algo artificial, social, transformando assim uma sociedade de supostos direitos naturais em uma sociedade contratual (Rousseau, *Discurso sobre a Origem da Desigualdade entre os Homens*, 1755). Neste contexto, a partir do século XIX, dá-se a estruturação dos sistemas nacionais de ensino no intuito de escolarizar toda a população, convertendo servos em cidadãos aptos a participarem do processo político, contratual. A escola como consolidação da ordem democrática.

A história avança, a burguesia se torna classe dominante e surge outra, o proletariado. Nesta nova ordem de desigualdade social, para defender seus interesses, a burguesia passa a reagir contra o movimento da história. Da pedagogia da essência, cujo ideal é a igualdade, passa à pedagogia da existência, legitimando as desigualdades cooptando o respeito à diferença: há pessoas mais interessadas e pessoas menos interessadas, que aprendem mais rápido e que aprendem mais lentamente, que são mais capacitadas e que são menos capacitadas. Assim, em benefício da preservação de interesses, naturaliza-se o fenômeno da desigualdade.

Considerando esta perspectiva brevemente exposta, a pedagogia histórico-crítica compreende a escola não como mero instrumento da classe dominante, mas

sim, uma vez posta, como espaço de disputa de interesses, procurando resgatar o aspecto revolucionário que, na história, estabeleceu a escola como instituição.

Neste caso, quais interesses encontram-se em disputa? Trata-se do anseio, pelas camadas populares, de saberes sistematizados produzidos na história da humanidade que não estão dados no acesso espontâneo da vida cotidiana. Se a formação humana se dá, desde o nascimento, pelo processo de incorporação dos conhecimentos produzidos, ou seja, da cultura, esta, por sua vez, não se apresenta aos seres humanos de modo uniforme. Bosi (1992), no recorte da cultura brasileira, procura diferenciar ao menos quatro grandes aspectos: a cultura universitária, a cultura criadora extra universitária, a indústria cultural e a cultura popular.

A cultura universitária seria aquela centrada no sistema educacional, acessível majoritariamente a grupos privilegiados que têm acesso à cultura letrada escolar desde a infância. Nesta, os temas são tratados de modo programado, postos como objetos de análise detida ou interpretação sistemática.

A cultura criadora extra universitária, de caráter mais difuso, tem origem em dimensão mais individualizada ou de pequenos grupos de escritores, compositores, dramaturgos, artistas plásticos, cineastas, enfim, intelectuais que, de maneira geral, são reconhecidos socialmente como tais por articularem os bens culturais de modo mais íntimo com a vida psicológica e social do povo.

A indústria cultural, também conhecida como cultura de massas ou cultura de consumo é identificada por sua imbricação íntima com os sistemas de produção e mercado de bens de consumo que, no capitalismo, alcançam potência de disseminação em escala global.

A cultura popular corresponde “aos mores materiais e simbólicos do homem rústico, sertanejo ou interiorano, e do homem pobre suburbano ainda não de todo assimilado pelas estruturas simbólicas da cidade moderna”. (IDEM, IBIDEM. p.309). Assim, a cultura popular se manifesta em grupos obedecendo cânones (ritos indígenas, umbandistas, sambadas, quilombos, etc.), mas não dispõe da rede do poder econômico vinculante nem de uma força ideológica expansiva como a Universidade ou empresas de comunicação. “São micro instituições, dispersas no espaço nacional, e que guardam boas distâncias da cultura oficial”. (IDEM, IBIDEM, p.323).

Bosi (1992) prossegue analisando as relações dialéticas entre estes diversos aspectos culturais, o que foge do escopo deste estudo. No que se refere a estas relações cabe retomar que, sendo a educação, no interior da prática social, entendida como mediação entre as produções do gênero humano e a formação do indivíduo humano, e sendo a escola a instituição historicamente elaborada para a socialização de conhecimentos que não se encontram de outra forma explicitados na sociedade, cabe disputar a escola em favor das camadas populares, sem perder de vista sua especificidade no que diz respeito a quais conhecimentos são fundamentais e não estão explicitados na vida cotidiana (conteúdos curriculares) e, no que se refere aos condicionantes sociais, como socializá-los.

Vale aqui um breve esclarecimento: não se trata de afirmar que não cabe, na escola, a cultura popular. Trata-se, tão somente, de manter claro o objeto em disputa quando se trata da especificidade da escola, a saber, conhecimentos sistematizados fundamentais que não estão explicitados na vida cotidiana. Em primeiro lugar cabe observar que, de maneira geral, no que se refere às especificidades locais (periferia urbana, zonas rurais, quilombolas, etc.), a cultura popular já é um aspecto cultural acessível às camadas populares, e o interesse específico, não exclusivo, das camadas populares na escola é ter acesso ao que não se tem garantido por outras vias. Em segundo lugar, entendendo a educação como mediação no interior da prática social, é fundamental que o educador seja capaz de apreender esta prática social para articulá-la no ato educativo, e esta apreensão deve passar pela apreensão da cultura popular, da cultura de massa, da cultura extra universitária, em suma, por todos os aspectos da cultura, sendo papel do educador articular estes aspectos com aquilo que é fundamental e não se encontra de maneira evidente. Finalmente, é mister que o educador tenha em vista que a cultura articula seus diferentes aspectos supracitados conformando uma unidade dialética. Neste sentido, não há qualquer elemento (da cultura popular ou de qualquer produção humana) que não possa ser lido como síntese de múltiplas determinações e, portanto, que não possa ser sistematizado e conectado com o processo histórico. Assim, cabe ao educador, em cada contexto específico, ponderar como articular o que está dado com aquilo que não está dado e precisa ser conquistado.

Até aqui, tratamos dos fundamentos filosóficos da pedagogia histórico-crítica, qual seja, o materialismo histórico-dialético. A partir daí, consideramos o movimento histórico das principais concepções pedagógicas, localizando a pedagogia histórico-crítica na concepção dialética. Agora, trataremos dos fundamentos didáticos desta perspectiva pedagógica, entendendo-os como ponto culminante que sintetizam teoria e prática numa proposta de encaminhamento para o ato educativo.

Fundamentos didáticos da pedagogia histórico-crítica

A pedagogia histórico-crítica inaugura a exposição de seus fundamentos didáticos na obra *Escola e Democracia* (1983). Incorporando os condicionantes sociais explicitados pela concepção crítico-reprodutivista da educação, o autor procura identificar a especificidade da escola observando sua origem e desenvolvimento histórico, resgatando das concepções não críticas o aspecto igualitário fundador desta instituição, despindo-o de sua veste essencialista.

Neste sentido, promove o confronto entre as duas principais concepções não críticas, a pedagogia tradicional e a Escola Nova, tomando nesta análise dialética não apenas os fundamentos destas concepções, mas principalmente, a forma como estas concepções moveram-se na realidade concreta.

A crítica formulada pela Escola Nova em relação à pedagogia tradicional atinge, precisamente, o fato de que na realidade concreta esta concepção cristalizou-se na burocracia escolar na forma de um método pedagógico mecânico e repetitivo, desvinculado das finalidades essenciais que o legitimaram. Mas, como afirma Saviani (2012a, p.54), “A procedência das críticas decorre do fato de que uma teoria, um método, uma proposta, devem ser avaliados não em si mesmos, mas nas consequências que produziram historicamente. Essa regra, porém, deve ser aplicada também à própria Escola Nova”.

A análise prossegue considerando a questão da popularização dos métodos escolanovistas. Tal qual a pedagogia tradicional é atingida por questionamentos reivindicativos para uma educação de maior qualidade promovendo o surgimento da Escola Nova, esta, ao colocar em pauta métodos diferenciados, escolas bem equipadas, menos alunos em sala, aumento da jornada escolar e outros aspectos, também recebe a reivindicação, das camadas populares, para implementação

destes mecanismos onde, supostamente, as dificuldades de aprendizagem são maiores.

Neste contexto, o aspecto reacionário das forças dominantes surge acionando mecanismos relacionados a meios de comunicação de massa e tecnologias de ensino, minimizando a importância da escola por valorização da educação permanente, educação informal, etc. Radicalizando este encaminhamento chega-se a defender a extinção da instituição escolar.

Ora, nós sabemos que o povo não está interessado na desescolarização, ao contrário, ele reivindica o acesso às escolas. Quem defende a desescolarização são os já escolarizados, portanto, também já desescolarizados. Consequentemente, para eles a escola não tem mais importância uma vez que eles já se beneficiaram dela. (SAVIANI, 2012a, p.55).

Surgem iniciativas contundentes na direção de contornar esta problemática, valendo destaque para as propostas de Paulo Freire, comprometidas com as camadas populares sustentando crítica à pedagogia tradicional (educação bancária). Com efeito, promoveu ações revolucionárias na alfabetização de adultos.

A pedagogia histórico-crítica segue no esforço contra a marginalização buscando superar, por incorporação, as propostas tradicionais e escolanovistas. A diferença fundamental consiste na perspectiva, diferente das propostas não críticas, pelo modo como a educação é concebida. Se antes professores e alunos eram concebidos de modo individual, na pedagogia histórico-crítica estes são concebidos como agentes sociais, uma vez que a educação é mediação no interior da prática social. Desta forma, incorpora também as explicitações dos condicionantes sociais, contribuição das teorias crítico-reprodutivistas, diferenciando-se destas pela abordagem dialética em relação à escola, considerando assim os aspectos contraditórios que a evidenciam como instituição em disputa.

Em termos de encaminhamento prático, o que implica, então, considerar professores e alunos como agentes sociais? Tratemus disto pela explicitação do processo de ensino/aprendizagem, sistematizado em cinco momentos que se relacionam dialeticamente:

1. A prática social como ponto de partida;

2. Problematização;
3. Instrumentalização;
4. Catarse;
5. A prática social como ponto de chegada

A relação dialética entre estes momentos demanda alguns destaques. O primeiro se refere à categoria “prática social”: Por prática social entendamos o mundo objetivo, a realidade composta pela natureza em unidade com os seres humanos em relação. Ter a prática social como ponto de partida e como ponto de chegada não diz respeito a qualquer “desvinculação mágica” que permita sair e depois voltar ao mundo objetivo: com efeito, a prática educativa, como qualquer prática humana, é modalidade da prática social. Mesmo a produção de obras artísticas de ficção não é objetivação em uma realidade paralela: a ficção tornada letra, canto, dança, atuação é precisamente intervenção no mundo real.

Ter a prática social nos polos didáticos significa considerar que o sujeito, findo o processo pedagógico, encontra-se transformado. Como parte integrante do mundo objetivo, este sujeito agora opera na prática social de modo distinto em relação ao que era antes. Operando de maneira distinta, tem-se, pois, uma prática social diferente da que era no ponto de partida.

O segundo destaque refere-se a considerar que os momentos intermediários (problematização, instrumentalização e catarse) operam em unidade. Não se trata de trabalhar na problematização e, apenas quando finda, trabalhar na instrumentalização e, finalmente, alcançar a catarse. Na verdade, estes três momentos se interpenetram com suas características específicas, operando *pari passu*, não passo a passo. Simultaneamente, não sucessivamente.

Sob estas considerações, tratemos cada um destes momentos.

A prática social como ponto de partida

No que se refere às mais variadas circunstâncias da vida, os mais diversos contextos culturais nas mais distantes localidades, a especificidade dos mais variados campos do conhecimento, o fato concreto é que os seres humanos, em unidade com a natureza, compõem um único e comum mundo objetivo. Com efeito, trata-se aqui da categoria de totalidade como fundamental para a compreensão do movimento dialético da realidade: “totalidade” significa que o mundo objetivo, a natureza, os seres humanos e suas produções materiais e imateriais constituem um todo no qual cada elemento, de um modo ou de outro, encontra-se em relação direta ou indireta com outros elementos, e é precisamente o conjunto dessas relações que formam as múltiplas determinações que compõem a realidade.

A totalidade não se confunde com o apagamento da especificidade de qualquer recorte do mundo objetivo. A realidade, em suas aparências, não se apresenta ao agricultor do sudoeste asiático da mesma forma que o faz a certos grupos nômades africanos, e as demandas de transformação suscitadas pela vida de comunidades indígenas do norte brasileiro são muito distintas das suscitadas por banqueiros e empresários em Nova Iorque. Entretanto, é precisamente o movimento contraditório das múltiplas determinações entre tudo o que existe que promove a especificidade de cada recorte particular, e o fato de que a quantidade de fatores envolvidos nestas determinações seja muito grande não significa a incognoscibilidade destes fatores.

Para o professor frente ao aluno, para o artista autodidata ou para o diretor teatral no trabalho com seus atores, ter a prática social como ponto de partida é ter certa compreensão articulada do movimento contraditório das múltiplas determinações. Trata-se do que Saviani (2012) denominou como “síntese precária”:

A compreensão do professor é sintética porque implica certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. (SAVIANI, 2012a, p.71).

Ter a prática social como ponto de partida significa, no plano do pensamento, procurar avançar de uma visão empírica (imediate, sem análise detida, relacionada às “primeiras impressões”) para uma visão concreta (mais articulada, que considera e pormenoriza condicionantes sociais) pela mediação do pensamento abstrato (análise do todo captado pela visão empírica identificando seus elementos constitutivos).

O que isto significa na prática? Para o professor, o aluno se apresenta por suas aparências. Aparência que, ao mesmo tempo, revela e oculta as características do aluno enquanto síntese de múltiplas determinações. Este aluno que se apresenta pelas aparências é o que podemos denominar “aluno empírico”. É tarefa do professor, no ponto de partida, avançar do aluno empírico ao aluno concreto no plano do pensamento, e isto significa articular as múltiplas determinações que sintetizam o aluno pela relação desde os aspectos mais particulares de cada contexto de ensino até os aspectos mais gerais, globais, que afetam cada contexto particular. Ter a prática social como ponto de partida significa, pois, que o professor deve apreender a realidade concreta no “concreto de pensamento” por uma via de mão dupla entre o singular (contexto específico e a própria individualidade) e o universal (contexto geral, global) capaz de promover certa compreensão sintética da realidade.

Desta forma, este momento inicial do processo de ensino/aprendizagem não se caracteriza pelo enfoque na figura do professor pela preparação dos conteúdos sem a consideração dos condicionantes do contexto social específico, tampouco pelo enfoque na atividade vinculada às necessidades imediatas e individuais dos alunos que, por não considerar os condicionantes sociais, pode não corresponder às necessidades reais. Trata-se, na verdade, do exercício de apreensão da realidade social da qual professor e aluno fazem parte. Na medida em que os momentos deste processo de ensino/aprendizagem operam como uma unidade dialética, esta apreensão da prática social remete a outro momento, a problematização.

Problematização

A essência do conceito de “problema” encontra-se na noção de necessidade. Como vimos, o processo de produção da existência humana opera de forma que, trabalhando na natureza, o ser humano adapta-a para satisfação de suas necessidades. Trata-se de um fenômeno processual, dialético, entre ação e consciência: ao operar na natureza produzindo os meios para a satisfação das próprias necessidades, o ser humano promove uma relação consciente entre o sujeito e o objeto, e esta relação é que promove o surgimento e constante aprimoramento da consciência como forma de apropriação do mundo capaz de guiar a ação em múltiplas gradações de relação consciente. Assim posto, a consciência imprime uma distinção fundamental entre o ser humano e as demais espécies, compreendendo o desenvolvimento da consciência como um processo essencialmente objetivo.

É verdade que também o animal produz. Constrói para si um ninho, habitações, como a abelha, o castor, formiga, etc. No entanto, produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria; produz unilateralmente, enquanto o homem produz universalmente; o animal produz apenas sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente, na sua liberdade com relação a ela; o animal só produz a si mesmo, enquanto o homem reproduz a natureza inteira; no animal, o seu produto pertence imediatamente ao seu corpo físico, enquanto o homem se defronta livremente com seu produto. O animal forma apenas segundo a medida e a carência da espécie a qual pertence, enquanto o homem sabe produzir segundo a medida de qualquer espécie, e sabe considerar, por toda a parte, a medida inerente ao objeto; o homem também forma, por isso, segundo as leis da beleza. Precisamente por isso, na elaboração do mundo objetivo é que o homem se confirma, em primeiro lugar e efetivamente, como ser genérico. (MARX, 2014, p.85).

A produção objetiva dos meios para satisfação das necessidades promove novas necessidades no processo contínuo de modificação da consciência. Desta forma, as atividades exercidas pelos seres humanos no dia a dia estão vinculadas a complexos mecanismos que não revelam, de maneira imediata, o vínculo entre atividades, necessidades e formação humana. Este aspecto é analisado em profundidade na obra de Duarte (1996, 2013) pela articulação da formação humana entre a psicologia histórico-cultural e o pensamento filosófico promovido pela assim

chamada “Escola de Budapeste”, especialmente a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller (1994, 2016). Tratemos de maneira sucinta esta articulação.

O psiquismo humano forma-se, como apontamos até aqui, apropriando-se da cultura material e simbólica objetivamente produzida pelos indivíduos na atividade social e histórica. A cultura, enquanto condensação histórica do trabalho, de faculdades e aptidões, exerce importante papel na formação da estrutura subjetiva pela articulação dialética entre ações, consciência e personalidade. O processo de apreensão da cultura pelo psiquismo é essencialmente um processo educativo que se dá por múltiplas mediações nas relações sociais.

Heller (1994, 2016) divide a vida social humana em duas grandes esferas de objetivação: a vida cotidiana e a não-cotidiana. A vida cotidiana diz respeito à manutenção da vida no seu modo mais elementar. Refere-se à linguagem, aos objetos (utensílios, instrumentos) e aos costumes de uma dada sociedade. A vida não-cotidiana diz respeito a objetivações mais elaboradas, menos elementares. Refere-se às ciências, à arte, à política e à filosofia. Estes níveis de objetivação se justapõem no movimento histórico concreto de uma sociedade, explicitando suas marcas evolutivas. As esferas não-cotidianas, neste sentido, dizem respeito ao grau máximo de desenvolvimento dos indivíduos num determinado tempo histórico.

A vida de todo indivíduo começa no nível cotidiano. Apropriando-se da linguagem, dos objetos e dos costumes, cada indivíduo procura garantir sua sobrevivência e convivência no mundo social. Desta forma, a cotidianidade corresponde às necessidades elementares do indivíduo, determinadas por motivações de caráter particular. Tais necessidades, na relação dialética entre ação e psiquismo, promovem estruturas de pensamento, de sentimentos e de ação características da esfera cotidiana.

Segundo Heller, entre estas estruturas características da esfera cotidiana encontra-se a espontaneidade (pensar e agir sem uma reflexão consciente e crítica), a probabilidade (a ação sem o cálculo rigoroso de risco, por exemplo, sofrer um acidente caminhando na calçada), o sentimento de confiança (tomar um ônibus confiando no veículo e no motorista), a ultra generalização (analogias, preconceitos,

juízos provisórios, generalizações aceitas e difundidas pela sociedade ou por experiências particulares), a imitação como forma de aprender manuseios de instrumentos, utensílios, hábitos e costumes sociais, a entonação (espécie de ultra generalização emocional vinculada à comunicação). Em suma, categorias do pensar, sentir e agir de modo cotidiano.

Se por um lado tais aspectos são indispensáveis para a manutenção da vida, por outro lado compõem formações psíquicas que, em certas situações, podem e devem ser superadas. Quando o indivíduo se torna incapaz de romper com certos padrões psíquicos cotidianos, estamos diante do fenômeno da alienação. Não se trata, entretanto, de um fenômeno meramente individual: estamos tratando fundamentalmente de uma sociedade que promove modos de produção humana alienantes.

Alienação, portanto, é aqui entendida como fenômeno social que aparta os indivíduos das esferas não cotidianas correspondentes ao grau mais elevado de desenvolvimento do gênero humano em determinado tempo histórico. Restrito à esfera da vida cotidiana, o indivíduo torna-se limitado por motivações de ordem pessoal, a necessidades individuais e empobrece seu psiquismo por não articular modos de pensar, sentir e agir que demandam funcionamento psíquico não-cotidiano.

Retomemos, agora, a questão da “necessidade”. A necessidade move o ser humano na produção de si mesmo. Ao promover os meios para satisfação de suas necessidades, o ser humano promove a produção de novas necessidades em um processo contínuo de formação humana. Esta relação dialética entre ação e consciência não é meramente individual, mas se processa em vínculo estreito com a cultura, representada em seu grau mais elevado de humanidade pelas esferas não-cotidianas.

A apropriação da cultura é fundamental na formação humana. Entretanto, em que pese a importância das esferas cotidianas, não é nestas esferas que se encontra a conexão mais aprimorada com o gênero humano. Em uma sociedade

que promove modos de produção alienantes, não é incomum, portanto, deparar-se com os efeitos deste fenômeno.

Quando o professor se depara com o aluno e suas necessidades, no primeiro momento é com o aluno empírico, imediato, que o professor está se deparando. No exercício de apreensão da prática social, o professor deve avançar do aluno empírico para o aluno concreto, síntese de múltiplas determinações. Ora, o mesmo se refere às necessidades que o aluno apresenta. A questão que cabe ao educador responder, neste caso, é a seguinte: as necessidades a serem identificadas estão na ordem do empírico, vinculadas à esfera do cotidiano, ou necessidades concretas, vinculadas também a esferas não-cotidianas?

Como aluno empírico, não é de se estranhar que este apresente suas necessidades pela esfera da vida cotidiana, vinculadas ao senso comum, à percepção imediata das coisas. Neste sentido, a tarefa do professor no que se refere à problematização se caracteriza como o ato de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social. Todavia, não apenas as questões vinculadas à vida cotidiana; é preciso que o professor tenha consciência da relação dialética entre as esferas da vida cotidiana e da vida não-cotidiana para um encaminhamento eficiente.

Um exemplo relevante deste aspecto é vivenciado e apresentado por Saviani (MARSÍGLIA, 2011, p. 201-202): preparado para ministrar uma aula de filosofia, depara-se com um grupo de alunos interessados em discutir o III Festival da Música Popular Brasileira promovido pela TV Record em São Paulo (1967). Na narrativa expressa que, frente a esta situação, não é interessante que o professor negue este pedido ignorando as demandas e fatos sociais sob o argumento que “aula é aula, festival é festival” para manter-se em seus conteúdos previamente programados. Tampouco é interessante que o professor se renda a este pedido, pelo mero interesse espontâneo dos alunos. Desta forma, observando os desejos relacionados à dimensão cotidiana (o entretenimento pela música, o interesse ligeiro pelos ídolos, entre múltiplos possíveis) o professor vinculou-os à dimensão não-cotidiana, neste caso, à análise da música “Alegria, alegria”.

O poema de Caetano Veloso, ao retratar um indivíduo sem lenço e sem documento caminhando contra o vento, sendo assaltado por estímulos externos representados pelas muitas notícias que se superpõem ao serem refletidas pelo sol nas bancas de revista exemplificadas pelos crimes, espaçonaves, guerrilhas, cardinales bonitas, caras de presidentes, beijos, dentes, pernas, bandeiras, bombas, Brigitte Bardot, Coca-Cola, casamento, televisão, fotos e nomes, permitia identificar a condição do homem sendo bombardeado por um complexo de incitamentos do mundo circundante sem conseguir concentrar-se em si próprio. (SAVIANI *in* MARSÍGLIA, 2011, p.202).

Este encaminhamento pedagógico decorre do entendimento referente à especificidade da escola. Como afirma Saviani:

O papel da escola não é apenas o de organizar as experiências propiciadas pela vida dos próprios alunos. O papel da escola é, antes, o de patentear aquilo que a experiência de vida dos alunos esconde. Seu papel não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata. (SAVIANI *in* MARSÍGLIA, 2011, p.201).

Finalmente, pelo exposto, vemos que o método proposto pela pedagogia histórico-crítica não se propõe como um passo-a-passo a ser seguido, mas sim como diretrizes nas quais o educador pode se apoiar para, numa relação consciente, guiar uma prática única, original e fundamentada. Disto podemos entender que o ato educativo demanda uma relação permanente entre técnica e arte, assim entendidas:

A técnica é definida como a maneira correta de se executar uma tarefa. Como tal, caracteriza-se por um conjunto de regras extrínsecas que são compendiadas podendo ser apropriadas e aplicadas na atividade prática. Implica, pois, em repetitividade. A arte, por sua vez, também se refere à realização prática. Mas, diferentemente da técnica, ela se define por regras intrínsecas, ditadas pela própria obra a ser feita. Implica, pois, em originalidade. (SAVIANI *in* MARSÍGLIA, 2011, p.204).

Detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito social implica, no contexto educativo, identificar que conhecimentos são necessários dominar para a resolução. Assim, a problematização encaminha conseqüentemente para outro momento, a instrumentalização.

Instrumentalização

Como visto, a produção da humanidade se dá pela relação dialética entre objetivação e apropriação no processo histórico das produções culturais materiais e simbólicas incorporadas nos indivíduos. Esta incorporação acontece de modo variado nas relações sociais (educação formal, não formal, informal), sendo o ato educativo caracterizado pela intencionalidade em promover esta incorporação nos indivíduos, o que podemos denominar como ensino.

Esta intencionalidade foi objeto de questionamento da Escola Nova em relação aos métodos tradicionais que concebiam a figura do professor como o portador de conhecimentos a serem transmitidos aos alunos. Pela desconsideração dos condicionantes sociais que caracterizaram a pedagogia tradicional, educadores vinculados a esta proposta pedagógica não tinham à disposição o instrumento teórico que lhes permitisse captar o aluno concreto, síntese de múltiplas determinações. A crítica da Escola Nova procurou tirar o professor do centro das atenções, deslocando a questão para os alunos e, portanto, uma elaboração educativa mais centrada em questões relacionadas à aprendizagem (aluno como agente) do que relacionadas ao ensino (professor como agente).

O movimento escolanovista enfrentou resistência, especialmente da igreja católica que dominava os espaços escolares brasileiros. De maneira geral, é lícito afirmar que, na prática, as escolas que tinham recursos puderam elaborar um ambiente mais rico de aprendizagem, atentando-se para aspectos antes negligenciados. Por outro lado, a maior parte dos educadores, acostumados com os procedimentos da pedagogia tradicional, continuavam organizando seus trabalhos pedagógicos articulando “conteúdos a serem ensinados” com metodologias escolanovistas. Se, para as escolas que tinham recursos, esta mistura chegou a produzir bons resultados, na maior parte das escolas promoveu-se certa confusão que, somada ao sentimento de frustração, contribuiu para abrir espaço às propostas tecnicistas posteriores. Em última instância, tal qual a pedagogia tradicional, o movimento escolanovista não tinha pautado em sua proposta didática a relevância dos condicionantes sociais, o que o identifica na concepção pedagógica não crítica

(com ressalvas para iniciativas que se manifestaram de modo comprometido com as camadas populares).

A pedagogia histórico-crítica procura superar a polaridade destas perspectivas tomando em consideração os condicionantes sociais, ao mesmo tempo em que capta, no movimento histórico, a síntese dialética que caracteriza as produções humanas como acúmulo qualitativo de objetos e procedimentos manifestos na cultura.

Entendendo que o conhecimento é algo que se acrescenta à atividade de pensamento e que esta atividade se desenvolve de outra maneira que não é, fundamentalmente, o ensino, a proposta escolanovista criticou métodos cristalizados da pedagogia tradicional por serem, fundamentalmente, “transmissão de conteúdos”, sendo esta transmissão compreendida como mero depósito de elementos estáticos.

A crítica da escola nova atingiu os métodos tradicionais porque estes, sim, se mostraram estáticos por não captarem o movimento da realidade social na qual a escola encontra-se inserida; entretanto, tal crítica não considera que os conteúdos a serem transmitidos são, eles próprios, atividade de pensamento acumulada como atividade humana histórica. Se considerada a prática social como produto histórico em transformação, a transmissão de conteúdos não pode ser considerada estática *per se*. Da mesma forma, sendo professor e aluno ambos inseridos na mesma prática social, a transmissão não pode ser considerada depositária: ao promover o ato educativo, professor e alunos transformam-se, porque transformam a realidade na qual vivem ambos.

A instrumentalização, portanto, diz respeito à identificação intencional dos conhecimentos que precisam ser dominados em um determinado contexto social. Articulando as dimensões cotidianas e não cotidianas da vida, os conteúdos a serem ensinados não estão congelados no tempo, mas sim, captando a realidade social do presente, estão a serviço do embate no movimento contraditório que move a história da humanidade.

Eis pois a importância de entender a educação como mediação no interior da prática social: se a escola, enquanto principal instituição de ensino, é parte

integrante das contradições sociais, a instrumentalização, em sinergia com a problematização, constitui aspecto fundamental para a identificação do que deve ser ensinado. Se a problematização consistia na identificação das necessidades concretas para além das necessidades empíricas, a instrumentalização consiste na identificação dos conteúdos a serem assimilados para que cada indivíduo possa desenvolver-se em sua máxima potencialidade no movimento contraditório da sociedade.

Trata-se, portanto, de certa hierarquização do conhecimento que deve ser objeto no processo de ensino/aprendizagem. Esta hierarquização é pautada por uma dimensão mais geral e outra, específica. A dimensão geral diz respeito à distinção entre a esfera cotidiana e não cotidiana, sendo a não cotidiana a que abarca os conhecimentos científicos e artísticos, hierarquicamente acima na seleção curricular. A dimensão específica refere-se ao fato de que, no decorrer da vida, os conhecimentos artísticos e científicos devem ser articulados considerando determinações específicas, por exemplo, se se trata de uma criança, um adolescente ou um adulto, entre muitos outros. Desta forma, um mesmo conteúdo pode ser articulado em múltiplas gradações didáticas levando em consideração certas especificidades (educação infantil, ensino médio, EJA, ensino superior, etc.).

Outro aspecto relevante refere-se à compreensão de que as especificidades são parte integrante de uma totalidade social, ou seja, os contextos específicos compõem uma mesma realidade. Isto significa, por exemplo, que a educação no campo e na cidade, cada qual em sua especificidade considerando suas diferenças, também não se diferenciam completamente. Assim posto, a educação campesina não deve organizar seu currículo para tratar apenas de temas campesinos, para manter o ser humano no campo, e da mesma forma, a educação urbana.

Um conceito fundamental na pedagogia histórico-crítica para a compreensão do que deve ser ensinado é o conceito de “clássico”. Resgatemos três momentos em que a noção de “clássico” é delineada nesta concepção pedagógica:

O “clássico” não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. (SAVIANI, 2013a, p.13).

E o que é fase clássica? É a fase em que ocorreu uma depuração, superando-se os elementos próprios da conjuntura polêmica e recuperando-se aquilo que tem caráter permanente, isto é, que resistiu aos embates do tempo. Clássico, em verdade, é o que resistiu ao tempo. É nesse sentido que se fala na cultura greco-romana como clássica, que Kant e Hegel são clássicos da filosofia, Victor Hugo é um clássico da literatura universal, Guimarães Rosa um clássico da literatura brasileira etc. (IDEM, IBIDEM, p.18).

E, aqui, uma distinção entre os termos “clássico” e “tradicional”, na medida em que o conceito de “tradição” traz em si a perspectiva de um lastro temporal amadurecido pela curadoria de gerações:

Dostoievski, por exemplo – segundo a periodização dos manuais de História, um autor contemporâneo – é tido como um clássico da literatura universal. Da mesma forma, diz-se que Machado de Assis é um clássico da literatura brasileira, apesar de o Brasil ser mais recente até mesmo que a Idade Média, quanto mais que a Antiguidade. Então, o clássico não se confunde com o tradicional. (IDEM, IBIDEM, p. 101).

Desta forma, o “clássico” corresponde àquilo que compõe um cânone estabelecido culturalmente no processo histórico; não se trata, entretanto, de estabelecer um “panteão cognitivo” congelado a ser preservado, de uma imposição restritiva ou mesmo imperialista; o conceito de “clássico” está sempre a abarcar novas obras, conhecimentos e tecnologias revisando o passado. Trata-se, mais precisamente, do exercício de identificar na cultura tudo o que já foi produzido pelas forças produtivas humanas em termos materiais e imateriais, socializando o conhecimento como estratégia que contribua na superação da luta de classes. Como afirma Duarte (2016, p.26):

A classe dominante não coloca a escola a serviço da imposição da assim chamada cultura burguesa a toda a população porque, do mesmo modo que o capital é a riqueza humana transformada em propriedade privada da burguesia, a assim chamada cultura burguesa é riqueza intelectual humana posta a serviço dos interesses de uma classe social.

E ainda,

O critério da pedagogia histórico-crítica para a seleção e organização dos conteúdos escolares é o do desenvolvimento de cada pessoa como indivíduo que possa concretizar em sua vida a humanização alcançada até o presente pelo gênero humano. Considerando-se, porém, que o desenvolvimento do gênero humano, até a atualidade, tem ocorrido por força das contradições geradas pela luta de classes, é preciso levar-se em conta o caráter contraditório e heterogêneo do desenvolvimento da cultura, que está necessariamente marcada pela luta ideológica que sempre acompanha a luta de classes. Luta ideológica significa, entre outras coisas, luta entre concepções de mundo. A definição dos conteúdos escolares é uma tomada de posição nesse embate entre concepções de mundo não apenas diferentes, mas fundamentalmente conflitantes entre si. (IDEM, IBIDEM, p.95).

Catarse

No senso comum, a catarse é associada ao efeito catártico, ou seja, aquela sensação que ocorre habitualmente no contexto da experiência estética quando se assiste uma obra cênica, cinematográfica ou musical e percebe-se certa euforia, uma sensação de alívio e bem-estar provocada pela obra. Remete-se o conceito à filosofia aristotélica que, pelo caráter fragmentário dos registros referentes, torna complexo o enquadramento do termo na concepção do pensador grego. Boal (2011, p.72) analisa o conjunto do pensamento de Aristóteles identificando em suas elaborações sobre o teatro um sistema trágico-coercitivo, apontando assim uma perspectiva crítica da catarse como purgação:

[...] quando o homem falha nas suas ações, no seu comportamento virtuoso em busca da felicidade, através da virtude máxima que é a obediência às leis, a arte da Tragédia intervém para corrigir essa falha. Como? Através da purificação, da catarse, da purgação do elemento estranho, indesejável, que faz com que o personagem não alcance os seus objetivos. Este elemento estranho é contrário a lei, é uma falha social, uma carência política, uma transgressão.

Na medida em que a pedagogia histórico-crítica toma os condicionantes sociais como fundamento para suas formulações, qualquer coisa que possa ser vinculada a suposta “falha social” ou carência política não deve ser eliminada; ao contrário, deve ser incorporada, analisada e superada. O efeito catártico aristotélico que tira do horizonte as contradições sociais, tal qual analisa Boal, não condiz com a perspectiva desta teoria pedagógica.

O conceito de catarse na perspectiva da pedagogia histórico-crítica remete ao filósofo Antônio Gramsci, significando “a passagem do momento econômico-corporativo para o momento ético-político, ou a assimilação da estrutura em superestrutura na consciência dos homens”. (SAVIANI, 2015a, p.169). Assim compreendida, podemos identificar dois aspectos em unidade: o primeiro, mais amplo, envolvendo todo o processo de vida social e da luta política (do econômico-corporativo para o ético-político) e o segundo, com significado propriamente pedagógico (da estrutura em superestrutura na consciência).

No que diz respeito ao aspecto pedagógico, como vimos, o materialismo considera que o ser tem precedência ontológica em relação à consciência. Desta forma, a existência concreta é pré-requisito para a apropriação pela consciência humana dentro de uma relação dialética que, uma vez posta em movimento, opera em ação recíproca. Na definição de catarse da pedagogia histórico-crítica, entendemos por estrutura a existência social real dos seres humanos em suas relações de produção reais que correspondem a um determinado momento histórico de desenvolvimento das forças produtivas materiais. Em outras palavras, a estrutura é um modo de produção num estágio específico de desenvolvimento.

O modo pelo qual os seres humanos produzem sua existência material afeta diretamente os modos como os seres humanos se percebem, se relacionam. Na condição de ser social, a estrutura afeta diretamente a subjetividade de cada indivíduo. Assim posto, a superestrutura corresponde às relações sociais, aos modos como os seres humanos se percebem, se relacionam, considerando a particularidade de cada indivíduo singular.

Embora o capitalismo tenha promovido de modo eficiente a superação de inúmeras barreiras culturais, devemos entender que a estrutura, enquanto modo de produção, não é um estado inerte, mas sim um processo. Este processo se manifesta em múltiplas gradações globais que, na relação dialética com a superestrutura, produz práticas sociais em escopos culturais múltiplos. Desta forma, é preciso ter em vista que a relação entre estrutura e superestrutura, em primeiro lugar, se dá numa perspectiva de ação recíproca: a realidade existe independentemente da consciência do ser humano, mas não independente de sua

capacidade de intervir nela. Em segundo lugar, a relação entre estrutura e superestrutura se dá sob a categoria da totalidade, considerando especificidades, mas sem perder de vista a luta de classes. Em outras palavras, retomando o aspecto mais geral do conceito de catarse, estrutura e superestrutura são, fundamentalmente, conceitos relacionados à dimensão política, ética, social. Como pondera Williams (2005, p.215)

É muito fácil que a noção de totalidade seja esvaziada do conteúdo essencial da proposição marxista original. Porque, se dissermos que a sociedade é composta de um grande número de práticas que formam um todo social concreto, e se dermos a cada prática um certo reconhecimento específico, adicionando somente o fato de que elas interagem, relacionam-se e combinam-se de modos muito complicados, nós estamos num nível falando sobre a totalidade de maneira muito óbvia, mas em outro nível estaremos evitando o fato de que exista qualquer outro tipo de determinação. [...]. Assim, a questão-chave a ser colocada sobre qualquer noção de totalidade na teoria cultural é: essa noção de totalidade inclui a noção de intenção?

Mas em que medida então a passagem da estrutura em superestrutura na consciência é aspecto propriamente pedagógico? Os fundamentos didático-filosóficos da pedagogia histórico-crítica definem que os conteúdos escolares devem ser conhecimentos sistematizados frutos da riqueza cultural humana historicamente produzida. Estes conhecimentos são produzidos dentro de determinados modos de produção com as respectivas relações sociais (estrutura) e suas formas ideológicas (superestrutura) sendo, portanto, sínteses destas relações dialéticas.

Como já exposto, a perspectiva da pedagogia histórico-crítica considera que o ser humano não nasce completamente humanizado, mas humaniza-se em um processo de apropriação da cultura que vai além dos determinantes evolutivos naturais ou do simples pertencimento à vida social. Um dos aspectos fundamentais no processo de humanização é a apropriação da cultura, em específico, dos conhecimentos sistematizados produzidos na cultura que, sob a categoria da totalidade, ganham predicado de universais. A respeito da característica universal do conhecimento, explicita Saviani (2013a, p.50):

[...] dizer que determinado conhecimento é universal significa dizer que é objetivo, isto é, se ele expressa leis que regem a existência de

determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal. E isto se aplica tanto a fenômenos naturais quanto sociais. Assim, o conhecimento das leis que regem a natureza tem caráter universal, portanto, sua validade ultrapassa os interesses particulares de pessoas, classes, épocas e lugar, embora tal conhecimento seja sempre histórico, isto é, seu surgimento e desenvolvimento são condicionados historicamente.

A própria identificação destes conhecimentos é tarefa científica e artística árdua que, no interior da prática social, é também objeto de disputa na luta de classes. No entanto, sem perder de vista a intencionalidade ponderada por Williams (2005) é justo identificar a existência de tais conhecimentos universais. Trata-se, aqui, de negar a suposta neutralidade do conhecimento sem negar, entretanto, sua objetividade.

Importa, pois, compreender que a questão da neutralidade (ou não neutralidade) é uma questão ideológica, isto é, diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento, enquanto a objetividade (ou não objetividade) é uma questão gnosiológica, isto é, diz respeito a correspondência ou não do conhecimento com a realidade à qual se refere. (SAVIANI, 2013a, p.50).

Este processo de humanização pela aquisição da riqueza cultural é a produção pelo ser humano de sua própria natureza, uma natureza de segunda ordem. Apropriando-se do patrimônio material e ideal disponível, o ser humano transforma-se de suas propriedades filogenéticas naturalmente formadas, espontâneas, para uma “espontaneidade de segunda ordem”, ou segunda natureza, produzida pela incorporação das produções do gênero humano. O uso do termo “espontaneidade” aqui refere-se à aparência pela qual este fenômeno se manifesta: um indivíduo que domina um instrumento musical o maneja espontaneamente como se o instrumento fosse parte do seu corpo natural; para quem assiste, o processo de apropriação da cultura musical referente é invisível.

Quanto maior for a riqueza cultural dos conhecimentos incorporados, maior será a síntese estrutura/superestrutura incorporada. Entretanto, é preciso algumas considerações a este respeito. Em primeiro lugar, trata-se aqui tão somente de apontar que existem conhecimentos mais elaborados e conhecimentos menos elaborados, existem critérios artísticos e científicos para considerações em que pese a constante revisão de tais critérios levando em conta a história de colonizações,

estigmatizações e, mesmo, extinção de conhecimentos ricos na trajetória das lutas de classes.

Em segundo lugar, para compreensão do que significa a catarse nos fundamentos didáticos da pedagogia histórico-crítica, é preciso a compreensão de que esta, se é parte integrante dos processos de apropriação dos conhecimentos, ao mesmo tempo só se concretiza quando conquistada sua dimensão mais ampla, a passagem do momento econômico-cooperativo para o ético-político, e mesmo esta conquista não é algo definitivo: uma vez consciente das determinações sociais na dimensão político-social, o indivíduo deve seguir o exercício crítico de leitura e apropriação da realidade como movimento de toda uma vida, tal qual é igualmente o movimento de transformação da própria realidade.

Um exemplo contundente deste movimento diz respeito à alfabetização. A linguagem escrita é uma importante síntese da relação dialética entre estrutura e superestrutura na trajetória humana a tal ponto que os historiadores tendem a demarcar o início da História com o advento da escrita: antes da escrita era a Pré-História. A escrita materializa a linguagem, o signo, consiste em um importante instrumento de comunicação, estrutura objetiva da língua. Esta estrutura, quando assimilada, converte-se em superestrutura na consciência do indivíduo que se tornou alfabetizado. Esta aprendizagem, quando completamente efetuada, opera uma transformação irreversível no indivíduo: agora sua ação na realidade social é transformada porque o próprio indivíduo transformou-se; não é mais possível sua atuação social tal qual era quando analfabeto. Temos, neste exemplo, a catarse operada na perspectiva da pedagogia histórico-crítica em uma dimensão de menor proporção, porém fundamental como instrumento mediador para a consciência mais ampla, ético-política.

No entanto, tal qual destacado quando tratamos da instrumentalização, os conhecimentos artísticos e científicos são articulados levando em consideração múltiplos fatores no decorrer da vida, de biológicos (por exemplo, a faixa etária) a sociais (por exemplo, a condição de classe). A alfabetização é um primeiro passo para a relação do sujeito com a totalidade da qual a linguagem escrita faz parte, condição prévia para a consciência dos condicionantes sociais sob os quais

existimos e atuamos. A catarse em sua plenitude, qual seja, a superação de uma dimensão econômico-corporativa, egoísta-passional, não é, portanto, tão facilmente identificada.

Neste sentido, vale a reflexão feita por Saviani (2013b) sobre a distinção entre “filosofia de vida” e “ideologia”. Se toda ação humana é, pela superação da falsa dicotomia corpo/mente, unidade de ação/pensamento, nem sempre se vincula à ação o ato de reflexão.

(...) a todo momento estamos fazendo escolhas, mas isso não significa que estamos sempre refletindo; a ação não pressupõe necessariamente a reflexão; podemos agir sem refletir (embora não nos seja possível agir sem pensar). Nesse caso, nós decidimos, fazemos escolhas espontaneamente, seguindo os padrões, a orientação que o próprio meio nos impõe. (SAVIANI, 2013b, p.24).

A esta gradação de unidade ação/pensamento Saviani denomina “filosofia de vida”: ações orientadas pela relação mais imediata (ou menos mediada pela reflexão) com o meio em que vivemos. Uma segunda gradação, com maior mediação do pensamento por meio da reflexão, diz respeito à noção de “ideologia”: a reflexão, ainda que aberta no ponto de partida ao confrontar determinado problema, busca respostas, explicações e orientações correlatas à ação no mundo.

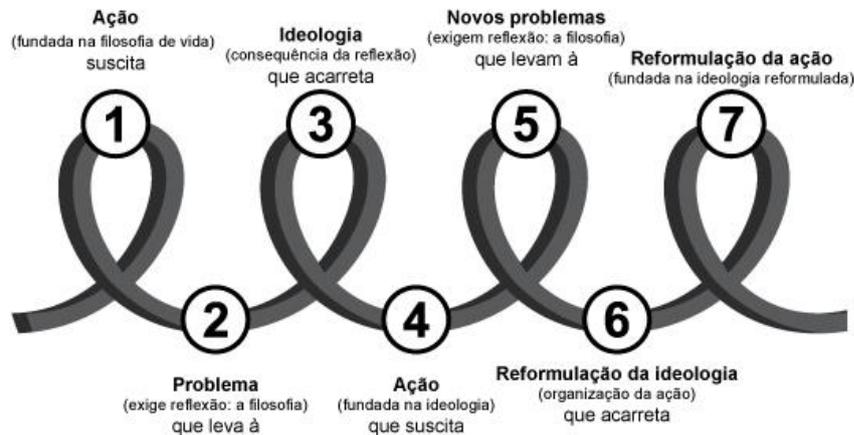
Estrutura-se então uma orientação, princípios são estabelecidos, objetivos são definidos e a ação toma rumos novos tornando-se compreensível, fundamentada, mais coerente. Note-se que também aqui se trata de princípios e normas que orientam a nossa ação. Mas aqui nós temos consciência clara, explícita do porquê fazemos assim e não de outro modo (...) proponho que se chame a esse segundo tipo de orientação “ideologia” (IDEM, IBIDEM, p.26).

Deste modo, “filosofia de vida” e “ideologia”⁵ operam, na existência real, como gradações de confronto, no ser humano, entre as coisas que existem e os mecanismos de apreensão das coisas que existem. Em cada indivíduo singular, a ideologia pode tanto ratificar quanto retificar a filosofia de vida, o que pode acarretar certas incoerências na ação ora pela superposição de uma, ora de outra. A superação dessas incoerências se dá pelo progressivo aprimoramento do

⁵ Saviani diferencia e correlaciona a noção de ideologia e saber na medida em que não há “saberes desinteressados”, de modo que o saber sempre supõe a ideologia e esta, por sua vez, sempre supõe saber. “Com efeito, a ideologia só pode ser identificada como tal ao nível do saber. A ideologia que não supõe o saber supõe-se saber”. (Saviani, 2013b, p27).

movimento dialético entre a ação e a reflexão, entre corpo e pensamento, entre teoria e prática.

Figura 1 – Ação e reflexão na construção ideológica



Assim compreendendo a relação entre teoria e prática, ação e consciência, podemos compreender em que sentido toda ação humana tem aspecto ideológico. Sob problematização e instrumentalização adequada, a catarse em sua dimensão mais ampla consiste na tomada de consciência dos condicionantes do mundo real nos quais cada ser humano opera sua existência real, passando do senso comum que pauta a filosofia de vida para a ideologia por uma consciência verdadeira. Assim posto, a catarse configura-se, em última instância, como uma transformação profunda no modo como o indivíduo percebe e age no mundo. Trata-se de uma categoria pedagógica de dimensão estética, ética e psicológica.

No contexto escolar, esta amplitude dimensional pode surgir e desenvolver-se por disparadores de uma aula de teatro para uma criança, de história para um adolescente ou de física quântica para um jovem adulto universitário. Pode acontecer em um momento específico, ou em gradações imperceptíveis ao longo de toda a vida. No que diz respeito ao professor, o que cabe pontuar é que este efeito de maior plenitude, concomitante a outros possíveis de menor abrangência mas de igual importância como instrumentos mediadores para o alcance da dimensão ético-política, demandam do professor, por um lado, competência técnica no que diz respeito aos elementos basilares do ofício (conhecimentos específicos do conteúdo,

didática, sensibilidade apurada para apreender seus alunos, etc.) quanto outros conhecimentos, de maior escopo, referentes aos condicionantes sociais globais que atuam direta ou indiretamente na escola.

A prática social como ponto de chegada

O processo educativo é mediação no interior da prática social. Professor e aluno não se retiram do mundo social para efetuar o ensino e a aprendizagem qualquer que seja o procedimento adotado para garantir o processo. Assim posto, ter a prática social como ponto de chegada não significa que o aprendiz deve afastar-se de sua vida para um “retiro pedagógico” e, só então, “descer a montanha” de volta ao mundo dos comuns.

Significa, tão somente, que uma vez concretizado o processo pedagógico, a prática social na qual professor e aluno estão inseridos se altera qualitativamente. O ato educativo parte de uma desigualdade real, qual seja: a visão sincrética do aluno em relação a visão sintética do professor; sob o auspício de uma igualdade possível procede o processo pedagógico. Findo, o aprendiz ascende à visão sintética ao mesmo tempo que se reduz a precariedade da visão inicial do professor, agora mais orgânica. Assim posto, a prática social na qual estes agentes estão inseridos é e não é a mesma do ponto de partida:

É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente. É preciso, no entanto, ressaltar que a alteração objetiva da prática só pode dar-se a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais. A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática. (SAVIANI, 2012a, p.73).

Podemos dizer, em outras palavras, que ter a prática social como ponto de chegada no processo pedagógico é ter acesso à catarse incorporada e manifesta pela ação concreta transformadora na realidade por parte dos alunos. Este é um

privilégio raro que o professor deve buscar, mas, ao mesmo tempo, não deve contar; dada a natureza processual do trabalho educativo, é comum que um aluno específico finalize uma etapa específica de aprendizagem e, no futuro, na condição de ex-aluno concretizando em sua vida a unidade teoria e prática pelo aspecto mais amplo do conceito de catarse, não retorne para encontrar aquele professor informando-lhe a validade material de concepções que tenham sido porventura trabalhadas. Eis um aspecto ingrato do trabalho do professor, muitas vezes contornado pelas prazerosas constatações de outros casos nos quais a transformação se manifesta.

No entanto, o que a proposta didática da pedagogia histórico-crítica propõe ao tomar o ato educativo como mediação no interior da prática social é manter no horizonte que a finalidade última da aprendizagem é a ação no mundo, ao mesmo tempo em que procura diluir a aparente distância entre teoria e prática que se faz presente em embates comuns de sala de aula. Comumente, alunos questionam a validade do conhecimento do professor ou de sua abordagem didática criticando um curso como “muito teórico, pouco prático”; em resposta, o professor age apontando o imediatismo de seus aprendizes: “mais tarde vocês verão a importância deste conteúdo”.

Saviani (2012c) trata desta questão destacando a falsa dicotomia entre teoria e prática, usando a lógica dialética para explicitar a unidade destes dois aspectos na vida humana. Formando uma unidade, são também distintos, diferenciam-se e devem ser considerados em suas especificidades, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro, portanto, inseparáveis.

A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, conseqüente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem teoria a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica de atividade humana. (IDEM, IBIDEM, p.108).

Levando a discussão para o campo da linguagem, Saviani destaca que a polarização excludente não se dá entre a teoria e a prática, mas sim, entre o

verbalismo e o ativismo. Verbalismo entendido como a palavra vazia, a fala especulativa, a teoria sem prática; o ativismo entendido como a ação impulsiva, cega, sem objetivo, a prática sem teoria.

Os alunos, movidos por certo ativismo, criticam, em nome da prática, o verbalismo do professor, que eles pensam ser a teoria. O professor, por sua vez, defende seu verbalismo, em nome da teoria, contra a reivindicação prática dos alunos, chamando-os de ativistas. E aqui também é interessante observar que o mesmo indivíduo pode, na condição de professor, defender o verbalismo em nome da teoria e, na condição de aluno, defender o ativismo em nome da prática. [...] quando se defronta com seus alunos do período noturno, ele esgrimirá os argumentos da importância da teoria para defender o verbalismo docente; e, no período diurno, diante de seu professor de pós-graduação, ele acionará os argumentos enaltecendo a importância da prática para defender o ativismo discente. (IDEM, IBIDEM, p.110).

Desta forma, entender a prática como ponto de partida e de chegada do processo pedagógico é uma orientação teórico-metodológica que procura superar a falsa dicotomia entre teoria e prática, explicitando assim a finalidade última do ato educativo. Efetivamente, trata-se de formulação convergente à tese formulada por Marx (2007, p.535) que, dedicando abundante quantidade de tempo e energia vital ao estudo e a pesquisa, arrematou: “os filósofos apenas interpretam o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo”.

CAPITULO II: A TRAJETÓRIA DAS IDEIAS DE GROTOWSKI

Neste capítulo pretendo expor, de maneira panorâmica, a trajetória das ideias de Grotowski no intuito de pontuar conceitos fundamentais pertencentes ao seu léxico que, em momento posterior, serão articulados no contexto da pedagogia histórico-crítica.

As investigações promovidas por Grotowski tem aspecto profundamente interdisciplinar, de modo que esta exposição não se dá de modo desinteressada: o recorte e a abordagem de suas sistematizações aqui apresentado parte da hipótese que o trabalho de Grotowski apresenta uma dimensão pedagógica nuclear, entendendo a Pedagogia como um campo investigativo específico, sem detrimento para outros recortes em suas especificidades como a antropologia, a estética ou a política. Não se trata, portanto, de uma exegese do pensamento grotowskiano no escopo de um campo investigativo excludente a interpretações sob outras perspectivas.

Vale também destacar que, em que pese as contradições e revisões elaboradas por Grotowski e seus colaboradores, este panorama considerará a fase final de suas sistematizações como *síntese* de suas ideias. Adianto este entendimento sem desconsiderar que, ao longo de sua trajetória, muitas vezes uma determinada “fase de trabalho” se apresentava como uma espécie de negação prática e teórica de uma fase anterior, ao mesmo tempo em que as produções derivadas, sob uma análise criteriosa de seus contextos específicos, poderiam promover revelações que surpreenderiam o próprio Grotowski. Entretanto, ao fim e ao cabo, Grotowski viveu tempo suficiente para revisar parte significativa de sua produção e confrontá-la com seus últimos interesses investigativos, o que nos permite ler a “arte como veículo” como perspectiva que incorpora dialeticamente concepções anteriores.

Para a exposição deste capítulo, foram utilizadas fontes de duas naturezas distintas: arquivos e repertório.

Por “arquivos” refiro-me a um conjunto de publicações que abarcam livros, revistas, entrevistas e palestras transcritas. Entre estes materiais, alguns destaques: a obra *The Grotowski Sourcebook*, uma coletânea de textos em inglês organizada por Richard Schechner e Lisa Wolford e que contou com a colaboração do próprio Grotowski em sua maturidade intelectual. Esta obra propõe uma divisão em “fases de trabalho” por critérios cronológicos, mas, principalmente, pelos fins e métodos de pesquisa encabeçados por Grotowski.

Outra obra importante, organizada em quatro volumes, é *Jerzy Grotowski Testi 1954 – 1998*, organização e tradução para o italiano por Carla Polastrelli a partir da edição polaca de volume único. Cada volume abarca um período da vida de Grotowski, com a particularidade de dedicar o primeiro volume a escritos referentes a sua vida ainda quando jovem militante.

Com tradução em português, também destaco a obra *Trabalhar com Grotowski sobre as ações físicas*, de Thomas Richards. Esta obra trata da relação artística de Richards com Grotowski no justo período anterior a Grotowski considerar Richards seu “herdeiro intelectual oficial”, o que torna esta obra de fundamental importância na discussão da “arte como veículo”.

No que diz respeito às produções brasileiras, a obra de Tatiana Motta Lima, *Palavras praticadas*, traz uma minuciosa e esclarecedora análise do período de 1959 a 1974, a partir da qual destaca a unidade dialética estrutura/espontaneidade como categoria de análise para o pensamento grotowskiano. Acompanhando esta perspectiva estão as investigações de Lídia Olinto que, em sua tese de doutorado (*Conjunctio oppositorum e o Parateatro de Jerzy Grotowski e companhia*), dedica-se a esta categoria em período posterior (1970 – 1982). Por fim, destaco a tese de doutorado de Celina Sodré (*Jerzy Grotowski: artesão de comportamentos humanos metacotidianos*) na qual transcreve e analisa a última atividade profissional pública de Grotowski: um conjunto de nove palestras por ele proferidas no Collège de France de 1997 a 1998.

No que se refere a outra natureza de fontes, por “repertório” me refiro à experiência pessoal, prática, no trabalho com os dois principais diretores

considerados “herdeiros” do legado de Grotowski: Thomas Richards e Mario Biagini. Ambos dirigem o *Workcenter of Jerzy Grotowski and Thomas Richards* liderando grupos de investigação artísticas distintos, porém ancorados nos mesmos fundamentos. Richards lidera um grupo intitulado *Focused research team* e Biagini, outro intitulado *Open Program*.

Minha experiência prática com o *Open Program* se deu no ano de 2015 durante minha colaboração no projeto “Cantando estradas: encontros com o *Open Program*”. Este projeto contou com a circulação do grupo de atores liderados por Biagini no interior de São Paulo ministrando oficinas, palestras e apresentação de performances. Durante este período, pude acompanhar de perto modos de trabalho de Biagini e sua equipe referentes a aspectos pedagógicos, estéticos e sociais na relação com comunidades locais, entre os atores e nas atividades pedagógicas com estudantes e amadores de teatro.

A experiência com o grupo *Focused research* aconteceu no ano de 2016, quando viajei para a Itália para participar de atividades práticas artísticas e pedagógicas ministradas pelo grupo.

Estas duas experiências, embora breves, foram de fundamental importância para vincular o conhecimento teórico no estudo dos arquivos com o conhecimento prático. Grotowski, como homem de teatro, estava mais interessado em produzir um legado relacionado a certa “tecnologia teatral” (resgatando a etimologia da palavra pelo sentido dos termos gregos “techne” e “logos”, um “saber fazer”) do que uma filosofia da estética em geral, ou do teatro em particular. Como poderemos observar, procurou ser preciso no uso de seus termos e conceituações, mas é de fundamental importância que a apropriação de seu vocabulário esteja sempre vinculada a um contexto de prática teatral, ainda que, como veremos, o “teatro” tenha sido negado por Grotowski em certos momentos para o esclarecimento de conceitos.

Levantadas estas considerações, passamos à exposição da trajetória das ideias de Grotowski. O cânone grotowskiano comumente organiza seu pensamento em quatro grandes fases: a primeira relacionada ao período em que Grotowski trabalhou como diretor do Teatro Laboratório das 13 fileiras, conhecida como “fase

dos espetáculos” ou “teatro de produções” (cronologicamente demarcada de 1958 a 1969).

A segunda e a terceira fases estiveram vinculadas a diversos experimentos teatrais nos quais a noção de “apresentar uma obra para uma plateia” esteve em xeque, levando inclusive Grotowski a afirmar que o que lhe interessava não se tratava mais de “teatro” no sentido da convenção comumente compreendida. Estas duas fases, cada uma com sua especificidade, são conhecidas como “fase do parateatro” ou “teatro participativo” (1969 a 1978) e “fase do teatro das fontes” (1976 a 1982).

A quarta fase, conhecida como “Arte como veículo” (1986 até os dias atuais, continuada por seus indicados sucessores) se caracteriza pelo foco primordial nos mecanismos pelos quais o ator/atriz opera, incorpora e materializa seu discurso em uma perspectiva distinta, porém não independente, dos efeitos desse discurso na subjetividade de quem testemunha⁶.

Em complemento a estas quatro grandes fases, podemos acrescentar mais duas para fins de esclarecimentos: uma fase anterior à primeira, na qual Grotowski atuou como jovem diretor e professor antes de conceber seu Teatro Laboratório, e uma fase intermediária entre o “teatro das fontes” e a “arte como veículo”, a qual podemos denominar “Drama objetivo”, período de Lei Marcial na Polônia, quando Grotowski trabalhou nos Estados Unidos.

Por fim, vale destacar que a divisão cronológica para a divisão do trabalho de Grotowski em fases está mais relacionada a uma estratégia para incorporar seu pensamento em totalidade do que uma constatação de mudanças precisas nos modos de trabalho e pensamento. As investigações de Grotowski procuraram seguir um caminho orgânico vinculado a interesses que eram produzidos no próprio andamento do trabalho, de modo que pontos de rompimento com focos anteriores se caracterizaram, de modo geral, por fronteiras borradas não previstas *a priori*.

⁶ Como veremos, o termo “testemunha”, em substituição a “espectador” ou “plateia”, marca uma importante distinção.

Uma fase prévia: o jovem Grotowski e o comunismo

*Grotowski non era adatto ala lotta politica senza esclusione di colpi. Era un rivoluzionario, ma non era adatto a fare la rivoluzione.*⁷

Karol Modzelewski

O resgate etimológico do termo “comunismo” remete ao latim *communis*, referente àquilo “que é comum”, “universal”. Diz respeito, portanto, à perspectiva de uma sociedade igualitária de comum acesso aos bens materiais e imateriais coletivamente produzidos.

Entretanto, trata-se de um termo que, por seu desenvolvimento histórico, remete também a modos existenciais específicos em seus aspectos políticos, econômicos e sociais. Na medida em que tudo que existe é a síntese histórica das transformações de tudo que já existiu, pensar a relação de Grotowski com o comunismo implica, por um lado, levar em consideração o significado mais primitivo implicado no termo, esforço que pode identificar pontos de convergência de uma etimologia com a própria ontologia. Por outro lado, implica levar em consideração os efeitos que o movimento contraditório e dialético característico da história imprime na subjetividade dos indivíduos, estes, por sua vez, também sínteses históricas.

Em que medida a etimologia se encontra com a ontologia no que se refere ao termo “comunismo”? A pesquisa histórica nos aponta que o ser humano, desde sua origem, é um ser gregário. Em que pese o salto evolutivo que diferencie a espécie e, mesmo, entre os indivíduos da espécie humana, é factual que, desde a origem, o ser humano só se constitui como tal na relação com outros seres humanos: do contrário, não sobreviveríamos sequer a nossa primeira semana de vida.

Nos primórdios da humanidade, os seres humanos mobilizavam seus pés, mãos e mentes de forma conjunta para agir na natureza produzindo os meios para manutenção da vida. A caça, a pesca, as habitações e os cuidados com os recém-nascidos eram compartilhados coletivamente. Nesse processo, o ser humano

⁷ Tradução: Grotowski não era dado a luta política sem excluir as armas. Era um revolucionário, mas não era dado a fazer a revolução.

também transformava sua própria natureza, coletivamente, por meio da cultura: se uma pedra rolava montanha abaixo e, na queda, se lascava formando um objeto pontiagudo, este objeto era, pois, transformado em lança e, com o tempo, o ser humano adquiria e compartilhava o conhecimento de como produzir, ele mesmo, um objeto pontiagudo. Esta socialização do conhecimento é precisamente o que constitui a formação do acervo cultural.

A relação entre os seres humanos se dava, portanto, de forma comunista, no sentido mais elementar da etimologia do termo. Se dava de modo comum na produção e consumo dos bens materiais (alimentos, habitações) e imateriais (cultura) necessários à existência. Este modo de produção é conhecido como “comunismo primitivo” e, na medida em que se apresenta como característica elementar da espécie em sua origem, podemos vincular a este modo de produção esforços no campo ontológico, algo que possa ser vinculado à noção de “natureza humana” na relação dialética entre a matriz biofísica dos corpos e a condição humana de ser social, cultural.

Agora, considerando o “outro lado da moeda”, a história da humanidade é a história de profundas transformações nos modos de produção do ser humano, e estas transformações precisam ser incorporadas no entendimento do termo “comunismo” nos dias atuais.

Podemos dizer que o comunismo, como visão de mundo atual, é filho das contradições presentes no modo capitalista, assim como este é filho dos modos de produção existentes anteriormente.

O capitalismo surge de mudanças no sistema feudal pela transformação lenta e progressiva dos servos (antes ligados à terra e seus senhores feudais) em burgueses, comerciantes autorizados a viver em pequenas cidades denominadas burgos. A expansão progressiva do comércio vai dando origem a uma nova organização de estados nacionais, ao mesmo tempo em que novas tecnologias mercantis se estabelecem. O movimento contraditório de uma nova ordem político-econômica, a sociedade de mercado ou capitalismo, dá origem ao seu antagonismo, o comunismo.

Como tendência política, o termo “comunismo” aparece na imprensa pela primeira vez no início do século XIX pelas mãos do industrial inglês Robert Owen, um liberal que, posteriormente, adota uma postura crítica frente ao capitalismo. Capitalismo e comunismo tornam-se, progressivamente, duas visões de mundo antagônicas manifestas por proposições de modos existenciais específicos. Posteriormente, pelas sistematizações do filósofo alemão Karl Marx, o comunismo ganha solidez no campo da ciência política e econômica.

Materializam-se, ao longo do século XX, modos de produção extremamente contraditórios reivindicando essas duas ideologias. Se por um lado o capitalismo tinha em sua “formulação original” ideais como liberdade, igualdade, fraternidade e livre mercado, também apresentava relações de produção pautadas por uma nova forma de exploração do trabalho que, com o advento de poderosos monopólios, estabelece modos opressivos que abatem em escala global o trabalhador assalariado. Por outro lado, a ideologia comunista é reivindicada por regimes políticos de questionável aspecto democrático no intuito de justamente combater as distorções sociais promovidas pelo capitalismo.

Grotowski era polonês. O leste europeu de maneira em geral e a Polônia, em particular, foram palco de dramáticas contradições de ambas ideologias. No movimento capitalista/comunista europeu a Polônia sofreu transformações ao ponto de que seu próprio território deixou de existir soberanamente, tal qual nas “partilhas da Polônia” no final do século XVIII entre a Prússia, a Rússia e a Áustria, as decisões do “congresso de Viena” no início do século XIX e as invasões alemã e soviética durante a 2ª guerra mundial.

Após 1945, a Polônia passa à regência da União Soviética, integrando o chamado “bloco do Leste” ou países do “pacto de Varsóvia” (naquele momento em contraponto à OTAN, tratado militar que unia países capitalistas ocidentais). Adota, portanto, as diretrizes políticas e econômicas de Joseph Stalin que reivindicava o termo “comunismo” para denominar seu regime.

O regime estalinista distanciava sobremaneira suas diretrizes políticas, sociais e econômicas do comunismo científico elaborado por Marx (cuja diretriz fundamental

era a abolição da propriedade privada burguesa) e, mais ainda, do “espírito comunista” fundamentado na noção de sociedade igualitária em seu aspecto universal (portanto, internacional). O emprego do termo “comunismo” para referir-se ao regime estalinista, entretanto, impregnou-se de maneira conveniente: o mesmo termo foi reivindicado por Lênin na revolução Russa (1917) que derrubou a monarquia czarista. “Comunismo” como fim e “socialismo” como meio eram referências adequadas para caracterizar uma proposta que tivesse penetração nas camadas populares e que se opusesse à ordem, já bastante questionada em termos globais, do capitalismo⁸. Com a morte de Lênin, Stalin foi o sucessor vitorioso nas disputas pelo controle político soviético.

Embora o regime de Stalin em suas características antidemocráticas estivesse em oposição ao comunismo, era interessante tanto para a União Soviética quanto para os países capitalistas identificarem o regime stalinista com o comunismo. Para Stalin, sustentar a “força moral” do termo era uma peça relevante para não perder o controle das massas de trabalhadores e da intelectualidade. Para os países capitalistas, por sua vez, era interessante identificar um regime evidentemente antidemocrático com o regime comunista. Em ambos os casos, o dado factual é que a contribuição das duas maiores máquinas de propaganda globais à época (Estados Unidos e União Soviética) sobre o entendimento prático do termo “comunismo” não é um dado irrelevante.

É no contexto de uma Polônia comunista que Grotowski começa sua trajetória como jovem artista e militante. Grotowski nasceu em 1933 na cidade polonesa de Rzeszów, no sudeste do país. Em 1939 a Polônia é invadida ao oeste pela Alemanha nazista, a leste pela União Soviética. Um governo polonês foi formado em exílio, mas, ao final da segunda guerra mundial, na Conferência de Yalta, Stalin (União Soviética), Roosevelt (Estados Unidos) e Churchill (Reino Unido)

⁸ A “força moral” do comunismo, animando os espíritos da classe trabalhadora, pode ser percebida por breves, porém consistentes manifestações ocorridas alguns anos antes na França: a revolução de 1848 e, em 1871, a comuna de Paris.

concordaram em sancionar um novo governo, pró-comunista, destituindo o governo polonês no exílio⁹.

Em 1950 Grotowski muda para a cidade de Cracóvia para iniciar seus estudos teatrais. 1953 marca o ano da morte de Stalin. A partir de então, denúncias começam a vir à tona, ainda de forma não oficial, até que em 1956 Nikita Khrushchev, secretário-geral do Partido Comunista da União Soviética, no 20º Congresso do Partido, apresenta um relatório incriminatório ao antigo regime.

1956 marca o ano do assim conhecido “Outubro polonês”: período de complexas transformações na Polônia, agora governada por Wladyslaw Gomulka. Entre os contraditórios câmbios no campo político e social, podemos destacar, no campo estético, maior flexibilidade no que até então se referia como “realismo socialista”. Ao diluir esta orientação estética estatal, artistas de diversos campos puderam trabalhar com menor, porém não ausente, censura.

Neste período, Grotowski é um dos fundadores da União Revolucionária da Juventude, organização vinculada ao Partido Comunista polonês que se propunha a estabelecer o “verdadeiro socialismo”: adotava uma postura radical, igualitária de fato, que reivindicava o termo “democracia”, mas que se distanciava da “democracia liberal” pela visão de mundo pautada na sociedade de classes. Embora uma organização de existência efêmera, Grotowski dela participou ativamente com discursos e elaboração de propostas explicitando compromissos com a classe trabalhadora. Entretanto, como narra o historiador Karol Modzelewski (companheiro de militância de Grotowski à época), o intrincado jogo manifesto na atividade política oficial encaminhou Grotowski cada vez mais exclusivamente para a atuação no campo teatral em detrimento da política representativa.

Ebbene, a Cracovia una parte degli attivisti dell'Unione Rivoluzionaria della Gioventù si rifiutò di confluire nell'Unione della Gioventù Socialista e ne rimase fuori. C'era il pericolo che il potere li considerasse un'organizzazione illegale. Al fine di evitarlo Jerzy Grotowski creò il Centro Politico della Sinistra Accademica e Operaia che riuniva coloro che erano confluiti e coloro che si erano rifiutati; la nuova associazione doveva prendere parte come entità organizzata

⁹ Este governo, entretanto, continuou a existir até 1990, em Londres, até a Polônia desvincular-se da esfera de influência soviética. O governo da Polônia em exílio contou com seis presidentes ao longo de sua existência.

(allora si diceva “frazione”, una definizione dalla connotazione molto negativa) alle elezioni degli organi dirigenti dell’Unione della Gioventù Socialista. I vecchi membri dell’apparato dell’Unione della Gioventù Polacca falsificarono i risultati di quelle elezioni a sfavore di Grotowski e del Centro della Sinistra Accademica. Ero tra coloro che erano stati invitati per verificare i brogli e chiarire cosa fosse successo. Ebbi modo di parlare allora con Grotowski ed ebbi l’impressione che fosse sull’orlo di una crisi. Non perché gli mancasse la volontà di lottare – Grotowski era un uomo di lotta, si trattava piuttosto di un senso di delusione e scoramento a causa dei metodi usati contro di lui e contro i suoi generosi compagni¹⁰. (POLLASTRELLI, 2015a, p.20-21).

Grotowski obtém título em interpretação em 1955 pela Escola Técnica de Teatro de Cracóvia. Em 1956 faz uma viagem de estudos para Moscou, dedicando-se à obra de artistas como Meyerhold, Vakhtangov, Thecov e aquele que mais o influenciou, Stanislavski. É de Stanislavski que herda um conceito fundamental e que permeará o conjunto de sua obra: a ação física. Ao retornar para Polônia termina sua formação escolar, assumindo a direção de um modesto teatro na pequena cidade de Opole.

De maneira sucinta, tratemos como Grotowski apropria-se, neste primeiro momento como pesquisador de teatro, da fase final dos trabalhos de Stanislavski.

A apropriação do pensamento de Stanislavski: das forças motivas à ação física

Constantin Sergeevich Alexeiev ou, como era mais conhecido, Constantin Stanislavski (1863 – 1938) foi um ator, diretor teatral e escritor, também fundador do Teatro de Arte de Moscou (TAM). Foi um dos mais influentes nomes sobre a arte da atuação tanto no leste europeu quanto no ocidente. Dedicou-se, ao longo de sua

¹⁰ Tradução: Bem, a Cracovia uma parte dos ativistas da União Revolucionária da Juventude se recusou a juntar-se à União da Juventude Socialista e permaneceu de fora. Havia o perigo que o poder dali a considerasse uma organização ilegal. No intuito de evitá-lo, Jerzy Grotowski criou o Centro Político da Direita Acadêmica e Operária que reunia aqueles que se juntaram e os que ficaram de fora: a nova associação precisava tomar parte como entidade organizada (então se dizia “fração”, uma definição de conotação muito negativa) à eleição dos órgãos dirigentes da União da Juventude Socialista. Os velhos membros do aparato da União da Juventude Polaca falsificaram os resultados daquelas eleições em desfavor de Grotowski e da Centro-esquerda Acadêmica. Eu estava entre aqueles que haviam sido convidados a verificar o aparelhamento e esclarecer o que havia acontecido. Esse modo de falar então com Grotowski e essa impressão que estivesse à beira de uma crise. Não porque lhe faltasse a vontade de lutar - Grotowski era um homem de luta, se tratava mais de um sentimento de desilusão e desânimo por causa dos métodos usados contra ele e seus generosos companheiros.

vida, à elaboração de um pensamento sobre a arte do ator teatral, sistematizando um conjunto de diretrizes referentes a esta artesanaria objetiva.

O grande conjunto da obra de Stanislavski pode ser compreendido, de maneira bastante resumida, a partir de dois momentos que, ao mesmo tempo em que se contrapõem, formam uma unidade dialética. O primeiro momento é conhecido pela referência ao que o diretor russo chamou de “memória emotiva” ou “forças motivas”. O segundo momento, por incorporação e superação do primeiro, conhecido pela referência à “ação física”.

Do que se trata esse ponto de virada entre as “forças motivas” e a “ação física” no pensamento de Stanislavski? No começo de suas investigações, Stanislavski buscava qual seria o motor, o elemento de “verdade cênica” que diferenciava o crível e o não crível no trabalho do ator. Esta “força que move” seria a emoção. Em outras palavras: o sentimento do ator deveria ser a matéria-prima da artesanaria teatral.

Ter em mente que o sentimento do ator era o elemento fundamental do trabalho significava que, no processo criativo, o ator deveria focar na busca de certos estados emocionais, psíquicos. Nesse sentido, Stanislavski desenvolveu tecnologias que ganharam ampla divulgação¹¹, como o “se” (ou seja, formas de perguntar ao ator o que ele faria se fosse o personagem, no esforço de acessar outras lógicas de pensamento) e as “circunstâncias dadas” (colocar-se em situação a partir do detalhamento de situações geralmente extraídas do texto teatral, mas também do contexto e da concepção da encenação: figurinos, cenário, iluminação). A memória do ator, nesta perspectiva, era a matéria-prima fundamental: o resgate detalhado da relação entre a memória e os sentimentos do ator em correlação com a perspectiva cênica em construção.

Se por um lado a perspectiva das “forças motivas” foi o primeiro caminho pelo qual Stanislavski organizou eficientes metodologias para a atuação teatral, por outro

¹¹ Durante os anos de 1920, o Teatro de Arte de Moscou apresentou-se nos Estados Unidos e suas tecnologias de encenação vinculadas às “forças motivas” ganharam a adesão do meio artístico norte-americano, sendo posteriormente incorporadas pelos principais estúdios de preparação de atores para o cinema. Quando Stanislavski reelaborou seu pensamento a partir das “ações físicas”, a perspectiva das “forças motivas” já havia ganho *status* de método nesses estúdios.

lado, em termos pedagógicos, permitia uma margem de entendimento arriscada especialmente para a própria percepção do ator em relação ao seu ofício: o equívoco de que, para atuar, o principal é “sentir”. Se o ator se emociona, se sente alegria, medo ou tristeza, a plateia sentirá. O ato de repetir a cena dia após dia também promovia frustração nos atores: “sentimentos” presentes nos ensaios ou em dias específicos dificilmente se repetiam.

Em palestra proferida no Festival de Santo Arcangelo de 1988, na Itália, o próprio Grotowski sintetiza o ponto de virada da compreensão de Stanislavski:

Os atores pensavam poder organizar seu papel através das emoções e Stanislavski por muitos anos também pensou assim, de maneira emotiva. O velho Stanislavski descobriu verdades fundamentais e uma delas, essencial para seu trabalho, é a de que a emoção é independente da vontade. Podemos tomar muitos exemplos da vida cotidiana. Não quero estar irritado com determinada situação, mas estou. Quero amar uma pessoa, mas não posso amá-la, me apaixono contra a minha vontade, procuro alegria e não acho, não quero estar triste, mas estou. O que significa tudo isso? Que as emoções são independentes da nossa vontade. Agora, podemos achar toda a força, toda a riqueza de emoções de um momento, também durante um ensaio, mas no dia seguinte isso não se apresenta porque as emoções são independentes da vontade. Esta é uma coisa realmente fundamental. Ao contrário, o que é que depende da nossa vontade? São as pequenas ações, pequenas nos elementos do comportamento, mas realmente as pequenas coisas – eu penso no canto dos olhos, a mão tem um certo ritmo, procuro concentrar-me e não olhar para o grande movimento de leques (referências às pessoas se abanando no auditório) e num certo ponto olho para certos rostos, isto é uma ação.¹²

O ponto de virada de Stanislavski, das “forças motivas” para a “ação física” não consiste na negação da dimensão das emoções no trabalho do ator. Muitos dos procedimentos elaborados com base nas “forças motivas” foram incorporados na perspectiva da “ação física”. Há, entretanto, um radical deslocamento no que se refere ao alicerce do processo criativo do ator: as emoções, os sentimentos, não são os elementos causais, mas sim as consequências do trabalho com aquilo que o ator tem de palpável, concreto: suas ações. O próprio termo, “ação física”, que a princípio

¹² Conferência não publicada, gravada em fita cassete em francês. Tradução: MALLETT, Roberto. In: http://www.grupotempo.com.br/tex_grot.html

pode parecer um pleonasma, está assim formulado no intuito de destacar a dimensão material do objeto de ofício do ator.

Em 1954 Grotowski já trazia a incorporação das ideias de Stanislavski em convergência com o entendimento do trecho apresentado na palestra supracitada. Grotowski (POLLASTRELLI, 2015a, p.25)¹³ sintetiza o trabalho com as ações físicas de Stanislavski nas seguintes proposições:

1. La logica dell'azione, degli atti dell' "uomo-parte", è il mezzo principale per dominare il personaggio. L'azione è il materiale creativo dell'attore;
2. Non è possibile fissare i sentimenti. È possibile invece fissare la logica e la consequenzialità dell'azione;
3. Il processo fisico e quello psichico sono due aspetti di un unico fenomeno;
4. Non bisogna iniziare il lavoro sul personaggio scenico dai risultati, dalle forme e da sentimenti inafferrabili, ma dal percorso concreto, tangibile verso quei risultati;
5. Prima di accingersi al lavoro sulla parola, bisogna mettere in atto quello che la precede: l'azione fisica.

As partir destas proposições elaboradas por Grotowski na incorporação das ideias de Stanislavski destaco dois aspectos fundamentais: em primeiro lugar, considerando a particularidade do teatro, há um deslocamento (ou um resgate) da centralidade da figura do ator em relação ao dramaturgo. A materialidade do teatro não está no texto teatral (embora este, por sua vez, seja a materialidade de um gênero literário). Se a palavra escrita é a materialidade da literatura, a ação física é a materialidade cênica. Ação física, aqui, não deve ser confundida apenas como movimento corporal ou gesto: engloba também a palavra, a voz, o canto, o silêncio, em suma, tudo que é mediado pelo corpo do ator no ato teatral. Tampouco deve-se extrair da centralidade da ação física que na perspectiva de Stanislavski e posteriormente, Grotowski, a literatura dramática seja desimportante. Ao contrário, como veremos adiante, a obra clássica carrega um valor fundamental como síntese humana, sendo, portanto, ferramenta relevante para o trabalho criativo do ator.

¹³ Tradução: 1. A lógica da ação é o principal meio para dominar o personagem. A ação é o material criativo do ator; 2. Não é possível fixar sentimentos. É possível, entretanto, estabelecer a lógica e as relações de consequência da ação; 3. Os processos físicos e psíquicos são dois aspectos de um fenômeno único; 4. Não devemos iniciar o trabalho sobre o personagem a partir da previsão de formas ou dos sentimentos indescritíveis, mas sim do caminho concreto e tangível para esse resultado; 5. Antes de começar a trabalhar a palavra, devemos trabalhar o que a precede: a ação física.

Em segundo lugar, destaco a relação entre a “ação física” e os processos psíquicos. A unidade dialética corpo/espírito¹⁴ é de fundamental importância no que diz respeito a processos criativos em geral, e ao trabalho do ator em particular. O próprio Stanislavski referiu-se à “ação física”, em momentos pontuais, como “ação psicofísica”. A subtração do prefixo “psico” está relacionada ao esforço para deslocar o eixo do campo da subjetividade para a materialidade, entendendo que a materialidade da ação física funciona como uma espécie de “catalizador” das emoções, promovendo e abarcando, portanto, a dimensão psíquica.

O conceito de ação física configurou-se como categoria central no trabalho de Grotowski, a tal ponto que este se identificou como continuador do trabalho do mestre russo. O conceito de ação física adquiriu novas camadas no trabalho de Grotowski, cabendo a esta altura da exposição apenas apresentá-lo em algumas características fundamentais. Retornaremos a esta categoria mais adiante.

A fase dos espetáculos

Em 1959, Ludwik Flaszen (renomado crítico teatral e literário polonês à época) convida Grotowski para que assumam conjuntamente a liderança de um modesto teatro na pequena cidade de Opole (Polônia). O Teatro das 13 Fileiras (nome que fazia referência à própria estrutura do espaço teatral), sob a direção de Grotowski e Flaszen, funcionaria nas diretrizes comuns aos teatros poloneses: atores seriam contratados, textos teatrais seriam escolhidos e ensaiados e, desta forma, peças seriam apresentadas integrando o repertório da companhia.

A primeira obra do grupo, *Orfeu* a partir de roteiro de Jean Cocteau, estreia em outubro de 1959. Seguem-se *Caim*, da obra de Byron (estreia em janeiro de 1960), *Mistério Bufo*, de Maiakovski (estreia em julho de 1960), *Sakuntala*, de Kalidasa (dezembro de 1960) e *Os Antepassados*, de Adam Mickiewicz (junho de 1961).

¹⁴ O termo “espírito” pode ser lido, neste estudo, como sinônimo de “mente”. Para um ou outro termo, trata-se da subjetividade humana referente a pensamentos e sentimentos.

Em março de 1962 o “Teatro das 13 fileiras” muda seu nome para “Teatro laboratório das 13 fileiras”. Até então, a companhia de Grotowski operava como uma companhia de repertório, e as obras encenadas tinham um tempo de duração curto. A mudança de nome da companhia ratifica um modo de trabalho que já se desenhava: mais meses de ensaios, ensaios abertos ao público ou convidados, uma percepção geral de eterna “montagem em processo”: as obras apresentadas não eram consideradas como finalizadas pela própria natureza efêmera do teatro, pequenas mudanças e mesmo novas versões eram inerentes ao processo criativo mesmo após a estreia.

Seguem-se as obras *Kordian*, de Juliusz Slowacki's (1962), *Akropolis*, de Stanislaw Wyspianski (teve sua primeira apresentação em setembro de 1962, passando por modificações até 1965), *Dr.Faustus*, de Christopher Marlowe (1963), *O Príncipe Constante*, de Slowacki, a partir da obra de Calderón de la Barca (1965). A última obra de Grotowski no teatro laboratório foi *Apocalypsis cum figuris*, estreada em 1969.

Esta cronologia das obras permite estabelecer marcos, ainda que borrados pela própria natureza da investigação artística, para destacar alguns aspectos que identificam Grotowski como artista cênico que materializou formas específicas de abordagem. Destaco três características que me parecem fundamentais para este trabalho: a relação com o texto escrito no processo criativo teatral; a encenação na relação espectador/ator/espaco; a questão da técnica no trabalho do ator.

A literatura no processo criativo teatral

Para Grotowski, o ponto central da relação do teatro com o material textual parte do pressuposto de que, enquanto realidade objetiva, trata-se de duas objetivações artísticas distintas: Um texto dramático, ao ser lido, tem valor em si como literatura dramática; o mesmo aplica-se a uma peça de teatro que, para ser apreciada, não demanda de seus apreciadores o pressuposto do texto.

Todo o valor do texto já está presente nele, uma vez escrito; isso é literatura, e podemos ler peças de teatro como parte da “literatura”. Na França, peças publicadas em formato de livro recebem o título de

Teatro, um erro na minha opinião, porque isso não é teatro e sim literatura dramática. (GROTOWSKI, 2013, p.43).

Desta forma, há uma distância que separa o dramaturgo e o encenador, admitindo para cada um legitimidade artística e independência. O artista de literatura dramática, ao produzir sua obra, tem em mente que o veículo material pelo qual dá existência a suas ideias artísticas é a palavra escrita que será lida, sendo a encenação, nesta etapa da produção, apenas uma abstração que pode materializar-se ou não. A materialidade que dá legitimidade e existência para a dramaturgia como arte é a palavra escrita. A encenação configura-se como um outro processo, no qual o artista que se propõe a encenar pode adotar certas posturas que o determinarão, ou não, como um artista autoral de teatro. Ainda nas palavras de Grotowski:

Diante dessa literatura, podemos tomar duas posições: podemos ilustrar o texto através da interpretação de atores, da mise en scène, da cenografia, das situações da peça... neste caso, o resultado não é teatro, e o único elemento vivo nesse tipo de encenação é a literatura. Podemos ainda ignorar o texto, virtualmente, tratando-o unicamente como um pretexto, fazendo interpolações e modificações, reduzindo-o a nada. Penso que ambas as soluções são falsas, porque em nenhum dos casos estamos exercendo nosso dever de artistas, apenas tentando cumprir certas regras, e arte não gosta de regras. Obras-primas estão sempre baseadas na superação de regras. Ainda que, evidentemente, a prova disso se verifique no espetáculo. (GROTOWSKI, 2013, p.43-44).

Qual seria, então, nesta perspectiva, a postura adequada do artista teatral frente à literatura dramática? Para buscar esta resposta, vale observar que Grotowski, quando à frente do Teatro das 13 fileiras, buscou trabalhar com textos consagrados aos quais poderíamos vincular a noção de “clássicos”, ou seja, obras de arte que, pelo crivo da humanidade, sintetizam historicamente a experiência sensível humana.

Assim compreendendo os clássicos, o texto opera no processo criativo teatral em duplo sentido: por um lado, é a síntese de experiências sensíveis humanas históricas, e é tarefa do artista teatral apropriar-se destas experiências. Por outro lado, opera como uma ferramenta de escavação das experiências pessoais para conectá-las com a humanidade.

Tanto para o diretor quanto para o ator, o texto do autor é uma espécie de bisturi que nos permite uma abertura, uma autotranscedência, ou seja, encontrar o que está oculto dentro de nós e realizar o ato de ir ao encontro do outro; em outras palavras, transcender a nossa solidão. No teatro, se quiser, o texto tem a mesma função que o mito teve para o poeta dos tempos antigos. O autor de Prometeu encontrou no mito de Prometeu tanto um ato de provocação como um trampolim, talvez, até a fonte da sua própria criação. Mas o seu Prometeu foi o produto da sua experiência pessoal. (GROTOWSKI, 2013, p.45).

Neste sentido, eis como Barba (2006, p.32) refere-se em relação ao ator e ao espectador para com o texto teatral nos trabalhos de Grotowski:

Grotowski, ao contrário, afrontou os clássicos com teimosa convicção de que eles contêm um arquétipo, uma situação fundamental da condição humana. Para que o espectador fosse consciente disso, Grotowski construía equivalentes cênicos que derivavam coerentemente do texto, mas que literalmente o alteravam com um extremismo que a história do teatro desconhecia e que, naquele tempo era considerado sacrílego. Com Grotowski começa a tradição do diretor que disseca e mexe drasticamente na estrutura literária. Seu desejo não era somente o de atualizar textos, mas sobretudo o de recriar, através deles, a experiência de situações históricas extremas e de obsessões individuais e coletivas. Ele tinha atração pelos clássicos e também sincera fé em seu valor, que manifestou através da blasfêmia e da profanação.

O teatro, em relação à literatura dramática, apresenta uma autonomia relativa: relativa porque, uma vez que no processo artístico toma-se um texto clássico como ferramenta, é fundamental a compreensão da potência sintética deste material, de modo que o artista responsável não deve usar o texto como mero pretexto temático ou para usufruir do prestígio do autor. Ao mesmo tempo, o aspecto de autonomia se destaca na medida em que o teatro, enquanto obra de arte, configura-se a partir de uma forma completamente distinta da utilizada pelo texto: se este, por sua vez, usa as convenções da palavra escrita para dar materialidade à síntese artística, as convenções teatrais são outras, portanto, uma síntese distinta.

A relação com o espectador

Para Grotowski, o aspecto que diz respeito à especificidade do teatro é o encontro entre o ator e o espectador. Uma arte que se diferencia de outras, como a televisão e o cinema, por ser uma arte que exige a presença. Todo qualquer outro

aspecto que venha a ser incorporado no fenômeno teatral deve estar a serviço deste encontro presencial, e este entendimento é o que caracterizará seu conceito de “teatro pobre”: eliminando-se tudo que não seja essencial, o que sobra é esta forma diferenciada de relação humana.

Eliminando gradualmente tudo que se mostrava supérfluo, percebemos que o teatro pode existir sem maquiagem, sem figurinos especiais e sem cenografia, sem uma área separada para apresentação (palco), sem iluminação, sem efeitos de som, etc., mas ele não pode existir sem a relação da percepção direta, da comunhão ao vivo entre espectador e ator. (GROTOWSKI, 2013, p.15).

Assim, vemos que a noção de espectador é central no trabalho de Grotowski na fase da produção de espetáculos. A natureza de relação diferenciada que Grotowski almejou alcançar entre atores e espectadores desde o início dos trabalhos no teatro das 13 fileiras está vinculada a certo entendimento de “ritualidade”, neste caso, um ritual não especificamente por aspectos religiosos, tratando-se mais de certo resgate do que seria a essência dos ritos primitivos enquanto tecnologias ancestrais vinculadas à presença:

Uma vez que justamente os ritos primitivos deram vida ao teatro, eu acreditava que, por meio do retorno ao ritual – em que participam como duas partes, os atores, isto é, os corifeus, e os espectadores, isto é, justamente os participantes – fosse possível reencontrar aquele cerimonial da participação direta, viva, uma reciprocidade particular (fenômeno um tanto raro em nossos tempos), a reação imediata, aberta, liberada e autêntica. (GROTOWSKI in POLLIASTRELLI, 2001 p.119-120).

Ao longo de seus espetáculos teatrais a concepção de espectador adquiriu contornos teóricos distintos que influenciaram significativamente a prática da encenação. Para o recorte deste trabalho, consideremos que sua noção de espectador, na fase dos espetáculos, se dividisse em dois entendimentos distintos.

No primeiro momento, o jogo e a teatralidade são organizados para impulsionar o espectador a certo tipo de participação do evento teatral. Aqui, o espectador é visto como alguém que deve ser tirado do seu lugar de conforto e confrontado com as contradições de sua própria vida, expressas no evento teatral. O segundo momento consiste no entendimento de certa ineficácia das estratégias de participação, quando então o espectador passa a ser compreendido como uma

espécie de “testemunha” que presencia um ato de confissão. Tratemos brevemente destes entendimentos.

Nos primeiros espetáculos, buscou-se propostas de encenação nas quais o teatro como ritual era construído por meio da convenção teatral, da artificialidade, do jogo entre atores e espectadores no qual estes eram compelidos por aqueles à participação. O espaço, a iluminação, a movimentação dos atores, em suma, todo o evento era concebido no intuito de promover este tipo de “encontro genuíno” que Grotowski almejava pela referência ao rito primitivo.

Na encenação da obra *Os Antepassados*, por exemplo, as cadeiras eram dispostas no espaço de modo que os atores se moviam entre elas, obrigando os espectadores a moverem-se, ainda que sentados no mesmo lugar, para poderem acompanhar a cena. A iluminação era manipulada para colocar em foco atores e espectadores que, independente de vontade própria, eram colocados como protagonistas da ação pela simples presença destacada. Chegava-se mesmo à participação ativa do espectador, na função de personagem, como afirma Jerzy Kreczmar (1962):

A algumas pessoas são também confiados papéis. E assim, por exemplo, interpreta forçada a pastorinha uma jovem do público que desconhece as próprias funções, que se sentou sobre a tumba e é identificada imediatamente pelo ator que distribui os lugares na sala [...] “Do que você ri” diz o coro e acompanha aquela que está toda confusa do lado de fora da porta. Um momento depois há a pausa e a “atriz malgrado seu” volta à sala entre os aplausos. (GROTOWSKI in POLLASTRELLI, 2001, p. 59-69).

A partir do processo criativo do espetáculo *Kordian*, Grotowski passa a usar termos como “arquétipo” e “dialética da derrisão e apoteose” para se referir ao avanço de suas estratégias como encenador. O termo “arquétipo”, no que se refere a sua aparente identificação com o trabalho de autores consagrados da psicologia e sociologia, não era utilizado por Grotowski em uma perspectiva de rigor científico. Trata-se mais de termo usado para aquilo que o autor polonês buscava no sentido de representações coletivas com uma raiz histórica.

A convergência entre minha definição teatral-doméstica do arquétipo e a teoria dos arquétipos de Jung é muito imprecisa, uso a palavra “arquétipo” em um sentido restrito [...] não pressuponho a incognoscibilidade do arquétipo nem que ele exista fora da história. (GROTOWSKI in POLLASTRELLI, 2001, p. 51).

Na prática, o termo “arquétipo” era articulado a certo trabalho de análise do texto teatral, buscando identificar na literatura consagrada o que nela havia enquanto referência específica da experiência sensível humana coletiva, histórica e universal. Neste processo, o texto era trabalhado e até mesmo modificado no sentido de submetê-lo às demandas do espetáculo, procurando destacar o arquétipo identificado no primeiro plano da encenação. Este mesmo trabalho de escavação reverberou cada vez mais também para o trabalho técnico do ator, como veremos adiante.

Já a expressão “dialética da derrisão e apoteose” refere-se ao jogo interativo entre atores e público. Esta expressão foi formulada em crítica teatral por T.Kudlinski referente à obra *Os Antepassados*. Grotowski, como encenador, incorpora este termo em suas formulações procurando refinar suas estratégias de provocação ao público. Eis como Kudlinski, crítico que formulou a expressão, se referia a esta estratégia ao comentar certa cena da personagem Konrad:

Gustaw-Konrad (intérprete: Zygmunt Molik) ao invés de um ramo de pinheiro leva (à casa do padre) uma vassoura que mais tarde na Improvisação segura sobre os ombros com ambas as mãos e que o esmaga em direção ao chão, como o peso da cruz. O aspecto ridículo do utensílio torna-se de repente trágico [...]. Nessa cena atinge o ápice também a fundamental dialética da derrisão e da apoteose em que o histrionismo grotesco e um martírio trágico e demoníaco se interpenetram. (GROTOWSKI in POLLASTRELLI, 2001, p.52).

Desta forma, operando o deboche e a profanação no sagrado e na mitologia, Grotowski buscava atualizar os mitos confrontando-os como tabus numa espécie de atualização para o tempo coletivo presente. A montagem assim concebida operava como um combate a valores tradicionais e contemporâneos viabilizando a funcionalidade do mito no teatro. Eis como Motta Lima (2012) sintetiza estes aspectos na relação com os mitos valorados na Polônia do seu tempo:

A “pátria espiritual” de Grotowski não estava em conexão com um tempo ou lugar do passado, fosse ele histórico ou idealizado. Ela era

uma espécie de descoberta, realizada no presente, de potencialidades adormecidas ou esquecidas do ser humano e que poderiam, e mesmo deveriam ser exploradas. Se essas potencialidades tinham sido ou não, parcial ou totalmente, realizadas em alguma época histórica ou em algum lugar do mundo, ou se tinham deixado suas marcas em imagens arquetípicas, isso só era importante na medida em que permitia visualizar companheiros e exemplos de investigação, estivessem eles onde estivessem. (MOTTA LIMA, 2012, p.329).

Nestes procedimentos o espectador era considerado, de maneira geral, como alguém que deveria ser despertado do seu torpor cotidiano. Compelido a participar por funções a ele atribuídas pela posição no espaço, pela trama ou pelo modo como eram convocados, buscava-se tornar o espectador consciente de que estava mergulhado em uma situação particular. No espetáculo *Kordian*, ambientado em uma instituição de saúde mental, os espectadores eram os doentes mentais. Em *Akropolis*, eram colocados no papel dos vivos em contraponto à experiência dos mortos em câmaras de gás interpretados pelos atores. Em *Dr. Fausto*, dois atores sentavam-se misturados aos espectadores, entre eles e “como eles”, promovendo falas superficiais e alienadas em contraste com a atmosfera do espetáculo. Em suma, os espetáculos propunham confrontos críticos ao espectador. Se, por um lado, estas estratégias poderiam promover certo mal-estar, este tipo de encenação também produziu um pequeno grupo de “espectadores modelo”, parte de uma elite formada por exigências particulares de questionamento existencial, interessados em representações que oferecessem ao espectador possibilidades de análise de si mesmo. Como afirma Grotowski em resposta ao diretor italiano Eugênio Barba sobre um teatro voltado para uma elite:

Sim, mas para uma elite que não é determinada pela situação financeira, nem pelo estrato social e nem mesmo pelo nível educacional do espectador. Trabalhadores que nunca passaram pelo ensino médio podem experimentar esse processo criativo de autopesquisa, enquanto um professor de universidade pode estar morto, definitivamente formado, moldado pela terrível rigidez de um cadáver. (GROTOWSKI, 2013, p.32).

Em conferência proferida na sede parisiense da Academia Polonesa de Ciências, posteriormente publicada sob o título “Teatro e Ritual”, Grotowski (in Pollastrelli, 2001, p.119 - 137) analisa a eficácia destas estratégias iniciais. O objetivo dos espetáculos era promover um evento no qual, pela participação, o

espectador pudesse apreender o arquétipo presente na obra, ou seja, apreender a humanidade histórica e universal em sua unidade de contradições, sendo estas contradições operadas esteticamente na dialética derrisão e apoteose, promovendo assim espetáculos com boa dose de ironia, uma ironia trágica que funcionava como uma espécie de aula de anatomia. Entretanto, conforme pontua Grotowski, ao fim e ao cabo os resultados a respeito da percepção do espectador eram inconstantes: para alguns que reagiam fascinados ficava a dimensão da apoteose, enquanto para outros predominavam aspectos analíticos, cerebrais, em detrimento a aspectos mais orgânicos. Para estes predominava a dimensão da derrisão. A unidade dialética derrisão e apoteose não funcionava profundamente na obra, porque não funcionava em ambas as suas polaridades para cada espectador. Por esta compreensão, Grotowski passa a colocar em xeque a referência ao rito primitivo:

A um certo momento cheguei à conclusão de que era preciso abandonar essa concepção do teatro ritual, porque hoje ele não é possível, por causa da falta de crenças professadas universalmente. [...] essa é, creio, a doença da civilização, essa multiplicidade de fés; ela pode ter às vezes lados positivos, enquanto a rigidez da fé, especialmente se se trata de fé religiosa ou parareligiosa, se torna perigosa e conduz ao fanatismo. Porém isso pode ser observado de diversos pontos de vista; do ponto de vista do fenômeno teatral é preciso constatar que a reconstrução do ritual hoje não é possível, porque o ritual sempre girou em torno do eixo constituído pelo ato de fé, pelo ato religioso ligado à profissão de fé, não só no sentido de uma imagem mítica, mas também dos comportamentos que comprometem toda a família humana. Eu considerava, então, que não teria sido mais possível ressuscitar no teatro o ritual pela ausência de uma fé exclusiva, de um sistema único de signos míticos, de um sistema único de imagens primárias. (GROTOWSKI in POLLASTRELLI, 2001, p.126).

A partir deste ponto, Grotowski começa seus passos em direção a outro foco específico de trabalho, qual seja, os mecanismos de apropriação do “arquétipo” por parte do ator. Este ato de apropriação consiste em certo aspecto de crueldade inerente à arte teatral não no sentido de uma crueldade externa como bater em alguém ou coisa semelhante, mas uma crueldade no sentido de não mentir, uma crueldade inevitável na relação verdadeira com as contradições que compõem a humanidade enquanto totalidade. Deslocando seu foco da produção de um discurso estético para os mecanismos específicos pelos quais o ator promove as

“apropriações arquetípicas” no processo criativo, Grotowski reencontra, paradoxalmente, novo sentido para pensar seu teatro como ritual.

Grotowski (idem, ibidem) identifica em linhas gerais duas modalidades de teatro postas: o teatro que imita a vida, de características realistas ou naturalistas referenciadas no comportamento cotidiano. Outra modalidade seria um teatro de imaginação, de fantasia, de uma realidade transformada, digamos assim, um teatro “de ilusão”. Trata-se de uma divisão imprecisa, afinal, convenhamos que um teatro que “imita a vida” pode ser considerado, justamente por isto, um teatro “de ilusão”. Entretanto, o ponto em questão é que Grotowski procurava uma terceira modalidade entre estas duas, um certo “realismo da crueldade” no qual as unidades aristotélicas de lugar, tempo e ação fossem levadas ao limite, *hic et nunc*.

Se um ator conta uma história ou representa algo, não é um ato no tempo presente, não é *hic et nunc*. Sem dúvida, é preciso cumprir um certo ato – isso é essencial. Esse ato deveria funcionar como um desvelamento de si mesmo; prefiro aqui uma definição à moda antiga, mas, em compensação, precisa: um ato de confissão. [...] É possível isso? Não é possível sem uma visão clara, porque seria – como eu disse – algo de amorfo. Não é possível sem uma plena preparação, porque o ator pensará sempre: “o que devo fazer”, mas pensando “o que devo fazer” vai se perder. Portanto, é preciso preparar bem aquele *hic et nunc*. É justamente aquilo que hoje chamamos de partitura. Mas enveredando pelo caminho da partitura, é preciso chegar aquele ato real, e nisso está contida uma contradição. Foi de grande importância entender que essas contradições são lógicas. Não é preciso procurar evitar as contradições, ao contrário: justamente nas contradições está contida a essência das coisas (idem, ibidem, p.131).

Na medida em que o foco de trabalho se desloca para o modo como o ator pode viabilizar este ato de confissão, a figura do espectador é resgatada não mais como alguém para quem se dirige uma manipulação estética, consciente. Agora, o espectador ocupa um lugar real de testemunha frente a um ato de desnudamento do ator. Um dos exemplos mais contundentes utilizados por Grotowski para ilustrar metaforicamente esta perspectiva é a autoimolação de um monge, na cidade de Saigon, em protesto contra a política religiosa vigente. Durante o ato, o monge estava cercado por espectadores, muitos deles também monges, que o observavam silenciosamente em atitude de respeito. Um outro modo de participação do espectador está posto, o espectador que presencia, coparticipa segundo o exemplo

daquelas testemunhas que participavam do ato do monge: quem testemunhou aquele ato tem o papel de não esquecer. Porque testemunha, não esquecer custe o que custar.

Figura 2 – Monge budista Mahayana em protesto contra políticas religiosas



Fonte: BROWNE, Malcolm W. 1963.

O modo de perceber o espectador como testemunha traz mudanças significativas nas produções seguintes do Teatro Laboratório: agora, não é mais designada ao espectador uma função dentro da obra. O espectador deve, em certa medida, ser “esquecido” enquanto objeto de uma preocupação discursiva direcionada, para ser consequência orgânica do ato do ator. Assim, o espectador era acolhido e disposto no espaço de modo a potencializar sua possibilidade de presenciar e coparticipar emocionalmente.

A testemunha não é quem enfia por toda parte o nariz, quem se esforça por ficar o mais próximo possível, ou por intrometer-se nas ações dos outros. A testemunha mantém-se levemente à parte, não quer se misturar, deseja estar consciente, ver o que acontece do início ao fim e guardar na memória; a imagem dos eventos deveria permanecer dentro dela. (GROTOWSKI, 2010, p.122).

A obra “O príncipe constante” é um marco importante nesta perspectiva. Nela, os espectadores encontram-se separados dos atores por um tapume alto, até a altura do queixo, olhando para baixo para observar a ação. Grotowski comparava esta disposição a uma arena romana, de onde se assiste algum esporte cruel ou uma aula de anatomia, como a apresentada pela obra *Anatomia do Dr. Tulp*, de Rembrandt.

Figura 3 – Anatomia do Dr. Tulp



Fonte: REMBRANDT. 1632

No papel de *voyeur*, diante da dissecação promovida pelo ato do ator, o espectador pode efetivamente ter uma coparticipação emocional, diferente daquela identificação psicológica/objetiva, momentânea e autoindulgente, do teatro burguês naturalista. Não se trata de apenas identificar o mito, mas sim de confrontá-lo pela própria percepção de um organismo humano vivo, o ator, quando exposto. “A violação deste organismo vivo, a exposição levada às últimas consequências, transporta-nos a uma situação mítica concreta, uma experiência de verdade humana comum” (GROTOWSKI, 2013, p.19).

A obra seguinte, *Apocalypsis cum figuris* é o último espetáculo do Teatro Laboratório, sendo, portanto, uma obra de transição entre o período dos espetáculos e o parateatro. Foi a obra mais duradoura do grupo e suas apresentações coincidiram com outras experimentações que já estavam sendo feitas por Grotowski

no campo parateatral, ao mesmo tempo em que o avanço destas investigações também influenciou significativamente as diferentes formas que este espetáculo tomou.

Considerada por muitos críticos uma das obras teatrais mais importantes do século XX, não cabe, no escopo deste trabalho, detalhar a rica trajetória de transformações pelas quais esta obra passou junto a todas as questões que permearam o desligamento de Grotowski do teatro laboratório das 13 fileiras. O que nos cabe pontuar, aqui, é que esta obra trouxe à baila novo movimento em relação ao espectador: se em *O príncipe constante* o espectador era praticamente desconsiderado para que ocupasse o lugar de testemunha, aqui, mantendo a crítica referente à “participação imposta” dos primeiros espetáculos e procurando aprofundar o entendimento do espectador como testemunha, procura-se progressivamente eliminar os aspectos que identificam *Apocalypsis cum figuris* como espetáculo para transformá-lo em um evento de comunhão no qual os atores consideram os espectadores de modo mais fraterno. Por conta desta fraternidade, os espectadores não precisam mais ser atacados para captar o central da obra como nos primeiros trabalhos. Neste sentido, os atores não precisam também da proteção do espetáculo para realizar o “ato total”, como desenhava-se em *O Príncipe Constante*. O trabalho de desvelamento do ator deve passar pela aceitação do olhar do espectador; não deve temer julgamentos e não deve julgar. Aceitar o olhar do espectador significa considerar profundamente a presença do espectador, não temer a proximidade física que, se ocorre, não é fruto do confronto, mas sim da potencialidade de proximidade psíquica.

Esta relação com o espectador fará com que Grotowski procure progressivamente abandonar a noção de espetáculo como estratégia para eliminar a divisão entre atores e espectadores, passando pela trajetória crítica do espectador a ser provocado e do espectador como testemunha. A diluição desta separação é uma das marcas da fase seguinte, o parateatro.

O trabalho do ator

Um dos aspectos mais marcantes do período em que Grotowski trabalhou na produção de espetáculos foi o amadurecimento da concepção de “teatro pobre”. Por este conceito, procurou firmar em que consistiria a especificidade, a essência da arte teatral em relação a outras artes: seria possível teatro sem figurinos, maquiagem e cenários? Sim. Sem música, sem trilha sonora acompanhando a trama? Sim. Sem efeitos de iluminação? Sim. Sem um texto? Sim, e podemos tomar como exemplo improvisações baseadas na *commedia dell'arte*, entre outras possibilidades. Finalmente, os elementos indispensáveis à realização do evento teatral seriam, pelo menos, um ator e um espectador.

[...] Mas ele (o teatro) não pode existir sem a relação da percepção direta, da comunhão ao vivo entre espectador e ator. Claro que esta é uma verdade teórica antiga, mas na prática, quando rigorosamente testada, elimina a maioria das nossas ideias habituais sobre o teatro. Ela desafia a noção do teatro como uma síntese de diferentes disciplinas criativas – literatura, escultura, pintura, arquitetura, iluminação e atuação (sob a direção de um encenador). Esse “teatro sintético” é o teatro contemporâneo, que prontamente chamamos “Teatro Rico” – rico em imperfeições. (GROTOWSKI, 2013, p.15).

Desta feita, o trabalho de Grotowski como diretor de espetáculos diz respeito fundamentalmente ao estudo da relação ator/espectador. Vimos como a noção de espectador se modificou ao longo de suas produções artísticas e como esta transformação esteve intimamente ligada ao modo de trabalho do ator. Tratemos agora deste outro polo da relação.

Em seus primeiros processos criativos, Grotowski valorizou o que Motta Lima (2012) chamou de “positividade do artifício”: influenciado pelos últimos estudos sobre ação física de Stanislavski e outros colaboradores do encenador russo, em especial Meyerhold e sua forte crítica ao chamado “teatro naturalista” como tentativa de transformar a cena teatral em uma aproximação da realidade por mera tentativa de reprodução, por exemplo, o uso de água real para simular uma chuva, um trovão que assuste o público, sonoplastia de rãs e gafanhotos para simular um bosque e estratégias similares. Neste sentido, Meyerhold também tratou dos efeitos deste tipo de teatro no trabalho do ator:

O teatro naturalista criou atores extremamente aptos a metamorfose. Entretanto, não são os objetivos da plástica que lhes servem como meio para essa metamorfose, mas a maquiagem, e a capacidade de submeter a língua a diversos acentos, aos diversos dialetos, e de sujeitar suas vozes a onomatopeia. Fez os atores perderem todo o pudor, em vez de desenvolver neles um sentido estético ao qual teria repugnado essa reprodução de fatos grosseiros e disformes. Desenvolve-se no ator uma capacidade próxima ao fotógrafo amador, a de observar os detalhes do cotidiano. (In “*Ecrits sur le Théâtre*”, Tome I, *La Cité – L’Age d’Homme*, tradução de Roberto Mallet).

Meyerhold propunha, em contraponto ao efeito naturalista, a noção de estilização. Segundo o encenador russo, por estilização compreende-se:

(...) evitar a reprodução precisa do estilo de uma época ou de um acontecimento determinado, próprio da fotografia. O conceito de estilização deve estar indissoluvelmente unido a ideia de convencionalismo, da generalização, do símbolo. Estilizar uma época ou um acontecimento significa colocar em relevo, com todos os meios expressivos, a síntese de uma época ou de um acontecimento determinado; significa reproduzir os traços característicos escondidos, como resultam no estilo velado de fundo de certas obras de arte. (idem, *ibidem*).

Executado pela ditadura stalinista sob a acusação de trotskismo e formalismo, Meyerhold foi o fundador da *biomecânica*: um conjunto de princípios e exercícios para o treinamento estético do ator. A referência a Meyerhold, aqui, nos serve para dar certa dimensão de sua influência em Grotowski no que se refere à lógica da forma, do artifício produtor de um sistema de signos. Desta forma Grotowski considerava, neste primeiro momento de suas encenações, o ator como mais um dos elementos da composição, assim como o cenário, a iluminação, a plateia. A partitura de ações do ator configurava-se como um conjunto de signos vocais e corporais repetíveis de modo preciso. Tratava-se, em um primeiro momento, de ter como alvo exclusivo a psique do espectador pela “lógica da forma”:

A forma não funciona aqui como um fim em si, nem como um meio de “expressão” ou para “ilustrar” algo. A forma – a sua estrutura, a sua variabilidade, o seu jogo de opostos (em uma única palavra, todos os aspectos tangíveis e técnicos da teatralidade de que se falou) – é um peculiar ato de conhecimento. (GROTOWSKI in POLLASTRELLI, 2001, p.46).

Em termos de encenação, esta “lógica da forma” é explicitada por Grotowski ao comentar sobre o uso de certos elementos acrobáticos na composição da

personagem Podiedonóssikov da peça “O Banho” de Maiakovski, utilizada em partes na construção do espetáculo “Mistério Bufo”, de 1960:

No espetáculo, durante um monólogo patético, o ator está plantando bananeira. Os estranhos nos perguntam: “por quê? Qual o objetivo dessa esquisitice? Por que o ator está plantando bananeira?” Respondemos: na realidade, o detalhe deve ser justificado pela estrutura da totalidade. (...) são de rigor a lógica e a coerência da forma. Portanto, por exemplo, na cena do louco monólogo, está de cabeça para baixo o monstruoso burocrata Podiedonóssikov – o absurdo das palavras transformou-se no absurdo da situação. O elemento acrobático justificou-se na lógica da forma (...) diversa da lógica ocasional de cada dia. (GROTOWSKI in POLLASTRELLI, 2001, p.44).

Esta perspectiva, vinculada ao interesse em promover certo discurso aos olhos dos espectadores, estava também associada a certa ideia de teatro como um ritual capaz de potencializar a relação ator/espectador. Ritual entendido como um procedimento artificial, produto humano que se diferencia da vida cotidiana. Palavras como artifício, habilidade ou efeito eram usadas nos primeiros espetáculos de maneira positiva: um arsenal de instrumentos a serem utilizados quando necessário.

A crítica desta perspectiva feita posteriormente pelo próprio Grotowski diz respeito à construção, por parte do ator, de um arsenal de habilidades que promovesse uma espécie de separação entre o ator e seu organismo, o que Grotowski veio a chamar posteriormente de “corpo domesticado”. Trata-se de crítica que considera técnicas, formas e partituras como uma espécie de produto acabado, pouco visceral e cada vez menos orgânico a cada execução, ao invés de procedimentos capazes de promover no corpo/mente do ator a incorporação e manifestação do que Grotowski entendia como o “arquétipo” presente na obra de arte.

Grotowski passa a considerar cada vez mais a via de mão dupla entre as formas, a partitura, a composição, em suma, os aspectos estruturais, externos e visíveis do trabalho cênico com aspectos invisíveis relacionados à subjetividade do ator, observando estes aspectos internos como importantes influenciadores na percepção do espectador.

Se a artificialidade, por meio de certa configuração do discurso, evoca associações no psiquismo da plateia, também produz certo efeito no próprio ator. Para potencializar a relação ritualística fundada na presença ator/espectador que caracteriza o teatro, Grotowski progressivamente volta sua atenção para os mecanismos pelos quais o ator se apropria de sua própria prática, considerando que a prática de atuação deve servir como uma espécie de “bisturi cirúrgico” que dissecar a própria vida do ator para tomá-la como matéria invisível do trabalho.

Voltar-se aos aspectos interiores no processo criativo do ator leva Grotowski a radicalizar os estudos relacionados à ação física. Sem negar os ensinamentos de Stanislavski, Grotowski dá continuidade, ao mesmo tempo em que se diferencia do mestre russo, pelo estudo dos impulsos. Tanto para Stanislavski quanto para Grotowski a ação física, enquanto fundamento de trabalho do ator, é uma ação psicofísica, ou seja, uma relação entre aspectos exteriores, visíveis, e aspectos interiores, invisíveis, do corpo do ator. Para Stanislavski, a relação entre estes aspectos se dava fundamentalmente do exterior para o interior, ou seja, a ação externa deveria funcionar como um disparador, uma espécie de isca para aspectos interiores. Lady Macbeth, icônica personagem de tragédia shakespeariana, no ponto culminante da obra, se ocupa precisamente do ato físico de lavar as mãos, e é sobre este ato que o ator deve se debruçar para acionar em seu corpo um amplo conjunto de aspectos psicofísicos invisíveis.

Ainda que esta polarização interior/exterior não seja precisa (uma vez que no ato concreto ela se apresenta como uma unidade dialética), podemos dizer que, em certa medida, Grotowski se diferencia de Stanislavski por tratar a ação física do interior para o exterior, através do conceito de impulso. Impulso como átomo da ação física, ou seja, unidade dialética, invisível, entre aspectos físicos e psíquicos.

E agora, o que é o impulso? Im/pulso – lançar do interior. Os impulsos precedem as ações físicas, sempre. Então, os impulsos: é como se a ação física, ainda invisível no exterior, já tivesse nascido no corpo. Se souberem isto, construindo uma personagem poderão trabalhar sozinhos sobre as ações físicas. (GROTOWSKI apud RICHARDS, 2012, p.94).

Por esta perspectiva Grotowski traz novos aspectos ao estudo de partituras cênicas, refinando a percepção do ator neste sentido aos aspectos invisíveis, porém concretos.

Sem que os outros percebam, pode-se treinar as ações físicas, e fazer as composições das ações físicas permanecendo no nível dos impulsos. Isso quer dizer que as ações ainda não aparecem, mas estão no corpo, porque são im/pulso, por exemplo: em um momento de meu personagem estou em um jardim sentado em um banco, alguém senta-se ao meu lado, eu o olho. Agora trabalho sobre este momento sozinho. Exteriormente – não estou olhando esta pessoa – faço somente o ponto de partida, o impulso de olha-lo. Do mesmo modo executo o impulso de inclinar-me, de tocar sua mão (o que Grotowski faz é quase imperceptível), mas não faço parecer plenamente uma ação. [...] Mas não exteriorizo. Agora caminho, caminho...mas permaneço em minha cadeira. É somente assim que se pode treinar as ações físicas. Mas há mais: as vossas ações serão assimiladas ainda mais pela vossa natureza se treinarem os impulsos, não as ações. Podemos dizer que a ação física quase nasceu, mas é ainda bloqueada, e assim, no nosso corpo, estamos “impostando” uma reação justa, assim como se imposta a voz. (idem, ibidem, p.94).

Como vimos, no esforço de produzir espetáculos que resgatassem o que Grotowski compreendia inicialmente como a conexão ator/espectador no rito primitivo, cada vez mais foi abandonada a preocupação do discurso teatral para dedicar-se exclusivamente ao trabalho do ator no seu processo criativo. Curiosamente, este deslocamento de foco da subjetividade do espectador para a subjetividade do ator permitiu a Grotowski resgatar, de outra forma, seu teatro como ritual. O ator deveria, em seu processo criativo, usar o estudo das obras clássicas trabalhadas para escavar, confrontar e expor artisticamente sua própria vida como um ato de confissão. Temos o espectador como uma espécie de testemunha e o ator como um “ator santo”, não no sentido religioso, mas sim no sentido de coragem para o confronto consigo mesmo pela mediação da arte. Assim, o treinamento do ator, a construção de uma partitura, em suma, o procedimento artístico da atuação passa a obedecer a um princípio que Grotowski denomina como *via negativa*.

No nosso teatro a formação dos atores não é uma questão de ensinar algo, mas de tentar eliminar do seu organismo a resistência a esse processo psíquico, acabando, assim, com o lapso de tempo entre impulso interior e reação exterior de tal modo que o impulso já se transforma numa reação exterior. O impulso e a ação acontecem simultaneamente: o corpo desaparece, arde, e o espectador assiste

apenas a uma série de impulsos visíveis. Nossa formação torna-se então uma via negativa – não um agrupamento de habilidades, mas uma erradicação de bloqueios. (GROTOWSKI, 2013, p.13).

Os últimos espetáculos do Teatro Laboratório das 13 fileiras são marcados por esta natureza abordagem: o repertório de exercícios é articulado não como fórmulas, mas como fundamentos para identificar e desobstruir bloqueios. Durante os treinamentos, se pede que cada ator procure suas próprias associações, suas variantes pessoais. Para cada ator, para cada processo criativo, cria-se um conjunto de procedimentos únicos pensados para cada ser humano em suas particularidades. Para a especificidade de cada ator e de cada processo singular a noção de partitura continua a ser fundamental: o ato de confissão só é possível se o ator sente segurança neste ato, e esta segurança é conquistada pela partitura. É pela partitura que o ator pode alcançar o “ato total”, captado pelo espectador como espontâneo e verdadeiro.

A partitura do músico consiste de notas. O teatro é um encontro. A partitura do ator consiste dos elementos do contato humano: “dar e receber”. Tome outras pessoas, confronte-as consigo mesmo, suas próprias experiências e pensamentos, e dê uma resposta. Nesses um tanto íntimos encontros humanos sempre há este elemento de “dar e receber”. O processo é repetido, mas sempre *hic et nunc*: o que significa dizer que nunca é exatamente o mesmo. (GROTOWSKI, 2013, p.167).

Durante os anos finais da fase de espetáculos um dos exemplos mais contundentes, ou ao menos o exemplo mais utilizado de como Grotowski trabalhou refere-se aos monólogos do ator Ryszard Cieslak na obra *O príncipe constante*. Durante o processo criativo, o trabalho com o texto do poeta polonês Slowacki (a partir da obra de Calderón) aconteceu em sintonia com um trabalho íntimo desenvolvido entre Grotowski e Cieslak a respeito das associações pessoais deste ator, em especial, suas memórias de infância e juventude. Não se tratava de retomar as “forças motivas” de Stanislavski e o papel da memória emotiva como guia primordial, mas sim resgatar a relação íntima entre a artesanaria da ação e as associações pessoais significativas, memória emotiva inclusive, para o atuante. Este trabalho resultou na criação de ações cênicas críveis ao ponto de alguns críticos, pela aparência de espontaneidade, atribuírem ao trabalho de Cieslak caráter de improvisação.

Entretanto, o nível de detalhes do movimento, de ritmo, de precisão envolvidos na construção dos monólogos podem ser comprovados pela análise do registro feito da peça. Em 1965 foi permitido a uma rádio da cidade de Oslo que fosse gravado apenas o som do espetáculo. Alguns anos depois, um amador desconhecido, com uma câmera escondida em um buraco na parede, gravou toda a imagem de uma das apresentações, sem o som. Este documento clandestino foi adquirido pela Universidade de Roma, que decidiu fazer uma montagem entre o som gravado pela rádio norueguesa e a imagem-pirata. Esta combinação entre o som gravado anos antes e a imagem, anos depois, facilmente encontrada na maioria das atuais plataformas virtuais de vídeo, funciona em alto nível de sincronia. Trata-se portanto de indicação do nível de precisão/organicidade do trabalho de Cieslak, o que reflete na percepção, por parte de críticos, da espontaneidade como critério de verdade cênica.

Em 1969, durante encontro com estagiários que residiam no Teatro Laboratório, Grotowski faz referência ao termo *conjunctio oppositorum* como uma unidade dialética fundamental para a compreensão do seu treinamento de atores: unidade que sintetiza, por um lado, aspectos relacionados à partitura, à precisão, à disciplina, à coreografia, em suma, a aspectos marcantes durante seu foco centralizado na positividade do artifício e, por outro lado, aspectos relacionados à espontaneidade, à organicidade, à penetração psíquica, em suma, aspectos relacionados ao empenho interior do ator em suas dimensões psicofísicas quase invisíveis.

Dizer que se trata de um *conjunctio oppositorum* entre espontaneidade e disciplina ou, antes, entre espontaneidade e estrutura, ou em outras palavras ainda, entre espontaneidade e precisão, seria um pouco como usar uma fórmula árida, calculada. No entanto, do ponto de vista objetivo, é precisamente isso. (GROTOWSKI, 2013, p.174).

Esta unidade dialética é central para compreensão da trajetória das ideias de Grotowski que, em certa medida, considerando a indivisibilidade destes dois polos, direcionou suas investigações inclinando-se ora mais para um lado, ora para outro.

Até aqui, abordamos o modo como Grotowski encarou a especificidade do teatro: um evento cuja natureza é pautada pela relação entre seres humanos nas

condições de atores e espectadores, e é esta relação específica, presencial, que caracteriza o teatro em relação a outras artes. A qualidade deste encontro toma como base os rituais primordiais não meramente em seus aspectos religiosos, mas considerando-os como formas específicas pelas quais os seres humanos eram confrontados com mitos. Mitos como formas de apresentação de arquétipos, entendendo o arquétipo como espécie de síntese histórica da humanidade, da natureza humana.

O texto teatral, nesta perspectiva, ocupa o papel do mito como formulação artística que carrega os arquétipos. O evento teatral, almejando este confronto mítico pelo encontro entre ator e espectador é, ao mesmo tempo, meio e obstáculo pelo modo como a convenção teatral se estabeleceu historicamente na sociedade, de modo que a estratégia de Grotowski para contornar estes obstáculos consistiu fundamentalmente numa mudança de perspectiva do ato do ator e do papel do espectador, respectivamente, como um ato de confissão presenciado por testemunhas. A promoção deste ato de confissão, entretanto, não como algo meramente espontâneo, tampouco como fruto de aplicação direta de técnicas historicamente produzidas para a construção de signos, mas pela relação dialética entre um trabalho rigoroso em sala de ensaio no qual técnicas, exercícios, cantos e falas estão a serviço da eliminação de bloqueios psicofísicos em um processo de escavação e lapidação da própria vida do ator. Esta relação entre técnica e a própria vida Grotowski denominou, numa perspectiva dialética, de *conjunctio oppositorum*.

Vejamos como Grotowski manejou esta unidade dialética nas fases seguintes: a fase do parateatro, o teatro das fontes, o drama objetivo e a arte como veículo.

O parateatro

Interessado na verticalidade da relação ritualística inicialmente caracterizada pelos polos ator/espectador, Grotowski procura radicalizar sua investigação pela progressiva eliminação da própria convenção teatral. *Apocalipsis cum figuris* foi a obra final da “fase dos espetáculos” e, tomando-a como matriz experimental, Grotowski promoveu diversas modificações na estrutura desta obra durante seu

longo período de circulação, ao mesmo tempo em que procurou organizar seus eventos parateatrais.

Em que consiste o período do parateatro? Observando a literalidade do termo em sua composição pelo prefixo grego, significaria “próximo”, “adjunto” ao teatro. Na prática, consistiu em um conjunto de experimentos distintos realizados ao longo da década de setenta que não almejavam a promoção de um espetáculo para ser visto por observadores passivos, mas sim em eventos nos quais todos os indivíduos envolvidos tornavam-se participantes, negando-se, nesta perspectiva, o teatro em sua forma institucionalizada, destituindo a separação conceitual de atores e espectadores ainda que, paradoxalmente, tomasse os conhecimentos cênicos adquiridos pelo Teatro Laboratório como fundamento para promoção dos eventos.

Captar os fatos concretos deste período é tarefa complexa devido ao caráter plural das atividades realizadas, assim como eventos de ordem pessoal e social que permearam a trajetória do Teatro Laboratório. Esta empreitada foi realizada pela tese de doutoramento de Lídia Olinto (2016) que, reunindo documentos e narrativas dentro do panorama histórico polonês, procurou delinear características fundamentais que permearam este período de trabalho. Vejamos tais eixos delineados:

1. A diluição da separação espectadores-atores, tornando todos os envolvidos participantes ativos das experiências propostas – aspecto sintetizável pela noção de “cultura ativa”;
 2. A negação da criação de um “produto artístico”, um espetáculo resultante do processo criativo – aspecto sintetizável pela noção de “encontro”;
 3. A concepção do fazer artístico como uma via de autoconhecimento e desbloqueio dos padrões e “máscaras” cotidianos ou “cênicos” – aspecto sintetizável pela noção de “desarme/desvelamento”;
 4. A valorização da comunicação não verbal – aspecto sintetizável pela noção de “Silêncio”.
- (OLINTO, 2016, p.263).

O primeiro eixo toma a questão da participação, já considerada desde a fase dos espetáculos, agora radicalizada pelas estratégias de abolição da separação entre atores e espectadores: todos são participantes. Eis como o termo “cultura ativa” sintetiza esta perspectiva:

Uma cultura ativa é cultivada, por exemplo, por um escritor ao escrever um livro. Nós a cultivamos ao prepararmos nossas atuações. A cultura passiva – que é importante e rica em aspectos que não são fáceis de exprimir aqui – ocorre na relação com aquilo que é um produto da cultura ativa, ou seja, ler, assistir a um espetáculo ou filme, ouvir música. Em certas, digamos, dimensões do laboratório, estamos trabalhando num meio de expandir a esfera da cultura ativa. O que é privilégio de poucos, também pode se tornar propriedade de outros. Não estou falando da produção em massa de obras de arte, mas de uma espécie de experiência criativa pessoal, que não é sem sentido para a vida do indivíduo, ou para a vida dos outros. (GROTOWSKI *apud* BURZNSKI, 1979, p.30. *In* OLINTO, 2016, p.107).

Considerando o câmbio progressivo que se operava na concepção de ator e de espectador nos últimos espetáculos do Teatro Laboratório, é possível perceber a noção de participação, aqui, carregada de nova perspectiva. Com efeito, podemos dizer que a proposta estava mais ligada em como transformar o espectador em ator de fato, não pela imposição de um papel, mas sim pela promoção de aberturas que convidam o espectador a participar.

Esta perspectiva promove o desenvolvimento de outro conceito, o de “encontro”. Como promover eventos nos quais seja possível, no curto espaço de tempo entre pessoas que não se conhecem, promover um contato mais verticalizado que permita religar indivíduos singulares superando, ainda que momentaneamente, o torpor de uma vida individualista? Grotowski faz uma aposta na potência do encontro ritualizado como meio de reconectar o ser humano à sua própria natureza. Olinto (2016, p.108) apresenta alguns trechos que mostram a perspectiva do grupo a este respeito:

[...] O que nos parece ser o mais importante na vida, revelar-nos através da nossa própria vida ou por meio de encontros com as pessoas, através de nossa capacidade ou incapacidade de ter encontros autênticos com os outros [...]. (GROTOWSKI, 1972, *apud* OLINTO, 2016, p.108).

Cruzar as fronteiras entre você e eu: dar o passo para encontrar você, para que não fiquemos perdidos na multidão – ou no meio das palavras, ou em declarações, ou no meio de pensamentos belamente precisos. (GROTOWSKI, 1973, *apud* OLINTO, 2016, p.108).

O que fazemos relaciona-se não só com a prática, mas, talvez, ainda mais com certo estilo de vida, com a busca por pessoas, para um encontro. (GROTOWSKI, 1975, *apud* OLINTO, 2016, p.108).

Esses workshops não visam criar um trabalho nem mesmo uma técnica, mas uma pesquisa para o contato entre seres humanos. (idem, *ibidem*).

Já não é mais uma questão de pesquisa técnica: estamos procurando entender o que um encontro entre duas pessoas realmente significa, entre um indivíduo e os outros. (GROTOWSKI, 1976, *apud* OLINTO, 2016, p.108).

Basta compreender que estou tentando, aqui, tanto quanto posso, tocar a experiência de encontrar...de me encontrar com o Homem. (GROTOWSKI, 1996, *apud* OLINTO, 2016, p.108).

O terceiro eixo, relacionado ao desvelamento, está em convergência com noções como a do “ato total” e “ator santo” nos últimos espetáculos do Teatro Laboratório. A aposta de que o ator deve examinar sua própria vida encarando suas contradições através de trabalho rigoroso e que é na exposição artística deste material que se encontra a potência do ato cênico. Este desvelamento, por sua vez, poderia se estender e ser colocado ao alcance do próprio espectador pela eliminação completa e invitação convincente à participação por meio do contato, do encontro. O rigor no trabalho dos atores neste período no que diz respeito à partitura cênica estava precisamente nos modos em como promover este convite, este contato, este encontro. Colocando esta possibilidade de encarar suas contradições por meio de um evento, o “espectador”, na verdade, o participante, teria assim a oportunidade de experimentar tecnologias capazes de promover certo “desarmamento”, na medida em que cada indivíduo singular carrega mecanismos psíquicos e físicos de escape em relação a enfrentamentos necessários.

Finalmente, o quarto eixo destacado refere-se a estratégias que valorizam a comunicação não verbal. Antes dos eventos, evita-se dar demasiadas informações ou orientações que pudessem promover certa forma antecipada de agir; atentar-se

para modos específicos de deslocamento no espaço, de olhares, de maneiras de estar no espaço, em suma, aspectos relacionados à partitura, não uma partitura na qual cada movimento é previsto porque ensaiado previamente em seus detalhes gestuais, mas sim em função de certa abertura, do convite à participação, partitura flexível e ao mesmo tempo rigorosa no que diz respeito a modos de agir eficientes conquistados pelas experiências.

O grupo de Grotowski começou a trabalhar em uma fazenda isolada na cidade de Brzezinka, convocando com o tempo novos participantes experientes e amadores na arte teatral, realizando ao longo da década de setenta um vasto leque de experimentos parateatrais, cada qual com sua especificidade. Para os fins deste trabalho, apenas remeteremos para aqueles interessados em detalhes destes experimentos a trabalhos analíticos como o realizado por Olinto (2016). Exemplificamos em linhas gerais esta fase de Grotowski por meio de um relato muito preciso no que diz respeito a expor a natureza daqueles experimentos, ainda que sob o manto de uma obra artística, apresentado pelo ator André Gregory no filme *My Dinner with Andre* (1981, direção de Louis Malle). A ação cinematográfica se passa na forma de uma conversa entre Gregory e seu colega Wallace Shaw baseada em eventos reais de suas vidas. Gregory foi amigo de Grotowski, inclusive oferecendo-lhe abrigo durante o período que morou nos Estados Unidos.

Segundo a narrativa, Gregory é convidado por Grotowski para conduzir um workshop direcionado a jovens de diversos países em uma área de floresta. O workshop consistia basicamente no seguinte: acampados perto de um castelo em ruínas, os trabalhos começavam no fim da tarde e duravam até o amanhecer. Então, todos comiam, cantavam, dormiam e retomavam os trabalhos no anoitecer do dia seguinte. A prática consistia simplesmente em juntar todo o grupo em um lugar e esperar alguém ter o impulso de fazer algo, considerando que poucos do grupo falavam o mesmo idioma, o que contava a favor da comunicação não verbal.

Tecnicamente o trabalho seguia regras semelhantes à de uma improvisação teatral tradicional, por exemplo, como exercícios para encenar uma peça de Tchecov: atores no papel da mãe, dos filhos, do tio em uma situação criada na peça, digamos, os personagens sentados em uma mesa durante uma tarde chuvosa de

domingo. Todos começam a improvisar fazendo o que cada personagem faria nesta circunstância dada.

A distinção em relação a esta improvisação convencional é que no parateatro a circunstância dada não era ficcional, era real. O tema são as próprias pessoas. Tal qual em uma improvisação teatral, o ator deve seguir os impulsos daquilo que o personagem faria, mas neste caso a personagem é a própria pessoa. Não há situação imaginária para esconder-se atrás, não há máscaras ou “outra pessoa” ficcional. As perguntas que Stanislavski diria que o ator deve fazer a si para trabalhar continuam valendo: quem eu sou? Por que estou aqui? De onde eu venho? Para onde vou? Mas ao invés de aplicar estas perguntas a um papel, aplica-se a si mesmo.

Outro modo de compreensão desta prática é comparando esta situação a um grupo de crianças que entra em um quarto vazio, sem brinquedos, e progressivamente começam a brincar. Para explicitar melhor a situação, Gregory narra sua participação em um evento periódico promovido por Grotowski denominado “Colmeia”: um grupo de 100 pessoas que não se conhecem entram em uma sala, e o que quer que aconteça é uma “Colmeia”.

A narrativa prossegue de modo cativante, narrando os acontecimentos nesta improvisação. Ele e seu grupo encarregados da condução recebiam as pessoas no espaço com uma canção franciscana de agradecimento, repetindo-a. Algumas pessoas traziam objetos para compor a improvisação: um urso de pelúcia, uma flauta, um lençol ou uma jarra d’água. As pessoas entravam, tiravam seus relógios e joias, juntavam-se ao grupo. Com o tempo algumas ações começavam a acontecer, formavam-se grupos nos quais diferentes ações aconteciam simultaneamente, todas conectadas de algum modo. Algumas ações específicas são expostas como a relação do grupo com o urso de pelúcia no espaço, uma dança executada por ele e outra participante em certo momento, entre outros acontecimentos. O trabalho tinha duração de algumas horas.

Ainda que se trate de um relato com margens para a ficção na medida em que se localiza como diálogo de um filme, a experiência narrada por Gregory traz em

boa medida o espírito dos trabalhos realizados no parateatro. A participação, o encontro, o desarme/desvelamento e a comunicação por meios que não a fala operacionalizados via eventos específicos, circunstâncias extra cotidianas e pessoas que, ainda que não se conhecessem nem partilhassem de um mesmo idioma comum, convergiam na crença da potência deste tipo de evento para mobilizar diferentes modos de agir e perceber.

Em última instância, o objetivo de Grotowski consistia em promover eventos nos quais fosse possível a superação de toda e qualquer barreira cultural, social, ainda que restrita ao tempo de duração do evento e exclusivamente para os participantes. Como aponta Mencarelli (2013, p.140):

Podemos entender que a cultura ativa proposta por Grotowski no contexto das pesquisas parateatrais é “transcultural”, ao pensarmos que ela reconhece que estamos em um espaço “entre”, em um tecido de relações no qual a alteridade é nossa singularidade e que a abertura para o outro é a base da ação transcultural. Ela opera nesse registro, porque visa justamente radicalizar a experiência do encontro: quando define seu teatro como encontro, quando sai do teatro em busca de aprofundar a experiência do encontro, quando propõe as experiências parateatrais como encontros inter-humanos.

Muitas foram as críticas formuladas ao trabalho de Grotowski em referência a este período abordando os mais variados aspectos. No entanto, para os fins deste trabalho, nos interessa aqueles vinculados à noção de *conjunctio oppositorum* como as análises promovidas por Olinto (2016) considerando detalhes dos eventos parateatrais promovidos.

O primeiro aspecto destacado diz respeito “à impossibilidade de não se acumular um léxico psicofísico particular para essas atividades/experimentos, de não reproduzir certas matrizes psicofísicas”. (OLINTO, 2016, p.267). Os atores do grupo acabavam ocupando papéis de líderes nos experimentos por maior que fosse o esforço na “condição de igualdade” entre todos os participantes, assim como o modo de agir daqueles que eram mais experientes naquelas atividades. Neste sentido, sobre documentário referente a um dos experimentos, afirma Olinto (IDEM, p.268):

Analisando o documentário *The Vigil* sob essa ótica, é possível observar, nos líderes daquele projeto parateatral – Jacek

Zmyslowski, François Kahn, Zbigniew Kozlowski, Irena Rycyk, Katharina Seyferth e Jairo Cuesta – uma maneira muito parecida de andar ou correr, certo jeito de girar ou mudar de colegas. Outro fator que ratifica essa percepção está no fato, também observável no vídeo, de haver uma espécie de “treinamento” feito pelos líderes isoladamente antes de “abrir” as sessões de The Vigil para participantes externos ao grupo.

Outro aspecto destacado está no fato de que os experimentos eram projetados e, neste sentido, por maior que fosse a maleabilidade desta projeção, não se tratava de uma espontaneidade “espontaneísta”, mas sim algo que se encontra indissociável da noção de estruturação, de partitura, em suma, da especificidade humana de finalidade, promovendo na mente o que há de acontecer na prática. Sobre esta especificidade, afirma Marx (2013, p.255):

Uma aranha executa operações semelhantes às de um tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera.

Levando em consideração estes aspectos entre estrutura e espontaneidade analisados por Olinto e que não eram ignorados por Grotowski, somando-se a situação econômica e política na qual o grupo polonês encontrava-se, Grotowski dá início a outro momento de trabalho, o “Teatro das Fontes” e, posteriormente, diretamente vinculado a esta fase, o “Drama objetivo”.

O teatro das Fontes

No leque das diferentes críticas endereçadas ao parateatro nos interessa aquelas cujo cerne foi desenvolvido pelo próprio Grotowski. Analisando seus experimentos parateatrais, comenta:

Quais foram as conclusões? Nos primeiros anos, quando um pequeno grupo trabalhou intensamente, e depois só alguns novos participantes de fora juntaram-se a ele, aconteceram coisas que beiraram o milagre. Portanto, quando depois, à luz da experiência, fizemos outras versões, visando incluir mais participantes – ou quando o grupo de base não tinha passado antes por um longo período de trabalho intrépido – alguns fragmentos funcionaram bem, mas o conjunto degenerava um pouco para uma sopa emotiva entre as pessoas, ou melhor, uma espécie de animação. (GROTOWSKI apud RICHARDS, 2012, p.135).

O caminho para o Teatro das fontes foi motivado pelo esforço em superar a “sopa emotiva” através da investigação técnica, do retorno aos fundamentos do trabalho do ator sem abandono da concepção de “ator santo” no aspecto do ato de confissão e do “teatro ritual” considerando a especificidade do teatro como encontro presencial capaz de superar as esferas cotidianas.

Tal investigação técnica tinha como pano de fundo vasta experiência que Grotowski adquiriu e continuou a promover durante viagens para diversos países, analisando técnicas de matrizes variados como a yoga indiana e rituais voduns haitianos. Seu interesse, entretanto, não estava vinculado diretamente a aspectos meditativos ou contemplativos. Para Grotowski, o fundamental desta investigação técnica estava em seus aspectos dramáticos (considerando a etimologia do termo vinculada à “ação”) e ecológicos (vinculados à natureza humana).

Here it is necessary to underline that the techniques of sources that interest us are not those most closely related to techniques of sitting meditation, but those that lead to activity, in action – for example, the martial arts techniques related to zen. Therefore, the techniques that interest us have two aspects: first, they are dramatic, and second, in the human way, they are ecological. Dramatic means related to the organism in action, to the drive, to the organicity; we can say they are performative. Ecological in the human way means that they are linked to the forces of life, to what we can call the living world, which orientation, in the most ordinary way, we can describe as to be not cut off (to be not blind and not deaf) face to what is outside of us. And I should underline that this aspect is the same whether we are in a natural environment or in an indoor space. (GROTOWSKI *in* SCHECHNER; WOLFORD, 2001, p.259)¹⁵.

O trabalho era realizado geralmente ao ar livre, em contato com a natureza e de modo solitário. As palavras de ordem concentravam-se em aspectos como “Os sentidos e seus objetos, a circulação da atenção, a corrente vislumbrada por alguém quando em movimento” (GROTOWSKI apud RICHARDS, 2012, p.135). Em ação, o

¹⁵ Tradução: Aqui é necessário destacar que as técnicas das fontes que nos interessam não são aquelas mais aproximadamente relacionadas a técnicas de meditação sentada, mas àquelas que levam a atividade, em ação – por exemplo, técnicas de artes marciais relacionadas ao zen. Portanto, as técnicas que nos interessam têm dois aspectos: primeiro, são dramáticas, e segundo, em sentido humano, são ecológicas. Dramáticas significa relacionadas a um organismo em ação, a um direcionamento, a uma organicidade; podemos dizer que são performativas. Ecológicas em sentido humano significa que estão conectadas as forças da vida, ao que podemos chamar de mundo vivo, cuja orientação, de modo mais ordinário, podemos descrever como não apartado (não estar cego nem surdo) face o que está fora de nós. E devo destacar que este aspecto é o mesmo quer estejamos em um ambiente natural ou em um espaço interno.

organismo deveria ser capaz de auto-observação sem ser anulado ou controlado, por exemplo, como em técnicas meditativas que buscam diminuir o metabolismo do corpo.

O fundamento filosófico que guia Grotowski no teatro das Fontes consiste na concepção de uma natureza humana que precede qualquer diferença social. “Maybe in dealing with the question of sources it is better to say that there exists man who precedes the differences”¹⁶ (GROTOWSKI *in* SCHECHNER; WOLFORD, 2001, p.259). Procurando identificar e suspender modos de agir e perceber que estejam vinculados à cotidianidade de certa perspectiva cultural, a investigação tinha como objeto a própria percepção humana em ação.

O teatro das fontes não estava interessado no estudo de certos arcabouços técnicos específicos por eles mesmos, mas sim na busca de fundamentos que unissem o que Grotowski identificava como técnicas das Fontes. Em outras palavras, se técnicas milenares como a yoga, as danças sufis ou as incorporações em religiões de matriz africana podem ser consideradas técnicas das fontes, Grotowski buscava os fundamentos dramáticos e ecológicos unificadores destas técnicas, a “fonte das fontes”.

[...] But what we search for in this Project are the sources of the techniques of sources, and these sources must be extremely unsophisticated. Everthing else developed afterwards, and differentiated itself according to social, cultural or religious contexts. But the primary thing should be something extremely simple and it should be something given to the human being. Given by whom? The answer depends on your preferences in the area of semantics. If your preferences are religious, you can say it's the seed of light received from God. If, on the other hand, your preferences are secular, you can say that it's printed on one's genetic code. (GROTOWSKI, *apud* SCHECHNER; WOLFORD, 2001, p.261)¹⁷.

¹⁶ Tradução: Talvez tratando da questão das fontes seja melhor dizer que existe o Homem que precede as diferenças.

¹⁷ Tradução: [...] mas o que buscamos para este Projeto são as fontes das técnicas das fontes, e estas fontes precisam ser extremamente não sofisticadas. Tudo o mais desenvolvido posteriormente, e diferenciado de acordo com o contexto social, cultural ou religioso. Mas a coisa primária deve ser algo extremamente simples e deve ser algo dado para o ser humano. Dado por quem? A resposta depende de cada preferência na área da semântica. Se as preferências são religiosas, pode-se dizer que é uma semente de luz dada por Deus. Por outro lado, se as preferências são seculares, pode-se dizer que é algo impresso no código genético.

Como comentam Slowiak e Cuesta (2013, p.71) a equipe do teatro das Fontes trabalhava inicialmente a partir das preferências pessoais de Grotowski e não de uma tradição em particular. Se a proposição funcionava a ação continuava a ser trabalhada até o aparecimento de algo mais elementar e, progressivamente, tornar-se uma técnica. A noção de via negativa, ou seja, o princípio da eliminação, continuava pautando o modo de trabalho.

A fase correspondente ao teatro das Fontes durou até dezembro de 1982. Fatores como a morte de Jacek Zmyslowski, importante parceiro de Grotowski, e a lei marcial decretada na Polônia em 1981 contribuíram consideravelmente para o encerramento das atividades. Em dezembro de 1982 Grotowski mudou-se para os Estados Unidos da América solicitando asilo político. O Teatro Laboratório em Wrocław continuou a funcionar até 1984, quando seus membros fundadores suspenderam formalmente as atividades de um dos mais importantes grupos de teatro do século XX.

O drama objetivo

Esta fase corresponde ao período em que Grotowski trabalhou nos Estados Unidos vinculado a instituições universitárias, inicialmente na Universidade de Colúmbia, em Nova York, posteriormente na Universidade da Califórnia – Irvine.

Ainda que afastado geograficamente de suas raízes polonesas, o trabalho conduzido no período de três anos nos Estados Unidos foi uma espécie de continuidade do teatro das Fontes no sentido em que tinha como objetivo a investigação de estruturas ou instrumentos que tivessem um impacto objetivo no atuante. Entre as referências culturais que podem ser destacadas neste período de trabalho podemos apontar músicas e danças haitianas e exercícios de transição de posturas referendados na yoga.

Uma das mais importantes referências para a compreensão deste período baseia-se em palestra realizada por Grotowski na cidade de Florença, Itália (1989), posteriormente publicada sob o título “Tu es le fils de quelqu’un” (GROTOWSKI in SCHECHNER, WOLFORD, 2001, p.295). Analisando este material é possível

compreender não apenas a especificidade do período do Drama Objetivo; mais do que isso, é possível apreender a síntese das ideias de Grotowski até então.

O texto inicia pela perspectiva que Grotowski apresenta da noção de totalidade, ou seja, de que a realidade é uma unidade formada por múltiplas determinações na qual o teatro é parte integrada. Da mesma forma que a arte é parte de uma realidade total, no universo artístico também não é possível desconsiderar as relações entre as diferentes artes, o que é particularmente esclarecedor na retomada da relação entre teatro e literatura indicando, por conseguinte, sua consciência histórica pela ancestralidade. Compara o enfrentamento que tinha com a literatura dramática como a busca por um segredo ancestral, por exemplo referindo-se a Calderón de la Barca:

But if I understand your secret, Calderon, I am going to understand my own. I don't speak with you as with an author whose work I will stage, but I speak with you as with my great-grandfather. That means I am in the process of speaking with my ancestors.(GROTOWSKI, *in* SCHECHNER; WOLFORD, 2001, p.295)¹⁸.

Considerando a realidade como unidade, a reflexão avança para a dimensão sócio-política; dentro de um sistema social rígido é preciso identificar aliados e inimigos no presente e no passado, é preciso lidar com a realidade social. Destaca a “liberdade” como aspecto fundamental para caracterizar a atividade social pela cultura: “I work, not to make some discourse, but to enlarge the island of freedom which I bear; my obligation is not to make political declarations, but to make holes in the wall¹⁹” (IDEM, IBIDEM, p.294). A partir daí Grotowski destaca o que considera a característica revolucionária primária do artista: a competência.

Art as rebellion is to create the *fait accompli* which pushes back the limits imposed by society or, in tyrannical systems, imposed by power. But you can't push back these limits if you are not credible.

¹⁸ Tradução: Mas se eu entendo seu segredo, Calderon, eu vou entender o meu próprio. Eu não falo com você como um autor cujo trabalho vou encenar, mas eu falo com você como meu bisavô. Isto significa que estou no processo de falar com meus ancestrais.

¹⁹ Tradução: Eu trabalho, não para fazer algum discurso, mas para ampliar a ilha de liberdade que carrego; minha obrigação não é fazer declarações políticas, mas fazer buracos no muro.

*Your fait accompli is nothing but humbug if it is not fait competent*²⁰.
(GROTOWSKI, in SCHECHNER; WOLFORD., 2001, p.295).

O compromisso técnico com a arte é central ao ponto em que o diretor polonês vincula a ele a dimensão de responsabilidade social. Evidentemente, precisamos compreender a noção de técnica referendando o caminho de suas ideias, o papel do atuante, o ato de confissão, a conexão com o outro. Neste sentido, usa como exemplo a improvisação de grupo e todos os clichês que se fazem presente neste tipo de atividade, identificados pelo olhar clínico especialmente refinado pelo período do parateatro: imitação de transe, consolar uma vítima, imitar comportamentos cotidianos, formar procissões, batucar no chão, carregar alguém em uma procissão são alguns dos exemplos citados pelo diretor. É particularmente interessante, no que diz respeito à possibilidade de conexão real, que Grotowski vincule a isto a desconexão. É preciso não buscar a conexão a todo custo, e somente com competência técnica é possível alcançar a conexão pela desconexão.

[...] in order to do all this one should be well trained in the movement, the song, the rhythm, etc., which means that in order to tackle the disconnection – without yet grappling with the connection – a real professional credibility is already necessary. But most often the people who practice so-called "improvisation" are plunged in dilettantism, the irresponsibility. [...] It is not goodwill which will save the work, but it is mastery²¹.(GROTOWSKI in SCHECHNER; WOLFORD, 2001, p.296-297).

Prontamente, Grotowski aponta alguns dos elementos técnicos investigados por ele. Cita como exemplo a postura adotada por caçadores em diferentes culturas, certa posição do corpo na qual a coluna vertebral está levemente inclinada, os joelhos levemente dobrados, a cintura pélvica encaixada de determinada maneira; uma certa posição primária tão ancestral quanto o *homo erectus*. Uma postura elementar que carrega em sua forma histórica o que ele chama de “energia

²⁰ Tradução: Arte como rebelião é criar o fato consumado que empurra os limites impostos pela sociedade ou, em sistemas tirânicos, impostos pelo poder. Mas você não pode empurrar estes limites se você não tem credibilidade. Seu fato consumado não é nada mas farsa se não é fato competente.

²¹ Tradução: para fazer tudo isso, deve-se ser bem treinado no movimento, na música, no ritmo, etc., o que significa que, para enfrentar a desconexão – sem ainda lidar com a conexão – uma verdadeira credibilidade profissional é necessária. Mas na maioria das vezes as pessoas que praticam a chamada “improvisação” mergulham no dilettantismo, na irresponsabilidade. [...] Não é boa vontade que irá salvar o trabalho, mas sim a maestria.

primária”. Cita, como outros exemplos, danças africanas e caribenhas capazes de mobilizar o que Grotowski chama de “corpo reptílico”, algo conectado a aspectos basais da matriz biofísica humana e, ao mesmo tempo, a elevado refinamento artístico: certo tempo rítmico, movimentos ondulares que perpassam todo o corpo, em suma, modos de cantar e dançar que podem ser dominados artisticamente. Novamente, Grotowski usa estes exemplos para atacar o diletantismo: a relação com estes aspectos basais só é acessível mediante domínio técnico dos elementos relacionados à dança, ao canto, aos detalhes corporais.

[...] And then it is not the right moment to speak of the “reptile brain”; or the “ancient body”. One must just resolve this first technical and artistic question. One is facing the basic problem of the song and of the dance. Afterwards, if the problem has been more or less resolved, one can begin to work on what rhythm really is, the waves of the “old body” in the actual body. At this point one can get lost in a sort of primitivism: one works on the body’s instinctual elements losing control of himself²². (GROTOWSKI, *in* SCHECHNER; WOLFORD, 2001, p.299).

A relação entre corpo instintivo e corpo consciente é fundamental nos apontamentos de Grotowski: se ambos são aspectos indissociáveis da natureza humana, não devem ser negligenciados. Desta forma, observando estas referências, não se trata de “perder-se” no sentido de entregar-se a um suposto transe guiado por algo que poderíamos chamar de “inconsciente”, mas sim uma conquista prévia de certo trabalho técnico que permita um entregar-se consciente, uma capacidade de constante observação que confia na matriz biofísica. Neste sentido, esclarece Grotowski:

Em un certo sentido la precisión es el campo de acción de la consciencia, la espontaneidad – en cambio – del instinto. Em otro sentido – al contrario – la precisión es el sexo, mientras que la espontaneidad es el corazón. Si el sexo y el corazón son dos cualidades separadas, entonces estamos desmembrados. Sólo cuando existen juntos, no en cuanto a unión de dos cosas, sino como una cosa única, entonces estamos enteros. Em los instantes de plenitud, lo que em nosotros es animal no es únicamente animal, sino es toda la naturaliza. No la naturaleza humana, sino toda la

²² Tradução: E então não é o momento certo para falar do “cérebro reptílico” ou do “corpo antigo”. É preciso apenas resolver essa primeira questão técnica e artística. Enfrente-se o problema básico da música e da dança. Depois, se o problema foi mais ou menos resolvido, pode-se começar a trabalhar em que ritmo realmente é, as ondas do “corpo velho” no corpo real. Neste ponto, pode-se perder em uma espécie de primitivismo. Trabalhando nos elementos instintivos do corpo, perdendo o controle de si mesmo.

Naturaleza en el hombre. Entonces resulta actual, al mismo tiempo, la herencia social, el hombre en cuanto *homo sapiens*. (GROTOWSKI, 1996, p.23).

Do mesmo modo que se referia à literatura dramática clássica como instrumento a ser usado pelo ator tal qual um bisturi é usado pelo cirurgião ou uma bússola é usada por um navegador, Grotowski usa o termo *organons* (de etimologia grega) ou *yantras* (de etimologia sânscrita) para referir-se a estas tecnologias corporais ancestrais capazes de reconectar o atuante com as leis da natureza, ou seja, instinto e consciência, corpo totalmente animal, totalmente humano, em unidade.

But in the true traditional techniques and in the true “performing arts”, one holds these two extreme poles at the same time. It means “to be in the beginning”, to be “standing in the beginning”. The beginning is all of your original nature, present now, here. Your original nature with all of its aspects: divine or animal, instinctual, passionate²³. (GROTOWSKI in SCHECHNER; WOLFORD, 2001, p.300).

Grotowski chama a atenção para um aspecto fundamental de seus modos de trabalho ao tratar da distinção entre *yantras* e artifícios artísticos como uma espécie de “truque”. Esta distinção é uma chave importante para compreender a relação futura entre “arte como apresentação” e “arte como veículo” que, neste momento, se apresenta pela diferença entre a preparação comprometida e a criação artística em si. O ponto em questão diz respeito à função específica:

With this type of yantra, can one make the artistic trade? No, something will not function. It's like asking yourself whether with the yantra for bulding a cathedral, you could build a good bordello. Agreed! It could have an interesting aspect, but something will not be in its place²⁴. (GROTOWSKI in SCHECHNER; WOLFORD, 2001, p.301).

Desta forma, os yantras não são meios para criação de espetáculos. Antes disto, são meios para uma investigação individual que demandam uma atitude específica frente ao trabalho, antidiletante. O atuante deve ter paciência e

²³ Tradução: Mas nas verdadeiras técnicas tradicionais e nas verdadeiras “artes performáticas”, um detém esses dois polos extremos ao mesmo tempo. Significa “estar no começo”, estar “em pé no começo”. O começo é toda a sua natureza original, presente agora, aqui. Sua natureza original em todos seus aspectos: divina ou animal, instintiva, apaixonada.

²⁴ Tradução: Com este tipo de yantra pode-se fazer um trato artístico? Não, algo não funcionará. É como perguntar-se se com o yantra para construir uma catedral, você pode construir um bom bordel. De acordo! Pode ter um aspecto interessante, mas algo não estará em seu lugar.

resistência no trato investigativo em oposição a certo espírito “turístico” que se relaciona por um tempo curto e cambia o objeto de interesse. A investigação individual, esta sim, é fundamental para a criação artística na perspectiva grotowskiana, entendendo a individualidade como síntese ancestral.

Grotowski então descreve os trabalhos realizados durante o Drama Objetivo considerando os detalhes da artesanaria de criação cênica, o que separa uma improvisação caótica de uma improvisação como readaptação de uma estrutura. Neste ponto explicita a natureza do espírito de “turista” na medida em que, no processo criativo, é previsível que uma primeira proposição surja com instigante vitalidade e que se desgaste no trabalho de repetição. Neste momento, o ator deve evitar a mudança constante de proposição, insistindo com rigor analítico sensível capaz de superar a crise que se estabelece relacionada a certo tédio, certa falta de vitalidade, pelo domínio de micro aspectos da partitura de ações físicas. É particularmente interessante a comparação que Grotowski faz entre o ator e um diretor de cinema editando seu filme, atento a cada detalhe perceptivo sem perder a noção de movimento, de fluxo, como “uma cachoeira congelada” (idem, ibidem, p.303). Neste sentido, compara a linha das ações físicas com um possível canto que integre a partitura:

If at the moment of the cut you have a song, should the song be cut or not? You must decide: what is the river and what is the boat? If the river is the song and the physical actions are the boat, then evidently the river must not be interrupted – so the song should not be broken but modulate the physical actions. But most often it is the contrary which is valid: the physical actions are the river and modulate the way of singing. You must know what you choose²⁵. (idem, ibidem, p.303).

Findo os projetos do Drama objetivo, Grotowski foi convidado pelos empresários teatrais Roberto Bacci e Carla Pollastrelli para estabelecer sua nova linha de pesquisa na cidade de Pontedera, Itália. Como afirmam Slowiak e Cuesta (2013, p.85) Grotowski retornou diversas vezes aos Estados Unidos ministrando encontros com estudantes de teatro orientados para a performance, mas, nas

²⁵ Tradução: Se no momento do corte você tiver uma música, a música deve ser cortada ou não? Você deve decidir: o que é o rio e o que é o barco? Se o rio é a canção e as ações físicas são o barco, então evidentemente o rio não deve ser interrompido – então a música não deve ser quebrada, mas sim modular as ações físicas. Mas na maioria das vezes é o contrário que é válido: as ações físicas são o rio e modulam o modo de cantar. Você deve saber o que você escolher.

palavras de Grotowski, estes trabalhos se encontravam separados de sua pesquisa pessoal, indicando que não se tratava de um “retorno ao teatro”. Para os fins deste trabalho, o que nos interessa neste momento é pontuar a distinção entre a nova fase de Grotowski, a “arte como veículo”, e os trabalhos sobre o ofício teatral em específico na relação entre encenador e ator, a “arte como apresentação”.

Como vimos, durante a fase dos espetáculos Grotowski formulou concepções que pautaram toda sua trajetória: o teatro como um espaço ritualizado, organizado para potencializar uma natureza específica de encontro entre os seres humanos na polaridade ator/espectador. Seu ator é o “ator santo”, aquele capaz de promover um ato de confissão, de expor de modo artístico as contradições da humanidade impressas na própria trajetória de vida, invisível ao espectador, por meio de árduo trabalho investigativo, técnico e orgânico. Desta forma, o trabalho do ator divide-se em duas etapas: aquilo que ele identifica em si no processo criativo e outra, a apresentação, quando ele mostra ao espectador os frutos desta investigação em uma forma específica.

Seu espectador é testemunha, recebe este ato de confissão e, por sua condição humana, identifica em si as próprias contradições da humanidade. Desta forma, se na primeira etapa o ator associa, trabalha e incorpora as palavras de Hamlet de modo adequado (nos parâmetros grotowskianos) o espectador as receberá não como as palavras de um personagem ficcional no distante reino da Dinamarca, mas sim como as palavras do próprio ator com quem se identifica, no ato presencial, pela alteridade.

No parateatro, Grotowski procura meios de superar a separação entre o “ator santo” e a “testemunha”, buscando modos operacionais para verticalizar esta natureza específica de encontro promovendo situações nas quais a noção de espontaneidade pudesse ser o fio condutor. O Teatro das Fontes foi o reconhecimento de que esta espontaneidade, na realidade concreta em que as pessoas vivem enquanto seres sociais, não poderia ser o fio condutor sem a apropriação de técnicas, estruturas, instrumentos, em suma, sem o outro polo do que denominou *conjunctio oppositorum*. Em suma, buscou investigar princípios basilares de tecnologias corporais ancestrais oriundas de matrizes culturais

diversas, mas que tinham em comum a capacidade de unir, de maneira singular, a dimensão instintiva e consciente que caracteriza a espécie humana. O Drama Objetivo, neste sentido, tratou da continuidade desta investigação sem perder de vista o público com o qual lidou, qual seja, estudantes de teatro que vivem e trabalham em uma realidade social na qual o teatro, como espetáculo, apresenta características específicas muitas vezes não condizentes com os modos de trabalho propostos por Grotowski.

A essência do teatro pobre proposto por Grotowski é a relação entre o “ator santo” e o espectador que, frente ao ato de confissão, converte-se em testemunha. Neste sentido, o ator deve passar por rigoroso trabalho investigativo para realizar devidamente o ato de confissão: a literatura dramática clássica e tecnologias corporais ancestrais são instrumentos sobre os quais o ator deve dedicar-se com minucioso espírito analítico e sensível no intuito de confrontar a humanidade com sua história de vida pessoal, a história humana como ancestralidade que imprime suas marcas no corpo individual desde a genética acumulada na evolução da espécie até os modos culturais que nos definem na condição de ser social. Desta forma, é condição prévia do teatro grotowskiano que o ator apresente certa atitude corajosa e rigor metodológico para encarar e expor as próprias contradições como uma espécie de “instrumento para a verdade”, tal qual é, na ciência, uma luneta ou um microscópio.

Entretanto, diferente de um cientista ou um escritor, o modo pelo qual o ator deve expor não é apenas via palavra racionalizada, mas na exposição de si, seu próprio corpo, seu próprio ser. Palavra incorporada. A exposição das contradições da humanidade impressas no indivíduo síntese de múltiplas determinações por um caminho que, inicialmente, consiste na investigação da própria vida do ator. Uma investigação que se alimenta tanto da sensibilidade, das sensações, das memórias, das impressões individuais (aspectos que poderíamos vincular a certo polo do *conjunctio oppositorum*) quando de estruturas, partituras, instrumentos técnicos, conhecimentos clássicos (aspectos vinculados a outro polo) para o conhecimento de si.

Este caminho investigativo é o que podemos chamar de Arte como veículo, última fase de trabalho de Grotowski. Trata-se de abordagem que, em certa medida, encontrava-se esboçada na fase final dos espetáculos, embora esta seja uma afirmação imprecisa na medida em que não estava posto naquele contexto o conhecimento acumulado pelo parateatro e o teatro das fontes.

A dissecação da própria vida do ator conta com instrumentos no campo das artes cênicas como cantos, partituras, tecnologias corporais, literatura dramática, arquitetura e, perpassando tudo isto, a relação com o espectador. Entretanto, este modo de produção de conhecimento por parte do atuante, contando com todos estes instrumentos, não depende da apresentação de um espetáculo. Inclusive, considerando o modo como o teatro é articulado no sistema capitalista, o compromisso com a apresentação espetacular pode justamente comprometer a qualidade do processo investigativo. Dado que Grotowski considera não ser possível apartar o teatro da realidade concreta na qual ele existe e considerando o modo hegemônico como o teatro existe enquanto mercadoria, Grotowski faz uso da separação entre “arte como veículo” e “arte como apresentação”; polos opostos não por exclusão conceitual, mas pela análise concreta da realidade social. É nesta perspectiva que podemos compreender a “arte como veículo” como síntese das ideias de Grotowski na qual a “arte como apresentação”, característica de sua fase dos espetáculos, pode ser superada por incorporação.

A arte como veículo

Em agosto de 1986 Grotowski e seus assistentes Pablo Jimenez, Thomas Richards e James Slowiak mudaram-se para a pequena cidade de Pontedera na região da Toscana, Itália, onde um novo espaço de trabalho localizado em uma antiga fazenda de tabaco e vinhedos fora preparado, intitulado *Workcenter of Jerzy Grotowski*. Iniciaram-se processos de seleção para novos participantes e, assim, deu-se início à última fase investigativa em vida do diretor polonês nomeada Arte como veículo ou Artes rituais. Para tratar desde período, tomemos como ponto de partida documento oficial redigido pelo grupo:

The aim of the Workcenter of Jerzy Grotowski is to transmit to several persons of the younger generation the conclusions – practical, technical, methodological and creative – linked with the work that Grotowski has developed during the last 30 years.

Candidates are persons with artistic experience – in some cases beginners – who are active in the field of performing arts, and who possess not only a specific interest, but also the creative capacities and determination needed for work based on rigor and precision. However, this is in no way a school. Rather it is a creative institute for continuous education aimed self-responsible, adult artists. Here, Dramatic Art is a vehicle for individual development; the activities consist mainly of creative work, in Grotowski terms.

During the first years, about 200 young professionals from Europe and America have taken part in the activities of the Workcenter; the time span of their participation has varied from several days to many months. This is one of the characteristic aspects of the way the Workcenter functions.

The rudimentary aspects are the following: Relation: precision/organicity. Relation: tradition/individual work. Relation: ritual/drama. Dance and rhythm. Singing. Vibration of the voice. Body resonators and spatial resonance. Respiration. Awereness of space and reacting to its constituent elements. Improvisation: the impulses/the vigilant mind. Improvisation within a structure. Montage of physical actions. Montage with regard to the role. Search for a precise line and a logic of impulses and physical actions: the score.

The group involved in the program for long-term participation (from several months to a few years) numbers between 10 and 20 people, working simultaneously during the same period²⁶. (Workcenter of Jerzy Grotowski: 1988, p.25 in SCHECHNER; WOLFORD, 2001, p.395).

²⁶ Tradução: O objetivo do Workcenter of Jerzy Grotowski é transmitir a várias pessoas da geração mais jovem as conclusões – práticas, técnicas, metodológicas e criativas – relacionadas com o trabalho que Grotowski desenvolveu durante os últimos 30 anos. Os candidatos são pessoas com experiência artística – em alguns casos, iniciantes – que atuam no campo das artes performáticas, e que possuem não somente um interesse específico, mas também as capacidades criativas e a determinação necessárias para o trabalho com base no rigor e precisão. No entanto, isso não é de forma alguma uma escola. Pelo contrário, é um instituto criativo de educação continuada voltado para artistas adultos auto-responsáveis. Aqui, A Arte Dramática é um veículo para o desenvolvimento individual; as atividades consistem principalmente em trabalhos criativos, nos termos de Grotowski. Durante os primeiros anos, cerca de 200 jovens profissionais da Europa e América participaram das atividades do Workcenter; o período de tempo de participação variou de vários dias a muitos meses. Esse é um dos aspectos característicos da maneira como o Workcenter funciona. Os aspectos rudimentares são os seguintes: relação: precisão/organicidade; relação: tradição/trabalho individual; relação: ritual/drama; dança e ritmo; canto; vibração da voz; ressonadores corporais e ressonância espacial; respiração; percepção do espaço e reação a seus elementos constitutivos; improvisação: os impulsos/a mente vigilante; improvisação dentro de uma estrutura; montagem das ações físicas; montagem em relação a ao papel; busca pela linha precisa e pela lógica dos impulsos e ações físicas: a partitura. O grupo envolvido no programa de participação de longo prazo (de vários meses a alguns anos) totaliza entre 10 e 20 pessoas, trabalhando simultaneamente durante o mesmo período.

O primeiro aspecto deste documento oficial que chama a atenção diz respeito à transmissão do conhecimento; desta feita, fica evidenciada a natureza pedagógica da última etapa de trabalho de Grotowski não apenas no que diz respeito ao ensino de saberes por ele acumulado para artistas interessados, mas também para formar herdeiros de seu legado, aqueles que dariam continuidade à sua pesquisa de maneira mais fiel.

E do que tratam estes saberes? Dizem respeito ao que Grotowski considerava a dimensão objetiva do ritual: tecnologias por ele investigadas em matrizes culturais variadas, princípios fundamentados no trabalho prático por ele desenvolvido ao longo de sua trajetória teatral desde os espetáculos até aqui. Estes princípios eram trabalhados principalmente por suas dimensões práticas sistematizadas em exercícios vocais, corporais, elaboração de partituras, cantos, improvisações estruturadas, em suma, organizados na perspectiva do que o texto supracitado chama “rudimentary aspects”.

Estes “aspectos rudimentares” estão diretamente relacionados a categorias analíticas e do trabalho prático vinculado às artes cênicas, com a ressalva de que na arte como veículo estas categorias não estão mobilizadas para a criação de um espetáculo, mas sim para o objetivo específico de promover aprendizados. Arte como veículo para o desenvolvimento pessoal.

Entretanto, o documento é contundente na não identificação com uma instituição escolar. Qual a razão desta não identificação? Vejamos: o papel da escola é o de ser o ambiente adequado para que o professor possa exercer da melhor forma possível o seu papel. E qual é o papel do professor escolar? Como define Saviani (2011b, p.145-146):

O papel do professor é elevar os alunos do nível não elaborado, do nível do conhecimento espontâneo, de senso comum, para o nível do conhecimento científico, filosófico, capaz de compreender o mundo nas suas múltiplas relações e, portanto, passar da visão empírica, fragmentada do mundo, para uma visão concreta, articulada.

A este papel Saviani (2012) associa o caráter democrático da escola: a difusão para todos do conhecimento historicamente sistematizado pela sociedade.

É comum a gente encontrar esta reação nos pais das crianças das classes trabalhadoras: se o meu filho não quer aprender, vocês têm de fazer com que ele queira. E o papel do professor é o de garantir que o conhecimento seja adquirido, às vezes mesmo contra a vontade imediata da criança, que espontaneamente não tem condições de enveredar para a realização dos esforços necessários à aquisição dos conteúdos mais ricos e sem os quais ela não terá vez, não terá chance de participar da sociedade. (SAVIANI, 2012a, p.49).

E, em entrevista posterior, complementa:

Não disse “se o meu filho não quer aprender, o professor tem de fazer que ele aprenda, mesmo que não queira “. Isso sim seria impositivo – “se ele não quer aprender vai aprender na marra, vou enfiar goela abaixo!”. O filho, que não tem experiência da vida, das lutas sociais, é compreensível que ele não perceba, mas o professor tem condições e obrigação de saber a importância do estudo e mostrar para a criança essa importância. (SAVIANI, 2011b, p.149).

Considerando que no texto do *Workcenter* a proposição subsequente à negação da escola destaca que o trabalho é voltado para pessoas responsáveis, artistas adultos, podemos entender que a negação do papel escolar se refere à negação de aspecto específico referente ao professor escolar, qual seja, a do professor como promotor de interesses. Desta obrigação o *Workcenter* não compactua: ainda que seja papel do professor a transmissão de conhecimentos, no trabalho de Grotowski o interesse por parte do aluno é condição prévia para participação.

Até aqui, vimos que a arte como veículo caracteriza-se por sua natureza pedagógica, ou seja, a preocupação com a transmissão de conhecimentos, mas que esta transmissão se caracteriza pedagogicamente pela não identificação com a responsabilidade docente no que diz respeito à promoção de interesses: o interesse pelo desenvolvimento pessoal deve partir do aluno. A dimensão didática restringe-se à transmissão dos conteúdos relacionados à objetividade do ritual em aspectos tais como dança, ritmo, voz, ressonadores, uso do espaço, improvisação, em suma, aspectos relacionados às sistematizações promovidas por Grotowski ao longo de suas atividades nas artes cênicas, não obstante sua negação ao teatro enquanto espetáculo para uma plateia (arte como apresentação).

Em que consiste a aparente polarização proposta por Grotowski (RICHARDS, 2012, p.133) entre “arte como apresentação” e “arte como veículo”? A atividade profissional que leva Grotowski até sua fase final de investigação é a de artista cênico, inicialmente como diretor de uma companhia teatral de espetáculos.

Na história do teatro as companhias de repertório remetem a modos de produção familiares, por exemplo, famílias nas quais um pai, uma mãe e um neto eram atores e um velho tio, um diretor. Se o neto se casava, a esposa era incorporada na família teatral e o mesmo poderia acontecer com um amigo que se mostrasse interessado nas atividades. Neste tipo de formação o tempo para preparar uma estreia era muito curto e durante algo em torno de cinco dias memorizava-se um texto e elaborava-se uma ligeira sequência de ações. Trata-se de um modo de produção muito distinto daqueles conduzidos, por exemplo, por Stanislavski ou Brecht nos quais trabalhava-se na criação de um espetáculo durante um a três anos. A este respeito, comenta Grotowski:

Na Polônia, por exemplo, durante os anos sessenta, o período normal de ensaios era de três meses. Para os jovens diretores que estão preparando seu primeiro ou segundo espetáculo, pode ser vantajoso ter diante de si uma data marcada para a estreia, como um período de ensaio relativamente curto. [...] Caso contrário, podem se abandonar ao desperdício de tempo: como eles se encontram no início de seu trabalho artístico, ainda estão cheios de material reunido ao longo de sua vida, sem tê-lo ainda canalizado para os espetáculos. Por outro lado, alguns diretores, que são aparentemente experientes, admitem que perto do final do período estabelecido de quatro semanas não sabem mais o que fazer. Aqui está o problema: uma falta de conhecimento sobre o que é o trabalho com o ator e o trabalho sobre a direção. (GROTOWSKI in RICHARDS, 2012, p.130-131).

O ponto em questão diz respeito à relação entre o tempo e o trabalho para criação artística. Se a partir de diretores como Stanislavski inaugura-se um outro patamar de dedicação para o processo criativo do ator, a qualidade deste tempo está diretamente relacionada à expertise do ator e do diretor; caso contrário, mais tempo pode não ser sinônimo de bom rendimento. Neste sentido, Grotowski comenta sobre as produções teatrais de núcleo familiar: “[...] porque quatro ou cinco semanas é muito pouco para preparar a verdadeira partitura de um papel e tempo demais para tentar captar a vida apenas improvisando”. (RICHARDS, 2012, p.130).

Grotowski aponta que o espaço de dedicação para os ensaios entendidos como momentos essenciais ao trabalho criativo do ator é cada vez mais sumário, atribuindo que a causa consiste na comercialização dentro de um movimento no qual as companhias teatrais cedem lugar para a indústria do espetáculo (RICHARDS, 2012, p.131). Assim considerado, um primeiro aspecto da realidade concreta guia a distinção proposta entre arte como veículo e arte como apresentação: se elas não se excluem conceitualmente, é factual que a demanda de dedicação comprometida com a incorporação de conhecimentos, ou seja, um trabalho direcionado para a evolução do indivíduo, na sociedade de mercado, choca-se em seus objetivos quando comprometida com a produção de obras na lógica mercantil. Tanto é previsível que os atores anulem a dimensão criativa do seu trabalho para renderem-se às demandas de empresários teatrais quanto que os atores, sob a desculpa de que estão trabalhando sobre si mesmos, não se comprometam com a elaboração de uma obra artística de qualidade para ser socializada. Vale destacar que esta constatação prática de Grotowski vai ao encontro das análises promovidas por Marx (2013, 2014) no exame dos modos de produção na história da humanidade, em especial o capitalismo, constatando que as forças produtivas, ao mesmo tempo em que produzem avanços para a qualidade de vida humana, criam seus próprios freios e imprimem no trabalho característica alienante na relação dialética entre valores de uso e valores de troca.

Procurando apartar-se das características impostas pela sociedade de mercado à arte como apresentação, Grotowski radicaliza a proposta implementada por ele mesmo no período da produção de espetáculos: o ato total do ator santo. Se a busca que pautou a vida de Grotowski foi por um teatro ritual no qual o ator não representa uma personagem que existe “fora de si”, mas sim que apresenta um ato real para uma testemunha, a “arte como veículo” consiste na investigação dos meios pelos quais o ator pode realizar o ato total. Dizer que a arte como veículo diferencia-se da produção de espetáculos significa dizer que o compromisso de trabalho está na investigação, em ato, do ator, e para isto o uso dos instrumentos cultivados pelo teatro: a literatura dramática, as tecnologias corporais, os cantos, a disposição no espaço, a atenção constante nos movimentos, nos impulsos, nas motivações, a

relação com o outro e mesmo, o estudo de personagens. Procura-se por meio de rigoroso trabalho sobre o corpo, a mente e o coração promover uma espontaneidade que, tal qual demonstrado no período do parateatro, não é uma espontaneidade imediata, de primeira ordem. Trata-se de uma espontaneidade de segunda ordem fruto do trabalho, produzida e manifesta não apenas pela atividade mental, linguística, mas psicofísica, em ato, sem detrimento para a unidade corpo/mente, consciência/instinto que compõem a natureza humana.

Isso não significa renunciar a uma parte de nossa natureza – tudo deve permanecer em seu lugar: o corpo, o coração, a cabeça, algo que está “sob os nossos pés” e algo que está “sobre a cabeça”. Tudo como uma linha vertical, e essa verticalidade deve estar tensionada entre a organicidade e the awareness. Awareness no sentido da consciência que não está ligada à linguagem (a máquina de pensar), e sim à Presença. (GROTOWSKI *in* RICHARDS, 2012, p.141).

A este respeito vale o destaque para dois aspectos didáticos adotados por Grotowski. O primeiro diz respeito ao trabalho com cantos de tradição. Por compreender estes cantos como produções ancestrais, históricas, de carne e osso em um tempo passado que se perpetua pelo ato nos corpos presentes, o rigor que Grotowski busca nestes cantos diz respeito às qualidades vibratórias que podem ser investigadas e reproduzidas no corpo, tal qual foi na suposta origem do canto. O canto não é imaterial, mas sim “uma pessoa” na medida em que o canto de tradição o é por suas qualidades vibratórias corporais.

Quando as pessoas começam a trabalhar sobre um suposto ritual, por conta de uma rudeza de ideias e associações, começam a buscar um estado de possessão ou de pretensão transe, que se reduz a um caos e a improvisações nas quais se faz qualquer coisa. Esqueça todos esses exotismos! Só é preciso descobrir que o canto da tradição, com os impulsos ligados a ele, é “uma pessoa”. Então, como descobrir isso? Somente na prática; [...] Existem cantos antigos nos quais é possível descobrir facilmente que são mulheres, e há outros que são masculinos; existem cantos nos quais é fácil descobrir que são adolescentes ou até mesmo crianças – é um canto-criança; e outros são idosos – é um canto-idoso. (GROTOWSKI *in* RICHARDS, 2012, p.142-143).

Outro aspecto diz respeito ao trabalho corporal. Grotowski pontua duas abordagens possíveis, igualmente legítimas, entre as quais elege uma. A primeira abordagem considera uma espécie de “domesticação” do corpo no qual é possível domá-lo para determinada performatividade, por exemplo, como é feito no balé

clássico ou no atletismo. Grotowski evita esta abordagem por considerar o risco de compreender o corpo como uma entidade muscular separada da mente, embora este risco possa ser superado uma vez que dele se tenha consciência. A esta linha Grotowski denomina “linha artificial” (SODRÉ, 2014, p.63) e a identifica, por exemplo, nos trabalhos de Bertold Brecht e da Ópera de Pequim.

A segunda abordagem é a “linhagem orgânica que está ligada muito mais nos impulsos que saem como que de dentro do corpo para o exterior e que precedem as pequenas ações” (SODRÉ, 2014, p.62). Nesta perspectiva, desafia-se o corpo para o “impossível” e, neste caminho, leva-se o impossível ao possível dividindo o ato em pequenos pedaços, pequenos elementos, impulsos invisíveis. “Nessa segunda abordagem, o corpo se torna obediente sem saber que deve ser obediente. Ele é um canal aberto para as energias, e encontra a conjunção entre o rigor dos elementos e o fluxo da vida (‘espontaneidade”).” (RICHARDS, 2012, p.145).

O ponto alto do trabalho na arte como veículo durante a vida de Grotowski encontra-se em “Action”, trabalho realizado em parceria com Thomas Richards tomando como base elementos da cultura ocidental: Egito antigo, Grécia, Israel, Síria; textos e cantos da África negra e do Caribe. Como afirma Grotowski (RICHARDS, 2012) este trabalho não era destinado a espectadores, mas sim à própria escavação dos atores em jornadas de trabalho de oito horas diárias seis dias por semana durante alguns anos, sistematicamente. No entanto, este trabalho foi apresentado para testemunhas em diversas ocasiões.

Grotowski passou o último ano em vida isolado no apartamento em Pontedera, Itália, falecendo em 1999 sob os cuidados de Thomas Richards e Mario Biagini, atores que posteriormente passaram a conduzir duas linhas de trabalho no Workcenter pautadas nos mesmos fundamentos: Richards comanda um grupo chamado *Focus Research team in Art as Vehicle* e Biaginni outro grupo, chamado *Open Program*.

Um fato marcante para o desenvolvimento desta pesquisa foi quando, ainda no ano de 2013, pude assistir à obra *The Living Room* no Sesc Consolação, em São Paulo – SP, dirigida por Thomas Richards nos fundamentos da arte como veículo.

Eis como se deu o evento: a quantidade de público permitida era pequena considerando o tamanho do teatro do SESC, e eu mesmo só consegui assistir porque um amigo que havia sido convidado, Luciano Mendes, não pode ir e cedeu-me um convite. Chegando no espaço, o palco havia sido transformado de modo que todos subíamos ao espaço cênico e nos acomodávamos em almofadas, cadeiras e sofás que haviam sido dispostas como uma grande sala de estar; diante de cada pequeno grupo que se acomodava nas diferentes disposições havia chá, frutas, biscoitos, café e suco que eram servidos pelos atores em uma atmosfera acolhedora; cada ator exercia o ato de bem receber com uma maestria de excelente anfitrião, e o cuidado e interesse pelo outro era tão evidente quanto o cuidado nos gestos, na fala e no modo de se mover, o que criava também uma espécie de ambiente performativo que acomodava mesmo aqueles que se sentiam desconfortáveis em sentar-se e comer com desconhecidos. A convenção teatral se transformava na convenção de uma sala de estar, em um ambiente real no qual iríamos, todos, conviver por um tempo.

Sutilmente, a performance avançava por meio de cantos e falas em idiomas que, particularmente, não pude identificar a origem. Entretanto, tal aspecto, se não irrelevante, até contribuía para a conexão com o evento: ações críveis, precisas, cantos que reverberavam melhor do que qualquer tecnologia *surround*, desenho de eventos que nos remetiam à cultura humana como a celebração com um bolo de aniversário ou a relação entre um homem mais velho e outro mais novo (pai e filho?) promoveram um encontro impactante. Ao final, certo silêncio se estabelecia na sala, não houve aplausos...enquanto eu observava o corpo de um dos atores que se levantava lentamente no meio da cena, outro, delicadamente, ofereceu-me mais uma xícara de chá. Vários foram os momentos em que troquei olhares cúmplices com outros “espectadores” e todos, atores e testemunhas, vivenciamos um evento. Os atores em um ato de confissão, os espectadores como testemunhas. O espetáculo, se é que assim podemos chamar, pareceu-me um ritual de iniciação no que diz respeito à minha formação enquanto público: um outro tipo de relação com o evento teatral.

Anos depois, durante esta pesquisa de doutorado, fui à Itália para um workshop com o grupo de Thomas Richards. O elenco daquela apresentação havia se modificado e, em certa noite, os participantes do workshop foram convidados para assistir a uma apresentação do *The Living Room* especialmente para nós. Sob a mesma estrutura, a peça era muito diferente, embora igualmente impactante. Ao final, durante uma roda de conversas, perguntei a Thomas Richards sobre as diferentes partituras de ações dos novos atores e a resposta, óbvia para o modo de produção na arte como veículo, fora de que, afinal, eram novos atores, novas vidas, portanto, nova cena.

A importância da trajetória pessoal na criação também apareceu nos comentários de Richards a respeito de meu trabalho dentro do workshop. Para cada participante era requisitado, no início do trabalho, uma cena que seria comentada coletivamente. Escrevi e montei uma cena que, no fim da apresentação, Richards criticou de modo contundente. As observações centrais giravam em torno de que a cena era “perfeita, porém vazia”; “parecia que eu estava vestido com as calças de outro artista, não as minhas” e que, entre outros problemas, talvez eu não fosse bom dramaturgo. Em suma, era possível até compreender o que eu queria dizer, mas eu não dizia. A cena podia ser compreensível, mas não era crível.

Durante dois meses retrabalhei o texto na perspectiva de uma investigação pessoal, de minha trajetória, de meus questionamentos íntimos. Compartilhava as inquietações com um dos atores do grupo designado para acompanhar meu trabalho, o brasileiro Guilherme Kirchheim que, incansavelmente, observava meus passos com provocações muitas vezes dolorosas. O próprio Guilherme era cobrado de maneira exigente por Richards nas situações em que este monitorava as conduções de trabalho. Finalmente, a elaboração de minha cena ao final estava muito distante da proposta original em termos positivos: fazia muito mais sentido para mim, os movimentos eram mais orgânicos, as ações eram críveis e, se houvesse continuidade no trabalho, um vasto conjunto de elementos técnicos continuariam a ser aprimorados. Com isto e, por isto, o impacto da cena nas pessoas que assistiam era muito mais relevante, o que pude notar tanto pela percepção durante a performance quanto nos comentários pós-apresentação.

Com esta breve narrativa, procuro pontuar a relevância da proposta grotowskiana do teatro por um ato real, verdadeiramente significativo, para o atuante. No exemplo concreto que pude presenciar, este ato real do início ao fim na obra *The living room* deu-me a percepção concreta do lugar de espectador como testemunha participante do que poderíamos chamar “evento confessional”. Como ator, pude experimentar brevemente a relevância da história pessoal, da dimensão individual do artista no processo criativo em termos metodológicos, sem qualquer detrimento ao rigor técnico: ao contrário, somente pelo rigor técnico era possível alcançar os meios para uma “dissecação de si” verdadeira.

Outro evento importante aconteceu no ano de 2015, quando pude participar como ator e um dos tradutores durante os trabalhos de Mario Biagini no projeto “Cantando Estradas”, realizado em diversas cidades no interior de São Paulo. Durante um workshop de duas semanas ministrado na cidade de Campinas, os integrantes do Open Program trabalharam com membros da comunidade local e estudantes universitários de teatro. Biagini captava com olhar cirúrgico aspectos de indivíduos durante improvisações e provocava-os por características individuais que, de modo autoral, cada participante incrementava suas ações sem perda de rigor em termos de partituração, ou seja, capacidade de repetir, com precisão, o que era realizado. Ao mesmo tempo, era particularmente interessante como alunos da graduação em artes cênicas, com certo conhecimento técnico teatral, encontravam dificuldades em trabalhar a partir de suas próprias características, caindo no vício, em variadas gradações, de “representar um personagem”.

Por estas considerações, é razoável considerar que a arte como veículo, ainda que considerada um foco de trabalho distinto da arte como apresentação, não se opõe a esta em termos conceituais. Com efeito, se o trabalho na perspectiva da arte como veículo é bem-sucedido, a arte como apresentação pode manifestar-se nos termos daquilo que Grotowski buscou alcançar durante sua fase de produção de espetáculos: o ato de confissão, a testemunha, o encontro, o ritual.

Assim posto, a arte como veículo apresenta-se como perspectiva síntese da trajetória de Grotowski: a apropriação do método das ações físicas de Stanislavski avançando para o estudo dos impulsos, das ações invisíveis no que Grotowski

passou a chamar de “linha orgânica”; a relação entre forma e conteúdo pelo confronto da vida do ator, no processo criativo, com os instrumentos que compõem o ofício cênico: o texto teatral, a partitura de ações, a relação com o espectador, etc. No parateatro, a descoberta da potência e dos riscos referentes à espontaneidade dos encontros, retificadas posteriormente por certo “retorno à técnica” na investigação de fundamentos no Teatro das Fontes e no Drama objetivo. A Arte como veículo consiste, assim, no foco específico nos modos pelos quais o ator pode operar o ofício do ator em seus aspectos mais ricos de produção artística não na perspectiva de produção de uma mercadoria, mas sim como trabalho enriquecedor que tem, como consequência, a possibilidade da arte como apresentação na perspectiva de um ritual grotowskiano.

CAPÍTULO III - A ARTE COMO VEÍCULO PARA A FORMAÇÃO HUMANA

Este capítulo objetiva expor uma leitura possível da trajetória das ideias de Grotowski sintetizadas em sua última etapa de trabalho, a arte como veículo, pela lente de uma teoria pedagógica específica, a pedagogia histórico-crítica.

É importante ratificar que não se trata aqui de identificar uma intencionalidade pedagógica oculta no trabalho de Grotowski, muito menos a revisão de uma teoria pedagógica estabelecida pela lente de um campo completamente diferente. Trata-se tão somente de, identificando certo aspecto que seja possível compreender como pedagógico no trabalho de Grotowski, confrontá-lo com os debates especificamente pedagógicos que se encontram em movimento no campo pedagógico. Neste sentido, se outras leituras no campo artístico continuam sendo possíveis, procura-se nos esforços deste trabalho contribuições na direção de uma das leituras possíveis. Para todos os efeitos, se não é a arte campo isolado de outros campos de conhecimento, pleiteia-se, em certa medida, estimular outros modos de apreender as derivações do pensamento de Grotowski na especificidade da criação teatral.

Com efeito, Grotowski é um dos grandes nomes referentes à origem e desenvolvimento da *performance art* e dos estudos da *performance*. O termo, na língua inglesa, se aplica a toda ação, atividade, operação, em suma, a tudo aquilo que se pode executar. Segundo Pavis (2017, p.225) os estudos que tomam este termo como referência atribuem a ele três campos de significação: 1) A ação realizada, especialmente sobre a cena. 2) A arte da performance a partir dos anos 1960. 3) A noção, em linguística e em filosofia, de performance/performatividade.

O primeiro campo de significação remete a todo acontecimento que resulta de realização humana por uma ação ou um texto. Por tratar-se de realização humana, há, portanto, de modo inerente, intencionalidade e certo tipo de organização. O segundo campo remete a movimentos culturais que ganharam expressão nos Estados Unidos nos anos 1960, tanto por parte de artistas plásticos que buscavam expandir suas ações para além de galerias e museus, considerando a essência da

arte pelo ato (*action painting*), quanto por artistas de teatro que se manifestavam contra o “teatro de texto” e encenações tradicionais. O terceiro campo relaciona o termo com os estudos de John Langshaw Austin (1955) por sua teoria dos atos de fala, quando distingue enunciados constatativos, ou seja, que descrevem e relacionam proposições, de enunciados performativos, ou seja, que efetuam uma ação pelo próprio fato de serem enunciados. “Ao empregar um performativo, ao pronunciar uma palavra ou frase, faz-se o que eles dizem (Isso, eu juro..., eu tomo você por testemunho...etc.)” (PAVIS, 2017, p.230).

A noção de ritual, tão cara para Grotowski, tem grande relevância nos estudos da performance, do cerimonial religioso a rituais cotidianos como tomar um banho, arrumar a casa, cumprimentar uma pessoa ou preparar um curso. Pela observação cuidadosa de ações repetitivas deduz-se o modo de emprego, imprime-se um sentido. A este respeito, pondera Pavis (2017, p.232):

A gente se interessa mais pelo processo do que pelo produto final, pela forma como se fazem as coisas do que pelas coisas em si. Esta ritualização da vida social e do comportamento une-se àquela do processo de aquisição da identidade sexual segundo Butler. A *mise en scène* torna-se, ou volta a tornar-se, após seu aparecimento na época barroca, a metáfora para descrever como se organiza nossa vida em função de nossas origens, o que não deixa de conduzir a certo determinismo e fatalismo.

A referência aos trabalhos de Judith Butler²⁷ nas considerações de Pavis deve-se à importância da noção de performatividade nas teorias de gênero. Neste sentido, Pavis promove como interpretação dos trabalhos de Butler a concepção de gênero como a repetição de ações visíveis à superfície do corpo, efeito enganador de uma substância interior estável. E cita:

Os atos, os gestos e o desejo produzem o efeito de um núcleo interno ou de uma substância, mas produzem isso na superfície do corpo, por meio do jogo de ausências significativas que sugerem, mas não revelam jamais, o princípio organizador enquanto causa. Tais atos, gestos, jogadas, geralmente construídos, são performativos, no sentido de que a essência ou a identidade que eles visam, sobretudo, exprimir são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corporais e outros meios discursivos. O fato de que o corpo sexuado é performativo sugere que ele não tem

²⁷ Filósofa pós-estruturalista, atualmente professora na Universidade da Califórnia – Estados Unidos. É uma das principais teóricas nos estudos de feminismo e teoria queer

estatuto ontológico distinto dos diferentes atos que constituem a sua realidade”.

(BUTLER, 1990, apud PAVIS, 2017, p.231)

No coração destas considerações está o debate sobre a concepção de ser humano, ou algo que poderíamos recortar sob o termo “natureza humana”. Este debate encontra-se também no horizonte dos trabalhos de Grotowski, ainda que não tenha dedicado a este aspecto investigação específica. Um dos textos mais importantes a respeito da arte como veículo, intitulado “Performer”, foi publicado com autorização de Grotowski a partir da primeira reunião pública acerca da inauguração do *Workcenter*, em Pontedera. Neste material, o diretor polonês apresenta os focos investigativos de sua nova etapa de trabalho, e chama a atenção sua concepção de “essência”:

Essence: etymologically, it's a question of being, of be-ing. Essence interests me because nothing in it is sociological. It is what you did not receive from others, what did not come from outside, what is not learned. For example, conscience is something which belongs to essence; it is different from the moral code which belongs to society. If you break the moral code you feel guilty, and it is society which speaks in you. But if you do an act against conscience, you feel remorse – this is between you and yourself, not between you and society. Because almost everything we possess is sociological, essence seems to be a little thing, but it is ours²⁸.

(GROTOWSKI, in SCHECHNER, 1997, p.377)

Esta concepção grotowskiana aparta das relações sociais o que poderíamos chamar de “essência humana”, sendo, portanto, uma concepção que vai de encontro à exposta pelo materialismo histórico-dialético tal qual incorporado pela pedagogia histórico-crítica e aproxima-se de certa concepção identificável na raiz iluminista das pedagogias não-críticas. Por tratar-se de um fundamento filosófico, ler Grotowski pela lente da pedagogia histórico-crítica implica no enfrentamento desta questão como ponto de partida.

²⁸ Tradução: Essência: etimologicamente, é uma questão de ser, de ser/estando. Essência me interessa porque nada nela é sociológico. É o que você não recebeu de outros, o que não veio de fora, o que não é aprendido. Por exemplo, consciência é algo que pertence a essência; é diferente do código moral que pertence a sociedade. Se você quebra um código moral você se sente culpado, e isso é a sociedade que fala em você. Mas se você faz um ato contra a consciência, você sente remorse – isso é entre você e você mesmo, não entre você e a sociedade. Porque quase tudo que possuímos é sociológico, essência parece ser algo pequeno, mas é nosso.

Natureza humana: considerações sobre o termo

Conforme ponderação exposta no início deste trabalho, é preciso retomar aqui considerações sobre a relação entre termos e conceitos. Os termos são expressões de conceitos. A polissemia consiste na expressão de múltiplos conceitos por um mesmo termo, enquanto a sinonímia consiste na expressão de um mesmo conceito por múltiplos termos. Na trajetória da produção de conhecimentos, a cultura humana articula estes aspectos tomando certos conceitos como centrais, como categorias, definindo-os com justeza em detrimento a outras significações, precisando o discurso e as regras internas do raciocínio. No entanto, nesta mesma produção certos termos são conceituações de baixo rigor, estão mais a serviço de apontar o que não é do que o que é, têm como finalidade maior delimitar certo recorte problemático do que elucidar uma questão.

Tomemos como exemplo a gravidade. Tal qual formulada por Newton, esta relação pela qual os corpos interagem a distância continuou sob certo aspecto oculto. O conceito de gravidade, perceptível e mensurável, alcança seu refinamento científico pleno com o avanço da física e novas formulações sobre a natureza do espaço-tempo. O movimento de Newton sobre as leis gravitacionais não é metafísico ou anticientífico; no entanto, sua concepção de gravidade operou mais como um indicador testificado do que uma concepção finalmente precisada na materialidade.

Com efeito, o ser humano carrega um código genético específico que nos permite classificar a espécie *Homo sapiens*, sobremaneira distinta de todas as outras espécies conhecidas. Tal distinção se manifesta via mediação científica pela constatação das diferenças anatômicas, fisiológicas, moleculares, psíquicas. Há, portanto, uma matriz biofísica comum sob a qual reside a concepção de ser humano. No entanto, reduzir a esta matriz o termo “natureza humana” é reduzir a potencialidade deste indicador. Ao mesmo tempo, a resposta religiosa, metafísica, simplesmente aceita o mistério e renuncia ao “mergulho no oculto” tal qual mergulhou a física quântica no desvelamento das leis da gravidade.

O fundamento que guiou os trabalhos de Grotowski procurou exercitar este “mergulho no oculto” por uma perspectiva que se distanciou dos estudos

sociológicos, sob a crença do que se poderia chamar “natureza humana” de caráter universal. Se, por um lado, tal fundamento é negado pela pedagogia histórico-crítica, devemos ter em consideração que na realidade objetiva opera a primazia da prática: fazer a coisa certa, ainda que por motivos errados, promove resultados certos; se a ação é errada, ainda que pelos motivos certos, promove-se erro. Ou, como atesta Marx (2007, p. 533):

A questão de saber se ao pensamento humano cabe alguma verdade objetiva não é uma questão da teoria, mas uma questão prática. É na prática que o homem tem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a natureza interior de seu pensamento. A disputa acerca da realidade ou não realidade do pensamento – que é isolado da prática – é uma questão puramente escolástica.

É por via deste fundamento que a pedagogia histórico-crítica, questionando certas fundamentações teóricas, pode apropriar-se criticamente de certas metodologias superando-as em seus fundamentos. Considerando as produções humanas como produções históricas, podemos nos apropriar de práticas pedagógicas revolucionárias como a metodologia de alfabetização para adultos de Paulo Freire ou da pedagogia infantil freinetiana, vinculadas em termos filosóficos às pedagogias não-críticas, superando-as por incorporação. Da mesma forma, um professor conservador pode exercer papel revolucionário se o aspecto nuclear de sua ação é preservado, assim como pode ser revolucionária a obra artística de um conservador como o dramaturgo Nelson Rodrigues.

Em que pese o caráter alienante da concepção grotowskiana de natureza humana, Grotowski manteve-se atado, em suas investigações, a características nucleares da arte teatral mesmo nos períodos em que a negou. Negação por justa ponderação, ora bem, das características alienantes do teatro em suas concepções hegemônicas de natureza social, capitalista. Se a trajetória de suas ideias pode ter sido pautada por uma concepção romântica do ser humano, é inegável a presença da arte teatral como eixo organizador do seu pensamento e eixo unificador de qualquer aparte entre uma suposta essência e o mundo objetivo. Nas palavras de Grotowski:

Ma cos'è in fondo l'arte? Si potrebbe dire con una metafora che l'arte è (in modo più o meno cosciente) la forma in cui conosciamo il

mondo dal lato della sua unit  con noi stressi,   la forma in cui conosciamo noi stressi dal lato della nostra unit  con il mondo oggettivo (con “gli esseri umani e la natura”). L’artista, parlando del mondo, parla del suo “io”. Il fuitore, mentre conosce il mondo espresso nell’opera d’arte, conosce il suo “io”. L’opera d’arte   la manifestazione di un confine cancellato²⁹. (in POLASTRELLI, 2015a, p.156)

A trajetória dos trabalhos de Grotowski mostra sua competência como homem de teatro e, neste sentido, a indivisibilidade entre arte e o mundo objetivo. Sua jornada artística foi centrada na supera o da última barreira que poderia confundir a indissociabilidade entre arte e vida concreta: a supera o da dicotomia entre a fic o teatral e a realidade material do evento teatral por meio do ato total, o ato de confissão.

Kosik (1976) pondera que   mister uma defini o sobre o mundo objetivo antes de uma defini o sobre a arte, na medida em que esta não pode ser considerada mero reflexo imediato daquele, tampouco um mundo ficcional apartado legitimado por individualidades ou por uma classe hegem nica.

Toda concep o do realismo ou do não-realismo   baseada sobre uma consciente ou inconsciente concep o da realidade. O que seja o realismo ou o não-realismo em arte depende sempre do que   a realidade e de como se concebe a própria realidade. Portanto, a posi o materialista da problemática começa no momento em que se parte desta dependência como de um fundamento essencial. (KOSIK, 1976, p.121)

Considerando a rela o dialética entre estrutura e superestrutura em a o recíproca, “a verdade da consciência social está no ser social. E as condi es não são o ser.” (idem, ibidem). O ser social   enquanto atividade objetiva, cria o de si mesmo como ser histórico-social, produzindo pelo trabalho os bens materiais, o mundo materialmente sensível, as rela es e institui es sociais, as ideias, as emo es e os sentidos humanos. Desta forma, “a essência do homem   a unidade da objetividade e da subjetividade” (idem, ibidem, p.127).

²⁹ Tradu o: Mas o que   arte afinal? Podemos dizer que a arte   (mais ou menos conscientemente) a forma pela qual conhecemos o mundo do lado de sua unidade conosco,   a forma na qual sabemos que somos atingidos em nossa unidade com o mundo. Mundo objetivo (com seres humanos e natureza). O artista, falando do mundo, fala do seu “eu”. A obra de arte   a manifesta o de um limite apagado.

A realidade objetiva opera em seus condicionantes sobre o ser humano que, por sua vez, é produto e produtor desta mesma realidade. Produto na medida em que os condicionantes existem no momento histórico desde seu caráter mais elementar, qual seja, a matriz biofísica sob a qual todo ser humano nasce, até condicionantes sociais mais amplos referentes aos múltiplos fatores em ação recíproca na totalidade. E produtor na medida em que percebe e age nestes condicionantes, transformando-os. Nas circunstâncias dadas pela realidade objetiva em que existe cada ser humano, a essência humana reside efetivamente na atividade objetiva pela qual cada indivíduo produz sua existência.

A arte é uma modalidade de atividade objetiva. Em sua especificidade, a arte é subjetividade humana objetivada. É reflexo dos condicionantes sociais que atuam sobre o artista mais ou menos consciente destes condicionantes, ao mesmo tempo em que é uma realidade histórica apreendida e exposta pela subjetividade humana, agora objetivada. Eis porque uma determinada obra de arte pode sobreviver aos interesses específicos de um determinado momento histórico, tornando-se atemporal: a obra de arte não se caracteriza por tratar em específico de uma característica social ou de uma função determinada; caracteriza-se sobretudo por tratar do próprio ser humano manifestando objetivamente sua relação com a realidade.

Uma catedral da Idade Média não é apenas expressão e imagem do mundo feudal, é ao mesmo tempo um elemento da estrutura daquele mundo. Não só reproduz artisticamente a realidade da Idade Média, mas ao mesmo tempo também a produz artisticamente. Toda obra de arte apresenta um duplo caráter em indissolúvel unidade: é expressão da realidade, mas ao mesmo tempo cria a realidade, uma realidade que não existe fora da obra ou antes da obra, mas precisamente apenas na obra. (idem, ibidem, p.128)

Finalmente, tomando a arte como forma de conhecimento, afirma Kosik:

Para o conhecimento da realidade humana no seu conjunto e para descobrir a verdade da realidade na sua autenticidade, o homem dispõe de dois meios: a filosofia e a arte. Por esta razão a arte e a filosofia possuem para o homem um significado específico e uma missão particular. Na sua função, a arte e a filosofia são para o homem vitalmente importantes, inestimáveis e insubstituíveis. (IDEM, IBIDEM, p.130)

A especificidade da arte em nome da apreensão do mundo objetivo não é aquela que tem como fim a mera representação das coisas pela reprodução do real em sua cópia mais fiel possível tal qual poderia apontar um naturalismo radical. Da mesma forma, não se trata apenas de apreender o mundo objetivo por certo embelezamento idealista, cambiando aquilo que é por aquilo que deveria ser numa espécie de “vista grossa” para as arestas produzidas pelo movimento contraditório inerente à realidade.

O ato artístico é a articulação da percepção do artista com as circunstâncias reais do mundo em que cada indivíduo, na sua condição genérica, encontra-se inserido. O ato artístico trata de certo movimento que parte do universal para o singular em termos de investigação, uma espécie de escavação da própria individualidade que é, por sua vez, síntese de múltiplas determinações, usando neste “mergulho” múltiplas ferramentas produzidas pela cultura humana (por exemplo, pelo teatro) para que, no ato artístico, efetue-se o movimento contrário, do individual para o universal, a arte como encontro entre o artista, o ser humano singular, com a humanidade representada pelos espectadores, testemunhas ou outro termo.

A “síntese artística”, portanto, não consiste em simplesmente expor os aspectos universais da realidade objetiva, aspectos estes que são objetos da ciência em seus mais variados recortes. Tampouco consiste na mera exposição da percepção imediata, singular, restrita à dimensão fenomênica do indivíduo. Consiste, precisamente, na exposição da realidade humana pela correlação dos aspectos universais e singulares que integram, dialeticamente, a realidade objetiva. Uma árvore, quando tomada como objeto da arte, não recebe o mesmo tratamento que receberia se tomada como objeto da botânica. Entretanto, para que a arte manifeste sua natureza de objetivação genérica, o artista não deve desconsiderar as caracterizações universais conquistadas em relação à árvore, sob o risco de que seus esforços se reduzam a devaneios caóticos, manifestação de falsas percepções ou representação de um mundo idealizado hermético à apreensão de outros indivíduos.

É a fidelidade a esse duplo aspecto da objetivação artística (universalidade/singularidade) que assegura legalidade própria à arte. A coerência interna da artesanaria artística confere-lhe autonomia relativa inclusive em relação ao próprio artista que a concebe, de modo que o predicado “obra artística” é de gênese cultural, social, não individual. Grotowski desenvolveu olhar clínico em termos artísticos ao longo de sua trajetória que se comprova não apenas por suas obras na fase de espetáculos, mas também no modo como desenvolveu sua “pedagogia do ator”, aprimorada nas fases seguintes tomando como eixo o que considerava a essência da arte teatral: a relação específica entre ator e espectador, ainda que tenha abolido esta nomenclatura a partir do parateatro.

A pedagogia histórico – crítica conta com sistematizações capazes de incorporar as metodologias de trabalho de Grotowski para além da concepção grotowskiana de natureza humana. Em tese de livre docência, Martins (2011) articula o pensamento de Vigotski, um dos principais teóricos da psicologia histórico-cultural, no intuito de apontar as relações entre a matriz biofísica humana e a formação do ser social, de modo que qualquer noção de natureza humana deve considerar sua plasticidade, sua capacidade de moldar-se em um articulado complexo de múltiplas determinações que são fundamentalmente de natureza pedagógica. Em seus estudos, Martins demonstra que os fenômenos psíquicos conquistam qualidades específicas desenvolvendo-se de modo processual, histórico, a partir das raízes biológicas e inclinações orgânicas dadas na filogenia.

[...] o comportamento humano complexo resulta da dialética entre dois processos distintos de desenvolvimento. Por um lado, é resultante de um processo biológico de evolução que conduziu o aparecimento da espécie *homo sapiens* e, por outro, um processo de desenvolvimento histórico graças ao qual o homem primitivo se converteu em ser culturalizado. (MARTINS, 2011, p. 94)

A partir deste princípio, Martins prossegue analisando processos funcionais responsáveis pelo reflexo da realidade na consciência humana. Destaca a sensação, a percepção, a atenção, a memória, a linguagem, o pensamento, a imaginação, a emoção e o sentimento. Cada um destes processos é analisado sob a perspectiva da relação dialética entre o desenvolvimento biológico e o

desenvolvimento social, agindo reciprocamente na conformação de um sistema psíquico, unidade destas interferências. A este respeito, cita Vigotski:

Chamaremos de primitivas as primeiras estruturas; trata-se de um todo natural, determinado fundamentalmente pelas peculiaridades biológicas da psique. As segundas estruturas que nascem durante o processo de desenvolvimento cultural, as qualificaremos como superiores, à medida que representam uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior. (VIGOTSKI, 1995, p.121 apud MARTINS, 2011, p. 57)

E ainda,

Para o pensamento dialético não é nada nova a tese de que o todo não se origina mecanicamente pela soma das partes isoladas, mas sim que possui suas propriedades e qualidades peculiares, específicas, que não podem deduzir-se do simples agrupamento de qualidades particulares. (IDEM, IBIDEM, p. 55)

Considerando a unidade dialética entre aspectos biológicos e aspectos de formação cultural, Martins discorre sobre cada um dos processos supracitados demonstrando suas relações de dependência e a impossibilidade de separação com o próprio fenômeno da aquisição cultural: a sensação culturalmente formada em relação à sensação como resposta incondicional a estímulos; o entrecruzamento entre percepção, pensamento e linguagem para estabelecer relações entre traços essenciais nos objetos; a atenção focada por motivos da atividade sob condições nas quais a própria pessoa domina a criação de estímulos aptos a dirigirem suas ações; o uso da memória para recordar conteúdos, passando de uma memória involuntária, “natural”, para outra, intencionalmente invocada, culturalmente construída; a relação entre linguagem e pensamento por mecanismos culturais tais como a palavra, a fala e a língua; a relação entre o pensamento e o trabalho como gênese prática da atividade teórica; a imaginação como intencionalidade transformadora da realidade e, finalmente, a emoção e o sentimento como aspectos afetivos indissociáveis de aspectos cognitivos.

Tomando em consideração esta abordagem e usando-a como “lente analítica” para tratar do trabalho de Grotowski, podemos afirmar que, apesar do tratamento conceitual dado à noção de natureza humana, o teatrólogo polonês não desconsiderava a relação dialética entre fatores primitivos, ou naturais ou, para usar

a nomenclatura de Vigotski, as primeiras estruturas, e as estruturas superiores, desenvolvidas na relação com o mundo cultural. Da fase dos espetáculos à arte como veículo, Grotowski parece propor um “caminho inverso”, do pensamento à percepção elementar, como uma espécie de reestruturação do corpo minado pelos estímulos da sociedade capitalista. Evidentemente, retomando o raciocínio dialético, não se trata nesta concepção de uma separação entre estruturas elementares e superiores coexistindo como partes de um todo; trata-se de uma unidade psicofísica moldada pela relação dialética destas estruturas que já não existem em separado, de modo que falar em um “caminho inverso” é mero recurso didático.

Ainda assim, tal raciocínio encontra validade se observarmos a trajetória das ideias de Grotowski que procura, em suas investigações articulando ferramentas cênicas, uma redução ao essencial. Esta redução pode ser entendida como uma estratégia de humanização na sociedade capitalista, uma proposta, pela criação artística, de articular procedimentos como uma “engenharia reversa” de desmonte do corpo moldado no capital para promover desbloqueios. Se a formação humana se dá pela apropriação da cultura e, no mundo globalizado, podemos falar de certa “cultura universal” pelo alcance do capitalismo global, é preocupação legítima articular ferramentas cênicas para combater efeitos desta cultura impressos nos corpos que vão de encontro ao que podemos considerar como efeitos humanitários.

A sociedade capitalista bombardeia os seres humanos com estímulos de múltiplas fontes que confundem conhecimento com informação e informação com manipulação; produz corpos viciados, atrofiados, condicionados a modos de vida repetitivos pelos quais o indivíduo já não mais reconhece suas potencialidades físicas; produz encontros com menos qualidade e quantidade de tempo entre os seres humanos, em suma, como analisa Marx (2014, p.84), na sociedade capitalista o trabalho como capacidade humana de produzir sua própria humanidade torna-se estranho, alienado.

Na medida em que o trabalho estranhado 1. Estranha do homem a natureza, 2. E o ser humano de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital, ele estranha do homem o gênero (humano). Faz-lhe da vida genérica apenas um meio da vida individual. Primeiro, estranha a vida genérica, assim como a vida

individual. Segundo, faz da última em sua abstração um fim da primeira, igualmente em sua forma abstrata e estranhada.

Os procedimentos desenvolvidos por Grotowski não são alienantes *per se*; para além, apresentam-se como estratégias eficientes se articuladas na direção do que podemos considerar como procedimentos de humanização pautados em unidades dialéticas que caracterizam a arte. Se, em sua intimidade, Grotowski cultivava uma concepção romântica ou religiosa da natureza humana, esta concepção foi articulada em seus procedimentos como objetivo ideal de humanização e a pedagogia histórico-crítica, por sua concepção materialista histórico dialética, pode apropriar-se destes procedimentos ampliando-os em suas fundamentações filosóficas.

As unidades dialéticas artísticas e as ideias de Grotowski

A primeira unidade dialética que podemos destacar diz respeito à especificidade da arte como modalidade de atividade humana objetiva que materializa a subjetividade numa espécie de “ponto médio” entre a individualidade e a humanidade universal.

O movimento de criação artística é essencialmente pessoal. O indivíduo é movido pela intencionalidade de expressar sua subjetividade, sua percepção do mundo com o qual se relaciona. O trabalho artístico, em sua aparência, diz respeito a certa escavação de si tomando a memória, os sentimentos, a percepção, em suma, os processos psíquicos individuais como matéria-prima. Intencionalmente, procura dar forma a esta matéria-prima subjetiva em um suporte material seja ele a tinta, a pedra, o som musical, o corpo ou qualquer outro.

No entanto, o ponto em questão é que esta escavação, aparentemente individual, é também social. Social no ponto de partida do processo de trabalho artístico porque o indivíduo é síntese de múltiplas determinações sociais, consciente delas ou não, assim como os processos psíquicos são, deste o nascimento, uma unidade que se desenvolve pela relação dialética entre fatores biológicos e históricos. Mas o trabalho artístico é também social no ponto de chegada: a produção artística de um indivíduo é confrontada com a realidade social e ganha

legitimidade precisamente neste confronto: um livro escrito e trancado em um cofre não é, ainda, uma obra de arte, senão um diário pessoal; torna-se obra de arte quando alguém algum dia abre este cofre, o lê e nele identifica uma humanidade que também pertence ao leitor.

Esta via de mão dupla que caracteriza a arte foi tomada em consideração por Grotowski ao longo de sua trajetória, manifestando-se também na “arte como veículo”. Em suas palavras, sobre seus últimos trabalhos:

[...] no entanto, de vez em quando, a presença de testemunhas pode ser necessária. De um lado, para que a qualidade do trabalho seja testada e, do outro para que não seja uma atividade puramente privada, sem utilidade para os outros. [...] Quando um grupo de teatro nos visitava, ou quando nossa gente visitava um grupo de teatro, um observava o trabalho do outro, tanto as “obras” quanto os exercícios (mas sem nenhuma participação ativa recíproca, já que não estamos fazendo teatro participativo). (GROTOWSKI in RICHARDS, 2012, p.147)

Assim, percebemos como Grotowski sempre tomou a relação coletiva como aspecto avaliador e legitimador para a arte em sua dimensão estética, pedagógica, humanizadora. Este aspecto pode ser destacado pelas noções de contato e encontro que Grotowski mobilizou em seus trabalhos: a partitura cênica torna-se fundamentalmente contato para além do desenho gestual, buscando-se os meios para estabelecer uma conexão com o parceiro de cena (aspecto que foi radicalizado especialmente a partir do parateatro) e com o público concebido como espectador ou testemunha. Em certo sentido, podemos identificar estas categorias, ainda não precisamente formuladas, na juventude de Grotowski como jovem professor no curso técnico de teatro, referindo-se à responsabilidade artística:

I diplomati delle accademie d'arte drammatica in Polonia rivelano di anno in anno – ovviamente non tutti – un senso decrescente di responsabilità artistica (quanti amano le parole altisonanti userebbero qui la definizione: “dedizione all'arte”). Per me il concetto di responsabilità artistica vuol dire impegno attivo dell “io” (impegno della mia visione del mondo) nel processo creativo e coscienza dei doveri sociali, intellettuali ed etici del teatro contemporaneo; vuol dire avvertire che il teatro ha qualcosa di più del posto dove guadagnarsi la vita, che il rango dell'artista non è solo prestigioso, ma impone speciali doveri e responsabilità; vuol dire la convinzione che non si dovrebbe accettare il teatro così com'è, ma come dovrebbe essere. Il concetto di responsabilità artistica comprende la problematica della verità e del fine artistico (della propria visione della verità e del fine

nel nome della “causa umana”), la problematica dell’etica professionale, della disciplina, della responsabilità verso di sé e ver gli altri, i valori dell’individuo in una compagnia teatrale. [...] Le scuole teatrali, formando gli studenti in modo avulso dal contatto con lo spettatore concreto, sospendono in un certo senso nel vuoto la tecnica teatrale dello studente. Come fossero esercizi di nuoto eseguiti in una piscina svuotata dall’acqua³⁰. (GROTOWSKI in POLLASTRELLI, 2015a, p. 163)

E ainda, na concepção mais amadurecida da essência teatral:

A essência do teatro é o encontro. O homem que faz um ato de auto revelação é, digamos assim, aquele que estabelece contato com ele mesmo. Isto é, implica uma confrontação extrema, sincera, disciplinada, exata e total [...] o teatro é também um encontro entre pessoas criativas. Sou eu mesmo, como diretor, que sou confrontado com o ator, e a auto revelação do ator revela-me a mim mesmo. Os atores e eu somos confrontados com o texto. [...] O meu encontro com o texto assemelha-se ao meu encontro com o ator e o dele comigo. [...] Vou além: o teatro é um ato engendrado por reações e impulsos humanos, por contato entre as pessoas. É um ato biológico e espiritual. Vamos deixar claro que eu não quero dizer fazer amor com a plateia – isso implicaria transformar a si mesmo numa espécie de artigo à venda. (GROTOWSKI, 2013, p.44-45)

Assim posto, destacamos outra unidade dialética característica da arte, a unidade entre o individual e o coletivo, imediatamente derivada da unidade entre o individual e o universal. Tal qual músicos a tocar em uma banda, os atores devem desenvolver como matéria de ofício competências de escuta, de movimento, de dimensão espacial, de projeção vocal, em suma, competências que podemos identificar com relativa facilidade como humanizadoras. Do mesmo modo, estas competências se estendem da relação com os companheiros de cena para a relação com o público que representa um recorte da humanidade universal.

³⁰ Tradução: Os diplomados da academia de arte dramática na Polônia revelam de ano em ano - obviamente não todos - um senso decrescente de responsabilidade artística (quantos amam as palavras de som alto usariam aqui a definição: “dedicação à arte”. Para mim o conceito de responsabilidade artística quer dizer compromisso ativo com o “eu” (compromisso com a minha visão de mundo) no processo criativo e consciência dos deveres sociais, intelectuais e éticos do teatro contemporâneo; quer dizer advertir que o teatro tem algo a mais do que ganhar a vida, que a carreira do artista não é apenas prestigiosa, mas impõe deveres especiais e responsabilidade; quer dizer não se deve aceitar o teatro do jeito que ele é, como deveria ser. O conceito de responsabilidade artística compreende a problemática da verdade e do fim artístico (da própria visão da verdade e do fim do nome da “causa humana”), a problemática da ética profissional, da disciplina, da responsabilidade sobre si e sobre os outros, os valores do indivíduo em uma companhia teatral. [...]. As escolas teatrais, formando os estudantes sem contato com o espectador concreto, colocam no vazio, em um certo sentido, a técnica teatral do estudante. Como se fossem exercícios de natação feitos em uma piscina sem água.

A relação com o público é marca das contribuições grotowskianas no recorte teatral. Os efeitos e os modos de participação do público no evento teatral são aspectos fundamentais para a compreensão do ator como sujeito político, e muitas são as sistematizações teatrais que exploram a participação do público na direção de quebrar a “quarta parede³¹”, como o teatro brechtiano e, no Brasil, experiências como as do Teatro Oficina ou do Teatro do Oprimido. Nestas perspectivas, a função “espectador” é, num certo sentido, negativada em nome de certo “ativismo teatral” que se propõe como ensaio para a revolução.

Em Grotowski a função “espectador” também é negativada, porém por uma perspectiva distinta. Baseado em sua concepção de teatro como ritual promotor do encontro entre o ator e o espectador, na fase dos espetáculos sua investigação pelo “ato total”, por parte do ator, implicava no deslocamento do público da posição de espectador para a posição de testemunha. Nesta perspectiva a quarta parede também é quebrada, não mais porque o ator invade a cinesfera dos integrantes do público, mas sim porque suas ações e o próprio espaço levam o público em consideração: algo está sendo feito para ser testemunhado, as luzes estão acesas, o ato é real. A sedução por uma participação mais ativa do espectador foi trabalhada no período do parateatro. A respeito da participação, ponderou Grotowski:

[...] para evitar que eles fossem espectadores, eu quis que o espectador se tornasse participante. Foi o primeiro período da minha pesquisa. Mas, isso finalmente não funcionou. [...] não funcionou porque o espectador colocado numa situação de alguém que é diretamente considerado por um ator, que é diretamente contatado, que deve responder, sim, ele pode responder, podemos prever isto. Mas, ele está como que sob uma violência, não está realmente livre, além do mais, nós, os atores, estamos preparados e ele não. (GROTOWSKI apud SODRÉ, 2014, p.101)

Considerando esta diferenciação indelével entre a condição de ator e espectador em um evento cênico específico, Grotowski avança, no teatro das fontes em diante, para o mergulho nas ferramentas culturais disponíveis para que o ator alcance o ato total, confessional; ao mesmo tempo, retoma a noção de testemunha como espectador que não é, então, espectador no sentido completamente passivo.

³¹ Segundo Pavis (2011, p.315), o termo “quarta parede” refere-se à “parede imaginária que separa o palco da plateia. No teatro ilusionista (ou naturalista) o espectador assiste a uma ação que se supõe rolar independentemente dele, atrás de uma divisória translúcida.

Analisa, neste sentido, a reação do público no que diz respeito ao aplauso quando frente a um espetáculo e frente a um ato de confissão:

[...] a função do aplauso é muito complexa e tem, por exemplo, uma função psicológica para o espectador, se o espectador está talvez encantado e quer agradecer, o espectador está talvez profundamente perturbado, ou tocado, pelo que os atores fizeram e para se livrar desta vivência, ilusória, digamos, teatral, mas vivenciada, eles aplaudem, aí eles se liberam, há várias razões pelas quais é possível. E, temos grandes teatros das duas linhagens, artificial e orgânica, onde não é apenas que os aplausos são longos e fortes, mas há também um tipo de provocação para isso: os atores se afastam, os atores voltam, tudo isso é uma bela e antiga convenção. Mas, no Teatro Laboratório porque era laboratório nós buscamos uma outra coisa, nós buscamos: será que o ato real é possível para o ator? E, se o ato real acontece nessa circunstância laboratorial, como era no Teatro Laboratório, então, alguma coisa muda e este fenômeno do espectador de uma certa maneira desaparece: ficam as testemunhas. As testemunhas não aplaudem. (IDEM, IBIDEM, p.103)

A relação entre o universal e o individual resgata em Grotowski a dimensão política da contemplação por parte do espectador, retomando a dimensão dialética deste ato em oposição à atividade apenas no contexto da lógica formal. Se, por um lado, o efeito catártico aristotélico pode apresentar uma dimensão de alienação presente no naturalismo cênico burguês, por outro lado seria preciso supor a total inatividade do sujeito que contempla para não considerar a dimensão ativa da contemplação. Grotowski promove a atividade por certa crueldade distinta de atitudes coercitivas comuns nos teatros participativos mundo afora: sua crueldade reporta a exposição do humano pelo corpo humano presentificado. A contemplação da obra artística contém em sua raiz a polissemia interpretativa, por parte de quem contempla, ao identificar e incorporar em sua própria vida, de maneira singular, a humanidade sintetizada na obra. Nesta direção, o ato real proposto por Grotowski é semente de proposições na arte contemporânea que radicalizam abertura da forma e da significação, de modo que a universalidade referente à humanidade e a totalidade referente às múltiplas determinações sociais que se articulam na conformação da humanidade são expostas não como uma síntese conclusiva, mas como possibilidade analítica para cada testemunha que convive no mundo real.

Ainda que chamemos seu teatro de “cruel”, outro aspecto desenvolvido pelos trabalhos grotowskianos diz respeito ao acolhimento do público. Em especial na arte como veículo, as testemunhas são tomadas como convidados especiais que merecem toda a atenção, sendo este contato um dos principais aspectos de partituração. O acolhimento é real, não ficcional. Os atores recebem o público em atitude respeitosa, de regozijo contido, organizado em gestos e atitudes intensas e direcionadas. No contexto do mundo contemporâneo aparentemente fragmentado, virtualizado, vale destacar a potência do acolhimento como estratégia para apreensão da humanidade concreta.

Assim posto, as práticas teatrais apresentam-se como rica mediação entre o individual e a coletividade e desta para a universalidade sintetizada na obra, o que pode ser atestado na trajetória de Grotowski não apenas por suas encenações, mas principalmente pela relação com os exercícios de cena e de suas derivações experimentais, em especial, a fuga de clichês que identificavam relações fetichistas entre a individualidade e a coletividade.

Outra unidade dialética fundamental no trato artístico refere-se à unidade entre razão e emoção, ou entre intelecto e sentimento. Este aspecto foi tratado por Duarte (2015³²) durante conferência de abertura do congresso da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) quando procurou explicitar a perspectiva da pedagogia histórico-crítica em oposição a uma lógica racionalista positivista e ao irracionalismo pós-moderno. Como demonstrado nos estudos de Martins (2011) sobre a psique, há uma falsa oposição entre uma visão racional e uma visão afetiva. Com efeito, a exposição de Duarte deteve-se em considerar as dimensões de emoção na ciência, assim como as dimensões de razão na arte.

A ciência, enquanto modalidade de ação objetiva humana que procura captar a realidade minimizando os efeitos da subjetividade humana, poderia apontar para uma modalidade de ação sem sentimentos. No entanto, o próprio movimento do ser humano em busca da verdade objetiva é um movimento apaixonado: uma paixão por conhecer a humanidade e o mundo, transformando-o.

³² Link da conferência: <https://www.youtube.com/watch?v=o1j0reU7OTc>

A arte é também uma modalidade de ação objetiva e, por conseguinte, uma estratégia de apreensão da realidade. Diferente da ciência, nesta modalidade procura-se maximizar os efeitos da subjetividade humana na direção de encontrar, tal qual na ciência, aspectos universais referentes à relação do ser humano com o mundo no qual existe. Sem embargo, não se trata de um subjetivismo que elimina a razão do seu escopo, sendo a razão demandada pela própria natureza da ação objetiva humana. Duarte menciona aspectos intelectuais matemáticos inerentes a categorias musicais, por exemplo, o tempo rítmico. Da mesma forma, a linguagem escrita expressa na partitura musical.

Prossegue nesta direção através de ponderação da expressão “a música mexe com os sentimentos”. Efetivamente, muitas coisas mexem com os sentimentos: levar um susto, ser atropelado ou ser agredido mexe com os sentimentos. A música, tal qual a arte de maneira geral, opera de maneira diferente: a arte trabalha e elabora os sentimentos elevando-os para níveis mais ricos do que os vivenciados na vida cotidiana. A arte é condensação historicamente elaborada do pensamento e das experiências sentimentais de gerações passadas, oferecendo à vida individual experiências que podem ser incorporadas tal qual, ou até mais intensamente, que as próprias experiências vividas. Um interessante exemplo nesta perspectiva mencionado por Duarte diz respeito ao amor. Um bebê humano, quando nasce, não ama a sua mãe. O amor é uma produção histórica humana, aprende-se a amar na medida em que cada indivíduo singular apropria-se da experiência humana de amar, e esta experiência está condensada nas produções culturais. Mesmo as relações pessoais pelas quais passa o indivíduo no desenvolvimento deste sentimento são mediadas pelas relações culturais.

Esta unidade entre razão e sentimento é muito presente na atividade artística de Grotowski desde suas primeiras formulações. O próprio termo atribuído ao seu teatro, “teatro laboratório”, faz referência aos laboratórios científicos como busca e apreensão da realidade. Vale ressaltar que pauta relevante de toda a trajetória de Grotowski foi a investigação de que a ação no palco não fosse representação, mas sim apresentação, ato total, real. Em suas palavras:

No fundo, é como se disséssemos: é preciso fazer alguma coisa que é verdadeira, que é real, que é mais verdadeira que o cotidiano. É preciso fazer isso, é preciso olhar: será que isso pode funcionar? É preciso colocar isto em ordem e não perder o fluxo da vida que o condiciona, é preciso abordar com um tipo de memória, das associações pessoais de todas as fontes que nós tiramos de nossa vida, mesmo da vida do período da infância, de todos os períodos e, então, se alguém chega, eles podem, se é realmente real, eles podem ser testemunhas disso. (IDEM, IBIDEM)

E, resgatando as referências em Stanislavski:

Podemos ser espontâneos se conhecemos tão bem nossa partitura do jogo, que não pensamos, no momento em que fazemos um pedaço dessa partitura, *o que eu tenho que fazer depois?* Ele conhece a sua partitura e absorveu com o seu espírito, com o seu corpo, com todas as suas disposições... O fluxo mesmo das associações em torno está liberado. (IDEM, IBIDEM, p.113)

A emoção, tida na percepção imediata como um sintoma espontâneo, trabalhada e elaborada em termos de partitura por mecanismos precisos que escapam tanto de uma representação mecanicista quanto de um espontaneísmo fruto de acaso. Este aspecto remete a outra unidade dialética, qual seja, a relação entre disciplina e espontaneidade.

Esta unidade é objeto de debates importantes no campo pedagógico e sempre se fez presente no trabalho de Grotowski, em especial se manifesta na sua abordagem em relação ao treinamento rigoroso do ator. No contexto de documentário produzido a respeito do teatro laboratório, perguntado sobre a relação entre o treinamento e o ato criativo, afirma Grotowski:

[...] O treinamento não prepara o ato criativo, isto é uma lenda. O treinamento age contra o tempo quando envelhecemos, mantém o frescor do corpo, das reações, aumenta a sensação de resistência, dá sentido de confiança. Desta maneira ajuda. Não podemos nos torturar com os exercícios, por meses e anos, e não sermos nunca criativos. Não devemos esquecer-los. Os exercícios são como escovar os dentes, é uma ação necessária, mas não criativa. Mas, existem alguns exercícios que adestram a consciência do ator para certos problemas do ofício criativo. Estes são, por exemplo, o ciclo de exercícios plásticos de Rena Mirecka. Aqui existe uma conjunção entre o rigor, a ordem, a estrutura de um lado e a espontaneidade, o fluxo da vida, do outro lado. Todos os elementos são rigorosos, cada detalhe é elaborado. Não se trata de uma improvisação, mas a ordem dos detalhes é organizada de modo a associá-los a um certo tipo de memória. O ritmo, o tempo-ritmo, tudo isto é espontâneo, pode-se dizer que é improvisado, se improvisa por dentro de alguma

coisa que é extremamente precisa. Então isto é a preparação para alguma coisa criativa, não é a via em direção a criatividade, mas é como um recordar-se. Espontaneidade e vida e ao mesmo tempo o rigor, a estrutura, a precisão. [...] (IDEM, IBIDEM, p.89)

Referindo-se posteriormente à entrevista supracitada, Grotowski pondera sobre aquela postura, colocando-a em contexto e reforçando a unidade entre disciplina e espontaneidade:

[...] No filme eu disse, num certo momento, que o treinamento não é a preparação para o ato criativo: é ao mesmo tempo verdadeiro e falso, o que eu digo. É verdadeiro, sim, era necessário dizer isto, porque, na época, as pessoas se torturavam com os exercícios grotowskianos ou do Teatro Laboratório sem fazer as coisas criativas, e por outro lado elas faziam os exercícios muito mal. Mas, mesmo se eles fizessem bem, isso não poderia substituir a criação do espetáculo, a criação do papel, tudo isso...não poderia substituir..., mas, por outro lado, o treinamento pode ser diretamente ligado ao ato criativo[...]. (IDEM, IBIDEM, p.106)

A prática e a percepção de Grotowski a respeito dos exercícios e da relação com o ato criativo como ato real encontra-se em convergência com a concepção dialética da pedagogia histórico-crítica no que se refere à incorporação de conhecimentos quando é preciso enfrentar certo estágio para apropriação de aspectos mecânicos que, uma vez apropriados, permitem que o aprendiz se torne livre em relação a eles.

Note-se que se libertar, aqui, não tem sentido de se livrar, quer dizer, abandonar, deixar de lado os ditos aspectos mecânicos. A libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica. Poder-se-ia dizer que o que ocorre, nesse caso, é uma superação no sentido dialético da palavra. Os aspectos mecânicos foram negados por incorporação e não por exclusão. Foram superados porque negados enquanto elementos externos e afirmados como elementos internos. (SAVIANI, 2013a, p.18)

Trata-se de uma via em dupla negação: na primeira, nega-se a espontaneidade da vida cotidiana em seus aspectos de aparência imediata pela atividade objetiva manifesta na aquisição dos conhecimentos, experiências e recursos intelectuais acumulados pela humanidade de modo sistemático, intencional, disciplinado e possivelmente pela mediação de um professor. A segunda negação acontece quando esta incorporação, agora parte orgânica do indivíduo,

nega a existência anterior, torna-se novo *modus vivendi* na existência real, agindo de forma espontânea sem a necessidade de projetar mentalmente cada detalhe de sua existência, já transformada. Trata-se de um processo contínuo característico do ser humano, identificado na pedagogia histórico-crítica como a produção de uma segunda natureza, ou uma espontaneidade de segunda ordem. Um processo deliberado e consciente de apropriação de mediações mais complexas e refinadas no processo de produção da própria humanidade.

Neste sentido, cabe o exame do que Grotowski denominava *via negativa* como fundamento de trabalho. O propósito dos exercícios deveria ser efetuar desbloqueios e, neste sentido, mais importante do que qualquer forma corporal ou tonalidade vocal é a promoção de certa atitude no ator: antes de aprender a fazer, o ator deve desistir de não fazer. Neste sentido, a negatividade de Grotowski refere-se à eliminação de tudo aquilo que não serve, uma eliminação que se manifesta na sala de ensaios pela identificação do que não fazer, mais do que o que fazer. Neste sentido, como movimento de primeira negação da vida cotidiana, trata-se de um mecanismo para identificar tudo que o corpo já traz impresso. Sendo a vida cotidiana a vida de todo ser humano, sem exceção, esta cotidianidade manifesta-se nos modos de caminhar, de falar, de pensar, de agir. Os bloqueios que os exercícios grotowskianos combatem são bloqueios referentes à passagem da esfera cotidiana para a extra cotidiana, artística.

Em seus trabalhos corporais, Grotowski diferencia o que chama de abordagens orgânicas de abordagens artificiais. As abordagens artificiais (sem sentido pejorativo para o termo, artificial pelo mesmo radical de arte) são aquelas em que há uma aparência mais evidente da estrutura, da forma, o próprio corpo do ator apropria-se de uma técnica ou de uma concepção de gestualidade que externa. Para estes exemplos Grotowski refere-se principalmente aos trabalhos de Brecht e à Ópera de Pequim. Nesta linha de trabalho é mais evidente a proposta de que o ator deve “aprender algo”, uma técnica ou modo específico. Sem negar a validade desta perspectiva, Grotowski afirma que suas estratégias apontam mais para a “linha orgânica”: o ator, no seu processo, procura seu modo único e exclusivo de operar, identificando seus próprios bloqueios. No entanto, não se trata de um modo de

trabalho espontaneista: esta perspectiva exige um esforço de negação que pode ser dolorido e frustrante se não há certa conquista de atitude de resistência frente ao trabalho. Um simples entrar no espaço, sentar em uma cadeira e olhar para alguém transforma-se em uma partituração exaustiva se se trata da identificação de bloqueios para alcançar uma esfera extra cotidiana, artística. A aparência é de um trabalho espontâneo, mas tal qual na linha artificial, também se trata, aqui, de uma espontaneidade de segunda ordem. Segunda natureza.

A questão da atitude diz respeito a um movimento importante enquanto negação da cotidianidade para superação da mesma, tendo em vista que o processo de incorporação de conhecimentos demanda rigorosa disciplina; no entanto, superada certa barreira, o indivíduo incorpora o conhecimento com tamanha propriedade ao ponto de que se atribui a partituras bem definidas a aparência de improvisação. Como vimos na trajetória das ideias grotowskianas, a relação entre espontaneidade e disciplina, ou estrutura, ou mesmo, intencionalidade, se manifestou na fase dos espetáculos, radicalizando-se na direção da espontaneidade durante o parateatro, retomando a direção da disciplina, da estrutura no teatro das fontes para, finalmente, na arte como veículo, resgatar este duplo caráter como unidade dialética, nunca abandonada e representada no conceito de *conjunctio oppositorum*.

O fundamento da *via negativa* estende-se em Grotowski dos exercícios para sua relação com as produções culturais históricas, mobilizadas em suas práticas pela relação com a literatura dramática clássica, as tecnologias corporais ancestrais e cantos de tradição. Neste sentido, cabe apontar outra unidade dialética fundamental: a preservação do existente e a criação do novo.

Esta unidade é tratada por Duarte em posfácio à obra de Saccomani (2016), retomando esta falsa oposição resgatando a crítica elaborada pelas pedagogias crítico-reprodutivistas à escola. Com efeito, se aquelas pedagogias granjearam o mérito de apontar os condicionantes sociais que operam na escola, por outro lado cabe identificar o caráter dialético da reprodução para além da identificação de sua existência no processo pedagógico.

[...] as críticas que o marxismo faz ao estruturalismo não implicam a impossibilidade do uso, por estudiosos marxistas, do conceito de estrutura. Igualmente, as críticas que a pedagogia histórico-crítica faz ao construtivismo não implicam a impossibilidade do uso do conceito de construção do conhecimento. Mas é evidente que o marxismo não concorda com a falta de historicidade e de dialética nas análises estruturalistas, da mesma forma que a pedagogia histórico-crítica diverge da contraposição que o construtivismo estabelece entre a construção do conhecimento e os processos sistemáticos de sua transmissão. (DUARTE in SACCOMANI, 2016, p.203 – 204)

Concebendo a realidade em uma perspectiva dialética, a reprodução reflete os movimentos contraditórios da realidade e, neste sentido, tem em sua essência a potencialidade de transformação, superando a lógica formal que exclui deste processo o ato criativo. Evidentemente, não se trata aqui de uma dialética sem historicidade que apaga do retrovisor a estagnação de sociedades pela reprodução, conservação de modos produtivos, ou mesmo as involuções promovidas pelas transformações nas lutas de classe. No entanto:

Um dos grandes desafios que se colocam à humanidade nos dias atuais é o de realizar uma transformação radical no modo de organização da sociedade, de tal maneira que consiga preservar as conquistas da sociedade capitalista no que diz respeito ao desenvolvimento das forças humanas, porém superando sua forma capitalista, inserindo essas conquistas numa dinâmica social voltada à promoção da dignidade, liberdade e universalidade da vida humana, o que não será possível sem o estabelecimento de novas relações de produção e novas formas de metabolismo entre a sociedade e a natureza. (IDEM, IBIDEM, p. 206 -207)

No contexto escolar, esta dialética tem especial repercussão no entendimento do papel dos conteúdos escolares. No âmbito das pedagogias não críticas, se a pedagogia nova apontou a estagnação didática da pedagogia tradicional, por outro lado, é preciso observar o núcleo revolucionário histórico presente na pedagogia tradicional, qual seja, a relevância do papel dos conteúdos na formação humana, conteúdos compreendidos como sínteses históricas do saber sistematizado. Por conteúdos entendemos produções culturais relevantes, materiais e imateriais, que sintetizam atividade humana histórica, experiências de outras gerações que, quando incorporadas, alteram a própria natureza do indivíduo.

A criança, ao aprender a utilizar um instrumento de determinada atividade cotidiana, por exemplo uma colher para se alimentar, está incorporando à sua vida e, portanto, à sua individualidade, uma

atividade humana que se objetivou naquele instrumento. Se o uso da colher tem esse efeito de modificar a dinâmica mental e corporal da criança, muito maior é o impacto da apropriação, pelo indivíduo, de sistemas mentais complexos como os que estão objetivados nos clássicos das ciências, das artes e da filosofia. (IDEM, IBIDEM, p.208)

Esta unidade entre a reprodução do existente e a criação do novo pode ser compreendida na pedagogia histórico-crítica pelo conceito de “clássico”, entendido como aquilo que se preservou e se preserva na cultura por sua relevância na dimensão universal da humanidade. Esta mesma perspectiva pode ser identificada em Grotowski: quando trabalhou com a literatura dramática polonesa, nas suas investigações sobre técnicas psicofísicas em rituais locais ou na sua abordagem dos cantos de tradição, sua busca esteve pautada pelo que Grotowski chamou de *arquétipo*, aqui entendido como um aspecto de universalidade humana, ainda que, como já ponderado, a concepção de natureza humana em Grotowski tivesse certo viés romântico.

Sua relação com as produções culturais estabelecidas foi de muito respeito à forma, aos detalhes específicos, ao modo como determinada produção era reproduzida em seus determinados contextos culturais. No entanto, em sua prática artístico-pedagógica, a *via negativa* se expressa por uma perspectiva aparentemente paradoxal: por um lado, o atuante deve dominar o texto, as palavras que compõem a obra tendo-as afiadas na memória, assim como os detalhes de movimento em uma técnica corporal ou uma precisão cirúrgica no que se refere à melodia e ritmo de um canto de tradição. Deste respeito à forma, uma escavação pelo conteúdo: as palavras do texto, os movimentos do gesto ou as notas do canto estão a serviço de algo inteiramente único, exclusivo: o ator. Para Grotowski, as produções culturais são como instrumentos, veículos para o que Grotowski chamou de elevação e, na pedagogia histórico-crítica, segunda natureza. A via negativa opera na medida em que há o que negar, e esta negação externa é possível pela afirmação interna conquistada pela artesanaria artística que, por um lado, apropria-se da cultura e, por outro, subverte-a a partir da semente própria do movimento dialético, afirmando-a internamente transformada quando em unidade com a trajetória exclusiva de cada indivíduo singular.

Nesta análise, objetivou-se identificar o movimento pedagógico inerente ao ato artístico no campo da criação e da contemplação, analisados dialeticamente, e como Grotowski articulou a dimensão educativa inerente ao ato artístico em seu trabalho que, na fase final, mostrou-se de natureza essencialmente pedagógica. Se a arte é uma modalidade objetiva humana que opera em uma totalidade articulada na qual os seres humanos desenvolveram os meios para a potência de universalidade, a pedagogia histórico-crítica oferece categorias analíticas capazes de identificar e desenvolver processos pedagógicos na especificidade destes processos operados hegemonicamente na instituição escolar, assim como identificar e analisar a dimensão pedagógica presente em objetivações humanas que, se não têm explicitamente em suas finalidades a própria formação humana, sempre carregam esta dimensão na medida em que o ser humano forma-se precisamente por meio de sua atividade objetiva. Esta tese procurou, ao mesmo tempo que identificar a dimensão pedagógica na trajetória das ideias de Grotowski, desenhar a trilha para uma articulação possível mais direta entre as sistematizações do diretor polonês e a educação escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho procurou tecer considerações sobre o conceito de “arte como veículo” enquanto referência à última etapa do diretor Jerzy Grotowski, sob a luz de uma teoria pedagógica específica, a pedagogia histórico-crítica. Tomou-se, neste intuito, a teoria pedagógica em todo seu escopo de fundamentos filosóficos, didáticos e psicológicos para exercitar tal leitura, identificando a natureza pedagógica dos trabalhos de Grotowski a partir do uso inalienável que o diretor fez do teatro como mediação ao longo de sua trajetória, mesmo quando optou pela negação do teatro não em seus aspectos essenciais, mas em dimensão crítica investigativa para novas formas operacionais desta arte.

Muitas são as questões que permanecem em aberto finda a trajetória desta pesquisa; a pedagogia histórico-crítica constitui uma teoria em plena construção coletiva e de grande escopo, tomando a formação humana e aspectos correlatos que a envolvem como objeto investigativo. Por outro lado, a trajetória de Grotowski foi marcada por diversas mudanças de rumo, e a própria natureza efêmera do trabalho cênico torna difícil uma exegese do pensamento e da prática grotowskiana. Se as possibilidades de desdobramentos futuros para a semente aqui plantada são amplas, cabe, nas considerações finais, pontuar alguns aspectos que estiveram no ponto de partida e no ponto de chegada desta tese.

Com efeito, um dos motores fundamentais deste trabalho foi a desmistificação de Grotowski como homem de teatro. Seus modos de trabalho eram reclusos e rigorosos, seu conhecimento teórico era vasto e suas práticas, tal qual é a natureza do teatro, eram efêmeras, em especial se levamos em consideração as mudanças de rumo efetuadas pelo diretor polonês. Desta feita, tomar o materialismo histórico-dialético como ferramenta de análise (uma vez que esta metodologia fundamenta a pedagogia histórico-crítica) mostrou-se um suporte desmistificador de poderes inexistentes e revelador de possibilidades metodológicas concretas, possíveis, na criação cênica. Ao mesmo tempo, na medida em que esta metodologia opera

tomando a prática como central do ponto de partida ao ponto de chegada, serviu como um “guia de leitura” para a apreensão estética das práticas do Workcenter, continuadoras do trabalho de Grotowski. Práticas que, se assistidas a “olho nu” sem categorias analíticas balizadoras, podem facilmente levar à crença em algo que podemos chamar de “magia”: um entendimento do personagem como entidade habitante em um meta-planeta, acrescentado de um olhar que não apreenda a competência técnica dos atores, poderia levar à aparência de improvisações espontâneas ou incorporações místicas para olhares menos calejados.

Uma visão superficial de termos usados por Grotowski é também uma armadilha na direção de certo fetichismo. A “elevação” do ator, o “ato de confissão”, o teatro como “ritual”, constituem um léxico sedutor para ser cooptado por qualquer charlatanismo misticista. No entanto, compreendendo o uso destes termos observando a trajetória de suas ideias, foi possível captar concretudes conceituais que, se apresentam lacunas em termos de fundamentos filosóficos, operam de maneira contundente uma ação no mundo dentro da esfera das práticas extra cotidianas nas quais encontra-se a arte como modalidade de ação no mundo.

Em nossa análise, procuramos tomar a arte em sua especificidade e, assim, destacar sua dimensão pedagógica. Nesta linha operou Grotowski mesmo durante sua última fase, a “arte como veículo”, tomando critérios artísticos cênicos elaborados por um olhar clínico refinado em uma ativa vida dedicada à teatrologia.

Qual é, na perspectiva deste trabalho, a especificidade da arte? Para responder esta questão, tomemos discussão promovida por Saviani (2012a) quando procurou esclarecer o *slogan* “a educação é sempre um ato político”. Se a afirmação cumpre certo papel referente ao combate da ideia de neutralidade do conhecimento, por outro lado, corre-se o risco de identificar a educação com a política, dissolvendo-se assim a especificidade do fenômeno educativo.

Para definir os recortes específicos, parte-se da evidência que a prática educativa é baseada na relação entre entes não antagônicos. A intencionalidade do professor e do aluno encontra-se na mesma direção, qual seja, os interesses concretos do educando. Na política, a relação é essencialmente entre entes

antagônicos. As intencionalidades dos entes participantes excluem-se mutuamente, tratando-se de disputas de interesses mais ou menos evidentes dentro do jogo político. Na prática educativa, o verbo regente é convencer. Na prática política, o verbo regente é vencer.

Destacadas as especificidades tomando como guia a intencionalidade das ações, é possível identificar as dimensões de intersecção, a saber:

A dimensão política da educação consiste em que, dirigindo-se aos não antagônicos, a educação os fortalece (ou enfraquece) por referência aos antagônicos e desse modo potencializa (ou despotencializa) a sua prática política. E a dimensão educativa da política consiste em que, tendo como alvo os antagônicos, a prática política se fortalece (ou enfraquece) na medida em que, pela sua capacidade de luta, ela convence os não antagônicos de sua validade (ou não validade), levando-os a engajarem-se (ou não) na mesma luta. A dimensão pedagógica da política envolve, pois, a articulação, a aliança entre os não antagônicos, visando à derrota dos antagônicos. E a dimensão política da educação envolve, por sua vez, a apropriação dos instrumentos culturais que serão acionados na luta contra os antagônicos. (SAVIANI, 2012a, p.84)

Educação e política são práticas distintas, mas são, ao mesmo tempo, modalidades de uma mesma prática: a prática social. Observando a categoria de totalidade, estas práticas integram o mesmo conjunto. Na medida em que a sociedade humana é cindida por interesses antagônicos inerentes à luta de classes, temos o primado da política na análise das especificidades sociais. “Já que a relação política se trava fundamentalmente entre antagônicos, nas sociedades de classes ela é erigida em prática social fundamental” (IDEM, IBIDEM, p.85).

Assim posto, educação e política apresentam uma autonomia relativa reciprocamente, mas também uma dependência na qual a política é hierarquicamente dominante. Tal subordinação, real porque é real a luta de classes, pode e deve ser superada.

[...] se as condições de exercício da prática política estão inscritas na essência da sociedade capitalista, as condições de exercício da prática educativa estão inscritas na essência da realidade humana, mas são negadas pela sociedade capitalista, não podendo realizar-se aí senão de forma subordinada, secundária. Por aí, penso, pode-se entender o “realismo” da política e o “idealismo” da educação. Com efeito, acreditar que estão dadas, nesta sociedade, as condições para o exercício pleno da prática educativa é assumir uma

atitude idealista. Entretanto, em relação as condições da prática política, tal atitude resulta realista. (IDEM, IBIDEM, p.86)

Podemos analisar as especificidades das atividades objetivas humanas considerando suas intencionalidades, levando em consideração que tais atividades operam em uma totalidade, realidade concreta historicamente cindida na luta de classes. Dessa forma, a análise de intencionalidade deve levar em consideração não apenas a especificidade da atividade objetiva, mas também que a busca pelo conhecimento não é desinteressada: as classes dominantes têm interesse em ocultar, em todas as camadas da vida, as relações de dominação.

Este raciocínio procura evidenciar a dimensão política da educação, independentemente de maior ou menor consciência desta relação, e tal evidência só se efetua mediante identificação de determinada prática sendo primordialmente educativa e secundariamente política.

A base deste raciocínio foi guia ao longo deste trabalho, compreendendo que a arte teatral apresenta autonomia relativa em relação à educação e à política. Com efeito, resgatando a concepção artística de Grotowski, a arte é manifestação de um “limite apagado”, inscrito na essência da realidade humana que produz o ato artístico como síntese da experiência humana, objetivação da subjetivação, essência que não se realiza plenamente porque negada pela sociedade cindida pela luta de classes.

A estratégia de Grotowski para lidar com esta contradição foi conceber seu teatro como ritual, resgatando as origens históricas da própria arte na humanidade, tomando como base para a efetividade do ritual o ato real, presentificação em oposição a representação, promovendo uma nova perspectiva para a concepção do ator e do próprio espectador. Se, por um lado, o ritual não pode mais ser resgatado tal qual em suas origens, seja porque sua gênese demandava um sistema de crenças místicas comuns, seja por seu caráter fragmentado em uma sociedade globalizada, por outro lado, como analisa Benjamin (2012), o aspecto artístico fundamental representado pelo ritual no passado, na era da reprodutibilidade técnica, é representado pela política. Desta forma, os “rituais de Grotowski”, por assim dizer, se apresentam como atitude de resistência ao preservar o aspecto

artístico fundamental, superando limitações de sistemas de crenças específicos pelo ato real, alcançando a dimensão política na medida em que, na era tecnológica em que vivemos, um estudante brasileiro pode ter acesso a detalhes das práticas conduzidas por um diretor na Polônia décadas passadas.

E em que consiste o aspecto artístico fundamental que legitima a autonomia relativa da arte? Como exposto ao longo desta pesquisa, consiste na característica da arte de ser síntese objetiva da subjetividade humana na relação contraditória de sua existência com a realidade na qual vivemos em sociedade. Se o verbo regente da educação é convencer, e o da política é vencer, o verbo regente da arte é expor. Expor estas contradições. Nisto há uma evidente dimensão pedagógica a ser explorada, especialmente na instituição escolar, principal forma de promoção pedagógica elaborada pela história da humanidade. E nisso há igualmente uma evidente dimensão política a ser cuidadosamente analisada ponderando as intencionalidades inerentes à ação humana, partidárias na luta de classes. As pistas de Grotowski dizem respeito à promoção do ato real, pela arte, na sociedade de classes. Ato real pautado na verdadeira exposição das contradições refletidas na subjetividade humana, objetivadas na obra artística sempre intencional, em sua estrutura interna correlata à estrutura social. Exposição da verdade não como síntese conclusiva, mas como identificação verdadeiramente percebida de humanidade sintetizada. E a verdade é sempre revolucionária.

BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 16ªed. São Paulo, SP. Editora Huditec, 2014.

BALIBAR, Étienne, **A filosofia de Marx**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1995

BANU, Georges (org). **Ryszard Cieslak: ator-símbolo dos anos sessenta**. 1.ed. São Paulo, SP. Editora É Realizações, 2015.

BARBA, Eugênio. **A terra de cinzas e diamantes**. São Paulo, SP. Editora Perspectiva, 2006.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica**. *In* Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo. Ed. Brasiliense, 2012.

BERWICK, Robert C. CHOMSKY, Noam. **Por que apenas nós? Linguagem e evolução**. São Paulo, SP. Editora Unesp, 2017.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 11ª ed. Rio de Janeiro, RJ. Civilização Brasileira, 2011.

BOGART, Anne. **A preparação do diretor**. São Paulo, SP. Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BONFITTO, Matteo. **O ator compositor**. São Paulo, SP. Editora Perspectiva, 2009.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria de ensino**. 7ªed. Editora Vozes. Petrópolis – RJ. 2018

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo, SP. Companhia das Letras, 1992.

BURNIER, Luís Otávio. **A arte do ator: da técnica à representação**. 2ª ed. Campinas, SP. Editora da Unicamp, 2009.

CARVALHO, Enio. **História e formação do ator**. São Paulo, SP. Editora Ática S.A. 1989.

CHOMSKY, Noam. **Natureza humana, justiça vs poder: o debate entre Chomsky e Foucault**. São Paulo, SP. Editora WMF Martins Fontes, 2014.

DARWIN, Charles. **A expressão das emoções no homem e nos animais**. São Paulo, SP. Companhia das letras, 2009.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. 3ªed. São Paulo: editora Huditec. 2011

DESGRANGES, Flávio. SIMÓES, Giuliana (org). **O ato do espectador: perspectivas artísticas e pedagógicas**. São Paulo: Huditec, Florianópolis, 2017.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, Teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas, SP. Autores Associados, 1996.

DUARTE, Newton. DELLA FONTE, Sandra Soares. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP. Autores Associados, 2010.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5.ed.rev. Campinas, SP. Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton (org). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2ª ed. rev. Campinas, SP. Autores Associados, 2012.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**. 3ª ed.rev. Campinas,SP. Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas, SP. Autores Associados, 2016.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 3ªed. São Paulo, SP. Expressão popular, 2012.

FÉRAL, Josette. **Além dos limites: teoria e prática do teatro**. 1ªed. São Paulo, SP. Editora Perspectiva, 2015.

FISCHER, Ernst. **A necessidade de Arte**. Rio de Janeiro, RJ. Zahar editores, 1967.

FLASZEN, Ludwik. **Grotowski e companhia: origem e legado**. 1.ed. São Paulo, SP. Editora É Realizações, 2015.

FOULQUIÉ, Paul. **A dialéctica**. Universitaires de France. 1949, Coleção Saber, publicações Europa-América.

GROTOWSKI, Jerzy. **Respuesta a Stanislavski**. Máscara, n.11-12, 1996.

GROTOWSKI, Jerzy. **Para um teatro pobre**. 3ª ed. Brasília, DF. Teatro Caleidoscópio & Editora Dulcina, 2013.

HAMLYN, D.W. **Uma história da filosofia ocidental**. Rio de Janeiro – RJ. Ed. Jorge Zahar, 1987.

HELLER, Agnes. **Sociologia de la vida cotidiana**. 4ª ed. Barcelona: Península, 1994

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 11ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2016.

KOUDELA, Ingrid Dormien, ALMEIDA, José Simões. **Léxico de pedagogia do teatro**. São Paulo. Ed. Perspectiva. SP Escola de Teatro. 2015.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro, RJ. Paz e Terra, 1976.

LEHMANN, Hans – Thies. **Teatro pós-dramático**. São Paulo, SP. Cosac Naify, 2007.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista**. Rio de Janeiro. Ed. Civilização Brasileira, 1968.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org). **Pedagogia Histórico-Crítica 30 anos**. Campinas, SP. Autores Associados, 2011.

MARTIN, Carol. **Dramaturgy of the real on the world stage**. Hampshire, England. Palgrave Macmillan. 2010.

MARTINS, Lígia Marcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Tese de livre docência em psicologia da educação apresentada na Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista – Bauru. 2011.

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política**. Lisboa, Estampa. 1973.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo, SP. Editora Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo, SP. Editora Boitempo, 2014.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital**. São Paulo, SP. Boitempo, 2013.

MENCARELLI, Fernando Antônio. **Mapas e caminhos: práticas corpóreas e transculturalidade**. Revista Brasileira de Estudos da Presença, v.3, n.1, 2013.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo, SP. Editora Boitempo, 2016.

MEYERHOLD, Vsevolod Emilevich. **Do teatro**. São Paulo. Ed. Iluminuras, 2012.

MOTTA LIMA, Tatiana. **Palavras praticadas: o percurso artístico de Jerzy Grotowski 1959 – 1974**. São Paulo, SP. Editora Perspectiva, 2012.

MOURA, Rogério. **Os jovens e o trabalho em São Paulo e Berlim**. Editora CRV, Curitiba – PR. 2014

MOURA, Rogério. **O corpo entre a ação e a contemplação na sociedade laboratório**. Pró-posições, Campinas, v.21, n.2, p.37 – 49. 2010

OLINTO, Lidia do Valle Silva. **Conjunctio oppositorum e o Parateatro de Jerzy Grotowski e companhia (1970 – 1982)**. Tese de doutorado. Campinas, SP. Universidade Estadual de Campinas, 2016.

PAVIS, Patrice. **Dicionário da Performance e do teatro contemporâneo**. São Paulo. Ed.Perspectiva, 2017.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo. Ed.Perspectiva, 2011.

POLLASTRELLI, Carla (org). **Testi 1954 – 1998: Volume I – La possibilità del teatro (1954 – 1964)**. Firenze, Lucca. La casa Usher, 2015a.

POLLASTRELLI, Carla (org). **Testi 1954 – 1998: Volume II – Il teatro povero (1965 – 1969)**. Firenze, Lucca. La casa Usher, 2015b.

POLLASTRELLI, Carla (org). **Testi 1954 – 1998: Volume III – Oltre il teatro (1970 – 1984)**. Firenze, Lucca. La casa Usher, 2016a.

POLLASTRELLI, Carla (org). **Testi 1954 – 1998: Volume IV – L'arte come veicolo (1984 – 1998)**. Firenze, Lucca. La casa Usher, 2016b.

POLLASTRELLI, Carla. FLASZEN, Ludwik. MOLINARI, Renata. **O teatro laboratório de Jerzy Grotowski 1959 – 1969**. São Paulo, SP. Editora Perspectiva, 2001.

PRADO, Décio de Almeida. **História concisa do teatro brasileiro: 1507 – 1908**. São Paulo, SP. Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

QUILICI, Cassiano Sydow. **O ator-performer e as poéticas da transformação de si**. São Paulo – SP. ed. Annablume, 2015.

RICHARDS, Thomas. **Trabalhar com Grotowski sobre as ações físicas**. São Paulo, SP. Editora Perspectiva, 2012.

RICHARDS, Thomas. **Heart of practice**. New York, NY. Routledge. 2008.

ROSENFELD, Anatol. **O teatro épico**. São Paulo, SP. Editora Perspectiva, 1985.

SACCOMANI, Maria Claudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukacs e Lev Vigotski**. Campinas – SP. Autores Associados. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **“Aprender a aprender”, o slogan que visa manter os alunos na ignorância**. Entrevista concedida a Raquel Varela e Sandra Duarte, *in Educação em diálogo*. 2011a.

SAVIANI, Dermeval. **Educação em diálogo**. Campinas, SP. Autores Associados, 2011b.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42.ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2012a.

SAVIANI, Dermeval. DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico crítica e a luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP. Autores Associados, 2012b.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2.ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2012c.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11.ed.rev – Campinas, SP. Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum a consciência filosófica**. 19.ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil**. Campinas, SP. Autores Associados, 2013c.

SAVIANI, Dermeval. MARTINS, Marcos Francisco. CARDOSO, Mário Mariano Ruiz. **Catarse na pedagogia histórico-crítica: a concepção de Saviani**. In *Crítica Educativa*, Vol.1, n.1. Sorocababa,SP. Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocababa, 2015a.

SAVIANI, **O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural**. In. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015b

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas, SP. Autores Associados, 2014.

SCHECHNER, Richard. WOLFORD, Lisa. **The Grotowski sourcebook**. New York, NY. Routledge, 2001.

SCHECHNER, Richard. **Performance studies: an introduction**. 3^aed. New York, NY. Routledge, 2003.

SILVEIRA, Paulo. DORAY, Bernard. **Elementos para uma teoria marxista da subjetividade**. São Paulo, SP. Editora Revista dos Tribunais, 1989.

SLOWIAK, James. CUESTA, Jairo. **Jerzy Grotowski**. São Paulo, SP. Editora É Realizações, 2013.

SODRÉ, Celina Maria Fonseca. **Jerzy Grotowski: artesão de comportamentos humanos metacotidianos**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro, RJ. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

SUASSUNA, Ariano. **Iniciação à estética**. 7^a ed. Rio de Janeiro, RJ. Editora José Olympio, 2005.

TOPORKOV, Vasili. **Stanislavski in rehearsal**. London, UK. Methuen Drama A&C Black Publishers Ltd. 2008.

VASSINA, Elena. LABAKI, Aimar. **Stanislavski: vida, obra e sistema**. Rio de Janeiro, RJ. Funarte, 2015.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **As ideias estéticas de Marx**. 3^a ed. São Paulo, SP. Expressão Popular, 2010.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. 2^a ed. São Paulo, SP. Editora Expressão popular, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semiovitch. **On the problem of the psychology of the actor's creative work**. In The collected works of L.S.Vygotsky, vol.6. Scientific legacy. Edited by Robert W.Rieber. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic/Plenum Publishers. 1999, p.237 – 244. Tradução de Achilles Delari Junior.

VIGOTSKI, Lev Semiovith. **Teoria de las emociones: estudio histórico-psicológico**. Madrid. Akal. 2004.

WILLIAMS, Raymond. **Base e superestrutura na teoria cultural marxista**. REVISTA USP, São Paulo, n.65, março/maio 2005.