

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA  
CURSO DE LINGUÍSTICA

1  
CURSO DE LINGUÍSTICA

**SOLANGE PIMENTEL CALDEIRA**

ALUNA DO CURSO DE LINGUÍSTICA

PARTECIPAR DO CONCURSO

Título de Mestrado

Aluna de

Pós-Graduação

UNIVERSIDADE DE ARTES :

**EM BUSCA DE UMA NOVA METÁFORA**

Local

Orientador

**RIO DE JANEIRO**

**1998**

**UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO (UNI-RIO)  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA**

**UNIVERSIDADE DE ARTES :  
EM BUSCA DE UMA NOVA METÁFORA**

**Por Solange Pimentel Caldeira**

**Monografia apresentada ao  
Departamento de Didática, Centro  
de Ciências Humanas da  
Universidade do Rio de Janeiro ,  
como requisito ao término do  
Curso de Especialização Formação  
de Docentes Universitários, Pós-  
Graduação Lato Sensu.**

**Prof.Orientador : Martha Alkimin S. Vieira  
Prof.Leitor : Dra.Lígia Martha C.da Costa Coelho**

**Rio de Janeiro**

**1998**

**ADMINISTRAÇÃO SUPERIOR**

**REITOR**

**Hans Jürgen Fernando Dohmann**

**VICE-REITORA**

**Regina Maria Lugarinho da Fonseca**

**PRÓ-REITORA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO**

**Josete Luzia Leite**

**DECANA DO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS**

**Maria Teresa W. da Costa Fontoura**

**DIRETORA DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO**

**Janete de Oliveira Elias**

**CHEFE DO DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA**

**Adilson Florentino da Silva**

**COORDENADORA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO  
FORMAÇÃO DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS**

**Ligia Martha C.da Costa Coelho**

**Cármen S .Sanches**

**À Antonio e Yedda ,  
por terem estado comigo durante todo esse *percurso*.**

**“Acho que nossa preocupação deveria ser a de como levar cada  
um a renovar, de maneira autônoma, sua sensação do mundo.”**

**Claude Régy  
(Espaços Perdidos, 1991)**

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Resumo .....</b>  | <b>06</b> |
| <b>Introdução .....</b>  | <b>07</b> |
| <b>1. O espírito da escola superior .....</b>                  | <b>08</b> |
| <b>1.1. O atual modelo do ensino superior .....</b>            | <b>10</b> |
| <b>1.2. Uma nova escola.....</b>                               | <b>11</b> |
| <b>1.3. Um novo paradigma, uma nova função da escola.....</b>  | <b>14</b> |
| <b>2. O Ensino superior de Arte.....</b>                       | <b>15</b> |
| <b>2.1. A Escola de Teatro da Uni-Rio.....</b>                 | <b>16</b> |
| <b>3. Dois momentos da crise Universitária.....</b>            | <b>20</b> |
| <b>3.1. Uma “reforma” para as Artes Cênicas.....</b>           | <b>25</b> |
| <b>3.2. Arte: objeto estético e de civilização.....</b>        | <b>27</b> |
| <b>4. Tempos Modernos.....</b>                                 | <b>28</b> |
| <b>4.1. Os avatares teóricos do teatro contemporâneos.....</b> | <b>29</b> |
| <b>5. Os caminhos da moderna cena teatral.....</b>             | <b>31</b> |
| <b>5.1. Os projetos estéticos das vanguardas.....</b>          | <b>34</b> |
| <b>5.2. O vínculo político das vanguardas.....</b>             | <b>36</b> |
| <b>5.3. A revolução dramatúrgica das vanguardas.....</b>       | <b>38</b> |
| <b>5.4. Arte: lugar central da vida.....</b>                   | <b>43</b> |
| <b>6. Considerações finais.....</b>                            | <b>45</b> |
| <b>6.1. Arte, Cultura e Educação.....</b>                      | <b>45</b> |
| <b>6.2. Educação: Militância da Esperança.....</b>             | <b>47</b> |
| <b>6.3. Arte como princípio unificador na educação.....</b>    | <b>52</b> |
| <b>7. Conclusão.....</b>                                       | <b>54</b> |
| <b>Bibliografia.....</b>                                       | <b>56</b> |

## RESUMO

*"Hoje também a rima do poeta é  
carícia, slogan, ayóite, baioneta."*

Maiakóvski

A Arte em cada etapa da história humana da natureza, procura estabelecer o equilíbrio e a harmonia entre a nova natureza e o novo homem que nela, de acordo com Hegel, pode sentir-se em casa e partir para uma nova transformação.

Esta é a importância da Arte em cada grande momento de ruptura da história.

Ao final deste século XX observa-se uma sociedade sem finalidade humana onde, cada vez mais, é difícil para o indivíduo saber o que quer ou mesmo o que busca.

Nesse contexto, que papel representa a Arte? Como se expressou (expressa) esse homem do mundo das máquinas, que não só criou como aprendeu a viver com a mecanização da vida? Para onde foi sua identidade humana, o sentimento do seu corpo como fonte de sua dependência e de sua potência?

O presente ensaio é uma reflexão sobre a importância da Arte neste fim de século e das modernas tendências do ensino superior de Artes Cênicas. Por analogia, é também um estudo sobre as problemáticas do teatro contemporâneo, as quais abrangem questões fundamentais de nossa civilização.

Como não poderia deixar de ser, também uma reflexão sobre meu próprio fazer artístico e profissional e a partir desses pontos, uma exposição sobre o *como* e o *porquê* do ensino de Artes na escola superior, que tem na Escola de Teatro do Centro de Letras e Artes da Uni-Rio uma representatividade significativa e de excelente qualidade.

## INTRODUÇÃO

*"De pé, sobre o cume do mundo,  
nós lançamos, mais uma vez,  
nosso desafio às estrelas!..."*

Marinetti

Está faltando alguma coisa no modo como educamos nossos filhos. E apesar de nossa inclinação pelas soluções administrativas e financeiras, acredito que devemos olhar para o conteúdo da educação – sua concepção do estado do mundo, e portanto sua maneira de apresentar os estudantes a ele – para o diagnóstico e a cura.

Qual é essa alguma coisa que falta? Mais fundamentalmente, talvez, seja um sentido de unidade cognitiva uma unidade que confere significado ao mundo e da qual se desdobram nossos valores. Não podemos voltar em busca dessa unidade, mas talvez ela se coloque diante de nós somente se pudermos deixar livres as portas da percepção.

O grande obstáculo à nossa percepção é o currículo acadêmico da forma como é hoje formulado. Os últimos 400 anos de progresso científico e intelectual encerram um gigantesco paradoxo. Cada grande avanço, cada profunda penetração das ciências e outras disciplinas intelectuais tem derrubado as barreiras e distinções entre essas disciplinas; e ainda assim o resultado institucional de cada uma dessas realizações tem sido uma nova fragmentação e a especialização da escola superior.

O mundo da educação há muito vê-se a si mesmo como uma planície dividida em dois "campos" acadêmicos especializados. Frederick Turner<sup>1</sup> acha que esse modelo já não reflete o mundo mais vasto que viemos a conhecer. Os últimos quatro séculos de progresso científico e intelectual revelaram uma unidade básica na estrutura do conhecimento. A física, por exemplo, é baseada na matemática, tal como a química pode ser vista como uma subdivisão da física. Mas mesmo com o avanço da ciência, os estudiosos têm-se dividido em *especialidades* sempre mais fragmentadas e misteriosas, cada qual com suas próprias regras, linguagens e padrões de prova. Ao deixar de refletir a interconexão de nosso conhecimento, diz Turner, "a escola corre o grave risco de falsificar o mundo pelo seu modelo". Ele sugere uma nova metáfora sobre a qual se deve estruturar o currículo para os estudantes universitários, uma pirâmide evolucionária que considera a seguinte lista de disciplinas: matemática, física, química, biologia, antropologia, artes e

<sup>1</sup> TURNER, Frederick. "Natural Classicism". In *Harper's Magazine*. NY, set-1986, p. 65-69.

humanidades, teologia. Esta lista não está ordenada ao acaso: ela representa mais ou menos a seqüência de pré-requisitos que geralmente são exigidos por uma faculdade. Isto é, um curso de teologia deverá usualmente ensinar artes e humanidades; a cadeira de artes e humanidades será encorajada a ensinar alguma coisa de antropologia; um estudante de antropologia deverá estudar antropologia física, que requer conhecimentos de biologia; um biólogo deve saber alguma coisa de química; um químico deve ter conhecimentos de física; e um físico estará perdido sem a matemática. Acredito que esta seqüência revela uma certa sabedoria instintiva da organização acadêmica, embora suas implicações maiores sejam negadas por muitos acadêmicos. Estes são pontos de sabedoria no rumo da unidade vertical do mundo (em lugar de horizontal), uma unidade que é implicitamente negada por muitas de nossas metáforas acadêmicas fundamentais – “campo de estudo”, “departamento” “linguagem especializada” e até mesmo “disciplina”. Sim, precisa-se de uma nova metáfora: o que se segue é a sua busca.

## 1. O ESPÍRITO DA ESCOLA SUPERIOR

O espírito da escola superior há muito tem sido o espírito de especialização. Isaac Newton, o fundador da física moderna, é muitas vezes lembrado como o inventor da primeira disciplina acadêmica especializada. Mas a grande realização de Newton foi unificar a mecânica, a astronomia, a álgebra, a geometria e a óptica de maneira a transpor a fronteira entre a matemática e a física, a partir de então, não foi mais possível haver física sem ser baseada na matemática. É interessante notar que esse caminho tem mão única, isto é, não se pode dizer com precisão que não há matemática que não se baseia na física. A matemática da física, embora a única matemática que se realiza no espaço e no tempo, é um pequeno exemplo de todo o conjunto de conceitos e operações matemáticas possíveis.

Consideremos outra grande realização científica: a redução da química a princípios físicos por cientistas do século XIX. A química não podia ser mais que uma série de observações isoladas até que os princípios do peso atômico, do calor específico, e da combinação e valência química foram estabelecidos, todas essas descobertas eram, em essência, uma demonstração de que a química é, na realidade, uma subdivisão, ou ramo, da física. Uma das descobertas mais decisivas da biologia foi a estrutura de dupla hélice da molécula DNA. Desse ponto em diante, nenhum biólogo pode



considerar ter consolidado uma conclusão até que se demonstre que ela seja plausivelmente consistente com a bioquímica da vida. Em outras palavras, a biologia é um grande ramo da química. Novamente, a relação entre as disciplinas é assimétrica: a química não é um ramo da biologia e pode-se com justiça dizer que a microestrutura da biologia é química.

Consideremos a antropologia – no seu sentido mais amplo, que inclui a sociologia, a psicologia, a ciência política, a economia e todas as outras ciências humanas. Existe uma enorme convergência no processo entre os campos da paleantropologia, sociobiologia, etologia humana (o estudo do comportamento humano como um tipo de comportamento animal), neurologia, psicofísica, lingüística, arqueologia genética e arqueologia, e esta convergência indica o iminente colapso das antigas fronteiras que separam o estudo da espécie humana do estudo do resto da natureza. Não gostamos de ser comparados a animais; acreditamos que somos livres e os animais não. Mas não há razão para crer que nossa linhagem biológica nos torne autômatos. Pelo contrário: que outra explicação racional para o aparecimento de novos seres no mundo se não a da evolução? E que é liberdade se não a capacidade de gerar novos seres? Assim como a evolução biológica produziu essa novidade radical conhecida como *humanidade* – tal como anteriormente produziu a novidade radical de eucariotes, vertebrados e primatas – também essa versão enormemente acelerada da evolução que denominamos *imaginação humana* é capaz de lançar-se a um novo mundo conhecido como *liberdade*. O mesmo fermento que está cozinhando na fronteira entre a biologia e a antropologia está agindo na fronteira entre a antropologia e as artes, em campos como o da antropologia cultural e o folclore. O resultado desse fermento será o reconhecimento final das *artes e humanidades* como um ramo, ou subdivisão, da antropologia. Assim, a história da arte, a crítica literária e o resto terão de validar-se a si mesmos, – como a química se validou fisicamente e a física se validou matematicamente – com referência ao perfeito conhecimento antropológico. Finalmente virá o tempo em que as fronteiras entre a teologia – o estudo do divino e as artes e humanidades serão abertas do mesmo modo, e avaliaremos e moderaremos nossa religião na base do que nossas artes e humanidades nos disserem sobre nós. Poderemos ver Dante, Shakespeare, Goethe e Nietzsche – e talvez Michelangelo, Mozart, ou mesmo escritores como Emerson, Thoreau, Melville e William James – como profetas dessa unidade. Quando chegar essa época, a grande ruptura entre o divino e o natural de Francis Bacon e René Descartes, estará fechada e voltaremos à estrada principal da evolução cultural humana.

### 1.1.O ATUAL MODELO DO ENSINO SUPERIOR

A estrutura geral da hierarquia no universo está hoje meridionalmente clara, e a grande época da especialização acadêmica e da experimentação inestimável que a revelou está chegando ao fim. Mas algo muito particular aconteceu com o ensino acadêmico. Enquanto a unidade essencial do mundo estava sendo revelada, a escola superior dividia-se em pequenos e ainda menores microcampos e microdisciplinas. Uma razão para isso é que a sociologia da pesquisa científica exigiu um contexto essencialmente democrático e antiautoritário, e assim a forma hierárquica da organização do universo teve de ser negada a fim de que a dissonância cognitiva com o espírito inquiridor não paralisasse o trabalho de pesquisa. Nossa filosofia política não se tem mostrado sofisticada o bastante para conciliar o universo hierárquico com a sociedade democrática.

Outra razão para a especialização acadêmica são as limitações humanas: ninguém é capaz de absorver todo o conteúdo do pensamento humano. Mas o erro da escola superior tem sido negar, por meio de suas metáforas e demarcação entre os campos, as ligações íntimas, a relevância contínua e onipresente de outros campos em cada estágio da investigação. Afinal, a implicação metafórica da expressão "outro campo" ou "não é minha área", como dizem os acadêmicos -- é que o outro campo está *lá*, não aqui sob nossos pés. Teria sido mais sábio -- mas não há como adquirir essa sabedoria a não ser por meio de erros -- descrever a obra de outros cientistas e eruditos como estando *dentro* ou *contendo* a obra de alguém, ou como estando *acima* ou *abaixo* dela. Reconheceríamos, assim, o que há em comum no mundo que estudamos, e o fato incômodo de, por exemplo, as artes e humanidades serem uma área de estudo mais avançada, embora menos básica, do que a física. Para dizer isso de maneira ainda mais radical: as artes e humanidades *são* física mais elevada.

O atual modelo da escola superior, implícito na metáfora do campo ou área acadêmica, é o de uma vasta planície que se estende em todas as direções, dividida por cercas departamentais em disciplinas, cada uma com suas regras, linguagem e cânones de provas. Se, por outro lado, o próprio universo é muito mais semelhante a uma pirâmide, então a escola superior está correndo o grave risco de falsificar o universo segundo o seu modelo. Afinal, a mais insidiosa espécie de má informação é a espécie que não é explícita mas que é transferida pela própria forma de inquirição. Desse modo, é essencial que mudemos nossa metáfora básica.

## 1.2. UMA NOVA ESCOLA

Tal mudança de metáfora não é conceitualmente impossível. Um meio de pensar sobre a estrutura de uma nova escola é em termos de nosso próprio corpo. Não precisamos saber em minúcias como o pequeníssimo mecanismo químico dos músculos funciona a fim de movermos nossos braços, ou como o córtex visual realiza seu maravilhoso milagre de construir um mundo visual coerente, a partir da confusão alvoroçada, viçosa, que atinge a retina. Mas precisamos aprender, como quando bebês, como fazer funcionar os controles gerais que fazem tudo funcionar. Da mesma forma, um conhecimento detalhado dos campos que fundamentam determinada disciplina não é necessário, desde que sejamos capazes de compreender seus princípios e leis gerais, suas generalizações teóricas mais poderosas, e desde que soubermos para onde olhar e o que usar a fim de obter informações mais precisas na medida em que elas se tornarem necessárias.

Precisamos por isso ensinar nossos estudantes, “de alto a baixo”, como funcionam os grandes princípios; e talvez devamos estar preparados para abandonar, às vezes, os processos minuciosos de pesquisa pelos quais descobrimos aqueles princípios, pelo menos até que a compreensão geral do estudante seja forte bastante para ele ou ela fazer perguntas inteligentes. Se os grandes princípios são tão bons como acreditamos, eles implicarão as minúcias de procedimento experimental e matemático, quase da mesma forma que um comando motor implica sua implementação pelo sistema nervoso e pelos músculos. Se um estudante tem um perfeito entendimento dos princípios da evolução, a beleza da idéia irá estimular a observação da natureza, o suficiente para sugerir como ela foi originalmente posta à prova.

Neste ponto, uma importante distinção deve ser feita. Não estou defendendo cursos com métodos de pesquisa como “ensinar aos alunos a aprender”, como têm sido com freqüência designados. O cérebro está faminto não de métodos, mas de conteúdo, especialmente conteúdo feito de generalizações poderosas, precisas e explícitas. Nossas memórias são preenchidas não por uma rede metodológica abstrata, mas por fragmentos significativos de seu próprio conteúdo. Assim, nossos cursos principais deveriam abordar primeiro o *porquê* do mundo, não o *como* da pesquisa, porque o *como* da pesquisa é gerado pelo *porquê* do mundo.

O que estou sugerindo é que mudemos nosso procedimento habitual de ensino – isto é, o método primeiro e a conclusão depois. Em vez disso, devemos ensinar as conclusões primeiro. Quando Bacon inaugurou o projeto científico, foi necessário, é claro, pôr de lado todas as conclusões clássicas sobre por que o mundo funcionava da maneira como ocorria, pois elas não

eram verdadeiras na prática. Foi então preciso começar com um método, e fazer esse método tão certo quanto possível em sua exclusão de erro. Mas estamos fazendo assim durante 400 anos, e muitas de nossas conclusões têm sido comprovadamente certas e funcionais na prática – como quando projetamos um automóvel, um telefone, uma nova variedade de trigo. Os princípios que descobrimos estão mais ou menos de acordo uns com os outros e juntos eles podem agir frequentemente como uma comprovação ou confirmação da especulação baseada em apenas um deles. Apenas quando surgem paradoxos necessitamos de retornar aos antigos métodos cépticos. E se um pedaço da pirâmide de informação está faltando, estamos prontos para sair e coletá-lo.

O problema é que, se a pirâmide de informação não existe, mas a informação foi divulgada tão amplamente quanto possível, como no modelo de “campo acadêmico”, não haveria nada a dizer-nos quando a informação faltasse. A recente explosão de trabalhos sobre folclore e tradição oral tem origem semelhante, acredito. Como a antropologia tem sido colocada suficientemente próxima das humanidades para ser vista de certo modo como a sustentá-las, rapidamente observamos quão pouca informação tínhamos para fazer a ligação e procurar obtê-la. E, para nossa surpresa, verificamos que fontes muito ricas estão bem debaixo de nosso nariz.

Para os que se encontram na pirâmide, nada do que for humano é estranho; na verdade, nada é estranho. Dizer isto é prever o fim de toda uma casta de pensamento acadêmico, esse preconceito que certa vez considerou selvagens as outras culturas, e agora considera nossa cultura de centros comerciais como bárbara ou coisa pior. O verdadeiro habitante da pirâmide não deplora a cultura popular. Ele ou ela a vê como matéria-prima de arte maior. A tecnologia é uma das artes cênicas pela qual novas realidades ganham vida. E ela necessita de roteiristas, compositores, coreógrafos.

A pirâmide do conhecimento não é estática nem fixa. Está em constante crescimento. E seu crescimento se dá em todos os níveis, da base ao topo, do topo à base. Este quadro não é reducionista. Todavia, pela evolução o baixo pode produzir o alto; o simples, o complexo; o determinado, o livre – embora o alto, o complexo e o livre, uma vez existindo, possam controlar os níveis de existência que os precederam.

Se meu corpo é saudável, posso usá-lo sem pensar em cada músculo; apenas se estou construindo uma nova arte – um novo sistema de controle – ou reconstruindo uma outra, danificada, poderemos pensar sobre os detalhes do movimento corporal. Na verdade, um atleta, um ator ou um bailarino, deve aprender a *esquecer* os detalhes de seu treinamento para alcançar o sentido de fluxo instintivo que caracteriza um campeão ou um artista. O conhecimento de um princípio científico é como a posse de uma capacidade motora. Desde que tenhamos aqueles belos, poderosos princípios difíceis de obter: o interjogo de seleção, mutação e recombinação em

evolução; as leis da combinação química – ensinemos tudo isso não como pedacinhos compostos de evidência, mas como modos naturais de ação e percepção humanas. Nossos estudantes deverão sentir o fogo que se concentra no átomo, a inércia da pedra lançada, a corrente erodindo o vale, o campo de flores sendo geneticamente arrastado com a pequena ajuda dos herbívoros e da mudança climática, o sentido da harmonia e da visão social realizado pelo canto ritual ou pela execução dramática. Eles deverão ver o rodopio da terra rumo à luz solar, não o nascer do sol. Os professores de ciência devem ser poetas; o que não significa dizer que os poetas devam ser cientistas.

Não estou sugerindo que devemos abandonar o processo da cuidadosa experimentação na pesquisa científica. O que quero dizer é que há agora não apenas um processo e método de ciência, mas também um conteúdo poderoso alcançado – conteúdo que deve ser partilhado, em princípio, por todos os cidadãos se quisermos sobreviver, e sobreviver numa sociedade democrática.

O que Próspero de Shakespeare entendia por Arte – a unidade de ciência, arte, tecnologia, opção moral, mágica, ofício e deliciosa ilusão cênica – é cada vez mais possível. Especulemos que o computador nos deu a capacidade de pensar por procuração, ampliando assim enormemente o poder e a capacidade do cérebro humano. Usando o computador em conjunto com a capacidade de transmissão de informações que têm o rádio e o vídeo, e a ampliação do tempo de vida que nos é dada pela higiene e a medicina modernas, um ser humano médio é hoje capaz de aprender e manejar as escuras teóricas de uma larga faixa de disciplinas acadêmicas. Essas disciplinas deveriam ser unificadas por uma metáfora como a da pirâmide de Turner, já sugerida. Uma pessoa instruída dessa maneira estaria em condições de recobrar esse sentido sagrado de unidade e significado do mundo, perdido quando encetamos a grande caminhada da especialização acadêmica, e que os utopistas têm buscado impor, sem êxito e com freqüência à custa de sangue, pela força política ou econômica.

Tal pessoa, não seria esmagada pela complexidade da vida moderna, nem um pouco mais do que somos esmagados pela complexidade de nosso sistema nervoso, motor e sensorial. Estamos atados ao nosso sistema nervoso de tal maneira que nos sentamos no topo de um longa cadeia de responsabilidades delegadas. Estamos junto ao mais moderno computador, isolados do literalismo da linguagem da máquina por uma hierarquia de linguagens especiais mais ricas e mais poderosas, destinadas a facilitar o uso e providas de remissões pelo dispositivo mental mais simples – a transferência de atenção.

### 1.3.UM NOVO PARADIGMA, UMA NOVA FUNÇÃO DA ESCOLA

Observe-se que nesta meditação especulativa sobre o sistema educacional do futuro a distinção entre saber e fazer – entre as capacidades sensoriais e motoras – foi apagada. Porque a informação, uma vez organizada na nova grande cadeia de seres que estou defendendo, se tornará instrumental e dinâmica, apontando não apenas para outra informação mas para a ação sugerida pelo sistema de valores implícito em sua organização hierárquica. O desempenho, incluindo-se a invenção tecnológica e a criação artística, será algo primordial para a educação, em todos os níveis.

Os sistemas educacionais tiveram uma perigosa predileção pelo reducionismo – uma adição ao primário, ao elementar. Se, por amor à exatidão e à simplicidade dessas entidades que podem existir num nível primitivo, rejeitarmos como irreal tudo o que exigir um ambiente temporal mais sofisticado – valores, por exemplo, ou individualidade, ou liberdade – estaremos em busca da volta à evolução do universo. Democratizamos o universo, por assim dizer, e assim o reduzimos a uma compreensibilidade fácil, evitando a tarefa exaustiva de fazer julgamentos de valor pela negação de sua validade. O modelo da pirâmide hierárquica, por outro lado, automaticamente oferece ao universo distinções de valor. O evolucionariamente posterior sempre considera e inclui o evolucionariamente anterior; e por isso, dada qualquer medida de valor, o mais avançado vai possuir mais dele do que o mais primitivo.

E é precisamente *valores* o que falta aos sistemas educacionais. O trabalho da nova escola será obter esses potentes fluxos químicos cerebrais, essas endorfinas que aparentemente estão associadas a nosso deleite dos mais altos valores intelectuais, morais e estéticos.

Não somente os elevados valores se beneficiarão de um ensino desse tipo. Os valores mais baixos têm seus direitos e lugar de honra nessa hierarquia. No modelo de uniformidade de valores não há valor algum, porque não há distinção entre os valores.

Este é um apelo à mudança nos paradigmas fundamentais do estudo, e na natureza e função da própria escola – uma mudança tão grande, talvez, como a que marcou o fim da escolástica medieval e o início da universidade humanística da Renascença. Temos em nosso tempo um projeto que requer um pleno engajamento mútuo em todos os campos de estudo, da física e da poesia, e o sinal de garantia de seu êxito. E se não agora, quando? E se não aqui, onde?

## 2.0 ENSINO SUPERIOR DE ARTE

No que concerne à discussão do ensino superior de arte e da produção artística no âmbito da universidade, o Brasil tem demonstrado uma enorme dificuldade de acompanhar as tendências internacionais de modernização.

Sem falar no grau de despreço que a política governamental impõe hoje ao ensino e à pesquisa no país, há questões técnicas específicas de cerne. Ignorá-las só obstrui o fluxo do saber e perpetua o obscurantismo. Em primeiro lugar - ainda que ampliada e diversificada em relação às suas origens no período imperial - a universidade brasileira conserva a idéia de que nasceu tão somente para formar quadros profissionais, de preferência nas áreas técnicas que a tradição celebra. Além disso, mergulhada no raciocínio técnico e no discurso verbal, a universidade tem dificuldade de identificar a existência de um pensamento visual, dotado de leis específicas, de instrumentos e meios semânticos próprios, cuja práxis se realiza na criação artística.

Essas particularidades - entre tantas outras - fazem da arte um domínio peculiar, com leis próprias, a propor desafios e a demandar, das instituições que com ela convivem, uma reflexão renovada e específica. No campo da produção artística, a universidade deve assumir seu papel que vai além da formação técnica, que, é o de estimular a atividade de artistas-pesquisadores voltados para a contribuição ao pensamento coletivo, para a mecânica da percepção/reflexão e para o exercício criativo que finaliza na obra da arte.

Considerando desafios e demandas desse tipo, que emergem naturalmente do processo de desenvolvimento econômico e social, jovens artistas parecem dizer que já se foi o tempo em que uma escola de arte era sinal de limitação ao talento criador. Assim sendo, é tempo de discuti-la.

Sendo a UNI-RIO a única universidade no Rio de Janeiro que apresenta formação para todas as carreiras teatrais, é certamente o espaço mais indicado para a presente reflexão sobre as questões da Arte na Universidade, como forma de contribuir para a preservação deste patrimônio.

*"Como dissemos no passado, mas vale a pena recordar, todas as atividades programadas têm como propósito o exercício da cidadania plena, que aliás é o objetivo maior da Universidade brasileira e, em particular, de nossa UNI-RIO,,Universidade pública, gratuita, federal e humanística que todos devemos ajudar*

*a construir nesta caminhada em busca da excelência".*

Dr. Hans Jürgen Dohmann

*(Mensagem do Reitor à comunidade acadêmica. Janeiro, 1998)*

## 2.1.A ESCOLA DE TEATRO DA UNI-RIO: UM PEQUENO HISTÓRICO

É por volta do segundo semestre de 1964 que o governo militar, após expulsar a União Nacional dos Estudantes (UNE) da sua sede na Praia do Flamengo 132, instala nestas dependências o Conservatório Nacional de Teatro (CNT). Criado pelo então Ministério da Educação e Saúde, em 1939, com o nome de curso Prático sob a responsabilidade do Serviço Nacional de Teatro (SNT), foi inicialmente alojado num pequeno primeiro andar do Teatro Ginástico. Em pleno "Estado Novo", tinha em Abadie Faria Rosa, diretor do SNT, a pessoa que levava adiante os projetos do curso, equilibrando-se em suas relações de amizade com o regime ditatorial.

Conforme Guilherme Figueiredo,<sup>2</sup> passado este período de estado totalitário, vencida a guerra pela democracia, é quando este ensino quase moribundo transfere-se para um amplo e novo andar da Associação Brasileira de Imprensa (ABI) na rua Araújo Porto Alegre, cabendo ao professor Thiers Martins Moreira a tarefa de organização desta nova fase. Momento de arregimentar professores, incentivar a criação dos cursos, receber novos alunos, deste início é a lembrança de importantes professores: o jovem talento da dança Eros Volúcia, bailarina do Teatro Municipal, que se tornaria célebre dançando temas nacionalistas caracterizada de índia, e um *lucro de guerra*, que o Brasil recebeu graças ao ministro Gustavo Capanema: a surpreendente cantora de câmara Vera Janacópolis, que aqui se fixou. Mais tarde, quando em 1953 o Curso Prático é transformado em conservatório Nacional de Teatro, surgem outros professores, como os responsáveis pelas aulas de representação, os mestres Sady Cabral e Luiza Barreto Leite; e pelas aulas de dicção e canto, Lilian Nunes, a assistente de Vera Janacópolis, que algum tempo depois a substituiu e se tornaria mestra de gerações de cantoras e declamadoras, propagando os princípios lançados por Mário de Andrade no Primeiro Congresso de Língua Nacional cantada, em 1937. Junto a estes pioneiros, estava Guilherme Figueiredo, que assume a disciplina de História do Teatro, após experiências como autor do texto *Lady Godiva*, montado por Procópio Ferreira, e trabalhos pela criação da Associação Brasileira de Escritores. Somavam-se outros professores, como o de inglês, o de francês e

<sup>2</sup> CF. Figueiredo, artigo do jornal "O Globo", 1995.



literatura, que seria Michel Simon; e o de cenografia, o pintor e ilustrador Tomás Santa Rosa que será nomeado em 1954 o primeiro diretor do novo Conservatório Nacional de Teatro.

Desta fase pouca documentação oficial temos notícia e, de acordo com o depoimento de Benedito Cunha Machado,<sup>3</sup> que entrou em 1951 para trabalhar como datilógrafo do curso Prático e hoje é o secretário de Ensino da atual Escola de Teatro, pertencente à Universidade do Rio de Janeiro e sucessora do antigo Conservatório, todos os documentos referentes às disciplinas curriculares deste início foram perdidos ao longo das repetidas mudanças de endereço a que foram submetidos.

Descrevendo o panorama cultural do ano de 1968, o jornalista Zuenir Ventura<sup>4</sup> nos informa o quanto a arte estava entrelaçada com a política neste momento e como isto gerava situações de conflito e contradições que no teatro se aguçariam. Chamado de “ano mais trágico de toda a história do teatro brasileiro”, é neste período que se travam os maiores movimentos contra a censura que, desde o ano de 1964, com o governo militar, se abatia sobre peças e grupos teatrais. Em janeiro de 68, com a estréia de *Roda-Viva*, consolida-se uma posição de ruptura onde o limite da arte se confunde com uma sociedade em crise. Neste ano, são praticados atos de violência contra as montagens de *Roda-Viva*, em Porto Alegre; *Cordélia Brasil*, no Teatro de Arena, em São Paulo; e *O Burguês Fidalgo*, no Rio de Janeiro. Em seguida o Teatro Opinião é destruído por um atentado com explosivos, no Rio de Janeiro. Para José Celso, que no ano anterior tinha montado *O Rei da Vela*, escrita por Oswald de Andrade em 1933, o teatro deveria manifestar uma tomada de posição, reduzir a zero os mecanismos de defesa desta sociedade, insurgindo-se contra um teatro reformista que procurasse meramente conscientizar sobre a realidade cultural na qual estávamos submetidos. Enfatizando a idéia de se tomar uma posição, assume uma nova proposta estética que contivesse o teatro de revista, a farsa, a ópera e a chanchada, numa linguagem agressiva, direta e definitiva.

*“Nós não podemos ter um teatro na base dos compensados TBC nem da frescura da “Comédia dell’Arte” de interpretação, nem de russismo socialista dos dramas piegus do operariado, nem muito menos do joanadarquismo dos shows festivos de protestos.*

<sup>3</sup> Entrevista para a autora. Escola de Teatro. CLA. UNIRIO, 1998.

<sup>4</sup> VENTURA, Zuenir. 1968: O ano que não terminou. 2ª ed., Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1988.

*Nossa forma de arte popular está na revista no circo, na chanchada da Atlântida, na verbosidade do baiano, na violência de tudo que recalcamos e do nosso inconsciente".<sup>5</sup>*

A geração brasileira dos anos sessenta pode ser vista como a última que teve seu aprendizado intelectual e sua percepção estética baseados na leitura, lendo mais do que vendo, e se caracterizando como uma geração do debate, da tendência aos grupos comunitários. Como legado das gerações passadas que valorizavam a palavra, herdava-se um conceito de moral e de ética que daqui para a frente entra em implosão. Os valores novos passam a ser representados por uma juventude que a partir do movimento de 68, na Europa, se inspira no pensador alemão Marcuse, alertando para os efeitos conformizantes e irracionais do totalitarismo cultural que caracterizaria o estado tecnológico, tanto do capitalismo ou do comunismo. Esta geração sintonizava o pensamento sobre a sociedade de massa, o consumismo, a social democracia no mundo capitalista, a importância das minorias. No Brasil, o desdobramento da crise social, que se consumava sob o governo militar, definia os movimentos artísticos mesclados pelo Tropicalismo, na sua exaltação dos "modos e valores cafonas", através de José Celso, Glauber Rocha e outros. Em resposta à repressão, desencadeada pela ditadura militar, o irracionalismo é estimulado e a mediocridade e a violência abrem caminho nas formas artísticas como um verdadeiro espelho da realidade. Novas experiências eram estimuladas, tentavam-se outras formas de sobrevivência e a ruptura com o padrão anterior se consumava. Duramente criticadas, as formas de acomodação eram percebidas em seu contexto de cultura alienada, que separava a política da existência, a arte da vida, a teoria da prática, o pensamento da ação.

*"Os tropicalistas achavam que o absurdo brasileiro só poderia ser devolvido artisticamente pelo choque de elementos dramáticos antagônicos – o moderno e o arcaico, o rural e o urbano, a tecnologia e o artesanato, Ipanema e Iracema, banda e Carmem Miranda – encenados sob a forma de paródia. O resultado, hipertrofiado, revelava a realidade de como o realismo era incapaz de fazê-lo. O problema é que às vezes a realidade*

<sup>5</sup> José Celso Martínez Corrêa, *apud* VENTURA, *ibidem*, p. 90.

*permanecia mais absurda do que sua paródia, deixando o surreal  
aquém do real.*<sup>6</sup>

De fato, a realidade se mostraria fantástica, quando fazendo um balanço sobre os dez anos da censura, de 1968 a 1978, exercida pelo governo militar sobre a criação artística no Brasil. Deparamo-nos com os seguintes dados: 500 filmes, 450 peças de teatro, 200 livros, dezenas de programas de rádio, 100 revistas mais de 500 letras de música, e uma dúzia de capítulos e sinopses de telenovelas,<sup>7</sup> que sofreram cortes e retaliações pelo controle da cultura oficial do país.

No Conservatório Nacional de Teatro, os alunos procuravam experimentar seus limites. As paredes queimadas do Palcão, que em 64 testemunharam a briga pela expulsão dos estudantes da UNE, no início dos anos setenta acolhem outros tipos de iniciativa pela continuidade do teatro.

É da turma que se forma em 1968, no curso de Interpretação, que saem alguns atores de destaque profissional hoje, como Marco Nanini, Luis Armando Queirós, Carlos Gregório, Neila Tavares e Pedro Paulo Rangel. É este último que nos conta<sup>8</sup> uma de suas lembranças mais marcantes, quando, em 68, se forma e imediatamente faz teste para entrar no elenco de *Roda-Viva*, de Chico Buarque de Hollanda, com direção de José Celso Martinez Corrêa. Sendo aprovado, participa de todas as apresentações da peça, ganhando experiência, apanhando dos ativistas políticos de direita, nas cidades onde *Roda-Viva* se apresentava, vivendo um dos momentos de importância do teatro brasileiro nestes últimos acontecimentos da década de 60.

O Conservatório também se transforma e no final de 1969 é desligado do Serviço Nacional de Teatro, incorporando-se à Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado da Guanabara (FEFIEG), com o nome de Escola de Teatro. A transição para os anos setenta vem ligar o teatro à música, sendo também abrangido pela FEFIEG, o Instituto Villa-Lobos.

De acordo com José Maria Neves, que entrou para o Instituto Villa-Lobos como professor de música em 1968, estas aulas muitas vezes eram ao ar livre, na própria Praia do Flamengo.

No ano de 1971, entra o general Graça, substituindo na direção do Villa-Lobos o músico Reginaldo de Carvalho, que, acusado de consumir maconha, é demitido da escola. As aulas de José Madureira são tachadas de "suruba", canceladas e, após várias fogueiras com os livros de Piaget, Anísio Teixeira e Lauro de Oliveira Lima, a pequena subversão da Música foi controlada. O Teatro teve sorte parecida. Um exercício dos alunos, na aula de Interpretação com Amir Haddad, foi encerrado no "hall" da escola enquanto era descida a bandeira brasileira. Depois deste episódio,

<sup>6</sup> Cf. VENTURA, *op. Cit.*, p. 279.

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 285.

<sup>8</sup> Cf. RANGEL Entrevista no Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 1992.

Amir é mandado embora.

A década de 70 se pauta para muitos como um período onde se apresenta um empobrecimento da expressão dos jovens em todos os níveis. Filhos de uma época marcada pela repressão artística e cultural, são apontadas como suas as características “de um discurso desarticulado, o culto das drogas e o modismo psicanalítico”.<sup>9</sup> Subjugados pela cultura dos grandes centros urbanos, do consumismo imperioso e pelas ilusões de um milagre brasileiro, esta geração empenha-se na busca da sua individualidade. É neste momento que cresce a urgência de se estruturar uma Escola de Arte de acordo com as regras e formatos universitários. Em sucessivas mudanças, as Escolas de Teatro e Música se convertem, a partir de 1979, em unidades que compõem o Centro de Letras e Artes, filiadas à recém criada Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO)

### 3.DOIS MOMENTOS DA CRISE UNIVERSITÁRIA:

#### FINAL DA DÉCADA DE 60 E HOJE

Desde o acordo MEC-USAID, realizado em 1966 entre o governo militar brasileiro e os Estados Unidos, foi realizada, em passo orquestrado, uma reforma curricular com base nos sistemas de crédito, onde os cursos perdem sua característica de seriação, complexificando a estrutura universitária, fragmentando a organização e identidade dos grupos estudantis.

Assim, também o Centro de Letras e Artes foi atingido pela imposição dos modelos da reforma universitária de 1968. Não há como deixar de questionar muitos aspectos daquela reforma, dentre os quais destacam-se: o caráter vertical e impositivo que se quis imprimir à sua implantação; as formas equivocadas que assumiu a busca da integração interna, com uma multiplicidade de colegiados e níveis decisórios com competências ambíguas, burocratizando e complicando a administração universitária; o distanciamento entre os órgãos centrais, que cuidam dos meios, e os setoriais, que executam as funções-fim da universidade; o irrealismo do casamento departamental da pesquisa com o ensino; as inadequações, enfim, entre o modelo ideal e os dados da realidade: cultura, recursos financeiros, pessoal, instalações físicas, etc. Ou, posto nas palavras de Darcy Ribeiro: a “subalternização” do verdadeiro modelo da UNB; implantação de falsos institutos, de pseudodepartamentalizações, etc., fazendo com que pequenas e médias universidades, pelo Brasil

<sup>9</sup> Cf. VENTURA, *op. cit.*, 1988, p. 52.

afora, deixassem de formar seus advogados, médicos e engenheiros, da tradição, para serem "réplicas pretensiosas de modelos forâneos, com exigências funcionais que jamais conseguirão satisfazer".<sup>10</sup>

As esperanças de resolver os problemas da universidade pela via de uma reforma administrativa racionalizadora (modernização e planejamento), cederam lugar ao reconhecimento de que só a "racionalidade democrática" era capaz de dar os frutos mais duradouros. Assim também a década de 80 viu serem amplamente questionados muitos dos quase-dogmas da reforma acadêmica de 68, (também em grande parte apenas racionalizadora) que se procurou implantar nos anos 70:

Refiro-me ao plano técnico, ou ao plano dos técnicos e professores que trabalham nesse esforço; ao plano da implementação de medidas de racionalização e modernização, sem confundir essa questão, com outra que teve a ver com as possíveis inspirações que prevaleceram, na concepção de uma Reforma que misturou idéias, fórmulas e intenções tão díspares que vão de Darcy Ribeiro a Meira Mattos.

A tendência atual, totalmente assumida do governo, é abdicar dos controles diretos que hoje exerce sobre as universidades públicas.

Evidentemente essa renúncia não seria graciosa, nem muito menos um gesto de generosa confiança nos administradores universitários. Seria, sim, a contrapartida da retirada da responsabilidade financeira básica do Governo da União pelos orçamentos dessas instituições. Seria o preço da imediata ou gradual "alforria" do Orçamento do Governo, na medida em que as IES passariam a ter que buscar outras fontes de sustentação, ou melhor, de "auto-sustentação", no setor empresarial.

Esta primeira motivação do movimento de "desvinculação" ou de "corte dos cordões", entre o Governo e as IES federais, seria de ordem financeira, gerada nas entranhas da crise de escassez de recursos.

Uma reflexão mais aprofundada, entretanto, pode revelar outras dimensões da questão. É o caso de começar por indagar se efetivamente é a crise econômico-financeira a causa principal, ou se é causa isolada da presente inclinação. Acaso já não terá sido essa "desvinculação" de responsabilidade, essa "privatização" das IES federais objeto de planos ou de cogitações governamentais em outras épocas?

Quando se criou a Universidade de Brasília, por exemplo? Afinal, não foram as mentes insuspeitas de Darcy Ribeiro, Waldir Pires, Fernando Henrique Cardoso e outras desse nível, as

---

<sup>10</sup> RIBEIRO, Darcy. *A Universidade Necessária*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969, p. 134.

responsáveis, no início dos anos 60, por algumas das formulações jurídicas naquela época pensadas para as universidades brasileiras? E entre tais idéias-chave não estavam justamente as de autonomia financeira e administrativa para as universidades?

De fato, tanto a "autonomia" como a "forma fundação" *podem representar salvação ou condenação* para a universidade brasileira. Depende do que, na verdade, se esconda por detrás do rótulo.

Caso se venha a concretizar a atual *inclinação para a privatização ou semiprivatização* de toda a rede existente (seja por qual forma for, desde que ela represente a desobrigação financeira e política do Governo em relação às IES), ocorrerão reflexos organizacionais importantes a nível das instituições federais e a nível ministerial, como:

- a) alteração radical dos rumos, diretrizes e áreas de atuação da instituição, posto que tudo isso passará a ser determinado pelo "mercado". Dependendo dela, para sua sobrevivência, da captação direta de recursos, evidentemente terá que oferecer ao mercado os produtos que ele queira comprar. Cursos (tipos, níveis e áreas de formação), projetos de pesquisa, além dos serviços de extensão, é claro, passarão a ser decididos pelo "mercado". Os níveis de qualidade, por sua vez, estarão na dependência dos preços que esse mercado esteja disposto a pagar. De onde se conclui que estará sendo transferido para certos setores da economia privada o poder de decidir sobre os rumos, as prioridades e a qualidade de educação superior brasileira. Não parece necessário entrar aqui na apreciação de quais possam vir a ser esses "setores da economia";
- b) modificação da forma jurídica das IES federais, o que poderá pender para a forma de Fundação de Direito Público, de Direito Privado, Sociedade Civil, Empresa, ou outra qualquer.
- c) desativação e gradual desaparecimento de vários dispositivos organizacionais, que perdem toda razão de ser em estruturas de tipo empresarial, onde a diretriz maior deverá ser sempre a de operar a custos mínimos. Incluem-se, neste caso, tanto os órgãos de caráter técnico, normalmente existente na administração central das IES federais, quanto os órgão deliberativos-políticos.
- d) redução das ofertas de disciplinas e das alternativas possíveis de combinação, de opção de horários e de turmas;
- e) estagnação das bibliotecas (as grandes universidades brasileiras gastavam há 4 anos atrás, entre 200 e 300 mil dólares anuais com renovação de assinaturas de revistas científicas... Qual a Instituição privada que vai fazer esse investimento a cada ano?);
- f) revisão completa da carreira do magistério, especialmente no que se refere a salários e regime de trabalho. Possível rompimento da uniformidade da carreira entre as várias instituições,

passando cada uma a pagar o que queira, ou possa.

g) incremento do percentual de "noturnização" dos cursos, com isso reduzindo-se também a pressão por Restaurantes Universitários, Bolsas de Estudo, e outras formas de assistência, pois os estudantes estarão "fora do *campus*" durante todo o dia, o que significa dizer, também, uma drástica redução do grau de mobilização política.

h) retardamento do ingresso do aluno nos estudos superiores, modificando-se assim a média de idade e o perfil de comportamento da massa estudantil.

É fácil perceber o efeito de tudo isso, em termos de perdas de qualidade do ensino, de desaparecimento da pesquisa, de perda de todas as virtudes da participação e da capacidade crítica que caracteriza a instituição universitária.

Não prospera, por outro lado, o argumento de uma possível captação de recursos para a pesquisa junto ao dito setor empresarial. A realidade das instituições universitárias privadas, hoje existentes, está aí como principal e indiscutível resposta.

E ainda que isso viesse a ocorrer com as ex-federais privatizadas (ou semiprivatizadas) saberíamos que os comandos da pesquisa científica neste país teriam saído de qualquer controle nacional, ou do interesse público, para entregar-se, de vez, aos centros decisórios da grande empresa, que quase nunca é brasileira, e que é a única com recursos suficientes para tal empreendimento.

A nível ministerial não é difícil prever uma mudança completa na configuração dos dispositivos organizacionais hoje voltados para a macrogestão do Ensino Superior, especialmente a Secretaria do Ensino Superior e o CFE (Conselho Federal de Educação). Efeitos também far-se-iam sentir em outros órgãos ministeriais, como a Secretaria Geral e o FNDE, além de repercutirem também fora do Ministério – no CNPq, na Caixa Econômica Federal, na SEPLAN, etc.

Retomando agora essas questões, vê-se que diferentes facetas da mesma inclinação seguramente já estiveram presentes em outras ocasiões no quadro da educação superior brasileira. Com ou sem crise econômica grave. O que parece particularizar o momento atual é, entretanto, a coincidência, ou a conjunção de diversos fatores, relacionados com multicitada crise econômico-financeira geral (isto é, do Governo e da sociedade como um todo).

Teriam, assim, os estrategistas governamentais chegado à conclusão de que mais inteligente do que desdobrar-se por maiores *recursos* para a educação, e, ao mesmo tempo, ter que sustentar uma luta crescente e sem quartel contra o avanço irresistível (a não ser pela força) dos movimentos docente e discente por maior participação nas *decisões* (autonomia e democratização interna), muito mais fácil e inteligente seria *entregar de vez as decisões... e retirar os recursos*. Algo assim como

entregar o controle sobre os meios e retirar os meios.

Se, de qualquer forma, 70% do ensino superior já estão privatizados, se não haverá mais expansão de uma lado nem de outro, se o Governo vai ter que ampliar, e muito rapidamente, o fluxo de recursos para subsidiar o ensino privado, se o custo de formação na escola particular é de 3 a 6 vezes menor que na universidade pública (não importando a qualidade), se toda a pressão política sobre o Governo advém da massa estudiantil das universidades (que são principalmente públicas) e, mais importante que tudo isso, se, no fundo e ao cabo, o *Governo não vai perder o controle*, a não ser aparentemente, então, por que hesitar? Por que insistir em segurar o ensino superior por mecanismos tão primários, como sejam o orçamento público, a administração de pessoal, as licitações, para compras e obras? Tão primários e tão onerosos? E em troca ter ainda que ser responsabilizado, perante a comunidade nacional, por qualquer falta ou insuficiência de recursos? Ter que justificar, a cada dia, os percentuais da despesa geral que a União destina ou deixa de destinar à educação ou ter que enfrentar greves nacionais de docentes por melhores condições de trabalho?

Muito mais fácil, cômodo e eficaz será, sem dúvida alguma, soltar todos esses cordões anacrônicos e deixar, dando mostra de muito maior maturidade e refinamento na compreensão da questão de fundo, que as forças inerentes da estrutura da sociedade (capitalista) façam o serviço. Numa comparação um tanto exagerada, mas que serve bem para esclarecer a idéia central, tratar-se-ia do mesmo raciocínio que acompanhou o processo de "abertura política", quando as formas mais violentas de controle político da sociedade foram sendo substituídas por processos menos ostensivos e diretos, mais sofisticados, mais eficazes (para os propósitos de controle) e de menor custo, tanto financeiro quanto social, para o Governo, inclusive porque tornaram mais difícil a identificação da sua responsabilidade.

Esse controle indireto, que se estabelece por força da identidade de interesses entre o Estado e os setores da sociedade que detém os recursos, passaria, daí por diante, a substituir os velhos controles administrativos consubstanciados, em grande parte, nas regras da supervisão ministerial. Nesse passo, até mesmo a prerrogativa de nomeação dos dirigentes pode ser negociada sem maiores preocupações. As "novas fontes de receita" (das quais muitas agências do próprio Governo não terão por que se excluir) "farão o serviço".

De quebra, estará morta a "universidade crítica". E nem chegará a nascer a "universidade revolucionária". Pois, quem haveria de pagar por essas funções?



### 3.1. UMA 'REFORMA' PARA AS ARTES CÊNICAS

Como se não bastassem todos esses problemas, a Escola de Teatro da UNI-RIO ainda foi surpreendida, no final de 1997, por um outro ato covarde e burro da política de reforma educacional do Governo.

Em setembro de 97, através de um jornal, a comunidade universitária do Rio de Janeiro tomou ciência de um "documento", elaborado por uma "comissão de especialistas" em artes, contratados pelo Ministério de Educação e Desportos (MEC), com vistas a "reformular o ensino" de Teatro e Dança no Brasil.

O documento propunha a extinção dos cursos de graduação em Teoria Teatral e Cenografia e sua transformação em cursos de especialização.

Apesar de, segundo a professora Ingrid Dormien Koudela, membro da comissão (chamada Comissão de Especialistas de Ensino de Artes e Design), o documento ser apenas uma proposta e não ter caráter de decisão ministerial, causou muita polêmica.

Felizmente, os professores de Teatro da UNI-RIO, uniram-se, escreveram um severo documento contra tal "arbitrariedade" e o enviaram à Brasília e também aos maiores jornais em circulação no país.

Em entrevista ao jornal "O Globo", de 2 de outubro de 1997, a chefe do Departamento de Teoria do Teatro da UNI-RIO, profa. Dra. Angela Materno, afirmava:

*"- O documento é precário e extingue duas graduações sem dar justificativas para isso. O documento diz que é importante formar pesquisadores. Mas como formar pesquisadores sem graduação em teoria? Ao extinguir a graduação em cenografia também há uma contradição, afinal a profissão é reconhecida pelo MEC e é preciso a graduação."*

Tirando questões práticas como essas, Angela Materno também vê na proposta oficial uma intenção deliberada de minimizar a teoria nas faculdades de teatro, o que iria contra "toda a concepção contemporânea de teatro", baseada não só na prática, mas no pensamento do fazer teatral. Para combater isso, Angela pediu a diversos professores de seu departamento pareceres sobre a proposta do MEC.

Um desses pareceres, da professora Flora Sússekind, vê no projeto do ministério "a arraigada resistência, por vezes quase ojeriza, na área de Artes Cênicas, à especulação". Segundo Flora, não

há inocência no projeto, mas sim uma tentativa de transformação das faculdades de teatro em algo apenas profissionalizante e não mais, como hoje, em catalisador de pensamento sobre a atividade. Escreveu Flora em seu parecer:

*"Funcionando esses cortes, sobrevirá um apequenamento da dimensão propriamente 'universitária' da Faculdade de Teatro, reduzindo-a ao campo restrito, autocentrado, da transmissão de técnicas vocais, corporais, ou interpretativas que, unidas a disciplinas 'panorâmicas' ou 'pedagógicas', servem como uma espécie de ornato, de 'verniz' histórico-cultural. Na verdade, nos parece uma estratégia de imposição e conservação de uma concepção do fenômeno teatral (que se crê única) como ligado a individualidades adestradas, para a 'expressão' e a 'fruição', minimizando-se a necessidade de formalização e aprofundamento conceitual no aprendizado, em nível universitário, das artes cênicas".*

A professora de História do Teatro Brasileiro na Uni-Rio, Dra. Tania Brandão também escreveu, a pedido da Uni-Rio, um parecer em que contesta o mesmo projeto desenvolvido pela comissão do MEC.

*"- O projeto faz com que o ensino de teatro volte a uma concepção do século XIX, em que as funções eram especializadas - afirma Tania. - A concepção contemporânea de teatro é outra, em que mesmo quem faz teatro na prática baseia-se na inquietude, na constante atualização, e no conhecimento da teoria. O projeto quer criar um curso de perfil técnico".*

Pela lei atual, de 1971, há cinco graduações possíveis em teatro: interpretação teatral, direção teatral, licenciatura em educação artística com especialidade em artes cênicas, cenografia e teoria teatral. A Uni-Rio é a única que oferece cursos nas cinco áreas, por isso seria a mais afetada com uma mudança nos moldes propostos pela comissão.

Hoje, um ano mais tarde, o resultado é no mínimo estranho. Para a "comissão" foram convidados outros representantes da área universitária teatral: um professor do Amazonas, dois da

Bahia, um do Rio Grande do Sul, um de Santa Catarina e um de São Paulo – o Rio de Janeiro continua sem voz deliberativa; no entanto, o novo “documento” enviado à Uni-Rio pela mesma “Comissão”, contém trechos literais do documento enviado pelos docentes da Uni-Rio à Comissão, que nem ao menos se dignou em anexar o nome desses docentes do Rio de Janeiro, sequer como “colaboradores”, nessa “nova deliberação”.

### 3.2. ARTE: OBJETO ESTÉTICO E OBJETO DE CIVILIZAÇÃO

A partir do absurdo documento anteriormente citado, evidencia-se que o Brasil tem demonstrado, na palavra de seus “especialistas”, dificuldade de acompanhar as tendências de atualização do ensino superior na área teatral.

Considerando desafios e demandas desse tipo, que emergem naturalmente do processo de desenvolvimento econômico e social, constatamos a urgência de um olhar crítico sobre o processo pedagógico no ensino superior dedicado à práxis artística.

Apesar da *lenda* de que a profissão de artista pode ser exercida à margem de estudos formais e de que o diploma não é garantia de sucesso, a formação exerce um efeito altamente positivo no desenvolvimento da carreira artística.

Um recente estudo realizado na França sobre as relações entre os artistas e as instituições anuncia conclusões que surpreendem por seu aspecto revelador e paradigmático<sup>1</sup>. Mais de 70% dos artistas considerados de “visibilidade forte” (expressão técnica para citar artistas famosos) receberam uma formação superior. O interessante, no entanto, é que essa correlação entre formação superior e sucesso na carreira artística é quase nula nos artistas mais idosos, positiva para os artistas intermediários (entre 45 e 55 anos) e proporcionalmente crescente para as gerações mais novas.

Ainda que ampliada e diversificada em relação às suas origens no período imperial – a universidade brasileira, pelo exposto, conserva a idéia de que nasceu tão-somente para formar quadros profissionais, de preferência nas áreas técnicas que a tradição celebra. Mergulhada no raciocínio técnico e no discurso verbal, a universidade tem dificuldade de identificar a existência de um pensamento visual, dotado de leis específicas, de instrumentos e meios semânticos como na criação artística. É preciso reconhecer a especificidade desse pensamento visual na obra de arte, em sua capacidade de ser ao mesmo tempo um objeto estético e de civilização, conforme define Pierre

<sup>1</sup> NEMER, J.A. Arte e Universidade. In *O Globo*, 18/9/1997.

Francastel:<sup>1</sup>

*“ Objeto estético porque uma forma significativa, uma mensagem que fala à percepção; objeto de civilização porque síntese reveladora de uma sociedade e de seu tempo, não só no que ela tem de realidade objetiva, mas também no que diz respeito às suas visões utópicas e ao seu imaginário ”.*

É tempo de diluir equívocos e preconceitos que se tem sobre a práxis artística em geral e na universidade em particular, trazendo-a para uma discussão contemporânea e vital.

É tempo de discuti-la e ,por analogia, refletir sobre o fenômeno do teatro contemporâneo e a transversalidade do fazer teatral, entendendo-se a Universidade de Artes enquanto espaço catalisador e irradiador da experiência da sociedade. no seu sentido mais amplo de abrangência inter e multidisciplinar, flexível e adaptada ao seu tempo.

#### 4. TEMPOS MODERNOS

Quando pensamos no teatro moderno e no teatro contemporâneo não é possível formar uma imagem unívoca e precisa .Se nos perguntam o que é teatro moderno, será preciso um tempo, sem dúvida, para selecionarmos experiências, textos e encenações que se aproximem de um conceito de modernidade. Somos confrontados com uma realidade teatral múltipla, com uma pluralidade de teorias, práticas e estilos não só distintos entre si, como muitas vezes antitéticos.

Diante desse mosaico devemos buscar um denominador comum, um princípio que nos permita colocar esta ou aquela experiência sob o signo da modernidade. Buscamos este princípio nos textos, na linha de trabalho definida por um diretor, na pesquisa de novas linguagens. E aqui começam os problemas.

Se a modernidade fosse própria da dramaturgia, o que fazer com os textos que não se caracterizam como tal ? A resposta parece óbvia: bastaria que lhes fosse dado um tratamento moderno. Mas então a modernidade estaria na concepção, possuiria uma forma específica ? Textos como os de Beckett, por exemplo, cuja modernidade ninguém põe em dúvida, quando encenados não se bastam por si mesmos ; requerem dos encenadores um árduo trabalho de recriação , na forma

<sup>1</sup> FRANCASTEL, Pierre. *Imagens, visão e imaginação*. Lisboa, Edições 70, 1987. p.98.

de uma pergunta sempre recolocada, no sentido de uma superação do que já está estabelecido, mesmo em relação às vanguardas.

O fato importante, fundamental, é que há quase um século o teatro se torna uma questão. E é justamente essa problematização que revela o sentido de modernidade.

Até o século XIX a história do teatro era predominantemente a história dos grandes autores teatrais e, numa escala menor, a dos atores vedetes, os monstros sagrados. Já o teatro moderno define-se como um teatro de encenadores, em que o valor, o significado das obras está inserido numa reflexão permeada pela consciência histórica.

#### 4.1. OS AVATARES TEÓRICOS DO TEATRO CONTEMPORÂNEO

Jean-Jacques Roubine, em *A linguagem da encenação teatral*<sup>1</sup>, sintetiza de forma admirável toda a transformação da cena através dos séculos, privilegiando em *A Arte do Ator*<sup>2</sup>, o aspecto prático da construção dos personagens.

Mas é a constatação de Vsevolod Meyerhold que cada geração teatral parece reafirmar:

*“Gestos, posições, olhares, silêncio, determinam a verdade das relações entre os homens. As palavras não dizem tudo. Isto significa que no palco é necessário um desenho de movimentos que permita ao espectador tornar-se um espectador perspicaz(...) Desse modo, a fantasia do espectador trabalha sob impacto de duas impressões, uma visual e outra auditiva. O que distingue o velho teatro do novo é que neste último a expressão plástica e a das palavras estão submetidas a seu próprio ritmo e podem até se divorciar.”*<sup>3</sup>

A questão da encenação, que surge como setor mais privilegiado e vivo da atividade teatral contemporânea, estará alicerçada pelas reflexões de Bernard Dort<sup>4</sup> e Anatol Rosenfeld<sup>5</sup>, que

<sup>1</sup> .ROUBINE, Jean-Jacques. *A linguagem da encenação teatral*. RJ: Zahar, 1982.

<sup>2</sup> .\_\_\_\_\_. *A Arte do Ator*. RJ: Zahar, 1987.

<sup>3</sup> .MEYERHOLD, V. *Escritos sur le théâtre*. Tomo I. Lausanne: La Cité-L'Ag d'homme. 1973. p. 116.

<sup>4</sup> .DORT, Bernard. *O teatro e sua realidade*. SP: Perspectiva, 1977.

<sup>5</sup> .ROSENFELD, Anatol. *Prismas do teatro*. SP: Perspectiva, 1993.

discutem de forma ampla a problemática da escrita dramatúrgica e da escrita cênica.

Estudos, os mais diversos, relativos ao processo criativo, admitem a existência de fases que, apesar de logicamente separadas, só raramente se mostram distintas na prática. Mas é Wallas<sup>6</sup> que subsidia interessante fundamentação teórica sobre os diversos estágios do processo criador.

A esta classificação ( preparação/ incubação / iluminação/ verificação) são acrescidas as contribuições de George Kneller<sup>7</sup> e Abraham Moles<sup>8</sup>. Kneller modifica a seqüência convencional, admitindo, como primeiro estágio, a fase de apreensão; enquanto Moles admite que, somente no estágio da comunicação, o trabalho está acabado.

Em síntese são as seguintes fases:

*Apreensão*- O artista tem a apreensão de uma idéia a ser realizada, não teve o *insight*, apenas a noção de algo a fazer.

*Preparação*- Fase de assimilação do conhecido. Fase preparatória, na qual o indivíduo criador indaga, ouve sugestões, discute e explora, permitindo à mente alcançar a problemática a desenvolver.

*Incubação*- Nesse período buscam-se as inesperadas conexões necessárias para o fechamento da idéia. O artista sente uma insatisfação e tensão relacionadas com a idéia de algo que se tem a completar. (Apesar de se apresentarem distintas, as fases de preparação e incubação raramente se mostram separadas.)

*Iluminação*- O criador percebe a solução de seu problema. A forma encontra seu fecho. É o momento do *insight* criador, em que a obra se configura na mente do criador.

*Verificação*- É a fase da realização, é a articulação da ideação e concepção com a concretização efetiva, a construção-criação, a execução.

*Comunicação*- Período em que a obra passa a viver separada do seu criador (dos seus criadores), sujeita às críticas. É o momento em que acontece o espetáculo, o produto final.

Entre todas as artes, é na arte do espetáculo teatral que o signo se manifesta com maior riqueza, variedade e densidade. Na representação teatral *tudo é signo*. Para examinar a idéia do signo teatral contamos com a obra de Tadeus Kowzan, *O signo no teatro*<sup>9</sup>.

Da imaginação à sua inscrição no espaço físico da cena, do campo da memória coletiva ao império dos signos, o caminho passa pela mediação do ator, que por sua vez depende da ordem

<sup>6</sup> . WALLAS Apud MOLES, Abraham. *A criação científica*. SP: Perspectiva e EDUSP, 1971. p. 161-167.

<sup>7</sup> . KNELLER, George. *Arte e ciência da criatividade*. SP: Ibrasa, 1993. p. 62-73.

<sup>8</sup> . MOLES, Abraham. *A criação científica*. SP: Perspectiva e EDUSP, 1971. p. 161-167.

<sup>9</sup> . KOWZAN, Tadeus. *O signo no teatro*. SP: Perspectiva. 1981.

geral da encenação, só então o triângulo se fecha e o complexo cerimonial da representação encontra seu sentido. É Robert Abirached, em seu trabalho *A crise do personagem no teatro moderno*<sup>1</sup>, que melhor discute esse momento.

## 5. OS CAMINHOS DA MODERNA CENA TEATRAL.

*"Transformar o mundo", disse Marx,  
"mudar a vida, disse Rimbaud: estas duas  
palavras de ordem para nós são uma só."*

Breton

Forjado paulatinamente ao longo de séculos, desde o Renascimento, a noção de drama que se impõe no pensamento europeu do século XIX pressupõe a cena como uma realidade espaço-temporal provisória na qual se exhibe, por via analógica, o intrincado jogo das relações humanas e sociais. Trata-se da manifestação de um *acontecer atualizado de relações intersubjetivas* que Peter Szondi chamou de drama *absoluto* e Anatol Rosenfeld reproduziu como drama *rigoroso*<sup>2</sup> tudo é articulado de modo a desvendar um presente contínuo, uma presentidade, que engendra a si mesmo no exato instante de sua revelação, em um ato único e original. O meio pelo qual se dá essa revelação é o diálogo, veículo de expressão por excelência da relação intersubjetiva. Nada pode ocorrer fora dessa moldura e a ação se sucede em obediência a uma rigorosa causalidade.

Seu caráter de absoluto implica a fusão e conseqüente obliteração de todos os bastidores do drama, que transpõem a dimensão literária e alcançam a cena: o autor não se mostra como narrador, o ator se esconde por trás da personagem e esta ganha uma aparente autonomia, os procedimentos cênicos não se revelam como tal e o público é assentado em uma condição paradoxal, na qual é ao mesmo tempo envolvido como testemunha emocional e eliminado como interlocutor.

Sob essas condições, a exigência é de um ilusionismo eficiente, que anula qualquer relação sujeito-objeto, ou seja, "o mundo se apresenta como se estivesse autônomo, absoluto (não relativizado a um sujeito), emancipado do narrador e da interferência de qualquer sujeito..."<sup>3</sup>. A

<sup>1</sup> ABIRACHED, Robert. *A crise do personagem no teatro moderno*. Madrid: Diretores de Cena da Espanha. S/d.

<sup>2</sup> SZONDI, *Teoria Del Dramma Moderno*. Torino: Einaudi, 1962, p. 9-13; ROSENFELD, *O Teatro Épico*. RJ: Buriiti, 1965, p. 15-26.

<sup>3</sup> ROSENFELD, *op. cit.*, p. 15.

ação, portanto, decorre apenas e naturalmente da relação intersubjetiva, configurada por meio do embate entre duas (ou mais) vontades. Por ser absoluto, o drama se constitui como um todo e, movido pelo conflito, obedece a uma progressão (rigorosamente causal) que configura um começo, meio e fim, pontificado por um acúmulo quantitativo e qualitativo de tensões. O palco retrata o universo burguês para um público burguês e nessa fundição de sujeitos, paradoxalmente, consagra-se a autonomia da arte. Arte e vida, ao se espelharem confirmam suas esferas diferenciadas, uma não interfere na outra.

A partir do final do século XIX, a hegemonia desse modelo sofre seus primeiros abalos com a expansão dos dramas naturalista e simbolista. A estrutura rigorosa do drama não podia comportar o projeto naturalista de seccionamento da realidade e transferência desta para a cena. A vida "real" não se processa com as qualidades de concisão e estilização requeridas pelo palco. À medida que o homem e as relações entre os homens, no entendimento cientificista dos naturalistas, são determinados por fatores de ordem social, captar sua vida, seccioná-la em fragmentos passíveis de serem levados ao palco, exige um esforço de síntese que, se bem realizado, contraria seus próprios princípios, se mal realizado, afeta o absolutismo do drama rigoroso. A cena naturalista, portanto, sofre um processo de "desdramatização", de cancelamento da noção de curva dramática em termos hegelianos.<sup>2</sup>

Do ponto de vista temático, com o Naturalismo introduz-se no palco aqueles estratos inferiores da sociedade que até então, ao longo da história, haviam estado confinados principalmente à figuração cômica. O proletariado sobe ao estrado, deslocando a burguesia para os assentos do teatro. Isso implica também uma cisão desse sujeito – burguês – que dominava o drama rigoroso. Agora, o dramaturgo – que pertence provavelmente àquela classe – coloca-se como observador. Por outro lado, se os atos dos homens são determinados pelo meio, o nível do conflito intersubjetivo deve remeter àquela instância mais ampla, político-social. Amplia-se, portanto, a moldura espaço-temporal, a ponto mesmo de incluir a História. A realidade assim tratada pressupõe um narrador e, conseqüentemente, a introdução de um componente épico que o drama rigoroso não podia comportar.

Na dramaturgia e encenação simbolistas, a dissolução do conflito, por falta de enredo, também promove a desdramatização da cena, porém num sentido diferente daquele do Naturalismo. Agora, o homem vê-se à mercê de forças físicas e cósmicas, que o manipulam sem que ele possa exercer nenhum controle; ele é insuflado por preocupações de ordem universal – cujo paroxismo é a

<sup>2</sup> Ibid., p. 81-2.



morte – que o deslocam de sua conformação social, dando-lhe um contorno abstrato. Seu texto é poético e os diálogos, plenos de redundâncias, hesitações, pensamentos fragmentados e expressões monossilábicas, apenas mascaram a impossibilidade de intercâmbio: sua verdadeira natureza é monológica<sup>1</sup>. A ênfase do lirismo do texto, associada à presença de temas abstratos, dissolve a tensão dramática que, agora, dissemina-se ao longo do texto, em vez de concentrar-se em manchas cumulativas. Não existe de quê fazer-se o conflito. O autor revela-se presente por trás de cada personagem, assim como também assumem esse papel a cenografia, a sonoplastia e a iluminação. Tudo em cena adquire valor de metáfora e exige do espectador o esforço interpretativo. Desse modo, não é possível uma leitura unívoca da cena, cujo sentido só pode ser preenchido com base na experiência individual do espectador. Nesse “drama lírico”, o tempo se liberta de seu fluxo presentificado e se constitui em atemporalidade referida no movimento interior das personagens.

Em contraste com o Naturalismo, na encenação Simbolista a liberdade no emprego dos recursos cênicos é ainda maior, pois desvinculada da obrigação de reproduzir a realidade, empenha-se agora em criar uma atmosfera para a qual concorrem os recursos de iluminação e armação pictórica da cena – predominam os cenógrafos-pintores –, destruindo o ilusionismo em favor de um clima. Com isso reforça-se a moldura espaço-temporal, paradoxalmente, ao diluir-se em uma atemporalidade e uma a-espacialidade.

Com a eclosão quase simultânea do Realismo-Naturalismo e do Simbolismo, o teatro ingressa em uma fase de profícua expansão. Pelos caminhos abertos por esses dois movimentos, partindo de suas contribuições específicas, enveredam inúmeros pensadores e realizadores de teatro – dos quais Gordon Craig e Appia<sup>1</sup> são apenas as referências mais importantes – que engendram seus projetos respectivos, sempre tendo em vista encontrar para o palco uma outra natureza e feição. Embora o ilusionismo da cena realista persista ainda por décadas como padrão estético, nesse momento confronta-se com aquelas experiências que buscam para o palco suas possibilidades de reatralização. Os recursos e procedimentos cênicos são eleitos não por uma norma – no caso anterior, a verossimilhança –, mas como possibilidades a serviço de combinações semânticas inéditas. E isso operado com alto grau de consciência, não só quanto aos procedimentos, mas também com relação à história do teatro (e da arte em geral), tanto de seu repertório clássico quanto de suas fontes populares.

<sup>1</sup> Cf. BALAKIAN, *O simbolismo*, em especial o cap. O Teatro Simbolista, p. 97-117.

<sup>1</sup> Cf. ROUBINE, Jean J. *A linguagem da encenação teatral*. RJ: Zahar, 1982.

## 5.1.OS PROJETOS ESTÉTICOS DAS VANGUARDAS

É esse gesto de reenquadramento da dramaturgia e da cena em moldes desvencilhados de normas e padrões, é esse afã de buscar uma nova significação para a realidade cênica e, por ela obrigado, o forjamento de novas formas, que serão repassados, como campo de experiência, aos movimentos artísticos que se inauguram com o novo século.

As chamadas vanguardas históricas – Futurismo, Cubo-Futurismo, Expressionismo, Dadaísmo e Surrealismo – cada qual a sua maneira, apropriar-se-ão dessa herança de inspiração renovadora e procurarão desdobrá-la em novas possibilidades, as mais radicais, que inclui até mesmo a negação da própria herança. Esse o sentido de ruptura que adere indistintamente à noção de vanguarda: a desconexão do vínculo que une o momento ao passado, negando a continuidade de uma geração à outra. Ao romper essa continuidade, as vanguardas, como afirma Otávio Paz<sup>1</sup>, se inserem em outra tradição, *a tradição da ruptura*, que, embora contenha um paradoxo em seus próprios termos, deve ser entendida como uma tradição diferente que se funda, (re)inaugura-se a cada (e no próprio) momento em que surge. Uma tradição, portanto, cujo passado não é contínuo, nem único, mas plural e heterogêneo.

É no regozijo dessa sensação de liberdade preñe de novas possibilidades, insuflada por um espírito irrequieto de juventude que tudo pode, que os vanguardistas irão avançar em direção ao futuro. Chocar e inovar: dois princípios fundamentais das vanguardas. Estas explodem com irreverência e furor iconoclastico, desconsiderando o passado, questionando o sistema artístico e, principalmente, procurando abolir as barreiras que limitam os espaços entre a arte e vida.

Nos projetos estéticos das vanguardas, encontra-se implicado um componente de ordem política que pertence intrinsecamente à própria revolução que elas pretendem encarnar contra a arte burguesa. Em seus modos de ser e na ruptura que visam operar contra os cânones da ordem artística vigente, as vanguardas realizam um gesto que é fundamentalmente político, dado seu escopo contestatório e escandaloso, dessacralizador e irreverente, violento e subversivo. Embora marcado por especificidades próprias, cada movimento tem a intenção de interferir no presente e no passado imediato, propondo em relação a eles uma releitura demolidora, e, ao mesmo tempo, erigindo um projeto de arte para o futuro – ainda que seja uma não-arte! -, assentado sobre os escombros da arte e da sociedade burguesas.

Nem sempre esse projeto revela atrás de si um ideário político nitidamente definido e apenas

<sup>1</sup> PAZ, Otávio. *Os Filhos do Barro*. RJ: Nova Fronteira, 1984, p. 17-18.

tangencialmente alguns deles vinculam-se a um programa político-partidário – e, nestes casos, surge aí mais um campo de confronto. Ainda assim a inserção histórica desses movimentos indica forte comprometimento social. O homem e a sociedade estão no centro das preocupações das vanguardas e cada uma os projeta a sua maneira, recusando sempre, porém, o discurso político direto. O retrato que fazem do homem em sociedade nunca apresenta traços decalcados da realidade; ele é visto por meio de uma lente cuja espessura varia de acordo com o perfil de cada um desses movimentos, resultando em imagens (mais ou menos) distorcidas, (mais ou menos) dilatadas, porém nunca fiéis ao modelo. (No Expressionismo, por exemplo, a sociedade, mesmo quando reconhecida como segmentada em classes, surge em versão utópica, como uma promessa mais imediata de conagração social e o homem é retratado em sua dimensão mais universal, unidade de um macrocosmo idealizado, espécime de uma humanidade do devir.).

Desde modo, as vanguardas negam não só a pretensão mimética do Naturalismo, mas, também, a possibilidade aí vislumbrada de ideologização da obra de arte. Convicção fomentada nos meios dos movimentos socialistas e operários, a idéia da arte como instrumento de doutrinação das massas trabalhadoras encontrou seu modelo nos grupos de agitação e propaganda que proliferaram a partir do exemplo russo pós-revolução. Esse paradigma de arte doutrinária será veementemente rejeitado pelas vanguardas, que buscarão atualizar o vínculo entre arte e política em outros termos.

A relação arte e política, no que concerne à existência e produção das vanguardas, revela-se como a própria essência da revolução proposta por esses movimentos. Não se trata mais de ajeitar um novo conteúdo às velhas formas, como o fez inicialmente o *agitprop*, mas configurar o novo que, na tradição da ruptura, é político na medida mesma em que se insere, *alternativamente*, em atitude de confronto, no interior do próprio sistema produtivo artístico.

Por outro lado, essa relação não foi homogênea em cada movimento e ocorreu em níveis diferenciados de radicalidade e extensão. Nesse sentido, se a dramaturgia expressionista ainda preserva um pouco das características do drama absoluto, configurando aquele estágio de transição que Szondi classifica como “tentativas de salvação” da forma rigorosa, a trajetória desse movimento até o Surrealismo vai oferecer, em diferentes gradações, esse padrão de teatro ao sacrifício.

No processo de dissolução do teatro atreído ao drama rigoroso, também o palco vê esboroar-se seus contornos e, embora ainda resista como espaço privilegiado, a cena amplia-se até o limite da existência. Com as vanguardas, mais do que teatro, deve-se falar em **explosão de teatralidade**. É por esse meio, por sua essência mais íntima, que o teatro contamina a vida, e o cotidiano torna-se essencialmente espetáculo.

## 5.2. O VÍNCULO POLÍTICO DAS VANGUARDAS

*“É preciso sonhar”, disse Lênin, “é preciso agir”, disse Goethe. O Surrealismo nunca pretendeu outra coisa, e todo seu esforço tendeu à resolução dialética dessa oposição.”*

Breton

O projeto estético das vanguardas não pode ser desvinculado do projeto político - entendendo por este a intenção de, como movimento ou como indivíduo-artista, interferir na situação política concreta e poder influenciar na definição e condução dessa realidade, tendo à frente um horizonte ideal. Porém, a maneira como se processa a conjugação desses dois projetos, no contexto das vanguardas, é bastante complexa. Há sinais que nos indicam a existência de programas políticos, ou, pelo menos, de um envolvimento nesse sentido, manifestado diferentemente de acordo com cada movimento e no rastro das opções de seus principais representantes.

Na Alemanha pós-guerra, dadás e expressionistas assumiram gestos explícitos de militância, que persistiram até pouco depois da instalação da república weimariana. Os expressionistas engajados comprometeram seu ideal político com a promessa, um tanto vaga, de surgimento de uma geração de “novos homens”, que emergiria dos escombros de uma humanidade a duras penas redimida. Por outro lado, se chegam a produzir manifestos políticos, os dadás berlinenses não lhes dão consistência programática e não o fazem com a intenção efetiva de forjar uma participação conseqüente nas instituições políticas.

O Futurismo, na Itália, testemunhou e influenciou a ascensão fascista, mas permaneceu na periferia desse poder, apenas tolerado, sem forças para impor-se, embora muito de seu ideário tenha servido ao projeto político de Mussolini. O sonho de uma “artieracia” esboroou-se, assim, no confronto com as exigências pragmáticas dos mecanismos do poder. Na Rússia, os cubo-futuristas engajaram-se resolutamente na Revolução e contribuíram de fato para seu implante, até o momento em que o Estado advogou para si controle totalitário sobre toda a vida política e cultural das repúblicas. Desse modo, o ideal de uma “verdadeira revolução”, que também contemplasse a arte, esfacelou-se por detrição contra as esferas burocráticas do poder. Os surrealistas procuraram conciliar seu pensamento com a ação partidária, por um longo e desgastante período.

Exceto pelo Expressionismo, do qual só podemos localizar casos isolados, todos os movimentos produziram documentos de teor político, extrapolando a esfera cultural e artística. De programas mais abrangentes, envolvendo economia e organização do Estado - como foi o caso dos

futuristas -, à predominância de questões de ordem ética dos surrealistas, houve, evidentemente, de parte das vanguardas, uma intenção efetiva de interferir no contexto sociopolítico.

Os temas que animaram seu repertório político foram os mesmos que moveram as parcelas militantes da sociedade: o pacifismo (ou a defesa da guerra, no caso futurista); o sistema político, particularizado, dependendo do movimento, em convicções nacionalistas, antiparlamentaristas ou antiestadistas; o ódio às religiões e à Igreja; a defesa, contra ou a favor, do desenvolvimento tecnológico, o desprezo pelo mundo e valores burgueses, até aspectos contingenciais da atualidade política, como o irredentismo e o sentimento antigermânico. Porém, sempre houve independência política no interior dos movimentos, apesar de, evidentemente, pesar na condução de suas trajetórias as opções políticas de seus líderes.

A participação política das vanguardas, portanto, foi circunstanciada pelas respostas que se viu obrigada a dar a situações e contextos específicos. Nem todos os futuristas foram fascistas, como nem todos os surrealistas aderiram ao Partido.

No entanto, não foi dessa militância explícita que emergiu o dado novo da relação arte-política. Foi da proposição de uma *revolução através da arte* que esses movimentos retiraram sua potencial força demolidora. A arte a serviço de si mesma, do indivíduo e da sociedade, não como portadora de mensagens revolucionárias, mas como um modo de existência, alternativa e subversora da ordem burguesa. A predominância do “espírito de rebeldia” que animou as vanguardas foi em grande parte responsável pela sua inadequação e dificuldade de sujeição aos partidos (exceto por opções individuais).

Assim, a busca de conciliação entre essas duas atitudes – engajamento explícito e atenção a ideais abrangentes de liberdade de ser e de expressão – determinou, por momentos ou o tempo todo, dependendo de cada movimento, a natureza de seu vínculo político.

### 5.3.A REVOLUÇÃO DRAMATÚRGICA DAS VANGUARDAS

A revolução artística das vanguardas chega ao teatro depois de passar pela literatura. Traz em seu bojo os produtos das investigações com a língua, a introdução, em seu domínio, de procedimentos emprestados às outras artes, como a plástica e o cinema, e, de modo geral, o desprezo pelas normas e paradigmas do passado. É natural, portanto, que essa revolução entre no teatro pela porta da dramaturgia, franqueada, além do mais, pelas precedentes mudanças que já se haviam verificado em seu âmbito específico (as “contaminações” modernas do drama rigoroso).

Por outro lado, do ponto de vista político, o drama verista prepara o campo para um teatro subsidiário do discurso político direto, que resultou, em sua forma mais radical, na palavra doutrinária do *agitprop*. Nas vanguardas, esses dois eixos se afastam em sentido inverso: à medida que vão se radicalizando os procedimentos de ruptura, vai desaparecendo o discurso direto.

No Expressionismo, o elemento político é transformado em discurso indireto, ou seja, permeado pelo simbolismo. A metáfora remete a reflexões morais, éticas, étnicas e constituem um universo de valores antiburgueses, anticapitalistas e pacifistas. As personagens centrais também são construídas segundo esses valores e se não obedecem a um traçado maniqueísta, debatem-se, ainda assim, na oscilação entre pólos opostos.

A dramaturgia expressionista representa uma passagem do drama rigoroso para a nova dramaturgia vanguardista. Ainda estamos bastante próximos do modelo realista, embora a relação dialógica esteja minada pela multiplicação da personagem em seus duplos e a solução daquilo que se poderia chamar trama projeta-se em direção a um futuro ideal, fora do marco da ficção dramática.

A fragmentação da estrutura dramática corresponde também a fragmentação da linguagem: as normas sintáticas sucumbem a uma desordenação delirante, visionária, fruto de uma subjetividade emocional. O mesmo procedimento rege as unidades tempo-espaciais, constrictas em favor de uma nova economia diegética ou tornadas abstração.

Diferentemente do Expressionismo, que contou com uma encenação profissional, adequada a seus princípios, o desafio dos textos futuristas não pôde obter uma resposta pertinente no palco. As aplicações do código cinematográfico à cena, recorrentes nas *syntheses*, exigiam um complexo técnico e uma concepção cênica que os futuristas ainda não comportavam.

As fotos que sobrevivem das montagens originais revelam, na verdade, um aparato cênico visivelmente grosseiro, que, com certeza, condenou as apresentações a menos da metade de sua força potencial.

No Cubo-Futurismo, subsidiário do discurso indireto, os temas remetem diretamente à condição da sociedade em mudança: a mutilação, a revolta dos objetos, a cidade tentacular.

No Dadá, aquilo que ainda se assemelha à dramaturgia pode ser lido como paródia do próprio teatro. Encontramos ali alguns temas que são próprios das comédias de boulevard ou do melodrama – casamento, vida burguesa –, porém, tratadas com procedimentos similares ao do Futurismo. É nos esquetes-manifestos, no entanto, que podemos sentir toda a força desestruturadora da antiarte dadá. Inútil fazer deles uma leitura semântica, pois não é isso que interessa: ali, a palavra é gesto e, como tal, sua existência só ganha concretude no âmbito do *gestus* dadá mais amplo, que são as

manifestações.

Os textos dadá não têm nada a dizer, têm a surpreender, a revelar – o inesperado, o novo, e chocante – que conduz o espectador a uma postura de distanciamento. Dadá brinca com a impossibilidade de compreensão – “O desejo de compreender (...) tem em comum com os outros desejos que, para durar, necessita ser incompletamente satisfeito”, diria Breton mais tarde<sup>1</sup>. Os textos dadás exigem um novo tipo de resposta, que não reage à peça, mas ao fenômeno palcos-platéia como um todo. Seu verdadeiro objeto é a relação entre os atuantes e os espectadores.

Nessa perspectiva, deixa de ser importante o cuidado com a apresentação. Os dadaístas trabalham com uma economia de elementos cênicos, restritos às necessidades específicas de mobiliário e objetos demandados pelo texto, segundo um princípio de adequação funcional. O espaço é sempre adaptado e, visualmente, cenários e figurinos concordam com o imediatismo e a precariedade do texto. Não há emprego de atores, os próprios vanguardistas se encarregam de dizer a obra. Seu maior mérito interpretativo é a prontidão com que respondem às reações da platéia.

Nas obras de caráter pós-simbolista e expressionista, produzidas em torno da Primeira Guerra, a força de seu inconformismo se manifesta através do grotesco de natureza sinistra, tributário da herança romântica. O grotesco preenche o vazio do não-dito, das reticências e hesitações expressionistas que não conseguem dar conta do impasse angustiante em que mergulha o homem acuado do início do século. A experiência radical do conflito bélico transforma em ironia o pessimismo, e o desconforto em escárnio. O riso vem, então, com sua tradição secular, castigar os costumes. É ainda o grotesco, que ressalta a inadequação do pacto social, apontando sua lente deformante para a indecente pança burguesa.

As linguagens do grotesco – sinistro, cômico, escatológico – dão testemunho da insociabilidade do espírito ávido por mudanças éticas e sociais, e presta-se com precisão a fixar os marcos dessa revolta. Como afirma Jacó Guinsburg<sup>2</sup>, o grotesco é “uma das formas mais expressivas das tendências do espírito contemporâneo, dos problemas que o assaltam e das significações que suas linguagens pretendem transmitir”. Só essa categoria pode dar conta das transformações desconcertantes de um mundo em evolução desumana e desenfreada, de acordo com Guinsburg: “Pela mescla, sem dúvida calculada, do radicalmente contraditório, gera os climas fantasmagóricos em que a obra fala do indizível e nos introduz - através do estranho, do inusitado, do paradoxal – no senso do contra-senso, no sentido do inverossímil”. O jogo de contrastes e oposições, próprio do grotesco, presta-se a ressaltar, no edifício social, as raízes de suas

<sup>1</sup> Apud ALEXANDRIAN, S. *Breton*. Paris: Seuil, 1981, p. 46.

<sup>2</sup> Apresentação, In KAYSER, O *Grotesco*. SP: Perspectiva, 1986, contracapa.

contradições. Para o artista, é o meio de buscar, senão a compreensão, ao menos a visão do nexo das coisas, dos homens e do mundo em que vivemos, no seu vértice abismal.

Assim como o grotesco opera por hipérbole no ponto de solda do inconciliável, o procedimento da montagem vem expor a fragmentação que reflete, na arte, a desestruturação do social. A arte das vanguardas, como aponta Peter Bürger, é de compleição inorgânica, em oposição à obra orgânica, na qual as partes e o todo, por meio de uma ordenação sintomática, formam uma unidade dialética. Mediante o procedimento da montagem, a obra se constitui por fragmentos "emancipados" de um todo, e, como consequência final, dissolve a aparência de totalidade<sup>2</sup>. É por essas fissuras no processo de constituição que podem emergir o inesperado, o contra-senso, o surpreendente. Por outro lado, a configuração dos fragmentos justapostos leva à articulação de um sentido que é mais do que a simples soma de suas partes, tomando significativa a própria estrutura da peça<sup>1</sup>. Ao contrário da obra orgânica – o drama rigoroso, por exemplo –, que esconde seus procedimentos, a montagem "descreve a fase de constituição da obra"<sup>2</sup>. Remete, portanto, ao próprio teatro.

Não é por acaso que o metateatro tem um lugar privilegiado nas obras vanguardistas. Uma vez que o foco é a relação entre palco e plateia e o alvo a própria arte, o teatro e todos os seus recursos e procedimentos estão ali permanentemente em xeque.<sup>3</sup>

Nos esquetos-manifestos dadás, por exemplo, o constante avanço através da ribalta em direção ao público não apenas denuncia o caráter convencional da relação entre os dois espaços, como também representa um componente de surpresa (e, quase sempre, de ameaça) presente permanentemente no curso dessa interação. Em sua forma mais completa de metateatro, as personagens misturam-se aos espectadores e assistem à sua própria comédia, confundindo os limites entre o palco e a realidade.

O metateatro não apenas reforma a relação entre o que está no palco e aqueles que assistem, mas também constrói um discurso específico sobre o próprio sistema artístico. O palco é o espaço alegórico por excelência do mundo exterior, construído a partir do jogo com suas próprias formas – a alegoria, portanto, não se constitui em termos de conteúdo. Alegoria do mundo e paródia de si

<sup>2</sup> BÜRGER, *Teoria de La Vanguardia*. Barcelona: Península, 1987, p. 137-149.

<sup>1</sup> Esse princípio geral de constituição da metáfora no processo de montagem, análogo à construção do ideograma a partir dos hieróglifos, foi exposto por Eisenstein em texto de 1929; O princípio cinematográfico e o ideograma, In CAMPOS, *Ideograma. Lógica, poesia, linguagem*. SP: Cultrix/Edusp, 1977, p. 163-185

<sup>2</sup> BÜRGER, op. cit., p. 137.

<sup>3</sup> Operamos aqui com as noções apreendidas no curso do Prof. José Eduardo Vendramini, "Teatro e Metalinguagem" (Pós-graduação, ECA/USP, 1980). Mensagem com função poética que tem como referência seu próprio código, o metateatro abrange desde o desvendamento de seus recursos técnicos, até sua configuração mais completa, de teatro dentro do teatro.



mesmo, o metateatro promove, ainda que por um instante, a fusão entre arte e vida.

Por fim, o componente de alogicidade e *nonsense* constitui o outro vetor por meio do qual as vanguardas constroem sua crítica aos dois sistemas, o social e o artístico. Assim como a realidade desestruturada corresponde, na cena, aos fragmentos costurados (em lugar do todo orgânico), também o discurso lógico cede lugar à desarticulação. O pensamento ordenado desaparece, em concordância com o conjunto fragmentário que constitui o texto. A alogicidade não é apenas uma resposta às dominantes do pensamento lógico-cartesiano, mas também é o desvendamento da hipocrisia desse pensamento, que apenas encobre com um véu de pretensa racionalidade aquilo que, no fundo, não tem lógica alguma. A falta de nexo das palavras, os automatismos, as incorreções de fala, os lugares comuns, já não são apenas experiências com a palavra poética, mas ganham sentido global, que aponta para a incomunicabilidade e a incoerência que subjazem à aparência de lógica. Se nas obras *dadás* e *surrealistas* o trabalho sobre a linguagem é completo, mas não ganha consistência de obra, essa herança será explorada à perfeição pela geração das vanguardas de meados do século<sup>1</sup>.

O emprego dessas categorias e procedimentos tem sobre o espectador o efeito de obrigá-lo a rever sua atitude de recepção. Como afirma Bürger, o receptor descobre que os instrumentos com os quais contava para apreensão da obra (a obra orgânica, o drama rigoroso) não têm mais serventia. Não existe um sentido global que ele possa reconstituir, nem mesmo dirigindo-se às partes, pois “estas já não estão subordinadas a uma intenção de obra”. Tal negação produz um choque no receptor: “Assim, a obra da vanguarda provoca nele uma ruptura análoga ao caráter ruptor (a inorganicidade) da criação”.<sup>2</sup>

Existe, portanto, uma intenção das vanguardas de promover esse choque, na tentativa de agitar a inércia do espectador. Porém, não apenas para sua participação circunstanciada no ato de recepção da obra, mas, para além, em sua inserção na vida e na sociedade.

Por isso, a obra não tem importância como fenômeno isolado. Para sua completude, precisa estar inserida num conjunto maior.

É nas manifestações, espontâneas ou organizadas, que os vanguardistas constroem suas histórias e confirmam seus programas. Elas não preenchem apenas o instante de sua realização, mas fazem parte, como momento de síntese, de toda uma existência dedicada ao espetáculo.

Empenham-se, primeiramente, em firmar-se como interlocutores autorizados, mediante o uso

<sup>1</sup> Sobre a questão da linguagem nas obras de Beckett e Ionesco, cf. GUINSBURG. *Vanguarda e Absurdo. Uma cena de nosso tempo*. SP: ECA/USF, 1990, p. 14.

<sup>2</sup> BÜRGER, op. cit., p. 145-7.

intensivo da propaganda. Empregavam quaisquer recursos, principalmente os ilícitos, para alcançar seu público: falsas notícias, armação fraudulenta de fatos, intriga, disputas desleais. A atitude iconoclasta, irreverente, insultiva, provocadora, até mesmo ultrapassando o limite paroxístico da violência, era o combustível que alimentava suas *performances*. Controvertendo a relação passiva entre palco e plateia, propuseram o escândalo como resolução de comportamento artístico. Mais do que a intenção de agredir, o que se buscava era provocar um estranhamento, uma sensação de desconforto, e, conseqüentemente, *um gesto de rebeldia que os tornasse equivalentes*, vanguardistas e espectadores.

Para tanto, os vanguardistas se ofereciam como modelo exemplar. Para aquele espectador que acompanhava a vida desses rebeldes, esfumavam-se necessariamente os limites palco-plateia, pois não conseguiam distinguir a convenção da teatralidade que regia o cotidiano daquela do palco, que apenas emoldurava o comportamento extravagante dos modernistas.

#### 5.4. ARTE: O LUGAR CENTRAL DA VIDA

Os vanguardistas concebem sua Revolução *através da arte*. Para levá-la a cabo, dispensam o discurso ideológico. “O único meio de que dispõe o indivíduo para mudar o mundo é mudar a si próprio” dissera Kornfeld. Só podem entender a revolução, portanto, a partir de sua própria natureza de artistas. A arte é a sua linguagem, a sua língua. É com essa gramática, animada pelo espírito em liberdade, que procuram falar de Revolução e vida em sociedade.

Como artistas, jovens e ousados, negam o que veio antes deles. A arte que o passado lhes quer deixar como herança não corresponde a seus anseios, nem pode ser veículo da comoção criativa que os agita. Seu inconformismo filtra criticamente a realidade que os cerca – o passado imediato e o presente –, e o rompimento se dá como uma contingência de sua própria possibilidade de existir.

Ao romper com a tradição unívoca, inauguram outra tradição, que transforma o passado em pluralidade, em heterogeneidade. Afirmam-se, pois, no seio dessa nova tradição inaugurada, procurando reinventar-se a cada momento. São sempre um “outro”, uma “estranheza radical”<sup>1</sup>. Por outro lado, na mesma medida em que se constituem como *alteridade* e presente – e não homogeneidade e passado –, abrem, para as artes, possibilidades infindáveis de novas combinações. Pelo funil das vanguardas, o passado tornado heterogêneo torna-se projeto de futuro plural. É da

<sup>1</sup> Cf. FAZ, op. cit., p. 17-18.

natureza das vanguardas o estar sempre projetada para o amanhã: são “sondagens revolucionárias da consciência humana futura”.<sup>2</sup>

Mas, para tanto, não basta a crítica ao estilo que a antecede: é preciso reinventar a própria arte, explodindo suas estruturas arcaicas. As vanguardas investem contra a instituição *arte*. Nesse sentido, representam um momento de autocritica do próprio sistema, ou seja, expressam a consciência de pertencer a uma tradição, que implica, conseqüentemente, a expressão de uma consciência histórica.

Não apenas repensam o edifício artístico como um todo, da produção à recepção, como refletem, necessariamente, sobre os conceitos que o sustentam<sup>3</sup>. Os vanguardistas vão, assim, subverter a instituição arte em todas as instâncias e questionar seu papel no seio da sociedade, para, de seus escombros, fazer nascer algo de novo.

Mais do que a produção de obras, buscam conciliar o “espírito da revolta” com um estado de ser artístico. Procuram aproximar a esfera da arte da esfera da vida e torná-las uma só coisa: reorganização da práxis vital por meio da arte<sup>4</sup>. Buscam restituir à arte o lugar central da vida dos indivíduos e subverter o *status* de autonomia que a sociedade burguesa lhe outorgou, esvaziando-a de sentido social.

É preciso forjar uma relação nova entre arte e vida, na qual a arte tenha a oportunidade de reinventar-se e as vanguardas buscam resgatar para a arte essa capacidade de plasmar-se como duplo da vida. Para elas, e a exemplo delas, o homem precisa reaprender a viver em *estado de arte*, reencontrar na experiência estética – e só o podem fazer através dela – um sentido maior que o reconecte consigo mesmo, com o social, e com o cosmos (o mito). Só essa *arte vital* pode tirar o homem da inércia e da alienação, pois a arte implica a problematização da sociedade (portanto, é, na essência, política). Nesse sentido, a categoria do *novo* ganha nova dimensão: não é apenas o procedimento inovador, mas um dos motores do processo de “reinvento do homem e do mundo”.

As vanguardas acreditaram poder abrir passagem para o povo. Sua maior herança não está nas obras isoladas, embora cada qual seja um exemplo que, em si, comporta um germe de todas as mudanças propostas. O teatro foi um veículo essencial para essa revolução, porque ele foi uma das essências do modo de ser das vanguardas. Se elas não puderam consumir seu projeto revolucionário, naquilo que nos concerne diretamente, legaram, para nossa reflexão, a indicação do *locus* que o teatro pode ocupar num projeto revolucionário de arte-vida.

<sup>2</sup> BRADBURY & MCFARLANE. *Modernismo. Guia geral*. SP: Companhia das Letras, 1989, p. 20.

<sup>3</sup> Cf. BÜRGER, op. cit., p. 62; cf. também BENJAMIN, O Autor Como Produtor, in BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas. Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 120-136.

<sup>4</sup> BÜRGER, op. cit., p. 104.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

### 6.1. Arte, Cultura e Educação

Não podemos fugir à conclusão de que a época que começou com o Renascimento e que formou uma tradição coerente por mais de cinco séculos, chega agora ao fim.

Não se trata de uma destruição violenta ou ruptura política. Uma nova fonte de vida, que brota do próprio corpo, deve ser descoberta e liberada. Não se trata de fazer da descrença na cultura uma missão (a cultura, nesse sentido, está morta ou morrendo), o que devemos é considerar a germinação de uma nova cultura.

A esperança de salvar nossa civilização reside agora na esfera espiritual ou psicológica, ou seja, a civilização depende da cultura.

A UNESCO, criada como consequência da guerra, anunciando medidas para promover a solidariedade intelectual e moral da humanidade, baseou-se em dois pressupostos: que a cultura é material concreto que se pode dispor e, em segundo lugar, que essa cultura material já se encontra arquivada em bibliotecas, museus, etc.

Concebida sob a bandeira do humanismo científico, a UNESCO apresenta a tendência de confundir cultura com aprendizagem e educação com propaganda.

O ideal colocado à frente pela UNESCO, "a busca irrestrita da verdade objetiva", torna-se extremamente perigoso. A verdade objetiva não deveria ser nunca separada da verdade subjetiva.

Os limites estabelecidos pela verdade subjetiva são limites morais, determinados por nosso senso de harmonia nos aspectos emocionais e práticos da vida. Os elementos da moralidade são extremamente fortes, por não serem formulados conscientemente. A base da moralidade é um mecanismo de disciplina.

Os modernos psicólogos reconhecem como possível o condicionamento da mente humana, principalmente a mente plástica do homem, a padrões predeterminados de pensamento e comportamento. A questão é a "escolha de padrões", que podem ser arbitrários, e ideológicos, mas também físicos. Segundo Platão, os protótipos de padrões físicos se encontram no mundo objetivo, na natureza, são os padrões de virtude a que os homens deveriam ser condicionados.

A principal idéia da teoria educacional de Platão é a educação através da contemplação das formas universais e execução ativa de objetos e movimentos "belos". Nesse caminho, o educando reconheceria e escolheria, instintivamente, o Bem quando estivesse diante dele: uma educação estética envolvendo a virtude ética.

Porém, os homens não são regidos por preceitos morais, eles se tornam morais através das prática habituais.

Mesmo as guerras mais modernas, têm origem no inconsciente coletivo dos homens, ainda que ocorram numa região específica. São sintomas do nihilismo moral, que liberou os instintos predatórios latentes da humanidade e que só poderiam ser evitados com uma revolução na base social da consciência humana.

Uma revolução moral é uma reorientação total da personalidade humana e pode ser assegurada por dois métodos: **integração e educação.**

O que é necessário é algum método capaz de conduzir as energias destrutivas dos homens, para canais positivos, criativos, que não resultem sentimentos de frustração. Esse método é conhecido por alguns psicólogos como "sublimação" e por outros como "integração da personalidade", que consiste numa fase normal de educação, sem tensões nem compulsões, um processo natural de integração. Infelizmente, muitas vezes não é assim o processo educacional; o resultado já sabemos: a necessidade de análises e terapias do homem contemporâneo.

Estamos todos implicados na decadência de nossa civilização; somente quando nossa indiferença se funda em uma pequena indignação moral, logo, atividade moral, é que podemos vislumbrar no futuro alguma promessa de grandeza.

Dois são os segredos essenciais da educação moral: intimidade e atividade.

Os meios essenciais são (conforme Platão) as atividades estéticas: o sentido da bondade e nobreza é inculcado no ser humano pela arte, pela prática de artes concretas, que contém em si a base de harmonia e ritmo encontrada na natureza.

Essas formas e relações harmoniosas são essências que podemos reflexionar do universo material, porém, a liberdade criativa, no interior desse mundo de harmonia, é uma realização individual, produto de longo exercício em disciplinas estéticas. Disciplinas estas, que deveriam constar desde o maternal e constituir a base de cada esfera do conhecimento e da educação.

Mas parece que é mais fácil desativar exércitos que as forças que administram nossos sistemas educacionais. Talvez devamos deixá-los perecer de morte natural.

Os novos pedagogos brotarão como precursores de uma nova civilização; como é o caso de Makarenko, que, na antiga URSS, emergiu com um ideal educativo mais necessário, um estilo de vida.

Independência, liberdade, lei e arte estão implícitas na educação estética e é quando contrapomos educação estética à educação intelectual da tradição do Renascimento, como substituto em oposição às tradições falidas, que se pode ter esperança no futuro de nossa civilização.

Acreditamos que a renovação deve ser moral.

Qualquer processo de revivescência ou reconstrução cultural, deve ser realizado através do indivíduo, de uma saúde moral que seja afirmativa e não a inibição de toda a vitalidade, de um senso de liberdade pessoal e conseqüente responsabilidade quanto à dotação de valores a nosso próprio destino.

Tudo que precisamos é paz e fim da exploração do homem pelo homem. Não creio que possamos esperar isto no contexto de uma hegemonia artificial de nações. Tem que ser de pessoa a pessoa, ajudando-nos uns aos outros, descobrindo nossa própria paz de espírito, esperando pela compreensão que se propaga de um espírito pacífico a outro.

Desse intercâmbio dinâmico, uma nova cultura poderá surgir e a humanidade se unir na consciência de um destino comum.

## 6.2. Educação : Militância Da Esperança

A característica essencial do homem é sua imaginação criativa . É esta que o capacita a dominar seu meio de tal modo que ele supera as limitações de seu cérebro, de seu corpo e do universo material.

A imaginação criativa é essencialmente dramática em sua natureza . É a habilidade para perceber as possibilidades imaginativas, compreender as relações entre dois conceitos e captar a força dinâmica entre eles, é a habilidade para compreender o ponto de vista do outro, perceber as qualidades inerentes a duas diferentes idéias e a possível ação entre elas -este é o desenvolvimento específico do homem, que o difere de outras criaturas vivas.

Do mesmo modo, fingir ser outra pessoa - ATUJAR - é parte do processo de viver. Atuamos todos os dias: com nossos amigos, nossa família, com estranhos. Nosso verdadeiro "eu" está escondido por muitas máscaras que assumimos no decorrer de cada dia.

Atuar é o método que usamos para conviver com o nosso meio através do jogo social. A criança , ao deparar-se com algo que não compreende , joga com isso dramaticamente até que possa compreendê-lo. Esse processo vai se tornando cada vez mais interno, até que, quando adultos, passa a ser automático e jogamos dramaticamente em nossa imaginação - a tal ponto que podemos nem perceber que o fazemos.

Sem dúvida, o processo dramático é um dos mais vitais para os seres humanos. Sem ele seríamos uma massa de reflexos motores, com poucas qualidades humanas.

Cada época e cada sociedade desenvolve sua própria forma de educação. Hoje, precisamos

proporcionar uma educação que habilite os homens a desenvolverem suas qualidades humanas. É essa a maior necessidade de nosso tempo. Tanto em nossa educação quanto em nosso lazer, precisamos cultivar o *homem total* e nos concentrarmos nas habilidades criativas do ser humano. A imaginação dramática deve ser ajudada e assistida por todos os métodos modernos de educação. A mente é uma só, mas a criatividade pode ser cultivada em muitas direções.

Se uma sociedade baseada no mito da produtividade (e na realidade do lucro) precisa de "homens pela metade" - fiéis executores, reprodutores, instrumentos sem vontade própria - é sinal de que está mal feita, é sinal de que é preciso mudá-la. Para mudá-la são necessários homens criativos, que saibam usar sua imaginação.

Criatividade é sinônimo de pensamento divergente, isto é, capaz de romper os esquemas da experiência. É criativa uma mente que trabalha, que sempre faz perguntas, que descobre problemas onde os outros encontram respostas satisfatórias, que é capaz de juízos autônomos e independentes, que recusa o codificado, que remanuseia objetos e conceitos sem se deixar inibir pelo conformismo. Todas essas qualidades manifestam-se no processo criativo e todos podem ser criativos. É possível uma educação pela criatividade.

No passado falava-se de criatividade referindo-se quase sempre às atividades expressivas e ao jogo, praticamente em oposição às outras experiências, tais como a conceituação matemático-científica ou a pesquisa histórico-geográfica.

O fato de, mesmo pessoas empenhadas e bem dispostas, relegarem o papel da criatividade aos momentos de menor empenho é talvez a melhor prova de que o sistema desumano em que vivemos tem como um de seus principais objetivos a *repressão das potencialidades criativas da humanidade*.

Mesmo a formação matemática não deve correr baseada na habilidade técnica e eficiência, mas deve partir do reconhecimento que a conceituação é uma função livre e criativa da nossa mente.

Em *A Arte e a Ciência*, Ugo Volli propõe interessante analogia e homologia de estrutura entre metodologia estética e científica. A tese geral é que trabalho científico e trabalho artístico têm ambos, como característica essencial, a de projetar, dar sentido, de transformar a realidade: isto é, reduzir objetos e fatos a significados sociais - "semióticas do real".

Em se tratando dos espaços educativos, constatou-se que a característica fundamental de uma escola deveria ser a da sua "transformabilidade", ou seja, onde o educando pudesse assumir em seus confrontos uma atitude não mais de aceitação passiva, mas de uma *intervenção ativa e criativa* sobre o seu próprio modo de ser.

Schiller foi o primeiro a falar de uma educação estética, em sua obra "A educação estética do

homem”: “*O homem - escreve ele - brinca unicamente quando é homem no sentido pleno da palavra, e é plenamente homem unicamente quando brinca.*”

De uma afirmação decidida, ele partia para acrescentar a idéia de um *Estado Estético* ao qual se reservava o dever de “dar a liberdade através da liberdade”.

Para encontrar idéias também radicais, em uma direção análoga, é preciso ir duzentos anos à frente, até Herbert Read e sua famosa “Educação pela Arte”. Sua tese central é que a atividade artística, e só ela, pode realizar e desenvolver na criança um modo de experiência integral; intui que para desenvolver o pensamento lógico não é necessário sacrificar a imaginação, pelo contrário.

O seu erro, percebido posteriormente, foi o de ter falado de imaginação *apenas* em função da arte. Dewey foi mais certo quando escreveu:

*“A função própria da imaginação é a visão de realidades e possibilidades que não se mostram nas condições normais da percepção sensível. Seu objetivo é penetrar claramente no remoto, no ausente, no obscuro. Não só a história, a literatura, a geografia, os princípios das ciências, mas também a geometria e a aritmética contêm uma quantidade de argumentos sobre os quais a imaginação deve operar, para que possam ser compreendidos...”*

A criatividade em primeiro lugar. E o professor?

O professor transforma-se em promotor da criatividade. Não é mais ele que transmite um “saber pronto” em doses diárias. O professor é agora um adulto pronto a exprimir o melhor de si mesmo, a desenvolver em si mesmo os hábitos da criação, da imaginação, do empenho construtivo em uma série de atividades que são, enfim, consideradas semelhantes: a produção plástica, dramática, musical, afetiva, corporal, moral (valores, normas de convivência), cognoscitiva (científica, lingüística, sociológica), técnico-construtiva, lúdica, *nenhuma das quais deve ser tomada como entretenimento ou distração em confronto com outras consideradas mais dignas.*

Nenhuma hierarquia nas matérias. E, no fundo, uma única matéria: a realidade, abordada por todos os pontos de vista, a começar da realidade primeira: a comunidade escolar e o “estar junto” - o modo de estar e trabalhar junto.

Em uma escola desse tipo, o aluno não será mais um *consumidor* de cultura e valores, mas um *criador e produtor* de valores e de cultura.



É claro que , a essa altura , infinitos problemas aparecem para serem resolvidos pelos professores . Mas entre uma escola morta e uma escola viva , o discriminante maior é exatamente este : a escola para *consumidores* está morta e fingir que está viva só retarda a sua putrefação; uma escola viva e nova pode ser apenas para *criadores* . É como se nela não existissem escolares e professores , mas homens inteiros .

*"A tendência a um desenvolvimento unilateral do indivíduo - diria Marx - começa a se fazer sentir..."*

E é preciso imaginação também para se acreditar que o mundo possa tornar-se mais humano .

Educar é engendrar interpretações .O momento é de fusão da ética , estética e educação .Participamos de um jogo social em que somos intérpretes. Interrogamos e uma pergunta leva a outra , interpretamos pelas comparações entre diferenças e semelhanças e observamos o relativismo em tudo .

*"A verdade , citando Habermas , é um contrato social".*

O intérprete não mais se deixa levar pela aparência , há que se buscar além das aparências .É preciso que se emancipe , que se tenha liberdade para transgredir , para romper. Porém , para transgredir , há que se passar pelo conhecimento , pelo círculo hermenêutico .Conhecimento que nunca é absoluto , que sempre depende de conhecimentos prévios, conhecimentos que ocorrem em círculos que se enriquecem. No *mundo da vida* , do indivíduo em ação, a aprendizagem é um processo circular. A hermenêutica vai à história e a lê , uma leitura para interpretar e interrogar : *"A lógica da hermenêutica é a da linguagem que é da pergunta e resposta "*,diria Gadamer ; enquanto a fenomenologia volta às coisas mesmas , ao particular , ao relativo ,que *olha e sente* as coisas . Hermenêutica e fenomenologia coexistem em harmonioso intercâmbio ; enquanto a primeira trabalha com o universal , permanente , estável , a segunda observa o relativismo , o *ser e não ser* das coisas .

Partindo da reflexão epistemológica sobre os paradigmas clássicos da ciência moderna, observa-se a emergência de novas formas de pensar e construir o conhecimento,fatores que influenciam o ensino e a aprendizagem na sua prática .

Existe um sentido pelo qual o homem , como membro de uma comunidade organizada , prefere a lei à voluntariedade , a disciplina à desordem , o *ego* ao *id*. A educação é a mediação entre esses extremos, mas deve ser concebida como um processo dialético .

Transformação pode ser o nome para esse processo dialético , quando a sociedade é o organismo e o objetivo é a civilização .

Com o avanço tecnológico , o homem se viu pertencente a uma sociedade capitalista ou comunista, a transformação foi para a desarmonia social ou à esquizofrenia , à qual deu-se o nome de alienação , consequência direta da divisão do trabalho .

A alienação, que pode ser definida como divisão das forças produtivas da sociedade, deixou, por um lado , estruturas de imensa complexidade desumanizadas e quase que completamente automáticas e, por outro lado, indivíduos sem atividade autodeterminada , ligados a essas estruturas por energias não produtivas, que ainda chamamos de trabalho .

No primeiro estágio da história da produção capitalista, o trabalhador foi despojado de uma relação direta ou responsabilidade pessoal em face dos objetos que produzia . No segundo estágio , os princípios operacionais da tecnologia - divisão do trabalho, produção em massa, automação - despojaram o trabalhador de toda relação sensorial com os materiais naturais .

O objetivo de todo esse trabalho dirigido e produção em massa era uma época de abundância e lazer , porém o que percebemos é que nos resultou estarmos hoje ameaçados por uma moral apavorante e pelos problemas sociais . A sociedade sofre a desorientação de seus instintos mais profundos .

O que mais se lamenta é que nenhuma idéia nos assegura a salvação , nenhuma é suficientemente forte para fundamentar uma prática . Não existem mais certezas . Não é que não existam caminhos , o que não existe é o caminho , mas sim uma pluralidade deles, embora desconhecidos .

Temos que escolher um , o que exige um investimento pessoal e criatividade de todos nós . A Educação tem um papel a desempenhar como instrumento de transformação social, centrada no ser humano como "ser político" (senso de coletividade ) . Não mais pode ser "neutra" , tem que saber a serviço de quem está , buscar uma reflexão crítica do modelo vigente e alternativas , através de uma prática social concreta - que compreende resgatar os valores de solidariedade , liberdade e igualdade .

É preciso que se entenda a ação educacional como participação social , com a competência maior de desenvolver a habilidade de abordar o mundo. Uma relação democrática entre educador e aluno , garantindo os diversos níveis de maturação , onde a autoridade decorre da competência e maturidade no vivenciar , propor e encaminhar ações. Observando o educando como sujeito de direitos e deveres - relação entre iguais com competências diferentes, buscando juntos soluções coletivas no espaço da educação , enquanto uma prática social de conhecimento.

Estaremos , então, abrindo caminho para novos *militantes da esperança* .

### 6.3.A Arte como princípio unificador na Educação

As artes visuais são uma linguagem internacional. São essencialmente linguagem de símbolos comunicando um significado inequívoco de país a país e através dos séculos.

A ordem que o homem introduz em suas percepções é estética em sua natureza, determinada por um instinto animal de adequação ou harmonia.

Rousseau sempre distinguiu entre capacidade de raciocinar e uma sensibilidade moral baseada no desenvolvimento harmonioso dos sentidos. A educação pela arte procede dessa observação.

A concepção filosófica de Rousseau se baseia no sentimento a que damos o nome de consciência. Porém, a consciência continua a ser um sentimento até que receba uma forma. A disciplina da Arte precede e determina a disciplina da consciência.

O que logo se revela no homem é o desejo de perpetuar seus sentimentos, de registrar visual e sensorialmente a realidade invisível. O significado psicológico geral do processo é universal e se encontra onde a produção de signos tenha tido um propósito simbolizador - a partir do período Neolítico.

Hoje, porém, somos governados por leis estatuídas e a própria educação se tornou um sistema estatutário, orientado para um objetivo em que não se inclui o desejo.

A esse conceito podemos opor um ideal que busca a liberdade na necessidade, a necessidade da natureza e da lei natural. As leis do crescimento orgânico, da física e da evolução cósmica, vão constituir uma disciplina que não tem correspondência natural com a lei estatutária nacional - disciplina que é inevitável à nossa existência. Ao observar essas leis encontramos a liberdade perfeita para nós, que é também lei perfeita rumo à qual a espécie humana evolui.

A maioria dessas leis pode ser representada de forma simbólica. O homem tornou-se consciente dessas formas universais; a capacidade de reter sensações na forma de imagens, compará-las e combiná-las em estruturas significativa é consciência, conhecimento.

Estas estruturas se convertem em padrões de percepção, "arquétipos" e também são universais. Como arquétipos universais, são descobertos e repetidos pelas civilizações em sua evolução - os mesmos símbolos, imagens e fantasias. Eles são reais e dão estrutura a nossos sentimentos amorfos. A esses sentimentos estruturados chamamos obras de Arte.

Uma política educacional que vê a Arte como princípio unificador, tem como hipótese que as imagens evocadas no decorrer de qualquer atividade cognitiva têm significado universal e

correspondem a algo permanente e imutável da natureza humana. A forma, padrão básico, precedendo o significado, controla a imaginação, determina a inteligência.

Assim como uma ordem visual se desenvolve no indivíduo em virtude de certas formas arquetípicas elementares, uma civilização se desenvolve também da mesma forma, em virtude da combinação e refinamento dessas formas visuais básicas.

O desejo de realizar uma ordem visual é universal. Pode ser que esse processo apenas possa ser iniciado por um desejo universal, que uma vontade universal deva preceder a invenção desse processo de ordenamento visual, entretanto, essa vontade já existe na mente do homem.

O que denominamos civilização, a melhoria de nossa existência, se constrói sobre o impulso crótico, o desejo de viver e propagar a espécie.

É a esse impulso que busca a educação pela arte. Toda sua filosofia é uma saudação a Eros, reconhecimento do fato de que o único desafio à morte é uma afirmação eterna da vontade criativa do ser humano. Vontade criativa de nos amarmos uns aos outros.

A imaginação procura e encontra formas arquetípicas; a civilização é a busca dessas formas e decaem quando desistem da criação da forma.

Controlamos os instintos predatórios dando-lhes formas. Sobrepor o instinto da ordem aos predatórios, é o propósito da educação pela arte.

Arte é o nome que damos à atividade humana que pode estabelecer uma ordem universal em tudo que fazemos e produzimos em pensamento e imaginação.

## 7. CONCLUSÃO

### Arte sim, mas também Vida

As questões do teatro moderno situam-se no perpétuo conflito entre a vida que oferece matéria à arte e a arte que aspira à condição de vida, em outras palavras, o conflito entre vida e forma, entre ser e parecer, entre realidade e ilusão, que ressoa como um eco da dualidade em que vive o teatro moderno. Discutir esse teatro é discutir o processo de criação entendido como as várias relações do fazer teatral onde vida e forma se interpenetram.

Não há resposta definida, mas uma infinidade de respostas possíveis. O teatro não se define nem pela adesão nem pela negação do real, tampouco coloca-se numa perspectiva de causa e efeito e, menos ainda, de progresso.

Ele é movimento, construção. A cena nunca é dada, está sempre por criar. Pode-se dizer que é precisamente a diversidade, a multiplicidade de relações que estabelecem entre si os elementos da cena que constitui a maior riqueza do teatro moderno.

Esta redefinição constante das relações e da própria função do teatro é o que o lança sempre mais à frente.

O teatro é um mundo, o mundo em que a irrealidade do real, apresentada em um espetáculo, torna-se nosso real. O universo está dentro da obra, são seus sons, seus gestos, suas massas, suas cores, que existem não como fotografia de uma fatia de vida, mas como a vida em toda sua verdade.

O que dá grandeza ao teatro e à arte em geral, não é o fato de ensinar uma moral, uma religião ou uma política, mas sim o fato de despertar em nós o sentimento de sermos responsáveis por nosso destino e livres em nossas ações.

Na medida em que nos faz tomar consciência do viver, nos introduz na "realidade" da vida interior e das decisões que dão origem aos valores. A paixão pela Arte é um vínculo de amor com o ser humano tão belo quanto sublime.

Ter ganas de subir ao palco todo dia; entender a paixão, o amor, a alegria; acreditar, jogar, arriscar-se por alguma coisa com dignidade, com uma tremenda dignidade. Isso é Teatro, esse é meu credo.

Tomando emprestadas as palavras de Pirandello :

*“O teatro é sobretudo espetáculo. Arte, sim, mas também vida.”*

São esses alguns dos grandes problemas que alimentam o teatro contemporâneo e são as questões referentes a esses problemas que norteiam atualmente o ensino superior de Artes Cênicas ; onde a práxis teatral baseia-se na inquietude, na constante atualização do conhecimento teórico e na discussão dos processos de criação nas diferentes práticas e relações do fazer teatral.

*“Conto ao senhor o que é que eu sei e o senhor não sabe; mas principal quero contar é o que eu não sei se sei, e que pode ser que o senhor saiba.”*

Guimarães Rosa , Grande Sertão : Veredas

## BIBLIOGRAFIA

- ABIRACHED, Robert. *La crise du personnage dans le théâtre moderne*. Paris: Gallimard, 1994.
- ALEXANDRIAN, S. Breton. Paris: Seuil, 1991.
- ASLAN, Odette. *O Ator no Século XX*. S. Paulo: Perspectiva, 1994, coleção Estudos, nº 119.
- BARBA, Eugenio. *A Canoa de Papel: Tratado de antropologia teatral*. São Paulo: Ed. Hucitec, 1994.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BRADBURY & MCFARLANE. *Modernismo. Guia Geral*. SP: Companhia das Letras, 1989.
- BRANDÃO, Zaia (org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo, Cortez, 1994.
- BUARQUE, Cristóvão. *A Aventura da Universidade Brasileira*. Brasília, 1968.
- BÜRGER, P. *Teoria de la vanguardia*. Barcelona :Península, 1987.
- CAMPOS, H. (org.). *Ideograma: Lógica, Poesia, Linguagem*. SP :Cultrix / Edusp, 1977
- CAPALBO, Creusa (org.). *Fenomenologia e Hermenêutica*. RJ: Âmbito Cultural, 1983.
- CFE/MEC. *Lei 5.540/68. A Reforma da Universidade Brasileira*. Brasília, 1968.
- CUNHA, Luis Antônio. *A Universidade Reformanda*. RJ: Livraria Francisco Alves, 1988.
- CUNHA, Luis Antônio *Universidade Temporã*. RJ, Livraria Francisco Alves, 1986.
- DEWEY, John. *El Hombre Y Sus Problemas*. Buenos Aires: Paidós, 1952.
- DORT, Bernard. *O teatro e sua realidade*. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- FAGUNDES, J. *Universidade e Compromisso Social*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1986.
- FÁVERO, Maria de Lourdes. *Da Universidade "Modernizada" à Universidade Disciplinada: Atcon e Meira Matos*. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1991.
- FOUCAULT, Michel. *As Palavras e as coisas: Uma arqueologia das ciências humanas*. SP: Martins Fontes, 1987.
- FRANCASTEL, Pierre. *Imagem, Visão e Imaginação*. Lisboa: Edições 70, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. SP: Cortez, 1995.
- \_\_\_\_\_ *Pedagogia da autonomia*. RJ : Paz e Terra ,1996.
- GADAMER, Hans Georg. *A Razão na Época da Ciência*. RJ: Tempo Brasileiro, 1991.

- GADAMER-VOGLER (org.). *Nova Antropologia: O homem em sua existência biológica, social e cultural*. SP: EPU/USP, 1977.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
- GUIMARÃES, Nilci *et alii*. *Projeto Pedagógico do Ensino de Graduação da UNI-RIO: Uma proposta científica e participativa de planejamento*. Rio de Janeiro: UNI-RIO, 1995.
- GUENSBURG, J. *Vanguarda e absurdo: uma cena do nosso tempo*. SP: ECA/USP, 1990.
- HABERMAS, Jurgen. *Conhecimento e Interesse*. RJ: Guanabara, 1990.
- JUNG, Carl Gustav. *O espírito na arte e na ciência*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- KAYSER, W. *O Grotresco*. SP: Perspectiva, 1986.
- KNELLER, George. *Arte e ciência da criatividade*. SP: Ibrasa, 1993, p.62-73.
- KOWZAN, Tadeus. *O signo no teatro*. SP: Perspectiva, 1981.
- LABAN, Rudolf Von. *O domínio do movimento*. S. Paulo: Summus, 1978.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia Estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971.
- MEYERHOLD, Vsevolod. *Ecrits sur le théâtre. Tomo I: 1891-1917*. Lausanne: La Cité - L'Age d'Homme, 1973.
- MOLES, Abraham. *A criação científica*. SP: Perspectiva e EDUSP, 1971, p.161-167.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e Processo de Criação*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- PAZ, Otávio. *Os filhos do barro*. RJ: Nova Fronteira, 1984.
- READ, Herbert. *A Redenção do Robô: Meu encontro com a educação através da arte*. São Paulo: Summus, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Educação pela Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- REVISTA TEMPO BRASILEIRO. *Discurso Pedagógico, Cultura e Poder*. Porto Alegre: Pannonica, nº 5, 1992.
- RIBEIRO, Darcy. *A Universidade Necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- ROSENFELD, Anatol. *O teatro épico*. S. Paulo: Perspectiva, 1985.
- ROSENFELD, Anatol. *Prismas do teatro*. SP: Perspectiva, 1993.



- ROUBINE, Jean-Jacques. *A Linguagem da Encenação Teatral: 1880-1980*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- SAVIANI, Demerval. *Ensino Público e Algumas Falas Sobre Universidade*. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1984.
- SCHILLER, Friedrich. *A Educação Estética do Homem*. São Paulo: Iluminuras, 1989.
- SEMINÁRIO SOBRE O ENSINO SUPERIOR. *A Universidade e as Mudanças*. Brasília, vol. I, Conferências, 1977.
- SZONDI, Peter. *Teoria del dramma moderno*. Torino: Einaudi, 1962.
- TURNER, Frederick. *Natural classicism*. In *Harper's Magazine*. NY, set., 1986.
- VENTURA, Zuenir. *1968: O ano que não terminou*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1988.
- VOLPI, Ugo. *La scienza e l'arte*. Milano : Mazzotta , 1972.
- WEKWERTH, Manfred. *O Diálogo Sobre a Encenação*. São Paulo: Hucitec, 1987.

*"Educação pela arte é educação para a Paz."*

(Sir Herbert Read)



UNI-RIO

Universidade do Rio de Janeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO - PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU

FORMAÇÃO DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS  
AVALIAÇÃO DE MONOGRAFIA

PARECER FINAL DO ORIENTADOR

Título da Monografia: Universidade de Artes: em busca de uma nova metáfora

Pós-Graduando: Solange Pimentel Caldeira

Parecer:

Atribuo a monografia de Solange Caldeira o conceito A pela abordagem singular do tema, por sua fluência e beleza discursivas e, sobretudo, pela relevância de sua reflexão. Excelente trabalho monográfico! *Martha Al*

Data:

Abil, 1999

Orientador:

Martha Alkimin