

LICENÇA CC BY:

Artigo distribuído sob os termos Creative Commons, permite uso e distribuição irrestrita em qualquer meio desde que o autor credite a fonte original.



NOVOS PARADIGMAS: APROXIMAÇÕES ENTRE PÓS-DRAMÁTICO E EDUCAÇÃO EMERGENTE EM UMA PEDAGOGIA TEATRAL

NEW PARADIGMS: POST-DRAMATIC APPROACHES TO EMERGING EDUCATION IN A THEATER PEDAGOGY

NUEVOS PARADIGMAS: ENFOQUES POST-DRAMÁTICOS PARA LA EDUCACIÓN EMERGENTE EN UNA PEDAGOGÍA DE TEATRO

Márcia Regina Ribeiro Gomes Sommer¹

Mateus Schimith Batista²

Maria José de Pinho³

¹Instituto Federal do Tocantins, Colinas do Tocantins, TO, Brasil.

²Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil.

³Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, TO, Brasil.

Artigo recebido em: 31/03/2020

Aprovado em: 22/10/2020

Resumo: Diante das dificuldades para se trabalhar as noções do teatro pós-dramático no ambiente escolar, reconhece-se a emergência de um novo paradigma educacional também na pedagogia teatral. Este trabalho busca perceber aspectos metodológicos influenciados pela relação entre o ensino do teatro pós-dramático e o paradigma educacional emergente, refletindo a partir da concepção de pós-dramático desenvolvido por Lehmann (2007) e de paradigma educacional emergente proposta por Moraes (2007). O estudo utiliza a revisão teórica para delimitar as noções e estabelecer as aproximações e seu possível reflexo no ensino do teatro pós-dramático em uma perspectiva educacional emergente.

Palavras-chave: Pós-dramático; Paradigma emergente; Pedagogia teatral.

Abstract: In view of the difficulties surrounding the concepts of post-dramatic theater in the school environment, the emergence of a new educational paradigm is also recognized in theater pedagogy. This work seeks to understand methodological aspects influenced by the relationship between post-dramatic theater teaching and the emergent educational paradigm, reflecting from the post-dramatic conception developed by Lehmann (2007) and the emerging educational paradigm proposed by Moraes (2007). The study uses theoretical revision to define the concepts and establish approximations and their possible reflections in the teaching of post-dramatic theater from an emergent educational perspective.





Keywords: Post-dramatic; Emergent paradigm; Theatrical pedagogy.

Resumen: Ante las dificultades para trabajar las nociones del teatro post-dramático en el entorno escolar, el surgimiento de un nuevo paradigma educativo también se reconoce en la pedagogía teatral. Este trabajo busca comprender los aspectos metodológicos influenciados por la relación entre la enseñanza teatral post-dramática y el paradigma educativo emergente, reflejando la concepción post-dramática desarrollada por Lehmann (2007) y el paradigma educativo emergente propuesto por Moraes (2007). El estudio utiliza la revisión teórica para delimitar las nociones y establecer las aproximaciones y su posible reflexión en la enseñanza del teatro post-dramático en una perspectiva educativa emergente.

Palabras clave: Post-dramático; Paradigma emergente; Pedagogía teatral.

Introdução

Neste artigo, propomos pensar nas possibilidades de aproximação entre o teatro pós-dramático e o paradigma educacional emergente, pensando em como reconhecer perspectivas metodológicas de ensino do teatro, levando em consideração as noções de pós-dramático e paradigma educacional emergente como norteadores pedagógicos.

O texto em questão foi escrito a partir de uma revisão de literatura, em que estabelecemos relações entre autores que tratam do teatro pós-dramático, como Hans-Thies Lehmann (2007) e Carminda Mendes André (2007), e outros que tratam de discussões sobre o paradigma educacional emergente, como Maria Cândida Moraes (1997) e Basarab Nicolescu (1999).

Dentre as dificuldades e os limites desta pesquisa, destacamos o fato de o teatro pós-dramático ser uma noção ainda em construção e reformulação na contemporaneidade, além de, em muitos momentos, o termo se confundir com outras noções da prática teatral (teatro performativo e contemporâneo, por exemplo). Essa noção, de difícil definição, se torna mais complexa quando analisada como possibilidade que fundamenta uma pedagogia teatral, à luz do paradigma educacional emergente, que, por sua vez, também é uma discussão em processo.

Este artigo encontra-se dividido em três partes. Em um primeiro momento, trata do teatro pós-dramático, do esforço por uma conceituação do termo, suas características, apresentando ainda no que difere das práticas tradicionais do fazer teatral. Para tanto, buscamos referências em autores especializados, além dos já citados Lehmann (2007) e André (2007), tais como Stephan Baungärtel (2007), Anna S. Camati (2017) e Anatol Rosenfeld (2012).

Em seguida, abordamos o paradigma educacional emergente. Para isso, buscamos uma conceituação da noção de paradigma e também algumas perspectivas sobre o retrospecto do que veio a ser o paradigma tradicional e o emergente. Fritjoj Capra (1982), Roberto Crema (1989), Sertório Silva Neto (2012) foram alguns dos autores que embasaram essa discussão.

O paradigma educacional emergente é discutido a partir de Edgar Morin (2006), Marilda Behrens (2014), António Teodoro (2003) e, especialmente, Maria Cândida Moraes (1997; 2015). Nessa discussão, buscamos apresentar as características desse paradigma e suas implicações



na realidade escolar. Por fim, objetivamos encontrar alguns elementos metodológicos por meio da relação entre o ensino do teatro pós-dramático com o paradigma em ascensão.

Teatro pós-dramático

Propomos, inicialmente, discutir a noção, as características e as implicações do termo pós-dramático. Por se tratar de um termo polissêmico, com diversos autores abordando-o de maneiras distintas (inclusive utilizando outras expressões, como teatro performativo), destacamos que, para fins de elaboração deste trabalho, será utilizado o termo na concepção de Lehmann (2007) e de autores que compartilham da mesma concepção.

O termo teatro pós-dramático, cunhado por Lehmann (2007) ao observar os espetáculos teatrais produzidos na Alemanha desde a segunda metade do século XX, refere-se a um conjunto de práticas e estéticas teatrais distintas entre si, mas que, a grosso modo, "(...) compartilham o impulso de enfraquecer a tríade ação, caráter e imitação ilusionista que formam a base do drama enquanto gênero teatral histórico" (BAUNGÄRTEL, 2007, p. 129). Ou seja, Lehmann (2007) identifica uma ruptura nos padrões dramáticos¹ até então vistos como característica hegemônica na prática teatral europeia.

Ainda, segundo Lehmann (2007), essas práticas teatrais buscam romper com o modo de pensar e fazer teatro que se fazia até a década de 1970², principalmente na recusa ao "textocentrismo"³, numa tentativa de superar "(...) a estética dos padrões de percepção dominantes na sociedade midiática" (LEHMANN, 2007, p. 7). Segundo Camati (2017), o pós-dramático seria reflexo das *metamorfozes* no texto e na cena contemporânea,

[...] refletindo sobre tendências e traços estilísticos que ele (Lehmann) considera pós-dramáticos: o repúdio das regras e da hierarquia das formas, a rejeição das concepções organicistas, a descrença no princípio da causalidade, a desconstrução da personagem individualizada, a montagem e a colagem, a ênfase na situação em detrimento da ação no jogo de cena, a produção de presença ao invés da representação. (CAMATI, 2017, p. 161).

Essa superação não nega totalmente elementos do teatro moderno, pois o pós-dramático, segundo Lehmann (2013), "[...] não trata simplesmente da morte do drama (ou do texto, ou do autor), mas de uma mudança de ponto de vista das realidades teatrais contemporâneas" (LEHMANN, 2013, p. 874). Ou seja, não se pode esquecer de que o entendimento sobre o teatro contemporâneo trata-se de uma ampliação, uma elaboração da relação entre o passado e o presente, e não apenas a superação do primeiro.

Deste modo, segundo Lehmann (2003), "[...] o teatro pós-dramático não é a destruição do teatro, mas uma nova etapa que, com esse distanciamento, pode ser percebido como uma etapa dentro da história do teatro, que tem um desenvolvimento" (LEHMANN, 2003, p. 11). No caso do teatro pós-dramático, pode-se dizer que, de alguma maneira, é ainda uma decorrência do período moderno se realizando, pois os procedimentos e as formas experimentais são compostos de elementos tradicionais que já existiam, uma vez que





[...] o teatro pós-dramático não é apenas um novo tipo de escritura cênica. É um modo novo de utilização dos significantes no teatro, que exige mais presença que representação, mais experiência partilhada que transmitida, mais processo que resultado, mais manifestação que significação, mais impulso de energia que informação. (FERNANDES apud BAUNGÄRTEL, 2007, p. 129).

Essa nova maneira de se pensar e fazer teatro, segundo André (2011), teve elementos advindos das vanguardas modernistas do começo do século XX, como o teatro sem narrativa e sem atores intérpretes, sem espectadores (como o teatro épico) e sem a mediação da representação (como o teatro mítico). Isso porque o teatro pós-dramático, “[...] supõe a presença, a readmissão e a continuidade de velhas estéticas, incluindo aquelas que já tinham dispensado a ideia dramática do plano do texto ou do teatro” (LEHMANN, 2007, p. 34), buscando operar para além do drama, não o negando completamente. Ainda, segundo Camati (2017), os textos pós-dramáticos

[...] possibilitam ao encenador e ao ator construir um processo que ativa uma multiplicidade de elementos estéticos e sensoriais, desestabilizando os procedimentos das convenções teatrais e conduzindo o público ao âmago do jogo e da interação, ou seja, permitindo o acesso livre ao inconsciente e imaginário do espectador. (CAMATI, 2017, p.162).

Essas vanguardas modernistas, importantes por repensarem o drama, apresentaram elementos predecessores do teatro pós-dramático, segundo Baungärtel (2007). Entre eles, destacamos em síntese: o enfraquecimento do sujeito como origem das ações; o enfraquecimento do ator como oposto ao espectador; a ênfase nos campos (sociais, discursivos, energéticos) nos quais o indivíduo burguês encontra-se inserido; o evento teatral passou de evento representativo a evento com características primordialmente expressivas; e a crescente integração entre espaço estético (palco) e espaço pragmático (plateia). Ainda, segundo o pesquisador, [

...] uma análise das funções do legado vanguardista do séc. XX no teatro pós-dramático mostrará que este não pretende fechar a lacuna entre vida pragmática e existência estética, mas usá-la para problematizar a relação de ambos nas sociedades contemporâneas. (BAUNGÄRTEL, 2007, p. 131).

Enquanto o drama busca representar a vida como ela é, falando em nome da humanidade, o pós-dramático “[...] busca a reconexão entre arte e vida numa situação em que vigem o transitório e o propositivo” (ANDRÉ, 2011, p. 13), inculcando percepções não habituais nos seus participantes. Segundo Baungärtel (2007), “[...] Hans-Thies Lehmann frisa que a ampla espetacularização da vida pública obriga um teatro que se compreende como crítico e investigativo a subverter as regras espetaculares que o regem [...]” (BAUNGÄRTEL, 2007, p. 131). O foco deste teatro passa a ser a realidade em movimento, que nem sempre é fácil de ser capturada.

Neste processo, apresenta ao espectador um espaço de sensações provisórias, de significados movediços, um sujeito pós-cartesiano que apercebe o mundo não através do filtro dos seus conceitos, mas recebe o mundo através de sensações que provocam o questionamento dos conceitos estabelecidos nos diferentes processos de aculturação e socialização. Nisso consistem percepções não-habituais, isto é, percepções que provocam criticamente os nossos hábitos, realçam o habitual para torná-lo duvidoso e discutível. (BAUNGÄRTEL, 2007, p. 133).



Nessa perspectiva, o teatro contemporâneo extrapola a ideia de formulação de um espetáculo fechado, passando a aceitar também a possibilidade do entendimento da obra como *evento artístico*, em que há uma produção coletiva e ampla entre artistas e espectador. Aproxima-se, assim, de uma arte *em processo* (ANDRÉ, 2011, p.20) que acontece a partir do imprevisível, se transformando, redirecionando, exigindo um permanente realinhamento do artista. Desta forma, de acordo com André (2011),

[...] o teatro do acontecimento não enfatiza uma estética, mas uma ação no agora que possibilite atuar-se no contexto cultural com e nas coisas e nos seres constituídos naquele, não para mudá-lo necessariamente, mas para ressignificar as coisas e as posições dos sujeitos. (ANDRÉ, 2011, p. 28).

O teatro pós-dramático apresenta algumas características que o diferenciam do teatro moderno – embora essas divisões cronológicas sejam pouco precisas de delimitação. Uma dessas características diz respeito à *morte do sujeito*, já que não há mais um personagem herói, mas há um indivíduo fraco e vacilante, tal qual a vida se mostra. Ainda, não há mais apenas um intérprete de um texto ou personagem, a atuação não é somente representacional ou simbólica, havendo uma tendência ao teatro sem representação do diálogo entre personagens (ANDRÉ, 2011). A ênfase é na apresentação, e não na representação, “(...) para a criação/presentificação como parte de uma *situação* na qual a relação entre todos os participantes do evento torna-se um objeto importante do conceito artístico e da pesquisa” (LEHMANN, 2013, p. 876). Nessa perspectiva, a atenção do espectador, diferentemente do teatro dramático, se volta “[...] para a individualidade e a particularidade específicas do corpo do ator, para seu corpo *real*” (FISCHER-LICHTE, 2013, p. 19). Assim, o ator se *apresenta*, não mais *representa*, focando no real, em vez do ficcional. As obras são de estrutura aberta⁴, passando o espectador para a posição de coautor, criando com o artista múltiplas obras, identidades, possibilidades. Passa a ser um teatro sem espectadores, pois os mesmos se veem envolvidos no *evento artístico* (não mais apenas espetáculo), e o artista conta com a presença ativa desse agente. Assim, o artista oferece aos espectadores a ocasião para a estruturação de obras, de realidades e de discursos, fazendo com que

[...] as práticas artísticas contemporâneas têm que definir, em cada caso, enquanto se inventa, as regras e categorias que a singularizem e que propiciam a fruição e o julgamento; daí o aspecto tático de suas invenções. (...) vive de incertezas e surpresas, entre a inquietação e a indiferença, ansiando, talvez por um preenchimento que dê conta da irrisão de muitas das ações articuladas em projetos ancorados nos pressupostos modernos. (ANDRÉ, 2011, p. 13).

Podemos citar o *happening* e a *performance* como exemplos do que André (2011) reconhece como linguagens do teatro pós-dramático. Ambos são artes de intervenção: os eventos artísticos acontecem em locais não convencionais e contam com a interação do espectador. Segundo André (2011), não se requer ensaio, apenas uma estratégia do que se pretende realizar, pois o atuante irá se deparar com o desconhecido. Interessante ressaltar que sua atuação será *com* o espaço, sendo este um sujeito do discurso, e não *no* espaço, já que nessa perspectiva seria apenas um suporte da representação. O risco passa a ser inerente ao teatro pós-dramático, que o utiliza como motor e estímulo para o atuante.





Repensando a noção

Hans-Thies Lehmann publicou em 2013 outro artigo sobre teatro pós-dramático, intitulado na versão brasileira como “Teatro pós-dramático, doze anos depois”, em que analisa a evolução deste conceito. Segundo o autor, os elementos da prática pós-dramática tornaram-se aceitos e ajudam a definir a prática teatral contemporânea. Assim, esvai-se a percepção de que o pós-dramático é um movimento que denota práticas desviantes, de oposição ou radicais.

Lehmann (2013) aponta, ainda, aspectos importantes para uma teorização do *paradigma* ou *estilo* pós-dramático: mudança do gênio individual para o trabalho colaborativo; reabertura do diálogo entre teatro e sociedade, por um viés político; uso da estrutura coral de diferentes maneiras; associação com a dança e uma nova importância do texto e da narrativa.

Em primeiro lugar, o espectador, nessa perspectiva, vê-se conectado com o que está sendo apresentado, fazendo um trabalho colaborativo com o artista do teatro, que, por sua vez, “[...] não quer ser um serviçal dos espectadores, ele não quer tratá-los como espectadores, mas sim, articular algo no palco que esteja nas mentes das próprias pessoas do teatro” (LEHMANN, 2013, p. 862).

Ainda, como segunda característica, o teatro pós-dramático, por meio de uma mistura de técnicas e linguagens, retoma uma discussão de cunho político, em função de inúmeros acontecimentos e crises atuais. Não é um retorno ao drama engajado, pois se trata mais de *apresentação* do que *representação*, de uma exposição crítica da realidade, pois “[...] a dimensão realmente social da arte é a forma” (LEHMANN, 2013, p. 865).

Um terceiro elemento seria o retorno da estrutura coral, utilizada de diversas maneiras, buscando enfraquecer ainda mais as estruturas da representação dramática. Ainda, nessa perspectiva, o texto, a palavra e a narrativa ganham importância, mas em outra direção. O ato físico e real da fala é que está no centro deste teatro, não mais o texto, que pode ou não ser dramático.

Outro elemento seria o interesse generalizado pela dança, que tem influenciado aspectos da prática teatral.

A questão aqui é a exploração pós-dramática de uma *coreografia* em todas as direções – gesto e dança entrando em jogo como um comentário silencioso e questionador sobre o texto falado; a palavra estabelecendo novas formas de diálogo com o espaço e o gesto do corpo presente e dançante. (LEHMANN, 2013, p. 868).

Lehmann (2013), a partir desta análise, ainda aponta que o teatro pós-dramático adotou elementos da *performance*, como “[...] autorreferencialidade, desconstrução de significado, exposição do mecanismo interno do seu próprio funcionamento, mudança da atuação teatral para a performática, questionamento da estrutura básica da subjetividade, repúdio – ou pelo menos crítica e exposição da representação – e iterabilidade” (LEHMANN, 2013, p. 874). Assim,



o hibridismo resultante das inúmeras possibilidades cênicas, tão presente no teatro pós-dramático, não possibilita a perda da sua noção de autonomia⁵.

A partir destas discussões, percebemos que o teatro pós-dramático, com sua pluralidade de linguagens e códigos, possibilita aos agentes envolvidos no evento cultural uma extrapolação do seu conceito de teatro para além do dramático. Essa resignificação, estando presente na pedagogia teatral na escola, possibilita novas compreensões de mundo, de arte, de corpo, indo ao encontro do paradigma educacional emergente, que será discutido a seguir.

A transição de paradigmas: do tradicional ao emergente

Trataremos agora de algumas possibilidades de compreensão da noção de paradigma que nos ajudará a entender como podemos encontrar aproximações e tensões entre a transição paradigmática em vigor, especificamente no que tange à educação e ao ensino do teatro pós-dramático na escola.

A história da humanidade, segundo Capra (1982), mostra que momentos de crise permeiam o período entre o declínio de uma civilização e o desenvolvimento de outra. Como consequências dessas crises, ainda segundo o autor, presenciam-se a gradual destruição do planeta, problemas de saúde nos indivíduos, desintegração social (gerando doenças mentais), extinção dos recursos naturais e da energia. Faz-se importante ressaltar que essas consequências não são isoladas, e sim intimamente relacionadas entre si (CAPRA, 1982).

Segundo Crema (1989), quando as estruturas sociais não conseguem se adaptar a situações instáveis, sendo incapazes de evoluir culturalmente, geram essa desintegração social. Ainda, de acordo com Capra (1982), essas transformações sociais, que decorrem após os momentos de crise, acontecem em movimentos cíclicos semelhantes de gênese, crescimento, colapso e desintegração.

Quando estruturas sociais e padrões de comportamento tornam-se tão rígidos que a sociedade não pode mais adaptar-se a situações cambiantes, ela é incapaz de levar avante o processo criativo de evolução cultural. Entra em colapso e, finalmente, desintegra-se. Enquanto as civilizações em crescimento exibem uma variedade e uma versatilidade sem limites, as que estão em processo de desintegração mostram uniformidade e ausência de inventividade. (CAPRA, 1982, p. 26).

Agregados a essa mudança, estão os conceitos e os valores que regem a sociedade, como a noção de paradigmas, que são entendidos como modelos de explicações e interpretações da realidade, vigorando por determinado tempo e aceito pela sociedade (CREMA, 1989). Paradigma “[...] indica toda a constelação de crenças, valores, procedimentos e técnicas no consenso de uma comunidade determinada” (CREMA, 1989, p. 18) nessa perspectiva. Ao reconhecer o vasto campo de estudos a respeito do termo, dada sua característica polissêmica, para este estudo





destacamos sua perspectiva organizacional, como adotado por Silva Neto (2012), que discorre acerca da teoria de Thomas Kuhn sobre a concepção de paradigma. Para ele, o paradigma “[...] nada mais é do que uma estrutura mental – composta por teorias, experiências, métodos e instrumentos – que serve para o pensamento organizar, de determinado modo, a realidade e os seus eventos” (SILVA NETO, 2012, p. 347). Nesse aspecto, defendemos que o paradigma seja uma perspectiva organizacional e virtual dos aspectos socioculturais e políticos de uma determinada comunidade. Ainda que não possa ser percebido isolada e concretamente nas ações humanas, pode nos ajudar a compreendê-las numa perspectiva didática e filosófica.

Interessante observar que, em períodos de transições paradigmáticas, busca-se sobrepor um modelo de organização de pensamento que supere o modelo anterior, já não mais adequado à resolução de problemas atuais. O paradigma a ser ultrapassado passa a ser chamado de tradicional e o que aparece como alternativa coerente passa a ser chamado de emergente⁶ (SILVA NETO, 2012). Ainda, segundo Silva Neto (2012), o paradigma emergente mantém uma série de características do paradigma tradicional, não sendo assim uma inteira oposição ao que foi superado.

Essas características são geralmente consideradas como vitórias do paradigma em crise e devem ser, por isso, conservadas nos desenvolvimentos posteriores. Resgatar para o futuro próximo as vitórias do presente e do passado é atualmente um modo de enfrentar as anomalias e a crise do paradigma tradicional. (SILVA NETO, 2012, p. 353).

Devido a essa transição paradigmática, encontramos-nos em um momento de crise, de transformação. Capra (1982) nos aponta que o paradigma tradicional se encontra esfacelado devido aos problemas que vem causando à humanidade. Um novo conceito de mundo está sendo, aos poucos, edificado, baseado no pensamento emergente. No entanto, essa mudança é demorada, o que faz com que ainda tenhamos uma visão fragmentadora, geradora de conflitos.

O paradigma tradicional

Este paradigma teve início por volta dos séculos XVI e XVII, denominados pelos historiadores de Idade da Revolução Científica (MORAES, 1997). A visão do mundo orgânico, com a interdependência dos fenômenos espirituais e materiais e a ciência medieval, baseada na razão e na fé, buscando apenas compreender o significado das coisas (não o seu controle) por meio da teologia e ética cristã, foram substituídas pelo paradigma tradicional. Nesse sentido, de acordo Capra (1982), “[...] a noção de um universo orgânico, vivo e espiritual foi substituída pela noção do mundo como se ele fosse uma máquina, e a máquina do mundo converteu-se na metáfora dominante da Era Moderna” (CAPRA, 1982, p. 49). Assim, para ser compreendida, esta *máquina* deve ser subordinada ao sujeito, esmiuçada e dominada.

Esta transformação, conforme aponta Capra (1982), foi causada por novas descobertas na física e na astronomia, culminando nas realizações de alguns pensadores, como Galileu, Bacon, Descartes e Newton. Dessa maneira, “[...] a objetividade instituída como critério supremo de



verdade, teve uma consequência inevitável: a transformação do sujeito em objeto. A morte do homem, que anuncia tantas outras mortes, é o preço a pagar por um conhecimento objetivo” (NICOLESCU, 1999, p.21). Assim, houve a distinção entre espírito e matéria, e esta última se tornou o objeto de estudo da humanidade.

Entende-se que o paradigma tradicional se caracterizou pelas seguintes propriedades: importância da experiência adquirida apenas pelos cinco sentidos humanos; raciocínio lógico indutivo e dedutivo; busca da ordem, conformidade, uniformidade e objetividade; relações causais entre os eventos; reversibilidade; regularidade e controle; e observador (sujeito) neutro e imparcial (CREMA, 1989). Assim, o ser humano encontra-se dividido, não sendo visto como um ser único, como afirma Novaes (2003):

Todos conhecem a visão dualista de Descartes, que define o corpo como uma substância extensa em oposição à substância pensante. Massa composta de osso e carne, o corpo é, para Descartes, uma “mecânica articulada” comparada a um relógio “composto de arruelas e contrapesos”. (NOVAES, 2003, p. 9).

É como se pudéssemos separar cada parte e dá-la uma vida independente. Consequentemente, essa visão fragmentadora da realidade estendeu-se a todos os níveis, gerando uma alienação, já que tudo é analisado em partes, não no seu todo, não no contexto em que está inserido (BRITO, 1996). Um exemplo dessa fragmentação pode ser facilmente evidenciado na divisão da ciência em exata, humana e biológica. Essa condição, que a autora considera um *erro*, criou os especialistas, que estudam minuciosamente apenas uma parte do todo, sabendo “[...] quase tudo de quase nada” (WEIL *apud* BRITO, 1996, p. 71). O saber fica dividido e se faz presente na nossa metodologia de ensino por meio das chamadas disciplinas.

Outra consequência do paradigma tradicional é o enfoque dado ao progresso, construído por uma visão otimista oriunda da física clássica. É inegável que a humanidade deste último século sofreu um avanço científico-tecnológico surpreendente, mas não foi seguido por uma evolução da consciência. Isso tem acarretado uma presente ameaça à vida, já que o ser humano vem destruindo sistematicamente seu *habitat* em busca de um bem-estar coletivo. Nada é tão paradoxal, já que, ao destruir a natureza, o homem está se autodestraindo.

Assim, segundo Moraes (1997), quando existe um conjunto de problemas cujas soluções não se encontram no espectro do atual paradigma, este sofre um processo de ruptura. Nesse sentido, “[...] a crise provoca sempre um certo mal-estar na comunidade envolvida, sinalizando uma renovação e um novo pensar” (MORAES, 1997, p. 55). Ainda segundo a mesma autora, como será visto a seguir, esse paradigma chamado de tradicional começará a perder força no início do século XX, quando um novo modelo de pensamento começará a emergir.

O paradigma emergente

As primeiras mudanças ocorridas no pensamento positivista se deram no início do século XX com uma nova maneira de enxergar a física (CREMA, 1989). Esta, que antes





considerava tempo e espaço como elementos absolutos, independentes, passou a aceitar que um interferisse no outro, sendo, portanto, interdependentes. O precursor dessa nova física foi Albert Einstein, com sua “Teoria da Relatividade” que

[...] estabelece-se na física moderna o conceito do mundo como um todo unificado e inseparável; uma complexa teia de relações onde todos os fenômenos são determinados por suas conexões com a totalidade. Essas conexões podem ser locais e não locais, instantâneas e imprevisíveis, conduzindo a uma nova noção de “causalidade estatística”, que supera e transcende a concepção clássica e linear de causa e efeito. (CREMA, 1989, p. 43).

Segundo Capra (1982), essa nova física, ao contrário da física newtoniana-cartesiana, não busca estudar um universo separado em partes, e sim um todo, em que todos os eventos se relacionam e são dinâmicos. Nada é estático e imutável. A relação do observador com o objeto observado deixa de ser entendida como neutra e compreende a mútua influência. Isso porque não há uma realidade que possa ser analisada de forma independente da mente do observador. Ainda, segundo o autor,

[...] o universo deixa de ser visto como uma máquina, composta de uma infinidade de objetos, para ser descrito como um todo dinâmico, indivisível e cujas partes estão essencialmente inter-relacionadas e só podem ser entendidas como modelos de um processo cósmico. (CAPRA, 1982, p. 72).

As perspectivas do paradigma emergente podem ser sintetizadas, de acordo com Brian Swimme (CREMA, 1989), físico norte-americano e diretor do Instituto de Cultura e Espiritualidade Criativa, na Califórnia: nenhum elemento possui real identidade e existência fora do seu entorno total; os nossos conhecimentos são provenientes de nossa própria participação e interação nos processos do universo; além da análise, a síntese é central na compreensão do mundo, ou seja, conhecer algo implica em saber sua origem e finalidade; e o universo é uma realidade auto-organizante, ou seja, é total e inteligente (SWIMME apud CREMA, 1989).

A educação, nessa perspectiva, espera-se que seja baseada na integração dos conhecimentos da humanidade, relacionando ciência moderna com a tradição. Essa nova maneira de educação “[...] transcende o enfoque disciplinar e reata a ligação entre os ramos da ciência com caminhos vivos de espiritualidade, implicando a imprescindível e já referida interação hemisférica” (CREMA, 1989, p. 96). Dessa forma, há uma revalorização de conhecimentos antes menosprezados pela ciência.

O ser humano, nesse novo paradigma, não é um ser fragmentado, e sim um ser único, total, onde corpo, alma e mente não se dissociam: relacionam-se (MORAES, 2015). O sujeito, ainda, só o é quando considerado dentro do contexto em que vive, não havendo como existir por si só, pois faz parte do meio, assim como o meio faz parte dele também. Nessa perspectiva, o ser humano é considerado como “[...] um sujeito, então, já não mais solitário, ou seja, um sujeito sempre solidário, mestiço, pensante, proativo, consciente do inacabamento e da provisoriade de sua história, de seus talentos e potencialidades” (MORAES, 2015, p. 61), passando a ser, assim, agente de sua realidade.



Este paradigma que está emergindo aponta para caminhos que minimizam a crise que a humanidade e todo o sistema está passando. Como ainda nos encontramos em um momento de transição, as concepções do paradigma tradicional ainda estão incrustadas em nossa sociedade, coexistindo com o pensamento emergente.

O paradigma educacional emergente

Na perspectiva do paradigma em ascensão, a educação não trata o sujeito como *aprendiz*, mas ele passa a ser o agente de sua aquisição do conhecimento. Desta maneira, “[...] se a realidade é complexa, ela requer um pensamento abrangente, multidimensional, capaz de compreender a complexidade do real e construir um conhecimento que leve em consideração essa nova amplitude” (MORAES, 1997, p. 30). Isso se dá por meio do respeito às múltiplas inteligências (inclusive motora) e aos diferentes níveis de percepção da realidade⁷ (MORAES, 1997).

Diferentemente do que ocorre no pensamento tradicional, a subjetividade, as emoções, a intuição, são valorizadas no paradigma educacional emergente, ainda segundo Moraes (2015), já que se busca ampliar os olhares sobre a realidade circundante, percebendo que nem só o que é mensurável, objetivo, definido tem valor, e que na complexidade das relações há espaço para o subjetivo.

No entanto, o modelo educacional vigente ainda mantém uma concepção mecanicista de educação, em que os comportamentos são preestabelecidos, não havendo questionamentos, nem divergências, com aceitação à autoridade e às certezas. Nesse sentido, compreende-se que “[...] o conhecimento foi se tornando cada vez mais cego para o próprio conhecimento, se cegou pela racionalidade absoluta e deixou de lado fatores importantes como a ética, os sentimentos, a fé e principalmente separou mente e corpo” (BEHRENS; RODRIGUES, 2014, p. 54). Assim, apenas o conhecimento científico, com certezas absolutas, nessa perspectiva, é respeitado e dado como verdadeiro. Essa formação encontra-se em contradição com a concepção de um mundo em rede⁸, que produz e difunde conhecimentos de maneira conectada.

Redes de conhecimento e de informações que descentalizem a produção do conhecimento, a tomada de decisão, que quebrem hierarquias e provoquem os deslocamentos e as transições de poder. São redes de informações, de representações e de conexões das quais fazem parte múltiplos usuários, com múltiplas funções, nas quais os papéis são compartilhados, divididos e redistribuídos. (MORAES, 1997, p. 191).

A formação humana, via educação sistematizada, buscará, em breve, passar por uma transformação em seus preceitos, já que “[...] o modelo tradicional de ensino já não é compatível nem com o modelo da ciência atual nem, muito menos, com as necessidades e as características de nossa época” (MORAES, 1997, p. 163), a fim de participar coerentemente com a mudança de paradigmas atual.





A realidade, que se mostra cada vez mais complexa, não pode ser compreendida apenas por meio da ciência moderna, mas também por meio das incertezas, dos questionamentos, da provisoriedade do conhecimento, já que este muda constantemente, tecendo uma rede em que entrelaçam diferentes saberes, olhares, percepções. A realidade está em uma constante mutação, e essa flexibilidade não consegue ser percebida por meio da objetividade extrema e de certezas dadas (MORAES, 1997).

Assim, acredita-se que essa nova perspectiva global acarreta algumas implicações para um novo paradigma educacional: em primeiro lugar o sistema educacional busca ser um sistema vivo, passível de mudanças, sem certezas e altamente flexível. Para tanto, de acordo com Morin (2006), “[...] não há evolução que não seja desorganizadora/reorganizadora em seu processo de transformação ou de metamorfose” (MORIN, 2006, p.82). Assim, os currículos, adaptados à realidade de cada escola, passam a ter mais autonomia, tornando-se um sistema mais aberto, em que tudo está em movimento, havendo trocas de energia entre os sujeitos e o ambiente.

Nessa perspectiva, segundo Moraes (1997), o conhecimento, que já não é mais estático, não pertence apenas ao professor, mas também ao aluno, e passa a ser constantemente reconstruído nas relações que se estabelecem no processo de aprendizagem, levando à tessitura de um saber elaborado coletivamente. De forma que, nessa abordagem, “[...] o professor busca a superação do paradigma da fragmentação e não busca apenas ultrapassar a reprodução do conhecimento, mas fazer com que o indivíduo produza conhecimento” (BEHRENS; RODRIGUES, 2014, p. 57). Assim, o ser humano não apenas consome passivamente o conhecimento, mas também o produz.

Com isso, busca-se uma reintegração do sujeito, com a unidade corpo-mente-espírito, tão fragmentada na atual concepção educacional. Torna-se importante esta reintegração, tendo em vista que o paradigma tradicional fragmentou o ser humano e passou a valorizar apenas a mente (pensamento objetivo e científico), desconsiderando o espírito e as subjetividades, e desvalorizando o corpo. Assim, “[...] o legado cartesiano de que há um domínio do pensamento cabalmente distinto e separado do domínio da existência material entra [...] em crise” (NOVAES, 2003, p. 158), para dar lugar a um ser humano entendido em sua integralidade.

Além disso, a educação que se anuncia permite entender o ser humano no seu contexto, percebendo as conexões com as diversas realidades, estimulando, assim, uma *inteligência geral* (aberta ao complexo, não apenas ao específico) (MORAES, 1997). Desta forma,

[...] o aluno passará a ser visto como aquele que aprende, que atua na sua realidade, que constrói o conhecimento não apenas usando o seu lado racional, mas também utilizando todo o seu potencial criativo, o seu talento, a sua intuição, o seu sentimento, as suas sensações e as suas emoções. (MORAES, 1997, p. 84).

Ainda, o conhecimento acontece em estrutura similar às redes, com os diversos conhecimentos conectados entre si. Dentro do novo paradigma, não é mais possível a fragmentação disciplinar, mas uma relação de conectividade entre as mesmas. Isto ocorre



porque “[...] toda teoria se desenvolve e se constrói mediante a incorporação de novos dados e novas interpretações, de modo semelhante ao desenvolvimento da inteligência humana, o que refuta a ideia de verdade absoluta e final” (MORAES, 1997, p. 101). Assim, a educação não se valerá mais de verdades absolutas, mas de teorias transitórias.

A educação do futuro, ainda, segundo Morin (2006), será centrada na condição humana, no enfrentamento às incertezas, na percepção de uma identidade planetária e na compreensão. O paradigma educacional emergente valoriza a diversidade e os diferentes modos de ensino e aprendizagem, e coloca em xeque a maneira uniforme com que a escola trata esse processo no pensamento tradicional (e ainda vigente).

Pensando-se no novo paradigma educacional, entende-se que nas próximas décadas se acentuará a contradição entre a atual forma escolar, que busca uma uniformidade linguística, construção da nação pela via do progresso e difusão da cultura dominante; e as novas exigências da sociedade: multiculturalidade, pensamento ecológico, heterogeneidade e valorização das relações humanas (TEODORO, 2003). Os processos educativos virão ao encontro da realidade posta, que é complexa, flexível, cheia de incertezas, possibilitando um caminho para uma formação para a autonomia e criticidade.

A pedagogia teatral, baseada no paradigma educacional emergente, portanto, não tem como se basear apenas na dramaturgia tradicional, tendo em vista os elementos que passam a ser valorizados nesse novo olhar educacional: reflexão, contestação, fim das certezas, flexibilidade, múltiplas compreensões, respeito à realidade do aluno, conhecimento e aprendizado em rede. Como será discutido a seguir, o ensino do teatro pós-dramático converge com esse novo pensamento educacional.

Pós-dramático na escola: ressignificando o ensino de teatro

Apresentaremos alguns caminhos metodológicos inspirados em uma aproximação possível entre o ensino do teatro pós-dramático e o paradigma educacional emergente. Essa aproximação se justifica por perceber que os dois conceitos, quando aplicados à pedagogia teatral, apresentam perspectivas parecidas no que concerne ao papel do aluno, do professor, do ensino de artes na escola.

Este estudo, com isso, não pretende defender que o teatro pós-dramático seja a única via possível para uma pedagogia teatral na contemporaneidade. Pelo contrário, compreendemos que o reconhecimento de possibilidades de se trabalhar o teatro pós-dramático dentro da sala de aula, ainda que seja de difícil delimitação e conceituação, representa mais uma alternativa, uma ampliação possível aos padrões e às estruturas tradicionais do fazer teatral compreendidos na sala de aula.





Nessa perspectiva, as diferentes formas de teatro deveriam estar presentes no ambiente escolar, partindo do pressuposto que as necessidades culturais dos alunos são plurais⁹. Na prática, o que se vê ainda é uma valorização do teatro dramático e dos seus elementos: interpretação, literatura dramática, cenário, figurinos, etc. E todos estes elementos são estudados, na maioria das vezes, objetivando a preparação de alguma apresentação teatral, tendo o foco mais uma vez o produto e não o processo.

Percebemos, a partir de nossa prática docente, que a arte tem um papel preponderante na formação do ser humano. Seja na prática do teatro, da pintura, da dança, da música, entre outros; é sabida a importância de experiências estéticas ao longo da vida, pois as mesmas se colocam “[...] como reveladoras, ou transformadoras, possibilitando a revisão crítica do passado, a modificação do presente e a projeção de um novo futuro” (DESGRANGES, 2011, p. 26).

Pensando no paradigma educacional emergente, com sua flexibilidade e valorização dos potenciais individuais e subjetivos, entendemos que é possível encontrar no exercício da prática artística na escola um meio de valorização dessa perspectiva que surge na contemporaneidade.

Reconhecemos, no entanto, a dificuldade para se trabalhar com a arte em uma perspectiva transformadora no ambiente escolar, como também percebe André (2007). Entendemos que a natureza transgressora da arte (sobretudo quando pensamos em uma prática política como o proposto no pós-dramático) é de difícil encaixe aos padrões exigidos nos paradigmas tradicionais de ensino. E, talvez, essa seja sua principal contribuição para o desenvolvimento do aluno: a potencialidade transformadora da sua própria realidade.

Entre as perspectivas de aproximação do paradigma educacional emergente proposto por Moraes (1997) e a prática artística do pós-dramático apresentada por Lehmann (2007), ressaltamos alguns aspectos metodológicos que nos são fundamentais, os quais explicaremos a seguir: a valorização do processo para além do produto; o reconhecimento da autonomia dos alunos, tornando-os agentes de processo artístico-pedagógico; a abertura para a presentificação do ato cênico, rompendo com a supremacia das estruturas da representação; e o desenvolvimento do trabalho em rede.

Valorização do processo

O primeiro aspecto que ressaltamos como desafio metodológico é o da superação da importância demasiada dada ao produto artístico no processo pedagógico, em detrimento do desenvolvimento processual na criação. Essa realidade é comum para a disciplina de Teatro nas escolas tradicionais brasileiras, muitas vezes desempenhando uma única função: a de apresentar peças teatrais em datas comemorativas da escola.

Com isso, não pretendemos defender o fim da apresentação cênica de um produto artístico, uma vez que reconhecemos ser também importante para o processo de aprendizagem. Contudo, percebemos a importância de se reconhecer a capacidade transformadora do processo criativo, no qual se flexibilizam as ideias de tentativas e erros. Nessa perspectiva,



André (2008) apresenta um paralelo entre ciência e a prática artística em relação ao processo e ao produto de pesquisa. Segundo ela,

[...] enquanto a ciência compreende o conhecimento como o resultado de um projeto de pesquisa, com hipóteses e experimentos para sua confirmação, a experiência artística acontece a partir de um início preciso, que produz movimento e não se poderá prever o sentido tomado. Nela, sujeito e objeto se fundem e se confundem. A ação criativa é processo e produz possibilidades, enquanto o experimento científico é projeto e deve produzir produtos acabados. (ANDRÉ, 2008, p. 126).

Assim, percebemos o quanto a hierarquização do produto em relação ao processo está associada aos paradigmas educacionais tradicionais, e o quanto essa prática se torna incoerente ao exercício artístico, que valoriza a transformação psicofísica do sujeito para além dos resultados que possam ser vistos na obra. Nesse sentido, a defesa pela valorização do processo criativo, como parte essencial da formação do aluno, se torna uma ação necessária para reivindicar alternativas aos padrões tradicionais e cartesianos estabelecidos pelas ciências.

A natureza inacabada do teatro pós-dramático pressupõe uma apresentação cênica constantemente modificável, que pode ser entendida como uma *obra aberta* que se relaciona com a ideia de reconhecimento do processo criativo como o elemento formador do aluno para o exercício artístico. Nesse sentido, o paradigma educacional emergente, que acredita na provisoriedade do conhecimento, no questionamento de verdades até então tidas como universais, conjuga da mesma concepção de *arte em processo* do teatro pós-dramático:

Assim, se os dispositivos artísticos têm algo a dizer, a colaborar com as tarefas educativas, é na singularização dos processos, na exploração do aspecto basicamente reflexivo da arte contemporânea, na renúncia a retratar a condição humana em favor da proposição de modos de agenciamento de sentido. (ANDRÉ, 2011, p. 12).

Ainda sobre as *obras abertas*, interessante ressaltar que elas indicam que a realidade é algo a ser construído, como também a arte, pois de acordo com André (2008): "(...) a ideia de verdade absoluta desaparece e, em seu lugar, brotam verdades que podem mudar permanentemente de figura, tudo dependendo do posicionamento e das necessidades dos sujeitos que a produzem" (ANDRÉ, 2008, p. 134). Assim, não existe produto artístico acabado inquestionável, e sim a provisoriedade do conhecimento, como aponta o paradigma educacional emergente.

A autonomia do aluno

Outro aspecto metodológico importante neste estudo é a percepção do aluno como agente principal de seu próprio aprendizado, o que reconfigura, também, o papel do professor e o da escola.

A partir do momento em que identificamos que o aluno, dentro do paradigma educacional emergente, precisa ser valorizado como sujeito autônomo, percebemos que suas experiências contribuem diretamente para o desenvolvimento de seu aprendizado. Nesse sentido, entendemos que, como professores, assumimos o papel de mediadores dentro da sala





de aula, no sentido de contribuir com o processo de aprendizagem do nosso aluno, sobretudo no aspecto de apresentar caminhos de criticidade para a relação com a informação.

Ao se desenvolver o teatro pós-dramático na escola, pela sua própria natureza transgressora, há um intercâmbio entre as subjetividades e os saberes dos alunos e dos professores. É um trabalho coletivo, que não se prende ao “ensaio” de uma peça dramática. O trabalho é processual e todos os partícipes são relevantes. Segundo Lehmann (2013),

[...] o teatro é essencialmente uma colaboração, não somente no teatro de grupo, mas também no teatro institucionalizado. É uma prática social por excelência e, portanto, possui valor educativo para a sociedade, para o comportamento, para a igualdade dos participantes de uma encenação. (LEHMANN, 2013, p. 238).

Ao reconhecer o aluno como sujeito autônomo e agente de seu processo de ensino, reconhecemos também a importância da escola, como um todo, estar integrada às questões da comunidade em que está inserida e onde o aluno habita. O entendimento do contexto sociocultural em que a escola e o aluno estão inseridos apresenta-se como caminho essencial para o trabalho do professor, sobretudo dentro das pedagogias teatrais.

Nesse sentido, segundo Lehmann (2013), “[...] precisamos nos acostumar à diversidade, à abertura intercultural e relativizar nossos próprios ideais e nossas concepções e nos tornar curiosos em relação àquilo que é estranho” (LEHMANN, 2013, p. 244). Ou seja, as escolas são muito diferentes entre si, com distintas realidades sociais e culturais, não cabendo mais a ideia de se possuir um currículo único, predeterminado, que não permite explorar a diversidade cultural que a envolve.

A partir desta ótica, o ensino das artes, segundo André (2011), como disciplina escolar, muitas vezes se vê restrito à produção de obras artísticas (na concepção moderna), sem a efetiva participação dos alunos no processo de montagem. Nesse sentido, gera-se uma *fabricação cultural*¹⁰, reforçando as formas de produção existentes, em que o objetivo é adaptar o sujeito a elas. Essa situação é bastante perceptível em um ensino de artes pautado no pensamento tradicional de educação, em que o professor elabora a obra de arte (no caso do teatro, uma peça, uma cena) e o aluno se limita a ensaiar, reproduzindo. Não há abertura para a ação do estudante.

A presentificação do ato cênico

Outro aspecto metodológico que percebemos na aproximação entre o pós-dramático e o paradigma educacional emergente se configura na possibilidade de superação de uma estrutura representacional da ação cênica, em direção ao exercício da presentificação do ator em cena. Essa possibilidade está em consonância com a proposta anterior, em que se valoriza o aluno como sujeito autônomo, trazendo a sua experiência pessoal como ferramenta essencial para a criação artística.

A possibilidade de uma superação de um personagem, que poderia ser visto como uma terceirização da intenção do ator em cena, conecta-se com o teatro pós-dramático, ao



propor uma reintegração do sujeito (não mais fragmentado em corpo, mente e espírito). Nesta perspectiva, os alunos trazem para a cena seu autoconhecimento, seu contexto, suas questões, não sendo apenas intérpretes de outros sujeitos. As realidades dos mesmos estão presentes em suas produções artísticas, bem como suas características pessoais, dando um caráter até mesmo autobiográfico às obras.

Assim, é possível compreender que os alunos são aceitos colocando a si mesmos em cena, sem a máscara de um personagem representacional, fazendo com que o seu corpo se liberte “[...] das amarras do personagem mimético, tradicionalmente decorrentes do texto dramático, e firmar-se como puramente performativo” (CARLSON, 2015, p. 589). Ainda que possa haver um estranhamento para esse tipo de trabalho, dada a diferença do modelo tradicional cênico, entendemos que, à medida que vão reelaborando sua concepção de teatro, vão também aceitando e incorporando novas linguagens corporais e de expressão.

Para tanto, abre-se a oportunidade de ampliação do fazer cênico, agregando a ideia de acontecimento, ação performática, além dos já tradicionais modelos de espetáculos. Nesse sentido, a proposta também se aproxima da realidade em que o aluno/ator está inserido e seu desejo de transpô-lo no processo criativo. Assim, busca-se a apropriação dos signos por meio da reinterpretação de seus valores e outras interpretações que não sejam apenas as realistas.

O trabalho em rede

Outro ponto de conexão metodológica entre o ensino do teatro pós-dramático e o paradigma educacional emergente é a organização do trabalho em redes. Segundo André (2007), os processos gerados no trabalho com o teatro pós-dramático têm formações instáveis, no qual se pode flexibilizar a governabilidade das decisões para o processo criativo.

Desta forma, é possível pensar em extrapolar a ideia de que o professor é sempre o diretor de seus alunos-atores, uma vez que os papéis podem ser alternados dentro do coletivo, de forma que os alunos possam experimentar as diferentes perspectivas do processo criativo. Com essa maleabilidade provocada por uma governabilidade alternada no coletivo, incentiva-se que “[...] as *identidades* que surgem são definidas pelas relações que se formam com os componentes existentes no *acontecimento*. Sua organização lembra a de um sistema definido por redes” (ANDRÉ, 2007, p. 125). Todos participam e trocam experiências: o professor e os alunos.

A estrutura da obra de arte passa a ser interativa, em que cada elemento da linguagem (texto, atores, espectadores, espaço cênico, etc.) interage e se torna capaz de afetar e ser afetado por qualquer movimento. Ainda segundo André (2007), “[...] nesse processo, a educação cria práticas para que o aluno possa *inventar problemas*, diferentemente das pedagogias que caminham com o propósito de solucionar problemas já dados” (ANDRÉ, 2007, p. 125). O processo educativo, neste pensamento, se dá de maneira colaborativa, conectando saberes e fazeres, tal qual nos propõe o pensamento emergente.





Assim, o ensino de teatro abre horizontes, valoriza o conhecimento do aluno, amplia seu repertório cultural e cria possibilidades para novas experiências estéticas. Consegue-se fazer um trabalho que leva o aluno a refletir sobre suas questões, seus valores, suas concepções. Torna-se um importante meio para se questionar a realidade, coincidindo com o paradigma educacional emergente, que valoriza a emancipação do aluno, desenvolvida por meio desse processo educativo.

Dessa forma, percebemos que é possível se pensar em pedagogias teatrais baseadas no que há de comum entre o teatro pós-dramático e o paradigma educacional emergente. Além das possibilidades apontadas anteriormente, reconhecemos que seja possível encontrar outras perspectivas metodológicas a serem discutidas e experienciadas na pedagogia teatral, de acordo com a realidade de cada professor-artista.

A importância da valorização do processo criativo como ferramenta de construção do aprendizado, sem excluir a possibilidade de uma apresentação do produto artístico, se torna o elemento disparado para a discussão do ensino de teatro nesses novos paradigmas. Com isso, podemos pensar na possibilidade de entregar ao aluno o poder de autonomia criativa dentro de seu processo pessoal, incentivando-o e mediando suas criações. Além disso, a transposição da prática cênica para o contexto sociocultural do aluno permite que ele possa acessar suas questões mais urgentes e presentes em um espaço-tempo coletivo. E é justamente valorizando o individual que acreditamos que seja possível pensar em desenvolver as capacidades coletivas do grupo, por meio do trabalho em rede.

Considerações finais

O desenvolvimento deste artigo possibilitou uma aproximação entre o ensino do teatro pós-dramático e o paradigma educacional emergente, além de uma reflexão acerca das relações entre esses conceitos e a nossa prática pedagógica. Além disso, também permitiu reconhecer a necessidade de uma resignificação da pedagogia teatral, tendo em vista a transição paradigmática na contemporaneidade – e além.

Percebe-se que, nesse momento de transição, os valores estão se reorganizando, os conceitos sendo expandidos, as metodologias de ensino se alterando. O teatro pós-dramático, com seus questionamentos, com o entrelaçamento entre atuante, público, tempo e espaço, objetivando uma expansão da noção de dramaturgia, vai ao encontro dos preceitos do paradigma educacional emergente, buscando uma nova relação com o sujeito atuante.

O ensino de artes no ambiente escolar pode proporcionar ao aluno questões que o ajudem a saber como produz suas próprias interpretações, buscando, assim, enfrentar a massificação cultural que o atinge, traçando seu próprio processo de reinterpretação da realidade. O contexto escolar é fecundo de manifestações culturais, artísticas e pode ser *locus*, por excelência, de vivências corporais, valorizando o sujeito como ser integralizado. À escola cabe expandir a visão de conhecimento, fornecendo referências, não só para o desfrute, o prazer



e o enriquecimento humano, mas também para compreender, avaliar, criticar, problematizar as questões postas na sociedade.

Assim, seria de grande valia que o ensino do teatro pós-dramático, na perspectiva educacional atual, em meio à transição de paradigmas, estivesse presente no ambiente escolar, possibilitando aos alunos experimentar novas possibilidades corporais, estéticas e teatrais. E diante da importância do tema, somos movidos pelo desejo do desenvolvimento de projetos pedagógicos que visem experimentar esses avanços reconhecidos, problematizando-os e lançando novos desafios de pesquisa sobre o teatro pós-dramático na educação.

Referências

ANDRÉ, Carminda Mendes. **O teatro pós-dramático na escola**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2007.

_____. Espaço inventado: o teatro pós-dramático na escola. **Educação em revista**, Belo Horizonte, nº 48, p. 125-141, dez, 2008.

_____. **Teatro pós-dramático na escola (inventando espaços)**: estudos sobre as condições do ensino do teatro em sala de aula). São Paulo: Ed. UNESP, 2011.

BAUNGÄRTEL, Stephan Arnulf. Um teatro contemporâneo como laboratório da fantasia social: alguns apontamentos acerca do teatro chamado pós-dramático. **Revista Urdimento**, Florianópolis, nº 9, p. 129-134, 2007.

BEHRENS, Marilda Aparecida; RODRIGUES, Daniela Gureski. Paradigma emergente: um novo desafio. **Pedagogia em Ação**, v. 6, n. 1, 2014.

BRITO, Carmem Lúcia C. de. **Consciência corporal**: repensando a educação física. Rio de Janeiro: Sprint. 1996.

CAMATI, Anna Stegh. Vozes narrativas no espaço cênico: o pós-dramático em (A) tentados de Martin Crimp. **Artefilosofia**, n. 7, p. 158-166, 2017.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo: Cultrix, 1982.

CARLSON, Marvin. Teatro Pós-dramático e Performance Pós-dramática. **Revista Brasileira de Estudos da Presença** [Brazilian Journal on Presence Studies], v. 5, n. 3, p. 577-595, 2015.

CREMA, Roberto. **Introdução à visão holística**: breve relato de viagem do velho ao novo paradigma. São Paulo: Summus, 1989.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro**: provocação e dialogismo. São Paulo: Ed. Hucitec, 2011.

FISCHER-LICHTE, Erika; BORJA, Marcus. Realidade e ficção no teatro contemporâneo. **Sala Preta**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 14-32, 15 dez. 2013.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro Pós-Dramático e Teatro Político**. Sala Preta, São Paulo, v. 3, p. 9-19, 2003.





_____. **Teatro pós-dramático**. São Paulo: Ed. Cosac Naify, 2007.

_____. Das crianças, do teatro, do não-compreender. **Revista Brasileira de Estudos da Presença** [Brazilian Journal on Presence Studies], v. 1, n. 2, 2011.

_____. Teatro pós-dramático, doze anos depois. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, v. 3, nº 3, p. 854-878, set/out. 2013.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

_____. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

NOVAES, Aduino. (Org.). **O homem-máquina: a ciência manipula o corpo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

PRETTO, Nelson; PINTO, Cláudio da Costa. Tecnologias e novas educações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 19-30, jan./abr. 2006.

ROSENFELD, Anatol. **Brecht e o teatro épico**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

SILVA NETO, Sertório de Amorim e. O que é um paradigma? **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 45, n. 2, p. 345-354, jul. 2012.

TEODORO, Antônio. **Globalização e educação: políticas educacionais e novos modos de governação**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003

Notas

1 Podem-se apresentar algumas características do drama, a partir da análise dos gêneros literários feitos por Anatol Rosenfeld (2012): a cena dramática desenvolve-se sem intervenção de qualquer mediador; segue-se uma linearidade e causalidade dos fatos, com o início da peça não sendo arbitrário, e o final se estabelecendo quando a ação nitidamente chega ao fim; presença do diálogo, como gerador de tensão; atores em cena representando personagens (provocando o desaparecimento do ator); e cenários tornando-se ambientes.

2 Segundo Camati (2017), guardadas as devidas proporções, os princípios básicos do drama, tal qual teorizado por Aristóteles, mantiveram-se até a primeira metade do século XIX. Ainda, segundo a mesma autora, a dramaturgia estagnou-se na segunda metade do século XIX, devido à apropriação da fórmula da peça bem-feita pelo drama burguês (em termos de estrutura e movimento, tinha como parâmetro a estética aristotélica).

3 Segundo Rosenfeld (2012), o diálogo se estabelece como uma característica fundamental na peça dramática, pois “[...] move a ação através da dialética de afirmação e réplica, através do entrechoque das intenções” (ROSENFELD, 2012, p. 34). O textocentrismo tem o texto dramático como cerne do drama, em torno do qual se organiza toda peça, dando à mesma o caráter ilusionista característico do gênero teatral. Os personagens, nesta perspectiva, são representados pelos atores em cena, intérpretes, e essa representação é simbólica.

4 Segundo André (2007), pode-se entender que “[...] a obra aberta, composta por fragmentos de um contexto desconstruído, convida o espectador a fazer seu próprio ar-



ranjo, construindo sua interpretação da realidade em questão e, dessa maneira, muda a posição do espectador de contemplador para a de co-autor” (ANDRÉ, 2007, p. 124).

5 Ainda, segundo o autor, “[...] esses debates confirmam a ideia de teatro pós-dramático como um laboratório para se imaginar, inventar e investigar outros tipos de relações humanas através da exploração de novos tipos de espectador e pela invenção de tipos diferentes de posição para os espectadores. Isso pode com certeza constituir seu caráter verdadeiramente político, mesmo que a intenção do trabalho individual não seja conscientemente política” (LEHMANN, 2013, p. 877).

6 Novo paradigma que emerge, que surge, que vêm à tona.

7 Segundo Basarab Nicolescu, em sua obra *O Manifesto da Transdisciplinaridade* (1999), existem diversos níveis de realidade (macro e micro física) e, assim, diversas maneiras de se perceber essas realidades (níveis de percepção).

8 A organização social contemporânea vem passando a ser uma organização horizontal em rede. Para mais informações sobre, ver o texto *Tecnologias e novas educações*, de Nelson Pretto e Cláudio da Costa Pinto (2006).

9 A ação educativa, assim, ainda é vista como arraigada em um pensamento tradicional, em que é mais voltada às teorias do teatro do que ao fazer teatral, com o professor se tornando mediador entre o conhecimento produzido pela Humanidade e os alunos, não havendo participação ativa dos mesmos (ANDRÉ, 2007). Ainda, Lehmann (2011) aponta que “[...] a obra, o texto, o drama, já não são mais os soberanos absolutos, e sim, doravante, participantes numa tessitura teatral tomada de um modo muito mais amplo, levando em consideração a totalidade dos eventos teatrais e não apenas o exibido” (LEHMANN, 2011, p. 270).

10 O produto tem fabricação artificial, com controle das etapas, e pode ser manipulado por uma ideologia. Ainda, segundo André (2007), podemos estar consumindo “produtos culturais”, pensando estar sendo cidadãos participativos.