

ISBN 978-85-7205-295-5

POR DENTRO DA ESCOLA: DESAFIOS DAS ARTES CÊNICAS NA EDUCAÇÃO

Maria Lúcia de Souza Barros Pupo

Tiago Cruvinel

Verônica Veloso

Organizadores



O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - PROGRAMA DE APOIO A EVENTOS NO PAÍS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA (PAEP-EB)- EDITAL nº 13/2023 - PAEPEB-20232588810P

Organização: Maria Lúcia de Souza Barros Pupo, Tiago Cruvinel e Verônica Veloso

Revisão de texto: Letícia Machado e Rafaela Martinelli | Tikinet

Projeto gráfico e diagramação: Lucas Lima | Tikinet

Capa: Ierê Papá

Foto da Capa: Flávia Trapp

Comitê Científico:

Filipe Brancalião Alves de Moraes - USP

Luvel Garcia Leyva - USP

Maria Lúcia Pupo - USP

Paulina Caon - UFU

Tiago Cruvinel - IFMG

Verônica Veloso - USP

Vicente Concílio - UDESC

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo

P832 Por dentro da escola [recurso eletrônico] : desafios das artes cênicas na educação /
organização Maria Lúcia de Souza Barros Pupo, Tiago Cruvinel, Verônica Veloso.
– São Paulo : ECA-USP, 2024.
PDF (316 p.) : il. color.

ISBN 978-85-7205-295-5

DOI 10.11606/9788572052955

1. Teatro e educação. 2. Teatro - Estudo e ensino. 3. Arte-educação. 4. Escola
pública. 5. Educação escolar básica. I. Pupo, Maria Lúcia de Souza Barros. II. Cruvinel
Tiago. III. Veloso, Verônica.

CDD 23. ed. – 792.07

Elaborado por: Alessandra Vieira Canholi Maldonado CRB-8/6194

Autorizo a reprodução parcial ou total desta obra, para fins acadêmicos, desde que citada a fonte, proibindo qualquer uso para fins comerciais.



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.

EM BUSCA DE UM NORTE

Maria Lúcia de Souza Barros Pupo¹

Pensar os desafios das artes cênicas dentro da instituição escolar hoje implica, antes de mais nada, um esforço para apreender o mundo do qual fazemos parte. E esse esforço pode se revelar insuficiente ou até mesmo inglório, dada a complexidade e a impressionante velocidade das mudanças que caracterizam nossos tempos.

Avanços no campo da ciência e da tecnologia vêm alterando substancialmente nosso modo de viver nas últimas décadas. Desde dispositivos no âmbito doméstico até a relação com o cosmos, passando pela comunicação e pela saúde, para mencionar apenas alguns tópicos, a tecnologia vem operando transformações sem precedentes na experiência humana. Surpreendentemente, um outro lado emerge: conquistas humanas consideradas indiscutíveis, como as vacinas, têm sua legitimidade contestada, trazendo a sensação de recuo no tempo.

Saímos do âmbito da inserção na cidade em que vivemos e participamos agora daquilo que ocorre no mundo, simultaneamente à ocorrência dos próprios fatos. Tempo e espaço são vivenciados de modo totalmente diverso daquele que experimentávamos há três ou quatro décadas. A intensa aceleração do ritmo de vida tornou-se um fenômeno cujos desdobramentos nos tocam de modo intenso, em diferentes planos.

Se por um lado a democracia é consensualmente louvada como regime político a ser assegurado e aperfeiçoado, por outro desigualdades sociais brutais marcam grande parte do planeta. Guerras e massacres continuam perpetuando o injustificável, reiterando a indagação incessante: o ser humano é mesmo incapaz de aprender com a História?

¹ Professora titular na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), onde atua especialmente na Licenciatura em Artes Cênicas e orienta pesquisas de mestrado e doutorado no campo da Pedagogia das Artes Cênicas. Doutora pela Universidade de Paris III, é pesquisadora do CNPq na categoria PQ 1C, desenvolvendo atualmente pesquisas sobre ação cultural, ação artística, recepção e mediação teatral. É autora de livros e artigos sobre a relação entre a cena e a educação, tanto na esfera formal quanto na não formal.

Mais recentemente, crises ambientais há muito anunciadas se transformam em situações concretas que atingem todos nós; inundações, secas, desastres “naturais” ampliam o número de espécies em risco. Em artigo sobre o que se pode esperar do humanismo na contemporaneidade, o pensador Francis Wolff (2019, p. 227) sintetiza: “Ser humanista, hoje, é se esforçar por preservar a humanidade em toda parte, e sempre”. É fácil observar a intensidade com que termos como “ruptura”, “crise”, onipresentes nos mais variados campos, vêm cada vez mais pavimentando os discursos pedagógicos, como, aliás, não poderia deixar de ser.

No caso do Brasil, o recente governo de extrema direita deu origem a múltiplas zonas de sombra que ainda permanecem ativas, acarretando preconceitos, obscurantismos e iniquidades. E cabe lembrar o quanto, nesse pós-pandemia, a saúde mental se tornou uma preocupação marcante em todas as faixas etárias, com destaque para as jovens gerações. Não é espantoso, pois, que hoje nós docentes estejamos imersos em tanta perplexidade e desalento diante de situações-limite que não cessam de se acumular.

“Precisa-se de professores”, artigo da Revista Fapesp publicado em outubro de 2023 analisa o desinteresse pelo magistério e a queda do número de formados em licenciatura no país. Assim, se entre 2014 e 2019 a taxa de ociosidade de vagas em cursos de licenciatura em instituições públicas era de 20%, em 2021 subiu para 33%.

A precariedade salarial, cuja superação não aparece delineada no horizonte político, e seu correlato, a perda acentuada de benefícios simbólicos que envolviam a profissão, estão na origem de um evidente desprestígio social. A necessidade de políticas de valorização da carreira docente – das quais faria parte a melhoria da formação, tanto permanente quanto inicial – é continuamente reiterada sem, no entanto, se traduzir em medidas de alcance efetivo. E mais recentemente vêm se acumulando casos de violência contra docentes, manifestação daquela violência mais ampla que perpassa a sociedade brasileira.

Diante de tal contexto – internacional –, em que a racionalidade do capital minimiza diferenças políticas e vigora para além do domínio estritamente econômico, penetrando em todas as esferas da vida social, floresce com mais e mais vigor a mercantilização da escola. A cultura empresarial, marcada por avaliações contínuas e supostos indicadores objetivos de qualidade, vem fazendo da instituição escolar e da universidade

apenas “lugares para seleção e desenvolvimento produtivo e eficaz de competências e talentos”(Larrosa, 2018, p. 205).

Temos clareza de que a aferição de parâmetros de tal natureza não se presta a mensurar ou demonstrar a suposta eficácia da inclusão das artes no cotidiano escolar. Estimar como a aprendizagem artística contribui para a formação do ser humano é tarefa complexa que envolve a subjetividade, e não cabe ser mensurada matematicamente. Qualificando-se a si mesmos como pragmáticos, defensores dos grandes conglomerados escolares sustentam com sucesso a lógica de mercado na educação. Nessa ótica, a disseminação do ensino à distância e da concorrência entre as empresas que o sustentam corresponde à porção mais evidente de um iceberg de altos interesses privados.

Christian Laval (2019) se vale de instrumentos da análise sociológica para examinar esse fenômeno em sua publicação *A escola não é uma empresa*. Cabe trazer aqui uma instigante provocação, em forma de quebra-cabeça, que ele dirige ao leitor:

Para ficar apenas com o discurso dominante, devemos nos perguntar que relação têm entre si as imagens da criança-rei, da empresa divinizada, do gestor educacional, do estabelecimento descentralizado, do pedagogo não diretivo, do avaliador científico e da família consumidora. (Laval, 2019, p. 17).

Ao final de seu livro, Laval encerra a argumentação com uma síntese feliz, fazendo-nos compreender que sociedades desprovidas de projeto político visando o combate às desigualdades acabam engendrando como efeito pernicioso a adoção de modelos educacionais de caráter francamente neoliberal.

Afinal, embora talvez nunca antes as expectativas em relação à escola tenham sido tão grandes em todas as camadas da sociedade, as missões da escola, seus conteúdos e a natureza das relações pedagógicas também nunca passaram por mudanças tão profundas, suscetíveis de transformar a instituição escolar em uma prestadora de serviços que atende a “necessidades” ou “interesses” de indivíduos atomizados que buscam maximizar suas vantagens pessoais. (Laval, 2019, p. 303).

É dentro desse quadro que, ao formar professores de Artes Cênicas ou Teatro na universidade, confrontamo-nos com o risco de atribuir primazia a técnicas com

fins predeterminados, em detrimento da valorização da natureza intrínseca da arte e do pensamento crítico.

Chegamos, assim, ao ponto no qual vamos nos deter: o que pode significar o trato com as artes no Ensino Fundamental e Médio hoje? Enaltecido como panaceia para dificuldades de aprendizagem, tido como promotor da criatividade, como aliado de peso para promover o desenvolvimento pessoal e a capacidade de atuar em grupo, o ensino artístico padece do mal que conhecemos sobejamente: um discurso praticamente unânime de enaltecimento e, concomitantemente, uma ausência de condições – tanto institucionais quanto na esfera do conhecimento – que permitam sua implantação de modo consequente.

Ao examinar de perto aqueles objetivos, é fácil observar que eles podem ser referidos a várias áreas do currículo escolar, não se configurando como específicos ao terreno artístico. Vista como coadjuvante do trabalho em torno de habilidades e competências, resta à dimensão artística o papel de suporte para se atingir objetivos extrínsecos às práticas artísticas e à apreciação das artes.

Se nas décadas de 1980-1990 o debate no Brasil girava em torno da pertinência da difusão de determinadas metodologias aos futuros docentes de teatro, o quadro com o qual nos deparamos hoje é bem diverso. A presença de ações afirmativas na universidade, legitimando a luta pelos direitos de indígenas e negros, ou se opondo a discriminações de gênero e orientação sexual, contribui para delinear a trajetória histórica que viemos construindo. A contestação da hegemonia de culturas eurocentradas é um fato relativamente recente que contribui para o deslocamento do debate, trazendo à tona interrogações de fundo sobre nosso papel dentro da instituição escolar.

Em qual direção caberia então agir dentro da escola? Qual pode ser o sentido das artes da cena dentro de instituições escolares imersas em tantas incertezas e instabilidades? Como levar em conta o caráter específico do ensino artístico, particularmente das artes da cena?

Um primeiro norte possível seria escapar à armadilha da utilidade, formulando o ensino das artes cênicas em termos do sentido que elas possam ter para os jovens ao longo da familiaridade conquistada com essas artes, tanto em termos das práticas efetuadas, quanto da sua fruição. Assim, o deslocamento do óbvio, a troca de experiências,

a elaboração simbólica e coletiva de discursos, todos esses aspectos atravessados por um tratamento metafórico passam a ocupar o primeiro plano. Peter Pál Pelbart (2009) nos lembra que a arte permite expandir “nossa potência de criar sentidos para o mundo [...]”. Que através da arte seja mantida nossa capacidade de estranhamento e de uma afetividade que não desiste da vida” (Pelbart, 2009, p. 66-67).

Tenhamos sempre em mente que a arte não é edificante, apaziguadora, muito menos consensual. Tampouco cabe esperar dela orientações sobre como devemos nos comportar. Teatro, literatura e cinema perturbam, abalam, questionam, e por vezes não são nada confortáveis. Não pretendem propor soluções, nem mesmo apontar caminhos, mas sim fazer emergir pontos de vista contra a corrente, de modo a iluminar com luzes inabituais a complexidade do ser humano e da vida em sociedade. Carregam caráter político, mesmo quando seus responsáveis não o reconhecem. Ao desvelar como operam diferentes formas de poder, as manifestações artísticas instauram procedimentos que contribuem para que possamos deduzir, por nós mesmos, o quão esquemáticos e redutores podem se revelar, por exemplo, slogans, jargões e palavras de ordem.

Estaríamos aqui reproduzindo obviedades? Tentativas de censura a determinadas obras em meio escolar – e fora dele – nos permitem concluir que não. Pelo contrário, tais asserções necessitam ser reiteradamente proclamadas em prol da compreensão da natureza do objeto artístico, mesmo que esse último adjetivo carregue hoje uma carga semântica consideravelmente estendida.

Será que já pensamos com cuidado sobre o que significa agir se colocando no lugar do outro? Ou mesmo no que pode significar imprimir uma marca pessoal em gestos talvez cotidianos, que se transformam em ações performáticas? Temos dado efetiva atenção ao fato de que nas artes da cena o corpo é o lócus do processo de criação?

Gostaria de trazer à tona três pontos centrais na aprendizagem das artes cênicas que me parecem merecer especial atenção do professor que atua hoje na escola. Não se trata propriamente de diretrizes para a ação, ou temas a serem transformados pragmaticamente em itens de programa. O que estará em pauta são linhas de força ou vetores a servirem de norte para pautar processos artísticos com os alunos, envolvendo tanto práticas nas artes da cena, quanto a leitura de cenas ou obras. São eles: a experiência estética, a imaginação e a relação com o outro ausente.

A experiência estética

As acepções do termo variaram bastante no ocidente ao longo da História. Seu radical grego remete etimologicamente à percepção por meio dos sentidos, mas o exercício da experiência estética vai além do campo artístico. O artista seria apenas aquele que levaria mais longe esse exercício.

Uma das obras mais relevantes sobre o tema é *Arte como experiência*, do pragmatista norte-americano John Dewey (2012), um dos mentores da Escola Nova nas primeiras décadas no século passado. Na qualidade de educador e filósofo pensador da democracia, Dewey formula relevantes reflexões acerca das implicações da experiência estética no âmbito de processos educacionais. Uma famosa passagem elucida de modo cristalino suas concepções sobre o tema. Nela o autor se refere ao interesse e ao prazer suscitados por uma sucessão de fenômenos cotidianos:

as visões que cativam a multidão – o caminhão do corpo de bombeiros que passa veloz; as máquinas que escavam enormes buracos na terra; a mosca humana escalando a lateral de uma torre; os homens encarapitados em vigas, jogando e apanhando parafusos incandescentes. As origens da arte na experiência humana serão aprendidas por quem vir como a graça tensa do jogador de bola contagia a multidão de espectadores; por quem notar o deleite da dona de casa que cuida de suas plantas e o interesse atento com que seu marido cuida do pedaço de jardim em frente à casa; por quem perceber o prazer do espectador ao remexer a lenha que arde na lareira e ao observar as chamas dardejantes e as brasas que se desfazem. (Dewey, 2012, p. 62).

O observador – criança, jovem ou adulto – é totalmente absorvido por aquilo que atrai sua atenção, e esse envolvimento, segundo o autor, pode ser alimentado e diversificado ao longo do tempo. A atenção à qual ele se refere não pode ser dissociada do prazer, da dimensão cognitiva ou do aspecto emocional. Assim, Dewey preconiza que recuperemos a continuidade da experiência estética no terreno dos processos normais do viver, sublinha sua concretude, assim como – altamente relevante nos tempos que atravessamos – nossa capacidade de nos determos atentamente diante do objeto que suscita essa experiência.

A partir de outras referências, o filósofo Jean-Marie Schaeffer (1996), pesquisador do Centre national de la recherche scientifique (CNRS) em Paris, também salienta em seu livro *Les célibataires de l'art* que a relação estética é independente da relação artística. Para ele, a relação estética é uma modalidade específica de relação cognitiva, marcada pela intencionalidade. Ao longo de sua argumentação o autor nos apresenta o conceito de "conduta estética", "um comportamento, ou mais precisamente uma sequência comportamental caracterizada por uma abrangência global" (Schaeffer, 1996, p. 152-153).

O exemplo trivial que Schaeffer nos descreve para elucidar o conceito é interessante. Ao se deslocar a pé de uma estação ferroviária para outra em Paris, o autor discorre sobre o quanto sua acuidade visual é solicitada. No entanto, nem todas as informações visuais que ele registra são úteis; muitas delas são redundantes ou impertinentes. A partir de determinado momento sua atenção é capturada pelos cabelos de uma mulher que anda à sua frente, ou, dito em outras palavras, por uma informação visual não funcional em relação a seu objetivo: chegar à estação. Ao focalizar sua atenção nos cabelos da transeunte, "uma experiência, uma relação, ou um ponto de vista estético" se estabelece. Trata-se, como destaca o autor, de uma conduta estética elementar; o que interessa é que as informações visuais não lhe servem mais para orientar seus passos, mas se tornam suporte de uma relação de apreciação. É assim que o autor chega a uma afirmação relevante: "A conduta estética não se define pelos objetos sobre os quais ela se dá, mas pela maneira pela qual ela se volta para esses objetos (quaisquer que sejam)" (Schaeffer, 1996, p. 16).

Nosso autor reitera ao longo de sua obra que, embora haja ligações de fato extremamente estreitas entre as condutas estéticas e a criação artística em múltiplas culturas, ambas as esferas são distintas. Para ele, a conduta estética, enquanto conduta antropológica específica, apresenta um modo de existência transcultural e consiste em uma modalidade específica de cognição, como se pode verificar na seguinte passagem: "A relação estética é uma relação cognitiva, pois é uma forma de atenção ao mundo; e ela é interessada, pois quando nos dedicamos a essa atenção, a consideramos fonte de satisfação" (Schaeffer, 1996, p. 17).

O filósofo Alain Kerlan, docente da Universidade de Lyon II, autor de várias obras sobre o tema, nos adverte sobre um aspecto essencial no trato com a apreciação estética e artística:

Nem o acesso às obras nem o acesso às práticas artísticas podem fazer sentido pleno se não se enraizarem em uma experiência pessoal que lhes faça eco, se as experiências que cristalizam as obras não entrarem em ressonância, mesmo difusa, com a experiência pessoal (Kerlan, 2019, p. 61).

Seguindo a trilha de Schiller, que, no século XVIII, questiona a barbárie que marcou a Revolução Francesa e reflete sobre como a arte pode promover uma imprescindível integração entre o “espírito e os sentidos”, nosso autor se volta para o exame do ideal democrático hoje. Enfaticamente, ele aponta que não se trata simplesmente de “democratizar” o acesso às obras e às práticas, mas sim de “considerar a educação estética como necessária ao desenvolvimento e ao enriquecimento das formas de vida democráticas”, e sugere que uma das maneiras de intensificar o potencial emancipador da arte seria não a dissolver no consensual, mas valorizar a dinâmica de dissenso que ela pode engendrar (Kerlan, 2019, p. 59-61).

De modo perspicaz, nosso filósofo argumenta que o ideal da “democratização” hoje se deslocou da consideração do acesso à obra em si mesma para a “experiência da obra; da obra, para o sujeito para o qual ela torna-se uma experiência específica” (Kerlan, 2021, p. 40). Esse comentário, que emerge de observações verificadas no campo da educação e da mediação artística em particular, pode também ser considerado uma faceta do “norte” mencionado nestas páginas. Assim, mediar a apreciação de uma obra seria, antes de mais nada, suscitar o estabelecimento de elos pessoais entre o fruidor e ela. A subjetividade do observador – e o seu eventual compartilhamento – vem, portanto, para o primeiro plano. Pesquisas recentes em universidades brasileiras vêm focalizando esse tema.

Imaginário, imaginários

Produção imaterial, sonhos, mitos, fantasias e ficção consistem algumas das manifestações da capacidade humana de imaginar. Mas mesmo que o imaginário seja um

poderoso foco de interesse durante a infância, é inegável que ele perde terreno nos anos subsequentes.

A metáfora constitui seu coração; mediante analogias podemos compreender algo a partir da experiência com outra coisa, e isso não somente no campo da poesia ou da mitologia, mas também no nível da vida corrente.

O imaginário é o conjunto das imagens e das relações de imagens produzidas pelo ser humano a partir, de um lado, de formas tanto – quanto possível – universais e invariantes e, de outro, de formas geradas em contextos particulares historicamente determinados. Temos assim o imaginário dos Yanomami, o imaginário dos portugueses durante a Idade Média, e assim por diante. Ele pode ser, portanto, veículo de conhecimento e autoconhecimento do universo cultural de indivíduos e grupos.

Decorre daí que o imaginário é também um campo de luta política e pelo poder, onde se cruzam interesses de grupos sociais e ideologias, extremamente importantes quando se configuram novas identidades coletivas. Há poucas décadas a figura da madrasta, por exemplo, remetia a uma mulher feia, malévola, com características de bruxa, marca de contos de fadas adaptados ou inventados por Perrault e Andersen, entre outros. Do mesmo modo, as princesas desses mesmos contos tendem hoje a ser representadas de modo cada vez mais uniforme, remetendo tão somente às figuras do universo da Disney consagradas pela mídia. Neve, trenós, renas, vestimentas de inverno marcam o imaginário brasileiro em torno do Natal, por exemplo, transformado em fértil filão comercial.

Poderíamos nos perguntar o que conhecemos sobre o imaginário dos bantos que povoaram o Brasil durante o período da colonização, por exemplo, ou mesmo dos japoneses imigrantes que aqui chegaram no início do século XX. Provavelmente nada mais do que eventuais noções esparsas, o que nos remeteria diretamente à relevância das lutas contracoloniais.

O antropólogo Maurice Godelier (2022) nos propõe uma tipologia da imaginação. Segundo o autor, o ato de imaginar permitiria:

- representar para nós mesmos “realidades” que não existem mais ou existem em outros locais, não existirão jamais etc.;

- representar para nós mesmos fatos, situações, personagens que nunca conhecemos e que chegaram até nós mediante narrações de parentes, professores, obras de ficção etc.;
- desvelar o que existe atrás de fatos, palavras, atos; prescrutar o que possa estar encoberto pelo que é visível e conhecido;
- pensar ou agir de modo inabitual, procurar outros caminhos para atingir certo objetivo, como demonstrar um teorema, por exemplo, quando premido por circunstâncias específicas.

Segundo o autor, esse conjunto de categorias diz respeito a duas lógicas que organizam nossos pensamentos e ações: em uma delas o possível e o impossível se excluem, enquanto na outra o possível e o impossível podem coexistir (Godelier, 2022, p. 84-86).

Ao construirmos imagens de lugares, fatos e coisas que nunca vimos, é possível constatar como a imaginação gera a ampliação da experiência humana. Como sabemos, imagens criadas pela fantasia despertam emoções e sentimentos reais; o produto da imaginação pode não coincidir com a realidade, mas é capaz de despertar emoções e sentimentos verdadeiros, e o fenômeno da cena é uma das demonstrações mais diretas dessa asserção.

Como a atividade imaginária presente na infância – brincadeira, desenho, narrativas, interesse por contos, pelo fantástico, por exemplo – tem sido tratada não só entre as crianças, mas em todas as faixas de idade? Que papel lhe vem sendo atribuído no processo de elaboração do conhecimento sobre o mundo em que vivemos? Será que o imaginário vem sendo alimentado em crianças e jovens para além de personagens e situações consagrados pela mídia?

O outro ausente

Enquanto arte coletiva, as manifestações cênicas costumam ser valorizadas por conterem em seu cerne a relação com o outro. Atuar em grupo, lançar ações jogando com o parceiro, responder às suas propostas e abrir-se para a descoberta desse mesmo parceiro constituem aspectos invariavelmente louvados da prática cênica.

No entanto, gostaríamos de colocar em foco aqui não o outro parceiro de cena, com quem o contato é tangível, central nas práticas de quem atua. Estamos nos referindo

à relação com o outro ausente. A experimentação do teatro, da dança, da performance não raro é, por assim dizer, disparada por uma obra realizada por um outro que não se faz presente, mas deixou sua marca na autoria de um texto, uma fotografia, uma pintura, uma música que, por sua vez, dá origem a um processo de criação, tornando-se mote para uma nova elaboração simbólica.

Esse diálogo com um outro ausente, cujas marcas estão impressas em uma obra que dá origem a um processo de experimentação e criação cênica, merece nossa atenção. Nessas circunstâncias, o aluno, dentro da escola, tenha a idade que tiver, é convidado a se deslocar de si mesmo e de suas referências pessoais para se defrontar com a realização artística desse autor ausente.

As fronteiras do seu próprio universo inevitavelmente se alargam; poder-se-ia dizer que se rompe, assim, a “condenação” de crianças e jovens aos limites muitas vezes estreitos de suas condições de vida habituais. Abrem-se portas para o estranhamento, o imprevisto, as contradições, talvez mesmo para o desconforto. O outro ausente está no coração dessa ampliação de horizontes, permitindo às jovens gerações abrir-se para novos referenciais.

Uma bússola

Nossa expectativa é a de ter iluminado três eixos especialmente férteis que, de modo isolado ou combinado, podem constituir um norte para a instauração de processos de aprendizagem e criação artística na escola em nosso momento, marcado por fortes turbulências.

Deter-se na apreensão sensorial daquilo que nos cerca; mergulhar no “como se” que se estende do faz-de-conta até a ficção construída pelo ator; estabelecer diálogos com autores ausentes mediante suas criações: eis algumas linhas de força que podem inspirar caminhos para a atuação docente. A experimentação de cada um desses eixos nos parece ser suficientemente fecunda, e ao mesmo tempo suficientemente aberta para se desdobrar em surpreendentes e formidáveis rotas de viagem, mesmo em tempos incertos.

Fica aqui, portanto, um convite para que nós, coordenadores de processos de aprendizagem nas artes da cena dentro da escola, examinemos a potência dessas pistas enquanto elementos para a desejada construção de uma práxis. Dito em outras palavras: sugere-se que se abram espaços para que o pensamento sobre elas e a prática artística que elas inspiram se mesclêm e se transformem de modo recíproco, continuamente.

REFERÊNCIAS

- DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- GODELIER, Maurice. **L'imaginé, l'imaginaire et le symbolique**. Paris: CNRS Éditions, 2022.
- LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- KERLAN, Alain. De quoi l'EAC est-elle le nom? In: BARRÈRE, Anne; MONTROYA, Nathalie (org.) **L'éducation artistique et culturelle: mythes et malentendus**. Paris: L'Harmattan, 2019. p. 21-61.
- KERLAN, Alain. **Éducation esthétique et émancipation**. Paris: Hermann, 2021.
- PELBART, Peter Pál. Entrevista sobre o Grupo Ueinz. In: CANTON, Katia. **Da política às micropolíticas**. São Paulo: Martins Fontes: 2009. p. 66-67.
- SCHAEFFER, Jean-Marie. **Les célibataires de l'art**. Paris: Gallimard, 1996.
- SCHILLER, Frederick. **Cartas sobre a educação estética da humanidade**. São Paulo: Iluminuras, 2002.
- WOLFF, Francis. Dissonâncias e vicissitudes do humanismo nos tempos modernos. In: NOVAES, Adauto (org.). **Mutações: Dissonâncias do progresso**. São Paulo: Edições SESC, 2019. p. 209-227.