



## O cotidiano escolar profanado com os jogos teatrais: o caso da escada

POR MA. PATRICIA NEVES DE ALMEIDA

patricia.almeida@prof.uniso.br

### Introdução

Sempre fui uma aluna extremamente disciplinada.

No caderno de avaliação do meu desempenho no “Jardim I”, de 1989, consta que Patricia “relaciona-se muito bem com a professora e acata de imediato as solicitações feitas pela professora”, e ainda “obedece às ordens dadas”. Uma segunda opinião pode ser verificada no meu boletim do “Pré”, de 1991, em outra escola, de outro município, em que consta a menção “A”, em todos os bimestres, no instrumento de avaliação intitulado “Controle e Disciplina”.

No ensino fundamental, enquanto muitos alunos corriam pelo pátio antes do início das aulas, eu estava no primeiro lugar de uma fila que se configurava a partir do espaço delimitado pela minha mochila. Parei com as filas quando passei a estudar de manhã. Não conseguia acordar e meus atrasos se tornaram constantes. Mas eu era disciplinada e fazia de tudo para que não percebessem a minha “falha”. Inventava histórias absurdas para justificar injustificável, já que a minha natureza estava em conflito com o relógio. Foi quando aprimorei a minha capacidade de fazer cena e, quase chorei ao entregar para a diretora um bilhete mentiroso, escrito pela minha mãe, que dizia que o meu atraso se justificava por “problemas pessoais”. Com exceção desse desvio, eu era muito disciplinada: tirava notas exemplares; levantava de minha cadeira quando a diretora entrava na sala, e dizia em coro “bom dia Dona Rita”; e segurei ao máximo meus sentimentos de revolta até na ocasião em que tirei zero na disciplina “Construção Civil”, por não conseguir fazer um certo tipo de emenda elétrica.



O que me salvou de tanta alienação causada por muito disciplinamento foi uma característica pessoal já notada pela professora do “Jardim I”, em 1989: “Não é agressiva, mas **reage sempre que provocada**”.

Em 2004, adentro a universidade com um repertório pessoal de dez anos de teatro amador e reencontro o sistema de jogos teatrais de Spolin (2003; 2007; 2008), sob outro ponto de vista: o do lugar da futura professora que eu me tornaria.

No último ano de minha graduação, em 2006, passei a ministrar aulas de teatro no curso livre da Oficina Municipal de Artes de Boituva-SP, a mesma instituição em que iniciei meu aprendizado dessa linguagem.

Ainda no mesmo ano, e por incentivo de amigos e familiares, participo de um concurso público, no município de Boituva, para o cargo de professora efetiva de Arte.

Em 2009, inicio a especialização em Pedagogia do Teatro, também pela Universidade de Sorocaba. Retomar os estudos renovava meu fôlego e me trazia novas perspectivas acerca do teatro na escola. Decidi deixar as apostilas obrigatórias de lado e oferecer a meus alunos o sistema de Jogos Teatrais. O resultado não poderia ser mais positivo. Os alunos estavam interessados e eu percebia que era possível sim desenvolver o teatro na escola, não como instrumento de ensino ou mesmo de datas festivas, mas como linguagem.

Em 2012, inicio o curso de Mestrado em Educação da Universidade de Sorocaba, e aprofundo a análise de um problema que me inquieta na escola: uma Escada e todo um dispositivo de controle que orienta, controla, disciplina e exerce poder. E então parto da pergunta: como fazer resistência a tantos dispositivos de controle presentes no cotidiano escolar? Tenho por hipótese que o Teatro possa resistir a esses dispositivos.

A respeito da Escada, há na escola que leciono uma proibição que impede os alunos de



subirem as escadas pelo lado direito, destinado aos professores. Essa regra foi introduzida pela direção anterior e mantida pela gestão atual. A justificativa para a presença dessa regra é quase inexistente, talvez, hoje, ninguém saiba explicá-la. Na época em que a proibição foi instituída, falava-se em “segurança dos alunos” e “evitar empurrões”. Pela comodidade, os professores não reclamaram e nem questionaram o fato.

Nesta pesquisa, investigo o conceito de “dispositivo” proposto por Foucault (1979; 2004), valendo-me das obras “Vigiar e Punir” e “Microfísica do Poder” e também dos estudos de Agamben (2009) acerca do tema. O objetivo é aprofundar o entendimento do que chamamos dispositivo, compreendendo o que ele é, como se manifesta e quais relações estabelece com os indivíduos na contemporaneidade.

Apresento também uma prática que realizei com meus alunos, na escola que leciono, na rede municipal de Boituva-SP. Em um primeiro momento, exponho relatos dos alunos decorrentes das conversas não diretivas que realizamos em sala de aula, acerca do que chamei à época “disciplinamentos”, utilizando, para tanto, a referência de Foucault (2004) sobre a “Disciplina”. Em seguida, descrevo o trabalho prático realizado com os alunos, o qual intitulei “Experiência Teatral” e reflito acerca da prática realizada com meus alunos.

### **Foucault e o dispositivo**

*“Uma pessoa que é cheia de ideias e sabe falar as coisas, é uma ameaça”  
(Aluna A, 14 anos, 9º. A).*

Na obra “Vigiar e Punir” (2004), ao investigar o papel das instituições (prisão, hospital, escola) Foucault utiliza a expressão “dispositivos disciplinares”, afirmando um conjunto de práticas que tem por objetivo a “docilização dos corpos”, tornando-os submissos e exercitados. A prisão com suas medidas de sofrimento físico; o hospital com sua vigilância das doenças e contágios; o exército com sua tropa dócil e útil; a escola com seus sujeitos disciplinados. Para Foucault, o corpo dócil é aquele que



pode ser utilizado, transformado e aperfeiçoado.

O processo de disciplinamento dos corpos, no que concerne à escala, ao objeto e à modalidade, é assim entendido por Foucault (2004, p. 118): em primeiro lugar, o controle se exerce sobre o corpo na sua individualidade, não se trata de cuidá-lo enquanto unidade inseparável da massa; em segundo, quanto ao objeto, o controle se exerce de modo a garantir a eficácia dos movimentos; e por último, o modo de atuação prevê uma coerção constante das atividades do corpo, interferindo no tempo, espaço e movimentos dos corpos.

Pesquisando a relação entre corpo e escola no cotidiano escolar, Milstein e Mendes (2010, p. 27) observaram que as regras e condutas consideradas adequadas na escola são internalizadas pelo aluno. Segundo eles:

Na maioria das situações vividas cotidianamente não são as reflexões nem as racionalizações que permitem que os sujeitos interpretem de modo imediato e atuem de maneira ‘adequada’. É o sujeito-corpo que atua, posto que em seu corpo estão inscritas disposições, esquemas, matrizes [...]

Ainda de acordo com os autores, que coadunam com os pressupostos de Foucault (2004), “[...] a corporização sempre supõe elaborações práticas de vínculos significativos com o espaço, o tempo, os objetos e os sujeitos que determinam interpretações práticas de situações” (MILSTEIN e MENDES, p. 27).

Para compreender de que forma os corpos são disciplinados, faz-se necessário a exposição do conceito de dispositivo.

A palavra “dispositivo”, como aponta Agamben (2009, p. 27) surge na obra de Michel Foucault a partir da metade dos anos setenta. Antes o filósofo utilizava o termo “*positivité*”. Segundo a “Microfísica do Poder” (FOUCAULT, 1979, p. 246), “*épistémè*”, era um outro termo que também se referia à ideia de dispositivo.

A alteração do termo é decorrente de um aprofundamento que Foucault faz sobre



os elementos discursivos e não discursivos. A “*épistémè*” referia-se, primeiramente, a dispositivos especificamente discursivos. Foucault passa a considerar a própria “*épistémè*” como um dispositivo e, a alteração do termo, passa a contemplar, também, os elementos não discursivos.

O dispositivo não discursivo é tratado por Foucault (2004), em “Vigiar e Punir”, no momento em que trata do conceito de vigilância e usa o *Panóptico de Bentham* como ilustração dessa ideia. O projeto de Bentham diz respeito a uma construção em forma de anel, contendo no centro uma torre; há diversas celas com janelas que dão para o interior e exterior da construção; a luz atravessa a cela de lado a lado; na torre, um vigia pode ver todas as celas, sem que os prisioneiros o vejam. Esse é o princípio do Panóptico: um estado permanente de visibilidade que garante o funcionamento do poder.

Se uma construção arquitetônica tem o poder de disciplinar os sujeitos por sua mera presença, cabe investigar as formas que o dispositivo assume. Foucault, na “*Microfísica do Poder*” (1979, p. 244), define o dispositivo e assinala suas particularidades:

Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos.

Quanto à natureza da relação que existe entre esses elementos, Foucault (1979, p. 244) crê que determinado discurso pode servir como justificativa para mascarar certas práticas, ou como reinterpretação das mesmas, havendo um jogo em que ocorrem mudanças de posição e de função. Para o pensador, o dispositivo surge para responder a uma urgência e por isso desempenha um papel estratégico dominante.



No que concerne ao saber, Foucault (1979, p. 246) afirma que o dispositivo “[...] está sempre inscrito em um jogo de poder [...] ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem mas que igualmente o condicionam”. Conclui que o dispositivo é: “[...] estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles”.

### **Agamben e a profanação do dispositivo**

Na obra “O que é o contemporâneo? E outros ensaios”, Agamben (2009) apresenta a origem do conceito foucaultiano de dispositivo, antes de propor um novo uso para o termo.

Segundo Agamben, a palavra “dispositivo” surge em substituição à palavra “*positivité*” (positividade), usada primeiramente por Hegel para denominar o elemento histórico “[...] com toda sua carga de regras, ritos e instituições impostas aos indivíduos por um poder externo [...]” (2009, p. 32). Foucault utiliza a “*positivité*” para investigar a relação entre o sujeito e o elemento histórico, propondo uma mudança de enfoque: diferente de Hegel que pretendia reconciliar os dois elementos, o objetivo de Foucault é investigar de que modo as positivities (os dispositivos) agem nas relações humanas, nos jogos de poder.

No intuito de aproximar o significado do termo e o conceito foucaultiano, Agamben (2009) recorre à gênese da palavra dispositivo, utilizando para tanto a ideia do termo grego “*oikonomia*”. Nos primeiros séculos da Igreja Católica, era primordial definir a Santíssima Trindade, já que a existência das três figuras “Pai, Filho e Espírito Santo” podia reintroduzir o politeísmo e, assim, o paganismo. Logo, a solução foi disseminar o entendimento de que Deus, na sua substância, é uno, mas que enquanto a sua “*oikonomia*” (administração do mundo) é tríplice. A tradução da palavra “*oikonomia*” pelos padres latinos é “*dispositio*” e nomeia “[...] aquilo em que e por meio do qual se realiza uma pura atividade de governo sem nenhum fundamento



no ser. Por isso os dispositivos devem sempre implicar um processo de subjetivação, isto é, devem produzir o seu sujeito” (AGAMBEN, 2009, p. 38). Portanto, a “*oikonomia*” é “[...] um conjunto de práxis, de saberes, de medidas, de instituições cujo objetivo é gerir, governar, controlar e orientar, num sentido que se supõe útil, os gestos e os pensamentos dos homens” (p. 39).

Aprofundando o conceito de dispositivo na produção de subjetividades, Agamben (2009) propõe situar o dispositivo em um novo contexto. Para isso, divide o existente em duas grandes classes: os seres vivos e os dispositivos e, entre eles, como resultando da interação, os sujeitos. Partindo dessa relação, sugere uma nova compreensão do dispositivo:

Generalizando posteriormente a já bastante ampla classe dos dispositivos foucaultianos, chamarei literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o Panóptico, as escolas, a confissão, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas etc., cuja conexão com o poder é num certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e – por que não – a própria linguagem, que talvez é o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos um primata – provavelmente sem se dar conta das consequências que se seguiriam – teve a inconsciência de se deixar capturar (p. 40).

Comparando a denominação de Agamben (2009) e a definição de Foucault (1979) acerca do dispositivo, é possível notar que Agamben desenvolve o conceito, agregando outros modos, meios e práticas de controle. Enquanto Foucault pensava nas instituições, nas organizações arquitetônicas, nas leis e medidas administrativas, nos discursos, nos enunciados científicos e nas proposições filosóficas, Agamben abarca qualquer coisa que tenha o poder de captura, seja ela um objeto, um instrumento, uma máquina, ou a própria linguagem.

Nessa perspectiva, pelas novas formas de relação entre os seres vivos e os



dispositivos, há a impressão de que os processos de subjetivação se alteram.

Entretanto Agamben (2009) observa que

Ao ilimitado crescimento dos dispositivos no nosso tempo corresponde uma igualmente disseminada proliferação de processos de subjetivação. Isso pode produzir a impressão de que a categoria da subjetividade no nosso tempo vacila e perde consistência; mas se trata [...] de uma disseminação que leva ao extremo o aspecto de mascaramento que sempre acompanhou toda identidade pessoal (p. 41).

Desse modo, vivemos rodeados por dispositivos que nos controlam e orientam a todo o tempo e, ainda assim, temos a falsa impressão de que somos mais livres e de que esses dispositivos não geram processos de subjetivação. Ocorre que todo dispositivo nasce do desejo humano de felicidade e, para Agamben (2009) “[...] a captura e a subjetivação deste desejo, numa esfera separada, constituem a potência específica do dispositivo” (p. 44).

A presença dos dispositivos que regulamentam e orientam a vida, se justificam por uma tendência contemporânea de tornar regra a exceção (AGAMBEN, 2004). Assim, nos deparamos com uma série de situações, equipamentos, discursos, que seriam destinados àqueles que de alguma maneira transgrediram a regra. Ocorre que, no estado de exceção permanente todos são culpados até que se prove o contrário.

O que fazer então? O filósofo nos aconselha: profanar! “A profanação é o contradispositivo que restitui ao uso comum aquilo que o sacrifício tinha separado e dividido” (AGAMBEN, 2009, p. 45). Para Agamben (2009) profanar é devolver ao uso comum aquilo que foi separado na esfera do sagrado, é dar um novo uso.

Nesse panorama, o filósofo considera urgente o problema da profanação dos dispositivos:

Quanto mais os dispositivos se difundem e disseminam o seu poder em cada âmbito da vida, tanto mais o governo se encontra diante de um elemento inapreensível, que parece fugir de sua apreensão quanto mais docilmente a esta se submete. Isto não significa que ele representa em si mesmo um



elemento revolucionário, nem que possa deter ou também somente ameaçar a máquina governamental. [...] assiste-se, com efeito, ao incessante girar em vão da máquina, que, [...] assumiu sobre si a herança de um governo providencial do mundo que, ao invés de salvá-lo, o conduz [...] à catástrofe. O problema da profanação dos dispositivos [...] é, por isso, tanto mais urgente. Ele não se deixará colocar corretamente se aqueles que dele se encarregam não estiverem em condições de intervir sobre os processos de subjetivação, assim como sobre os dispositivos [...] (AGAMBEN, 2009, p. 50).

Em “Profanações”, Agamben (2007, p. 76) ao mencionar a captura dos “meios puros” (comportamentos profanatórios) pelo capitalismo, explicita a potencialidade que a linguagem tem de profanar:

Se os dispositivos do culto capitalista são tão eficazes é porque agem não apenas e nem sobretudo sobre os comportamentos primários, mas sobre os meios puros, ou seja, sobre comportamentos que foram separados de si mesmos e, assim, separados da sua relação com uma finalidade. Na sua fase extrema, o capitalismo não é senão um gigantesco dispositivo de captura dos meios puros, ou seja, dos comportamentos profanatórios. Os meios puros, que representam a desativação e a ruptura de qualquer separação, acabam por sua vez sendo separados em uma esfera especial. Exemplo disso é a linguagem. Certamente o poder sempre procurou assegurar o controle da comunicação social, servindo-se da linguagem como meio para difundir a própria ideologia e para induzir a obediência voluntária. Hoje, porém, tal função instrumental – ainda eficaz às margens do sistema, quando se verificam situações de perigo e de exceção – deu lugar a um procedimento diferente de controle, que, ao ser separado na esfera espetacular, atinge a linguagem no seu rodar no vazio, ou seja, no seu possível potencial profanatório.

Adotarei, neste trabalho, a definição de Agamben (2009) acerca do dispositivo, por abarcar qualquer coisa que tenha a finalidade de controlar e orientar, mas, sobretudo, por compreender a linguagem. Dado o potencial profanatório da linguagem, considero que a proposta da “Experiência Teatral”, descrita a seguir, pode se configurar como uma possibilidade de profanação dos dispositivos de controle presentes no ambiente escolar, ainda que se valendo de um dispositivo: o Teatro.

### **A origem da “Experiência Teatral”**

*“Eu acho que a gente não se opôs, apenas acho que a gente colocou eles em nossos lugares para eles sentirem o que a gente sente. A gente tem uma oposição*



*interna sobre o tema, mas a gente não se opôs porque a gente não se colocou numa posição contrária ao que Eles dizem, a gente apenas colocou Eles em nossos lugares” (Aluno B, 14 anos, 9º. A).*

Na sala, peço aos alunos que formem um círculo e pergunto a eles: “o que incomoda vocês na escola?”. No primeiro momento recebo silêncio e expressões de dúvida. Em seguida, respostas confusas. Uma aluna comenta a falta de livros de seu interesse na biblioteca; outra reclama do tempo para comer; alguém maldiz uma professora; um considera pouca a quantidade de linhas para respostas na apostila. “E o que mais?”. Silêncio e timidez. Meus alunos são extremamente disciplinados. A turma do 9º. A, não por acaso se pensarmos no “A” que a identifica, é considerada pelos professores a “melhor sala”. Em consequência, possui os “melhores alunos”, os mais obedientes, os que fazem as tarefas e os mais informados. Então, os escolho para realizar a minha proposta. Meses depois, escuto da Aluna A algo como: *“Quando eles vêem um aluno exemplar falando ‘eu não tô aguentando mais isso’, eles vão parar para pensar: aquilo tem razão porque é ele que está falando”*. E o Aluno B me surpreende ao dizer: *“Os ‘maus elementos’ da escola, são um exemplo de oposição. Aqueles que os professores e diretores julgam como maus elementos da escola não são na verdade maus elementos. Eles só estão se opondo à massa que Eles querem colocar, mais nada”*. Então, aos poucos, sem perceber a profanação, vou transformando meus “melhores alunos” em “maus elementos”.

Tomando o cuidado de não realizar uma abordagem tendenciosa com meus alunos, inicio na sala de aula conversas informais, que geram um conhecimento e uma crítica dos procedimentos correntes na escola. Essa prática é conhecida como conversa não diretiva, por meio dela o levantamento de dados é feito a partir do livre discurso.

Nesse momento, uso com os alunos a expressão “disciplinamentos”, fazendo referência às práticas de controle expostas por Foucault em “Vigiar e Punir” (2004). Para ele, as disciplinas são “[...] métodos que permitem o controle minucioso das



operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade- utilidade” (p. 118), elas aumentam as forças do corpo, no que diz respeito à sua utilidade econômica, ao mesmo tempo em que promovem uma diminuição dessas mesmas forças, em termos políticos de obediência. Segundo o filósofo, o surgimento dessa política de controle não ocorreu de forma súbita, sua instauração se deve a uma grande multiplicidade de processos mínimos, de origens distintas e localizações esparsas, que se repetem, se imitam, se apóiam e se diferem de acordo com o modo de aplicação.

Para que a disciplina atue é necessária a organização dos indivíduos no espaço. Assim, a primeira providência é encerrar as pessoas em um local fechado, cercá-las, para evitar a distribuição por grupos. “É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa” e ainda “[...] estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um” (FOUCAULT, 2004, p. 123). Por isso encontramos na escola as filas e os mapas de sala, procedimentos que, onde leciono, são impostos pela coordenação e direção da escola já nos primeiros dias de aula do ano letivo. Para a realização do mapa de sala, as orientações que recebo são as de separar os alunos que conversam demais ou são “desobedientes” e posicionar nas primeiras carteiras os alunos com dificuldade de assimilação.

Segundo Foucault (2004), a prática da disciplina requer um dispositivo que controle o ser pelo “jogo do olhar”, ou seja, por um aparelho que exerça o poder pela visibilidade, como exemplo o já citado *Panóptico de Bentham*. A vigilância gera, de acordo com Muchail (2004), o controle do tempo e dos corpos e a instalação de um poder polimorfo. O controle do tempo se dá a todo momento e em todas as instituições disciplinares, “controlados são os tempos de festa, de prazer, de ociosidade, de descanso” (p. 66). O mesmo ocorre com o corpo, que deve ser “[...] formado, reformado,



corrigido, o que deve adquirir aptidões, receber um certo número de qualidades, qualificar-se como corpo capaz de trabalhar” (FOUCAULT apud MUCHAIL, 2004, p. 67). Já o poder polimorfo é instaurado pelas instituições disciplinares (fábrica, escola, prisão, hospital), visto que o poder se desdobra em aspectos econômicos, políticos, judiciários e epistemológicos. Muchail (2004, p. 68) explica que:

O caráter econômico do poder disciplinar é evidente, por exemplo, no caso das fábricas; pode também aparecer de formas menos diretas, como no pagamento feito a hospitais. Mas ao caráter econômico se atrela o político: “As pessoas que dirigem estas instituições se delegam o direito de dar ordens, de estabelecer regulamentos, de tomar medidas, de expulsar indivíduos, de aceitar outros etc”. Ambos, o econômico e o político, articulam-se a um caráter judiciário: “nestas instituições, não apenas se dão ordens, se tomam decisões, não somente se garantem funções como a produção, a aprendizagem etc., mas também se tem o direito de punir e compensar, se tem o poder de fazer comparecer diante de instâncias de julgamento” [...] o poder instalado nas instituições disciplinares é também epistemológico, isto é, produz saberes. E os produz duplamente: quer extraindo saber dos indivíduos, quer elaborando saber sobre os indivíduos.

Na essência de toda disciplina, funciona um mecanismo de penalidade. Foucault (2004, p.149) chama de “sanção normalizadora” a particularidade que a disciplina tem de qualificar e reprimir os comportamentos. Assim, as instituições disciplinares operam

[...] micropenalidades do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “in-corretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações.

Outra particularidade da disciplina, segundo Foucault (2004), é o “exame”, que permite qualificar, classificar e punir. Ele possibilita a constituição do sujeito como um objeto que pode ser descrito e analisado, mantendo-o na sua evolução particular, ao mesmo tempo, promove a comparação dos indivíduos de um grupo.

Nas conversas que realizei com meus alunos, foram elencadas diversas situações



e discursos disciplinadores, considerados por eles infundados ou, pelo menos, mal esclarecidos. Eles citaram:

-as proibições de boné e celular:

*“Eles” falam que a gente tá com fone de ouvido escondido pra escutar música, acham que a gente tá escondendo droga na touca...”* (Aluna C, 14 anos, 9º.A).

*“Falam que se você for procurar um emprego usando boné, ninguém vai empregar, porque pensa que você é um marginal”* (Aluna D, 14 anos, 9º.A).

-a obrigatoriedade do uniforme completo:

*“A gente passa a maior parte da nossa vida na escola e não pode nem ter personalidade e usar a roupa que quer”* (Aluna D, 14 anos, 9º.A).

-o corredor de entrada estreito:

*“É como se fosse uma boiada, tem um pequeno portão e daí vai entrando todo mundo em fila”* (Aluna C, 14 anos, 9º.A).

*“Tem dois lugares pra sair e a gente tem que sair por um só, se matando. Eu, toda vez que saio daqui chego lá na frente sem tênis”* (Aluna E, 15 anos, 9º.A).

-o sinal:

-a fila:

*“Não precisa. Tão querendo tratar a gente que nem animal”* (Aluno F, 14 anos, 9º.A)

-o mapa de sala (que determina onde cada aluno deve se sentar):

*“Eu sento sempre no mesmo lugar, só que tem algumas aulas que eu vou pra outro lugar conversar com o pessoal, ou fazer lição. Alguns professores reclamam e já chegam gritando “cada um pro seu lugar, tem um minuto e já passou meio”* (Aluna G, 14 anos, 9º.A)

-as cópias intermináveis:

*“Copiar capítulos inteiros da apostila, um atrás do outro, sendo que tem na apostila as páginas pra gente resolver. “Ela” manda copiar e responder no caderno e ainda resolver na apostila”* (Aluna E, 15 anos, 9º.A).



-o discurso irônico e vexatório de alguns professores, funcionários e gestores:

*“O professor explica na lousa, daí pergunta se a gente entendeu. Mas na hora de fazer, às vezes a gente não sabe na prática. E se a gente vai perguntar “ele” é super ignorante em dizer “você não prestou atenção na hora da explicação?” (Aluna C, 14 anos, 9º.A).*

-não poder entrar na sala no período do intervalo;

-não poder comer sentado na arquibancada;

-não mascar chiclete;

-as ordens de não falar;

-não levantar:

*“Algumas regras atrapalham a própria Educação” (Aluno H, 14 anos, 9º.A).*

-não poder ir ao banheiro na primeira, terceira e quarta aula (respectivamente os discursos “o aluno acabou de chegar na escola”, “o aluno já vai sair para o intervalo” e “o aluno acabou de chegar do intervalo”);

*“É verdade que tem gente que vai no banheiro só pra passear” (Aluna G, 14 anos, 9º.A).*

*“Mas mesmo assim. De vez em quando o aluno tá estressado, ou traz uns problemas de casa, pra não ficar aliviando aqui na sala, tem que sair mesmo” (Aluno F, 14 anos, 9º.A).*

-o curto tempo de intervalo:

*“Você vem pra escola pra estudar. Por isso o tempo de intervalo é pouco: pra você não comer e pra você não ter o tempo de refletir em nada no intervalo” (Aluna C, 14 anos, 9º.A).*

Mas sem dúvida, o disciplinamento mais marcante, pelo menos para mim, diz respeito à proibição de subir a escada pelo lado direito, destinado aos professores.

*“Os alunos deveriam descer pelas duas (escadas), porque depois vão dizer ‘ah, fulano empurrou fulano’, mas por que? Porque a gente só pode descer por uma escada. Fica todo mundo amontoado lá. É estranho ter duas escadas, uma só para os professores e outra para os alunos. Tem 10 professores pra 200 alunos” (Aluna G, 14 anos, 9º.A).*



*“Por que tem essa preferência? Na teoria eles querem deixar um ambiente mais confortável. Mas não dá. O lance da escada atrapalha, pois nós somos em maior número de pessoas, e aí fica muito apertado o espaço” (Aluno F, 14 anos, 9º. A).*

*“A gente sente que somos diferentes deles” (Aluna G, 14 anos, 9º. A).*

*“Superioridade e inferioridade” (Aluna A, 14 anos, 9º. A).*

*“Às vezes você já tinha descido e te mandavam voltar dizendo ‘você vai voltar porque você sabe que não é por aqui’. Até quando desce uma classe por vez, tem que descer pela “escada dos alunos”, não pode descer pela “escada dos professores” (Aluna G, 14 anos, 9º. A).*

*“Você vê aquela pessoa olhando pra você, apontando o dedo na sua cara e falando ‘você não vai subir porque senão vai para a diretoria’. Poxa, eu não posso subir por esta escada? Mas a escada não é de todo mundo?” (Aluna A, 14 anos, 9º. A).*

Inspirada por tantos despropósitos, criei um roteiro cênico que tinha como conteúdo os “disciplinamentos”, que a partir daqui e, acompanhada de Agamben (2009), chamarei de dispositivos. Esse roteiro possibilitava o jogo e o improvisado pelos alunos, diferente de uma proposição com um texto pré-estabelecido que poderia minar o processo criativo dos alunos ao mesmo tempo em que imporia um discurso a eles (talvez o meu discurso). Assim, a partir das conversas iniciais, organizei os dispositivos que iríamos discutir na prática, sugerindo espaços de atuação e jogos, pelo roteiro cênico. De posse do roteiro (o qual foi apresentado de forma oral, de modo mais espontâneo) e de instruções de jogos, os alunos passaram a improvisar situações inspiradas no cotidiano escolar.

Intitulei o trabalho de “Experiência Teatral”. Como a cidade tem uma cena teatral ainda tímida e a apreciação ainda é pouca, evitei o termo “peça teatral” ou “espetáculo”, pois poderia gerar uma expectativa de um teatro convencional (tradicional), o que não era a minha proposta. Optei por uma criação que tivesse o improvisado como foco e a utilização de vários espaços da escola. Além da utilização do sistema de Spolin (2003; 2007; 2008), desenvolvi certos jogos de Boal (2005), da obra “Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas”.



Em princípio, tive receio que o conteúdo político da “Experiência Teatral” ficasse em primeiro plano e tornasse a forma pouco expressiva, ou mesmo que os procedimentos de criação por meio do improviso não fossem assimilados pelos alunos, atrapalhando a aprendizagem da linguagem teatral. Mas, em conversas após a iniciativa, os alunos relataram que “aprenderam um novo jeito de fazer teatro”, o qual eles não imaginavam que era possível. De qualquer maneira, a minha preocupação inicial se diluiu quando compreendi que “[...] todo teatro é necessariamente político, porque políticas são todas as atividades do homem, e o teatro é uma delas” (BOAL, 2005, p.11).

### **O roteiro cênico**

*“Tinha um roteiro, mas mais para a gente não se perder. Era um impulso para gente poder ter outras ideias” (Aluna A, 14 anos, 9º.A).*

O roteiro cênico apresentado aos alunos tinha quatro elementos básicos que sustentavam a improvisação dos jogadores: um personagem que guiava o jogo, interpretado por três alunos em momentos distintos e chamado “R.P.” (Representante do Poder); a utilização de vários espaços da escola (portão de entrada, corredores, pátio, escadas e sala de aula); as propostas de jogo que serviam como estímulo para a improvisação dos alunos; a profanação dos dispositivos de controle. Lembrando que segundo Agamben (2009) profanar é devolver ao uso comum aquilo que foi separado na esfera do sagrado, é dar um novo uso, propus no roteiro cênico que meus alunos dessem um “novo uso” aos dispositivos presentes na escola, usando o que não podiam ou usando de um novo jeito, brincando e colocando a plateia<sup>1</sup> no lugar do aluno (gerando a profanação da postura dos professores). Antes de iniciarmos a prática, propus aos meus alunos que nossa abordagem não fosse de ataque, mas sim de reflexão.

O roteiro cênico original apresentava sugestões de ação e improviso. Conforme o

---

<sup>1</sup> A plateia foi composta por professores, alunos, pais e amigos de alunos, por uma funcionária, pela coordenadora pedagógica da escola e pela diretora da unidade escolar.



processo foi se desenvolvendo, outras situações foram inseridas.

## **Sobre a profanação**

A “Experiência Teatral” se articula com o conceito de profanação (contradispositivo) de Agamben (2009; 2007). Para compreender em que consiste a proposta do filósofo, faz-se necessário, primeiramente, distinguir o sagrado do profano. Para Agamben (2007, p.65):

Sagradas ou religiosas eram as coisas que de algum modo pertenciam aos deuses. Como tais, elas eram subtraídas ao livre uso e ao comércio dos homens, não podiam ser vendidas nem dadas como fiança, nem cedidas em usufruto ou gravadas de servidão. Sacrílego era todo ato que violasse ou transgredisse esta sua especial indisponibilidade, que as reservava exclusivamente aos deuses celestes (nesse caso eram denominadas propriamente ‘sagradas’) ou infernais (nesse caso eram simplesmente chamadas ‘religiosas’). E se consagrar (sacrare) era o termo que designava a saída das coisas da esfera do direito humano, profanar, por sua vez, significava restituí-las ao livre uso dos homens.

Para Agamben (2007, p. 66) a religião é o elemento que realiza a separação entre sagrado e profano. Ele mostra que a palavra religião não deriva de *religare*, e sim de *relegere* que “indica a atitude de escrupulo e de atenção que deve caracterizar as relações com os deuses [...] as fórmulas que se devem observar a fim de respeitar a separação entre o sagrado e o profano”, portanto a religião não é o que une homens e deuses, mas o que separa.

O filósofo se vale de um fragmento de Walter Benjamin, escrito em 1921, para afirmar “*O Capitalismo como Religião*”. No início desse ensaio, Benjamin (2013) justifica essa ideia: “O capitalismo deve ser visto como uma religião, isto é, o capitalismo está essencialmente a serviço da resolução das mesmas preocupações, aflições e inquietações a que outrora as assim chamadas religiões quiseram oferecer resposta” (p. 21).

Benjamin (2013, p. 21) esmiúça a estrutura religiosa do capitalismo. Para o pensador,



em primeiro lugar, o capitalismo é uma religião cultural, “todas as coisas só adquirem significado na relação imediata com o culto”. Em segundo, a duração desse culto é permanente, “não há dia que não seja festivo no terrível sentido da ostentação”. Em terceiro lugar, o culto é culpabilizador, pois “o capitalismo é o primeiro caso de culto não expiatório”. E a última característica é a necessidade de ocultação do Deus do capitalismo. Nessa perspectiva, instaura-se uma “consciência de culpa” que não sabe como expiar e, por isso, lança mão do culto capitalista para tornar essa culpa universal, de modo a envolver o próprio “Deus” nela, o que culminará em um “estado de desespero universal”. E nisto reside, para Benjamin (2013, p. 22), o elemento não revelado do capitalismo: “A religião não é mais reforma do ser, mas seu esfacelamento. Ela é a expansão do desespero ao estado religioso universal, do qual se esperaria a salvação”.

O pensador considera que o capitalismo se desenvolveu como parasita do cristianismo e das demais tendências cristãs ortodoxas. Para afirmar esse pensamento, Benjamin (2013) compara as imagens dos santos religiosos e as imagens das cédulas bancárias, as quais apresentam deusas segurando tábuas da lei e heróis embainhando espadas. Para ele, ambas possuem o mesmo “espírito”.

O indivíduo pagão não interessa ao capitalismo, é um “membro inquestionável”, pois “[...] o paganismo original certamente foi o primeiro a não conceber a religião como interesse ‘moral’, ‘mais elevado’, mas como interesse prático o mais imediato possível” (BENJAMIN, 2013, p. 25).

Nesse panorama, Benjamin revela uma profunda preocupação com a época capitalista por considerar que vivemos uma “doença do espírito”, uma “situação sem saída” de caráter espiritual, e essa preocupação é para o pensador um indicativo de nossa consciência de culpa: “Preocupações surgem da angústia provocada pela situação sem saída de cunho comunitário, não de cunho individual-material” (2013, p. 24).



Para Agamben (2007, p. 71), o capitalismo “generaliza e absolutiza, em todo âmbito, a estrutura da separação que define a religião. Onde o sacrifício marcava a passagem do profano ao sagrado [...] está agora um único, multiforme e incessante processo de separação” e por essa característica a religião capitalista “está voltada para a criação de algo absolutamente Improfanável”. Assim, Agamben acredita que a passagem do sagrado ao profano pode se dar por meio de um uso impróprio do sagrado: pelo jogo! De acordo com o filósofo o sagrado e o jogo estão estreitamente vinculados, pois

A maioria dos jogos que conhecemos deriva de antigas cerimônias sacras, de rituais e de práticas divinatórias que outrora pertenciam à esfera religiosa em sentido amplo. Brincar de roda era originalmente um rito matrimonial; jogar com bola reproduz a luta dos deuses pela posse do sol; os jogos de azar derivam de práticas oraculares; o pião e o jogo de xadrez eram instrumentos de adivinhação (2007, p. 66).

O jogo pode libertar o humano da esfera do sagrado, mas seu uso, segundo Agamben (2007, p. 67) é especial, pois não tem a ver apenas com a religião: “As crianças, que brincam com qualquer bugiganga que lhes caia nas mãos, transformam em brinquedo também o que pertence à esfera da economia, da guerra, do direito e das outras atividades que estamos acostumados a considerar sérias”. Entretanto, nos deparamos com o declínio da utilização do jogo como instrumento profanatório, já que o homem moderno não sabe jogar. Acrescenta-se a isso a criação do que Agamben chama de “jogos televisivos de massa”, os quais possuem “uma intenção inconscientemente religiosa”, de separação (2007, p. 68). Por essa razão, o filósofo acredita que é uma tarefa política devolver ao jogo sua vocação profana.

Prosseguindo com a investigação, Agamben trata da secularização, que também sugere uma transferência, mas se distingue da profanação. Para o autor:

A secularização é uma forma de remoção que mantém intactas as forças, que se restringe a deslocar de um lugar a outro. Assim, a secularização política de conceitos teológicos (a transcendência de Deus como paradigma do poder soberano) limita-se a transmutar a monarquia celeste em monarquia terrena, deixando, porém, intacto o seu poder.



A profanação implica, por sua vez, uma neutralização daquilo que profana. Depois de ter sido profanado, o que estava indisponível e separado perde a sua aura e acaba restituído ao uso. Ambas as operações são políticas, mas a primeira tem a ver com o exercício do poder, o que é assegurado remetendo-o a um modelo sagrado; a segunda desativa os dispositivos do poder (2007, p. 68).

O jogo pode libertar o humano da esfera do sagrado, mas seu uso, segundo Agamben (2007, p. 67) é especial, pois não tem a ver apenas com a religião: “As crianças, que brincam com qualquer bugiganga que lhes caia nas mãos, transformam em brinquedo também o que pertence à esfera da economia, da guerra, do direito e das outras atividades que estamos acostumados a considerar sérias”. Entretanto, nos deparamos com o declínio da utilização do jogo como instrumento profanatório, já que o homem moderno não sabe jogar. Acrescenta-se a isso a criação do que Agamben chama de “jogos televisivos de massa”, os quais possuem “uma intenção inconscientemente religiosa”, de separação (2007, p. 68). Por essa razão, o filósofo acredita que é uma tarefa política devolver ao jogo sua vocação profana.

Prosseguindo com a investigação, Agamben trata da secularização, que também sugere uma transferência, mas se distingue da profanação. Para o autor:

A secularização é uma forma de remoção que mantém intactas as forças, que se restringe a deslocar de um lugar a outro. Assim, a secularização política de conceitos teológicos (a transcendência de Deus como paradigma do poder soberano) limita-se a transmutar a monarquia celeste em monarquia terrena, deixando, porém, intacto o seu poder.

A profanação implica, por sua vez, uma neutralização daquilo que profana. Depois de ter sido profanado, o que estava indisponível e separado perde a sua aura e acaba restituído ao uso. Ambas as operações são políticas, mas a primeira tem a ver com o exercício do poder, o que é assegurado remetendo-o a um modelo sagrado; a segunda desativa os dispositivos do poder (2007, p. 68).

A desativação dos dispositivos do poder depende do novo uso que fazemos deles, mas o que é exatamente “fazer um novo uso”? Agamben (2007) nos traz o exemplo do gato. Ao brincar com um novelo como se fosse um rato, o gato usa sua atitude



predatória. No novo uso que faz, o gato não cancela seu comportamento natural, mas devido a substituição do rato pelo novelo, há por consequência uma desativação desse comportamento predatório. O novo uso liberta os comportamentos de um fim, nas palavras do autor “O comportamento libertado [...] reproduz e ainda expressa gestualmente as formas da atividade de que se emancipou, esvaziando-as, porém, de seu sentido e da relação imposta com uma finalidade, abrindo-as e dispondo-as para um novo uso” (p. 74). Assim, o resultado dessa atividade é um “meio puro”, uma prática que conserva sua natureza mas se desprende de um objetivo. Para o autor, só se pode fazer um novo uso desativando o velho uso. Entretanto, a esfera dos meios puros é frágil, como o jogo que é temporário, “[...] depois do qual a vida normal deve retomar seu curso (e o gato a sua caça)” (p. 75).

O capitalismo age sobre os meios puros, que são, por natureza, comportamentos profanatórios. A linguagem, com seu potencial de profanação é um exemplo disso: “Os dispositivos midiáticos têm como objetivo, precisamente, neutralizar esse poder profanatório da linguagem como meio puro, impedir que o mesmo abra a possibilidade de um novo uso, de uma nova experiência da palavra” (AGAMBEN, 2007, p. 76).

Mas, se o capitalismo captura a linguagem e o jogo e, se ele próprio é improfanável, o que fazer? A resposta vem com Agamben (2007, p. 79): “[...] é importante toda vez arrancar dos dispositivos – de todo dispositivo – a possibilidade de uso que os mesmos capturaram”.

### **Considerações**

Durante a “Experiência Teatral”, enquanto subíamos as escadas, a diretora da escola comentou que não entendia por que a “regra da escada” havia sido instituída pela gestão anterior. Ocorre que a regra ainda existe.

Isso seria um indício de que nossa proposta teatral não obteve resultado? Aqui cabe



refletir sobre o nosso objetivo principal: a resistência pela profanação dos dispositivos.

O foco da minha pesquisa é o aluno. Seria ingênuo supor que a “Experiência Teatral” transformaria as regras da escola e que, professores, funcionários e gestores lançariam mão de proibições que lhes são tão cômodas. Assim, eu não contava com a anulação da regra. O meu interesse era em brincar com a norma, por isso o uso do jogo teatral. Tencionava um novo uso dos dispositivos, por essa razão a profanação. O movimento devia se dar no aluno. Para tanto, era necessário que o aluno refletisse sobre o seu entorno e sobre a presença dos dispositivos.

Na primeira abordagem que fiz com meus alunos, surpreendeu-me o fato de eles se manterem em silêncio e terem dificuldade de expressar suas inquietações sobre o cotidiano escolar. Falar sobre como se sentiam na escola, foi o primeiro passo para a reflexão. No segundo momento, a dramatização possibilitou-lhes questionar a existência dos dispositivos. Em cena, eles diziam “Por que?”. Por último, o relato da experiência vivida revela um novo pensamento sobre o cotidiano, agora imbuído de indagações. Tal movimento evidencia-se na fala dos alunos, pós “Experiência Teatral”:

*“Eu gostei da cena em que a jogadora ficava dizendo ‘Mas porque? Por que?’, porque eu acho que a gente tem que mostrar para as pessoas que a gente tem que questionar” (Aluna G, 14 anos, 9º. A).*

*“Eu achei uma forma diferente de se expressar” (Aluno H, 14 anos, 9º. A).*

*“Não só pelo fato de eu conseguir me expressar melhor, mas eu acho que eu era uma pessoa que tinha muitas ideias, mas ficava muito na minha. Eu acho que eu consegui me soltar mais para ter opiniões, mesmo que seja diferente. Posso criar alguma coisa que as pessoas entendam no sentido positivo, que elas possam entender” (Aluna A, 14 anos, 9º. A).*

*“É justamente porque o ‘Por que?’ traz a sabedoria. E eles não querem que a gente saiba demais” (Aluno B, 14 anos, 9º. A).*



*“A gente esqueceu um pouco de questionar, porque a gente ficou nessa de ‘disciplinamento’. A gente sabia que se a gente falasse um ‘Por que?’, a gente não teria resposta, então a gente deixou de fazer o ‘Por que?’. Depois dessa peça, a gente abriu os olhos. Vamos fazer mais ‘Por que?’”  
(Aluna A, 14 anos, 9º. A).*

Conhecer-se melhor e problematizar a realidade são ações que a Arte pode provocar. De acordo com Perissé (2009, p. 61) “Do ponto de vista didático, conduzir os alunos à realização de uma peça teatral [...] pressupõe fazer com que cada um se conheça melhor” e ainda “[...] visualizamos melhor nossos impasses e conflitos quando dramatizados” (p. 63). Para o autor, nesse processo descobrimos caminhos de humanização, porque a arte “[...] abre caminhos onde não há caminhos” (p. 87).



## Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção: homo sacer, II, I**. São Paulo: Boitempo, 2004.

\_\_\_\_\_. A potência do pensamento. **Revista do Departamento de Psicologia – UFF**. Niterói, v.18 - n.1, p. 11-28, Jan/Jun, 2006.

\_\_\_\_\_. **Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. **O que é o contemporâneo? E outros ensaios**. Chapecó, SC:

Argos, 2009. BENJAMIN, Walter. **O capitalismo como religião**. São Paulo:

Boitempo, 2013.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 12 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MILSTEIN, Diana; MENDES, Héctor. **Escola, corpo e cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.

MUCHAIL, Salma T. **Foucault, simplesmente**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

PERISSÉ, Gabriel. **Estética e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

\_\_\_\_\_. **Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

\_\_\_\_\_. **Jogos teatrais: O Fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Perspectiva, 2008.