



Onde se narra a notável relação entre performance e ação pedagógica: espécie mal formada de escrutínio e tentativa de reler a negatividade na experiência da II Trupe de Choque à Contrapelo

Where we talk about the remarkable relationship between performance and pedagogical action: malformed sort of scrutiny and attempt to reread the negativity of the experience of the II Trupe de Choque à Contrapelo

Ivan Delmanto¹

Resumo

Este artigo tem como objeto o processo de criação do espetáculo teatral Material Ciborgue Fantasma/O ornitorrinco da Revolução: Planeta Favela, 11/09/4012 (um conto maravilhoso de atrocidades). Investiga as tensas relações entre forma teatral, abordada em suas diversas e contraditórias dramaturgias, e pedagogia. Este processo criativo combina arte e pedagogia por meio do jogo e da performance.

Palavras-chave: Pedagogia; Performance; Processo criativo.

Abstract

In this article our object of study is the creative process of the theater performance Material Ciborgue Fantasma/O ornitorrinco da Revolução: Planeta Favela, 11/09/4012 (um conto maravilhoso de atrocidades). It investigates the tense relations between the theatrical forms, approached by its diverse and contradictory dramatic structures, and the pedagogy. This creative process combines art and pedagogy through of play and performance.

Keywords: Creative process, Pedagogy, Performance.

*Eu inclusive poderia lhe dizer, senhora,
que nós não reparamos o mal, mas o vingamos, é simples.*
(ALEXANDRE DUMAS, O Conde de Monte Cristo)

Performance e pedagogia – focando o telescópio

Procuraremos descrever neste artigo os pressupostos do atual projeto de pesquisa da *II trupe de Choque*, coletivo teatral paulistano que, em 13 anos de história, ocupou espaços públicos como a Usina de Compostagem de Lixo de São Mateus (durante cinco anos) e o Hospital Psiquiátrico Philippe Pinel (durante mais cinco anos). Em

¹ Universidade de São Paulo – Escola de Comunicações e Artes / SP Escola de Teatro.

seu recente projeto, o grupo procura colocar em jogo suas constelações, por meio do embate entre conceitos relacionados à performance e à filosofia dialética, unindo, de maneira irreversível, processo criativo e pedagogia. O pensamento movido por constelações, base de tal processo, é essencialmente alegórico, a saber, relaciona suas estrelas por meio da diferença, preservando a relativa autonomia de uma série de unidades significantes enquanto sugere afinidades com outras dimensões de significado, imprevistas.

Ao contrário da apresentação de produtos – e rompendo com a denominação tradicional do teatro que, etimologicamente quer dizer “lugar de onde se vê” -, a experiência compartilhada que o grupo chama de *Constelações em jogo* pretende oferecer ao público da II Trupe de Choque cenas e fragmentos investigados durante o processo de ensaio, transformando o espectador em criador, ao convidá-lo para colocar em jogo o material produzido durante a pesquisa *Material Ciborgue Fantasma/O ornotorinco da Revolução: Planeta Favela 11/9/4012 (um conto maravilhoso de atrocidades)*. O público, ao ser convidado a *jogar*, será colocado nesse projeto em estado de *atuação*. Sinônimo de “ação”, o termo indica verbos determinantes para o exercício do público-autor: criar, agir e jogar. O termo “interpretação” está descartado nesse processo por estar por demais vinculado à ideia de que o intérprete é como um tradutor que não dispensa o texto literário, que lhe é imprescindível para que possa compor uma linguagem para a cena. No caso a ser analisado nesse artigo, o público-jogador das *Constelações* será convidado não a “interpretar” o material dramaturgicamente, mas sim a jogar, a brincar com tal material, desmontando-o e desenhando com suas engrenagens e suas estrelas mortas ou que brilham em novas constelações.

Serão realizadas duas temporadas distintas de *Constelações em jogo*, em que os participantes dos chamados *Núcleos Peripatéticos de Pesquisa*, a serem realizados na Escola Estadual Profa. Esther Garcia e na Escola Prof. Carlos Ayres, ambas na periferia do extremo sul da cidade, e seus convidados, serão o público alvo, em um processo de formação de plateia que procura unir a prática pedagógica da Trupe à criação artística. Tais participantes poderão trocar sua própria pesquisa ao jogarem com as *Constelações* da II Trupe de Choque, criando a peça MATERIAL CIBORGUE FANTASMA, ao mesmo tempo em que criam seus próprios experimentos artísticos nos territórios dos Núcleos.

Os núcleos Peripatéticos e a constelação da des-razão: vagando por estrelas

A partir da experiência da II trupe de Choque de cinco anos de residência artística no hospital Psiquiátrico Pinel, a moldura artístico-pedagógica chamada, desde 2005, de Teatro Peripatético, transformou-se. O objetivo de estimular o pensamento crítico ganhou no espaço do Hospital Psiquiátrico outra dimensão. Ou seja, Como estabelecer um espaço de reflexão em um local em que o pensamento tradicional surge barrado pela reclusão e pela estrutura de dominação chamada de doença mental? A partir desta pergunta, e sem abandonar os seus objetivos centrais, os Núcleos Peripatéticos construíram um diálogo com a des-razão.

Os Núcleos partiram, durante a ocupação no Pinel, de uma meta pedagógica e artística que se aproximou sempre do conceito instável de des-razão, elaborado por Michel Foucault. A des-razão entendida não como sinônimo de loucura, de sem-razão, mas como práxis (pensamento e ação) em negativo, é como o negativo da lógica perversa do mercado e dos imperativos excludentes da Razão Administrada. A Razão administrada é uma categoria social elaborada pelos filósofos Theodor Adorno e Max Horkheimer em várias de suas obras, principalmente na *Dialética do Esclarecimento*. Tal categoria dá conta dos processos de racionalização empreendidos pelo capitalismo nesta sua fase tardia, visando produzir valor e maximizar lucros, estimular o consumo. Buscou-se provocar, em uma prática teatral da des-razão, participantes capazes de orientarem suas escolhas artísticas e políticas por outra cartografia, elaborada no aqui e agora da experiência em ruínas, sob os escombros das relações de poder brasileiras, violentas e cordiais.

A maior parte desses participantes dos Núcleos, constituiu-se sempre de moradores e internos do hospital, o que levou o grupo a criar uma metodologia pedagógica da des-razão, com base em princípios da arte da performance: a diluição da fronteira entre artista e público, mestre e aluno, a substituição do espaço de “aula” por acontecimentos performativos, baseados em roteiros de ação que tinham por meta provocar a criação e a reflexão dos participantes por meio do diálogo com o espaço, com materiais dramaturgicamente diversos, com múltiplas linguagens artísticas, e considerando a alteridade como a possibilidade de estabelecer fluxos e percursos com o Outro, seja o outro da doença, seja o outro de grupos de moradores e internos vindos de regiões distintas da cidade, de faixa etária variadas e de experiências de vida e de tratamento médico absolutamente diversas. Essa experiência pedagógica baseada em princípios

performativos, ajudou a II Trupe a delinear e praticar, durante os anos no Pinel, múltiplas experiências artístico-pedagógicas a partir da des-razão.

A ideia de performance era justificada nesse contexto por seu caráter de conceito essencialmente múltiplo, explorando sempre as relações entre diversas manifestações artísticas e sua intervenção em nomadismo no espaço urbano, de trânsito contínuo. O que interessou o grupo nesse recorte da performance – desde a ocupação do Pinel - diz respeito ao caráter *letal* dessa espécie de anti-linguagem: as formas artísticas anteriores são tencionadas em seus limites, a ponto de termos em cena a apresentação da morte da própria ideia de arte. A proposta de experiência em múltiplas linguagens teve como objetivo geral provocar processos criativos capazes de promover a livre expressão dos participantes dos Núcleos, a partir da diversidade e da variedade dos procedimentos e dos conceitos presentes em cada manifestação artística. Para tal objetivo geral, experimentou-se a elaboração de *programas e jogos performativos* como procedimento artístico-pedagógico fundamental da prática. Para o grupo, o pressuposto fundamental sempre foi o de que se tal forma artística, construída sobre os escombros e os gritos dos que nunca foram ouvidos, não pode realizar a travessia até uma sociedade reconciliada pode, pelo menos, içar velas durante a tempestade.

Por tudo isso, a II Trupe expandiu nesse novo projeto de pesquisa, sediado nas duas escolas estaduais do Grajaú, o diálogo entre pedagogia da des-razão e performance, atritando, no entanto, esse elemento de des-razão performativa contra um eixo que é o seu negativo, a razão dialética, desde suas origens aristotélicas.

A pedagogia da razão peripatética

A experiência filosófica de Aristóteles confunde-se com o que hoje chamaríamos, ainda que com um certo anacronismo pós-moderno, de sua ação “pedagógica e performativa”. Aristóteles não fundou qualquer escola em Atenas, no sentido institucional do termo, já que, como meteco (estrangeiro e não-cidadão) que era, nem poderia ter na cidade qualquer direito de propriedade. O Liceu era simplesmente um grande espaço público, utilizado tradicionalmente pelos sofistas e filósofos para expor as suas lições, que Aristóteles, seus companheiros e discípulos, escolheram para realizar os seus encontros.

O Liceu pode assim ser compreendido como um círculo de investigadores motivados por interesses comuns, entretidos em indagações idênticas, cruzadas ou paralelas, relacionados pela troca recíproca de experiências, ideias e conclusões,

que naquele local se reuniam para colocar em jogo os resultados das suas pesquisas, de acordo com uma regularidade e uma rotina que só muito vagamente podemos hoje conhecer. No entanto, devemos, na II Trupe de Choque, a essa inspiração o que chamou-se de *pedagogia artística peripatética*.

Há numerosos testemunhos antigos, ainda que quase sempre desconstruídos e tardios, acerca do tipo de ensino praticado nos tempos de Aristóteles. Pierre Louis descreve que os cursos de Aristóteles eram ministrados enquanto o filósofo caminhava sem cessar ao longo das alas da espécie de parque que era o Perípatos, razão pela qual se atribuía aos seus discípulos o nome de “peripatéticos,” no sentido performático do “ensinar caminhando.” Aristóteles teria chamado à sua primeira lição do dia “o passeio da manhã” e à seguinte de “o passeio da tarde.” Parece-nos que, na sua origem e durante certo período posterior, o Perípatos era apenas um passeio público comum em que Aristóteles, na vereda de muitos mestres antes dele, desenvolveu uma espécie particular de ensino regular com membros da sua Escola. Tudo leva a crer que o Liceu era ainda, na época de Aristóteles, uma entidade volátil, sem estrutura institucional rígida nem realidade jurídica própria.

A II Trupe de Choque percebeu, inicialmente em seus estudos sobre as tragédias gregas, que a herança de Aristóteles merecia ser material de novos aspectos de investigação, friccionando-a contra seus oponentes filosóficos históricos, em um processo de destruição criativa já iniciado pelo próprio Hegel, sempre considerado como o maior crítico da lógica formal e da filosofia aristotélica. Apesar de construir uma profunda crítica à filosofia aristotélica, principalmente com relação à sua lógica identitária, em que as contradições não são consideradas base do movimento das categorias filosóficas e da própria realidade, “tratando-se da exposição de uma determinação atrás de outra, sem colocar em relevo a conexão e as mediações entre elas,” Hegel identifica em Aristóteles importantes aspectos dialéticos, observando que o método do filósofo grego “tem a paciência necessária para ir percorrendo, um por um, todos os problemas e todas as concepções; e que a investigação das distintas determinações chega a concretude firme e recobrada de cada objeto, formando os conceitos a partir da experiência.” Para Hegel, haveria no pensamento aristotélico um constante movimento dialético entre “empirismo e especulação,” o que nos ajudaria a “reconhecer o objeto em sua determinação e o conceito concretizado do mesmo; penetrando especulativamente na natureza do objeto, de tal modo que este sempre

permanece em sua realidade concreta, raras vezes reduzindo o pensamento a abstrações” (HEGEL, 1955, p. 237-238)

Chamar os Núcleos, base espacial da pedagogia artística da II Trupe, de *Peripatéticos* tem assim um objetivo metodológico. Interessa ao coletivo, na filosofia peripatética, o seu caráter de inacabamento e de movimento pedagógico lacunar: nenhum dos livros publicados em vida de Aristóteles nos chegou, suas obras são aquelas anotações utilizadas pelo filósofo em suas aulas. O sentido de “ensinar caminhando” é mais do que uma metáfora artístico-pedagógica: o espaço livre do Liceu, sem institucionalização do conhecimento e dos currículos, em um formato de aulas baseado no diálogo e no movimento contínuo entre mestre e aprendiz, serve de inspiração para que, no rígido e estagnado espaço da pedagogia formal, seja possível instaurar no projeto da II Trupe núcleos de estudo inflados pelo vento, que têm como parâmetro central a atividade de pesquisa.

Acima de tudo, tal metodologia de pesquisa coletiva procura dar nova dimensão à surrada oposição, base dos currículos e das disciplinas da pedagogia formal, entre teoria e prática. Ao contrário da prática cotidiana da vida danificada, a forma suprema de *práxis* para Aristóteles é a *teoria*. Ao invés da pretensão de opor teoria à prática, a teoria aqui é o que há de mais prático: para Aristóteles, é a forma suprema de *práxis*, já que significa, ao mesmo tempo, a contemplação, a visão e a transformação. Dessa definição de teoria aparecem as formas de vida, que terão grande importância no pensamento aristotélico: há o *bios politikós*,; a vida produtiva,; há o *bios praktikós*,; a vida cotidiana, e há a forma suprema, o *bios theoretikós*, a vida teórica, a vida teórica, que é, salvo engano, a mais prática de todas, que consiste precisamente na investigação que, por meio dos conceitos, contempla as fissuras da realidade estabelecendo perguntas e hipóteses, modificando a experiência da vida comum.

Assim, seria possível emergir uma metodologia peripatética que fizesse da prática do aprendizado a pesquisa, construindo conceitos a partir de questões advindas da realidade para depois testar esse material especulativo na prática da cena teatral performativa, tornando a *práxis cênica* percurso e fim pedagógico.

A síntese entre razão peripatética e a des-razão performativa – trabalhando com o jogo em meio ao esterco das contradições:

É objetivo artístico-pedagógico do atual projeto de pesquisa da II Trupe de Choque testar e sistematizar uma metodologia de *filosofia negativa* que seja, como

diria Hegel, “consciente e constantemente adubada pelo esterco das contradições”. Assim, do terreno de tal metodologia procura-se testar práticas artístico-pedagógicas capazes de sintetizar as duas vertentes de inspiração a serem investigadas: a “razão peripatética” e certa “des-razão performativa”. O procedimento modelo para tal síntese sem fim é o *jogo*.

O jogo é utilizado como *máquina propulsora de ações*, ou seja, como instrumento artístico-pedagógico que tenta gerar, no espaço claustrofóbico da escola, intervenções poéticas e artísticas capazes, em sua atitude crítica, de criar fissuras no espaço de dominação da pedagogia formal do mercado. Ao mesmo tempo, o jogo, ao estimular criações artísticas imprevisíveis a partir de materiais dramáticos nacionais, visa identificar possíveis traços da experiência social subjetiva e trágica, arruinada, dos que trabalham e/ou residem na periferia do extremo sul da cidade, em busca de compreender as condições históricas que construíram esse fantasma frágil a que chamamos de “si”. O jogo é, em sua prática anti-narrativa, lúdico, corporal e polifônico, puro estímulo à des-razão. Mas é também, em suas regras, em seus procedimentos de discussão sobre o que foi produzido a cada dia de encontro de cada coletivo, razão peripatética.

Dessa síntese contraditória, os Núcleos visam, por meio da prática cotidiana do jogo, produzir uma espécie de experiência corporal da escola e de seus múltiplos muros. Esse tipo de experiência de jogo performativo (que envolve a razão, a sensibilidade, a expressão, a des-razão e o corpo em ações de resistência performativa) pode ser estimulada por uma prática que chamamos de *errâncias escolares*, procedimento que, por sua vez, pode resultar em diferentes *corpo-constelações*. Uma *corpo-constelação* é um tipo de cartografia realizada pelo e no corpo, ou seja, um mapa, feixe de procedimentos, que procura traçar a memória espacial inscrita no corpo, o registro da experiência na arquitetura disciplinar, uma espécie de arqueologia do espaço disciplinar da escola, da própria cidade vivida e de seus aparelhos de controle, que fica inscrita mas também configura o corpo de quem com ela joga e a experimenta.

A produção e a experiência de *corpo-constelações* podem servir para a reflexão sobre a escola, sobre o bairro, sobre a cidade e sobre o país, por meio do desenvolvimento de outras formas, corporais ou incorporadas, de se apreender o espaço. Sob o pressuposto das *errâncias escolares*, a experiência configuradora de percepções corporais mais complexas poderia ser estimulada por uma prática de jogos que

teriam como objetivo promover errâncias pela escola e pelo espaço urbano ao seu redor. Estas, por sua vez, resultariam em *corpo-constelações* múltiplos a serem desenhados, em forma de material artístico, pelos participantes dos Núcleos.

A *corpo-constelação* de resistência se dá quando um corpo experimenta um espaço disciplinar de forma a gerar fissuras em sua estrutura espetacular, de controle e de dominação. Errar pode ser um instrumento de uma experiência crítica sobre os espaços investigados. O errante é então aquele que, estimulado pelo jogo, busca o estado de espírito (ou melhor, de corpo) aventureiro, que experimenta o espaço por meio do vagar, que se preocupa mais com as práticas, ações e percursos, do que com as representações ou roteiros e textos dramáticos.

O *errante escolar* experimenta, por meio do jogo, a aceleração ou a danificação do mundo que o cerca, sendo então capaz de crítica. A errância do jogo torna-se assim metodologia peripatética. A produção de *corpo-constelações* gera um novo estatuto de cena teatral performativa. As cenas a serem criadas nos Núcleos, por meio do jogo, partirão do atrito de um material extraído de diversos dramaturgos brasileiros (Jorge Andrade, Oswald de Andrade, Martins Pena, Vianinha, Avelino Fóscolo, Quorpo Santo, entre outros) com as realidades de vida e dos corpos dos participantes. Esse atrito, que será gerado por meio do jogo, desenvolvido nas mais infinitas formas e estruturas, tem por objetivo criar *corpo-constelações* que, ao serem apresentadas em forma de experimentos cênicos, de improvisações ou de instalações permitam a leitura e a reflexão a partir das estruturas de poder inscritas no corpo da subjetividade de cada artista participante. Essas relações de poder, contemporâneas, poderão dialogar e recriar procedimentos específicos dos materiais dramáticos trágicos que estão sendo estudados, em um trabalho de investigação de formas e de conteúdos capazes de revelarem aspectos da realidade histórica.

O conceito de “ensinar caminhando”, significa unir o processo criativo do grupo ao trabalho pedagógico dos Núcleos, transformando o que seriam oficinas tradicionais em espaços abertos de pesquisa e de “des-razão”, o que significa, neste projeto, o conhecimento e a apropriação por parte de todos os participantes de conteúdos, formas e modos de produção que os tornem capazes de se expressar artisticamente e de refletirem sobre o mundo para além da lógica da razão administrada.

Performance pedagógica: do mestre ignorante ao filósofo negativo

O *mestre ignorante*, livro de Jaques Rancière (2010), promove a reflexão sobre a teoria excêntrica e o destino estranho de Joseph Jacotot, um professor francês que, no início do século XIX, agitou o mundo acadêmico ao afirmar que uma pessoa ignorante poderia ensinar a outra pessoa ignorante o que ambas não conheciam, proclamando a igualdade de inteligências e exigindo a emancipação intelectual no lugar da sabedoria recebida, no que diz respeito à educação do que os Iluministas chamavam de “as classes mais baixas”. Sua teoria caiu no esquecimento em meados do século XIX. Rancière achou necessário reavivá-la em 1980 para instigar o debate sobre a educação e suas balizas políticas.

No processo pedagógico tradicional, o papel do professor é colocado como o ato de suprimir a distância entre a sua sabedoria e a ignorância do ignorante. Suas lições e exercícios visam diminuir continuamente a lacuna entre conhecimento e ignorância. Infelizmente, para diminuir a lacuna, ele deve seguir renovando-a sempre. Para substituir a ignorância pelo conhecimento adequado, ele deve se manter sempre um passo à frente do aluno ignorante que está perdendo sua ignorância. A razão para isto é simples: no esquema pedagógico, o ignorante não é apenas aquele que não conhece aquilo que ele não conhece; mas também aquele que *ignora como conhecer*. O mestre não é apenas alguém que sabe precisamente o que permanece desconhecido para o ignorante; ele também sabe como fazer com que isto seja cognoscível, a tal hora e em tal lugar, em determinada hora e em determinado lugar, de acordo com a metodologia.

O conhecimento fundamental que o mestre tradicional possui é o “conhecimento da ignorância”. É o pressuposto de uma lacuna radical entre duas formas de inteligência. Este também é o conhecimento fundamental que ele transmite ao aluno: o conhecimento de que as coisas devem ser explicadas a ele para que ele entenda, o conhecimento de que ele não consegue aprender sozinho. É o conhecimento da sua incapacidade. Deste modo, a instrução progressiva é a verificação sem fim do seu ponto de partida: a desigualdade. Esta verificação sem fim da desigualdade é o que Rancière chama de *processo de embrutecimento*. O oposto do embrutecimento é a *emancipação*. Emancipação é o processo de verificação da igualdade de inteligência. Isto significa que não há lacuna entre duas formas de inteligência. O mestre ignorante seria aquele capaz de assumir a igualdade das inteligências e das ignorâncias entre

aluno e mestre, ensinando assim algo que ambos desconhecem, em um processo de descoberta comum.

No caso da II Trupe de Choque, os mestres ignorantes não são apenas efeito de retórica ou de um travestimento do professor, que finge desconhecer para melhor ensinar. De fato, não é objetivo dos Núcleos ensinar conteúdos ou treinar os participantes em qualquer técnica artística. Os coordenadores dos Núcleos pretendem compartilhar sua ignorância: a pesquisa a ser realizada com os participantes dos Núcleos é rigorosamente a mesma que será experimentada durante o processo criativo da II trupe de Choque ao longo dos anos de projeto. Assim, os coordenadores dos núcleos desconhecem, e ignoram completamente, o que será experimentado a cada dia de Núcleo: têm tantas dúvidas quanto os demais *jogadores*; e nisso reside sua possibilidade concreta de praticar uma pedagogia-artística baseada nos parâmetros da pesquisa, ou seja, da ignorância.

No entanto, para este projeto, decidiu-se modificar consideravelmente o formato dos Núcleos Peripatéticos e sua metodologia artístico-pedagógica. Ao invés das duplas ou trios de coordenadores em cada um dos Núcleos, o grupo começou a experimentar no espaço das duas escolas ocupadas artisticamente uma coordenação ainda mais coletivizada. Na prática, isso significa radicalizar a aproximação entre ensaio artístico da II trupe e sua atividade pedagógica.

Assim, a cada dia de núcleo, exatamente como em um ensaio, o encenador apresenta uma proposta de trabalho inédita, desconhecida tanto para os atores da II Trupe de Choque quanto para os demais participantes do Núcleo Peripatético. Cabe então aos atores da Trupe agirem como *coordenadores-autores*, isto é, desdobrarem e conduzirem a proposta inicial junto aos demais *jogadores*, de forma a atuarem pedagogicamente na realização das propostas. Tais propostas, quando elaboradas pelo encenador, devem ser suficientemente abertas para serem recriadas e conduzidas pelos *coordenadores - autores*.

Após experiências como essas, percebeu-se que o conceito de “mestre ignorante” é insuficiente para definir a atuação dos coordenadores dos Núcleos. Na verdade, criaram-se duas instâncias de coordenação, organizadas de maneira não hierárquica, mas com funções diferentes: o coordenador-encenador, que traz a proposta (como a descrita acima) e os coordenadores-autores, que a realizam e a transformam. No entanto, como podemos ver no exemplo acima, tal realização se dá em parceria com

os demais participantes do Núcleo, que não têm nenhuma experiência com teatro ou com o modelo de proposta a ser trabalhada. Neste momento, os coordenadores-autores criam em parceria com os participantes, colaborando para o entendimento e criação da proposta que, no caso acima, torna-se então um novo exercício, um novo mote de experimentação. Ao mesmo tempo, tais coordenadores tornam-se “mestres”, ao criarem um programa a ser executado por outros “*ignorantes*” e também *autores*, ao realizarem artisticamente programas criados por outros *jogadores*.

Graças a esta relação muito próxima entre a pesquisa artística do grupo e seu trabalho pedagógico, percebeu-se a limitação do conceito de mestres ignorante para tentar definir essa experiência. A Il Trupe de Choque conhece previamente os materiais que serão investigados nos Núcleos e não ignora de maneira alguma o modelo das propostas a serem desenvolvidas (que se inspiram na metodologia de ensaio cotidiana). No entanto, ao coordenarem e atuarem, *ao mesmo tempo*, a partir das propostas trazidas pelo encenador, em diálogo com outras pessoas, com outras inteligências e experiências de vida, os artistas da Trupe são obrigados a se colocar em jogo, **a verem seus saberes negados, destruídos e recriados.**

Parece que há um território instável de dúvida e de abismo: os diferentes saberes de cada um serão trocados e negados, de maneira limitada e provisória, gerando dúvidas e questões novas. Talvez por estarem mergulhados em um processo de criação que compartilha das mesmas inquietações e referências dos núcleos, tais coordenadores poderão compartilhar com os participantes também os seus materiais artísticos: suas cenas, improvisações, vídeos, fotografias, propostas de cenário, de figurino, de luz, poderão ser divididas e recriadas a partir do diálogo e da experiência de cada encontro pedagógico e artístico.

Em seu livro, *O mestre ignorante*, Jaques Rancière promove uma vasta crítica à Sócrates, argumentando que, em seus diálogos maiêuticos, o filósofo grego não agiria como “alguém que sabe que nada sabe” mas, pelo contrário, conduziria as perguntas, em uma falsa ignorância, para obter dos seus interlocutores as respostas que deseja. Durante tal condução, Sócrates apenas reafirmaria o que já sabia desde o início: a ignorância do interlocutor, e não a sua.

Por mais que, de fato, Sócrates não seja um “mestre ignorante”, a análise de Rancière sobre sua atuação pedagógica é questionável. Questionável porque ignora um elemento fundamental na ação de Sócrates: sua *negatividade*. Todo o movimento

dialético dos diálogos socráticos *termina no totalmente negativo*. Mais do que sem resultado, os diálogos acabam em um resultado negativo e em contradição aberta, formada por uma constelação de negativas e de destruições. Segundo Kierkegaard:

Assim, o diálogo terminaria muito bem sem resultado, mas este “sem resultado” não seria de maneira alguma idêntico com um resultado negativo. Um resultado negativo precisa sempre ser um resultado; e um resultado negativo em seu estado mais puro e sem mistura [...] renova, constantemente, como aquela velha bruxa, a tentativa certamente digna de Tântalo, de primeiro devorar tudo, e por fim devorar-se a si mesma também, ou, como convém às bruxas, devorar seu próprio estômago. (KIERKEGAARD, 2013, p. 70-71)

No diálogo *Protágoras*, por exemplo, Sócrates e seu interlocutor, o sofista Protágoras, terminam por trocar de opiniões no final da disputa, em um movimento contraditório que levou a opinião inicial de Sócrates a ser defendida por Protágoras no final da conversa, ocorrendo a mesma troca em relação a Sócrates: “A conclusão atual do nosso diálogo se levanta contra nós como um homem a rir de nós, e se pudesse falar dir-nos-ia: Sois muito inconsequentes e contraditórios, Sócrates e Protágoras!” (PLATÃO, 1970, p. 267)

Entendemos o projeto artístico-pedagógico da II trupe de Choque como filosófico, que procura romper com a divisão entre teoria e prática, dando nova dimensão a questões filosóficas a partir do teatro. A filosofia, e o teatro que a estimula, tornam-se a crítica da ideologia enquanto forma ilusória de conhecimento que visa a manutenção de privilégios. Atentando para a etimologia do vocábulo grego correspondente à verdade (*a - létheia, a - letheúein*, “desnudar”), vemos que a verdade é pôr a nu aquilo que estava escondido, e aí reside a vocação do filósofo: o desvelamento daquilo que está encoberto pelo costume, pelo convencional, pelo poder. No caso narrado nesse artigo, tal desvelamento se dá por meio da experimentação cênica de ações, criadas coletivamente.

A ação filosófica de Sócrates consiste em apresentar uma doutrina do conhecimento que aniquila a si mesma. A ação da II Trupe de Choque, como coordenadores dos Núcleos Peripatéticos, assemelha-se à da bruxa descrita por Kierkegaard acima: devorar a si mesmos, destruir seus próprios conhecimentos em busca de um processo criativo comum, o que nos torna não mais “mestres ignorantes” mas sim “filósofos negativos”. Fazer dos Núcleos um espaço em que todos os participantes se tornem, por meio da prática artística, filósofos negativos é o maior objetivo performativo e peripatético: para realizar-se deve sempre, contraditoriamente, destruir para formar, em

uma sociedade e em um país em que as promessas de formação não foram e nem serão realizadas.

Referências

HEGEL. **História da filosofia**. vol.2. México-Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1955.

JAQUES, Paola Berenstein. **Elogio aos errantes**. Salvador: EDUFBA, 2012.

KIERKEGAARD, Soren. **Sobre o conceito de ironia**. São Paulo: Vozes, 2013.

PLATÃO. **Diálogos**. São Paulo: Melhoramentos, 1970.

RANCIÈRE, Jacques. _____. **O espectador emancipado**. São Paulo: WMF-Martins Fontes, 2012.

_____. **O Mestre Ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Recebido em 17/01/2014

Aprovado em 30/03/2014

Publicado em 25/06/2014