




**VELHAS EXPECTATIVAS, NOVOS DESAFIOS:
a crise da autoridade docente no campo formativo teatral**

OLD EXPECTATIONS, NEW CHALLENGES:
the crisis of teaching authority in the theatrical training field

Martha Dias da Cruz Leite

 <https://orcid.org/0000-0003-0144-3228>

 doi.org/10.70446/ephemera.v7i13.7325

**Velhas expectativas, novos desafios:
a crise da autoridade docente no campo formativo teatral**

Resumo: O artigo reflete sobre os impactos da crise da autoridade no campo formativo teatral, fazendo uso das teorizações de Hannah Arendt sobre o fenômeno da autoridade e seus estudos sobre a modernidade. Após mais de cinquenta anos desde as considerações da filósofa sobre a crise da autoridade no campo educacional, acontecimentos contemporâneos, como a ampliação do acesso à informação por meio dos canais digitais e a valorização da diversidade de perspectivas, promovida pelas pautas identitárias, acrescentam novas e importantes camadas de complexidade a esse debate. O campo formativo teatral, por sua vez, não está imune aos efeitos dessa crise política mais ampla, uma vez que ela permeia todas as esferas da vida humana. Embora não tenha a pretensão de ofertar respostas ou soluções imediatas para os múltiplos desafios que acometem o cotidiano docente, o artigo contextualiza alguma das encruzilhadas às quais o campo pedagógico está submetido, especialmente no que diz respeito à formação de nível superior. Diante da conjuntura que se irrompe, o texto recorre ao diálogo com a filosofia da educação na compreensão da experiência pedagógica teatral, argumentando em prol da adoção de uma postura crítica em relação a crenças e pressupostos por vezes considerados intocáveis na pedagogia do teatro, e da importância de reavaliar a manutenção de expectativas recorrentes impostas à prática pedagógica teatral.

Palavras-chave: pedagogia teatral; autoridade docente; crise da autoridade; Hannah Arendt.

**Old expectations, new challenges:
the crisis of teaching authority in the theatrical training field**

Abstract: The article reflects on the impacts of the crisis of authority in the theatrical training field, using Hannah Arendt's theorizations on the phenomenon of authority and her studies on modernity. After more than fifty years since the philosopher's considerations on the crisis of authority in the educational field, contemporary events, such as the expansion of access to information through digital channels and the appreciation of the diversity of perspectives promoted by identity agendas, add new and important layers of complexity to this debate. The theatrical training field, in turn, is not immune to the effects of this wider political crisis, since it permeates all spheres of human life. Although this article does not claim to offer immediate answers or solutions to the multiple challenges that affect the daily life of teachers, it does contextualize some of the crossroads to which the pedagogical field is subjected, especially with regard to higher education. Faced with the situation that has arisen, the text resorts to dialogue with the philosophy of education to understand the theatrical pedagogical experience, arguing in favor of adopting a critical stance in relation to beliefs and assumptions that are sometimes considered untouchable in theater pedagogy, and the importance of re-evaluating the maintenance of recurring expectations imposed on theatrical pedagogical practice.

Keywords: theater pedagogy; teaching authority; crisis of modernity; Hannah Arendt.



1 Introdução: autoridade, educação e modernidade democrática

Não existe modernização ou democratização, portanto, sem crise do poder, mas também não existe modernização sem, mais radicalmente ainda, crise da autoridade, mesmo quando é muito forte a tentação de voltar a dar aos poderes, fragilizados pela própria lógica da democracia, essa dimensão de autoridade que os tinha outrora encorpado (Renaut, 2004, p. 61).

Alain Renaut, em sua obra intitulada “O Fim da Autoridade” (2004), explora como nossa consciência contemporânea é influenciada por convicções sedimentadas, derivadas das grandes descobertas científicas da modernidade. Ele argumenta que essas convicções atuam como pressupostos *a priori* pelos quais interpretamos o mundo, sugerindo que nosso conhecimento futuro seguirá princípios e regras estabelecidos anteriormente como válidos para o conjunto de conhecimentos já adquiridos. Tais convicções formariam, assim, uma espécie de *pré-compreensão* inegociável que orienta nossa relação com o mundo e influencia o que ainda precisamos conhecer.

De acordo com o filósofo, essa *pré-compreensão* direcionaria não apenas a busca por novos conhecimentos relacionados ao mundo natural, mas também nossa relação com os valores, moldando o que ele chama de *a priori da modernidade democrática*. Renaut vincula a gestão dessas convicções – “[...] as grandes criações axiológicas e normativas saídas da razão moderna” (Renaut, 2004, p. 24) – ao surgimento das sociedades democráticas, desenvolvidas coletivamente desde o Renascimento:

Um mundo do qual caberá à filosofia das Luzes e às revoluções políticas do século XVIII explicitar as consequências libertando novos valores de ordem moral, jurídica ou política. Inscritos desde logo no mais profundo das nossas consciências, esses valores da modernidade constituem, também eles e à sua maneira, como que apriorismos através dos quais abordamos o mundo dos seres humanos e das relações inter-humanas (Renaut, 2004, p. 25).

Nesse diapasão, a ideia de tratar todos os semelhantes como iguais seria um *a priori* que rege a nossa *pré-compreensão* do mundo humano. E isso permanece verdadeiro mesmo diante de hierarquias sociais, profissionais e funcionais, uma vez que, ainda que elas existam, seria amplamente rejeitada pelo senso comum, por exemplo, a defesa do sistema de castas. Renaut discute esse conceito na perspectiva de um filósofo branco e europeu, e pontuar esse marcador importa ao considerar realidades como a brasileira, que, como observou Paulo Freire, “[...] nasceu e cresceu dentro de condições negativas à experiência democrática” (2011, p. 90). Essa consciência é crucial para entender o desafio enfrentado pelo projeto constitucional brasileiro, lançado em meio a uma história de inexperiência democrática e marcado pela violência e exclusão, como bem coloca Guilherme Perez Cabral:

É sobre o chão do profundo desrespeito aos direitos humanos e da histórica inexperiência da democracia, legado do passado autoritário e enraizado no pano de fundo das relações sociais, que se edifica o projeto constitucional brasileiro de 1988.



No horizonte da experiência jurídica da modernidade, institui o Estado Democrático de Direito, alicerçado em consistente sistema de direitos. [...] Temos exigido pouco para nos adjetivarmos “democráticos”: bastam algumas liberdades formais, partidos sem representatividade, eleições periódicas, o exercício isolado do voto, a escolha entre opções que o cidadão não formulou. A democracia brasileira permanece sobrecarregada pelo ingente desafio de sua consolidação (Cabral, 2016, p. 874-875).

Embora a teoria de Renaut não se adeque completamente à análise das relações humanas sob o prisma de países colonizados e marcados por estruturas racistas e patriarcais fortemente operantes, suas observações estão alinhadas com a aspiração pela igualdade presente na legislação brasileira, ainda que tais pretensões nem sempre se concretizem na prática como teorizado. E isso revela uma tentativa de corresponder, ao menos no plano discursivo, aos valores humanistas derivados da filosofia iluminista amplamente reconhecidos e divulgados na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (ORGANIZAÇÃO [...], 1948). Assim, os princípios e valores morais do Iluminismo estão profundamente arraigados no discurso ocidental desde o surgimento da modernidade, e não encontram muita resistência para serem amplamente aceitos como régua geral para as mais diversas áreas da vida humana. Imersos nesses imperativos humanistas, raramente sentimos a necessidade de debatê-los ou questionar as boas intenções de quem os utiliza como justificativa para os mais variados projetos e ações. E, dessa forma, eles terminam direcionando, em diferentes graus, as nossas atitudes e pensamentos em cada momento, relação ou esfera de nossa vida¹:

Assim essas convicções saídas das grandes criações normativas da modernidade transformam, etapa a etapa, sector a sector, tão lógica como profundamente a nossa relação com o outro na cidade, nas instituições, no trabalho ou, como se diz doravante, na empresa, mais recentemente o casal. Ao ponto mesmo de chegar, hoje em dia, a prosseguir a sua trajectória na família e na escola, em que a relação com a infância se inscreve doravante, também ela, no pano de fundo desse reconhecimento e da liberdade e da igualdade de todos os seres humanos (Renaut, 2004, p. 26).

No campo educacional, os efeitos do enraizamento em nossa consciência do *a priori da modernidade democrática* podem ser visivelmente observados na medida em que, de uma maneira geral, “[...] o alegado norte humanista [é] tomado como justificativa autolegitimadora da ação escolar [...]” (Aquino, 2020, p. 194), se configurando como lugar-comum sob o qual se assenta o campo pedagógico contemporâneo. Seus ecos podem se apresentar por meio de expressões amplamente utilizadas que dominam o vocabulário dos documentos educacionais: liberdade do aluno, democracia escolar, emancipação, autonomia do aluno, entre outros. Como educar de forma

1 Aqui caberia destacar o notável enfraquecimento da adesão aos valores humanistas fundamentais e da defesa das garantias e liberdades estabelecidas no DUDH nos últimos anos. Seja no âmbito político maior, por meio de políticas públicas e atos governamentais que parecem pensados absolutamente fora desse conjunto de valores, como os horrores praticados pelo presidente Jair Bolsonaro na gestão da pandemia COVID-19 e os campos de detenção de imigrantes da era Trump; seja no âmbito da micropolítica cotidiana, refletida em comentários nas redes sociais que demonstram um claro despreço pelos direitos humanos. Esse cenário revela não apenas que os direitos e liberdades fundamentais previstos pelo DUDH nunca foram de fato implementados em diversos países, especialmente em relação aos povos não brancos e às nações economicamente desfavorecidas. Mesmo em espaços onde a consolidação desses valores era considerada certa e irreversível, essa base de princípios parece estar fortemente ameaçada e desacreditada na atualidade.



compatível com as exigências da modernidade é a pergunta de fundo que norteia inúmeros discursos pedagógicos, abrangendo desde os pensamentos de Rousseau até os que ganharam destaque a partir do século XX, representados por figuras como Alexander S. Neill, Carl Rogers, Ivan Illich, John Dewey e Paulo Freire. Ao final, o que se deseja entender é como reconhecer a similitude do *outro-aluno* e educar em consonância com os princípios de igualdade e liberdade preconizados pelo pensamento humanista. Desafio que se torna ainda mais complexo diante de relações marcadas por assimetrias intrínsecas e intransponíveis, como nas relações entre pais e filhos e nas interações entre professores e alunos.

No Brasil, essa intenção se evidencia em movimentos como o *escolanovismo*, que teve seu surgimento no país na década de 1920 e continua a reverberar no cenário educacional nacional, uma vez que o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* se estabeleceu como uma espécie de base política sobre a qual se alicerça a educação brasileira até os dias atuais. Os princípios *escolanovistas* influenciaram a redação de importantes documentos legais que regem atualmente a educação no país, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e até mesmo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento frequentemente apontado como sendo regido por uma lógica mercadológica associada a interesses empresariais.

A presença maciça de valores liberais e democratizantes na legislação educacional brasileira leva a uma convergência de objetivos e metas em projetos educacionais dos mais diversos, e muitas vezes com enormes divergências teóricas e programáticas entre si. José Sérgio Fonseca de Carvalho aponta ser surpreendente como num campo permeado por tantas controvérsias teóricas e práticas como o da educação há a “[...] aceitação generalizada dos ideais de promoção e cultivo da liberdade como objetivos centrais da formação escolar” (Carvalho, 2017, p. 78). Segundo ele, essa aceitação derivaria, ao menos em parte, da adesão aos valores da modernidade e aos princípios de igualdade em todas as dimensões da vida pessoal e social.

À medida que pais e educadores são animados pelas mesmas faíscas que alumiam a consciência democrática, a educação moderna se encontrou diante de uma encruzilhada: como inserir as crianças nos valores de liberdade e igualdade, na medida em que elas estão imersas em relações familiares estruturadas segundo a hierarquia natural entre pais e filhos? No campo escolar, diante da insuperável assimetria que se impõe entre docentes e discentes, em virtude da natureza das responsabilidades assumidas na relação pedagógica, educadores se empenham em compreender como estruturar essa relação de maneira a não soar incompatível com a igualdade constituinte da consciência democrática. Defronte a esse cenário, são duas as reações mais comuns: clamar pelo retorno de uma tradição e autoridade perdidas ou desconfiar e até mesmo rejeitar todas as formas de hierarquia e autoridade, configurando um movimento pendular produtor de um debate interminável (Aquino, 2007), calcado mais na controvérsia permanente do que na produção de possibilidades empíricas efetivas para o campo educacional.



No campo da Arte não poderia ser diferente, uma vez que os valores da modernidade democrática são estruturantes do modo de vida ocidental em cada uma de suas dimensões. E seus efeitos podem ser notados especialmente nos objetivos frequentemente aferidos para o ensino da arte em diferentes abordagens teóricas e projetos artístico-pedagógicos. Nos documentos oficiais, nas legislações e nas publicações acadêmicas das artes cênicas, o teatro é frequentemente visto como uma ferramenta promissora na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, conforme prescrito por inúmeras teorias artístico-pedagógicas. Embora variadas, essas teorias compartilham a busca por dimensões emancipatórias formadoras do cidadão crítico e autônomo do futuro. Um exemplo disso pode ser encontrado no início do livro “Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo” (Desgranges, 2006), uma das publicações brasileiras mais populares da pedagogia do teatro. Nas palavras da pesquisadora Maria Lúcia de Souza Barros Pupo:

Se considerarmos a escola como **o coração do projeto democrático**, o enfrentamento dessa lacuna é mais do que nunca oportuno e, ainda mais do que isso, urgente. Nesse sentido, o livro que o leitor tem em mãos se revela, sem dúvida, como um precioso mapeamento crítico, talvez um norteador de opções diante dos impasses aos quais a escola inevitavelmente nos conduz. As páginas que se seguem desvelam processos de apropriação do teatro que trazem em seu cerne uma **nítida dimensão emancipatória** (Pupo, 2006, p. 16, grifo nosso).

Gilberto Icle (2009, p. 2) analisa as condições de emergência da *Pedagogia Teatral* e observa a crença generalizada de que “[...] ensinar teatro, ensina a ser cidadão [...]”. Ele identifica o que seria a passagem da *Pedagogia do Ator*, que visava à melhoria da eficiência da atuação teatral no século XX, para a *Pedagogia Teatral*, em vista da urgência de processos sociais de humanização dos sujeitos nas vidas contemporâneas:

Um enunciado que se faz perceber no discurso contemporâneo da Pedagogia Teatral é a crença, de muitos modos dita, praticada, falada, escrita, e, por vezes, contradita, de que a situação pedagógica, antes que o espetáculo, é o *locus* privilegiado para a mudança, para a transformação do humano e para a sua própria constituição. É a situação pedagógica, ela mesma, protagonista de uma ruptura com a tradição catártica do teatro. Agora não é mais preciso ver teatro para viver em si e expurgar de si os males, mas deve-se praticar teatro para melhor viver. [...] No mundo contemporâneo, na mídia, na escola, na igreja, nos movimentos sociais, é preciso aprender teatro para melhor viver, para melhor alcançar uma consciência de si (Icle, 2009, p. 4).

Desde a Grécia Antiga, pensadores como Platão e Aristóteles já investigavam as implicações do ato de fazer e assistir teatro. Por esse motivo, a interligação entre teatro e educação é considerada atemporal por Pupo (2015), uma vez que a sua origem remonta à própria origem do teatro. Além disso, mesmo a introdução do teatro no Brasil teria seguido diretrizes pedagógicas na catequização dos indígenas pelos colonizadores. De modo que, a compreensão de que o teatro pode desempenhar um papel relevante na formação do indivíduo não é exclusiva da nossa época e o que tem variado ao longo da história são as concepções e os valores subjacentes a essa união entre arte e pedagogia (Pupo, 2015).



Sob o norte iluminista, essa tendência ao pedagógico intrínseca ao fazer teatral ganha contornos particulares, se manifestando por meio da aplicação de valores humanistas na pedagogia do teatro. Assim, a mais nobre e principal justificativa para o fazer teatral passa a ser a sua presumida capacidade formativa do futuro sujeito-cidadão emancipado, livre e autônomo. Nessas bases, os sentidos atribuídos à noção de autoridade são profundamente influenciados pelos valores subjacentes a esse modo específico de pensar. Condição produtora de discursos que, por incorporarem a ideia de liberdade e igualdade como valor maior a ser cultivado na integralidade de nossas interações, por vezes, terminam levantando suspeitas injustificadas sobre a inevitável assimetria presente nas relações pedagógicas.

A partir da modernidade, a tensão entre o antigo e o novo se instala e os desejos de renovação das relações de poderes, aliados à sensação de ausência de sentido nas respostas da tradição (Arendt, 2014), abalam profundamente as relações humanas e, sem poder ser diferente, as relações de autoridade. Afinal, a perda da autoridade seria “[...] o preço a pagar pelas sociedades que atravessam essa dinâmica irresistível da igualdade” (Renaut, 2004, p. 61)? Eis a questão.

2 A crise da autoridade docente na contemporaneidade: novas dimensões das velhas incertezas

Autoridade é um assunto complexo, e diferentes perspectivas e discursos refletem essa complexidade ao evidenciarem o caráter essencialmente polêmico de alegações e perspectivas que se chocam, conflitam ou mesmo se opõem em franca contradição (Carvalho, 2017). Teórica atenta a essa problemática, Hannah Arendt faz questão de distinguir a *autoridade* de experiências políticas distintas como *força*, *poder* e *violência* (Arendt, 2017). Ela observa que tanto a perspectiva liberal quanto a conservadora equiparam violência à autoridade, tratando a autoridade apenas como aquilo que faz as pessoas obedecerem (Arendt, 2014).

A reflexão proposta por Hannah Arendt, contudo, não visa uma definição para a autoridade em geral, mas sim, traçar linhas distintas e não arbitrárias a partir do que a autoridade representou ao longo de um extenso período no mundo ocidental, reconsiderando as fontes de sua força e significação. Na perspectiva da filósofa, o conceito de autoridade teria se estruturado, para nós ocidentais, sobre uma experiência política real romana. Dessa forma, retoma a noção de *auctoritas*², posto que foram os romanos a incorporar a autoridade na tradição política do Ocidente. Desse modo, Arendt argumenta que as confusões em torno do termo derivariam do fato de a autoridade ter desaparecido no mundo moderno, uma vez que não podemos mais recorrer a experiências

2 *Auctoritas* deriva do verbo *augere*, que significa aumentar. No caso dos romanos, o objeto a ser aumentado era a fundação de Roma. Nesse contexto, os dotados de autoridade seriam os anciãos, o Senado, os descendentes dos fundadores da cidade e responsáveis por transmitir, geração após geração, o legado dos antepassados, ou seja, a tradição: “A autoridade, em contraposição ao poder (*potestas*), tinha suas raízes no passado, mas esse passado não era menos presente na vida real da cidade que o poder e a força dos vivos” (Arendt, 2014, p. 164).



políticas autênticas e incontestes de autoridade comuns a todos. Tal conjuntura teria tornado o entendimento do termo nublado e conferido abertura a usos da palavra com os mais distintos sentidos e significados (Arendt, 2014).

A complexidade em torno do conceito ganha degraus adicionais especialmente quando se trata de sua interpretação no contexto educacional. Para Arendt, a crise que acomete a educação seria justamente resultado da extensão da crise da autoridade em geral para áreas pré-políticas, aferindo a ela o *status* de problema político de primeira grandeza:

Essa crise [da autoridade], manifesta desde o começo do século, é política em sua origem e natureza. [...] O sintoma mais significativo da crise, a indicar sua profundidade e seriedade, é ter ela se espalhado em áreas pré-políticas tais como a criação dos filhos e a educação, onde a autoridade no sentido mais lato sempre fora aceita como uma necessidade natural [...]. Devido a seu caráter simples e elementar, essa forma de autoridade serviu, através de toda a história do pensamento político, como modelo para uma grande variedade de formas autoritárias de governo, de modo que o fato de mesmo essa autoridade pré-política, que governava as relações entre adultos e crianças e entre mestres e alunos, não ser mais segura significa que todas as antigas e reputadas metáforas e modelos para relações autoritárias perderam sua plausibilidade. Tanto prática como teoricamente, não estamos mais em posição de saber o que a autoridade realmente é (Arendt, 2014, p. 128).

Desse modo, não existe um consenso claro sobre o que significa autoridade, e os sentidos e intenções quando no emprego da palavra podem se assemelhar ou variar por completo, não raramente dando aberturas a interpretações que equiparam autoridade com fenômenos coercitivos sem qualquer relação com a sua natureza. Segundo Arendt (2014; 2017) a *autoridade* se distingue de *força*, *poder* e *violência* por estar fundamentada na **confiança**, no **respeito** e na exigência de **reconhecimento imediato e incondicional**. Ela se estabelece dentro da hierarquia e implica uma “[...] obediência na qual os homens retêm a sua liberdade [...]” (Arendt, 2014, p. 144). Nessas bases, a fonte da autoridade não reside no poder que uma pessoa ou cargo detém, nem na capacidade de usar a força ou violência para impor obediência, mas sim em uma:

[...] força externa e superior a seu próprio poder; é sempre dessa fonte, dessa força externa que transcendeu a esfera política, que as autoridades derivam sua “autoridade” – isto é, sua legitimidade – e em relação à qual seu poder pode ser confirmado (Arendt, 2014, p. 134).

Uma vez que na contemporaneidade as formas tradicionais de autoridade têm caído em descrédito, educar em um mundo não mais estruturado pela autoridade nem mantido coeso pela tradição se torna um enorme desafio. Isso porque o esfacelamento da tradição teria jogado o mundo ocidental moderno em uma crise profunda, uma vez que os padrões morais e as categorias políticas que por muitos séculos regeram a continuidade histórica do ocidente teriam se tornado inadequados para compreender os acontecimentos do mundo moderno e fornecer regras para a ação. A esse fenômeno, a autora se refere em seus escritos como o “rompimento do fio da tradição” (Arendt, 2014). Importante ressaltar que a concepção arendtiana de *crise da modernidade* não pode ser confundida com uma postura conservadora, que percebe a crise como decadência do mundo



ocidental, mas sim como um convite ao pensar: “É a oportunidade, proporcionada pelo próprio fato da crise – que dilacera fachadas e oblitera preconceitos –, de explorar e investigar a essência da questão em tudo aquilo que foi posto a nu [...]” (Arendt, 2014, p. 223).

Na atualidade, em virtude das recentes transformações sociais, culturais e tecnológicas, essa velha crise ganha novas camadas. A ampliação do acesso à informação por meio dos canais digitais e a valorização da diversidade de perspectivas promovida pelas pautas identitárias têm impulsionado importantes e profundas reflexões sobre os modelos de liderança e poder dentro dos diferentes ambientes educacionais. O que se verifica é que, passados mais de meio século desde as considerações de Hannah Arendt sobre a crise da autoridade (Arendt, 2014), a problemática apontada pela filósofa alemã alcança níveis de complexidade ainda mais agudos do que os explorados por suas análises no século passado, adquirindo nuances adicionais e requerendo uma reavaliação à luz de preocupações atuais.

Um dos cenários educacionais atuais onde essa crise se manifesta com maior intensidade é o ensino superior. De maneira muito ilustrativa da problemática em questão, o tema da autoridade docente aparece frequentemente nesse contexto como alvo de acalorados debates. Isso demonstra que, embora o tema da autoridade seja frequentemente submetido ao escrutínio analítico, não existe um assento tranquilo no senso comum de onde se poderia deduzir um rol de condutas confiáveis e consensuais acerca dos limites e contornos da autoridade educacional.

O professor Wilson Gomes, doutor em Filosofia e docente na Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), discorre sobre as dificuldades atuais que rondam os professores universitários, sobretudo em um cenário marcado por mudanças profundas na maneira tradicional de perceber as relações entre professores e alunos. No artigo intitulado “A universidade e o tribunal identitário” (Gomes, 2023), publicado no jornal Folha de S. Paulo, Gomes, fazendo referência a um acontecimento em específico na UFBA³, afirma que as universidades atualmente seriam um dos lugares mais insalubres para se trabalhar. De acordo com o professor:

Ao menor interesse contrariado, à menor reivindicação de hierarquia pedagógica, à mera indicação de bibliografia pode corresponder uma acusação de gravíssimo crime identitário. Crime hediondo, sentença automaticamente cumprida. Nem Kafka previu coisa assim (Gomes, 2023).

Gomes pondera como as atuais e tão populares pautas identitárias entre os estudantes têm afetado as relações pedagógicas nesse contexto e a sua posição é a de crítica incisiva do que ele descreve como “estilo identitário de ativismo”. Nesse mesmo texto, ele enumera o que considera como as três teses equivocadas que sustentariam esses equívocos, tomando como referência o episódio ocorrido na UFBA:

³ O incidente em análise envolve uma discussão entre uma aluna e uma professora, cujos pormenores foram documentados na reportagem do portal jornalístico G1, intitulada “Professora acusada de transfobia contra aluna na Bahia diz ser alvo de calúnia e difamação” (Alencar, 2023).



Que a relação pedagógica é um piquenique igualitário em que alunos e professores levam o que têm e todos se sentam para compartilhar; que o aluno que pertence a uma minoria “historicamente subalternizada” tem prerrogativas pedagógicas que o põem acima do docente, inclusive a de realizar sua própria “curadoria” das fontes usadas na disciplina, recusando os autores brancos e europeus que constam da bibliografia; que qualquer atitude de contestação ou crítica da interpretação ou da “curadoria” do estudante é destituída de função pedagógica, constituindo-se, ao contrário, em uma ofensa inaceitável ao aluno pertencente à minoria (Gomes, 2023).

Os pontos de vista expressos por Gomes receberam amplo apoio da opinião pública, mas, simultaneamente, enfrentaram resistência. Parte da crítica interpretou seu posicionamento como uma reação conservadora contra as lutas das minorias historicamente desfavorecidas. Uma outra parte argumentou em prol da importância de não reduzir as lutas identitárias a atos preconceituosos ou ofensivos por parte de membros isolados de grupos marginalizados, aos moldes do proposto pelo analista político Celso Rocha de Barros no artigo “Movimentos ‘identitários’ querem conquistar coisas, não cancelar pessoas” (2023), publicado no jornal *Folha de S. Paulo*.

As polêmicas levantadas por Gomes ressoam uma controvérsia similar que se desenrolou em 2021 em torno do artigo “Parece revolução, mas é só neoliberalismo”, assinado por um professor de uma universidade pública paulista sob o pseudônimo Benamê Kamu Almudras. O artigo de Almudras elenca relatos de situações que teriam sido vivenciadas pelo autor e por seus colegas, denunciando, segundo ele, “virulentas ofensivas neoliberais” direcionadas aos professores universitários, especialmente os que atuam em instituições públicas:

Suspeito que isso se deva, em parte, à maneira distorcida como alguns alunos veem a assimetria inerente à educação, imaginando que os corpos docente e discente são como classes sociais – de um lado, a classe exploradora; de outro, a explorada. Eles supõem que o professor detenha uma superioridade essencial e que a posição de aluno seja involuntária e permanente. Esquecem que ninguém nasce professor e que a assimetria da sala de aula é contextual e temporária. O professor é apenas alguém com mais experiência e conhecimento em determinada área, e não um sujeito social dotado de um poder inerente ou de mais conhecimentos genéricos que os alunos. Aliás, muitos alunos de universidades públicas com atitudes como as que descrevi têm eles próprios a intenção de seguir a carreira docente, o que torna ainda mais absurda a identificação que fazem do professor com o opressor (Almudras, 2021a).

Do mesmo modo como ocorreu com Gomes, o texto de Almudras foi alvo de intensa repercussão, gerando uma cadeia de reações tanto positivas quanto negativas. Uma das críticas mais contundentes foi o artigo intitulado “Uma visão nebulosa e conservadora” (Toledo *et al.*, 2021), que acusa Almudras de empregar a expressão *neoliberalismo cultural* não para criticar as formas de dominação capitalista, mas sim como uma “[...] condenação moralista das lutas pela democratização da universidade pública[...]”. Os autores interpretam a sua posição como uma manifestação de desconforto com as mudanças ocorridas no ambiente acadêmico nas últimas décadas, especialmente em relação à diversidade recém-adquirida por intermédio das cotas sociais e raciais. O veredito final dos autores é de que a argumentação de Almudras subverteria a relação entre opressor e



oprimido, e defendem que as reações em apoio a Almudras seriam, na verdade, respostas negativas de conservadores incomodados pelas recentes conquistas das lutas contra as desigualdades sociais, principalmente aquelas ligadas às políticas de inclusão racial (Toledo *et al.*, 2021).

Em uma tréplica nessa mesma revista, Almudras se defende afirmando que o seu texto não deve ser interpretado como um ataque às políticas de ação afirmativa nem como uma postura contrária à democratização da universidade. A questão central de sua crítica residiria na defesa ética do dever profissional dos docentes de ensinar e avaliar, e finaliza lançando uma provocação aos seus críticos: “Aos colegas que pensam que professores são necessariamente opressores e que a autoridade docente é por definição autoritária, pergunto: por que seguem em tão odiosa profissão?” (Almudras, 2021b).

As polêmicas suscitadas pelos artigos em questão evidenciam a existência de um desacordo generalizado em relação à natureza e ao papel da autoridade na prática docente. Esse desalinho adquire novas cores e intensidades após as políticas de democratização do ensino, implantadas no país nas últimas duas décadas, especificamente entre os anos de 2003 e 2016. No âmago dos questionamentos suscitados, resplandece a suspeita que inescapavelmente recai sobre a assimetria de posições sociais e institucionais entre professores e alunos. É precisamente essa leitura desconfiada que impulsiona a querela sobre os contornos do que pode ser percebido como um legítimo exercício da autoridade ou como uma manifestação de autoritarismo.

Silvio Luiz de Almeida condena a abordagem simplista que frequentemente marca o debate sobre identidade, enfatizando a crucial necessidade de diferenciação entre identidade e *identitarismo*. Ele assina o prefácio da edição brasileira de “Armadilha da Identidade: raça e classe nos dias de hoje” (2019), obra de Asad Haider, e cita como o ponto mais substancial do livro a percepção da identidade como uma armadilha quando transformada em uma *política de identidade* ou *identitarismo*. Isso significa que, se a recusa apriorística da identidade é danosa para as lutas por emancipação, seria igualmente problemático abordar a identidade de forma isolada, ou seja, desvinculada das relações sociais concretas:

A “armadilha” de que fala Haider não está em se levar em conta a identidade nas análises sobre a sociedade, mas em analisá-la como se fosse algo *exterior* às determinações materiais da vida social. Afastada de sua dimensão social, a identidade passa a ser, simultaneamente, ponto de partida e ponto de chegada, colocando o pensamento em um *loop* infinito de pura contradição. Desse modo, o debate intelectual sobre a identidade jamais ultrapassa a si mesmo, incapaz que é de projetar-se nas relações concretas que sustentam as identidades sociais (Almeida, 2019, p. 9).

Almeida sublinha a pertinência da análise de Haider para a compreensão dos desafios da identidade em solo nacional, uma vez que, segundo o professor brasileiro, parte expressiva da esquerda teria caído nessa emboscada epistemológica, com graves implicações políticas. Para Almeida, “o problema da identidade é um problema político urgente, ligado à lógica de reprodução do capitalismo. Por isso, deve ser tratado de modo crítico, a fim de que possamos lidar com uma realidade contraditória” (Almeida, 2019, p. 19).



3 Autoridade docente no campo formativo teatral: algumas reflexões

De acordo com Gilberto Icle (2010), um grande e crescente número de demandas, às vezes estranhas e bizarras, estaria sendo direcionado aos profissionais do teatro, atribuindo inúmeras funções à atividade teatral em variados projetos de libertação do homem. Agentes sociais dos mais diversos – ONGs, projetos governamentais, empresas, escolas formais e informais, entre outros – estariam fazendo uso do teatro como um instrumento de melhoria de vida. A escola, por sua vez, não seria indiferente a essa verdade, e regularmente professa a importância do teatro como um forte aliado no processo de emancipação do educando. Nesse contexto, a atividade teatral se revestiria de uma função terapêutica, funcionando como um “remédio” para males diversos do ambiente escolar. Icle, contudo, não desacredita da capacidade do teatro para cumprir com essas responsabilidades, mas faz uma importante ponderação: “[...] quais as condições necessárias para que isso aconteça? A Pedagogia Teatral que vemos praticada hoje, em nosso entorno, professa promessas e oferece quais condições para a sua efetivação?” (Icle, 2010, p. 89).

A reboque de tais promessas, prevalece no campo pedagógico teatral a tendência de encarar a autoridade docente como uma possível ameaça à liberdade do aluno, simplificando, ao fim, as complexidades das interações pedagógicas. Tais constatações foram evidenciadas na pesquisa de doutorado intitulada “Autoridade na pedagogia do teatro: tradição e renovação no campo formativo teatral” (Leite, 2024). Na esteira de procedimentos inspirados na pesquisa arquivística aplicada à educação, o estudo investiga como a ideia de autoridade foi incorporada pelo campo pedagógico teatral no Brasil e os significados que o termo adquire nesse contexto. Para isso, realizou uma revisão sistemática da produção teórica brasileira sobre o tema a partir de artigos de revistas da área de teatro, livros e textos presentes em anais de eventos acadêmicos teatrais, com o objetivo de mapear os sentidos que a ideia de autoridade adquire no campo teatral.

De acordo com os resultados da pesquisa, Paulo Freire e a influência do seu ideal de *educação como prática da liberdade* é destaque na pedagogia do teatro, com ênfase na exigência de uma abordagem democratizante por parte dos professores na relação com os alunos, expressa no conceito de *autoridade docente democrática*. Além disso, os discursos prevalentes na pedagogia do teatro no Brasil se apresentam combativos à ideia de autoridade, sobretudo por tomarem o termo como sinônimo de poder e coerção. Nesse sentido, os sentidos controversos que a noção de autoridade adquire em grande parte de sua produção teórica culminaria em uma profusão de discursos ansiosos por ignorar ou escamotear a assimetria intrínseca a uma relação de autoridade (Leite, 2024).

Diante de tal cenário, o cerne da problemática reside no fato de que, se a autoridade for tomada como sinônimo de coerção, não haveria outra posição lógica, na perspectiva do sujeito alinhado aos valores da modernidade democrática, senão defender seu enfraquecimento ou mesmo seu fim. Contudo, essa postura compromete severamente a compreensão do fenômeno, pois encerra qualquer abertura para as suas complexidades inerentes. Além disso, a quantidade ínfima



de material na pedagogia do teatro com foco central no tema da autoridade docente pode ser interpretada como um sintoma de uma sutil interdição de perspectivas que não se alinham a uma voz quase uníssona, que entoia palavras de ordem e *slogans* derivados das pedagogias progressistas e libertadoras, especialmente quando associadas a uma compreensão superficial das teorias de Paulo Freire (Leite, 2024).

Flavio Henrique Albert Brayner (2017) reflete sobre os usos do pensamento de Paulo Freire no Brasil, analisando que seus seguidores teriam transformado o legado do educador em um centro de citações e comentários que orientam não apenas ações educativas, mas também éticas, epistemológicas, estéticas, políticas e culturais. O autor argumenta que essa apropriação resultou em um movimento doutrinário e ideológico, denominado por ele de *paulofreireanismo*, que teria enfraquecido a força subversiva da obra original e se tornado uma caricatura.

Na visão de Brayner, o culto à figura de Paulo Freire resultou na sacralização de sua obra, tornando rara uma avaliação imparcial e rigorosa dessa. Esse movimento teria gerado uma espécie de *fidelidade doutrinária*, que impediria “[...] o fiel de ultrapassar os limites mentais oferecidos por aquele *corpus* [...]” (Brayner, 2017, p. 857), resultando na proliferação de clichês emocionais e ideológicos na literatura educacional com pouca profundidade crítica. Brayner defende que isso estaria obstruindo a entrada de novas ideias filosóficas e pedagógicas, levando a pedagogias pastorais e salvacionistas. Ele conclui que essa *camaraderie freirana* enfraqueceria a vigilância crítica tão exigida por Freire e uma das principais manifestações disso seria:

[...] o jargão, o clichê, a frase batida e rebatida, cuja função é produzir os automatismos do pensar, impedindo a avaliação distanciada e judicativa dos enunciados. Em uma palavra: o que era, no início, potencialidade crítica, aqui se transforma em operação ideológica, oferecendo antecipadamente as respostas às indagações e evitando a tarefa do pensar (Brayner, 2017, p. 857).

Dado que o legado de Paulo Freire é estruturante na abordagem da autoridade docente na pedagogia do teatro (Leite, 2024), é urgente refletir se o *paulofreirianismo* também estaria adentrando o campo formativo teatral. Essa ponderação é crucial para evitar a disseminação de retóricas impregnadas de *slogans* duvidosos sobre as interações entre alunos e professores no âmbito teatral, forjados numa volúpia humanista demagógica que, em última instância, comprometeria prerrogativas fundamentais da função docente.

Disso decorre a necessária coragem para analisar com absoluta honestidade a pertinência de velhas expectativas impostas à pedagogia teatral diante dos novos desafios que se avistam. Faz-se imprescindível, portanto, estar pronto para desafiar antigas ideias sacralizadas do campo teatral que, embora nobres em seus propósitos declarados, podem estar obstruindo a incorporação de novas e originais perspectivas filosóficas e pedagógicas, potentes em oferecer respostas e caminhos para uma realidade em crise. Crise essa que, se não respondida com o verdadeiro pensar (Arendt, 2014), pode culminar em consequências graves para a formação e prática pedagógica teatral, como a dificuldade em delimitar com precisão as linhas que separam prerrogativas fundamentais da ação docente –



como a justa exigência por estudo e disciplina – de práticas violentas ou abusivas travestidas de metodologias de ensino.

Nesse sentido, é fundamental reconhecer que a autoridade, quando corretamente entendida, difere substancialmente de atitudes opressoras, violentas ou coercitivas, constituindo-se em uma distinção essencial no debate sobre a experiência pedagógica. Sobretudo em face de um terreno repleto de arapucas, decorrentes tanto da persistência de uma herança colonial e patriarcal quanto pela propagação de simplificações grosseiras de conceitos teóricos sobre identidade e das tentativas desastrosas de aplicação desconectadas da materialidade da vida social.

Por um lado, não é possível ignorar a existência de uma tradição que, por grande tempo, contemporizou com abusos de todos os tipos, praticados por mestres de todas as espécies. Por outro, a solução simplória de separar as classes docente e discente em respectivamente opressores e oprimidos tem demonstrado efeitos deletérios e ineficazes na dissolução das violências nos ambientes educacionais. Afinal, se os papéis de algoz e vítima estão prévia e inalteradamente determinados, como preservar os confrontos necessários entre educador e educando sem que sejam tomados como violações de direitos? Como bem pontua Julio Groppa Aquino:

[...] só pode haver educação onde houver gerações em confronto. De um lado, o mais velho lutando para impor um olhar voltado ao passado, um olhar vagaroso e atento aos detalhes do mundo que nos rodeiam e se entranham em nós. De outro, o mais jovem lutando com todas as forças para não deixar macular seu olhar inaugural e apaixonado sobre a vida, um olhar quase sempre plasmado no presente e suas urgências (Aquino, 2014, p. 183).

Desse modo, reavaliar o papel da autoridade docente na contemporaneidade não é empreitada trivial. Nas redes sociais, intensificam-se os debates sobre temas essenciais à vida humana. No entanto, essas discussões, em grande parte, não vão além de meros bate-bocas que mascaram a ausência de diálogo genuíno. Especialmente em um cenário favorável à radicalização histriônica de posicionamentos, impregnado pelo vício dopaminérgico por *likes* e engajamento. Modos vigentes de comunicação que, ao invés de favorecer o pensar, agravam a anorexia cognitiva reinante.

Apesar do agravamento das tensões relacionadas à autoridade docente, professores e professoras continuam encarregados da imanente incumbência de conciliar as infindáveis demandas do mundo com a autoridade que supostamente deveriam representar em sala de aula. E, desta vez, tanto os saberes progressos transmitidos pela tradição quanto as modernas teorias educacionais se mostram insuficientes. Imersa nesse movimento vertiginoso, a classe docente não raramente paralisa, perplexa e desorientada. Como protagonistas kafkianos presos em um sistema inescapável e incompreensível, educadores são obrigados a caminhar por uma crise multifacetada, que é paradoxalmente tão antiga quanto inédita. Privados do auxílio de qualquer norte seguro para percorrer as novas dimensões das velhas incertezas, perambulam errantes. Na corda bamba, no fio da navalha. Desde sempre e a todo instante.



Referências

- ALENCAR, I. Professora acusada de transfobia contra aluna na Bahia diz ser alvo de calúnia e difamação; áudio revela discussão. *G1*, Bahia, 13 set. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2023/09/13/professora-acusada-por-suposta-transfobia-denuncia-aluna-por-calunia-e-difamacao-audio-revela-discussao.ghtml> . Acesso em: 14 set. 2023.
- ALMEIDA, S. Prefácio da Edição Brasileira. In: HAIDER, A. *Armadilha da Identidade: raça e classe nos dias de hoje*. Tradução de Leo Vinicius Liberato. São Paulo: Veneta, 2019.
- ALMUDRAS, B. K. Parece revolução, mas é só neoliberalismo: o professor universitário em meio às cruzadas autoritárias da direita e da esquerda. *Piauí*, São Paulo, edição 172, jan. 2021a. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/parece-revolucao-mas-e-so-neoliberalismo/> . Acesso em: 14 abr. 2021.
- ALMUDRAS, B. K. Pós-verdade e carteiradas de identidade: condenações e condescendências na universidade pública. *Piauí*, São Paulo, edição 175, abr. 2021b. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/pos-verdade-e-carteiradas-de-identidade/> . Acesso em: 21 maio 2021.
- BRAYNER, F. H. A. “Paulofreireanismo”: instituindo uma teologia laica? *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 70, p. 851-872, jul./set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227042> . Acesso em: 25 ago. 2021.
- AQUINO, J. G. *Instantâneos da escola contemporânea*. Campinas: Papirus, 2007.
- AQUINO, J. G. *Da autoridade pedagógica à amizade intelectual: uma plataforma para o éthos docente*. São Paulo: Cortez, 2014.
- AQUINO, J. G. O mau encontro entre a escola e humanismo. In: SILVIO GALLO, S. (org.). *A escola: uma questão pública*. São Paulo: Parábola, 2020. p. 193-210.
- ARENDDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 7. ed. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- ARENDDT, H. *Crises da República*. 3. ed. Tradução de José Volkmann. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- BARROS, C. R. Movimentos ‘identitários’ querem conquistar coisas, não cancelar pessoas. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 30 set. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/celso-rocha-de-barros/2023/09/movimentos-identitarios-querem-conquistar-coisas-nao-cancelar-pessoas.shtml> . Acesso em: 3 out. 2023.
- CABRAL, G. P. Educação na e para a democracia no Brasil: considerações a partir de J. Dewey e J. Habermas. *Educação & Sociedade* [on-line], v. 37, n. 136, p. 873-889, jul./set., 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016153431> . Acesso em: 14 fev. 2022.
- CARVALHO, J. S. F. *Educação, uma herança sem testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt*. São Paulo: Perspectiva, FAPESP: 2017.
- DESGRANGES, F. *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.
- FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GOMES, W. A universidade e o tribunal identitário. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 26 set. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/wilson-gomes/2023/09/a-universidade-e-o-tribunal-identitario.shtml> . Acesso em: 24 set. 2023.



ICLE, G. Da Pedagogia do Ator à Pedagogia Teatral: verdade, urgência, movimento. *O Percevejo Online*, [s. l.], v. 1, n. 2, 2009. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/opercevejoonline/article/view/525> . Acesso em: 2 nov. 2021.

ICLE, G. *Pedagogia Teatral como cuidado de si*. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

LEITE, M. D. C. *Autoridade na pedagogia do teatro: tradição e renovação no campo formativo teatral*. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris, 1948.

PUPO, M. L. de S. B. *Para Alimentar o Desejo de Teatro*. São Paulo: Hucitec, 2015.

PUPO, M. L. de S. B. Abraçar e ser abraçado. In: DESGRANGES, F. *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.

RENAUT, A. *O fim da autoridade*. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

TOLEDO, D. *et al.* Uma visão nebulosa e conservadora. *Piauí*, São Paulo, edição 174, mar. 2021. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/uma-visao-nebulosa-e-conservadora/> . Acesso em: 14 abr. 2021.



Biografia acadêmica

Martha Dias da Cruz Leite - Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Professora Adjunta no curso de Graduação em Artes Cênicas - Licenciatura em Teatro, Universidade Estadual de Maringá (UEM) Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCH) Departamento de Música e Artes Cênicas (DMC) Maringá, Paraná, Brasil.
E-mail: mdcleite@uem.br

Financiamento

Não se aplica

Aprovação em comitê de ética

Não se aplica

Conflito de interesse

Nenhum conflito de interesse declarado

Contexto da pesquisa

Não declarado

Direitos autorais

Martha Dias da Cruz Leite

Contribuição de autoria (CRediT)

Não se aplica

Licenciamento

Este é um artigo distribuído em Acesso Aberto sob os termos da Creative Commons 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pt-br>

**Modalidade de avaliação**

Avaliação Duplo-Cega

Editor responsável

Marcelo Rocco
André Magela

Histórico de avaliação

Data de submissão: 30 de abril de 2024
Data de aprovação: 08 de outubro de 2024