

Sujeito de direito, teatro e pedagogia crítica: caminhos para o embate à ideologia jurídica¹

Heloísa Salles Camargo (FD-USP)²

Beatriz Ferreira de Paula (FD-USP)³

Gabriel Akira (FD-USP)⁴

1. Introdução

Não é de hoje que a antropologia jurídica tem constatado a hermeticidade e o isolamento da área jurídica e de seu ensino, apontando para uma necessidade de abertura para outros campos de saber. Lima e Baptista (2014), por exemplo, apontam que os juristas constroem o direito em um campo distante da realidade concreta, embasando-se no argumento da autoridade em detrimento da autoridade do argumento. A prática da teoria jurídica, assim, insiste em chamar de ciência a produção técnica de doutrinas que se propõem verdades absolutas. Neste artigo, defendemos a importância de voltar o olhar para elementos que a autoproclamada “ciência jurídica” propositalmente negligencia, como a relação estabelecida entre elementos jurídicos, o ensino e as relações de aprendizagem como um todo.

Nosso ponto de partida são algumas reflexões propostas no curso ministrado pelo Prof. Marcus Oriane Correia, na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (FDUSP) em 2023, cujo tema foi a relação entre as teorias teatrais de Constantin Stanislavski e Bertolt Brecht e a teoria crítica do direito de Evguiéni Pachukanis. A discussão conduzida nos despertou interesse para uma possível correlação entre o campo do teatro e o da educação. Nesse sentido, levantamos a hipótese de que as relações estabelecidas entre atores e plateia e entre professores e alunos poderiam ser um ponto de contato entre o teatro e a pedagogia, que nos permitiria refletir sobre as dinâmicas de um modelo de ensino crítico.

A ideia de diálogo com o campo da educação se deve à nossa participação no Núcleo Direito, Discriminação e Diversidade (DDD)⁵, extensão que discute o ensino jurídico de

¹ Paper apresentado ao VIII ENADIR, no GT08 – Diálogos e experiências entre antropologia e direito nas formações jurídicas: clínicas, extensões, pesquisas coletivas e novas tecnologias de ensino e difusão de direitos.

² Graduanda em direito pela Universidade de São Paulo e coordenadora do Núcleo Direito, Discriminação e Diversidade (DDD). E-mail: helo.salles.camargo@gmail.com.

³ Graduanda em direito pela Universidade de São Paulo e membra do Núcleo Direito, Discriminação e Diversidade (DDD). E-mail: beatrizfdpaula@usp.br.

⁴ Graduando em direito pela Universidade de São Paulo e membro do Núcleo Direito, Discriminação e Diversidade (DDD). E-mail: akiragabriel@usp.br.

⁵ O DDD é uma extensão da FDUSP sob supervisão do Prof. Conrado Hübner Mendes.

maneira crítica. Visando reflexões que poderiam ser estabelecidas quanto ao campo do ensino com auxílio desse repertório, levamos leituras e discussões da disciplina para as formações do Núcleo DDD. Neste artigo, propomos a continuidade dessa discussão, perguntando: como a relação entre atores e plateia no teatro ajuda a pensar a relação entre professores e estudantes numa sala de aula diante de um objetivo de transgressão da ordem vigente? O teatro pode oferecer pistas para pensar uma educação emancipadora?

Para responder a essas perguntas, temos a teoria marxista do direito como pressuposto metodológico, com base nas teorias de Louis Althusser e Pachukanis, e um contato inicial com o sistema de Stanislavski e o método de Brecht. No campo da educação, temos como referenciais principais Paulo Freire e bell hooks, que buscam, em suas teorias e práticas, tensionar o ensino bancário por meio da pedagogia crítica. A partir de experiências elaboradas no teatro e já exploradas por Althusser, buscamos verificar, de forma incipiente, os limites e possibilidades dos pensamentos de Freire e hooks frente à ideologia.

2. Forma jurídica e ideologia

Partimos do pressuposto de que o capitalismo é um modo de produção com determinações históricas específicas que depende da constante troca de mercadorias. No entanto, como as mercadorias não vão ao mercado por si sós, precisam do que Karl Marx (2017, p. 159) chamou de “guardiões”, seus proprietários. A partir dessa constatação, Pachukanis (2017, p. 117) inaugurou a proposição de que o átomo da teoria jurídica é o sujeito de direito. Considerando que somente no modo de produção capitalista é necessário que seja introduzido o trabalho assalariado e livre, Pachukanis compreende que também é apenas a partir desse marco histórico que as relações sociais se revestem de caráter *jurídico*, tornando os seres humanos sujeitos iguais, livres e proprietários.

Na teoria marxiana, o valor das mercadorias é constituído pela quantidade de força de trabalho que foi empregada na sua produção. Considera-se, nesse processo, não a força individual de *um* trabalhador, mas a média da força de trabalho que cada indivíduo possui de forma abstrata: somente assim – pela *propriedade* que cada um adquire – é possível contabilizar o valor de uma mercadoria a partir da força produtiva e do tempo de trabalho gasto (Marx, 2017, p. 119-124). Por essa imposição histórica é que o direito surgiu como categoria moderna das relações produtivas, em que cada pessoa é *igual* na medida em que possui a mesma quantidade de força de trabalho para vender. Além disso, os trabalhadores são considerados *livres* para vender essa força de trabalho para o capitalista que achar melhor, em oposição ao que ocorria nas relações de servidão ou escravidão, por exemplo.

Todavia, embora no plano do direito todos sejam considerados iguais perante a lei em sua condição de sujeitos, na realidade fática vivemos em um mundo profundamente desigual. Há um descompasso entre a igualdade jurídica e a desigualdade material, o que desafia o direito enquanto construção social a se manter de pé. Quando um contrato de trabalho é firmado, alguma força extraordinária consegue fazer patrão e empregado acreditarem estar em condições iguais, já que o contrato é acordado, sempre, entre sujeitos iguais. Perguntamos: se todos os dias podemos ver que o mundo é desigual, por que ainda assim continuamos a nos perceber como sujeitos “iguais perante a lei”?

Encontramos a resposta na interpretação que autores como Flávio Batista (2015) e Correia (2022) fazem de Pachukanis a partir do conceito de *ideologia*, nos termos de Althusser (2023). Trata-se de um conceito materialista, que enfatiza que a ideologia não se encontra “nas ideias” das pessoas, mas nas práticas. No modo capitalista, os indivíduos são convocados a realizar a prática da compra e venda da força de trabalho todos os dias, por meio da *interpelação*. É por conta da ideologia que, todos os dias, naturalizamos o dever de acordar cedo, pegar o transporte e ir trabalhar: nós realizamos essa prática de maneira autônoma, “por nós mesmos”, sem necessidade de que um capitalista nos ameace.

Althusser (2023, p. 114) entende que a ideologia funciona a partir de uma *dupla estrutura especular*. Ao longo de nossa socialização, a naturalização das práticas do capital ocorre a partir do reconhecimento mútuo entre os sujeitos, como num jogo de espelhos. Ao reconhecer outro indivíduo como um sujeito de direito, eu o concebo como um igual, compreendendo-me, nesse processo, também como sujeito. Em um encadeamento de assujeitamentos, eu também faço o outro se reconhecer em mim como sujeito, fazendo com que as relações sociais sejam todas naturalizadas como jurídicas, relações entre sujeitos.

Em Althusser, a interpelação ocorre de maneira específica em cada *aparelho ideológico de Estado* (AIE), contrastado com a teoria marxista clássica do aparelho repressivo de Estado (ARE). Se o ARE é um só e funciona principalmente pela violência, os AIEs são vários e funcionam principalmente pela ideologia⁶. Não é a polícia que nos obriga a acordar cedo e pegar o ônibus lotado, mas a ideologia atuando em diferentes AIE. No entanto, eventuais sujeitos que desviem desse programa ideológico podem ser, sim, coercitivamente conduzidos pelo ARE.

Conforme aponta Correia (2022, p. 116-149), a capilarização da ideologia em diversos aparelhos é uma característica do capital, em que a violência direta é cada vez mais

⁶ Apesar de serem aparelhos de tipos diferentes, Althusser reforça que eles não funcionam de maneira pura e isolados entre si, havendo inerentemente elementos repressivos nos AIEs e ideológicos no ARE.

ocultada no processo produtivo. Se antes a pessoa escravizada era fisicamente ameaçada para trabalhar, no capitalismo o trabalhador é coagido de maneira exclusivamente econômica, sendo considerado “livre” para vender sua força de trabalho ao burguês de sua preferência. É por conta dessa ocultação da violência que a ideologia se complexifica, interpelando os indivíduos em diferentes instâncias sob diferentes estratégias, mas com a mesma finalidade: fazê-los comprar e vender sua força de trabalho. Neste estudo, analisaremos duas dessas instâncias: o AIE cultural, na sua específica expressão do teatro, e o AIE escolar.

O próprio Althusser (2023, p. 84-89) considera o AIE escolar como o aparelho dominante do modo capitalista. É na escola – e também na universidade – que todos aprendem a ser sujeitos de direito com maestria, isto é, aprendem como executar sua função produtiva (seja como burguês, seja como trabalhador). A escola, que inclusive é um *direito* e uma *obrigação*, oferecida de maneira pública e gratuita, fornece as ferramentas que preparam cada classe para o mercado da compra e venda da força de trabalho. Professores que tentam romper com essa lógica, embora existam como “uma espécie de herói” (Althusser, 2023, p. 89), encontram toda sorte de obstáculos para fazer prosperar práticas contra-ideológicas.

Por outro lado, em obra anterior, Althusser (2015, p. 107-125) reconhece o potencial disruptivo de práticas contra-ideológicas no teatro⁷. Quais são os limites e as possibilidades das tentativas de erosão da ideologia em cada aparelho? Ou ainda: pode a educação realmente mudar o mundo? Ensaaiando tentativas de resposta, aportamos dois autores que, acreditamos, buscaram incessantemente estratégias para a prática contra-ideológica no seio do AIE escolar: Paulo Freire e bell hooks.

3. Educação bancária e emancipadora

O ápice do AIE escolar teorizado por Althusser pode ser identificado com o que Freire (1987) chama de *educação bancária*. Trata-se de um modelo de educação em que os educandos são entendidos como recipientes vazios onde o conhecimento, de posse do educador, deve ser depositado. A concepção dominante de ensino no capitalismo é baseada em uma noção estática do conhecimento, considerado uma propriedade a ser passada de maneira unidirecional. A verdade, assim, adquire significado dogmático, e a missão do educador passa a ser transmitir esses dogmas àquele que não os possui.

⁷ Embora o autor tenha mudado parte de seu pensamento ao longo de sua trajetória, entendemos que é possível tomar a teoria dos aparelhos ideológicos de Estado e buscar uma comparação entre o teatro no AIE cultural e as tentativas dos “mestres bem intencionados” no AIE escolar.

Freire contrapõe esse modelo à sua defesa de uma *educação libertadora*. O pressuposto dessa concepção é a incompletude dos seres humanos, isto é, considera-se que tanto educador quanto educando são seres incompletos, registrando parcialidades de conhecimento que nunca são nem serão totais. Nesse sentido, a única maneira de se desenvolver mais conhecimento é através da dialogicidade. Aqui, trata-se de uma visão dialética da verdade como um processo, jamais estática e necessariamente dependente da troca entre os seres humanos: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 1987, p. 52).

Essa frase evidencia o objetivo do autor de tornar sua teoria uma ferramenta de transformação social, destacando o papel que a educação deve ter na revolução. Nesse sentido, Freire critica uma direção revolucionária que não acredita no seu povo e argumenta que o intelectual deve ter espaço junto às massas como alguém que tanto ensina quanto aprende. É por isso que, nessa prática que afronta a concepção de educação do AIE escolar, surgem as figuras do educador-educando e do educando-educador, demonstrando a bidirecionalidade do conhecimento enquanto um processo dialógico e dialético.

Influenciada por Freire e também preocupada com uma teoria para a transformação social, hooks (2017) aproveita sua bagagem de estudos da teoria crítica racial e do feminismo negro para expandir a educação libertadora do pensador brasileiro. A autora desenvolve o modelo freireano considerando aspectos de gênero e raça a partir de sua experiência pessoal e acadêmica, superando limitações que o autor encontrou por sua condição de homem branco e pelo seu momento histórico. Muitas das considerações de hooks têm como ponto de partida o contexto universitário, o que amplia o campo de aplicação da teoria freireana.

Entendemos que as práticas propostas por hooks podem ser contra-ideológicas na medida em que tentam transgredir a ordem imposta à sala de aula do AIE escolar, em especial atentando para dinâmicas de poder determinadas a partir de marcadores sociais. Entre os temas trabalhados pela autora, destacamos seu entendimento sobre a educação como um local de disputa: o educador não deve fugir do conflito aberto já que, se o objetivo é confrontar o sujeito universal da masculinidade branca e heterossexual, a neutralidade do educador está interdita. A noção que hooks traz de comunidade de aprendizagem, assim, não é uma proposta idealista e acriticamente plural, mas uma que considera as desigualdades materiais para conseguir enfrentá-las dentro das dinâmicas da sala de aula.

O AIE escolar, como viemos destacando, busca repelir as teorias que acabamos de expor por meio de seus “bons sujeitos”, aqueles que seguem a cartilha ideológica de maneira mais ou menos consciente. O capitalismo, no entanto, não resiste às práticas

contra-ideológicas apenas pela sua refutação frontal, mas também pela apropriação das teorias que as embasam, esvaziando-as de seu potencial revolucionário. Entendemos, nesse sentido, que o atual estágio neoliberal do modo produtivo fortalece a ideologia e coloca em jogo uma disputa sobre a interpretação que se faz de Freire e de hooks. Em especial após a morte recente desta última, é comum que a pedagogia libertadora seja posta como uma mera questão de “aprendizado mais divertido”, associada a um discurso de eficiência do processo escolar.

No nosso ponto de vista, contudo, é preciso resgatar o pensamento desses autores a partir do horizonte revolucionário que se possibilita por meio desse ferramental teórico. Paulo Freire e bell hooks não foram educadores meramente preocupados em tornar a educação “mais divertida”, ou que objetivavam mudanças pontuais para deixar a escola do capital “mais eficiente”, “melhor” dentro dos objetivos do modo de produção. Ao contrário, defendemos uma interpretação de ambos a partir de suas filiações teóricas comprometidas com a mudança social radical, isto é, com a superação do modo de produção, indagando-nos quanto à possibilidade da educação se configurar como arma da contra-ideologia e resgatando, inclusive, a base marxista na qual parte da produção dos autores se apoia. Nesse sentido, atentamo-nos também para uma interpretação “bem intencionada” de setores “progressistas” que podem acabar minando o potencial revolucionário da pedagogia libertadora. Acreditamos que o teatro no AIE cultural pode fornecer pistas sobre essa disputa, a partir da análise do papel que o sujeito de direito cumpre nas práticas a favor e contra a ideologia.

4. O teatro no AIE cultural: aproximações com o AIE escolar

O encontro entre a experiência teatral e a pedagogia tem sido um considerável objeto de investigações nos dois campos (Desgranges, 2006). Somando à discussão, partiremos das teorias de Stanislavski e Brecht para pensar a relação entre professores e alunos a partir da relação entre atores e público e os elementos que a permeiam, por meio da ideologia jurídica.

4.1. O teatro de Stanislavski e a pedagogia

Um dos maiores objetivos de Stanislavski (2009) era a garantia da estabilidade de atuações cênicas, da proximidade destas com a forma que as emoções aparecem fora do palco. Ele enxergava o processo criativo como orgânico, emergente do inconsciente e incapaz, portanto, de ser reproduzido ou controlado em sua integralidade. Para ele, quanto mais a produção dramática se aproxima do inconsciente criativo, melhores os resultados e impactos na atuação, sendo essa proximidade prática algo que não deve ser deixado ao incidental ou ao “talento natural” dos atores, mas algo seguramente estabelecido. Resultante da busca por essa

proximidade à natureza criativa, o chamado sistema Stanislavski foi desenvolvido pelo diretor, servindo como repertório ao qual o ator pode recorrer em palco.

Stanislavski (2009, p. 381) distancia o sistema de um método ao considerá-lo como “parte de nossas naturezas orgânicas”, sem criador próprio, considerando que ele deve estar em constante movimento, nunca funcionando como mera transposição e devendo ser sempre uma resposta a seu contexto cultural. Para além, os atores devem constantemente exercitar sua capacidade de aproximar-se da Natureza, mobilizando técnicas como a memória da emoção, pela qual se voltam a memórias sensoriais que permitem invocar em cena momentos que provocaram emoções profundas. Esses momentos não precisam ser situações fáticas, vividas literalmente, podendo ser produto da imaginação (Stanislavsky, 1994, p. 188-189) e da solidariedade humana. Para tanto, recomenda-se ao ator contar com um acervo de vivências a partir de uma vida plena, para melhor viver cada personagem. O diretor ressalta a dificuldade da invocação das memórias de emoção, que não são acessadas pela própria emoção vivida, mas pelas condições que a possibilitaram, atuando como seus catalisadores para inspirações emotivas ao ator, pelas quais seu consciente pode acessar o inconsciente. Tal caminho pode ser retraçado pelo ato ter suas fontes em sentimentos próprios ao ator, o que, para Stanislavski, o liberta de artificialidades, forçando-o a calçar os próprios sapatos. Entretanto, essa não deve ser uma atribuição única e individual a cada ator, podendo ser influenciada por estímulos psíquicos da produção teatral, como a luminosidade do palco, a dimensão da cenografia, mobilizados pelo diretor para fixar a atenção dos atores.

Percebemos a possibilidade de aproximação do sistema Stanislavski ao campo da educação, principalmente a hooks e Freire, a partir de elementos que, à primeira vista, podem favorecer uma contraposição a um modelo bancário de educação. Alguns desses elementos, inicialmente entendidos como passíveis de comparação e diálogo, são, por exemplo, o objetivo de uma maior aproximação entre alunos e professores e entre plateia e atores; a influência da presença do corpo para os resultados ambicionados; a própria vivência de experiências que impactam os espectadores/alunos.

Tanto o teatro, enquanto prática artística, quanto o ensino que se propõe combatente à lógica bancária são frequentemente simplificados como práticas espontâneas, meramente lúdicas e passíveis de serem atingidas pelo talento “natural” de quem as mobiliza, sem necessidade de preparo prévio ou planejamento para alcançar resultados almejados. Ambos Stanislavski e hooks (2017) rebatem essa visão ao entenderem que suas práticas devem contar com planejamento e técnicas, não podendo contar com a casualidade de cada apresentação/aula ou com o simples talento de quem as conduz. Também se alinham ao

demonstrar que cada técnica deve ser desenvolvida frente ao seu contexto, o que hooks afirma ao trazer que suas estratégias não constituem modelos a serem replicados, uma vez que “cada sala de aula é diferente, que as estratégias têm de ser constantemente modificadas, inventadas e reconceitualizadas para dar conta de cada experiência nova de ensino” (hooks, 2017, p. 21).

O diálogo entre o teatro de Stanislavski e a pedagogia crítica pode nos mostrar não só importantes caminhos a serem aproveitados, mas também aqueles a serem evitados ao tratarmos da possibilidade de um embate à ideologia. Ao trazer o sistema Stanislavski à luz da teoria marxista e, em especial, da linha pachukaniana e althusseriana, algumas de suas características nos chamam a atenção. Nele, a busca por reações cênicas mais próximas às vividas espontaneamente se respalda no objetivo de gerar, pela atuação, uma maior identificação do público com a figura do herói, que resguarda valores e objetivos que devem contar com a simpatia e a torcida da plateia. Essa identificação, ainda que impacte o público, pode reproduzir aspectos individualistas e mecânicos nas peças, uma vez que se apoiam em práticas reiteradas e embasadas em experiências pessoais, as quais se pretende universalizar ao público. O resgate e cultivo das memórias de emoção pelo sistema Stanislavski buscam a universalização de emoções, embasada no humanismo, e a própria percepção de respostas emocionais como orgânicas e uniformes, uma vez que universalizáveis. A noção da criação artística como sendo a própria Natureza coloca como verdades universais aspectos socialmente construídos. Assim, a forma de tristeza experienciada pelo herói e trazida pelo ator, por exemplo, deve se fazer sentir pelos espectadores como única reação possível à cena.

A busca por uma identificação entre atores, personagens e plateias parece fortalecer, assim, a interpelação do sujeito de direito pelo aparelho ideológico cultural do teatro, demonstrando, no sistema Stanislavski, um individualismo metodológico. Este conceito, elaborado a partir do termo “robinsonadas” (Marx, 2017, p. 151)⁸, é definido por Correia (2015, p. 57) como “a solução individualizante na compreensão dos fatos postos em observação”. Ainda, Correia (2022, p. 181) ressalta a necessidade da centralidade de figuras heróicas como armadilha típica do individualismo metodológico, o que parece fortalecer o enquadramento do sistema de Stanislavski nessa categoria.

De forma similar, a busca por identificação entre alunos e professores, em sala de aula, também pode ser reprodutora da ideologia, ainda que pareça se colocar contra a lógica bancária que pressupõe rígidas separações entre esses agentes. Um exemplo, ao tratarmos

⁸ Marx critica visões liberais de economistas que enfatizavam o caráter individual de soluções, em detrimento de coletivas, como fazia Robinson Crusoe, isolado em sua ilha, reforçando uma liberdade que isola os indivíduos dos demais contextos e relações, deslocando-se da historicidade regida pelo modo de produção.

dessa relação, seria o de que tanto Stanislavski quanto hooks se voltam à importância do corpo na interação entre os agentes envolvidos. Stanislavski, ao mobilizar o corpo por meio das memórias de emoção, busca uma universalidade nas respostas corporais, estabilizando representações específicas que geram a identificação. Em contraposição, hooks busca a desneutralização corporal por meio da centralidade do reconhecimento de marcadores sociais de diferença, das experiências e das emoções de cada aluno em um espaço de aprendizagem. A questão da corporalidade exemplifica, então, que apesar de uma identificação ser buscada, em algum grau, por hooks e Freire, quando tratam da importância do diálogo e da empatia, assumi-la como objetivo máximo de uma educação libertadora pode levá-la a uma lógica liberal, tão produto de um individualismo metodológico quanto o sistema Stanislavski. Ainda, ao comparar o ensino com o teatro, hooks (2017, p. 21-22), coloca a possibilidade de alterações espontâneas trazidas pelo último como um importante aspecto para evidenciar, no aprendizado, “aspectos únicos de cada turma”, contrapondo a ideia de se ater a uma estabilidade que busque a universalização das relações firmadas nesse âmbito.

A busca pelo despertar de emoções de pessoas na plateia como pessoas que estão do “outro lado” do palco também reforça a divisão entre atores e público, ainda que possua por objetivo uma aproximação emocional de ambos com os personagens. No ensino, quando essa busca por identificação é reproduzida por um professor, pode acabar, na realidade, reforçando a própria lógica bancária de separação entre ele e os estudantes. As emoções, o corpo e suas desneutralizações em sala de aula, como pregam hooks e Freire, não devem se dar de maneira finalística, descolada da principal proposta desses autores: a criação de uma pedagogia libertadora. Assim, tais elementos devem ser cuidadosamente elaborados, por meio de teoria e práxis, para estarem inseridos no processo de aprendizado, complexificando-o e dialetizando-o, desafiando a própria reprodução da divisão social de trabalho.

Vemos algo já percebido em nossas vivências enquanto alunos: a possibilidade de reprodução de aspectos do ensino bancário por práticas inspiradas por leituras humanistas e individualizantes da educação transgressora e crítica de Freire e hooks. Ainda que em sala de aula sejam mobilizados aspectos críticos sobre os conteúdos, a presença da corporalidade e das emoções, bem como o desejo de participação discente, a forma como esses aspectos são conduzidos, assim como no sistema Stanislavski, não gera real atrito com a ideologia, ainda que permita uma experiência de ensino mais palatável, empática e proveitosa ao público/alunos. Atuam assim, na aparência, não chegando à essência do capitalismo. Essa maior palatabilidade merece novos pontos de atenção com relação ao ensino bancário, uma

vez que tende a despertar menos incômodos com a estrutura de ensino, mitigando a urgência da mobilização em torno da necessidade de disputa e transformação do AIE escolar.

Dessa forma, o individualismo metodológico, quando presente em práticas na sala de aula, pode resultar em experiências como a de um professor que parte de sua realidade para universalizá-la aos alunos, ignorando ou diminuindo as experiências destes e se negando a desenvolver e interagir com reações que fujam ao que foi universalizado. Ou, ainda, como a de professores que almejam trazer estudantes como protagonistas para o ensino e contribuir para a criação de criticidade, mas fazem isso apenas nos moldes de sua experiência individual. Parece acontecer aqui algo similar ao que Freire (1987) já alertava: alguns professores tentam quebrar com as dinâmicas de poder dentro de práticas bancárias. Althusser (2023) também menciona brevemente que, ainda que alguns mestres sejam “bem intencionados”, a interpelação da ideologia acaba impossibilitando um verdadeiro atrito a suas estruturas.

4.2. O teatro brechtiano e sua proposta pedagógica

Iná Camargo (2011, p. 49), relembra que o teatro de Stanislavski aparece no ocidente como um tema do teatro americano de esquerda, tendo sido o primeiro que discutiu o método a sério, o que em grande parte justifica o interesse de Brecht pelo sistema Stanislavski. Brecht reconhece que Stanislavski rompeu com o paradigma anterior ao propor uma sistematização de técnicas teatrais de acordo com o efeito pretendido no público. O sistema Stanislavski seria capaz de produzir uma identificação total do espectador sem ser fruto do acaso, do humor, tendo com isso alcançado uma alta qualidade técnica (Camargo, 2011, p. 54). No entanto, Brecht enxerga que o sistema Stanislavski, profundamente baseado na emoção – por meio da memória de emoção e da empatia – na verdade, também mobiliza a razão como um mecanismo de controle, enlaçando o espectador e suprimindo a possibilidade de crítica (Camargo, 2011).

O teatro épico brechtiano se desenvolveu, então, em oposição ao teatro dramático, aqui representado por Stanislavski, procurando um modo de atuar que permitisse uma renúncia à identificação total – o que será realizado pela concepção do *efeito de distanciamento*, como um rompimento com a identificação do espectador com a peça. Para Brecht, o público deve estar ciente de todo o processo teatral, e o teatro, adotando uma perspectiva dialética, deveria evidenciar a contradição das condições concretas de produção e reprodução da vida.

Para Althusser, o esforço do teatro brechtiano com o efeito do distanciamento não se deve apenas ao uso de elementos técnicos ou psicológicos, mas à própria dinâmica da

estrutura interna da peça. Ao analisar o método proposto por Brecht, Althusser ressalta que é justamente essa estrutura que permite uma contraposição entre uma consciência de si⁹, que é ideológica, e as condições concretas de existência. O teatro dramático seria marcado por uma representação da realidade a partir de uma consciência de si; o drama, suas condições e sua dialética, estavam inteiramente refletidos na consciência especular de uma personagem central: o herói, com quem a plateia era levada a se identificar. Já o teatro épico, de Brecht, romperia com essa lógica ao propor uma representação dialética da contradição entre a ideologia e as condições reais de existência. Visando produzir no espectador uma mobilização verdadeira e ativa, o teatro de Brecht deveria “excluir de si toda a pretensão a recair em si e a figurar exaustivamente na forma de uma consciência de si” (Althusser, 2015, p. 117), isto é, deveria renunciar a uma forma que permite a reprodução da ideologia.

Para Althusser, esse aspecto formal de organização da peça no teatro dramático – com uma consciência e uma temporalidade centrais – estava profundamente ligado com o seu conteúdo material, isto é, com os temas do teatro clássico, como a política, a moral, a religião, a honra, a paixão. Estes são temas ideológicos, e sua natureza enquanto tal nunca é objeto de crítica. Ou seja, o teatro dramático exige as condições formais de uma estética ideológica, justamente porque sua matéria é ideológica.

Nesse sentido, Brecht rompe com essas condições formais porque, antes, havia rompido com as condições materiais, já que queria produzir um teatro crítico à ideologia (Althusser, 2015, p. 117). Como consequência, no aspecto formal, Brecht exclui a estética da consciência de si: nenhum personagem abarca em si a totalidade das condições do drama – por isso o teatro épico é um teatro fragmentário. Há uma quebra da estrutura especular que constitui o assujeitamento já que a consciência de si aparece apenas como uma figura da consciência ideológica, com a qual o espectador não mais é levado a se identificar, mas sim a questionar e, dessa forma, questionar a ideologia enquanto elemento reproduzido na cena. Ou seja, a ideologia, que era reforçada no teatro dramático como única realidade com a qual o espectador poderia se identificar, passa, no teatro épico, a ser apresentada como apenas mais um ponto de vista. As peças são descentradas e dissociadas com o objetivo de tornar impossível a confusão entre espectador e atores e com isso ultrapassar a ilusão e atingir o real.

Para Althusser, a peça não se reduz aos personagens, ou às relações representadas por eles, mas a sua importância está justamente na estrutura latente da peça, na relação

⁹ Althusser mobiliza o conceito hegeliano de consciência de si, entendendo-a como consciência ideológica. No processo teatral, trata-se de uma consciência “vivendo no mundo dialético-dramático sua própria situação e acreditando que o mundo inteiro é movido por suas próprias molas propulsoras” (Althusser, 2015, p. 116).

dinâmica e contraditória da consciência de si, alienada na ideologia espontânea, e das condições reais da sua existência. Portanto, com o efeito do distanciamento, Brecht “[q]ueria romper com as formas clássicas de identificação, que suspendiam o público ao destino do ‘herói’ e investiam todas as suas forças afetivas na catarse teatral. Ele queria distanciar o espectador do espetáculo, mas numa situação tal que fosse incapaz de fugir dele, ou de simplesmente fruí-lo. Em suma, queria fazer do espectador o ator que acabaria a peça inacabada, mas na vida real.” (Althusser, 2015, p. 119).

Nesse objetivo de integrar o espectador à peça e revelar as estruturas cênicas, Desgranges (2006, p. 39-52) compreende que o teatro brechtiano se estrutura como uma pedagogia do espectador. O próprio Brecht (1968, p. 93-103) reconhece esse aspecto ao defender a importância do teatro pedagógico como uma forma de teatro épico. Para Desgranges, o aspecto pedagógico se revelava em dois elementos principais do teatro brechtiano: na revelação para o espectador de como se dá a arte teatral, na construção de suas cenas e estruturas; e em seu objetivo último de desnudamento e crítica dos mecanismos políticos e sociais de reprodução da sociedade capitalista.

Quanto ao primeiro elemento, Desgranges (2006, p. 42) aponta que Brecht propunha um “teatro desmontado, que revelasse os mecanismos utilizados – refletores de luz, estrutura cenográfica, etc. –, retirando as tapadeiras rotundas e tudo que pudesse esconder a construção e o funcionamento dos objetos que compõem a cena”. Afasta-se a ideia, comum ao teatro dramático, de que o espectador deveria ser convencido que estava diante da própria vida. Ao evidenciar os mecanismos do palco e também elementos de linguagem e signos teatrais na construção da cena, possibilita-se o diálogo com a plateia, no esforço de torná-la ativa no empreendimento teatral. Desgranges (2006, p. 44), ressalta que “[o] teatro épico brechtiano pode ser compreendido como um teatro que pretendia produzir uma arte do espectador, arte esta que deveria ser aprendida, aperfeiçoada e constantemente exercida no evento teatral”.

Quanto ao segundo elemento, o teatro brechtiano se constituiria pedagógico no intuito de tornar o espectador integrante da história. É interessante notar que esse ponto tem um aspecto duplice, já que o espectador se torna um participante da história que se desenrola em cena, mas também é convidado a assumir uma perspectiva ativa e crítica para além do palco, para “acabar a peça inacabada, mas na vida real”, como pontuado por Althusser (2015, p. 119). Nesse sentido, seu teatro se aproxima com o invocado por hooks (2017, p. 21-22) ao apontar que o professor deve, como o ator, agir como catalisador para o engajamento dos presentes em partes ativas do aprendizado. Brecht, opondo-se ao teatro dramático, queria evitar o que denominava *empatia por abandono*, efeito que “se constituía no fato de que o

espectador deixava-se levar pela corrente da ação dramática, que, com forte apelo emocional, o sugava para dentro do universo ficcional, impedindo seu retorno reflexivo e a produção do pensamento crítico” (Desgranges, 2006, p. 45).

Diante disso, retornamos ao questionamento sobre de que forma essa proposta pedagógica do teatro brechtiano pode nos aproximar de um ensino transgressor. Conforme mencionado, o efeito de distanciamento é a viga mestre do método de Brecht (Desgranges, 2006, p. 46). Se, em Stanislavski, a identificação total aparece como mecanismo de supressão da crítica, em Brecht, o efeito do distanciamento opera no sentido oposto. O distanciamento evidencia a contradição entre a ideologia e as condições materiais da vida, tensionando a lógica do assujeitamento.

Na esfera do ensino, o efeito do distanciamento pode se relacionar com alguns elementos. Uma primeira consideração que pode ser feita é que ele desvela as contradições e os conflitos que caracterizam a sala de aula – e além dela. Com isso, afasta-se qualquer pretensão de neutralidade. Tanto em Freire como em hooks, o processo de aprendizagem tem um inegável caráter político, de transformação do mundo. A ruptura com a neutralidade, nesses termos, propõe para a atuação contra-ideológica evidenciar o papel do ensino no modo de produção capitalista, na reprodução da divisão social do trabalho e na interpelação. Assim, em paralelo a revelar os bastidores do teatro, ao evidenciar as contradições da sua tentativa disruptiva dentro de um AIE, o professor rompe com a neutralidade e universalidade, abrindo caminho para que o aluno dê prosseguimento à prática contra-ideológica.

Outro ponto de contato é a renúncia ao individualismo metodológico: como no teatro abandona-se a ideia de uma natureza universal representada na figura do herói, na sala de aula, a consciência e a temporalidade do professor deixam de ser as únicas possíveis, ou as principais, o que significa que as vivências concretas dos alunos são tomadas como constituintes da experiência de ensino, conectando teoria e prática. O distanciamento de uma noção de Natureza permite ao educador se aproximar do educando não como herói, mas como ser humano, educador-educando. Hooks (2017, p. 239) menciona que mesmo entre professores que adotam princípios da pedagogia crítica é comum que aulas sejam conduzidas reforçando modelos de dominação. Isso porque, ainda que as matérias ensinadas reflitam a consciência de perspectivas intelectuais que criticam a dominação, as dinâmicas em sala de aula permanecem convencionais. Para a autora, tais dinâmicas devem permitir uma política da diferença que reconheça questões de raça, classe e gênero que caracterizam a experiência concreta dos alunos.

Além disso, assim como no teatro brechtiano os espectadores eram vistos como sócios na própria ideiação das peças, em um modelo pedagógico transgressor, o aluno é convocado a participar ativamente do processo de construção do conhecimento, sendo igualmente responsável pela produção de sentidos e significados. Nesse ponto há um grande potencial de oposição ao modelo de ensino bancário, já que o aluno deixa de ser visto como mero receptor de um conhecimento que é verticalmente transmitido, para ter um papel ativo no seu processo de libertação. Em um processo pedagógico que pode ser considerado revolucionário, a “empatia por abandono” é substituída por essa postura ativa do educando. A aproximação com o modelo de *educação libertadora* (Freire, 1987) se dá justamente na ideia de que o conhecimento se constrói através de uma troca dialógica educador-educando e educando-educador, reconhecendo em ambos indivíduos incompletos, que só podem produzir conhecimento por meio da troca.

O efeito de distanciamento do teatro brechtiano e suas propostas pedagógicas como instrumental para pensarmos a realidade na sala de aula, em uma leitura consonante à Freire e hooks, nos dão pistas sobre como disputar os AIE a partir da sua lógica interna, seja por meio de um teatro transgressor ou por uma pedagogia transgressora. Em ambos os casos, para que isso seja possível, é necessário que haja um esforço de tensionamento da lógica do assujeitamento a partir do confronto entre a ideologia e as condições concretas de produção e reprodução da vida.

5. Conclusão

A atual fase neoliberal em que vivemos tem assistido a uma impressionante demonstração da astúcia com a qual o capital é capaz de engolir as demandas de transformação social e regurgitá-las em forma de ideologia. A pedagogia crítica, potencial instrumento teórico no desgaste do AIE dominante, a escola, também tem sido alvo de interpretações que se limitam a prometer uma convivência mais “agradável” dentro do capitalismo. Com as mortes de Freire e hooks, o legado desses autores é posto em xeque e a ideologia pode se encarregar de deslocar suas teorias para o seu campo, o campo do sujeito.

Nesse sentido, este trabalho buscou comparar, sob o aspecto da ideologia, dois nomes do teatro com duas possíveis interpretações sobre a pedagogia crítica. A primeira, dos “bem intencionados”, representa a armadilha do sujeito no método de Stanislavski. A segunda, ciente das paredes criadas pela ideologia, intenta tornar visíveis suas contradições com a realidade, deixando a cargo da plateia ou dos educandos a tarefa de transformar o mundo. Munidos do conhecimento dialógico construído entre ator e espectador, ou professor e

aluno, os próprios espectadores ou alunos são encarregados de dar continuidade ao conhecimento dialético iniciado na peça ou na aula. Desse modo, a partir do diálogo exposto, não pretendemos afirmar que as ações iniciadas em sala de aula ou no teatro possam, por si só, modificar a ideologia, mas propomos que tanto um quanto o outro, para serem de fato emancipadores e revolucionários, precisam disputar a lógica da sujeição presente na ideologia jurídica, visando à sua ruptura.

6. Referências

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.
- ALTHUSSER, L. **Por Marx**. Campinas: Editora da Unicamp, 2015.
- BATISTA, F. R. O conceito de ideologia jurídica em *Teoria geral do direito e marxismo*: uma crítica a partir da perspectiva da materialidade das ideologias. **Verinotio revista online**, v. 10, n. 19, p. 91-105. abr. 2015.
- CAMARGO, Iná. **Aproximação e distanciamento (o interesse de Brecht por Stanislavski)**. Teatro russo: literatura e espetáculo. Cotia: Ateliê Editorial, 2011.
- CORREIA, M. O. G. **A invenção da classe trabalhadora brasileira**: o direito do trabalho na constituição da forma jurídica no Brasil. 2022. Tese de Titularidade (Professor Titular) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- CORREIA, M. O. G. Por uma crítica imanente sobre os limites das políticas públicas de direitos sociais e o Estado na produção do bem comum no modo de produção capitalista. **Saúde Soc.**, São Paulo, v. 24, supl. 1, p. 55-65, 2015.
- DESGRANGES, F. **A pedagogia do teatro, provocação e dialogismo**. São Paulo: Editora Hucitec, Edições Mandacaru, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HOOKS, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- LIMA, R. K. de L.; BAPTISTA, B. G. L. Como a Antropologia pode contribuir para a pesquisa jurídica? Um desafio metodológico. **Anuário Antropológico [Online]**, 1, 2014.
- MARX, K. **O capital**: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2017.
- PACHUKANIS, E. B. **Teoria geral do direito e marxismo**. São Paulo: Boitempo, 2017.
- STANISLAVSKI, C. **A construção da personagem**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- STANISLAWSKY, C. **A preparação do ator**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.