

Rejane Coutinho ▫ Teresa Mateiro ▫ Heloíse Vidor ▫ José Tonezzi
(ORGANIZADORES)

ESCOLA

e Arte

Discursos, práticas e
políticas educacionais

Para o Tomo II da Coleção Prof-Artes, foram selecionados textos que trazem à reflexão os fundamentos que orientam as pesquisas desenvolvidas no contexto do mestrado profissional. Para abrir o volume, dois textos provocativos: no primeiro, duas professoras, mestres pelo Prof-Artes, refletem juntas sobre o quanto as experiências de pesquisa podem estar em constante processo de atualização, tornando-se pertinentes como referência para as próprias práticas e as de outros colegas; o segundo texto, com a metáfora do espelho, convoca educadores a olhar as experiências com o corpo na escola e na própria vida, em diálogo com o conceito de heterotopia de Michel Foucault, e tendo o personagem “Tia Paloma” da peça *Conselho de classe*, de Jô Bilac, como estratégia de reconhecimento. Na sequência, temos três textos com foco no Teatro, que, de maneiras distintas, apontam para posicionamentos éticos e estéticos, recorrendo a autores que fundamentam essas opções.

Os três textos seguintes trazem um enfoque interdisciplinar. O capítulo 6 analisa uma experiência que transita pelo trabalho teatral e audiovisual, envolvendo coletivos artísticos e grupos de pesquisa da UnB. Já o sétimo capítulo reivindica a presença do cinema

Coleção Prof-Artes

TOMO II

ESCOLA E ARTE

DISCURSOS, PRÁTICAS
E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Equipe editorial

André Carreira (UDESC)
Arlete dos S. Petry (UFRN)
Carla Andrea Silva Lima (UFMG)
Carminda Mendes André (UNESP)
Elsieni Coelho (UFU)
Eugênio Tadeu (UFMG)
Fernando Marques (UnB)
Guilherme Schulze (UFPB)
Heloise Vidor (UDESC)
José Tonezzi (UFPB)
Naira Ciotti (UFRN)
Paulo Bareicha (UnB)
Rejane Coutinho (UNESP)
Rita L. Berti Bredariolli (UNESP)
Rodrigo M. Born (UFRN)
Rose Gonçalves (UFU)
Sérgio Figueiredo (UDESC)
Teresa Mateiro (UDESC)
Vicente Concílio (UDESC)

Instituições de Ensino Superior Associadas

Universidade do Estado de Santa Catarina
(UDESC)
Universidade de Brasília (UnB)
Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal do Maranhão
(UFMA)
Universidade Federal de Minas Gerais
(UFMG)
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Universidade Federal da Paraíba
(UFPB)
Universidade Federal do Rio Grande do
Norte (UFRN)
Universidade Federal de Uberlândia
(UFU)

Rejane Coutinho
Teresa Mateiro
Heloise Vidor
José Tonezzi
(Orgs.)

Coleção Prof-Artes

TOMO II

ESCOLA E ARTE
DISCURSOS, PRÁTICAS
E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Prof-Artes
Mestrado Profissional em Artes

 **CAPES**

 **UDESC** | **CEART**

**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

Copyright © 2020 Organizadores

Cultura Acadêmica
Praça da Sé, 108
São Paulo, SP – 01001-900
Tel.: (0xx11) 3242-7171 / Fax: (0xx11) 3242-7172
www.culturaacademica.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Elaborado por Vagner Rodolfo da Silva – CRB-8/9410

E74

Escola e arte (Tomo II): discursos, práticas e políticas educacionais / organizado por Rejane Coutinho ... [et al.]. – São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2020.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-86546-55-2

1. Educação. 2. Arte. I. Coutinho, Rejane. II. Mateiro, Teresa.
III. Vidor, Heloise. IV. Tonezzi, José. V. Título.

2020-3211

CDD 372.5

CDU 37+7

Editora afiliada:



Asociación de Editoriales Universitarias
de América Latina y el Caribe



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

SUMÁRIO

Apresentação 7

- 1 Pedagogia do caos e partitura da revolta –
que mestres são essas? 13

Ana Carolina Conceição e Tatiana Trindade

- 2 Espelho e jardim de inverno – lugares de
atravessamentos: Tia Paloma construindo
jardins de vida e utopias na escola 29

Gleuter Alves Guimarães

- 3 Teatro na escola: peças didáticas,
por que usá-las? 41

*Paula Alves Barbosa Coelho
e Luciana Ataíde Dias Santiago*

- 4 Reflexões sobre educação, política e teatro
na educação de jovens e adultos 57

Fernando Bueno Catelan

- 5 Pedagogia teatral na socioeducação 77

José Nildo de Souza e Paulo Sérgio de Andrade Bareicha

- 6 A rede da escola de teatro político e vídeo popular do Distrito Federal: uma experiência agregadora de cultura política e educação popular 97
Simone Menezes da Rosa, Rafael Litvin Villas Bôas, Melissa Jordana Rodrigues Naves e Ricardo César Gomes da Silva
 - 7 Ensino de cinema: aspectos metodológicos e abordagens de ensino 119
Diogo José de Moraes Lopes Barbosa
 - 8 Ensino de música e interdisciplinaridade: um desafio possível no contexto da escola pública 137
Rose de Fátima Pinheiro Aguiar e Silva
 - 9 O aprendizado de um instrumento musical no contexto do ensino a distância 155
Luciana Stadniki Morato Martins e Antenor Ferreira Corrêa
 - 10 Epistemúsica em uma pesquisa de mestrado: reverberações de ações inspiradas pelo Gemab no contexto do Prof-Artes/UnB 179
Alessandro Correa
- Sobre os autores 199
- Sobre os organizadores 204

APRESENTAÇÃO

A Coleção Prof-Artes, composta por três tomos, I – *Escola e Arte: propostas pedagógicas* (volumes 1 e 2), II – *Escola e Arte: discursos, práticas e políticas educacionais* e III – *Escola e Arte: processos de criação artística*, apresenta um panorama de trabalhos realizados no Curso de Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes), implementado em 2014, e coordenado, desde então, pelo Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). O Prof-Artes é um programa de mestrado que tem por objetivo a formação continuada de professores em exercício na rede pública de educação básica, em conformidade com a política do Ministério da Educação (MEC), estruturando-se por meio de uma rede de instituições de ensino superior (IES), com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes).

Fazem parte do programa onze instituições,¹ das regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul do país, que trabalham para

1 Universidade Estadual Paulista (Unesp); Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc); Universidade de Brasília (UnB); Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

proporcionar formação continuada a docentes de Artes que atuam na educação básica pública. Essa rede, formada pelas diversas universidades em interface com as escolas, pretende discutir o papel do ensino da Arte na sociedade, dando a oportunidade a docentes, que atuam nesse contexto, de refletirem sobre suas práticas pedagógicas e de encontrarem alternativas para enfrentar seus desafios no cotidiano das salas de aula de todo o país.

O Curso de Mestrado Profissional em Artes tem uma estrutura semipresencial, com a oferta de duas disciplinas de fundamentação, ministradas a distância, quatro disciplinas obrigatórias (incluindo a realização do trabalho de conclusão, orientado de forma presencial) e duas optativas. O ensino da Arte, no programa, é abordado por meio de duas áreas de concentração: uma que focaliza os aspectos metodológicos do ensino e da aprendizagem nessa área específica e outra que enfatiza os processos e práticas pedagógicas de criação, realizadas com os estudantes nas escolas, em conexão com as linguagens artísticas – Música, Artes Visuais e Artes Cênicas, incluindo o Teatro e a Dança.

Os mestrados profissionais surgiram no contexto da pós-graduação do Brasil no início dos anos 2000, como uma demanda de capacitação de profissionais das diversas áreas de conhecimento. No campo das Artes, essa demanda, inicialmente, teve como foco formações artísticas e tecnológicas no campo das Artes Cênicas e Música. A criação dos mestrados profissionais nas várias áreas de conhecimento da educação básica, voltados especificamente aos professores e professoras das redes públicas, foi uma política induzida pelo MEC e acolhida pelos pesquisadores, profissionais e associações das distintas áreas. Hoje, no Brasil, há mestrados profissionais para professores de Matemática, Letras, Ciências Ambientais, Física, Química, Biologia, História, Filosofia, Sociologia, Educação Física e Artes.

Na área de Artes, um grupo de docentes de onze IES, comprometidos com a formação de professores, se reuniu para elaborar um projeto em rede que foi aprovado em 2013 pela Capes. Em 2014, aconteceu o primeiro processo seletivo, quando ingressaram, na

primeira turma, 167 professores-mestrandos, sendo 86 para Artes Cênicas, 34 para Artes Visuais e 44 para Música. Dois anos depois, em 2016, ingressaram 153 professores-mestrandos, sendo 72 para Artes Cênicas, 42 para Artes Visuais e 32 para Música. Em 2018, na terceira turma, ingressaram 185 professores-mestrandos, sendo 86 para Artes Cênicas, 47 para Artes Visuais e 52 para Música. Importante observar que as Artes Cênicas contam com maior número de professores orientadores no conjunto das onze IES associadas e, portanto, é a área com mais mestrandos. Essa proporção se verifica também nos resultados apresentados nesta coleção.

No segundo semestre de 2019 foi lançado o edital para submissão de trabalhos para a Coleção Prof-Artes. Elaborado pela comissão editorial, o edital foi encaminhado aos coordenadores das onze IES para divulgação entre os egressos das turmas de 2014 e 2016, assim como aos professores-mestrandos do programa. No início de 2020, ao final do prazo, houve 85 trabalhos submetidos à avaliação da comissão editorial, que selecionou os 35 capítulos que compõem os quatro volumes desta coleção.

Nesse sentido, esta publicação tem o intuito de dar visibilidade às experiências advindas dos estudos que os professores e professoras de Artes desenvolvem ou desenvolveram no mestrado, disponibilizando materiais e estratégias didáticas que inspirem outros docentes brasileiros no seu dia a dia na escola, além de colaborar com a reflexão sobre a realidade da educação básica pública no Brasil. Vale ressaltar que o trabalho de conclusão do Prof-Artes pode ser apresentado nas seguintes modalidades: proposta pedagógica, processos de criação artística e dissertação.

A proposta pedagógica se configura como um material didático elaborado pelo professor-mestrando e desenvolvido em suas aulas durante o período do mestrado, acompanhado de reflexões advindas de saberes experienciais e conhecimentos teóricos. Os processos de criação artística são resultados de experiências artísticas desenvolvidas no contexto escolar que podem resultar em algum produto, como um livro de artista, uma exposição ou uma peça teatral, acompanhado também de reflexões que as fundamentam.

Cada uma das etapas – elaboração, execução, avaliação e análise crítica – são registradas em forma de relatório escrito, podendo vir acompanhado de documentação/registros sonoros e/ou visuais. A dissertação é um tipo de texto expositivo, argumentativo e objetivo, estruturado em introdução, desenvolvimento e conclusão, que demonstra a capacidade de aplicação de um método de análise e interpretação.

Para o Tomo II, *Escola e Arte: discursos, práticas e políticas educacionais*, da Coleção Prof-Artes, foram selecionados textos que trazem à reflexão os fundamentos que orientam as pesquisas desenvolvidas no contexto do mestrado profissional. Para abrir o volume, dois textos provocativos. No primeiro, duas professoras, mestres pelo Prof-Artes, Ana Carolina Conceição e Tatiana Trindade, no texto “Pedagogia do caos e partitura da revolta – que mestres são essas?”, refletem juntas sobre o quanto as experiências de pesquisa podem estar em constante processo de atualização e se tornarem pertinentes como referência para suas próprias práticas e de outros colegas. No segundo texto, “Espelho e jardim de inverno – lugares de atravessamentos: Tia Paloma construindo jardins de vida e utopias na escola”, com a metáfora do espelho, Gleuter Alves Guimarães, convoca educadores a olharem as experiências com o corpo na escola e na própria vida, em diálogo com o conceito de heterotopia de Michel Foucault e tendo o personagem “Tia Paloma” da peça *Conselho de classe*, de Jô Bilac, como estratégia de reconhecimento.

Na sequência, temos três textos com foco no Teatro que, de maneiras distintas, apontam para posicionamentos éticos e estéticos, recorrendo a autores que fundamentam essas opções. No texto, “Teatro na escola: peças didáticas, por que usá-las?”, Paula Alves Barbosa Coelho e Luciana Ataíde Dias Santiago adentram de forma contextual na dramaturgia de Bertolt Brecht como possibilidade didática, justificando o recurso; em “Reflexões sobre educação, política e teatro na educação de jovens e adultos”, Fernando Bueno Catelan discute uma experiência com improvisação teatral tendo como suporte as ideias de Paulo Freire e Augusto Boal e o conceito de emancipação de Jacques Rancière; e, no texto “Pedago-

gia teatral na socioeducação”, José Nildo de Souza e Paulo Sérgio de Andrade Bareicha discutem a propriedade das proposições de Erving Goffman e Jacob Moreno como recursos para uma experiência de teatro com jovens em regime de internação.

Os três textos seguintes podem ser relacionados pela perspectiva interdisciplinar que apontam, sem deixar de lado posicionamentos também éticos e estéticos. No texto “A rede da escola de teatro político e vídeo popular do Distrito Federal: uma experiência agregadora de cultura política e educação popular”, Simone Menezes da Rosa, Rafael Litvin Villas Bôas, Melissa Jordana Rodrigues Naves e Ricardo César Gomes da Silva analisam uma experiência que transita pelo trabalho teatral e audiovisual envolvendo coletivos artísticos e grupos de pesquisa da UnB. Já o texto “Ensino de cinema: aspectos metodológicos e abordagens de ensino”, de Diogo José de Moraes Lopes Barbosa, reivindica a presença do cinema no contexto educacional, especialmente no ensino da Arte, discutindo diferentes abordagens. Fechando esse agrupamento, no texto “Ensino de música e interdisciplinaridade: um desafio possível no contexto da escola pública”, Rose de Fátima Pinheiro Aguiar e Silva afirma, a partir de uma experiência, uma possibilidade viável de inter-relacionar conhecimentos.

Finalizando o volume, dois textos no campo da educação musical. O texto “O aprendizado de um instrumento musical no contexto do ensino a distância”, de Luciana Stadniki Morato Martins e Antenor Ferreira Corrêa, desafia a norma da presença na aprendizagem de um instrumento musical com um estudo que contrapõe resultados de um ensino a distância com um presencial. Já a relação entre as pesquisas autobiográficas e o contexto da educação musical é o foco das reflexões de Alessandro Correa que busca conceituar uma episteme da música a partir de suas experiências docentes, em “Epistemúsica em uma pesquisa de mestrado: reverberações de ações inspiradas pelo Gemab no contexto do Prof-Artes/UnB”.

As reflexões desenvolvidas neste volume direcionam o foco ora para questões que dizem respeito aos processos de pesquisa desenvolvidos, ora para a escolha das bases teóricas que alimentam

esses processos, ou ainda para os distintos posicionamentos dos educadores diante dos contextos educacionais que se apresentam como desafios. Tem-se uma pontuação de questões que pautam as pesquisas sobre o ensino de Artes na atualidade, da escolha de abordagens teóricas e constructos metodológicos em correspondência com as demandas de cada modalidade artística ou de cada contexto educacional ao posicionamento político, ético e estético dos educadores no direcionamento de suas ações educativas, passando pela inter-relação entre os conhecimentos das diferentes modalidades artísticas que apontam para interdisciplinaridades possíveis.

Florianópolis, 23 de abril de 2020

Os organizadores

1

PEDAGOGIA DO CAOS E PARTITURA DA REVOLTA – QUE MESTRES SÃO ESSAS?

Ana Carolina Conceição

Tatiana Trindade

É preciso ter um caos dentro de si para dar à luz uma estrela cintilante.

Friedrich Nietzsche, 2012.

[...] enquanto não se rebelarem, não têm como se conscientizar.

George Orwell, 1984.

Introdução

Consideramos que participar da colaboração de uma publicação acadêmica é mais do que uma oportunidade: é um dever. Em tempos de ataques sistemáticos à educação, em que se desvaloriza a pesquisa, a cultura, o estudo e tudo o que é necessário para que ocorra o aprendizado, temos que evitar entrar no caminho da superficialidade das informações, da criação e divulgação de falsas teorias e fatos, a exemplo das *fake news*, bem como da falta da relação e empatia com o outro.

Percebemos que a educação vive hoje um sepultamento brutal, o que tem tornado esse terreno cada vez mais árido, alvo de uma

disputa política e ideológica que em muitos contextos contribuem para a morosidade das soluções em todos os setores vinculados ao sistema educacional.

Paulo Freire já afirmava que não existe um processo de educação neutra, que ela funcionaria ora como um instrumento para facilitar a adequação de pessoas conformadas na lógica do sistema vigente, ora como uma “prática da liberdade” na qual homens e mulheres lidariam de forma crítica com a realidade e participariam na transformação de seu mundo.

Participar do velório da educação que acreditamos é um convite que não aceitamos. Neste cenário em que constantemente nos desafiavam a manter uma postura de atenção para não correremos o risco de cair num niilismo, numa apatia medíocre e no vício social de terceirizar a culpa, preferimos nos posicionar optando por acreditar na afetividade, no reconhecimento dos saberes e vivências que cada um traz consigo e na colaboração entre todos os agentes do processo educativo.

É nesse posicionamento que vemos sentido na nossa jornada como professoras de Artes em escolas públicas, locais em que vivenciamos todas as suas facetas, positivas e negativas. Muitas das questões que surgem no nosso contexto, o do ensino médio, é foco constante de nossas reflexões e pesquisas.

Nesse sentido, ao analisar nossas dissertações de mestrado realizadas em 2018, notamos fatos interessantes. O quanto o processo de sistematização serviu para nos mostrar que estávamos no caminho correto e próximas do discurso em que acreditamos, palavras que se tornam ações e não se configuram como *letra morta*.¹

Prof-Artes: do fim ao início

Na pesquisa denominada *Real e virtual: um passeio pelos projetos e afetos de uma professora de artes numa escola de ensino médio*

1 Termo jurídico que se utiliza para leis, normas e tratados que estão escritos, porém não são seguidos na prática.

no *Distrito Federal* (Conceição, 2018), orientado pelo prof. doutor Graça Veloso, encontramos um portfólio interativo que nasceu dos pressupostos da pedagogia dos projetos para o ensino de Artes.

Numa primeira proposta, o trabalho era uma provocação, já partindo do seu formato, pois desafiava a estrutura formal exigida pelo âmbito acadêmico, entretanto, a busca de um fazer mais artesanal nada mais era do que um reflexo da prática docente da autora. No desejo de proporcionar aulas dinâmicas e prazerosas, a professora fazia uma prévia do que seria realizado em sala de aula.

Dessa forma, cito como exemplo a utilização da técnica dos mapas mentais utilizados em sala de aula. De uma prática cotidiana individual da docente, antes de propor seu uso nas aulas realizou pequenos laboratórios, com amigos e familiares, de diferentes idades e contextos. E só depois disso levou a prática à escola, onde obteve uma recepção atenta do alunato e obteve bons resultados. Sendo assim, essa ética de trabalho de testar as aulas, os materiais e propostas antes de levá-los para os discentes se mantém em seu plano de curso.

Cabe dizer que no portfólio se encontram muitos dos projetos detalhados em todos os seus procedimentos, com esquemas de como fazer e avaliar que são aproveitados, pois, independentemente do contexto e/ou faixa etária, a professora lança aos alunos o desafio de experimentar, estudar, experimentar de novo, documentar, registrar, filmar, observar a prática dos demais colegas para, a partir daí, poderem opinar.

Um ponto que foi percebido com certa frustração é que, no tempo em que foi desenvolvida a pesquisa, a rede social mais utilizada era então o Facebook, o qual era um canal pedagógico que se mostrava eficiente numa relação de trocas entre a docente e seu alunato que aproximava o conteúdo Arte com a linguagem tecnológica. No entanto, hoje essa rede foi substituída, já não é tão popular entre os jovens e tornou todo o capítulo do trabalho obsoleto.

Fora esse detalhe, as fichas dos processos se configuram como material de consulta bastante requisitado. Elas já foram repassadas para muitos professores de outras escolas que se interessaram pelas

características e detalhamento passo a passo de como desenvolver um projeto que seja efetivo e garanta a participação de todos os alunos mesmo numa sala numerosa.

Sobre o amadurecimento promovido pelo mestrado profissional, a professora em questão compreende que a literatura e o amadurecimento cognitivo foram fundamentais, mesmo que atualmente ainda mantenha a sua visão inicial das aulas de Artes como espaços de exploração, tentativa, erro e de descoberta de habilidades, seja na escrita, na interpretação e na concepção de imagens ou materialidades. As reflexões advindas das pesquisas realizadas no Prof-Artes ampliaram sua capacidade e arcabouço teórico tornando-a mais segura acerca da sua competência e de sua criatividade em busca de soluções pedagógicas.

Em outra dissertação, *Adolescentes espectadores: um olhar teatral sobre o aluno do ensino médio* (Nascimento, 2018), em que consta a defesa da importância do ensino do *corpus* teórico da linguagem cênica, apresentando uma metodologia própria com base em questionamentos internos que germinaram na trajetória da autora ainda quando aluna do curso de Artes Cênicas.

A busca para humanizar as aulas era uma inquietação constante na docente, pois a desanimava o discurso totalizador de descrédito de ambos os lados: do educador, que se habituou a enxergar o aluno como alguém desinteressado, e do aluno, que acha o docente ultrapassado.

Desse modo, o trabalho principiou com o uso da contextualização das linhas pedagógicas que influenciam as instituições escolares; houve, então, o diálogo com os seguintes autores: Herbart, Dewey, Vygotsky, Paulo Freire, Edgar Morin, Rene Barbier, Viola Spolin, Peter Slade, Augusto Boal e Desgranges.

A escolha desses autores se deu em virtude da proposta da pesquisa, que tem como um de seus escopos a reflexão acerca das várias metodologias que permeiam tanto a educação escolar quanto o ensino de uma linguagem artística, nesse caso específico, a linguagem cênica. Nesse sentido, estabelece-se uma relação histórica entre o desenvolvimento das metodologias da educação (em sentido lato) e as metodologias de ensino das Artes Cênicas.

Na nossa análise, repensando a própria estrutura do trabalho e as novas leituras pós-mestrado, a docente acredita que talvez utilizasse mais autoras, investigando a perspectiva educacional do ponto de vista feminino.

Ressalta-se no texto a defesa da capacidade de olhar através das entrelinhas da superfície buscando reconhecer, na sociedade atual, os resquícios dos desejos, angústias, pensamentos e lutas que motivaram os movimentos artísticos do século XX, e que ainda se fazem presente na humanidade. Mesmo que as lutas não tenham as mesmas motivações, continuam estimulando sentimentos que são atemporais, pois tudo é intrínseco ao ser humano.

Percebemos que o trabalho realizado como dissertação do Mestrado Profissional em Artes se mostrou como um potencial livro didático ou manual em que o ensino da linguagem cênica permita caminhos para a construção de um olhar menos distante do que se é estudado – fatos cotidianos, transformações sociais, movimentos artísticos e inquietações intelectuais –, inter-relacionando as esferas sociais de forma global e criando meios para a percepção de que os acontecimentos artísticos são resultados da dinâmica que faz que ocorra a interação dentro da formação social em que estamos inseridos diante de contextos históricos similares.

Antes da nossa defesa de dissertação, já havíamos percebido que o que podia parecer o recorrente embate teoria *versus* prática, era na verdade uma teia de conhecimentos complexos que se retroalimentavam. E isso só foi possível por adotarmos uma atitude aberta ao diálogo e o uso de um olhar generoso sobre a prática uma da outra.

Descobrimos nesse processo a pedagogia do caos e a partitura da revolta.

Caos e revolta: afirmando nossa trajetória

Definimos pedagogia como profissão ou exercício de ensino; e caos como sistema dinâmico, de caráter informe, ilimitado e indefinido. Na pedagogia do caos, o processo importa mais que o

resultado final, você só aprende se se arriscar, riscos levam ao erro, pedagogia do caos é a aceitação das errâncias, é proporcionar aos estudantes a autonomia para escolherem seus projetos e decidirem seus caminhos e resultados, por fim, a pedagogia do caos entende que uma sala em movimento não é uma sala bagunçada.

E a partitura da revolta?

Partitura: notação musical; revolta: agitação, manifestação coletiva. A partitura da revolta é a comparação metafórica entre a grafia do som e do silêncio e a escolha do que dizer ou deixar de dizer acerca dos conteúdos teatrais. É, na aula, aproximar o pensamento de tempos passados ao pensamento contemporâneo, é mostrar que os desejos, angústias e anseios que determinados dramaturgos, diretores, encenadores e atores viveram, são mais próximos de nós do que podemos imaginar.

A partitura da revolta canta o despertar da consciência dos estudantes pela crítica, comparação e sensibilização. Ela jamais acontece unilateralmente, trata-se de uma ação reflexiva que se dá coletivamente.

Inovar em sala de aula não significa comprar metodologias alternativas de grupos privados estrangeiros, somos capazes de produzir conhecimentos sem jamais perder as bases fundamentais de nosso campo. Em artes cênicas, por exemplo, um dos problemas vivenciados é a baixa quantidade de compilação dos conteúdos específicos dessa linguagem para o ensino básico.

Veloso propõe, para as abordagens de ampliação do repertório estético em sala de aula, um recorte metodológico para que a linguagem teatral seja estudada a partir de três conjuntos de objetos indissociáveis:

- 1) um *corpus* teórico – metodológico composto por diálogos com diversas possibilidades de aproximação dos saberes teatrais, partindo desde a história e a historiografia até os suportes da comunicação virtual como instrumento de aprendizagem, passando pela filosofia, pela dramaturgia, pela literatura dramática, pela crítica, pelos estudos estéticos e pela própria pedagogia do teatro; 2) um

conjunto de saberes e fazeres formados pelas tecnologias aplicadas ao espetáculo, *o desenho da cena*,² tudo que dá sustentação visual à cena; 3) e, por último, o terceiro grupo, composto pelos fazeres do corpo, os de dentro do palco simbólico do espetáculo, e os de fora, do lugar do espectador. (Velooso, 2016, p.40-1)

Assim sendo, desde o término do mestrado produzimos conteúdos para disponibilizar o material produzido durante a prática cotidiana para os discentes das escolas da atuação de cada uma. Desde fevereiro de 2019, o *Caos & Revolta*, plataforma com o domínio <<https://caoserevolta.com>>, proporciona textos, principalmente sobre os conteúdos de artes cênicas cobrados em processos seletivos, tais como Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), e dicas de técnicas de estudos, de aulas, além de percepções pessoais sobre essa área movediça que é a educação brasileira.

Trazer a produção de um conteúdo teórico sobre a arte teatral tem sido um exercício de liberdade criadora. Mesmo que exista a necessidade de abordar os temas cobrados em processos seletivos, percebemos que essas matrizes de conteúdos podem se revelar mais como uma bússola do que como uma algema.

Os textos produzidos têm características bem subjetivas e pessoais, são retratos da atitude docente das mesmas em sala de aula; nota-se a presença de traços de afetividade e o esforço para se aproximar do estudante virtual, da mesma forma que se busca interagir presencialmente.

O uso das linguagens das redes sociais, como memes e gifs, entre outros, atrelado a uma pesquisa séria com bibliografia diversa, é um recurso de interação humana, pois o *site* não é pensado apenas para estudantes, mas também para os professores terem um acesso rápido e confiável para elaboração de suas aulas.

2 Inserção das autoras, desde 2011 há uma linha de pesquisa, com a qual as autoras se identificam, que traduz todos os elementos cenotécnicos (cenário, luz, sonoplastia) como desenho da cena.

Para a realização do projeto do *site* foi necessário estabelecer um dia fixo de encontro para organização dos conteúdos a serem estudados, com pesquisa em livros, artigos acadêmicos e troca de impressões sobre como abordar as temáticas levantadas.

Dentre os objetivos almejados, o principal é difundir e expandir o entendimento do conteúdo do teatro. Pois o teatro é um organismo vivo, não só como espetáculo teatral, mas sim considerando toda a sua carga de produção humana, filosófica, técnica e artística. Acompanhando seu contexto histórico e social estamos diante da trajetória da evolução humana.

Trazer esse conteúdo também pelo meio virtual é uma forma de reivindicar o uso dos eletrônicos como mecanismo de aprendizagem e transformá-los em aliados em vez de demonizá-los. A melhor forma de não perdemos espaço de atuação diante dessa nova era informacional é humanizar o nosso trabalho, ampliando o entendimento de como se dá o fenômeno do conhecimento; urge que estejamos atentos às necessidades contemporâneas e saibamos aproveitá-las como ferramentas de mais interação, trocas e disseminação de saberes.

Tanto é que as autoras, num modelo autodidata – que denominamos entre nós de universidade pessoal –, estudam, com base em literatura específica, *softwares*, dados e *modus operandi* das redes sociais e ferramentas e conceito de design. Ser professora é um processo de aprendizagem ininterrupta.

A indagação constante de como podemos ajudar nossos estudantes a receberem seus conteúdos com o filtro verdadeiramente crítico, nos aproxima bastante das reflexões de Freire quando escreve:

É nesse sentido, por exemplo, que me aproximo de novo da questão da inconclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura, que rediscuto a curiosidade ingênua e a crítica, virando epistemológica. (1996, p.66)

A ideia da inconclusão do ser humano se aplica a todos envolvidos no processo educativo; o professor, quando participa, por

exemplo, de uma formação continuada, está ciente de sua incompletude e se dispõe a realizar um exercício que proporciona a possibilidade de empatia, de uma troca de papéis. Numa pós-graduação como o mestrado, vivenciamos um encontro individual com o nosso aluno interior que não é nem um pouco diferente dos nossos alunos do ensino básico.

O ato de dar nomes às nossas práticas docentes nada mais é que a afirmação e apropriação da nossa *forma-agir* e dar a conhecer como ela opera. É nesse intuito que surge a pedagogia do caos e a partitura da revolta. Quando utilizamos a palavra pedagogia estamos falando dos procedimentos utilizados para que o sujeito em formação tenha acesso a um determinado conhecimento e de seus construtos.

Como já dito, entendemos o caos como esse movimento em que tudo pode acontecer. O caos não é bagunça ou algo sem sentido ou resultado, ele é apenas um campo aberto. Tem uma proximidade com o pensamento de Deleuze quando este diz que o único objetivo dos professores é desencadear devires.

E a revolta se dá como um tipo de violência que ataca os saberes consolidados, trazendo um estranhamento saudável, que conduz da apatia para o interesse; é a busca consciente de gerar um conflito entre o pensamento racional e a realidade de alguma situação presente na nossa vida aqui e agora. É a reafirmação de Freire (1996) quando diz que “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas.”

As práticas educacionais são cheias de dualidades – inflexível/flexível, ordem/desordem, prazer/desprazer, teoria/prática, ensino formal/informal, escola/internet. Essas relações antagônicas parecem já se ter estabelecido de tal forma que só é possível compreender o ensino a partir de um único viés, a escola.

A discursão que propomos é abrir as possibilidades de interação e de intercâmbio educacional e cultural que a internet pode proporcionar ao espaço formal de aprendizagem. Cabe ressaltar que não estamos defendendo aulas de internet no ambiente escolar e não queremos fazer uma abordagem de uma proposta em detrimento da outra; na verdade, estamos defendendo as várias formas que o ensino

pode ter e se tornar agregador, e, assim, diminuir essa visão reducionista das dualidades.

Vemos o ensino como um grande organismo vivo, que depende de vários elementos para a sua eficácia. Morin (2005) argumenta que a escola tradicional nos ensinou a separar e analisar, porém não nos ensinou a relacionar e interligar. Essa forma de pensar originou uma divisão do homem em três partes – razão, corpo e emoção –, ignorando-se que essas três funções são aspectos indissociáveis e complexos.

Com efeito, o reinado do paradigma da ordem pela exclusão da desordem – paradigma que se traduzia por uma concepção determinista e mecanicista do universo – fragmentou-se em inúmeras partes. Nos diferentes domínios do conhecimento as noções de ordem e desordem exigem cada vez mais prontamente serem concebidas de forma complementar e não mais apenas antagônica apesar de todas as dificuldades lógicas que essa relação envolve. (Morin, 2005, p.89)

Essa concepção cartesiana não corresponde nem cabe mais nas definições das aulas em geral e principalmente nas de Arte na contemporaneidade. Por meio da subjetividade dessa linguagem, traduz-se a vida de variadas formas – a visão, compreensão e fruição de cada indivíduo são distintas das dos demais e isso proporciona tamanha liberdade que permite múltiplas verdades.

O *blog* surgiu da busca de uma nova dimensão qualitativa de ensino, na qual se coloca o ato educativo voltado para a autonomia do discente para que ele se torne capaz de praticar a sua autoaprendizagem, no seu tempo, e de um campo de pesquisa para professores e interessados ampliarem o seu conhecimento da história do teatro.

Acreditamos que a grande contribuição do *Caos & Revolta* é proporcionar o contato com a matéria-prima do conhecimento da linguagem teatral, a informação, de modo ágil, descontraído e menos oneroso para o leitor. É importante salientar que a informação é possibilitada pelos vários meios tecnológicos e que esse acesso repercute e transforma o campo educacional.

Antes, os centros acadêmicos eram o reduto da produção de conhecimento e da informação. Na contemporaneidade, o que se tem é a descentralização do conhecimento, não partindo mais somente de um lugar, seja ele as instituições acadêmicas ou os docentes. A tecnologia mudou a forma como o professor é visto e possibilitou mudanças no comportamento desse profissional, tornando-o um mediador ou facilitador e não mais o responsável por transferir o conhecimento. Assim como defende Freire:

Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la na íntegra de mim. (1996, p.118)

Quando se reconhece o docente como um colaborador cognitivo, entram em cena novas possibilidades para esse profissional, principalmente nos campos intelectual, emocional e ético.

Desgranges, em *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*, explica que:

o autor da obra pode ser entendido como o outro do espectador, que ressignifica a realidade social, base comum a todos, possibilitando que o contemplador veja a vida (e a si mesmo) “pelos olhos dos outros” [...] o contemplador capta na obra a realidade na qual está inserido. (2017, p.95)

As palavras do autor demonstram o quanto a linguagem artística cabe em diversos espaços e pode ser desenvolvida em vários formatos. É essa multiplicidade que promove a relação de aproximação entre a obra e a realidade do estudante, despertando a sua curiosidade, seu desejo de aprender e o seu interesse pelo novo.

O aluno não é diferente do espectador de teatro. Ele anseia por histórias que o representem, que o reflitam de alguma forma. Existe a necessidade presente de cada estudante que quer se reconhecer na ação, buscando as suas afetividades, indagações e até mesmo suas indignações e frustrações.

O conteúdo teórico, em sala de aula, colabora para a interpretação da realidade, expande novas possibilidades de questionamento e conhecimento, provocando no estudante um sentimento de segurança. Assim, vai se incorporando à sua verdade, ao seu discurso, ao seu corpo.

Quando a sala de aula vira um ambiente seguro e confortável para os alunos e alunas, torna-se também o seu lugar de fala, depois se estendendo para fora da escola. Cada conteúdo teórico, histórico e crítico advindo do campo teatral tem um poder enorme de promover transformações, relacionar-se com os outros campos do saber e enriquecer o repertório de conhecimentos cognitivos e pessoais.

Cabe ressaltar que, para entendimento do nosso olhar, é preciso, antes, se desvincular do pensamento de que a prática está relacionada exclusivamente às dinâmicas e aos movimentos corporais. A reivindicação do espaço do ensino teórico da linguagem cênica para a educação básica não significa uma oposição à metodologia prática, mas sim uma adição de significado ao termo “prática”. Sendo uma metodologia de ensino que consegue contemplar, no estudante, a construção de seu desenvolvimento potencial, a partir de questionamentos que geram uma prática reflexiva embasada na teoria teatral.

O desejo que pulsa e nos move enquanto docentes é o de que seja proporcionada aos estudantes uma abordagem menos simplista sobre o conhecimento teatral, uma montagem teatral pode revelar-se potencialmente engrandecedora, porém essa montagem com embasamento teórico constrói no estudante a percepção de seu lugar de fala, além de promover uma busca de identidade advinda da reflexão que desencadeia num desejo de transformação.

Considerações finais

Rever nossos trabalhos de forma analítica foi uma experiência ambígua: ao mesmo tempo que buscávamos uma visão objetiva nos

foi impossível não sermos afetadas por uma espécie de entusiasmo. Ainda nos reconhecemos na nossa produção, com poucas ressalvas.

É incontestável a relevância da passagem pelo mestrado profissional, o conjunto de nossas ideias, ampliadas pela perspectiva e arcabouço teórico dos professores/orientadores, mais a literatura exigida no curso nos tornou mais aptas para o enfrentamento dos desafios encontrados no fazer docente.

Desafios estes que atualmente se mostram num possível embate: aulas *versus* tecnologias. Mas, nesses tempos em que o celular pode ser considerado quase uma extensão do corpo humano, a internet pode ser um caminho da possibilidade de encontros. O surgimento das novas tecnologias, muito associadas ao advento da computação, transformou a relação no modo de adquirir os saberes produzidos pela sociedade. O pensamento de que existem conhecimentos que são essenciais para o desenvolvimento pessoal e da humanidade como um todo e devem ser acessíveis a todos os indivíduos é corrente em diversos discursos.

Acredita-se ainda que só o conhecimento pode ajudar a humanidade a alcançar padrões aceitáveis de convivência e solidariedade, culminando no respeito às liberdades fundamentais. Embora durante muito tempo essa ideia não passasse de teoria sem aplicações na prática cotidiana, fato é que novos meios tecnológicos têm se mostrado revolucionários nessa questão.

Quando pensamos em disponibilizar conteúdos sobre o teatro na internet, a primeira motivação foi buscar o diálogo e aprofundar temas que nos são caros. Da mesma forma que Freire propaga que “nossa atitude comprometida – e não neutra – diante da realidade que buscamos conhecer, resulta num primeiro momento, de que o conhecimento é processo que implica na ação – reflexão do homem sobre o mundo” (1982, p.97), nós assumimos que o teatro é uma linguagem que prima, constrói, cultiva, e incentiva a *ação-reflexão*.

Escrever no *site* tem ampliado nossos conceitos, e quanto mais conceitos podemos articular, maior é o nosso mundo e maior é o alcance da nossa consciência. Realmente acreditamos que a facilidade

com que as informações circulam pela internet bem como a facilidade de troca, funciona como uma via de mão dupla em que todos temos um mundo de conceito engrandecido também. O teatro é vivo e acompanha a história da humanidade, por que não acompanharia a de cada pessoa da contemporaneidade?

O fato de provas admissionais como o Programa de Avaliação Seriada (PAS/UnB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) cobrarem questões afeitas à disciplina exigiu um novo tratamento sobre o conteúdo do teatro, o que nos levou à intenção de tecer redes tanto com estudantes como com outros professores da área (e de outras que se interessem pelo campo aberto da transdisciplinaridade). É certo que esses fatores tiveram um grande peso para a existência do *Caos & Revolta*.

Quanto à produção do conteúdo, organizamo-nos em encontros semanais, que dividimos da seguinte forma: 1) revisão de literatura: levantamento do material de pesquisa, debate e confronto de autores, e diálogo e percepção de como tratamos determinado conteúdo em sala de aula; 2) escrita do texto; 3) pesquisa dos recursos multimídia e materiais mais próximos da linguagem midiática das redes sociais, filmes, cultura pop e outros; 4) criação do conteúdo de divulgação no Instagram; e 5) publicação e divulgação do texto.

A escolha da pauta se apoia na matriz do PAS/UnB e do Enem, entretanto isso não significa que não tomemos a liberdade de abordar outros assuntos, tais como técnicas de estudos, divulgação dos projetos de artes desenvolvidos nas nossas escolas e até mesmo discussões sobre o que pensamos sobre a educação, a escola, e as políticas públicas voltadas para essa área.

Entendemos que nosso papel como educadoras vai além de passar um conteúdo; consiste em mostrar como ele pode ter relação com a vivência de cada estudante. A sala de aula é lugar por excelência da vida cotidiana, lugar de criação e produção dos mais diversos discursos e lugares de fala do universo de nossos alunos, contudo, a internet apresenta potência para ampliar o debate e aprofundar o entendimento dos construtos teóricos do teatro como linguagem.

Referências bibliográficas

- BIANCHI, Felipe; BORGES, Altamiro. *Blogueir@s uni-vos!:* mas nem tanto, a ditadura da mídia. São Paulo: Anita Garibaldi; Associação Vermelho, 2009.
- CONCEIÇÃO, Ana Carolina. *Real e virtual:* um passeio pelos projetos e afetos de uma professora de Artes numa escola de ensino médio no Distrito Federal. Brasília, 2018. 110f. Dissertação (Mestrado Profissional em Arte) – Universidade de Brasília (UnB).
- _____; TRINDADE, Tatiana. Por que caos & revolta? *Caos & Revolta*, 12 mar. 2019. on-line. Disponível em: <<https://caoserevolta.com/2019/03/12/por-que-caos-revolta/>> Acesso em: 21 maio 2019.
- DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia do teatro:* provocação e dialogismos. 4.ed. São Paulo: Hucitec, 2017.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Educação e mudança*. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1962.
- GUÉNOUN, Denis. *O teatro é necessário?* São Paulo: Perspectiva, 2004.
- MORIN, Edgar. *Educação e complexidade:* os sete saberes e outros ensaios. Org. Edgar Morin; Maria da Conceição Almeida; Edgard de Assis Carvalho. 3.ed. São Paulo: Cortez: 2005.
- NASCIMENTO, Tatiana Trindade Gomes. *Adolescentes espectadores:* um olhar teatral sobre o aluno do ensino médio. Brasília, 2018. 91f. Dissertação (Mestrado Profissional em Arte) – Universidade de Brasília (UnB).
- NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra*. Trad. Anna Duarte e Carlos Duarte. 1.ed. São Paulo: Martin Claret, 2012.
- ORWELL, George. 1984. 17.ed. São Paulo: Nacional, 1984.

2

ESPELHO E JARDIM DE INVERNO – LUGARES DE ATRAVESSAMENTOS: TIA PALOMA CONSTRUINDO JARDINS DE VIDA E UTOPIAS NA ESCOLA

Glauter Alves Guimarães

Em busca do espelho... que não se cansa...

No entanto, todas as manhãs, a mesma presença, a mesma ferida; desenha-se aos meus olhos a inevitável imagem imposta pelo espelho...

Foucault, 2013, p.7.

O espelho é um objeto presente em nossa casa, em nossa vida. Objeto que buscamos para nos contemplar em dias de êxtase, em dias de alegria e momentos de preparação para a sedução. Sedução de um amor, de uma pessoa que atrai, conquista diária de pessoas com que convivemos no trabalho, nas amizades e até mesmo de nossos alunos, nossa plateia. O espelho está nos camarins de nosso teatro cotidiano, lugar onde colocamos nossas máscaras e maquiagens para nos apresentarmos para a plateia que nos aguarda para o convívio no cenário do dia. O espelho se apresenta como esse objeto transformador, mas também como o objeto revelador. Diante dele enxergamos nossas imperfeições, a realidade de nossas faces que se nos apresentam fora dos dias de êxtase, faces que revelam o cansaço, o envelhecimento, nossas “caretas”, enfim, nosso corpo e

emoções refletidos à nossa frente, antes da máscara e da maquiagem. A realidade com que convivemos e não podemos impedir de ser mostrada nesse objeto de desejo e de repulsa, objeto onde está presente nossa imagem nítida ou embaçada, mas que apenas reflete nossa presença.

Busco a imagem do espelho e me transporto de minha casa, ao amanhecer, para o local onde convivem seres humanos, que também já se apresentaram ao espelho antes de marcarem sua presença nesse espaço cheio de maquiagens e de realidades, a escola. A partir da chegada do educador no espaço escolar se estabelece um jogo corporal que se reflete sem espelhos. Um jogo em que a cena já está repleta de rostos maquiados, mas com corpos que não podem se esconder diante do espelho chamado aluno. Nesse momento não existe a opção de se afastar do espelho, o corpo está presente e é olhado, é visto em cada movimento, cada palavra, cada silêncio.

Quando apresentamos no espaço cênico da sala de aula, somos corpo presente de atores da educação diante da plateia que espera a ação desse corpo personagem. Personagem real, pois o corpo do professor é o próprio professor de quem se espera palavras e gestos significativos para os olhos que buscam um espelho em que possam corrigir sua maquiagem de vida. O aluno quer um exemplo para que sua imagem se desembace diante do espelho, um corpo real em que se apegar e ser seduzido para a caminhada de seu dia. O corpo de que Foucault (2013) diz: “posso ir até o fim do mundo... encolher-me... ele estará sempre comigo onde eu estiver. Está aqui, irreparavelmente, jamais em outro lugar.” Esse corpo é o mesmo da personagem Tia Paloma da peça *Conselho de classe*, de Bilac (2014), que diz:

Faz parte. Você vai continuar se envolvendo com os problemas deles... vai continuar esperando a maçã que nunca vem, e eles vão continuar te virando as costas e te deixar falando sozinha, é da idade, é do país, ninguém vai te dizer obrigado [...] e mesmo que

todo mundo continue admitindo que você é importante, que você merece mais dignidade, que você não é tratada com respeito, você vai continuar não recebendo por isso e vai continuar o dia inteiro em pé pra pagar o dentista que vai continuar caro, e o Rio vai continuar quente, e você vai continuar cansada... (Ibid., p.69)

Observando essas duas colocações é que visualizo o corpo do professor que vai onde ele estiver, queira ou não, escolha ou não, que vai continuar em pé, falando sozinho, vendo a idade passar e sempre esperando. Um corpo que é único e que é real, presente e que trabalha dentro do espaço escolar, convivendo com outras presenças, outros corpos. Um corpo que cansa, que busca o seu lugar de relevância para marcar sua presença na história da escola e dos alunos que passam por ele. Um corpo que sempre espera ser ouvido e visto como alguém que tem o que dizer, mas que fica sozinho, sendo deixado de lado, que vê outros corpos se afastarem quando não mais interessa a experiência que ele tem a compartilhar. Quando vejo esse professor cansado de esperar mudanças, de ver os outros virarem as costas quando se espera atenção e respeito, vejo o corpo encurvado, contraído pelo desgaste do tempo e das lutas por uma educação mais digna. O professor é um corpo que é observado, desnudado dos pés à cabeça por olhares diversos, vigiado e espiado por todos os lados, mas também pode ser apagado muito repentinamente como se não estivesse mais presente, a partir do momento que sua fala já não se emparelha com a dos poderes que o vigiam ou do momento em que seu corpo já se torna menos sedutor que o mais jovem que chega com novo vigor e maquiagem da “moda” vinda de um espelho com moldura moderna. O que fazer diante desse cansaço que o corpo refletido no espelho traz para o espaço de trabalho na escola? É preciso continuar em pé, falando sozinho e cansado. Como fazer esse corpo revigorar? É o momento de transportar para a utopia, buscar o “país das fadas” de Foucault e o “jardim de inverno” da Tia Paloma.

Teletransporte: ao jardim de inverno da biblioteca...

[...] é muito portão, é muita grade, tem grade em tudo, e o caminho da biblioteca parece o corredor da morte. Inclusive eu trouxe um projeto pra justamente refletir sobre isso, melhorar a escola, pensar num jardim de inverno, um cantinho de leitura, um cineclube que possa... (Bilac, 2014, p.58, grifo meu)

O corpo necessita fugir do espelho, abrir a janela e viajar para um lugar onde a realidade não se presencie, um lugar onde o respirar traz o perfume de jardins floridos, onde haja refrigério em fontes de águas cristalinas. Um jardim em que se descansa e revigorem suas energias, um lugar protegido do apagamento e dos olhares vigiadores. Embora a personagem traga um projeto de jardim de inverno e que este pareça algo físico, que se possa construir na escola, esse espaço vai muito além de um cantinho para descanso do corpo. É um lugar que se pensa, que se imagina, um lugar aonde o corpo se transporta, para onde viaja “sem corpo”, a utopia:

A utopia é um lugar fora de todos os lugares, mas um lugar onde eu teria um corpo sem corpo, um corpo que seria belo, límpido, transparente, luminoso, veloz, colossal na sua potência, infinito na sua duração, solto, invisível, protegido, sempre transfigurado. (Foucault, 2013, p.8)

A necessidade do corpo do professor de buscar essa fonte revigorante para suportar as pressões que lhe pesam e o fazem se encurvar, tornando seu corpo envelhecido na aparência, é o que move seu pensamento a buscar os “jardins de inverno”. Esse corpo utópico busca a poesia esquecida na rotina que endurece as relações, transmite a simples ideia de uma escola como um lugar de paredes de concreto, onde não se tem potência de vida, onde não há transparência nem brilho. A poética que não se pode aprisionar entre grades e corredores frios, em livros umedecidos nos escu-

ros cantos da biblioteca. O corpo utópico foge desse “corredor da morte” buscando caminhos para enfrentar os distanciamentos que se apresentam na escola. É preciso pensar na abertura de portões e na quebra das grades, libertando-se do fechado e insensível mundo dos currículos e resoluções. O professor está imerso no mundo dos “conselhos de classe” e das “reuniões pedagógicas” em que está presente para discutir onde se colocar mais grades e mais portões no espaço escolar para evitar as fugas físicas e imaginárias dos alunos e dos próprios professores. A fuga para o “país das fadas”, “onde as feridas se curam com um bálsamo maravilhoso” (Foucault, 2013, p.8), é o recurso para o professor que almeja o sonho de transformação da realidade da escola e dos indivíduos que por ele passam. É nesse país que o educador se reergue vivo após cair da montanha e se reinventa para além dos diários escolares e correções de infundáveis provas. Esse “sem corpo” pode ser chamado de “alma” e com essa denominação se transportar pelas utopias. O educador prescinde da alma para escapar, ainda que temporariamente, pelas janelas dos olhos e dos sonhos para trazer as coisas que moram no país das fadas e dos duendes, visitar a pureza e a virtude para restabelecer sua potência de corpo que educa ou participa da educação de outros corpos e que também pode levar seus discípulos a abrir as janelas e vislumbrar os jardins de inverno do futuro. Os conselhos de classe continuarão discutindo a atuação das pessoas, as grades dos horários e dos uniformes, o poder frio da nota, enquanto não se busca a poesia humanizadora do bálsamo que está além do caminho que leva ao jardim de inverno. A personagem Tia Paloma, em um momento de sua poética em meio a tantas discussões, diz sobre si (ou sobre todo professor?): “é... a gente passa mais tempo no trabalho do que em casa, *do que no mundo...*” (Bilac, 2014, p.43). Em que mundo? Com que corpo? A constatação da personagem levanta questões sobre a escola, mas, principalmente, sobre a vida do professor. Cria-se um mundo à parte para a educação, mas um mundo onde os corpos estão cansados, presos, vigiados e vigiadores; uma escola em que as questões individuais e de suas disciplinas se separam das relações entre pessoas que participam ou deveriam

participar do mesmo mundo com ações visando ao desenvolvimento da educação e dos seres humanos. Passar mais tempo no trabalho significa sobrecarga de esforço, diminuição de potência criativa... cansaço. Passar mais tempo na escola que no mundo é não buscar momentos no país das fadas e no jardim de inverno da existência humana, é ter um corpo que não olha pela janela, um corpo que não permite que a luminosidade o ultrapasse e que irradie luz e sonhos, realidades e utopias para aqueles que atravessam pelos corredores da biblioteca e jardins da escola para viver a experiência de conhecer o corpo no mundo e no “jardim de inverno”.

Lugares de atravessamentos – heterotopias

*O Tejo é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia,
mas o Tejo não é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia,
Porque o Tejo não é o rio que corre pela minha aldeia.
[...] o Tejo desce de Espanha e o Tejo entra no mar em Portugal.
Toda a gente sabe isso. Mas poucos sabem qual é o rio da minha aldeia
E para onde ele vai e donde ele vem.
E por isso, porque pertence a menos gente,
É mais livre e maior o rio da minha aldeia. (Pessoa, 2008, p.112-3)*

O poeta fala de lugares que estão na memória e que são espaços situados nos mapas, mas que representam utopias na história das pessoas. O lugar onde o prazer de viver se apresenta, o lugar em que acontecem as aventuras e que sempre marcarão presença na vida e na lembrança de cada um. Independentemente do fato de já não existirem mais, se foram modificados ou se estão distantes geograficamente de nossa casa hoje. Os espaços aos quais as crianças sabem que podem ir para brincar, porque acreditam que ali não

serão vistas ou incomodadas pelos olhares adultos. O mesmo poeta fala desse espaço da criança – “Sei muito bem que na infância de toda a gente, houve um jardim, particular ou público. Sei muito bem que brincarmos era o dono dele...” (ibid., p.159) – o jardim da criança onde há liberdade para brincar ou mesmo se esconder para as aventuras e traquinagens. O grande rio Tejo, ou o pequeno rio de aldeias escondidas nos confins da terra, representam esse espaço real e mágico, espaço de experiências e de imaginação. Esses espaços não são exclusividade de crianças, eles estão presentes por onde passamos e vivemos, por lugares que nos marcam e onde podemos deixar marcas, independentem da idade ou do estado em que o corpo se encontra. Nosso corpo traz marcas desses espaços, elas estão incrustadas em nossa memória e participaram da construção do nosso eu. Nas cidades, nos quintais, nas fazendas, nos lugares dentro das cidades, edifícios, escolas, hospitais ou praças estão representadas o que Foucault (2013) chama de “heterotopias”, os espaços diferentes que fazem parte da nossa vida, os espaços privilegiados, sagrados de nossa história. Lugares como o Tejo em Portugal, que povoa o imaginário das pessoas, mas que existe e tem significado na vida de quem o atravessa, porém também é o rio da pequena aldeia onde se brinca na infância, onde se conhece o amor, onde se pesca e onde se pode apenas nadar pelo prazer, pela alegria. Também os mesmos espaços podem marcar como o lugar de tristeza, da dor, como os hospitais, os hospícios e cemitérios. Jardins que os poderes criam para controlar os cidadãos, a exemplo das vilas jesuítas ou de outras colônias em que o jardim ou a praça é lugar central em que podem se ver os passos de cada cidadão. Enfim, estes são os “outros lugares”, utopias que têm espaço físico, por isso a diferença na denominação, heterotopia. Buscando a origem desses lugares outros, vemos os jardins orientais e os tapetes que eram reprodução desses jardins e, por isso, denominados “jardim de inverno”:

O tradicional jardim persa é um retângulo dividido em quatro partes que representam os quatro elementos de que o mundo é composto, no meio do qual... um espaço sagrado: uma fonte, um

templo, e em torno do centro, toda a vegetação do mundo, toda a vegetação exemplar e perfeita do mundo deveria estar representada. Se considerarmos que os tapetes orientais eram, na origem, reproduções de jardins – no sentido estrito de “jardins de inverno” – compreenderemos o valor lendário dos tapetes voadores, tapetes que percorriam o mundo. (Foucault, 2013, p.24)

Os tapetes eram o lugar das histórias contadas, ouvidas e vividas no Oriente e os tapetes voadores levavam essas histórias para o mundo. Jardins que ficam gravados na memória e na história de cada pessoa que presenciava esse lugar e momento e o transportava e transporta por onde quer que viaje, por isso tornando-o um tapete mágico. Assim, nossos jardins, quintais, praças, beira de rios e outros espaços representativos de nossa história são “jardins de inverno” que transportamos em nossos “tapetes mágicos” nessa viagem pela vida.

Convoco novamente as personagens do “conselho de classe” para observarmos se a escola é uma heterotopia ou mesmo que possua espaços de heterotopia? Em certo momento do texto, Tia Paloma relata sua presença na escola, o lugar em que ela marca sua presença: “eu sei onde está cada livro naquela biblioteca, cada revista, cada grampo...” (ibid., p.43), mas, além dela, podemos ver outra personagem demarcar bem um espaço de guardar coisas e memórias. A professora Edilamar defende a posse da chave da quadra explicando que, “além de treinadora do time da escola, mantenho vivo o museu com nossa memória esportiva...” (ibid., p.54), e que a sala de troféus “representa o único estímulo que essa escola oferece à autoestima dos seus alunos” (ibid., p.55). Ambos os espaços, a biblioteca e a sala de troféus (ou museu da memória esportiva) são lugares dentro do espaço escolar em que se guardam as memórias e se busca guardar o tempo. São espaços que podem ter significado para as pessoas, para quem viveu uma experiência de leitura ou o local onde a personagem vive, a biblioteca. Ou a memória esportiva de um aluno, o lugar sagrado da outra personagem, a sala de troféus. A escola é uma heterotopia presente na vida

de crianças, jovens, daqueles que por ela passaram como alunos ou como profissionais. E, como podemos ver, pode possuir em seu interior vários “outros lugares” identificados com o prazer ou a dor que esse espaço produziu em suas experiências e que atravessam o tempo e as memórias.

Considerações: desembaçando espelhos... embarcando em tapetes mágicos

*Um trem-de-ferro é uma coisa mecânica,
mas atravessa a noite, a madrugada, o dia,
atravessou minha vida.
Virou só sentimento. (Prado, 2003)*

Espelhos, jardins, escolas... qualquer que seja o lugar, utópico ou real, representa experiências de vida. Momentos, memórias, atravessamentos vão conduzindo a história de cada pessoa, e tudo faz parte de um imenso emaranhado de caminhos que se cruzam e que nos possibilitam vivenciar acontecimentos e sonhos... realidades e utopias. O corpo que se vê no espelho a cada manhã não é sempre igual, a cada dia são refletidas mudanças percebidas pelos olhos que buscam ver sua própria imagem. Para além do espelho, o corpo é visto por pessoas que buscam um exemplo para se espelhar, são crianças e jovens que enxergam no educador uma imagem diferente daquela que ele acabou de ver, sozinho em seu espelho. Uma imagem idealizada por quem ainda não observa as mudanças no espelho de suas experiências e busca viver sem se preocupar com as marcas que podem refletir um dia, por quem quer apenas vivenciar os acontecimentos do momento sem imaginar que ficarão gravados na memória e em seus próprios espelhos. A relação que trago com a personagem Tia Paloma da peça *Conselho de classe* com os espelhos, os jardins e os vários lugares, começa com o espelho. Uma professora que olha as marcas do tempo e não se vê em outro lugar a não ser o local de sua vida, a escola. O espelho dela traz reflexões

aos educadores que se acostumam com a rotina dos corredores da escola e se vêm encurvados pelo tempo sem uma perspectiva de luta ou mudança. Ao mesmo tempo traz a esperança em construir espaços para uma nova escola: os “jardins de inverno” que ela planeja vão para além do espaço físico, visível, são sonhos de quem já viveu experiências e viu pessoas crescerem com esperanças de um futuro melhor com vivências dentro do espaço escolar. Ela fala do lugar, mas também fala dos “outros lugares”, reais ou utópicos, que estão presentes na vida e na memória, construindo histórias de pessoas e lugares, alunos e escolas. Assim, como educador, não posso deixar de buscar os jardins de inverno que representam minha história, lugares onde os acontecimentos deixaram marcas que não se apagam, porque foram experiências significativas que fazem parte de toda minha formação. Também não posso deixar de imaginar, para além do espelho, “jardins de inverno” que estão nos sonhos e podem representar utopias, mas que precisam ser buscados a cada dia para que as experiências de vida atravessem outras vidas e as façam imaginar e construir seus próprios jardins. Busco a poesia para tocar as coisas, ver lugares além dos espelhos e da janela, ter experiências em jardins conhecidos e imaginários e sentir que a arte e a educação se cruzam pelos caminhos... estradas que são minhas e de outras vidas que por ela passam, buscando os tapetes mágicos que os façam se transportar pelo mundo, levando e conhecendo novos jardins de inverno e suas histórias.

Nalgum lugar em que eu nunca estive, além de qualquer experiência,

teus olhos têm o seu silêncio: no teu gesto mais frágil
há coisas que me encerram, ou que eu não ousa tocar
porque estão demasiado perto.

[...] nada que eu possa perceber nesse universo iguala
o poder de tua intensa fragilidade: cuja textura
compele-me com a cor de seus continentes,
restituindo a morte e o sempre cada vez que se respira.

(Cummings, 2000)

Referências bibliográficas

- BILAC, Jô. *Conselho de classe*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2014.
- CUMMINGS, e. e. Nalgum lugar. Trad. Augusto de Campos. Poema musicado. In: *Líricas*. Zeca Baleiro. São Paulo: MZA Music, 2000. 1 CD.
- FOUCAULT, Michel. *O corpo utópico, as heterotopias*. São Paulo: N-1 Edições, 2013.
- PESSOA, Fernando. *Mensagem*. 2.ed. São Paulo: Martin Claret, 2008.
- PRADO, Adélia. Explicação de poesia sem ninguém pedir. In: *Bagagem*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

3

TEATRO NA ESCOLA: PEÇAS DIDÁTICAS, POR QUE USÁ-LAS?

Paula Alves Barbosa Coelho

Luciana Ataíde Dias Santiago

A dramaturgia de Bertolt Brecht nos encanta. Ao ler um dos seus textos, sentimos a vontade de ler outro, assim como um fio de novela que vai se desenrolando aos poucos. Apaixonamo-nos pela peça didática *O que diz sim* e *O que diz não*¹ e resolvemos montá-la com nossos alunos. Contudo, era preciso entender o que significa “peça didática”, qual sua origem e o que dizem os teóricos sobre sua relação com o pedagógico.

Começamos nos perguntando: quando Brecht começou a trabalhar com as peças didáticas e por quê? Segundo Ewen (1991), as peças nasceram da crise social e política que a Alemanha enfrentava e da necessidade que Brecht tinha de lidar com elas. Esslin (1979, p.164) vai além, e diz que, “nas *Lehrstück* (peças didáticas) e nas *Schulopern* (óperas escolares), Brecht enfrentou o problema da ordem, disciplina e submissão: disciplina dentro do partido, submissão às leis inexoráveis da história”. As peças possuíam o caráter de instrução, tratavam de um dilema social e deviam ser experimen-

1 Brecht escreve a peça didática *Der Jasager* (Diz que sim), em 1929-1930. E, somente um ano depois, ele escreveu *Der Neinsager* (Diz que não). Mesmo sendo duas peças, geralmente montam-se as duas em um único espetáculo. As peças com o texto Sim e Não formam um díptico.

tadas por seus participantes. Nesse mesmo aspecto, Esslin (1979, p.138) complementa dizendo: “nesse período das ‘peças didáticas’ e ‘óperas escolares’, a austeridade da concepção de Brecht era tamanha que ele escreveu obras que tinham por único objetivo instruir apenas os participantes”. Foi uma fase “altamente interessante, controvérsica, na evolução do autor” (Ewen, 1991, p.219-20).

As peças didáticas (*die Lehrstücke*) de Bertolt Brecht trouxeram uma nova visão à forma de se fazer teatro e, também, à própria teoria de Brecht, mas a sua aceitação por teóricos e críticos da arte teatral só veio anos depois. A peça didática sugere a supressão do público, visto que se destina ao aprendizado de quem participa, sem a necessidade de plateia, numa espécie de ato artístico coletivo, contribuindo, assim, para o autoconhecimento dos seus participantes, na troca de papéis, conseqüentemente, de ações e gestual. Contudo, essa ausência do público foi mais bem explicada por Benjamin quando publicou o texto *¿Qué es el teatro épico?*,² com o tópico “La pieza didáctica”, abordando o assunto de forma a esclarecer que o teor da peça didática difere da peça épica de espetáculo. Benjamin invalida o pensamento existente sobre a rigidez da peça didática para que todos os participantes sejam atuantes e abre a perceptiva para a existência de público, este tendo a possibilidade de ser atuante.

A peça didática é destinada, em qualquer caso, tanto aos atores quanto aos espectadores. A peça didática difere de forma especial porque a peculiar pobreza dos aparatos simplifica e provoca a troca do público com os atores, os atores e o público. Cada espectador também será capaz de agir. E, de fato, é mais fácil representar o “mestre” do que o “herói” (Benjamin, 1975, p.38, tradução nossa).³

2 Esse texto é a segunda versão e foi publicado em 1939, com Benjamin vivo. A primeira versão só foi publicada em 1966, em *Ensaio sobre Brecht*.

3 “La pieza didáctica está destinada en cualquier caso tanto a los actores como a los espectadores. La pieza didáctica se diferencia esencialmente como caso especial porque la peculiar pobreza de la tramoya simplifica y acerca el intercambio del público con los actores, de los actores con el público. Cada espectador podrá también llegar a actuar. Y de hecho resulta más fácil representar al ‘maestro’ que al ‘héroe’.”

As peças didáticas atendiam ao momento histórico de grandes corais, teatros proletários e grupos de radioamadores que necessitavam de material com cunho político para o enfrentamento e conscientização das questões das lutas de classes sociais. E, por outro lado, essa forma de peça atendia também à questão dos poucos recursos. As peças didáticas executadas por meio de experimentos pedagógicos não necessitavam de teatros, poderiam ser representadas em escolas, sede do partido ou outro lugar sem apetrechos cênicos. Sobre isso Willett (1967, p.148) afirma: “Essas peças eram todas curtas e econômicas em suas dimensões, destinando-se a plataformas de concerto ou salas de conferências, em vez do plano ortodoxo”.

Esses textos dramatúrgicos brechtianos são pedagógicos por despertar nos participantes o pensamento crítico. Muitos textos e espetáculos teatrais são pedagógicos por ensinar algo, mas não possuem essa finalidade. “O desejo desse autor é mostrar aos homens um mundo sem simulacro, no qual o social é enxergado com sua verdadeira roupagem. Os fatos sociais não são apenas mostrados, mas discutidos e provocados” (Dias, 2018, p.243). “A peça didática não é a cópia da realidade, mas uma metáfora. O caráter estético do experimento com a peça didática é um pressuposto para os objetivos de aprendizagem” (Koudela, 1996, p.17). Brecht escreveu as peças didáticas relacionando o teatro e a pedagogia voltados à aprendizagem dos participantes. Bornheim (1992, p.183) comenta que a “dimensão pedagógica revela-se praticamente coextensiva a toda a dramaturgia brechtiana, sempre empenhada na crítica, em ensinar o homem a ver o mundo em que vive”.

Em seu trabalho é possível encontrar referências à diversão, ao prazer, ao divertimento, ao lúdico e ao gozo, cada qual no seu contexto relacionado à emoção e ao sentimento de deleite. A peça didática, quando traz na sua estrutura elementos que provoquem a diversão, faz que o público, ao participar com o riso, tenha mexidas suas emoções, pois sua atenção foi tomada e algo lhe foi provocado, estimulado. Brecht fala desse público e da necessidade de instruir e

ter prazer no texto “Pequeno organon para o teatro”,⁴ que possui 77 aforismos. Vejamos alguns:

1

Teatro consiste em: apresentação de imagens vivas de acontecimentos passados, relatados ou inventados, entre seres humanos, com o objetivo de divertir. Empregamos sempre o termo com esse sentido, trate-se de teatro antigo ou moderno. (Brecht, 1967, p.183)

2

Para ampliar esta definição, podemos adicionar acontecimentos entre homens e deuses, mas como nos interessa apenas determinar seu sentido restrito, tal acréscimo é perfeitamente secundário. E mesmo que aceitássemos esta extensão, teríamos ainda de afirmar que a função mais geral do teatro é a de divertir. Eis a mais nobre das funções que se nos depara para o teatro. (Ibid., p.183)

23

Desenvolver nossa arte em diapasão com a época em que ela se insere, nos leva desde já a deslocar nosso teatro, o teatro próprio de uma era científica, para os subúrbios da cidade, onde ficará inteiramente à disposição das vastas massas que produzem em larga escala e que vivem em dificuldades, a fim de que possam se divertir proveitosamente com a complexidade de seus próprios problemas. (Ibid., p.191)

24

Eles devem ser recreados com conhecimento que advém das soluções dos problemas, com a ira que é a expressão prática de simpatia pelos oprimidos, com o respeito devido a todos que con-

4 *Kleines Organon für das theater* (1948) – “A maior obra teórica de Brecht foi escrita na Suíça e inspirada formalmente pelo *Novum Organum* de Francis Bacon que provavelmente o atraía por ser uma resposta direta ao *Organum* de Aristóteles” (Nota da edição de Brecht, 1967, p.181).

sideram a humanidade; em suma, com qualquer coisa que divirta o homem que está produzindo alguma coisa. (Ibid., p.192)

35

Necessitamos de um teatro que não nos proporcione somente as sensações, as ideias e os impulsos que são permitidos dentro de respectivo contexto histórico das relações humanas, mas também que empregue e suscite pensamentos e sentimentos que ajudem a transformação desse mesmo contexto. (Ibid., p.197)

Brecht diz, no aforisma 1, como deve ser a apresentação de teatro, mas vai além e esclarece o seu fim: divertir. O teatro didático e o lúdico coexistem, pois, “se não houvesse essa possibilidade de aprender divertindo-se, o teatro, por sua própria estrutura, não estaria em condições de ensinar. O teatro permanece teatro, mesmo quando é teatro pedagógico e, na medida em que é bom teatro, é diversão” (ibid., p.99). Tal é a importância da diversão que no aforisma 2 é reafirmada como função prioritária. O prazer e a ludicidade estão presentes para quem atua e para quem assiste. Quando o divertimento está presente no teatro, significando algo aos participantes, temos o aprendizado diretamente relacionado.

O aforismo 23 remete à necessidade de fazer um teatro que atenda às necessidades de sua época, tendo como tema os problemas vivenciados por seus homens e que seja realizado próximo ao local onde eles moram. O 24 complementa enfatizando a necessidade da diversão para o ser humano que produz, que anseia por algo mais, que se mostre a solução por meio do riso, da recreação. O 35 fecha o assunto admitindo a emoção, mas que ela possa ser propulsora de mudanças nas circunstâncias. Para Rosenfeld (2012, p.51), o teatro didático “procura estimular no público uma atitude de crítica vigilante, propícia ao raciocínio e à análise dos problemas sociais”. O ser individual era posto de lado mediante o ser social, os problemas de uma pessoa eram discutidos se eles fossem emblemáticos da sociedade, como questões trabalhistas, lutas de classes. “No teatro narrativo não são abordados os planos profundos da alma, mas sim o

extra-humano, o super-humano, a indústria, o trabalho moderno, o contexto supraindividual” (id., 2009, p.312).

Koudela (2010) ressalta o comprometimento de Brecht em trabalhar a arte teatral de forma a criticar a realidade, por meio de um processo de aprendizagem. “Na fase subscrita com o título de *Ver-suche* (tentativas/experimentos), que vai de 1926 a 1932, a aprendizagem é a temática de várias formas” (Koudela, 2010, p.10). Com esse contexto, percebemos que as peças didáticas iniciaram mais rígidas, mas, com os experimentos e reflexões, foram ficando mais flexíveis, pois existia a necessidade de, por meio da arte, ensinar as pessoas a pensar na possibilidade de interferir na organização social do trabalho. E, para isso, era preciso que elas fossem estimuladas a assistir ao espetáculo e que sentissem prazer crítico ao participarem de uma peça. Brecht, no texto “Teatro recreativo ou teatro didático”,⁵ deixa claro que “o palco principiou a ter uma ação didática” (Brecht, 1978, p.48), e que a mensagem passada, ou experimentada, nem sempre deveria ser igual para todos, pois a “instrução desempenha para as diferentes camadas da população um papel muito diverso” (ibid., p.49). O teatro é um meio acertado para essa atividade, pois consegue atingir o trabalhador que passou da idade de frequentar a escola e não quer assumir essa condição ou não tem como adquirir instrução.

Brecht, ao realizar apresentações públicas das peças didáticas, imprimiu-lhes um caráter de demonstração, com a função política de “demonstrar a tarefa e as possibilidades da peça didática” (Koudela, 2010, p.14), sem esquecer seu objetivo de instruir os participantes e da não necessidade de um público. Contudo, existindo o público, este pode ser aproveitado numa troca de discussão com o coro. Brecht escreveu inúmeras peças teatrais, mas nem todas possuíam o caráter de peça didática. A seguir relacionamos as peças ele definiu como didáticas. Elas receberam de Bertolt Brecht título e, também, uma espécie de subtítulo que as caracteriza (ver Quadro 1).

5 *Vergnügungstheater oder Lehetheater?* (1936).

Quadro 1 – Relação das peças didáticas de Bertolt Brecht

Peças didáticas	Peças didáticas Título em alemão	Característica Subtítulo
<i>O voo sobre o oceano</i> ou <i>O voo de Lindberg</i> (1928-1929)	<i>Der Ozeanflug</i>	Peça didática radiofônica para rapazes e moças
<i>Baden-Baden sobre o acordo</i> ou <i>Cantata da aquiescência BadenBaden</i> (1929)	<i>Badener Lehrstück vom einverständnis</i>	Peça didática
<i>O que diz sim e O que diz não</i> ou <i>Aquele que diz sim e Aquele que diz não</i> ou <i>Diz que sim/Diz que não</i> (1929-1930)	<i>Der Jasager/Der Neinsager</i>	Óperas escolares
<i>A decisão</i> ou <i>As medidas tomadas</i> (1930)	<i>Die Massnahme</i>	Peça didática
<i>A exceção e a regra</i> (1929-1930)	<i>Die Ausnahme und die regel</i>	Peça didática curta
<i>Horácio e os curiácios</i> (1933-1934)	<i>Die Horatier und di Kuriatier</i>	Peça didática para escolares

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

A peça *A decisão* envolveu “politicamente direita, esquerda e centro” (Ewen, 1991, p.234). Sua partitura foi composta por Hanns Eisler⁶ e foi apresentada com o Coro de Trabalhadores da Grande Berlim. Ewen (1991, p.234) relata um depoimento de Fritz Sternberg que diz: “o povo trabalhador cantava a canção da peça, tendo finalmente descoberto palavras e músicas que apresentavam uma postura contemporânea diante de seus próprios problemas. Isso era tão verdadeiro para os social-democratas quanto para os comunistas”. Para Chiarini (1967, p.159), com as peças *A decisão*⁷ e *A exce-*

6 Trabalhou durante um bom tempo com o grupo de *agit-prop* chamado Megafone Vermelho. As peças de Brecht que têm ligação com o *agit-prop* são: *A mãe* e *A padaria*. “O teatro de *agit-prop* (agitação e propaganda) é uma forma de animação teatral que visa sensibilizar um público para sua situação política ou social. Surge após a Revolução Russa de 1917 e se desenvolve sobretudo na URSS e na Alemanha” (Pavis, 1999, p.379).

7 A peça *A decisão* (ou *A medida*) é analisada no texto “*A medida*, de Brecht: um exercício de postura”, de Gatti, 2015.

ção e a regra, Brecht atinge a “plena maturidade expressiva” com as peças didáticas.

As seis peças apresentadas no Quadro 1 foram identificadas nas obras de Willett (1967), Chiarini (1967), Esslin (1979) e Bornheim (1992) como peças didáticas. Existem outros textos que possuem características didáticas que não estão nessa relação, como a peça *A mãe*⁸ (1930-1931), que, segundo Esslin (1979, p.299), “é escrita num estilo seco, puritano: até as canções e passagens corais são estritamente didáticas”. Bornheim (1992, p.203-4) complementa que, nessa peça, o público existe e os atores são profissionais, mas, “mesmo assim, é peça didática, ainda que ostente outra diferença importante: é que não há mais o grupo que se autoeduca, a didática se mostra agora encarnada num personagem, a da mãe Pelágia Wlassowa”. E Willett (1967, p.148) comenta: “encenada pela primeira vez em 1932, *Die Mutter* foi a última e mais longa dessa fornada de peças didáticas semiamadoras e, com ela, voltaram certos métodos de Piscator” (ibid.). Contudo, apesar de todas essas observações dos teóricos afirmando que *Die Mutter* é peça didática, é na fala de Brecht que temos a real classificação da peça. Ele diz “*A mãe*, uma biografia histórica, pode ser apresentada com pouquíssimos recursos” (Brecht, 1936 apud Koudela, 2010, p.9). A fala do autor esclarece o fato de a peça ter estilo didático, mas é uma peça que trata de relato de vida histórico, portanto não é didático.

O fato de a peça não precisar de muitos recursos para apresentação não significa necessariamente que seja didática. É o que acontece com o texto *A padaria* (1929-1930), que utiliza pouquíssimos equipamentos e, muitas vezes, é classificada como peça didática. Alguns fragmentos de textos, como *Fatzer* (1930) e *Malvado Baal, o associial* (1930), que não foram totalizados como peça, são enxergados com as características de peças didáticas. “Nesses textos, encontram-se elementos comuns à escrita dessa tipologia drama-

8 A vida da revolucionária Palagea Wlassowa (segundo o romance de Máximo Gorki).

túrgica, além dos tipos associativos e dos eixos temáticos recorrentes, como a questão da ajuda e do acordo, o que vem a ser o homem, as tensões indivíduo *versus* coletivo” (Teixeira, 2014, p.49).

Registramos a referência de Chiarini (1967, p.260) ao fragmento *Der Stalljunge*, dizendo que é “escolástica”; conserva-se um microfilme do manuscrito na Public Library de Nova York. E Willett (1967, p.73) caracteriza-a como “ópera escolar”. São esses fragmentos, além das peças elencadas no Quadro 1, que identificamos como peças didáticas de Bertolt Brecht.

Vale salientar que, quando Brecht traduziu o termo “peça didática” para o inglês, usou a expressão *learning play*. Nessa perspectiva, Koudela (2010, p.99) diz que a “tradução mais correta para o português seria peça de aprendizagem”. Em publicações mais recentes, já encontramos a utilização dessa expressão. Outras nomenclaturas do trabalho de Brecht muito utilizadas são “óperas escolares”, “óperas didáticas” ou “cantatas escolares”. Nesse caso, o importante é diferenciar a ópera dramática (burguesa ou culinária),⁹ da ópera balada (*Singspiel*), e da ópera escolar. A primeira é um grande espetáculo musicado, voltado ao deleite, unindo música e drama, com cantores que interpretam e tem em Richard Wagner¹⁰ o seu representante maior. O segundo caracteriza-se por envolver o diálogo falado com as canções, comumente de motes populares, formado por atores que cantam. Essa ópera possui a função de transformação social com intuito de ação pedagógica. Ela ressalta o “elemento didático em prejuízo do elemento culinário. Procuramos transformar um instrumento de alegria num instrumento pedagógico e certas instituições de divertimento em organismos de difusão” (Brecht, 1967, p.65). A ópera escolar, semelhante ao estilo da

9 Refere-se ao teatro tradicional dramático, às peças burguesas, que, segundo ele, estão destinadas a serem consumidas por um público passivo, que compra e reproduz a ideologia dominante, numa espécie de transe, característico da catarse do teatro grego.

10 “O primeiro a tentar dar forma ao que ele chamou de obra de arte total (*Gesamtkunstwerk*)” (Vasconcelos, 1987, p.204).

ópera balada, é a união desta com as características da peça didática (árida, todos os participantes atuantes, sem necessidade de público e apetrechos).

A preocupação de Brecht com a pedagogia é marcante nas peças didáticas, pois elas necessitam de um encadeamento de experimentos e faz-se necessária a repetição para que a ação pedagógica se realize. Encontramos essa explicação quando Brecht comenta que, “nesta época, uma outra cadeia de experimentos, que se utilizava dos meios teatrais mas não necessitava de teatros, conduziu a certos resultados. Tratava-se de experimentos pedagógicos com a peça didática” (Brecht, 1967 apud Koudela, 2010, p.9). Enxergar a peça didática como suporte para os experimentos é entender que ela é um modelo de ação. Com o uso do texto, os atuantes podem experimentar segundo suas visões a dialética contida na peça didática, podem reproduzir o texto de forma grupal, utilizando-o como pretexto (motivo) da ação e, por meio das imitações, chegarem a discussões críticas da realidade. “O modelo de ação propõe aos jogadores um caso social que não se relaciona necessariamente com a experiência pessoal de cada participante. [...] O texto não transmite o conhecimento por si mesmo, mas visa provocar o processo” (Koudela, 2010, p.136).

O modelo de ação brechtiano (texto aberto) conduz e instiga a criação como atividade estética. Esse modelo com a peça didática possui o aspecto pedagógico da descoberta e da criação durante o processo de trabalho, promovendo experiências por meio dos jogos. O foco dos jogos será a dialética do raciocínio, estimulando o processo de aprendizagem coletiva.

O conhecimento será adquirido pelos participantes ao atuarem e experimentarem a cena com improvisações e trocas de personagens. Esse é o jogo que Brecht faz. Os atuantes experimentam diversos papéis, trocando as personagens, aprendendo por meio do ângulo de visão de cada uma delas e seu papel na sociedade. “O processo de aprendizagem deve ser coordenado, de forma que o ator aprenda conforme os demais atores estão aprendendo, e de-

envolva seu personagem conjuntamente com os demais atores” (Brecht, 1967, p.208).¹¹

Sobre a peça didática, Brecht teorizou pontos importantes, selecionamos cinco partes do texto para melhor entendimento.

(1) A peça didática ensina quando nela se atua, não quando se é espectador. Em princípio, não há necessidade de espectadores, mas eles podem ser utilizados. [...]

(2) A forma da peça didática é árida, mas apenas para permitir que trechos de invenção própria e de tipo atual possam ser introduzidos.

(3) Para a forma de atuação valem as instruções do teatro épico.

(4) O estudo do estranhamento é indispensável. O domínio intelectual de toda a peça é imprescindível.

(5) Mas não é recomendável encerrar todo o ensinamento sobre a peça antes da atuação em si. (Brecht, 1937 apud Koudela, 2010, p.16-7, numeração nossa)

A primeira parte trata da questão de todos participarem do processo do jogo teatral, sem ter distinção entre atuantes e público. A peça didática contém o princípio da experimentação, pois não basta apenas imitar; existe a necessidade de discutir o modelo de ação e com isto aprender. Daí não existir a obrigação de público, pois todos participam do jogo teatral.

A segunda parte nos dá o direcionamento de que a peça didática é uma estrutura aberta, servindo como modelo de ação. Sua aridez nada mais é do que a possibilidade de complemento e enriquecimento da cena por parte do atuante. Essa ação de completude dá ao participante a liberdade de pôr em cena sua perspectiva sobre o fato abordado, com a pormenorização do diálogo em eixos temáticos e suas cenas, permitindo a cocriação do texto final. Assim, a peça didática traz, no seu contexto, um enredo descaracterizado no tempo e espaço, mas com elementos sociais que são atualizados no ato da

11 Aforismo 58.

atuação, servindo-se como uma espécie de roteiro à experimentação. Essa abertura da obra, nos trabalhos de Bertolt Brecht, é uma forma diferenciada de tratar o estilo épico, admitindo uma representação que instiga a busca da solução. Eco (1997, p.50) comenta que a obra de Brecht “é aberta como é ‘aberto’ um debate: a solução é esperada e auspiciada”.

A terceira parte explica que a forma de atuação (postura do ator) das peças didáticas devem ser as mesmas utilizadas pelo teatro épico, ou seja, o mesmo tratamento é utilizado com esses textos distintos. Tanto as peças épicas de espetáculos como as peças didáticas fazem parte do teatro épico.

A quarta e a quinta parte referem-se à aprendizagem. O estranhamento é o processo pelo qual se verifica o entendimento do conflito, é o momento de refletir, de aprender. Mas não basta apenas estranhar, é necessário ler, discutir e entender a estrutura da peça e sua dialética. A quinta frase intensifica que a aprendizagem se dá na prática, na atuação. Deve-se, portanto, ter o domínio da história, sua contextualização com o mundo em que se vive, entendê-la intelectualmente, mas também fisicamente, pois é experimentando que se fixa a aprendizagem. A “dimensão pedagógica revela-se praticamente coextensiva a toda dramaturgia brechtiana, sempre empenhada na crítica, em ensinar o homem a ver o mundo em que vive” (Bornheim, 1992, p.183).

A prática com a peça didática durou até 1947 (Koudela, 2010, p.7), mas as experiências dessa fase foram incorporadas nas peças seguintes. Nesse período, temos o momento ápice de Brecht com esse pensamento instrutivo, de caráter pedagógico, que chegou em certos momentos a ser frio, sem emoção. Contudo, o teatro necessita tanto provocar prazer como instruir. Esses experimentos didáticos mostraram a Brecht a necessidade de ter em cena os dois elementos. “A evolução levava a uma fusão das duas formas do teatro: diversão e ensinamento” (Brecht, 1967, p.131).

Tendo a peça didática como modelo de ação que conduzirá os experimentos, o aluno/ator participante pode ao mesmo tempo conduzir e ser conduzido pelo texto. Fazer as adaptações e ilações

necessárias à sua atuação. Trazer sua realidade para o contexto da cena, sua fala social e fundir com o texto, num só fragmento. A peça didática *O que diz sim* e *O que diz não* traz, na sua estrutura, a problemática do ser humano, estar ou não de acordo com uma regra social predefinida. É uma peça para escolares com cunho pedagógico que traz a possibilidade de mudança nas atitudes da sociedade.

Os textos *O que diz sim* e *O que diz não* estão divididos em duas partes. Na primeira, narra-se a história de um rapaz que deseja ir numa expedição à cidade vizinha, organizada por um professor e estudantes que buscam instruções e remédios para a comunidade. O rapaz tem o mesmo objetivo, particularmente para poder curar sua mãe que se encontra adoentada. A princípio, é negado que ele faça a viagem por ser difícil e perigosa. Contudo, dada a sua convicção, a mãe do rapaz permite, e o professor o aceita na jornada. Na segunda parte dos textos, os argumentos mudam. É nesse ponto que temos a diferença entre as duas óperas.

No texto *O que diz sim*, o rapaz é questionado se está de acordo em seguir com as tradições, em ser abandonado na caminhada, visto que não tem forças para continuar e o grupo não tem como levá-lo. Sendo costume não retornar por causa de um doente, e sim abandoná-lo; o rapaz tem que aceitar essa condição. Assim, ele concorda, mas exige que seja jogado ao vale em vez de ser apenas deixado à sua sorte. O grupo cumpre o pedido e continua sua jornada. Um final trágico.

No texto *O que diz não*, quando o rapaz não fica apto a seguir o caminho, é questionado sobre ser lançado no vale, numa morte imediata. Então, ele responde que não concorda com o velho costume e argumenta sobre a situação, dizendo que a pergunta é errada. Desse modo, o rapaz exige que o grupo retorne à cidade com ele e, nesse contexto, os viajantes decidem voltar à cidade.

Nas peças didáticas *O que diz que sim* e *O que diz que não*, de Brecht, a resposta do personagem menino é estranhada pelos demais estudantes quando o ouvem dizer: “Não, não estou de acordo” (Brecht, 2005, p.165). Habitualmente, no contexto que a peça relata a resposta seria “Sim, estou de acordo” (ibid., p.157). Com essa fala

(indicação dramatúrgica), os fatos mudam, a tradição social é quebrada por um ato de reflexão do menino que não aceita os fatos da forma que são postos. O estranhamento tanto pode estar contido na peça didática de forma textual, como pode ser um gesto representativo, um elemento do cenário ou até mesmo na música utilizada.

Essas óperas escolares possuem um texto envolvente e atualizado aos nossos dias, como as várias questões que temos de enfrentar no nosso dia a dia e que necessitam de tomadas de decisões. Afinal, estamos ou não “de acordo” com os nossos afazeres, política, educação, vida social, lazer? Essa é a ideia desses textos: fazer pensar, refletir sobre as ações que tomamos. Brecht acredita no aprendizado por meio do teatro e que as questões sociais devem ser temas trabalhados por essa arte. O ser social e os fatos do cotidiano, como o aumento do preço do pão, a escassez do gás, o buraco na rua, a falta da coleta de lixo, o uso das drogas, e demais questões que envolvem a sociedade devem ser vistos e estranhados no teatro.

A peça didática não ensina algo a alguém, mas sua experimentação sim. É atuando e trazendo para o seu corpo que os participantes aprendem. A gestualidade trabalha com estados emocionais e intelectuais. “O aluno aprende por si próprio e verifica até onde caminhou com conteúdo, em lugar de se ver confrontado de início com uma determinação do objetivo da aprendizagem” (Koudela, 2010, p.100).

Usar as peças didáticas na escola é trabalhar com o teatro de forma prazerosa, com a ideia do aprender, do perceber a realidade, pois a ligação da peça didática com o processo do jogo teatral, além de visar à aprendizagem também é divertimento. É fazer o jogo teatral vivo e reflexivo, ao mesmo tempo que é prazeroso.

Referências bibliográficas

- BENJAMIN, Walter. *Tentativas sobre Brecht*. Madri: Taurus, 1975.
BORNHEIM, Gerd Alberto. *Brecht: a estética do teatro*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

- BRECHT, Bertolt. O que diz sim. O que diz não. In: *Teatro de Bertolt Brecht*. v.3. Trad. José Maria Vieira Mendes. Lisboa: Cotovia, 2005. p.149-67.
- _____. *Estudos sobre o teatro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.
- _____. *Teatro dialético: ensaios*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- CHIARINI, Paolo. *Bertolt Brecht*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- DIAS, Luciana. O lúdico, o jogo e a peça didática brechtiana. In: CANANÉA, Fernando Abath. *Educação: território do sensível*. João Pessoa: Imprell, 2018. p.221-46.
- ECO, Umberto. *Obra aberta*. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- ESSLIN, Martin. *Brecht: dos males, o menor*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.
- EWEN, Frederic. *Bertolt Brecht: sua vida, sua arte, seu tempo*. São Paulo: Globo, 1991.
- GATTI, Luciano. *A peça de aprendizagem: Heiner Müller e modelo brechtiano*. São Paulo: Edusp; Fapesp, 2015.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Brecht: um jogo de aprendizagem*. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- _____. *Texto e jogo: uma didática brechtiana*. São Paulo: Perspectiva; Fapesp, 1996. [Coleção Debates, n.271.]
- PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- ROSENFELD, Anatol. *Brecht e o teatro épico*. São Paulo: Perspectiva, 2012. [Coleção Debates, n.326.]
- _____. *A arte do teatro: aulas de Anatol Rosenfeld*. São Paulo: Publifolha, 2009.
- TEIXEIRA, Francimara Nogueira. As peças didáticas de Brecht: tensões produtivas entre texto e cena. *Repertório*, Salvador, n.23, p.46-57, 2014.
- VASCONCELOS, Luiz Paulo. *Dicionário de teatro*. Porto Alegre: L&PM, 1987.
- WILLETT, John. *O teatro de Brecht: visto de oito aspectos*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

4

REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO, POLÍTICA E TEATRO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Fernando Bueno Catelan

Sonhar é um ato político necessário

*O sonho é estratégico:
um ato político necessário.
uma forma de estar sendo,
que homens e mulheres têm.
A luta de classes é um motor da história.
O sonho também.*

Thiago de Mello

O sonho não apenas como fragmento do passado, mas também como motor para o futuro é o que provoca a esperança de que o mundo possa ser melhor na perspectiva desta pesquisa. O sonho consiste em poder ver as pessoas emancipadas, plenamente conscientes de suas potências e inteligências. Mas esse sonho não pode ser solitário, porque somente torna-se possível em conjunto, como dizia Raul Seixas, em “Prelúdio”: “Sonho que se sonha só/ É só um sonho que se sonha só/ Mas sonho que se sonha junto é realidade” (Seixas, 1991).

Sonhar também representa um ato político, como diria o patrono da educação brasileira: “Um das tarefas políticas que devemos

assumir é viabilizar os sonhos que parecem impossíveis” (Freire, 1991, p.126 apud Streck; Redin; Zitkoski, 2016, p.380).

Somos daqueles que entendem que sonhar com um mundo mais justo é algo essencial para qualquer profissional que atue na Educação de Jovens e Adultos (EJA). E o desejo de uma transformação da sociedade, muitas vezes injusta e na qual a maioria dos(as) educandos(as) estão inseridos, é o que motiva esta pesquisa.

Diante dos aspectos da realidade da EJA que podem ser escolhidos como ponto de partida para uma investigação, optamos pelos possíveis caminhos para superar a postura acanhada, o medo de se manifestar, de se posicionar e de dar sua opinião, observada entre os(as) educandos(as) de EJA (mas não exclusiva dos(as) educandos(as) da EJA), gerada, nesse caso, em grande parte pela interrupção do percurso escolar.

Em nossas observações em sala de aula, esse fato tem demonstrado que há uma precária consciência política que os leva a ignorar a responsabilidade do Estado em assegurar uma educação que garanta o acesso e a permanência de todos(as), uma vez que não reconhecem como fundante nem a história de vida de seus antepassados nem os impactos da colonização e das ideologias da elite dominante que ainda prevalecem.

Nessa perspectiva, os trabalhos de Paulo Freire, em especial a *Pedagogia do oprimido* (2015), dão exemplos de sistemas sociais que perpetuam a opressão dos grupos sociais menos favorecidos mantendo dispositivos que barram a superação da pobreza e da participação política, o que leva o indivíduo ao não reconhecimento de seu valor pessoal e histórico. A aposta de Freire incide num processo educativo no qual os sujeitos se conscientizem das injustiças e produzam as mudanças necessárias para se libertar.

Seguindo as propostas pedagógicas de Freire (2015), propusemos intervenções por meio de práticas teatrais que possibilitassem a emancipação dos(as) educandos(as), para que reconhecessem a igualdade das inteligências (Rancière, 2011). Logo, *a política* se torna o ponto de partida de nosso trabalho.

A definição de política que aqui utilizamos é o entendimento que Jacques Rancière (1996, 2014) desenvolve sobre “*a política*”, ao observar que ela se faz com a participação de todos(as) e quando eles(as) passam a se entender como iguais. Nesse panorama, somente depois do reconhecimento da igualdade das inteligências é que os cidadãos se sentem livres para manifestar seus pensamentos e sentimentos.

Outro conceito importante para a pesquisa versa sobre o entendimento de emancipação, intrinsecamente ligado ao entendimento de política. A emancipação será aqui entendida em duas dimensões. A primeira, o conceito de “emancipação intelectual” apresentado por Rancière (2011), ao sublinhar que o primeiro momento da emancipação é o reconhecimento da igualdade das inteligências; a segunda, apresentada por Freire (2015) ao apontar que a libertação do sistema de opressão apenas é possível por meio da conscientização, que se dá num movimento coletivo de “emancipação social”.

Definidas as noções de política e emancipação, vamos nos debruçar sobre o ambiente em que as práticas foram realizadas na Educação de Jovens e Adultos, em três escolas de São Bernardo do Campo: Emeb Arlindo Miguel Teixeira (primeira experiência); Emeb Professora Janete Mally Betti Simões (segunda experiência); e EM Olegário José de Godoy (terceira e quarta experiências), a partir das quais objetivamos abranger as diversas formas de atendimento da EJA no município.

Cada uma dessas experiências nos permitiu olhar as diversas possibilidades de abordagem da linguagem teatral na EJA. E uma vez que não há uma maneira apenas de abordá-la, nesses encontros cada experiência se mostrou única, particular.

Nossas abordagens teatrais desenvolvidas na pesquisa prática focaram as técnicas de improvisação teatral e foram revistas ao longo de cada experiência, a partir de três campos de estudos: jogos teatrais de Viola Spolin, que possibilitou a aproximação com a linguagem teatral; o sistema impro, que muito contribuiu ao estimular a espontaneidade nas improvisações; e o teatro do oprimido, que lida diretamente com questões políticas e de conscientização.

Todo o processo de pesquisa que apresentamos neste trabalho decorre da necessidade de criação e recriação de possíveis abordagens da linguagem teatral para a transformação da opressão numa maneira mais justa de se viver com a liberdade, sendo ela verdadeiramente real, não camuflada.

Reconhecendo a igualdade para agir

Há múltiplas definições sobre política e diversos pensadores já discorreram acerca de seu conceito e sentido. Por esse motivo, é importante aqui definirmos qual tipo de concepção política adotamos em nossa pesquisa. Pelo fato de estudarmos a EJA por meio de práticas teatrais, duas teorias são instantaneamente evocadas: *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire (2015), e *O teatro do oprimido e outras políticas poéticas*, de Augusto Boal (2013).

Nessa direção, devemos aqui ampliar o uso dado à palavra “política”, sendo esta a manifestação do pensamento (expresso pela fala e/ou corporalmente), pois, desse modo, ao reconhecer que somos iguais em inteligência, nos encontramos livres de sentimentos de inferioridade, o que muitos(as) educandos(as) da EJA apresentam ao se julgarem “burros” e, por isso, não participarem nem se posicionarem politicamente.

Portanto, a *política* se inicia pelo reconhecimento da igualdade das inteligências, alcançando um processo de emancipação, de se expressar:

A política não é o exercício do poder. A política deve ser definida por si mesma, como um modo de agir específico, que é levado a cabo por um sujeito que lhe é próprio e que depende de uma racionalidade que lhe é própria. É a relação política que permite pensar o sujeito político e não o inverso. (Rancière, 2014, p.137, grifos do autor)

Segundo Rancière (2011), apenas quando há o reconhecimento da igualdade das inteligências – num processo de emancipação in-

telectual – é que se estabelecem as relações políticas. Uma vez que, para o autor, *a política* ocorre no momento em que verificamos que temos igualdade de inteligência para entender o que o outro fala ou como age, o que, conseqüentemente, nos dará liberdade de poder agir ao manifestarmos a nossa inteligência.

Rancière (1996, p.37) ilustra essa definição com uma parábola romana antiga, que se passa aos pés do monte Aventino: “Em 1829, Pierre-Simon Ballanche publica na *Revue de Paris* uma série de artigos sob o título de ‘Fórmula geral da história de todos os povos aplicada à história do povo romano’”, nos quais os patrícios, ao falar aos plebeus, foram surpreendidos com a manifestação do povo, pois aqueles acreditavam que o povo não falava porque não pensava e, por sua vez, não dispunha da capacidade de compreender o que diziam.

Dessa forma, os patrícios não consideravam a possibilidade de igualdade de inteligências entre eles, julgando que não eram iguais aos plebeus, motivo pelo qual os plebeus não podiam participar da vida política.

A posição dos patrícios intransigentes é simples: não há por que discutir com os plebeus, pela simples razão de que estes não falam. E não falam porque são seres sem nome, privados de logos, quer dizer de inscrição simbólica na pólis. Vivem uma vida puramente individual, que não transmite nada, a não ser a própria vida, reduzida a sua faculdade reprodutiva. Aquele que não tem nome não pode falar. (Rancière, 1996, p.37, grifos do autor)

Porém, os plebeus se atreveram a falar! E naquele momento, num ato político, demonstraram que possuíam inteligência igual à de seu opressor, manifestando-se e deixando claro que entenderam o que havia sido dito pelos patrícios, o que os levou a ousar se posicionar como iguais.

Essa reação dos plebeus, ao dialogarem com os patrícios, apresenta um processo de emancipação, pois os plebeus, para que agissem politicamente, primeiramente tiveram de reconhecer que

dispunham de inteligência igual à dos que estavam falando e, em seguida, tiveram de colocar-se como iguais a eles. Portanto, tinham o direito de manifestar o que pensavam: “Aventino é o início de nossa história – a do conhecimento de si, que faz de plebeus de ontem e de proletários de hoje homens capazes de tudo que pode um homem” (Rancière, 2011, p.139).

Desse modo, a pesquisa analisa as improvisações teatrais, como ato de se expressar espontaneamente, que podem possibilitar o reconhecimento da igualdade das inteligências e dessa forma a manifestação de que a fala e o gesto se tornem um ato político do ser livre.

Os jovens que procuram a EJA para terminar seus estudos, na maioria dos casos, estão desiludidos com as escolas estaduais (no caso do município de São Bernardo do Campo em que o ensino fundamental II e médio é oferecido pelo Governo do Estado de São Paulo), ou são encaminhados para a EJA pelas próprias escolas estaduais, por serem considerados mais velhos, chegando, em alguns casos, à transferência compulsória. Esses jovens, por sua vez, querem concluir o mais rápido possível seus estudos.

É comum entre os(as) educandos(as) da EJA que se considerem como os únicos responsáveis por não conseguirem estudar, de tal modo que pensam que não possuem inteligência: “A interrupção da trajetória escolar produz nos alunos da EJA, muitas vezes, um comportamento bastante introvertido e o medo de se posicionar, de dar sua opinião” (Brasil, 2002, p.115).

E é a partir de condições desse tipo, ou seja, na qual os(as) educandos(as) não se sentem à vontade para se manifestar por meio de sua própria fala, que Boal (2009a, p.173-4) identifica os oprimidos com os “cidadãos aos quais se subtraiu o direito à palavra, ao diálogo, ao seu território, à sua livre expressão, à sua liberdade de escolha”.

Assim como Freire, que a partir dessa mesma concepção de superação de opressão, propôs uma educação de ação política dada pela conscientização, pois é apenas “quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a *crer em si mesmos*, superando, assim, sua ‘convivência’ com o regime opressor” (Freire, 2015, p.72, grifo nosso).

Crer em si para transformar a sociedade

No livro *O mestre ignorante*, Rancière (2011) apresenta o trabalho pedagógico de Joseph Jacotot, que, no século XIX, propôs ensinar aquilo que ele mesmo ignorava, defendendo que todos(as) são iguais em inteligência, questionando a estrutura educacional que vive de hierarquias, em que o “mestre explicador”, superior em conhecimento, transmite o que sabe aos(as) seus(as) alunos(as).

Lembremos que Freire se referira a esse tipo de ensino como “educação bancária”, porque ele associa o ensino tradicional a um mero depósito de conhecimentos, previamente selecionados, na cabeça dos(as) alunos(as), além de associar esse tipo de abordagem pedagógica aos interesses do capitalismo, por isso a alusão ao sistema bancário.

Segundo Jacotot, o ir à escola tira a autonomia do aluno de aprender com a capacidade de sua inteligência. A figura do *explicador* diz indiretamente que apenas é possível aprender algo se alguém puder explicar, reforçando a ideia de que há “uma inteligência inferior e uma inteligência superior” (Rancière, 2011, p.24).

O processo de aprendizagem que se vale da figura do *explicador* gera um processo de luto no aluno, ao perceber que “compreender significa, para ele, compreender que nada compreenderá, a menos que lhe expliquem. Não é mais à férula que ele se submete, mas à hierarquia do mundo das inteligências” (ibid., p.25).

Em seu novo método de ensino proposto, Jacotot diz que é essencial que o aluno seja emancipado (livre e independente). Ao mestre cabe ser consciente do poder do espírito humano sendo, ele próprio, emancipado: “Para emancipar a outrem, é preciso que se tenha emancipado a si próprio” (ibid., p.57).

Crer na igualdade das inteligências é ponto de partida para um processo emancipatório na educação, uma vez que “O que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência” (ibid., p.65). E, como já falamos, a *política* é um processo que depende do reconhecimento de que todos somos

iguais em inteligência, pois a falta de participação política está ligada à crença na inferioridade que faz que os indivíduos não se sintam à vontade para se manifestar: “A desigualdade das inteligências explica a desigualdade das manifestações intelectuais” (ibid., p.77).

Jacotot acreditava no indivíduo como motor da transformação, fruto do crescente pensamento cientificista de sua época; Freire considerava a ação coletiva como possibilidade da transformação social, fruto da crença na resistência popular aos regimes militares ditatoriais em países da América do Sul.

Desse modo, a emancipação vislumbrada por Freire (2014, p.76-7), também entendida como libertação, não acontecerá apenas em níveis intelectuais, mas na ação e na reflexão: o sujeito, ao se conscientizar da realidade, terá de agir num processo de comprometimento radical com a transformação do mundo.

Percursos da pesquisa

As propostas pedagógicas de Freire, tanto na época da ditadura quanto hoje, no sistema democrático, são um poderoso instrumento de politização e conscientização do povo. Ou seja, uma pedagogia para a libertação que desestabiliza a ideologia dominante. Uma ideologia que pode gerar ações extremas, como no caso do regime militar de 1964 e em golpes de Estado, nos quais a democracia é deixada de lado em favor de interesses das elites.

É importante destacar que, em todas as épocas, aqueles que afirmam ser possível uma educação neutra são justamente os que mais sabem que educação consiste numa ação política, cujo processo educativo de conscientização da realidade do povo ameaça as condições de privilégios dessas elites, promovendo lutas contra as injustiças e a opressão.

E, nesse entendimento de que educação é uma ação política, realizamos nossa pesquisa na cidade de São Bernardo do Campo-SP. A partir de 2009, tendo como base as concepções de educação de

Freire, a prefeitura iniciou a ampliação¹ da EJA no município, baseando-se em princípios de uma educação popular ao longo da vida.

Vale observar que na EJA/SBC, no início do processo de ensino-aprendizagem com uma turma, são realizados alguns procedimentos pedagógicos denominados de “Caracterização”, em que são identificadas as “Falas Significativas” que vão gerar “Problematização”, dessa forma buscando-se a superação das “Situações-Limite” (Streck; Redin; Zitkoski, 2016, p.126, 328-30, 375-6) dos(as) educando(as), conforme a pedagogia de Freire.

E foi nesse contexto que realizamos quatro experiências práticas de improvisação com educandos(as) em três escolas da rede municipal de São Bernardo do Campo. Nosso objetivo era desenvolver propostas que pudessem ser observadas num processo emancipatório, abordando concepções da *política* segundo Rancière; numa educação que prezasse a conscientização, conforme Freire; e numa abordagem teatral que nos permitisse discutir o sistema de opressão a partir das propostas de *O teatro do oprimido*, de Boal.

Aqui, nos referiremos a cada uma das quatro turmas pesquisadas como “experiências”, no sentido de “uma experiência” apresentada por John Dewey em seu livro *Arte como experiência* (2010), partindo da ideia de que cada vivência é singular, marcante, integral, memorável, e, a cada novo passo, fluxo, se torna transformadora. Como, aliás, se pretendem as práticas propostas. Nas duas primeiras escolas, realizamos a primeira e a segunda experiências em formato de oficina.

A primeira experiência, realizada na Emeb Arlindo Miguel Teixeira, e a segunda, na Emeb Professora Janete Mally Betti Simões. Nessas escolas, num dia específico da semana, a EJA se organiza para oferecer diversas oficinas (informática, hip-hop, aprofundamento em português e matemática, artesanato, teatro e dança de salão dentre outras), nas quais os(as) educandos(as) podem escolher livremente em qual participar.

1 Durante o regime militar, a cidade teve o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) e, depois, a partir de 1993, realiza o Programa Municipal de Alfabetização e Cidadania (Promac), em parceria com a Universidade Metropolitana de São Bernardo do Campo.

Figura 1 – Educandos(as) da primeira experiência, Emeb Arlindo Miguel Teixeira



Fonte: Autor (2016).

Figura 2 – Educandos(as) da segunda experiência, Emeb Professora Janete Mally Betti Simões



Fonte: Autor (2016).

Embora a maioria das aulas nessas duas escolas tivesse o mesmo tipo de planejamento, o exercício de escuta de cada turma nos levou a práticas distintas, uma vez que as propostas não se mostravam fechadas, impostas. Dessa forma, nosso planejamento diverge do sistema de ensino criticado por Freire (2015, p.79-106), a educação bancária, que se volta a um tipo de ensino que prioriza uma educação verticalizada na qual o professor ensina e o aluno aprende.

Realizamos a terceira e a quarta experiências na EM Olegário José de Godoy, mas sua organização foi diferente das duas anteriores. Nessa unidade escolar eram ofertados cursos profissionalizantes de imagem pessoal (cabeleireiro, manicure, maquiagem, depilação e *design* de sobrancelhas), elevação de escolaridade na modalidade EJA e era realizado o Programa de Educação do Adolescente para o Trabalho (Peat).

Figura 3 – Educandos(as) da terceira experiência, EM Olegário José de Godoy



Fonte: Autor (2016).

Figura 4 – Educandos(as) da quarta experiência, turma do Peat



Fonte: Autor (2017).

Desenvolvemos a terceira experiência com quatro turmas do segundo segmento (fundamental II), dentro das aulas de Arte, e nossa abordagem sofreu uma alteração radical, o que influenciou os resultados obtidos, se comparados às duas primeiras escolas pesquisadas. Já a quarta experiência aconteceu com os jovens participantes do Peat, os quais receberam bem as propostas e o trabalho, resultando em desdobramentos positivos.

Um desses desdobramentos foi a realização de uma apresentação de Teatro Fórum, que discutiu um problema de uma escola próxima à nossa, quando trabalhos de pintura dos(as) alunos(as) no muro dessa escola foram apagados e pintados de azul devido ao programa Parede Limpa da Prefeitura. A participação da comunidade escolar foi muito intensa durante a encenação e a resolução do problema foi de uma menina, que motivou a plateia a gritar com o prefeito (personagem) mandando-o sair de cena e parar de apagar os desenhos que elas tinham feito. A plateia, em coro, gritava: “– E fora, e fora, e fora...”. A repercussão dessa apresentação chegou até a Secretaria de Educação, que se manifestou dizendo que o muro poderia ser novamente pintado com os desenhos das crianças.

Improvisação teatral: um ato político na EJA

No início da pesquisa, o que nos parecia mais adequado para atender às primeiras expectativas era trabalharmos jogos teatrais, conforme proposto por Viola Spolin (2001, 2015), nos quais as regras são essenciais e nos levariam à negociação de acordos no coletivo, chegando ao desenlace dos jogos propostos. O que nos possibilitaria uma aproximação com a linguagem teatral; “quem” (personagem), “onde” (cenário) e “o quê” (ação), promovendo diretamente participação, foco, confiança, envolvimento, liberdade e expressividade.

Spolin (2015, p.4-6) explora a improvisação teatral abordando-a como uma forma de jogo, pois entende o teatro como um jogo. Dessa forma, há dois elementos fundamentais nas propostas de Spolin: as regras e a presença de plateia, mesmo que no âmbito escolar os próprios estudantes sejam, em algum momento, espectadores. Spolin (2015, p.11) destaca ainda a importância da plateia como “o membro mais reverenciado do teatro. Sem plateia não há teatro”. Por isso, no jogo teatral, a plateia é parte integrante do jogo: este não poderia existir sem aquela.

Spolin (2015, p.5-6) ressalta que “Qualquer jogo digno de ser jogado é altamente social e propõe intrinsecamente um problema a ser solucionado”, o que torna os jogadores “ágeis, alertas, prontos e desejosos de novos lances”. Por essas características do jogo, “surge o indivíduo total dentro do ambiente total, e aparece o apoio e a confiança que permite ao indivíduo abrir-se e desenvolver qualquer habilidade necessária para a comunicação dentro do jogo”.

No jogo teatral pensa-se a participação dos jogadores no seu envolvimento integral introduzindo elementos fundamentais para o entendimento da linguagem do teatro. Por essa característica, escolhemos iniciar as práticas com jogos teatrais, uma vez que os acordos coletivos necessários para entender as regras levam os participantes a um “sentimento” de pertencimento ao grupo, o que proporciona confiança ao se apresentarem numa relação palco-plateia.

No livro *Improvisação para o teatro* (2015), Spolin aponta alguns elementos fundamentais para que o jogo teatral aconteça. É necessário estabelecer um ambiente em que a liberdade pessoal possa ser sentida, fugindo da análise de aprovação e desaprovação, pois o julgamento impede que os participantes se sintam livres para atuar.

Depois de trabalharmos os jogos teatrais (Spolin, 2001; 2015), a abordagem mais direta, para nossa pesquisa, seria o teatro do oprimido, uma vez que “*A Estética do Oprimido é uma proposta que trata de ajudar os oprimidos a descobrir a Arte descobrindo a sua arte; nela, descobrindo-se a si mesmo; a descobrir o mundo, descobrindo seu mundo; nele, se descobrindo*” (Boal, 2009b, p.170, grifo do autor).

Dessa forma, iniciamos as práticas com essas duas propostas: jogos teatrais (Spolin, 2001, 2015) e teatro do oprimido (Boal, 2007). No entanto, em dado momento da pesquisa prática, observamos que em todas as aulas lidávamos, direta ou indiretamente, com técnicas de improvisação tanto nos jogos teatrais como no teatro do oprimido. Constatação importante para os desdobramentos que a pesquisa viria a ter.

Nas aulas iniciais nas duas primeiras escolas, quando utilizamos propostas de improvisação em que a fala era necessária, os(as) educandos(as) tiveram dificuldade para realizar os exercícios, o que nos levou a refletir sobre as abordagens propostas e a possibilidade de novas práticas. E, naquele momento, analisamos os exercícios até então propostos e outros, que deveríamos ter trabalhado anteriormente aos jogos que necessitavam de fala, como os exercícios de blablação.

Nessa perspectiva, ao pesquisarmos exercícios que se utilizam da fala, de maneira mais solta e ágil, nos valem das propostas do sistema impro, desenvolvido por Keith Johnstone (Muniz, 2015, p.162-98), na tentativa de diversificar os exercícios de improvisação. Algo que se mostrou muito positivo e possibilitou a percepção da improvisação como elemento essencial na busca do reconhecimento da igualdade das inteligências e, assim, na emancipação dos sujeitos.

Segundo Muniz (2015, p.164), os exercícios do sistema impro, criados com o propósito de estimular a imaginação e a espontaneidade de adultos (da mesma forma como Viola Spolin organizou os jogos teatrais especialmente voltados a crianças), consistem numa técnica de improvisação cujas regras estimulam a aceitação de todas as propostas lançadas, visto que os participantes não podem bloquear nenhuma delas, além do fato de os jogos decorrerem sem a necessidade de plateia, pois dessa forma os(as) educandos(as) se sentem menos expostos e mais livres para se manifestar.

Logo, após uma vivência por meio de exercícios que visavam à espontaneidade e de jogos teatrais e do sistema impro e, ao voltarmos a abordar as técnicas de teatro do oprimido, observamos que a apropriação da palavra se deu como manifestação do conhecimento, reconhecendo que o pensamento é importante e pode ser expressado, pois:

Pensar é organizar o conhecimento e transformá-lo em ação, que pode ser fala ou ato, sendo que fala é ato. Pensamento é ação que transforma o pensador, o interlocutor e a relação entre os dois. Que pode ser a mesma pessoa. (Boal, 2009b, p.29)

Por sua vez, a apropriação da palavra nos remete a Rancière (2011), que já destacara a improvisação nas práticas pedagógicas de Jacotot, cujo método pedagógico, intitulado ensino universal, parte da desierarquização dos saberes entre mestre e alunos(as), valendo-se da ignorância na busca para o aprendizado e considerando que a emancipação intelectual se dá por meio do reconhecimento da igualdade das inteligências.

Rancière (2011) apresenta as propostas de Jacotot para a emancipação intelectual, dentre as quais está um de seus recursos metodológicos que consiste nas “sessões de improvisação”:

Tratava-se de um exercício essencial do Ensino Universal: aprender a falar sobre todos os assuntos, à queima-roupa, com um começo, um desenvolvimento e um fim. Aprender a improvisar era, antes de

qualquer outra coisa, aprender a vencer a si próprio, a vencer esse orgulho que se disfarça de humildade para declarar sua incapacidade de falar diante de outrem. (Rancière, 2011, p.68, grifo do autor)

Portanto, nessa altura de nosso trabalho, tornou-se evidente que focarmos na improvisação mostrava-se um caminho coerente com as intenções a que nos propusemos na pesquisa. Assim, coube nos debruçarmos em alguns aspectos da improvisação teatral e entender melhor essa técnica.

A improvisação, aliada a uma educação crítica, ao agir político, poderá despertar as consciências e as vozes daqueles que ainda são mantidos silenciados. Todavia, para que ela ultrapasse o instantâneo e ganhe força, é necessária uma transformação das estruturas sociais e políticas sob as quais vivemos, um rompimento de estruturas opressivas que se embrenham nas instituições, na política, na vida cotidiana.

A emancipação, a autonomia, o fazer político são processos que devem começar com e nos indivíduos, porém alargar-se para e no coletivo. O importante é que o solo em que se depositem seja constantemente arejado, fertilizado, e possa ensejar mudanças dentro (indivíduo) e fora (coletivo) das pessoas.

Considerações

Ao longo desta pesquisa, a ação política que aqui defendemos foi se construindo em caminhos às vezes suaves e em outros nem tanto. Essa diversidade de possibilidades de receptividades a uma proposta é algo inerente ao fazer educativo e teatral, porque não depende de uma pessoa só: depende do outro, do coletivo, do agir e fazer juntos. E é no encontro que as transformações acontecem.

A beleza reside exatamente no fato de que cada encontro é uma experiência única, proporcionando momentos significativos, que podem não fazer sentido no momento, mas com certeza ficam reverberando dentro de cada um/uma. E, assim, um dia, quem sabe,

a latência virá a germinar uma consciência crítica, transformadora. Pois, como dizia Artaud (1999, p.28), ninguém sai de uma experiência teatral como entrou.

Neste trabalho, não pretendemos trazer respostas inquestionáveis, apenas provocar perguntas que possam, a partir da reflexão acerca da ação realizada, gerar novas formulações, pesquisas, curiosidades, inquietações. E que possamos contribuir com experiências viáveis para a prática de uma pedagogia emancipadora, nesse caso, aliada às técnicas de improvisação teatral.

Embora consista numa arma vigorosa para despertar consciências, ações, vontades, saberes, fazeres, a improvisação teatral não atinge a todos da mesma forma, nem ela, sozinha, sem uma clareza de intencionalidade, será capaz de despertar a consciência e o agir político. Então, uma escola e uma educação crítica são ferramentas indispensáveis ao despertar do sujeito político. Um sujeito político que exija e se apodere de seu direito à educação como processo contínuo, ao longo da vida.

Por isso torna-se urgente reivindicarmos o agir e o fazer político na educação, na arte, no teatro. Não termos consciência de que lado nos situamos pode significar nos colocarmos em um lado que, às vezes, não é aquele no qual queríamos estar, pertencer: neutralidade na educação e no teatro não existe. Por isso seus papéis políticos precisam ser afirmados constante e vigorosamente.

Até mesmo aqueles que se posicionam contra uma ação transformadora da realidade dos oprimidos sabem que a política não está ausente da educação e da arte. E é justamente por isso que se utilizam de um discurso sedutor de imparcialidade (como se fosse possível), impondo sua visão política de mundo. Uma visão que apenas pretende a manutenção das desigualdades, a proteção dos privilégios das elites, sem que sejam abalados por transformações que podem vir da educação e da arte.

Como vimos ao longo do trabalho, a emancipação se inicia pelo reconhecimento da igualdade das inteligências. Ao ouvir alguém falar, reconheço que sou igual por entender sua fala e não mais me constringo em me manifestar, uma vez que todos somos iguais em

inteligência e podemos falar e agir. O embate de ideias é um pressuposto elementar na *política*, aqui entendida segundo a concepção de Jacques Rancière (1996), dada pela participação coletiva de todos(as) ao manifestar seus pensamentos e defender suas ideias.

Somente depois desse primeiro movimento de reconhecimento da igualdade das inteligências, superando o “desprezo de si”, como nos aponta Paulo Freire (2016), é que os oprimidos, unidos coletivamente em ação política, podem lutar por sua libertação.

E o teatro, como apresentado por Augusto Boal (2013), vem a ser uma estratégia possível de ação política na sociedade. Ao buscarmos mudanças nas relações de opressão, por meio da estética, em procedimentos criativos, transformando todos(as) em criadores(as) e em muito mais do que meros(as) espectadores(as).

Nossas experiências nos possibilitaram uma leitura da teoria na perspectiva de que foi possível, para aqueles que conseguiram, por meio do debate e do corpo na cena, olhar para si e ter coragem de se valorizar (em cena, na aula diante dos colegas, na vida diante de seus familiares e padrões), promover o reconhecimento de si e a conscientização na superação das opressões. Nossa ação política pelo teatro não focou apenas as palavras: ganhou voz, gesto, expressão, reflexão e ação. A práxis tomou corpo e voz, se misturou, se juntou coletivamente e transformou um sonho em realidade.

Referências bibliográficas

- ARTAUD, Antonin. *O teatro e seu duplo*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BOAL, Augusto. *O teatro do oprimido e outras políticas poéticas*. São Paulo: Cosac & Naify, 2013.
- _____. *O teatro como arte marcial*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009a.
- _____. *A estética do oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009b.
- _____. *Jogos para atores e não-atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos*: segundo

- segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série. Introdução. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002.
- DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010. [Coleção Todas as Artes.]
- FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Cortez, 2016.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 59.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- _____. *Educação e mudança*. 36.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- MUNIZ, Mariana Lima. *Improvisação como espetáculo: processo de criação e metodologias de treinamento do ator-improvisador*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.
- RANCIÈRE, Jacques. *Nas margens do político*. Lisboa: KKYM, 2014.
- _____. *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- _____. *O desentendimento: política e filosofia*. São Paulo: Editora 34, 1996.
- SEIXAS, Raul. Prelúdio. In: *Álbum Eu Raul Seixas*. Raul Seixas. Santos-SP: PolyGram, 1991. 1 CD.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- _____. *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- VERMEREN, Patrice; CORNU, Laurence; BENVENUTO, Andrea. Atualidade de *O mestre ignorante*. *Educ. Soc.*, Campinas, v.24, n.82, p.185-202, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a09v24n82.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2013.

5

PEDAGOGIA TEATRAL NA SOCIOEDUCAÇÃO

José Nildo de Souza

Paulo Sérgio de Andrade Bareicha

Introdução

A pesquisa sobre Narrativas e Teatralidades de Jovens em Conflito com a Lei desenvolve-se na Unidade de Internação Socioeducativa de Santa Maria-DF. A importância da realização dessa pesquisa possui razões de ordem teórica e prática. Desde o século passado, Costa (1994) relata sobre a utilização de práticas teatrais na socioeducação – tratamento, formas de participação e atuação em protagonismo juvenil. Contudo, não se descreve uma sistematização do que poderíamos chamar de “pedagogia teatral”. Nesse sentido, um dos objetivos propostos é a estruturação de uma pedagogia para o contexto socioeducativo descrita ao longo do texto. Há ainda razões de ordem prática. O fenômeno socioeducativo enquanto escolarização e ressocialização de jovens-adolescentes apontam a necessidade de se utilizar linguagens expressivas que favoreçam a comunicação e o aprendizado em um ambiente de internação e contenção de corpos/tempos/espços.

É realizada no núcleo de ensino e nos módulos (local onde cumprem a internação) com doze a quinze socioeducandos. São quinze encontros ao todo durante duas vezes por semana. O tempo de cada encontro é de uma hora e vinte minutos. O plano de curso da oficina organiza-se da seguinte forma: cinco encontros de coesão grupal;

cinco de construção de personagens; três de teatralização de narrativas e dois de avaliações e/ou apresentações. O objetivo da oficina de artes cênicas é construir vínculos entre o que é contado nas narrativas e suas teatralizações.

O problema de pesquisa expõe uma questão de base: quais são os vínculos entre narrativas e teatralidades? A problematização dos vínculos entre narrativas e teatralidades constitui um desafio: lidar com a expressão do socioeducando considerando a experiência do sujeito, seus papéis sociais e o vivido, bem como as possibilidades de esses vínculos serem construídos coletiva ou individualmente em uma oficina de artes cênicas na qual os narradores são atores e os atores, narradores.

A descrição da pesquisa-ação a partir de Barbier (2002) revela que a biografia é a situação vivida no cotidiano. Não se dissociam, para análise das narrativas e teatralidades, fatos de valores. A sociologia do teatro está no território do socioeducando. O resultado é o processo. A ação cênica da teatralização de narrativas se dá no ato de sua construção – pensar a própria história e libertar mentes e sentimentos dando oportunidade ao sujeito de que se torne verdadeiramente o que é no processo criativo da montagem cênica.

A referencialidade teórico-conceitual em Moreno e Goffman relaciona-se à apreciação por uma bibliografia que integra: sociologia e teatro – identidades/distinções no projeto de qualificação; revisão de literatura – disciplina Metodologia da Pesquisa; supervisão – professor-orientador; o estado da arte que a pedagogia teatral na socioeducação revela – escassez de pesquisas que vinculem narrativas e teatralidades a partir da experiência do sujeito (Moreno, 2014) e o seu estar no mundo (Goffman, 2004); possibilidades de esses vínculos serem construídos coletiva/individualmente em uma oficina de artes cênicas – atores-narradores revezam seus papéis na cena.

Desenvolvimento

Partindo das condições institucionais da internação – contenção de corpos/tempos/espacos, caracteres físico-emotivos e memórias

das cenas narradas –, solicita-se aos jovens-adolescentes que façam leituras cênicas de suas histórias, conforme estratégias sociodramáticas de Moreno (2014). Surgem, assim, papéis socioculturais na criação cênica: quem são e como se veem, pois a admissão de um jovem na socioeducação¹ reflete seus percursos existenciais, conflitos que experimentou no ato da infração, a busca na ressocialização por um futuro e a construção de um novo presente na perspectiva de Goffman (2004). Desencadeia-se, portanto, uma afinidade peculiar pela escolha do referencial teórico-conceitual – Moreno e Goffman – que representa, ainda, lacuna bibliográfica encontrada na revisão de literatura da área temática de pesquisa.

A Unidade de Internação de Santa Maria (Uism) promove a socioeducação por meio de atividades pedagógicas – escolarização em tempo integral (Núcleo de Ensino vinculado ao Centro de Ensino Fundamental 310 de Santa Maria – CEF 310) – com jovens que cumprem medidas cautelares (provisória e fechada) de restrição de liberdade.² Fundada em 20 de março de 2014 pela Secretaria de Estado da Criança (Secria), dispõe de estrutura com dez módulos onde os socioeducandos encontram-se alojados com setores para atendimento à saúde e visitas das famílias, teatro de arena, espaço ecumênico, refeitórios, ginásio coberto, campo de futebol, lavanderia e horta.

Com 6,2 mil metros quadrados de área construída, a Uism, considerando a perspectiva de instituição de caráter total na versão de Goffman (2004), pode ser definida como local de residência desses

1 Medida de internação, art. 122 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

2 Medidas educativas e não punitivas, desafio presente nas cenas dos socioeducandos: como percebem estereótipos (Goffman, 2004) que os condenam? Profissionais contratados pelo Estado, conforme Vieira (2015), controlam corpos, tempos e espaços juvenis – criminalização, proteção contra os males da juventude e garantia da ordem. A pedagogia teatral na socioeducação concebe o bem-estar juvenil com o sociodrama (Moreno, 2014). Confrontos e rupturas com esse círculo da dor encenam-se na teatralização de narrativas – o socioeducando reflete seu estar no mundo na linguagem teatral. Ver-se em ação nas cenas de liberdade.

jovens, de escolarização ou de atividades laborais (quando autorizadas, judicialmente). Constitui ainda cenário onde os socioeducandos traduzem suas teatralizações no convívio cênico da oficina de teatro. No entanto, mesmo separados dos seus círculos parentais por um considerável tempo, experimentam em suas narrativas as estratégias do sociodrama de Moreno (2014): teatralização de acontecimentos por meio do solilóquio, interposição de resistências e inversão de papéis.³ Percebe-se, ainda, na acepção de Goffman (2004), a representação de acontecimentos que sucedem na internação e encenações de situações extramuros – lugares de origem e sentidos de pertencimento atribuídos ao seu meio sociocultural.

Os socioeducandos levam uma vida fechada na internação e formalmente administrada. De acordo com Costa (1990), trata-se de um controle e vigilância sobre seus corpos, tempos e espaços. O principal foco de uma internação, segundo Goffman (2004), refere-se ao mundo do internado. Algumas estratégias de intervenção socioeducativas do Estado limitam-se, segundo Costa (1994), ao seu agenciamento sobre o adolescente – coerção sobre seus modos de pensar, ser e estar. Esses agenciamentos possibilitam controle minucioso, manobras e intervenções disciplinadoras. Atividades recomendadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – esportivas, artísticas, formação/qualificação para o trabalho – dependem de prévia autorização da Vara de Execuções das Medidas Socioeducativas (Vemse) ou passam a ser executadas de acordo com o interesse e arbítrio das políticas institucionais do Governo do Distrito Federal que se encontram à frente do Poder Executivo local.

Em contrapartida a esse cenário político-institucional no qual jovens são encarcerados e desfigurados de sua humanidade, encenações sociodramáticas embasadas em Moreno (2014) indicam a necessidade de inserir à jornada de internação socioeducativa uma pedagogia teatral. Distinta do ensino regular, essa didática cênica integra-se aos espaços de escolarização desses jovens. Pode ainda,

3 *Técnicas/instrumentais cênicas* do psicodrama moreniano (Rojas-Bermúdez, 1990).

conforme as Diretrizes Político-Pedagógicas da Socioeducação do DF (2016), conceber projetos interventivos, oficinas, currículo diversificado e estratégias de formação continuada de professores. Incorporada, então, ao cotidiano da internação socioeducativa, considera-se, para efeito de contextualização dessa pedagogia cênica, a teatralidade de Goffman (2004). Esse jovem, agora como socioeducando, demonstra as representações que carrega do seu estar no mundo, os respectivos trajetos existenciais – o sujeito como ator de suas narrativas, estigmas e estereótipos, empoderamento e sentidos de pertencimento ao lugar de origem.

Tabela 1 – Distinções e semelhanças em Moreno e Goffman

MORENO	GOFFMAN	SEMELHANÇAS
1. Sociodrama: encontro, texto espontâneo e narrativa criativa	Sociologia cênica: estereótipos/texto-papéis empoderamento. As pessoas estão/fazem no mundo	Epistemologia teatral: o papel no mundo e sua atuação a partir de condições subjetivas-materiais
2. Protagonista: “eu sou”. A restauração do vivido no personagem	Narrador: “eu no cotidiano”/relatos do lugar de origem	Socioeducando-protagonista. Impressões/atribuições: “eu sou”/“eu no cotidiano”
3. Cenas modificadas no curso do sociodrama	Cenas modificadas no cotidiano	Cenas modificadas pelo enredo vivo
4. Interpretar o vivido: o lugar do sujeito na cena	Interpretar o estar no mundo: liberdade com estigma da infração	A interpretação teatral se renova pela “re”apresentação: vivido/“estar no mundo”
5. Identidade	Diversidade	Sociabilidade: por que somos quem somos?

Fonte: Souza; Bareicha, 2019-2020.

Como se vive a condição de detenção? O compartilhamento teórico entre Moreno e Goffman produz curiosidades no pesquisador: vive-se por parte desses jovens o racismo, a discriminação de gênero e de classe social. Concebe-se, a partir de instrumentais da

pesquisa-ação de Barbier (2002), uma pedagogia teatral para a socioeducação em que possa ser encenada, por meio de teatralização de narrativas, a superação dessas condições presentes em um ambiente de restrição de liberdade.

Um tipo singular de pertencimento apontado por Goffman (2004) imprime-se neste momento: os socioeducandos encenam o seu “estar no mundo”. Demonstram que apropriações culturais que carregam dos lugares de origem – figuras estereotipadas e circunstâncias estigmatizantes – referenciam, na versão de Santos (2014), um embasamento histórico para a constituição de métodos e procedimentos pedagógicos em um teatro socioeducativo: ciclos de institucionalização e assujeitamento desses jovens-adolescentes; a maneira como foram abordados pela polícia; como cada um enuncia, por meio do sociodrama de Moreno (2014), essa detenção no formato de narrativas cênicas; a condução até a presença do juiz (a acusação); a arte da rua e a periferia (cenas de liberdade); a chegada à unidade de internação (agenciamentos de contenção); a tríade cênica da restrição de liberdade (corpo/espaço/tempo); a retenção e a contenção nos modos de pensar e sentir; vigilância e investigação para enquadramento de perfil; narrativas cênicas, a partir da teatralidade de Goffman (2004), sobre estigmas e preconceitos; incorporação de rótulos e estereótipos disciplinares de ajustamentos, castigos ou isolamentos nas unidades de internação (carente ou abandonado, inadaptado ou infrator).

Na mediação que aproxima Moreno (2014) e Goffman (2004) encontramos uma ponderação reflexiva⁴ – o jogo cênico instalado entre narrativas e teatralidades. O diálogo dos jovens-adolescentes decifra o vivido, segundo a pesquisa-ação de Barbier (2002), conferindo ressignificações ao que é encenado. O compartilhamento de experiências das narrativas constitui cenas de liberdade que vincu-

4 A escolha dos autores retrata conceitos de narrativas/teatralidades e a própria dinâmica cênica dos socioeducandos na oficina de teatro – suas demandas existenciais. Integra-se a isso um diálogo que concilia identidades – como me vejo? – e sentido de pertencimento – por que somos o que somos?

Tabela 2 – Teoria dos papéis em Moreno e Goffman

Moreno	Goffman
Sociologia teatral/sociodrama.	Sociologia da representação do sujeito.
Papel: autoconsciência.	Papel no teatro: práticas de poder.
Mudam-se papéis teatrais: escolhas.	Mudam-se papéis no teatro imprimindo identidades: empoderamento/ pertencimento.
Narrativa: o vivido, experiência do sujeito.	Narrativa: “re”apresentação social do drama – origem, gênero/etnia.
Indivíduo: personagem de si.	Indivíduo: ator no mundo.
Socioeducando-protagonista. Afirma-se na transição de personagens. É intérprete e autor.	Ator-narrador. Estigmas/estereótipos: a ideologia justifica a discriminação de comportamentos e contextos.
Significação: a experiência vivida.	Ressignificação: modos de atuar na cena.
Identidade: transmissões e projeções do sujeito.	Identidade: empoderamento e um sentido de pertencimento – origem, gênero e etnia.
Cena é experiência viva.	Cena é projeção do cotidiano/diversidade.
Roteiro cênico: biografia do indivíduo consigo, no grupo, no ambiente. Flexibilidade/ espontaneidade com o outro. Ações protetivas de bem-estar.	Roteiro cênico é conscientização: “Como me vejo? Como vejo a sociedade? Eu entendo, quero superar. Sou parte de uma identidade, autor de minha reparação, intérprete/autor”.
Autenticidade na expressão humana.	Autenticidade: a imagem de si para o outro.

Fonte: Souza; Bareicha, 2019-2020.

lam convergências e divergências na teoria dos papéis em Moreno e Goffman. Ora aproxima-os, ora coloca-os em territórios limítrofes. O ator-narrador ou o socioeducando-protagonista surge, então, como elemento cênico mediador entre essas polaridades. Agrega expressividade teatral às experiências vividas desses jovens e ao seu estar no mundo.

Descrição da pedagogia teatral na socioeducação

A oficina Narrativas e Teatralidades de Jovens em Conflito com a Lei complementa-se em um total de quinze encontros semanais.

Ocorre duas vezes por semana na Unidade de Internação Socioeducativa de Santa Maria-DF com doze a quinze jovens que cumprem sentenciamento em regime fechado e provisório. Um dia da semana é utilizado para o planejamento e coordenação das atividades junto ao núcleo de ensino e o setor de vigilância dos agentes-socioeducativos responsáveis pelo deslocamento e monitoramento dos socioeducandos. O período da oficina é de uma hora e vinte minutos. No período da manhã, inicia-se às 9h estendendo-se até as 10h20min. O turno vespertino é atendido das 14h até as 15h20min. O espaço das atividades cênicas tem se diversificado no interior da unidade, deslocando-se do núcleo de ensino – local dedicado exclusivamente à escolarização dos educandos – para os módulos – recinto onde os jovens ficam alojados.

No núcleo de ensino, a oficina de artes cênicas ocorre quando há alguma sala vazia. Geralmente é a sala que os agentes atribuem aos jovens que estão sob a medida de “sanção” – penalização, castigo ou punição corretiva. Essa sala é um pouco mais alongada que as salas de aula. Mas possui quadro, mesas e cadeiras onde os jovens-adolescentes reorganizam o espaço para realizarem os ensaios.

No início das atividades teatrais, o professor solicita para os jovens contarem situações que vivenciam ou vivenciaram – reais/imaginárias – da internação e memórias de acontecimentos sobre o seu “estar no mundo” – círculos de amizade, lugares de convívio, entes familiares. Disponibiliza-se aos socioeducandos um microfone conectado a uma caixa de som. As contações dos enredos são narradas, cantadas e interpretadas. Cada jovem, em sua vez, pronuncia sua narrativa.

Os demais, em um segundo momento, são convidados a interpretá-las cenicamente utilizando corpo, gesto, às vezes a palavra e canções no formato de hip-hop encenadas. Na terceira etapa das narrativas teatralizadas, a um sinal combinado entre o professor e os socioeducandos, revezam-se os papéis entre os membros do grupo. Quem interpretou experimenta o lugar do narrador da cena. E quem contou a encenação agora se torna intérprete.

Tabela 3 – Descrição de uma pedagogia teatral na socioeducação

ETAPAS DA OFICINA/MONTAGEM	Oficina	Recursos/Procedimentos metodológicos	Encontros
	1	Exercícios/relacionamento de grupo para sensibilidade cênica de confiança no companheiro, contato com a linguagem teatral/auto-observação: descoberta do corpo/corporeidades e integração; temáticas de interesse comum; formação de equipes; seleção de assuntos.	Coesão grupal
	2	Jogos cênicos sem contato com o outro e consigo: dinâmicas teatrais de contação de histórias e interpretação (ver-se em ação e olhar para si); histórias dos socioeducandos; cenas a partir de circunstâncias, lugares, situações e períodos pré/durante e pós-internação; leitura de vidas; produções narradas e construção de ações cênicas	Construção dos personagens
	3	Linguagem cênica: sociodrama e solilóquio; formação de papéis e empoderamento: ator-narrador/identidades; quadros cênicos das narrativas teatralizadas; ⁵ interpretação; apresentação das encenações; avaliação formativa e vivências sentidas	Teatralização das narrativas

Fonte: Souza; Bareicha, 2019-2020.

Na fase das apresentações, as cenas ainda são refeitas porque se mesclam encenações coletivas. No decurso dessas encenações surgem também textos-vivos que se incorporam aos enredos narrados. Alguns textos rimados, outros declamados. Porém, uma sequência é montada entre professor e socioeducandos ordenando sete cenas distribuídas na etapa final da avaliação da oficina. Três cenas de aprisionamento: rejeição, julgamento e acusação.

Nessas encenações narradas, os socioeducandos expressam recusa através da renúncia em negar seus atos ou de outorgarem essas ações infracionais ao Estado – representado pela figura do

5 Oficinas socioeducativas em teatro em que o narrador é ator na cena. Das experiências vividas pelos jovens emerge o socioeducando-protagonista. Constitui-se por dinâmicas, processos identitários, percursos e feições características – estereótipos, estigmas e empoderamento.

juiz e a polícia impondo-lhes uma postura de detento (cabeça baixa, ombros encolhidos e braços para trás). Surgem na cena os entes familiares que lhes relegam ao abandono e a recolher-se à internação. Jogos cênicos circulares acompanham toda essa teatralização. Todos do grupo estão em círculo. Um ator no centro e outro narrando a história. O jogo cênico do ator no centro já evoca enfrentamentos sobre essas situações. Lança-se sobre os que estão no círculo. E esses intérpretes que estão no círculo fecham-se sobre ele.

As quatro cenas de liberdade – confronto, superação, acolhimento e aceitação – demonstram por meio de quadros cênicos um diálogo conflituoso entre forças que sentenciam esse jovem e sua constante busca pela emancipação das grades da internação. Essas encenações envolvem a quebra do “círculo da dor”, aquele do início da teatralização que constitui a rejeição, o julgamento e a acusação.

Revelam como os socioeducandos veem a liberdade. O confronto com as demandas que prosseguem nas cenas representa o encontro do protagonista da narrativa com as oposições – luta pela autonomia. Caracteriza-se por movimentos cênicos de interação, fazendo o ator-narrador ora lançar-se para livrar-se do círculo da dor – o enclausuramento representado pelos demais intérpretes –, ora suprimir-se nesse círculo de enfrentamento.

Agregam-se, nesses enredos, diferentes narrativas. Desde sentimentos de se perceberem assujeitados pelo crime e cárcere até atitudes que anunciam um empoderamento no jogo cênico – criação de roteiros teatrais para as cenas de liberdade – serem aceitos e encontrarem sentido para suas vidas. Obstáculos devem ser rompidos e, em condições especiais, transformar posturas e atitudes, modos de sentir e pensar.

A oficina de artes cênicas constitui-se por ações encenadas das narrativas dos socioeducandos. A teatralidade que surge dessas encenações são montagens de quadros cênicos remodelados junto com o grupo. O intuito é criar uma pedagogia teatral na socioeducação. A remodelagem da ação cênica confere uma estética teatral às narrativas teatralizadas. O enredo, à medida que é aperfeiçoado na encenação, faz que o socioeducando passe a conviver com situações

que são teatralizadas. Portanto, essas situações se transformam em instrumento de mediação das inter-relações dos personagens nas cenas.

Essa proposição metodológica expõe, ainda, o conceito de estigma presente na teatralidade dos socioeducandos. Na versão de Goffman (2004), caracteriza na cena aqueles marcados opressivamente como distintos dos iguais: os diferentes, que não se adequam às padronizações. Arrastam a cicatriz da infâmia. Os necessitados, marginalizados e privados de liberdade, vitimados(as) por carências e opróbrios. E, na acepção do músico Cazuzza, em sua inesquecível canção “só as mães são felizes” que traz uma ode à transgeracionalidade, traduz esses personagens estigmatizados: “os miseráveis que vagam pelo mundo derrotados, essas sementes mal plantadas que já nascem com cara de abortadas”.

Quadros cenográficos de criação cênica dos socioeducandos em linguagem narrativa teatralizada: cenas de aprisionamento, sua superação e a composição dramática sobre como veem a liberdade a partir da condição do sentenciamento. Experimentam-se técnicas não convencionais de interpretação teatral: ruptura com a linearidade tempo/ação/lugar; o texto é reinventado a cada novo encontro; quebra da divisão entre palco e plateia. As cenas descrevem memórias, o estar no mundo dos jovens-adolescentes e aspectos do imaginário – de que maneira se enxergam? Como testemunham quadros existenciais –, geracionalidade e parentesco (genealogia de agrupamentos), estrutura do lar, etnias e origens de classe. Jovens que não vivem sua humanidade não alcançam a dimensão humana do outro. Expressões de aprisionamento, rejeição e acusação que aparecem no jogo cênico desses jovens revelam um sentimento de liberdade pela humanização. Como quebrar o círculo da dor? Com as artes cênicas.

A metodologia compreende a concepção de uma pedagogia teatral para a socioeducação: levantamento de temáticas de interesse comum a partir do cotidiano da unidade de internação e a formação entre os socioeducandos de uma oficina de artes cênicas. Os dramas são as teatralizações do sentenciamento e a construção de

Tabela 4 – Pedagogia teatral na socioeducação

Prática cênico-pedagógica

Quadros-Roteiro de Narrativas e Teatralidades

3 cenas narradas e teatralizadas sobre a condição do socioeducando na internação	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprisionamento 2. Acusação 3. Rejeição 	<p style="text-align: center;">Como se veem como detentos? Como os outros me veem?</p> <p>Identidade e Pertencimento, percurso existencial, o sujeito como ator no mundo, os papéis sociais, estigma, preconceitos, estereótipos, impressões</p> <p style="text-align: center;">Goffman</p>
4 cenas narradas e teatralizadas sobre como veem a liberdade	
<ol style="list-style-type: none"> 4. Enfrentamento 5. Aceitação 6. Acolhimento 7. Superação 	<p>Sociodrama e Fenomenologia, restauração cênico-expressiva, auto percepção, encontro e coesão, autoconsciência ao ensino das artes cênicas, compartilhamento, o teatro espontaneidade, inversão de papéis, solilóquio e interpolação de resistências, estruturação da realidade simbólica, interação grupo/sujeito/ambiente.</p> <p style="text-align: center;">Moreno</p>

Fonte: Souza; Bareicha, 2019-2020.

cenas de liberdade – ciclos de cenas representando lugares, personagens, situações e períodos circunstanciais desses jovens. O que importa para a pesquisa é o olhar de alteridade que a teatralização das narrativas apresenta sobre esses ciclos, bem como as afinidades e diferenças entre o sociodrama moreniano e a sociologia teatral de Goffman – o sujeito invisibilizado não enxerga a si mesmo e o seu estar no mundo.

Resultados

Como principais resultados, apontamos atividade/comunicação oral apresentada no Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil (Confaeb) e no Simpósio Nacional de Socioeducação (Souza; Bareicha, 2019c, 2019d). Trata-se de duas encenações realizadas pelos socioeducandos na oficina de artes cênicas da Universidade de Internação de Santa Maria-DF. Demonstrem nas imagens

cênicas como se veem em situações de sentenciamento. Manifestam ainda em suas narrativas que essas expressões cênicas de contenciamento e das lutas por suas liberdades, ultrapassam o ambiente da internação. Apresentam relações com seus percursos de vida – círculos de amizades, parentescos presidiários, lugares de convívio, uso e tráfico de drogas. Ao vincularmos cenas narradas e as mesmas teatralizadas compreende-se pelas histórias contadas dos socioeducandos que a situação da internação não recai apenas sobre o indivíduo, mas insere-se em uma conjuntura sociocultural de classes.

Uma pedagogia teatral na socioeducação desenvolve-se em etapas distintas. Integra-se, inicialmente, à escolarização no núcleo de ensino da unidade de internação. Posteriormente, torna-se atividade sociocultural no pátio dos módulos onde os adolescentes cumprem sentenciamento. O que é compartilhado entre os jovens tanto no núcleo de ensino como nos módulos são leituras cênicas de suas narrativas no teatro.

Figura 1 – Cenas de liberdade. Texto e jogo no contexto da socioeducação



Fonte: Souza; Bareicha, 2019.

O estar no mundo/ator-narrador (Goffman): *na cena a gente encena as quebradas*. No centro, ascende os braços. Os demais em círculo acompanham seu movimento. Interação identidades personagens/ator-narrador: *juízos, tribunais, ideologias somos marginais. Preconceito da favela, consciências criminais. Cotidiano, periferia: mãos se matando*. Compartilhamento (Moreno): como veem/sentem. Agir/pensar no mundo (Goffman): metáforas (cenografias das situações), rupturas de estigmas visíveis na cena-narrativa (elevação corpóreo-coletiva) – preservação do outro/valor do indivíduo. Junção atores/protagonista: tato/trocas e coesão grupal (Moreno). O protagonista emerge para a realidade complementar (Moreno) – modo como o indivíduo aborda sua realidade (lugar de origem). Impulsão de coragem/pertencimento/apoderamento: *infância, cresci na quebrada. Mãos eternizam cenas, falam seus temas. De coração até o fim sinto cada um em mim!* O sociodrama do grupo vitaliza a expressão (sentir), espontaneidade (comunicação verbal e não verbal).

Uma oficina de artes cênicas com metodologia teatral própria aos jovens-adolescentes em regime de internação socioeducativa descreve uma concepção de teatralidade em função da especificidade do público em restrição de liberdade. Considera-se para efeito da encenação a tríade corporeidade/ambiente/temporalidade. O corpo é veículo da expressividade mesmo circunstanciado pela detenção. Retém e adiciona hábitos, modos de ser e de estar no cotidiano da internação. Mas observa-se o percurso existencial desses jovens, o gesto cênico transgeracional como potencial instrumento expressivo. E dessa condição de sentenciamento é possível, conforme Goffman (2004), pensar uma teatralidade que opera sobre o corpo do socioeducando, o sujeito como ator no seu cotidiano: sentir, pensar, ser e estar em tempos e espaços de contenção da liberdade construindo narrativas e personagens.

O ator-narrador de mãos estendidas enfrenta o seu “eu no mundo”, segundo Goffman (2004). Os demais personagens formam barreiras e memórias que guarda da liberdade: *somos o que acreditamos*. O que o impede de avançar: *“não sei por que existe gente*

Figura 2 – Teatro na socioeducação: o sujeito entre as narrativas e as cenas



Fonte: Souza; Bareicha, 2019.

assim! Ainda quer falar de mim”. Os papéis que representa identificam sua condição em Moreno (2014) e Goffman (2004): “*eu sei o que passei! Os mares revisei. A dor de uma mãe é a lágrima de um filho. Saudade e arrependimento*”. Um solilóquio é dramatizado pelo ator-narrador. E as percepções revelam o surgimento de sua imagem para o mundo: “*lembranças do passado abalam meus sentimentos! Como minha mãe me vê como detento?*”. A transgressão evolui para um ato cênico reflexivo – reconhecer-se invisibilizado projeta uma autoconsciência em formas expressivas na cena.

Considerações finais

Recomenda-se, em estudo posterior, um aprofundamento no percurso na ambiência da socioeducação – vínculos estético-criativos entre cenas narradas e cenas teatralizadas que demonstram estágios de vulnerabilidade vivenciados pelos socioeducandos em

seus processos geracionais: identidades e alteridades. A relevância da temática na pedagogia teatral socioeducativa é observada pelo teor das narrativas cênicas desses jovens em regime de internação – onde se encontram suas lacunas e brechas formativas? Eis, portanto, a importância de se conceber e aplicar o teatro nesse contexto no formato como aqui se apresenta: eixo norteador para que o socioeducando veja a si mesmo em sua própria história. E, se esse mesmo teatro pode lhe oferecer ferramentas para “re”encenar suas narrativas, é possível, ainda, projetar mudanças significativas na composição da identidade do jovem-adolescente, sua autoimagem e a maneira de se relacionar com o mundo. A pedagogia das narrativas cênicas contribui para esse diálogo integrando o sociodrama moreniano à sociologia teatral de Goffman dentro de um círculo de teatralidade que evoca a expressão da liberdade humana no processo de construção das encenações.

À guisa de conclusão pondera-se: o arte-educador deve encontrar caminhos para se conceber uma pedagogia teatral na socioeducação. E essa trilha é a de motivar os jovens ao exercício da linguagem teatral em condições de espaços/tempos restritos e contenciamento de corpos. E aqui não se trata de desculpar crime ou infração. Mas fazê-los observar em uma pesquisa participante o estereótipo, o preconceito e posicionarem-se. É ver-se em ação, serem vistos e como superar essa condição pós-interna.

Conclusão: uma pedagogia teatral para a socioeducação

É uma metodologia concebida na oficina de artes cênicas da Unidade de Internação de Santa Maria que utiliza a teoria dos papéis em Moreno e Goffman na criação do ator-narrador ou socioeducando-protagonista, jovens das unidades de internação do DF. Funda-se nos modos que esses jovens pensam e sentem a realidade que vivem, o estar no mundo, lugar que ocupam e de onde expres-

sam biografias de vidas. As encenações revelam classes, gêneros e etnias excluídas das políticas públicas – reclusão socioeducativa, drogadição e tráfico, desemprego e desestrutura familiar, criminalização e violência urbana.

A experiência de encenação das narrativas sugere uma pedagogia teatral para a socioeducação na qual o papel daquele que dirige integra-se à interpretação cênica. Quem concebe pode representar e quem representa, dirige. Há momentos peculiares na encenação das narrativas. Papéis se invertem conforme Moreno (2014), e interatuam, segundo Goffman (2004). E é dessa forma que se concebe um enredo vivo teatralizado. Há uma mediação na inversão e interatuação. Os socioeducandos experimentam atributos teatrais singulares: dirigir uma cena e nela mesma atuarem. Viabiliza-se uma teatralidade em que a direção da cena interpreta. Essa forma de fazer teatro sempre se renova porque evoca uma mudança entre quem narra e atua. Os mesmos que executam a encenação são também os que concebem. Transversalizam-se, desse modo, produções e processos de criação cênica.

Nesse processo de criação cênica, a distância entre o real e sua representação se reduz, pois o real é parte do que se vive e se representa. É possível então “re”apresentar papéis dos socioeducandos nas narrativas cênicas, seus momentos singulares encadeados por situações históricas e culturais. Fenômenos relacionais fazem convergir personagens, tempos e ambientes vividos. Os referenciais tornam-se matéria-prima das encenações. E, em um primeiro momento, naturalizam-se destinos nas interpretações cênicas de aprisionamento, acusação e rejeição.

Na versão cênica do jogo corpóreo-narrativo, essa ruptura se dá quando o ator-protagonista tenta abrir a junção de braços dos personagens-antagonistas que se encontram à sua frente. Após a ruptura da última barreira, um ator-narrador aguarda o personagem-protagonista e, de braços abertos, o acolhe com um abraço. E, em seguida a esse abraço, os atores-intérpretes que eram as barreiras, estendem os braços, formando uma rede cênico-coreográfica na

qual o ator protagonista deitar-se-á numa alusão dramático-expressiva à cena de superação que se inicia. Ao deitar-se, será conduzido do palco ao público movimentado pelos personagens que formaram a rede de braços representando a cena do voo da liberdade.

As variações do jogo cênico narrativo em uma pedagogia teatral socioeducativa surgem a cada enredo contado e interpretado. A dinâmica das encenações interpõe um empoderamento aos socioeducandos e autonomia na teatralidade. A performance dos papéis descondiciona a representação estigmatizante a que se encontravam sujeitados, porque passam a se ver nas cenas. Principiam processos cênicos como autores de suas próprias narrativas. Reformulam o quadro cênico inicial imprimindo modos de encenação para cada etapa. Há um quadro referencial para cada etapa. Porém, a reorganização das cenas elucida um ponto reflexivo: “*aquilo que temos é o que somos e por isso somos assim. Podemos deixar e nos tornarmos no teatro a superação que buscamos ser nas cenas de liberdade*”.

Referências bibliográficas

- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro, 2002.
- COSTA, A. C. G. *De menor a cidadão*. São Paulo: Malheiros, 1994.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF). *Diretrizes pedagógicas: escolarização na socioeducação*. Brasília: SEDF, 2016.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- _____. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- MORENO, Jacob L. *Fundamentos do psicodrama*. São Paulo: Ágora; Summus, 2014.
- ROJAS-BERMÚDEZ, Jaime G. *Introdução ao psicodrama*. São Paulo: Mestre Jou, 1990.
- SANTOS, Jéssica Ferreira. *A didática e o psicodrama: suas contribuições na realização de encontros em grupos socioeducativos*. Brasília, 2014. Monografia (Graduação do Curso de Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UnB). Disponível em: <https://www.bdm.unb.br/bitstream/10483/11105/1/2014_JessicaFerreiraSantos.pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.

- SOUZA, J. N.; BAREICHA, P. S. A. Narrativas e teatralidades na socioeducação. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais*, Eape/SEDF, 2019a. ISSN: 2359-2494.
- _____. Liberdade em cena: Moreno, Goffman e a socioeducação. (Premiação). Conectando boas práticas integrando saberes. São Paulo; Distrito Federal: Fundação Lemann; SEDF, 2019b.
- _____. Texto e jogo no contexto da socioeducação. In: CONFAEB, 29 e CONGRESSO INTERNACIONAL DOS ARTE/EDUCADORES, 7, 13-17 nov. 2019, Manaus. *Anais...* Manaus: Universidade Federal do Amazonas (Ufam); Universidade do Estado do Amazonas (UEA), 2019c.
- _____. Teatro na socioeducação: o sujeito entre as narrativas e as cenas. In: SIMPÓSIO NACIONAL EM SOCIOEDUCAÇÃO, 2, 20-22 nov. 2019, Brasília. *Anais...* Brasília: Faculdade UnB Planaltina, Universidade de Brasília (UnB), 2019d. Disponível em: <https://socioeducacao.unb.br/wp-content/uploads/2020/06/Anais-II-Simposio_2019.pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.
- _____. Do texto ao jogo: sociologia, teatro e socioeducação em Goffman e Moreno. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HUMANIDADES, 22, 21-25 out. 2019, Brasília. *Anais...* Brasília: Universidade de Brasília (UnB); Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Chile (UMCE-Chile), 2019e.
- _____. Transgeracionalidade e socioeducação em cena. In: SIMPÓSIO MEXICO DE DANÇA, 10, 2019, Brasília. Brasília: Universidade de Brasília (UnB); Instituto Federal de Brasília (IFB), 2019f.
- _____. A cena transgeracional. In: COLOQUEARTE: COLÓQUIO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES DA UnB, 3, 11-13 mar. 2019, Brasília. *Anais...* Brasília: Universidade de Brasília (UnB), 2019g.

6

A REDE DA ESCOLA DE TEATRO POLÍTICO E VÍDEO POPULAR DO DISTRITO FEDERAL: UMA EXPERIÊNCIA AGREGADORA DE CULTURA POLÍTICA E EDUCAÇÃO POPULAR

Simone Menezes da Rosa

Rafael Litvin Villas Bôas

Melissa Jordana Rodrigues Naves

Ricardo César Gomes da Silva

Neste artigo procuramos analisar a trajetória dos primeiros dois anos da Escola de Teatro Político e Vídeo Popular do Distrito Federal (ETPVP-DF), cuja formação se dá no âmbito da articulação estética e política, vinculada à organização social, na consolidação de redes e no processo de socialização dos modos de produção da cultura.

Procuramos dimensionar o legado histórico de iniciativas que inspiraram a constituição dessa e de outras escolas de teatro e vídeo, assim como garantir o registro de tais experiências que têm sido desenvolvidas neste momento. Isto se justifica por agregarem formas e mecanismos de tecnologia social em educação popular que se colocam em contraposição ao processo mercantil de produção cultural.

A constituição de redes de produção e circulação teatral e audiovisual ocorre tanto em âmbito local, dentro do Distrito Federal, como nas relações com outras escolas e coletivos do Brasil, Argentina, Uruguai e Portugal. Como exemplo do trabalho de articulação da rede do Distrito Federal, composta por coletivos profissionais e amadores de teatro, grupos de escolas públicas e por escolas, sindicatos e espaços de movimentos sociais e comunitários, são abor-

dados como exemplos o Coletivo Semente e o Grupo Artocracia Cênica, cujas produções são vinculadas ao processo de pesquisa no Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes), um espaço de formação acadêmica de profissionais da educação da rede pública de ensino que tem se mostrado fundamental para o processo de intercâmbio e articulação da rede da Escola de Teatro Político e Vídeo Popular do Distrito Federal.

Articulação em rede e suas bases históricas no contexto da cultura política

Uma grande referência de articulação em rede com o trabalho de cultura política é a Frente de Trabalhadores da Cultura de Nuestra América, de 1974. Tratava-se de um projeto de integração continental que vinha sendo gestado desde 1968 – em contexto marcado pela resistência de diversos segmentos de trabalhadores ao ciclo de golpes e ditaduras latino-americanas – em inúmeros encontros e festivais que promoviam espaços de articulação, reflexão crítica e troca de experiências entre grupos de teatro da Colômbia, Cuba, Argentina, Brasil, Uruguai, Chile, México, Equador, Venezuela, Porto Rico, Peru, processo no qual Augusto Boal foi figura central.

A atual articulação em rede começou a ser construída em 2013, mas se consolidou formalmente em 2015 como Rede Internacional de Teatro e Sociedade. Durante o II Seminário Teatro e Sociedade,¹ experiências como a do Movimento Popular La Dignidad (MPLD) foram inspiradoras para a posterior constituição de outras escolas. Durante o seminário, a professora Cora Fairstein, integrante à época da escola argentina, apresentou a experiência em andamento destacando que a escola é identificada como ponto-chave para a consolidação de uma cultura política e para a socialização dos meios de produção artísticos.

¹ Realizado com apoio do programa Mais Cultura nas Universidades na Faculdade UnB, câmpus Planaltina, organizado pelo Coletivo Terra em Cena, da UnB, em dezembro de 2015.

A partir da socialização da ETP de Buenos Aires, os coletivos participantes da rede se mobilizaram na constituição de escolas de teatro e audiovisual em seus territórios. Em 2016, ocorreram intensas trocas a partir das experiências existentes, de seus projetos político-pedagógicos, métodos, atuações, desafios e limites. Foram consolidadas articulações entre as escolas de Buenos Aires, Rio de Janeiro, São Paulo, Santa Catarina e Brasília.

A solidificação e o fortalecimento das escolas surgem da necessidade crescente de informação, formação e organização² da classe trabalhadora diante do agressivo avanço das medidas autoritárias advindas da crise capitalista. A constituição de uma organização de base é uma demanda em oposição ao processo de opressão que figura estruturalmente, sobretudo nos países de periferia do capitalismo.

Em virtude desse cenário, um dos propósitos das escolas é o de construir um processo de formação estética integrado ao processo de formação política, em que o trabalho de construção de peças e vídeos seja pautado pela dimensão pedagógica de socialização dos meios de produção. Com isso, vislumbra-se que os(as) educandos(as) das escolas possam se apropriar como multiplicadores dos mecanismos de produção e ampliar o processo de formação para territórios urbanos e rurais, em escolas públicas, espaços comunitários, centros de movimentos sociais ou sindicais.

Em contraponto à dinâmica hegemônica do entendimento da arte e da cultura pela lógica do espetáculo na sociedade, em que as pessoas se tornam espectadoras passivas de atividades culturais, a proposta é estabelecer uma configuração em que a esfera da cultura esteja articulada à esfera da política. Dessa maneira, vai sendo constituída uma cultura política pautada pelo protagonismo das pessoas que vivem nos territórios, transformando espaços como escolas públicas e centros comunitários em centros populares de

2 Informar, formar e organizar são as bases da pedagogia socialista, da qual é possível identificar os pontos de convergência com o construto em educação popular no Brasil.

cultura, encarregados das tarefas de socialização do legado artístico por meio de mostras, exposições e cineclubes. Nesse sentido, esses centros são polos produtores, receptores e difusores dos trabalhos estéticos gerados pelos diversos grupos formados nas escolas, nos movimentos, nos sindicatos e pelos coletivos profissionais, consolidando uma rede vigorosa.

Atualmente, a dinâmica da cultura como espetáculo, como momento efêmero de consumo imediato, incide e se faz presente sobre a concepção cultural inclusive de sindicatos progressistas, aparecendo como “demanda da base sindical que não pode ser recusada pelas direções responsáveis pela gestão do recurso dos sindicalizados”. Aparece também nas festas comemorativas das escolas, em que as professoras e professores ensaiam coreografias com repertório gestual bastante limitado com as turmas, escolhendo músicas “da moda”, de ritmos como sertanejo universitário. Acreditam que assim estarão agradando os pais e familiares e atualizando as tradições, quando, de fato, se tornam, em muitos casos, apenas difusores passivos de um aparato vigoroso da indústria cultural, que dissemina valores, hábitos e padrões de consumo afinados com as indústrias da moda, farmacêutica, culinária etc. Em geral, as apresentações são realizadas uma única vez, em festas como a da Família, e o processo de produção, dos ensaios, se realiza de forma abrupta, apressada, não sendo incomum o relato de jovens considerando essas apresentações como experiências traumáticas. Muitas vezes, a imagem da arte é associada negativamente a essas experiências, como algo mecânico, automático, autoritário e constrangedor. E, por outro lado, a arte hegemônica aparece como algo produzido por pessoas predestinadas por seus talentos natos, sendo supostamente impossível de ser reproduzida com a mesma autenticidade por “pessoas comuns”. O que se reforça é a construção de consumidores de espetáculos, seja pela televisão, pelos *shows*, por meio de visitas a museus etc. Ou seja, não é estimulada a possibilidade de criação em diversas linguagens estéticas, como um direito inerente ao processo de construção da humanidade de todos nós.

Portanto, em sentido contrário ao hegemônico, a ETPVP-DF reivindica o lado da dinâmica cultural dos movimentos sociais do

campo e da educação do campo, responsáveis por consolidar a consciência do direito à expressão estética para os povos do campo e dos quilombos, por meio da apropriação dos meios de produção simbólica de todas as linguagens, e do fortalecimento do diálogo com as formas tradicionais de manifestações culturais e resistência política.

Nas atividades de formação e organização social dos movimentos do campo – cursos, seminários, encontros, marchas etc. – e nos seminários de Tempo Comunidade da licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, as experiências artísticas estão presentes não como adorno, nem como intervalo comercial entre atrações principais, mas como elementos constituintes e orgânicos de uma experiência de formação integral.

A integração orgânica da cultura à política é fundamental para as escolas da rede, conforme Julian Boal destaca em seu texto:

Requalificar a cultura enquanto instrumento potente para a luta política das massas. Longe de ser unicamente um apetrecho lúdico das festas, a cultura tem a capacidade de ser ferramenta de formação e de organização popular. Essa lição que foi dada por movimentos do passado como o Movimento de Cultura Popular, os Centros Populares de Cultura, as Comunidades Eclesiásticas de Base e, numa proporção menor, mas igualmente interessante, pelo mandato de Augusto Boal, precisa ser reaprendida urgentemente. A ETP aposta nesse projeto como num plano-piloto capaz de demonstrar pela prática da potencialidade de uma arte crítica enquanto instrumento para as lutas. (Boal, 2019, p.59)

Dessa forma, o legado histórico é uma fonte de pesquisa e inspiração para a constituição das escolas, que entendem o teatro como um mecanismo de ação revolucionária. Dessa maneira, o teatro de agitação e propaganda (*agit-prop*) soviético, desenvolvido no período anterior e nos anos seguintes à Revolução Russa de 1917; a experiência dos movimentos que articularam educação, cultura e política na década de 1960, como o Movimento de Cultura Popular (MCP) de Pernambuco, que tem como principal desdobramento a

criação da pedagogia do oprimido; os Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes e o trabalho do Teatro de Arena, dirigido por Augusto Boal; a experiência organizativa e estética dos coletivos de teatro político que se multiplicaram a partir da década de 1990 em São Paulo; e, por fim, o trabalho de socialização dos meios de produção da linguagem teatral empreendido por Augusto Boal e pelo Centro do Teatro do Oprimido para o MST a partir de 2001, que deu origem à Brigada Nacional de Teatro do MST Patativa do Assaré, são momentos da história cultural estudados nas diversas atividades organizadas pela escola.

As bases políticas e pedagógicas da ETPVP-DF

Tendo como norte os acúmulos históricos citados, a ETPVP-DF surge dos anseios coletivos de fortalecimento de uma cultura política articulada. No caso dessa escola do DF, ela é um programa de extensão vinculado à Universidade de Brasília (UnB), câmpus de Planaltina (FUP), especialmente relacionado à licenciatura em Educação do Campo (Ledoc).

Em agosto de 2017, foi oficialmente inaugurada a ETPVP-DF. Em pleno contexto de golpe parlamentar-midiático-jurídico-empresarial:

Diante dessa conjuntura regressiva, marcada pelo primeiro golpe de Estado do século XXI desfechado no Brasil, trabalhadores do teatro, do audiovisual e militantes de movimentos sociais de massa do campo e da cidade se viram confrontados: que fazer diante da conjuntura de retrocessos marcada pelas reformas neoliberais e autoritárias de governos como os de Temer no Brasil e Macri na Argentina? (Bôas; Rosa; Pinto, 2018, p.4)

Dessa forma, a escola se coloca como um espaço de mobilização e articulação. O Distrito Federal carece de espaços de circulação e democratização da produção cultural da cidade. O Teatro Nacional, por exemplo, tem suas portas fechadas há anos. Cenário que

se agravou com cortes arbitrários ao Fundo de Apoio à Cultura do Distrito Federal (FAC-DF). Por outro lado, existe uma ebulição potente de grupos e coletivos nas periferias e escolas públicas com forte potencial para formação de redes.

De modo logístico, a escola possui uma Coordenação Política Pedagógica (CPP), formada por integrantes do Coletivo Terra em Cena, Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Levante Popular da Juventude e da Cia. Burlesca. Compõem o corpo docente da escola um coletivo de educadores(as) nas áreas de Teatro do Oprimido, Agitação e Propaganda, Teatro Épico Dialético, Educação Popular, Vídeo e Audiovisual. A escola possui atuação em praticamente todo o território do Distrito Federal, com coletivos vinculados à cultura do meio urbano e rural, escolas públicas e movimentos sociais. Além de manter uma relação consistente com coletivos de Cavalcante (GO) e Bom Jesus (PI), em que residem coletivos ligados ao Terra em Cena, como o Vozes do Sertão Lutando por Transformação (VSLT) de Cavalcante, o Arte Kalunga Matec, da comunidade Engenho II do território quilombola Kalunga, e o Cenas Camponesas, coletivo sediado no câmpus de Bom Jesus da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Figura 1 – Mapa de atuação da ETPVP-DF



Fonte: ETPVP-DF.

A Escola de Teatro Político e Vídeo Popular do DF tem como objetivos articular a produção teatral e audiovisual às lutas sociais contemporâneas; fortalecer o processo de formação política por meio das linguagens teatral e audiovisual; formar multiplicadores nessas linguagens através da socialização de conhecimento técnico, teórico e histórico, com foco na experiência do teatro político e vídeo popular; fortalecer redes de intercâmbio e de circulação da produção cultural de movimentos sociais e coletivos artísticos em espaços comunitários, escolas, universidades e sindicatos; retomar o debate e a prática da educação popular vinculada a métodos de trabalho de base e ao trabalho organizativo cultural.

Práxis como base metodológica da ETPVP-DF

Marx conceitua a “filosofia da práxis” como a possibilidade da revolução enquanto forma da autoemancipação dos oprimidos. Ou seja, há uma dialética entre a mudança das circunstâncias e a auto-transformação dos seres humanos, concomitantes no processo de práxis revolucionária.

A teoria da práxis marxista é encontrada também na *Pedagogia do oprimido*. Paulo Freire afirma que, para que haja uma mudança realmente revolucionária, é preciso que os processos sejam realizados pela práxis. Em síntese, a práxis é um constante devir provocado pela ação e reflexão simultâneas.

No contexto da ETPVP-DF, tomamos como referência também o conceito de práxis libertadora, definida por Freire como o método dialético, cujo objetivo é fomentar a luta contra as opressões. Para tal, é necessário que haja uma compreensão dos processos históricos que levaram ao *status quo* vigente, contrapondo-se a uma condição fatalista de leitura da realidade. Nesse sentido, a realidade passa a ser uma condição mutável, sendo a luta o caminho para um outro ordenamento social.

Diante disso, entendemos que a participação na luta e a integração com as pautas emergentes das organizações sociais são fundamentais para os processos estéticos e pedagógicos. Sendo assim, a cultura é

um instrumento de transformação que deve ser manejado pela classe trabalhadora em prol de seus interesses. Em síntese, como afirmou Augusto Boal: o teatro é uma arma e é o povo quem deve manejá-la.

Dessa maneira, para a ETPVP-DF, o entendimento de teatro político, associado à ideia de práxis, não pode ser sintetizado em um modelo que determina formas estéticas e procedimentos padrões. De acordo com Bôas e Oliveira (2019, p.71), o teatro político pode ser compreendido a partir de um conjunto de fatores e características, a saber: por meio da relação produtiva que estabelece entre o conteúdo abordado, ou a matéria social, e a forma teatral trabalhada pelo coletivo; por meio da superação de relações mercantis que define o espectador como consumidor; buscando maior qualidade política no diálogo com públicos organizados social, cultural e politicamente, interessados não apenas no acesso aos bens culturais, mas também na apropriação dos meios de produção dos bens simbólicos.

Dois anos de experiências

Ao longo destes pouco mais de dois anos de existência, a ETPVP-DF já experimentou dois métodos distintos de formação. Entre 2017 e 2018, a escola se estruturou enquanto formação contínua, com uma turma. Foi um processo dividido em três módulos, contabilizando ao total 360 horas de formação.

No primeiro momento, os(as) estudantes foram convidados(as) a várias reflexões quanto à conjuntura e desmecanização dos corpos, por meio de exercícios e jogos sistematizados por Augusto Boal. Além disso, o foco esteve nos métodos de educação popular, com ênfase principal no teatro do oprimido (TO). O TO foi abordado historicamente, levando em consideração suas bases no *agit-prop* soviético, e foi experimentado em suas diversas possibilidades: teatro imagem, teatro jornal, teatro fórum e teatro invisível.

Realizaram-se experimentos das cenas de teatro imagem em campo aberto, tal como *shoppings* locais. As cenas de teatro fórum foram desenvolvidas a partir de três grandes temas identificados

como prioritários pelo coletivo: a ascensão contemporânea do fascismo no Brasil, patriarcado *versus* luta feminista e racismo estrutural. Esses temas também foram abordados por outras escolas da rede, como a ETP-RJ, pois impactam no modo de vida cotidiano, conforme Julian Boal relata:

A partir desse momento, a Escola sentiu necessidade de se abrir mais, de atuar mais para o circuito do fora. A cena de teatro-fórum “Questões de ocupação” sobre violência doméstica dentro das ocupações foi atuada em diversos espaços, inclusive na própria ocupação donde vieram as participantes que mais ajudaram a conceber essa cena. Durante a campanha, seguindo o modelo feito para marcar o mês da execução da Marielle Franco (cenas montadas em um curto tempo para serem apresentadas em atos logo a seguir), abrimos nossas portas várias vezes para acolher pessoas que queriam se expressar através do teatro contra o avanço do autoritarismo em ações chamadas “Teatro contra o Fascismo”. (2019, p.55)

Além disso, a escola integrou a luta de camponeses em greve de fome no Congresso Nacional contra a Reforma da Previdência com uma ação de *agit-prop*.³

O segundo módulo foi dedicado ao teatro épico dialético e à formação do núcleo de audiovisual. O grupo se dividiu em dois para a constituição de tais frentes. O coletivo de teatro se dedicou à construção cênica e dramaturgica de uma peça que refletia a vivência de racismo de um dos participantes. O eixo de audiovisual se dedicou à formação técnica e estética nessa linguagem. A escola se fez presente, também, na luta do 8 de março com intervenções de teatro imagem registradas pelo núcleo de audiovisual.

No terceiro e último módulo dessa turma, a escola completou seu primeiro ano de existência. Montou uma intervenção cênica do

3 Matéria publicada em jornal do Distrito Federal sobre a intervenção: Protesto no Salão Verde da Câmara contra reforma da Previdência. *Brasil de Fato*, 12 dez. 2017. Disponível em: <<https://www.facebook.com/brasildefato/videos/1632408803473744/>>. Acesso em: 15 out. 2020.

texto *Scottsboro*, que pauta a questão do racismo estrutural. A peça foi apresentada e debatida na atividade de aniversário da escola. Além disso, foi realizado o quinto episódio do programa *Revoluções*,⁴ que também trata da questão do racismo estrutural.

A turma 1 foi encerrada com diversos acúmulos, mas não significou um encerramento de relações, como em métodos mais tradicionais de formação. O objetivo da escola é estabelecer relações orgânicas; como exemplo disso, há a integração de participantes da primeira turma na CPP, no corpo docente e no elenco da escola.

A partir da análise dos limites encontrados na experiência com a primeira turma, a segunda foi estruturada com outro viés. A formação se deu por meio de módulos concentrados e independentes entre si. Foram, ao todo, cinco módulos entre os territórios do Distrito Federal, Cavalcante (GO) e Bom Jesus (PI). Em cada módulo foi contemplado um momento de análise de conjuntura e outros de formação nos eixos principais da escola (Teatro Político e Vídeo Popular).

Além disso, foram dedicadas ações em debates e palestras, seminários, oficinas e laboratórios, grupo de estudos, formação de um elenco da escola e cineclubes. É válido ressaltar o potencial encontrado no elenco da escola. Ele foi constituído por integrantes da primeira turma, atores e atrizes da Cia. Burlesca⁵ e participantes dos módulos da turma 2. O texto trabalhado foi *O líder*, de Lauro César Muniz, escrito para a Feira Paulista de Opinião, em 1968. O elenco realizou três apresentações seguidas de debate.

A ETPVP-DF encerrou o ano de 2019 com uma reunião dos coletivos e movimentos que integraram a rede da escola. O objetivo desse encontro foi ratificar essa rede, torná-la ainda mais concreta por

4 Link de acesso ao programa: <https://www.youtube.com/watch?v=-_dFXgMcHKM>.

5 Companhia do Distrito Federal que pesquisa temas ligados às lutas sociais, especialmente ligadas às questões camponesas. A relação da companhia com a escola é profunda, de modo que grande parte do coletivo fez parte da primeira turma, compõe a CPP da escola e realiza diversas atividades em conjunto com a ETPVP. O endereço virtual da companhia pela plataforma Instagram é @ciaburlesca.

meio de uma breve socialização de cada organização. Esse momento foi bastante simbólico, no sentido de dimensionar para todos(as) o potencial de capilaridade e sustentação mútua de toda essa rede.

Diante disso, o objetivo para 2020 esteve direcionado ao fortalecimento dessa rede. Projetamos uma formação de formadores, mas este projeto foi interrompido em função das medidas de combate à pandemia de COVID-19. Com isso, a dedicação principal se deu na realização de dois Ciclos de Encontros Virtuais da Rede de Escola de Teatro Político e Vídeo Popular de Nuestra America. Como saldo, as escolas passaram de 4 para 9, sendo 7 no Brasil, 1 em Madrid e 1 na Argentina.

Além disso, a escola pretende dar continuidade aos processos de agitação e propaganda atrelados às pautas de lutas sociais, produzir seus boletins semestrais, integrar a Semana Universitária da UnB e a V Mostra Terra em Cena e na Tela.

Rede da ETPVP-DF

As duas experiências apresentadas a seguir demonstram o potencial de uma formação de rede. São coletivos que constituem a rede da escola pelo trabalho estético e acadêmico, uma vez que foram integrados no curso de suas pesquisas no Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes). Isso mostra como o tripé de sustentação da academia – pesquisa, ensino e extensão – é fortalecido por ações como esta.

A Semente Cia. de Teatro (Gama-DF)⁶

O Espaço Semente foi criado no dia 9 de junho de 2007. Surgiu de um projeto social cuja intenção era proporcionar aos moradores

6 Há uma dissertação escrita pelo fundador do grupo, Valdeci Moreira de Souza, para o Programa de Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes) da UnB, que trata do processo de montagem de *Macunaíma* com a Cia. Semente (Souza, 2018).

carentes da cidade do Gama, uma das regiões administrativas do DF, a oportunidade de desenvolver um aprendizado especificamente voltado para o ensino das artes cênicas e para o estímulo cultural. Busca-se, dessa maneira, contribuir para a formação de um pensamento crítico, social e moral em todos aqueles que estariam envolvidos e participando do projeto.

Na fase inicial, a Cia. Semente dividia espaço com uma loja de informática. Naquele local, produziam-se espetáculos teatrais, *saraus*, *shows* musicais, com a firme intenção de proporcionar à comunidade do Gama acesso a bons projetos artísticos e com preços acessíveis ou gratuitos.

Com o passar do tempo, dividir o mesmo espaço ficou inviável, pois os projetos, as oficinas e, principalmente, os interessados se tornaram bem mais numerosos do que inicialmente planejado. Com isso, fez-se necessário alugar um novo local destinado apenas ao trabalho voltado para as artes cênicas. Assim nasceu a primeira sede do Espaço Semente, localizada no subsolo da loja de informática. Nesse local demos vida a vários projetos e oficinas teatrais. As oficinas sempre foram oferecidas gratuitamente e atingiam moradores do Gama e das cidades do entorno do Distrito Federal. Tivemos alunos de Luziânia, Cidade Ocidental, Valparaíso e adjacências, bem como alunos de todas as idades.

É importante destacar que, além das oficinas teatrais, aos participantes em idade escolar sempre foi cobrado bom êxito nas atividades escolares, bem como acompanhamento pelos pais do desenvolvimento dos alunos, isto com o objetivo de estimular a responsabilidade e o comprometimento dos participantes.

Nesse período, diversos foram os projetos concretizados e a Semente Cia. de Teatro se tornou conhecida, ganhou alguns prêmios no cenário cultural do Distrito Federal e foi convidada a se apresentar em outras cidades, como Pirenópolis, do estado de Goiás.

O Espaço Semente e a Cia. Semente tornaram-se referência dentro da Cidade do Gama. Tanto que, no final do ano de 2014, recebeu uma cessão de uso de um local público a fim de instituir uma nova sede do grupo. Fato que desonerou o coletivo dos custos de aluguel. O local oferecido foi aceito e reformado, pois estava aban-

donado e destruído, apesar de ser um local de muito fácil acesso, central e muito bem localizado. Os integrantes do grupo reformaram, pintaram e decoraram. Atualmente, diversos projetos estão em andamento, com reconhecimento e legitimidade que desencadearam novas premiações com os espetáculos ali desenvolvidos.

Tais premiações são de grande valia a todos os participantes do grupo, entretanto, o objetivo central do Espaço Semente é oferecer aos moradores, carentes ou não e de qualquer idade, a oportunidade de se desenvolverem intelectual e socialmente. É oferecer a qualquer um a possibilidade de se encontrar em algo, em alguma atividade que lhe dê satisfação e importância, que o faça crescer e lhe traga perspectiva de futuro, de satisfação e alegria. Dessa maneira, é possível realizar uma verdadeira inserção social pela prática do pensar, refletir e almejar um futuro possível, para todos e qualquer um.

A relação da Semente com a ETPVP-DF tem sido paulatinamente estreitada. A obra de *Macunaíma*, montada pelo grupo em 2018, foi circulada na Universidade de Brasília em dois momentos: durante a Semana Universitária, na Faculdade de Planaltina, e no Centro Cultural da Associação dos Docentes da UnB (ADUnB). Nessa montagem, investigou-se a formação do povo brasileiro, uma base para entendermos a cultura antropofágica em que estamos inseridos.

O alvo (2019) foi outra montagem teatral que fomentou a circulação e debate na rede da ETPVP-DF. Em *O alvo*, a companhia aprofundou seus estudos nas estéticas do teatro político e dialético de Bertolt Brecht e teatro do oprimido de Augusto Boal. Levantou uma hipótese que conduziu as provocações ao grupo para construção dramaturgica: quais as consequências da violência social do golpe civil-militar de 1964 que serviram como alicerce para o golpe de Estado de 2016?

Ambas as produções foram desenvolvidas ao longo da pesquisa de mestrado, exemplificando dessa maneira possibilidades de fortalecimento do tripé universitário. Além disso, foram construídos diálogos entre diversas organizações que integram essa rede, tais como ensaios abertos com a presença de integrantes do Terra em Cena e do Ceicine; participação em gravações com o Ceicine para

filme de circulação em festivais e gravação do documentário *Terra em Cena conta coletivo Blusa Azul*, no qual integrantes da Semente fizeram parte da ação teatral.

Figura 2 – *O alvo*, montagem da Semente Cia. de Teatro



Foto: Ogã Luiz Alves.

Grupo Artocracia Cênica

O Grupo Artocracia Cênica foi criado em maio de 2019 com a proposta de teatro político. Conta com 20 estudantes entre 13 e 19 anos, moradores das cidades de Taguatinga e Ceilândia. A maioria dos integrantes do grupo estuda na Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia, onde foi cedido um espaço para que acontecessem os encontros do grupo, ampliando assim a parceria entre comunidade e escola. A escola também atua com uma proposta inovadora que resgata o sonho de um dos maiores pensadores em educação, Anísio Teixeira.

Nesse contexto, a sua prática pedagógica tem o compromisso de oferecer atividades variadas, de forma contextualizada e atraente ao público jovem, contribuindo para a formação de indivíduos

críticos, reflexivos, investigativos, criativos e solidários, capazes de transformar o rumo da própria história.

Busca ainda, ser espaço de articulação e convivência, onde se desenrolam as relações sociais, envolvendo os movimentos sociais e culturais locais. Assim, a Escola Parque Anísio Teixeira referencia sua história e sua identidade como espaço vivo e concatenado com a realidade em que está inserida, atuando extramuros e em completa simbiose com a comunidade que a permeia, ampliando a sua função para além das questões pedagógicas, mas imprimindo-lhe uma dimensão de lazer e de cultura. (PPP, 2017)

No intuito de ampliar o debate e o compromisso social entre escola e comunidade, foi proposta a criação do grupo, que vai muito além das oficinas de teatro já oferecidas pela escola. O formato do grupo possibilita um maior aprofundamento voltado à pesquisa, ao debate, à montagem e à apresentação cênica dos temas propostos. Direcionados à diversidade, os temas são abordados de forma profunda, e com frequência refletem a realidade de muitos dos integrantes.

A formação do coletivo vem referendar também o trabalho de pesquisa dentro do Programa de Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes), um vínculo importante e necessário de pensar possibilidades e conexões entre escola e universidade, fortalecendo o debate de políticas públicas que valorizem a educação gratuita e de qualidade. A inserção na ETPVP-DF veio agregar ao grupo outras parcerias de coletivos que também atuam de forma contundente na luta por um trabalho de conscientização política e social.

O objetivo geral do projeto é estabelecer vínculos com a comunidade escolar e local, e, a partir dos estudantes, pesquisar, debater e produzir criações cênicas sobre questões políticas, sociais e culturais. Devolvendo, ao final de cada ciclo, uma montagem teatral que tem como objetivo a circulação pelos espaços.

A crescente violência nas escolas e na sociedade de uma forma geral, a falta de diálogo e os mecanismos que tentam cercear uma abordagem ampla e crítica sobre questões de gênero, sociais, raciais

e culturais apontam a necessidade de buscarmos caminhos de enfrentamento. A partir de nosso conhecimento da estética política dos trabalhos de Erwin Piscator, Bertolt Brecht e Augusto Boal, propomos uma metodologia que possa dialogar sobre temas tabus por meio de jogos e criações dramatúrgicas. Pretendemos envolver de forma dialética o público participante e estimulá-lo a pensar certas questões que ainda são vistas de forma preconceituosa, não só no ambiente escolar como também fora dele. Nosso intuito é fortalecer, por meio do teatro, pessoas conscientes e capacitadas a pensar de forma crítica sobre seus lugares de fala e enfrentar os desafios de hoje na luta por seus direitos.

O tema escolhido para o primeiro trabalho do grupo foi a exclusão de LGBTs, principalmente de transexuais, dos meios educacionais e, por consequência, dos empregos formais. Tema que teve grande repercussão, ainda mais diante de um cenário político extremista, conservador, fundamentalista religioso. Foi um desafio imenso ter abordado de forma tão profunda as questões de gênero, de violência, de transfobia e exclusões na educação. O grupo contou com a participação da Coletiva Trafeminista (Trafem), que proporcionou um estudo mais profundo sobre visibilidade trans. A partir daí e das estatísticas sobre violências cometidas a transexuais em que o Brasil lidera, surgiu a peça *Transcorpos*.

A peça *Transcorpos* é uma adaptação do conto “A língua do ‘P’”, de Clarice Lispector, que retrata a repressão e a violência sofrida pelo gênero feminino. A primeira parte se passa na década de 1970 e conta a história da professora de inglês que vai de trem de Minas para o Rio de Janeiro. A personagem, além de ser vítima de uma tentativa de estupro, sofre forte repressão ao ser interrogada. A segunda parte é trazida para os dias atuais e conta a história da transexual Paula. Sua trajetória é envolvida por medos, preconceitos e falta de aceitação de si mesma e da sociedade. O trem dá lugar ao metrô e a língua do P agora já tem outro significado. A violência de gênero ainda é gritante e os desafios ainda são grandes. “A violência pode estar na esquina. Mas o amor transbordará”.

Figura 3 – Peça *Transcorpos* do Grupo Artocracia Cênica

Foto: Gilson César.

O grupo Artocracia Cênica fez sua primeira apresentação na Semana Universitária da UnB em setembro de 2019, como parte integrante da realização de um módulo de formação da Escola de Teatro Político e Vídeo Popular. Também fez participação no filme *Mato seco em chamas*, do produtor Adirley Queiroz, diretor e cineasta premiado que retrata em seus trabalhos a cidade de Ceilândia, o que foi uma experiência muito rica, principalmente por fazerem parte da história da cidade. Participou da 6ª edição do Festival de Teatro Estudantil Amador (Festa) do Distrito Federal em outubro de 2019. Encerrou o ano de 2019 sendo convidado a participar da V Mostra de Teatro da Escola Parque Anísio Teixeira, em novembro, momento em que realizou a última apresentação em 2019.

O trabalho com o grupo e sua circulação inspira estudantes das oficinas de teatro da escola a fazerem parte desse processo. Na V Mostra de Teatro da Escola também foi apresentada a peça *O*

líder, de Lauro César Muniz, peça apresentada inicialmente pelo elenco da ETPVP-DF e, posteriormente, desenvolvida pelos estudantes da escola parque, reflexo da apropriação pedagógica possibilitada entre a rede e a escola.

Figura 4 – *O líder*, montagem da Epat



Foto: Nathália Acioly.

Figura 5 – *O líder*, montagem ETPVP-DF



Foto: Janelson Ferreira.

Considerações finais

Pelo trabalho de construção da rede da Escola de Teatro Político e Vídeo Popular do DF, de agosto de 2017 até o encerramento da segunda turma em dezembro de 2019, podemos afirmar que a iniciativa de construção das redes aumenta o potencial de circulação dos trabalhos desenvolvidos pelos coletivos nas escolas e/ou nas comunidades. Com isso, são gerados fortes intercâmbios entre grupos e organizações de regiões administrativas do Distrito Federal. Além disso, amplia a oferta de espaços de formação cultural, estética e política, articulando de forma mais eficaz os espaços da escola e da comunidade, envolvendo-os como locais de interlocução sobre os problemas e as demandas das cidades e suas populações.

Referências bibliográficas

- BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. 6.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- BOAL, Julian. *Breve história da Escola de Teatro Popular (ETP) ou aprendizagens político-teatrais em tempos de colapso*. Goiânia: Gráfica UFG, 2019.
- BÔAS, Rafael Litvin Villas; OLIVEIRA, Wellington de. *Interfaces da pesquisa sobre teatro em comunidade e teatro na escola*. Goiânia: Gráfica UFG, 2019.
- _____; ROSA, Simone Menezes da; PINTO, Viviane. *Pedagogia do teatro da Escola de Teatro Político e Vídeo Popular do DF: formação pela práxis*. [S.l.: s.n.], 2018.
- COSTA, Iná; ESTEVAM, Douglas; BÔAS, Rafael Villas. *Agitprop: cultura política*. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. *Currículo em movimento da educação básica*. Cadernos: pressupostos teóricos e caderno 1 – anos finais. Brasília: SEEDF, 2018.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- LISPECTOR, Clarice. A língua do “P”. In: *A via crucis do corpo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

- LÖWY, M. *A teoria da revolução no jovem Marx*. São Paulo: Boitempo, 2012.
- MATO SECO em chamas*. Longa-metragem de ficção, em pós-produção. Direção: Adirley Queirós e Joana Pimenta. Direção de arte: Denise Vieira. Ceilândia-DF, 2018-2019.
- MUNIZ, Lauro César. *O líder*. Direção: Augusto Boal. Produção (Premiação): Teatro de Arena. Texto integrante da I Feira Paulista de Opinião. 1968.
- O ALVO*. Semente Cia. de Teatro. Direção, cenário e figurinos: Ricardo César. Assistente de direção: Valdeci Moreira Souza. 2020.
- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). Escola Parque de Ceilândia Anísio Teixeira. Brasília, 2017.
- SOUZA, Valdeci Moreira. *Espaço Semente: o teatro comunitário como agente transformador na periferia*. Brasília, 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília (UnB).

7

ENSINO DE CINEMA: ASPECTOS METODOLÓGICOS E ABORDAGENS DE ENSINO

Diogo José de Moraes Lopes Barbosa

Introdução

Este artigo se propõe a apresentar algumas possíveis metodologias e abordagens de ensino do cinema no contexto escolar. Tais ideias surgiram a partir de uma pesquisa participante desenvolvida no Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes) em Rede Nacional, na Universidade Federal da Paraíba, entre os anos de 2016 e 2018. Os resultados da pesquisa participante realizada em sala de aula não serão o foco deste artigo, mas sim os conceitos que acompanharam o desenvolvimento da pesquisa.

As atividades de ensino de cinema na educação básica podem acontecer dentro da matriz curricular das diversas disciplinas (incluindo a disciplina de Arte) ou como prática pedagógica externa ao horário convencional das aulas. As maneiras como essas vivências podem acontecer são também bastante amplas, possibilitando ações de caráter esportivo ou mesmo de cunho prático com a realização de filmes produzidos dentro dos ambientes escolares.

Assim, no decorrer do texto, apresentaremos várias formas de como o cinema pode ser inserido em um contexto de educação básica, não apenas na escola de educação formal, mas em outros ambientes educacionais.

Em busca de uma pedagogia do cinema

O cinema não possui uma disciplina própria na educação brasileira como a disciplina de Arte (esta, dividida em quatro subcomponentes – Teatro, Dança, Artes Visuais e Música). No entanto, ele é há tempos considerado também uma linguagem artística. Apesar de não ser um subcomponente como as linguagens citadas, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Arte, ele deve ser visto dentro do programa, mais especificamente, de Artes Visuais:

As artes visuais, além das formas tradicionais (pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial), incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade (fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance). (Brasil, 1997, p.45)

Nesse caso, o ensino dos conteúdos do cinema enquanto arte, contemplando seus aspectos estéticos, técnicos, culturais, sociais, faz parte, ou ao menos deveria, da disciplina de Artes Visuais.

Uma outra forma de relacionarmos o cinema à educação básica formal é por meio da Lei n.30.006/2014, que torna obrigatórias duas horas mensais de conteúdo cinematográfico nacional nas escolas. Já sua implantação nos ambientes de educação não formais como ONGs, institutos educacionais, fundações e projetos sociais é bastante corriqueira. Todas essas iniciativas abrem portas para outra área de conhecimento que é a da pedagogia do cinema. Para conceituar de forma mais clara essa ideia, precisamos ir ao encontro da origem do termo “pedagogia”.

Na Grécia Antiga, a palavra *paidagogia* era a ação de acompanhar o jovem estudante à escola (Ghiraldelli Jr., 2006). O incumbido dessa função era o *paidagogo*, um escravo específico. Já o conceito contemporâneo de pedagogia surge de três correntes: a francesa (Émile Durkheim), a alemã (Johann Friedrich Herbart) e a americana (John Dewey). A primeira enxerga a pedagogia como

um elemento utópico de contestação à educação vigente. Durkheim ainda faz uma distinção do termo “educação” e “ciências da educação”. Enquanto educação diz respeito à transmissão da experiência e de um patrimônio cultural a uma geração mais nova, as ciências da educação são as áreas do conhecimento (sobretudo a sociologia e a psicologia) que auxiliam no processo educativo. Já a corrente alemã de Herbart considera a pedagogia uma ciência da educação, fundamentada na psicologia. A corrente americana compartilha preceitos próximos à alemã, no entanto, ela liga a pedagogia à filosofia. “Pedagogia, filosofia e filosofia da educação, na concepção deweyana, tornam-se, em alguma medida, sinônimos” (ibid., p.9). Assim, as concepções contemporâneas de educação utilizam alternada ou conjuntamente essas três definições de pedagogia: utopia educacional, ciência da educação e/ou filosofia da educação.

Acreditamos, no entanto, que, mais do que uma ciência da educação, pedagogia é uma forma de nos posicionarmos no mundo, de propagarmos nosso pensamento, nossas crenças enquanto educadores, alunos, cidadãos. Além das definições apresentadas, podemos falar hoje de muitas pedagogias: da autonomia, do oprimido, griô, waldorf. Assim, pedagogia passa a ser não apenas uma ciência, mas um posicionamento político, acompanhado de uma gama de complexidades. O cinema, também enquanto pedagogia, está envolto por todas essas questões. Cezar Migliorin, professor da Universidade Federal Fluminense, cujo trabalho com cinema, educação e direitos humanos é de grande importância, diz que,

uma pedagogia é inseparável de relações culturais, econômicas e políticas. Se aqui podemos desenvolver uma reflexão sobre a pedagogia, sabemos que ela não é uma cartilha a ser aplicada, mas um punhado de ferramentas e crenças com as quais podemos operar no mundo e na escola tal qual eles se apresentam hoje e, ao mesmo tempo, atravessando-os por desejos e perspectivas. (2015, p.182)

Dessa forma, como conceituar o que seria uma pedagogia do cinema? Pensar nisso é acreditar que o cinema, nos seus muitos sig-

nificados (arte, entretenimento, indústria, linguagem), tem muito a contribuir no processo de ensino/aprendizagem do ser humano. Além disso, podemos encarar essa pedagogia como uma ciência recente da educação, ainda em construção, que versa sobre os conteúdos do cinema passíveis de serem aprendidos/ensinados, seja na educação básica, profissional ou superior.

Como um campo epistemológico novo, não devemos isolá-lo de outros como o da própria arte-educação. Contudo, devemos ir em busca de pensamentos específicos, relacionando o cinema à educação, sem que esse novo campo precise tomar emprestado conceitos de outras linguagens como as artes visuais, a televisão, o teatro, o rádio, a música etc., e seus respectivos processos de ensino/aprendizagem na escola.

E apesar das recentes leis educacionais contemplando a junção cinema/educação, do aumento no número de experiências e pesquisadores, a presença do cinema na educação também não é tão nova como pensamos. “Em 1937, Getúlio Vargas cria o Instituto Nacional de Cinema Educativo (Ince), com o objetivo de incentivar a produção e a exibição de filmes que, fundados em temáticas exclusivamente nacionais, valorizassem a cultura brasileira” (Duarte, 2009, p.29).

Como explicita o texto citado, a intenção de tal proposta era educar a população por intermédio do cinema. Essas iniciativas foram possíveis graças ao incentivo de intelectuais brasileiros como Roquette-Pinto, um dos primeiros a pensar nos meios de comunicação enquanto ferramentas nos processos de ensino/aprendizagem.

Assim, a fruição de obras audiovisuais por parte dos alunos é uma realidade no país há muitos anos. Até hoje, muitos professores se utilizam de filmes para ilustrar suas aulas. Essas proposições dialogam com as ideias de ensino por intermédio das artes. No campo da arte-educação, podemos chamar isto de ensino do cinema a partir de uma abordagem contextualista, servindo apenas como instrumento para abordar disciplinas específicas da matriz curricular escolar.

Muitos professores das diversas disciplinas, em tais proposições, fazem uso do cinema na sala de aula, seja com o propósito de ilustrar os conteúdos de suas respectivas matérias por meio de exibições de filmes completos ou mesmo de trechos, seja pelo uso de filmagens realizadas pelos alunos para também ilustrar esses conteúdos. O cinema, nesse âmbito, não é visto como fim, mas sim como meio para alcançar a aquisição de conhecimento nas aulas de Português, Matemática, História, Geografia.

Nesse caso, como mostra Marcos Napolitano,

os filmes podem ser abordados conforme os temas e conteúdos curriculares das diversas disciplinas que formam as grades do ensino fundamental e médio, tanto público como particular. [...] além de propor alguns temas que podem ter um enfoque interdisciplinar, sem falar nos temas transversais definidos pelos PCNs, que encontram material abundante no argumento, no roteiro e nas situações representadas nos filmes. (2003, p.18)

Essa forma de abordar o cinema na escola é algo com que alguns teóricos não concordam, ou, ao menos, colocam ressalvas. Essa ação reduziria a arte cinematográfica enquanto área de conhecimento específica a um simples suporte facilitador para outros componentes curriculares, como acontece muitas vezes com as outras artes nas instituições educacionais. Usa-se o teatro para aprender conteúdos de história, usa-se a música para decorar fórmulas de química. Em exibições na escola, além da utilização de filmes como instrumento facilitador para os conteúdos das matérias, é bastante corriqueira sua apropriação na abordagem de temas gerais.

Mônica Fantin afirma que “é comum observarmos os filmes na escola usados como pretexto para o desenvolvimento de certas atividades, sobretudo com crianças, que após assistirem ao filme devem desenhar, escrever, dramatizar” (2006, p.147). Para a pesquisadora, isto não representa necessariamente um problema, já que o cinema possui um grande potencial pedagógico nos processos de aprendizagem, no entanto, ela previne, afirmando que:

o problema é quando o cinema se reduz no espaço formativo a isso, como ocorre na maioria das vezes. E é nesse limiar entre o uso “escolarizado” que restringe o cinema a um recurso didático e o uso do cinema como objeto de experiência estética e expressiva da sensibilidade, do conhecimento e das múltiplas linguagens humanas que podem inspirar outras práticas escolares que situo a importância de redimensionar o caráter instrumental do cinema. (Ibid., p.147-8)

O próprio Napolitano, apesar de apresentar em seu livro várias possibilidades do cinema enquanto instrumento, afirma que “seria interessante que o professor não se limitasse à *história* do filme (o que está sendo narrado), mas que tentasse abordar alguns aspectos da linguagem cinematográfica (como está sendo narrado, por exemplo)” (2006, p.38, grifo do autor).

Já o francês Alain Bergala, responsável por implantar o ensino de cinema na educação básica de seu país, sobre a prática de instrumentalização do cinema nas salas de aula, diz que tal procedimento “consiste em escolher os filmes e assisti-los unicamente em função da possibilidade de explorar seus temas nas aulas de História ou de Literatura” (2008, p.38). Ele não vê pontos positivos nessas ações.

Aqui gostaríamos de deixar claro que, independentemente de como é realizada a fruição e a prática do cinema na escola, ela vem acontecendo. E os benefícios que essa presença pode trazer aos estudantes são inúmeros, seja enquanto meio ou fim. Não podemos negar a capacidade da imagem, sobretudo a cinematográfica, de acessar partes do cérebro e da memória que outros métodos utilizados na sala de aula não são capazes com a mesma eficácia. O que é visto na tela de projeção ou na televisão recebe o *status* de real pelo espectador, de verídico. A isto, Christian Metz chama de impressão de realidade.

Mais do que o romance, mais do que a peça de teatro, mais do que o quadro do pintor figurativo, o filme nos dá o sentimento de estarmos assistindo diretamente a um espetáculo quase real, como

percebeu Albert Laffay. Desencadeia no espectador um processo ao mesmo tempo perceptivo e afetivo de “participação” (não nos entendamos quase nunca no cinema), conquista de imediato uma espécie de credibilidade – não total, é claro, mas mais forte do que em outras áreas, às vezes muito viva no absoluto –, encontra o meio de se dirigir à gente no tom de evidência, como que usando o convincente “É assim”, alcança sem dificuldade um tipo de enunciado que o linguista classificaria de plenamente afirmativo e que, além do mais, consegue ser levado em geral a sério. (1972, p.16-7)

Um professor de História pode expor aulas sobre a Segunda Guerra Mundial para seus alunos durante todo um semestre, mas talvez com um filme mostrando a perseguição nazista aos judeus como *A lista de Schindler* (1993), de Steven Spielberg, o aluno tenha a real dimensão sobre o que foi o Holocausto. O cinema possui essa capacidade de tornar presente o ausente a partir da imagem. É como se olhássemos para o mundo através de uma janela (a tela) e fôssemos testemunhas oculares daquilo que aconteceu.

Assim, é como se o acontecimento (a Segunda Guerra Mundial) fosse transportado para a frente dos olhos do aluno, ou até que o próprio aluno fosse conduzido ao *front* de batalha, sendo mais um personagem real do acontecimento histórico. A palavra e o relato podem nos transmitir conceitos e informações, no entanto, a imagem fílmica consegue nos conduzir à situação, e, embora desprovidos do conceito e da informação, somos impactados pela ação e pelo acontecimento.

Por isso, uma simples exibição sem uma mediação adequada pode, em algumas situações, ser prejudicial ao processo pedagógico. Quando a imagem é apresentada ao aluno, este deve estar ciente de que o que é visto é fruto do olhar do autor, ou seja, como qualquer discurso artístico, a obra expressa um ponto de vista particular. O *status* de realidade que o cinema possui é extremamente útil para ilustrar determinados conteúdos em sala de aula, no entanto, é a partir do estudo do cinema enquanto linguagem artística que o aluno poderá assistir às muitas imagens (do cinema, da televisão,

da publicidade) de forma crítica. Para isto, é necessário frisar a importância da formação do professor acerca da abordagem do filme enquanto arte, com seus respectivos códigos e potencialidades.

Uma segunda proposta de ensino do cinema, segundo Bergala, diferentemente dessa abordagem instrumentalizadora, funciona a partir de uma visão linguageira. Seria o ensino do cinema contemplando aspectos da linguagem cinematográfica (principalmente ligando o cinema a questões ideológicas). Como afirma Bergala (2008, p.38), “O linguagismo amputa o cinema de uma de suas dimensões essenciais, que o distingue de outras artes, a de representar a realidade através da realidade”.

Bergala nos aponta uma terceira abordagem, a qual ele defende em suas teorias sobre o cinema na escola: o ensino de cinema como arte. “A hipótese do cinema como arte na escola consiste em entendê-la como alteridade. Nada mais estrangeiro como a arte no contexto escolar. Arte não obedece, não repete, não aceita sem questionar. Arte reclama, desconstrói, resiste com certa irreverência” (Fresquet, 2013, p.40).

Explicando melhor tais propostas, Bergala pretende apresentar ao aluno os filmes (aqueles de indiscutível valor artístico) enquanto obras de arte, elementos que compõem o patrimônio cultural da humanidade, resultados da visão de um artista. O aluno deve entrar em contato com esses filmes a partir de um olhar de alteridade, como se o cinema tivesse a capacidade de transportá-lo a outro lugar; ele aprende pelo olhar do outro. Vivencia a experiência do outro, abrindo mão de sua condição individual por meio da alteridade. Ernst Fischer fala que essa ação também pode ser proporcionada pela arte. Para que o indivíduo se torne completo, ele precisa interagir com o universo fora dele. O autor afirma que:

O desejo do homem de se desenvolver e completar indica que ele é mais do que um indivíduo. Sente que só pode atingir a plenitude se se apoderar das experiências alheias que potencialmente lhe concernem, que poderiam ser dele. E o que um homem sente como potencialmente seu inclui tudo aquilo de que a humanidade, como

um todo, é capaz. A arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo como um todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias. (2002, p.13)

Além disso, segundo as ideias de Bergala, o aluno deve ser instigado a exercitar suas capacidades criativas. O que o autor propõe é a recriação do filme pela visão da criança ou do jovem, mesmo que apenas enquanto um exercício mental. Quando uma cena ou uma sequência é exibida ao aluno, ele deve se perguntar de que outras formas o diretor poderia ter filmado aquele determinado trecho. Se ele (o aluno) filmasse aquela mesma sequência, que outras possibilidades haveria? Que outras decisões ele tomaria? Com isso, a partir da análise de filmes completos, ou mesmo partes escolhidas pelo professor, o estudante entra em contato com a arte cinematográfica por uma abordagem que Bergala chama de *análise de criação*. Esta deverá caminhar inevitavelmente a uma *pedagogia da criação*.

A análise de criação e a pedagogia da criação

Bergala afirma que a análise de criação é uma etapa no processo de ensino/aprendizagem que pode acontecer mesmo antes da passagem ao ato, ou seja, das práticas de filmagem. Esse tipo de análise, segundo o autor, se diferencia de outras formas de leituras fílmicas como a análise clássica (que se restringe apenas a compreender, decodificar, ler o filme). A análise de criação tem como finalidade preparar o espectador para a criação cinematográfica. Para a abordagem dessa análise, Bergala elenca cinco elementos. São eles:

os componentes fundamentais do gesto de criação cinematográfico (a eleição, a disposição e o ataque); as condições reais da tomada de decisão pelo cineasta; a questão nodal da totalidade e do fragmento; a questão do encontro do “programa” com a realidade da filmagem; a questão enfim da negatividade que opera no ato de criação. (2008, p.128)

O primeiro elemento diz respeito às três operações (mentais e também físicas) básicas na realização da filmagem: a eleição, a disposição e o ataque. Quando filmamos, escolhemos o que deve ser filmado, escolhemos os atores, a história, os cenários e as locações. E, mesmo na edição, dentre várias tentativas da mesma filmagem, optamos pelas melhores. Na disposição, posicionamos os elementos da cena (atores, objetos), uns em relação aos outros. No programa de edição, escolhemos a disposição de uma cena filmada em relação a outra, criando a cronologia da história. Por fim, no ataque, escolhemos os ângulos para realizar a filmagem, a distância da câmera em relação aos atores, e mesmo a duração de cada filmagem no momento da edição. No contexto da escola, o aluno pode começar escolhendo a disposição dos atores na cena e depois posicionar a câmera. Se preferir, ele pode realizar a ação inversa, iniciar escolhendo como será o ataque e, depois, a disposição dos atores.

No segundo elemento, Bergala fala da tomada de decisões pelo cineasta. Essa ação está intimamente ligada às questões logísticas e temporais da produção de um filme. Os cineastas profissionais filmam a partir de cronogramas muito fechados. Nem sempre possuem liberdade para tomar todas as decisões de forma totalmente racional, realizar todas as escolhas completamente conscientes. O tempo na realidade do *set* de filmagem não permite isso. Da mesma maneira, quando vamos filmar em uma realidade da escola, o aluno não dispõe de todas as condições ideais necessárias à filmagem.

São gloriosas as limitações do cinema, e muitas vezes aquelas dos alunos no âmbito escolar em que o tempo também é o produto mais raro, sobretudo no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio. Às vezes, os alunos têm apenas uma tarde para rodar o filme, porque foi a única que se conseguiu arrancar ao cronograma já bem apertado da turma. Excepcionalmente, portanto, a situação no meio escolar não se encontra tão distante das condições do cinema. (Bergala, 2008, p.150-1)

O terceiro elemento é o aspecto do filme ligado ao fragmento e à totalidade. Para Bergala, apesar de a construção do filme ser rea-

lizada a partir de um trabalho coletivo, a criação cinematográfica vem de apenas uma pessoa, o cineasta. É dele a responsabilidade da criação artística, as decisões e escolhas. Ele deve fazer que cada fragmento do filme (as sequências, a fotografia, a montagem, a interpretação dos atores) dialogue e se harmonize com o todo. O resultado final do filme não deve parecer uma colcha de retalhos. O cineasta pode não ter em mente, inicialmente, cada fragmento do filme, mas ele deve ter uma noção de sua totalidade.

Quanto ao quarto elemento, existe uma diferença fundamental entre o programa da cena e a encenação propriamente. Na criação do filme, o cineasta pode seguir exatamente o programa (o roteiro criado anteriormente), resultando em filmes excelentes ou completamente asfixiados pelo excesso de controle imposto pelo que foi prefixado no roteiro. O filme pode ser criado também em um processo de semi-improvisação; o cineasta se baseia apenas em esboços do enredo, das cenas, dos diálogos. De acordo com Alain Bergala, a criação em cinema “se situa quase sempre entre esses dois extremos, sobretudo em situação escolar em que o controle maníaco é irrealista e decepcionante, dada a precariedade do tempo e dos meios disponíveis” (ibid., p.155).

Por último, o autor fala da negatividade e do não lógico nos filmes e nos processos de filmagem. O professor pode conduzir uma sessão de exibição à turma, mostrando várias adaptações de um mesmo filme dirigidas por diferentes cineastas. Na análise das cenas, a turma verá que esses cineastas filmaram as sequências de formas distintas, utilizando diferentes enquadramentos e movimentos de câmeras, a partir de um mesmo roteiro. Dessa forma, o artista, apesar de em determinadas situações se apegar a questões lógicas e acadêmicas da linguagem cinematográfica, pode realizar suas obras partindo da pulsão de criação e da escolha não lógica. “Essa parte ilógica e pulsional, que pode parecer negativa e agir contra a cena, integra o ato de criação, se este não for completamente ‘asseptizado’ ou submetido às leis do consumo” (ibid., p.166). Dessa forma, Bergala explica que a escola, “se quiser abordar o cinema como arte, tem que livrar-se uma vez por todas da velha

ideia escolástica de que há um bom modo, e um só, de se dizer alguma coisa e de se filmar uma cena, ou um plano, no cinema” (ibid., p.162).

Todas essas ações têm a intenção de levar o aluno da análise do filme ao ato de criação, à produção de filmes pelas suas próprias mãos. Essa abordagem é feita pelo professor a partir de uma pedagogia da criação. A análise de criação, no entanto, não está dissociada dessa pedagogia da criação. O exercício de analisar as possibilidades de criação de um determinado cineasta baseado nas três ações mencionadas – a eleição, a disposição e o ataque – funcionam tanto para isso quanto para a passagem ao ato de filmar. O aluno reflete sobre as escolhas feitas pelo cineasta do filme analisado e as outras possibilidades de criação possíveis do mesmo filme, mesmo que o faça ainda como um exercício mental. Depois ele terá que tomar suas próprias decisões na criação de seu filme. Todas essas ações fazem parte das práticas da pedagogia da criação defendida por Bergala.

Suas ideias foram implantadas primeiramente no sistema educacional francês, como já mencionamos. Posteriormente, aos poucos, foram inseridas no Brasil, sobretudo por meio de estudos acadêmicos e pesquisas de programas de pós-graduações. Como temos visto neste artigo, em suas proposições, o autor pede que o cinema seja visto na escola a partir de um viés artístico. Apesar disso, o diálogo no universo acadêmico brasileiro entre as ideias da pedagogia da criação de Bergala e os estudos da arte-educação ainda é bastante tímido. Contudo, é possível encontrar algumas formulações unindo os dois campos. Nas afirmações a seguir, Adriana Fresquet e Fernanda Omelczuk nos explicam que:

Segundo Cohn (2013), a metodologia de trabalho do professor francês encontra pontos de convergência nos estudos e propostas contemporâneos de Arte-Educação, especialmente no que tange à Abordagem Triangular de Barbosa (2012) e às ações de ver, contextualizar e fazer. Ao pensar a aproximação da obra de arte pela leitura, pela contextualização e pelo fazer, Barbosa (2012) afirma

a natureza tríplice da arte como linguagem, como produto social e como criação humana, todos passíveis de aprendizagem, reflexão e crítica – tarefas do educar. A arte, portanto, é um conhecimento que contempla tanto aspectos sensíveis quanto intelectuais. (2016, p.416)

Além disso, apesar de muitas nomenclaturas serem divergentes, uma grande quantidade de significados pode ser compartilhada. Sessões de cinema na escola, seguidas de uma mediação, nada mais são que atividades ligadas à prática da educação estética, termo utilizado no universo da arte-educação. Assim como propostas nas quais o aluno é incentivado a produzir seus próprios filmes são vivências do âmbito da educação artística.

Quanto a esse último quesito, o do cinema enquanto prática da educação artística (do fazer), ainda é algo extremamente novo. Sabemos que as atividades escolares voltadas à produção artística na perspectiva do cinema até bem pouco tempo eram consideradas inviáveis. O exercício da criação cinematográfica sempre esteve voltado ao mercado profissional, raras e poucas eram as exceções. O que realmente mudou esse panorama foi o avanço tecnológico e a acessibilidade que a população passou a ter aos meios de produção e difusão de conteúdos audiovisuais permitidos pelas novas tecnologias digitais.

Dessa forma, o ensino de cinema no âmbito da produção em sala de aula nunca dialogou até então com as teorias e abordagens metodológicas contemporâneas da arte-educação como área de conhecimento científico. Tomemos como exemplo a abordagem triangular, proposta sistematizada pela professora e pesquisadora pioneira da arte-educação brasileira, Ana Mae Barbosa. Atividades como sessões de cinema na escola, há tempos, são realidade, contemplando as dinâmicas da leitura de obras cinematográficas e sua contextualização. Já uma prática completa da abordagem triangular, com o fazer em cinema, nunca foi possível (ou em raríssimas experiências) antes da chegada das novas tecnologias. O próprio Bergala afirma que só é possível aprender cinema com o exercício corporal de ma-

nejar uma câmera, de analisar a iluminação do espaço filmado ou de representar na frente dos equipamentos. Ele insiste que:

a passagem ao ato é indispensável. Há algo de insubstituível nesta experiência, vivida tanto no corpo como no cérebro, um saber de outra ordem, que não se pode adquirir apenas pela análise dos filmes, por melhor que seja conduzida. Não se aprende a esquiar assistindo a competições pela televisão, sem que se tenha sentido no corpo, nos músculos, as sensações do estado da neve, os relevos da descida, a velocidade, o medo e a alegria. (2008, p.171)

Dessa forma, o cinema em ambientes educacionais como atividade de fruição (educação estética) já tem sido bastante realizado, além de acompanhado de muitas pesquisas. Já no âmbito da produção cinematográfica no contexto escolar, as experiências são extremamente recentes, sendo ainda necessários muitos estudos para que possamos realizar um processo de ensino/aprendizagem em artes (cinema) consciente, significativo para o aluno e, sobretudo, completo. Cohn considera,

o eixo *fazer*, no tripé *ver*, *contextualizar* e *fazer*, como etapa fundamental para a vivência e a compreensão da arte. É a partir do fazer, do vivenciar, que os significados se revelam, pois “nada tem sentido se não é sentido”, como sugere a lendária frase de Spinoza. O *sentido* é o vivido, o que é experienciado pela individualidade do próprio corpo, o que perpassa a subjetividade do ser. Através do fazer artístico e da fruição da arte (assim como da recepção fílmica, como defende Bergala), a subjetividade do aluno é tocada e provocada, mas é apenas no *fazer* que surge a possibilidade de ela expressar-se para além da linguagem verbal. O fazer permite ao aluno entrar em contato com a criação de forma concreta e matérica, estimulando sua percepção e sua reflexão sobre as questões formais inerentes ao fazer/pensar arte. A pedagogia da criação, como defende Bergala, se dá tanto no fruir como no fazer: ambos são indispensáveis ao processo de aprendizagem da Arte, mas o *fazer*, o *colocar a mão*

na massa, a passagem ao ato, revelam-se, após a reflexão e a análise, como um segundo espaço de transbordamento do que não se pode traduzir apenas em palavras, mas plasticamente, aprofundando e trazendo para outra dimensão o processo criativo-imaginativo. (2013, p.186-7, grifos da autora)

Assim, como aprender cinema apenas assistindo a filmes? Sabemos que tais vivências são essenciais na formação do aluno. A leitura e contextualização das obras cinematográficas devem fazer parte de qualquer proposta pedagógica de ensino do cinema, no entanto, pode “existir uma pedagogia centrada na criação tanto para a recepção dos filmes, quanto para a prática do fazer cinema na escola” (Fresquet, 2013, p.50), ou seja, é também necessário e fundamental fazer cinema no ambiente escolar.

Considerações finais

Sabemos, no entanto, que tal tarefa não é fácil. Um trabalho prático dessa natureza requer uma série de recursos como câmeras, microfones, iluminadores e outros itens de difícil acesso à realidade escolar. Além disso, o ambiente da escola, na grande maioria dos casos, é pouco favorável a tais experiências. Os espaços, em geral, são impróprios, barulhentos, com dimensões reduzidas e salas pouco adequadas. Por fim, como conduzir isto com turmas de trinta a cinquenta alunos?

Sabemos, contudo, que esses problemas não afetam unicamente as aulas de cinema nessa perspectiva prática, mas também qualquer vivência baseada no fazer em artes. São questões que afligem os professores de Teatro, de Dança, de Música, assim como os de outras disciplinas que desejam tentar algo além dos quadros-negros. Pensemos o quanto seria interessante uma aula de Química ou Biologia dentro de um laboratório equipado com microscópios, tubos de ensaio, pipetas. A realidade educacional brasileira, mesmo com os últimos avanços, ainda necessita de atenção. Quantas esco-

las não possuem quadras poliesportivas para as aulas de educação física? Para muitas, quando existem os professores com uma devida formação, já é uma vitória.

Não nos cabe aqui, no entanto, entrar nessas questões. Apesar das deficiências, sabemos que existem muitos profissionais de educação que tentam realizar seus trabalhos da melhor forma. Se há dificuldade, o que nos resta é encontrar as alternativas e incentivar a realização de tais práticas nas escolas.

Assim, se não temos câmeras profissionais, existem hoje outras opções. Câmeras menores domésticas, amadoras, e até mesmo os *mobiles* multifuncionais, os famosos aparelhos de celular, tão polêmicos na escola. Para alguns estudiosos de tecnologia, o equipamento talvez não seja a melhor alternativa em um trabalho de cinema, mesmo no contexto escolar, contudo, podemos sim fazer uso deles como ferramentas em práticas na pedagogia da criação. A qualidade de imagem dos *smartphones* (sobretudo os mais simples) realmente é deficiente quando comparada a imagens produzidas por câmeras profissionais ou semiprofissionais, mas, em um processo de aprendizagem de elementos básicos da linguagem cinematográfica (planos, enquadramento, composição, movimentos), o celular pode ser tão útil quanto uma câmera cinematográfica. A imagem produzida estará longe de apresentar o desempenho estético desejado e o aluno notará essa deficiência. O ideal é apresentarmos sempre uma imagem de qualidade, tanto no exercício do ver (a fruição em sala de aula) quanto do fazer. No entanto, se o celular é a única opção acessível, devemos sim usá-lo.

Os aparelhos de celular trazem outros pontos positivos: a possibilidade de conectar microfones externos (alguns podem ser adquiridos a preços bastante acessíveis) e a alteração de configurações, como a quantidade de quadros por segundo gravados (*frames*) ou o tamanho e qualidade dos arquivos gerados (*bitrate*). Outra questão que podemos usar a nosso favor com os *mobiles* está nos processos de pós-produção. Os alunos podem realizar a edição dos trabalhos utilizando os pequenos aparelhos. Existem muitos aplicativos capazes de fazer cortes, juntar arquivos, inserir efeitos e uma série de

outras ações. Assim como acontece com o aparelho de celular ao filmar (comparando-os às câmeras profissionais), dificilmente esses aplicativos chegarão ao desempenho e à precisão de um programa de edição profissional como o Adobe Premiere ou o Final Cut, e de uma ilha de edição potente, contudo, os elementos básicos necessários para um trabalho de montagem cinematográfica estarão lá.

Dessa forma, planejamos sempre no campo das ideias e adequamos nossos pensamentos à realidade que nos cerca. Na verdade, esse deve ser o primeiro passo para fazer cinema dentro da escola. Partimos da utopia, do desejo, para o que realmente pode ser feito. E salientamos que, apesar das adversidades, é possível realizar um projeto de educação em cinema em uma perspectiva prática na escola, além de ser algo extremante lúdico e gratificante, tanto para os alunos quanto para os professores. Sabemos de todos os problemas que acontecem no ambiente da escola, sobretudo a pública, que afetam diretamente a autoestima dos agentes envolvidos (educadores, estudantes, coordenadores, gestores) e que abordagens como estas não trarão soluções automáticas a todos esses problemas. No entanto, elas podem proporcionar um melhor ambiente de trabalho e aprendizagem para todas as pessoas envolvidas, além de contribuir de forma substancial para a educação de nosso país, tão carente de novas ideias e iniciativas que de fato façam diferença na formação de nossos estudantes.

Referências bibliográficas

- BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema*. Rio de Janeiro: Booklink; Cinead-Lise-FE/UFRJ, 2008.
- BRASIL. Lei n.30.006/2014. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 2014.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Arte. Brasília: MEC; SEF, 1997.
- COHN, Greice. O ensino contemporâneo da arte e a hipótese de Bergala: diálogos e convergências. *Pro-Posições* (on-line), Campinas, v.24, n.1, p.179-99, jan.-abr. 2013.

- DUARTE, Rosália. *Cinema & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- FANTIN, Mônica. *Crianças, cinema e mídia-educação: olhares e experiências no Brasil e na Itália*. Santa Catarina, 2006. Tese (Doutorado) – Universidade de Federal de Santa Catarina.
- FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Guanabara Koo-
gan, 2002.
- FRESQUET, Adriana. *Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- _____; OMELCZUK, Fernanda. Por que aprender cinema no hospital? Experimentações com a sétima arte em contexto não formal de educação. *Revista Gearte*, Porto Alegre, v.3, n.3, p.412-26, set.-dez. 2016.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. *O que é pedagogia*. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- METZ, Christian. *A significação no cinema*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- MIGLIORIN, Cezar. *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá*. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2015.
- NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.

8

ENSINO DE MÚSICA E INTERDISCIPLINARIDADE: UM DESAFIO POSSÍVEL NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA

Rose de Fátima Pinheiro Aguiar e Silva

Introdução

A interdisciplinaridade gera várias discussões acerca de seu significado e de sua prática e essas são questões que permeiam minha atuação como professora de Música desde que comecei a perceber uma espécie de distanciamento e solidão aos quais, muitas vezes, nos submetemos quando fechamos a porta de nossa sala de aula. Cada professor¹ centrado em seus conteúdos, trabalhando e planejando sem olhar o todo, sem buscar dialogar com seus pares. Tais aspectos possibilitaram o surgimento de uma certa inquietude e percebi que poderia propor parcerias na tentativa de construir um trabalho coletivo, no intuito de tornar o ensino curricular de Música mais integrado e articulado com as demais disciplinas.

No ano de 2004 fiz um convite ao professor de Geografia da sexta série² para planejarmos uma atividade que fosse desenvolvida durante todo o ano letivo, buscando aliar o conteúdo das regiões brasileiras, que seria abordado por ele, com um trabalho de Música

1 Expressão referente aos homens e mulheres que atuam na educação básica.

2 A terminologia série e ano, referente aos níveis de ensino, será mantida de acordo com o ano de realização do projeto, ou seja, antes e após 2010, prazo final para essa adaptação.

utilizando canto, flauta doce e percussão. O projeto foi desenvolvido de acordo com nosso planejamento e conseguimos alcançar nossos objetivos iniciais, além de vários desdobramentos que os resultados nos trouxeram, tais como a participação intensa de todos os alunos, as apresentações que foram realizadas na escola e o convite para apresentar o trabalho em um Seminário sobre o Ensino de Artes.

A partir dessa primeira experiência, alguns trabalhos foram realizados na escola com bons resultados, envolvendo um número cada vez maior de disciplinas e professores. Observei, ao longo das experiências vivenciadas, que o ensino de Música poderia tornar-se mais articulado e rico em função da contextualização oferecida pelas demais disciplinas.

Em 2014 realizamos um outro projeto interdisciplinar na escola com o título Regiões Brasileiras. A experiência contou com a participação de duas turmas do sétimo ano, seis professores e três membros da equipe pedagógica. As disciplinas envolvidas eram Música, Geografia, Educação Física, Ciências e História. Nesse mesmo ano, ingressei no Mestrado Profissional em Artes, com o desejo de pesquisar sobre interdisciplinaridade, no intuito de aprofundar o assunto e investigar minha própria prática. Escolhi, então, esse projeto interdisciplinar referindo-me a ele como o contexto da pesquisa.

Sendo assim, o principal objetivo da pesquisa foi investigar o papel do ensino curricular de Música no projeto interdisciplinar Regiões Brasileiras a partir da percepção dos educadores envolvidos. Os objetivos específicos foram: compreender, segundo a percepção dos educadores, os efeitos do ensino curricular de Música realizado no projeto interdisciplinar para os alunos envolvidos e para a escola como um todo e identificar os obstáculos e desafios enfrentados pelos educadores durante a concretização do projeto interdisciplinar.

Interdisciplinaridade: proposta metodológica e filosofia de trabalho

É consenso entre os autores que a interdisciplinaridade não possui um único conceito, uma única definição, mas que pode ser uma

tentativa de romper com aquilo que está estabelecido. Neste trabalho, trarei essa discussão com alguns autores – Japiassu (1976), Fazenda (2002, 2014), Paviani (2008), Santomé (1998), Lück (2002) e Freire (2005, 2010) – para conhecer como cada um aborda o tema e como a interdisciplinaridade pode ser colocada em prática na escola de educação básica.

Para Paulo Freire (2005), todo educador deve compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo que exige, entre outras coisas, reflexão crítica sobre a prática, disponibilidade para o diálogo e aceitação de novos desafios. O autor faz referência à postura dos professores com relação aos conteúdos das suas disciplinas quando afirma: “Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos” (p.103).

Uma das principais características da interdisciplinaridade, segundo os autores supracitados, é a abertura ao diálogo, a integração das disciplinas e o interesse pelo outro como uma forma de enfrentar a fragmentação do conhecimento. Hilton Japiassu (1976), um dos pioneiros no Brasil nos estudos acerca de interdisciplinaridade, apontou como um dos objetivos de sua obra mostrar outros caminhos que permitissem reajustar o ensino universitário das ciências humanas às exigências da sociedade e proceder a uma revisão total dos métodos e do espírito desse ensino. Sendo assim, um dos objetivos da prática interdisciplinar é engajar os especialistas na pesquisa em equipe para que aprendam a conhecer os limites da sua própria metodologia, para que possam dialogar em busca de um trabalho em comum. O princípio de distinção é sempre o mesmo: “A interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, no interior de um projeto específico de pesquisa” (p.74).

Fazenda (2002) ressalta que uma das características essenciais da interdisciplinaridade é a “intersubjetividade”, pois é por meio dela que será possível o encontro e a troca contínua de experiências entre os sujeitos e seu objeto de trabalho. Destaca que “A interdis-

ciplinaridade depende então, basicamente, de uma mudança de atitude perante o problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentária pela unitária do ser humano” (p.31). Para a autora, a palavra “atitude” está relacionada à postura do educador diante do conhecimento e, conseqüentemente, diante da vida. Seria uma forma de abertura ao diálogo, ao novo, ao outro. Diz respeito também à humildade e reconhecimento das próprias limitações do saber e à capacidade de envolvimento e de comprometimento com as pessoas e com os projetos.

Lück (2002), assim como Fazenda (2002), destaca que para o desenvolvimento da interdisciplinaridade é essencial que haja diálogo, engajamento e participação dos professores com o objetivo de superar a fragmentação do ensino e de seu processo pedagógico. De acordo com Lück (2002, p.60), o objetivo da interdisciplinaridade é “promover a superação da visão restrita de mundo e a compreensão da complexidade da realidade”. A interdisciplinaridade, para a autora, se constitui em um processo que vai sendo construído com as dúvidas, dificuldades, encontros, desencontros, avanços e recuos.

Para Santomé (1998, p.65), “A interdisciplinaridade é fundamentalmente um processo e uma filosofia de trabalho que entra em ação na hora de enfrentar os problemas e questões que preocupam em cada sociedade”. Essa visão do trabalho interdisciplinar pode chegar a desenvolver nos alunos um senso de responsabilidade e de lealdade com povos e grupos sociais marginalizados. Dessa maneira, continua o autor, “gerarão uma empatia por outros povos e culturas e aprenderão a relativizar sua própria cultura e realidade” (p.93). Os alunos precisam ter consciência de que sua vida cotidiana, os recursos que os rodeiam e suas ações produzem conseqüências em outros países distantes e que o mundo é um sistema interdependente.

Nessa mesma linha de pensamento, Freire (2005, p.136) enfatiza que “Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente”. Para esse autor, como também afirmou Santomé (1998), a disponibilidade para o diálogo, a tolerância, a humildade,

a abertura ao novo e à mudança são ações e saberes necessários a toda prática educativa.

Na área da Educação Musical, a interdisciplinaridade é abordada por Penna (2006), Lima (2007) e Fucci Amato (2010). As autoras apresentam possibilidades de trabalhos interdisciplinares entre essa área e as demais áreas como uma forma de enriquecimento do ensino de Música, seja na pesquisa ou na docência.

Penna (2006) destaca que a área de Educação Musical precisa estar em diálogo não só com as outras linguagens artísticas, mas com as Ciências Sociais, a Filosofia, a Pedagogia, a História e as demais disciplinas, buscando o diálogo para uma maior compreensão da realidade. A interdisciplinaridade não pode estar restrita à pesquisa ou pós-graduação, ela deve estar presente na licenciatura, fazendo parte da formação do educador musical. A proposta não é diluir os currículos perdendo os conteúdos específicos da Educação Musical. “A ideia é ‘abrir’ esses currículos, estabelecendo pontes de diálogo e de inter-relação” (p.14).

Segundo Lima (2007, p.63), para falar de uma prática musical interdisciplinar, precisamos pensar em um ensino musical que caminhe para um amplo processo de humanização e, “sendo assim, problemas importantes da sociedade passariam a gerir as pesquisas musicais interdisciplinares”. Tais pesquisas poderiam abordar: a projeção de um ensino musical que considere de forma integrada o trabalho, a sociedade e a cultura; a análise e inclusão de parcerias direcionadas para o ensino musical; um olhar voltado para as práticas musicais como possibilidade de criação de novos conhecimentos na área; a análise atenta das relações entre a formação do professor e o contexto cultural em que ela intervém; o estudo atento do cotidiano escolar sob uma perspectiva de melhoria do ensino musical; a implantação da pesquisa em todos os setores de ensino musical como projeto social de produção de conhecimento, entre outros.

Se os trabalhos de pesquisa na área da Educação Musical caminharem nessa direção, novos valores serão anexados à pedagogia musical, trazendo modificações relevantes para o ensino de Música, destaca Lima (2007). Esse aspecto da humanização é a principal

característica do pensamento de Paulo Freire, desde suas primeiras obras, perpassando toda sua pedagogia. Segundo Freire (2010, p.156), “o diálogo, como encontro dos homens para a ‘pronúncia’ do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização”. Uma das diferenças entre uma educação dominadora, desumanizante, e uma educação para a liberdade e que caminhe para a humanização, está em que a primeira se constitui em transferência de conhecimento, ao passo que a segunda é um ato de conhecer. “Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão”, afirma Freire (p.32).

Fucci Amato (2010, p.40) fala que uma das possibilidades de interação interdisciplinar na educação musical pode ser o canto coral e afirma que este é uma “extraordinária ferramenta para se desenvolver a integração interpessoal, a motivação dos cantores, a inclusão sociocultural e a educação vocal e musical”. Outra possibilidade é com a sociologia da educação: “Nesse sentido, pode-se construir uma imagem de quem são os alunos de uma sala de aula ou de uma escola de música” (ibid., p.42). Além de conhecer os interesses musicais dos alunos, essa ação interdisciplinar pode revelar também “históricos familiares, em termos de condição socioeconômica, capital escolar e capital cultural” (ibid.). Com base nesses dados poderá ser elaborado um plano de ensino. A autora salienta que a música, desde a sua origem, é considerada um elemento essencial para a formação integral das pessoas, “e hoje são maiores ainda as possibilidades de se desenvolver, no ensino musical escolar, uma grande integração de conhecimentos a partir de uma educação musical que amalgame várias disciplinas do currículo escolar” (ibid., p.43).

Caminhar metodológico

Para alcançar o objetivo da pesquisa, optei pela abordagem qualitativa e pelo método da história oral. Creswel (2014, p.50) destaca

que “os pesquisadores qualitativos reúnem informações bem de perto, falando diretamente com as pessoas e vendo como elas se comportam e agem dentro de seu contexto”. Uma pesquisa qualitativa, de acordo com Creswel (ibid., p.52), é utilizada quando “desejamos dar poder às pessoas para compartilharem suas histórias, ouvir suas vozes e minimizar as relações de poder que frequentemente existem entre um pesquisador e os participantes de um estudo”. Houve, neste trabalho, a possibilidade de, como pesquisadora, estar mais próxima de meus colegas de trabalho, ouvir suas opiniões, suas experiências e impressões, tornando-os protagonistas de uma pesquisa científica que tem como um de seus objetivos compartilhar conhecimento.

O método de história oral pareceu o mais apropriado para investigar o papel do ensino curricular de Música no projeto interdisciplinar Regiões Brasileiras a partir da percepção dos educadores envolvidos. Como aponta Alberti (2005, p.17), dependendo da orientação do trabalho, esse método “pode ser definida como método de investigação científica, como fonte de pesquisa, ou ainda como técnica de produção e tratamento de depoimentos gravados”. Tendo em vista as entrevistas com os educadores, acerca de um assunto específico, utilizei a história oral temática, que, para Meihy (2000, p.67), caracteriza-se “por basear-se em um assunto específico e previamente estabelecido”.

Entrevistas

A escolha da entrevista temática justifica-se porque, segundo Alberti (2005, p.38), a entrevista desse tipo “é adequada para o caso de temas que têm estatuto relativamente definido na trajetória de vida dos depoentes, como, por exemplo, um período determinado cronologicamente, uma função desempenhada ou o envolvimento e a experiência em acontecimentos ou conjunturas específicos”. Assim sendo, utilizei como principal instrumento de coleta de dados entrevistas temáticas semiestruturadas, realizadas individualmente

com cinco professores e três membros da equipe pedagógica (Tabela 1), cujo critério de escolha foi a participação durante todo o ano letivo de 2014 no projeto interdisciplinar Regiões Brasileiras.

Os entrevistados foram identificados de acordo com a função que desempenhavam: professor de Geografia, supervisora escolar, professora da sala informatizada, orientadora escolar, professor de História, professora de Ciências, professora de Educação Física, diretora escolar. Foram elaborados dois roteiros de entrevistas: um para os professores e outro para a equipe pedagógica. Elenquei os seguintes temas para serem abordados: formação, concepção acerca de interdisciplinaridade, o papel do ensino curricular de Música no projeto interdisciplinar, os motivos que os levaram a participar do projeto e significado da experiência. Na entrevista semiestruturada, segundo Moreira e Caleffe (2006), o entrevistador é livre para deixar os entrevistados desenvolverem as questões da forma que quiserem, sendo possível também exercer certo tipo de controle sobre a conversação.

Tabela 1 – Tabela da seqüência das entrevistas

Educadores	Data e horário da entrevista	Duração da entrevista	Local
Professor de Geografia	27/8/2015 9h30	30 min	Sala de Artes Visuais da escola
Supervisora escolar	27/8/2015 10h30	21 min	Sala de Artes Visuais da escola
Professora da sala informatizada	27/8/2015 14h	13 min	Residência da professora
Orientadora escolar	2/9/2015 11h30	20 min	Sala de Música da escola
Professor de História	2/9/2015 17h30	46 min	Bar do bairro Ribeirão da Ilha
Professora de Ciências	3/9/2015 10h30	30 min	Residência da professora
Professora de Educação Física	10/12/2015 16h	30 min	Residência da professora
Diretora escolar	23/2/2016 15h35	33 min	Sala da direção

Fonte: Elaboração da autora.

Organização e categorização dos dados

Realizei a transcrição das oito entrevistas, que foi enviada aos participantes para que pudessem revisar e aprovar o conteúdo, acrescentando ou retirando dados que achassem inapropriados. Em seguida, passei para o processo de organização e análise das falas dos entrevistados, tendo como suporte do trabalho as questões que orientaram a elaboração do projeto de pesquisa. Este é, segundo Moreira e Caleffe (2006), verdadeiramente o ponto culminante do trabalho. Para Creswel (2014, p.146), o processo de análise dos dados envolve “a organização dos dados, a realização de uma leitura preliminar da base de dados, a codificação e organização dos temas, a representação dos dados e a formulação de uma interpretação deles”.

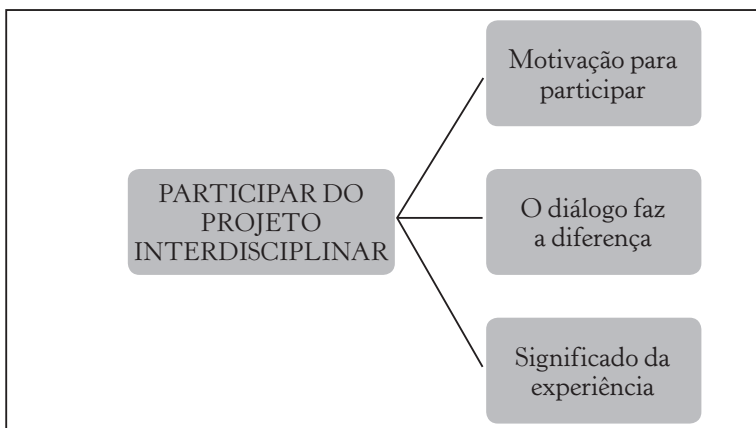
As categorias de análise foram originadas a partir dos dados recolhidos em conjunto com a fundamentação teórica da pesquisa e também com questões que foram levantadas no processo de qualificação do trabalho, no intuito de esclarecer a questão de pesquisa que era: Qual o papel do ensino curricular de Música no projeto interdisciplinar Regiões Brasileiras, a partir da percepção dos educadores envolvidos?

No processo de organização dos dados, as falas dos educadores entrevistados permitiram a categorização dos dados, primeiramente, em dois temas: Participar do projeto interdisciplinar (Figura 1) e Ensino de Música no projeto (Figura 2). O primeiro foi dividido em três subcategorias, que trataram: dos motivos que levaram os educadores a participar da proposta interdisciplinar (motivação para participar); da importância da troca e do diálogo que se estabeleceu entre o grupo de trabalho (o diálogo faz a diferença); e do significado da experiência para cada um dos educadores (significado da experiência).

O segundo tema abordou de que forma aconteceu o ensino curricular de Música no projeto e foi, igualmente, dividido em três subcategorias que refletiram a visão dos educadores com relação à

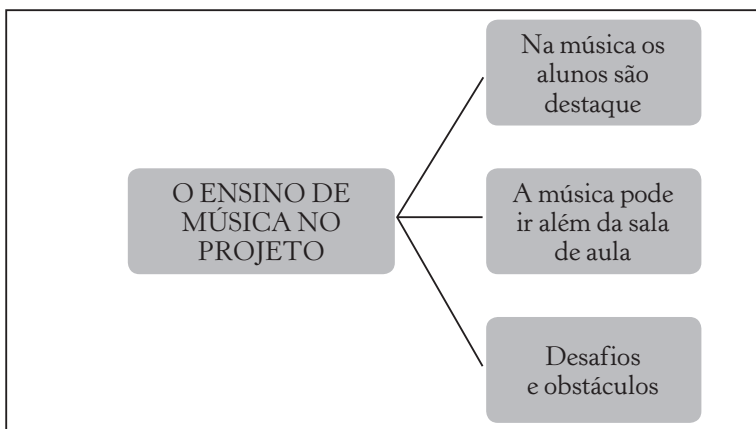
educação musical desenvolvida com os alunos das duas turmas do sétimo ano (na música os alunos são destaque); os desdobramentos dessa educação musical para a escola como um todo (a música pode ir além da sala de aula); e os obstáculos e desafios enfrentados na concretização da proposta interdisciplinar (desafios e obstáculos).

Figura 1 – Mapa das categorias n.1



Fonte: Elaboração da autora.

Figura 2 – Mapa das categorias n.2



Fonte: Elaboração da autora.

Dando voz aos educadores

Os relatos demonstram que a motivação para trabalhar com interdisciplinaridade surgiu, para alguns, pela curiosidade de conhecer como se concretiza um projeto dessa natureza na escola; para outros, por já possuírem como prática pedagógica os projetos interdisciplinares ou pelo simples fato de receberem um convite de alguém para fazer parte do trabalho.

Nas falas, os educadores destacam a importância do espaço para o diálogo que ocorreu entre os professores e a equipe pedagógica para que o projeto interdisciplinar Regiões Brasileiras pudesse acontecer. Quanto a esse aspecto, a professora de Ciências (set. 2015) afirma que a riqueza da interdisciplinaridade está no ato de “você trocar, você ser generoso, você se abrir para o outro. Você está abrindo o seu conhecimento, você está abrindo a sua metodologia, você está mostrando: Olha como é que eu sou”. Ela destaca que, quando você está aberto, percebe que no final ficou mais rico de conhecimento, de metodologias novas e de estratégias de trabalho, e conclui que não dá mais para ficar isolado. Porém ela enfatiza que cada professor não deve abrir mão dos conteúdos da sua disciplina e da importância que ela tem.

Com relação a esse assunto, a professora de Educação Física resalta que, em função de seu próprio perfil, não conseguiria ficar isolada em suas aulas, e que se sente agradecida por estar em uma escola que proporciona essa interação entre as pessoas. Em suas palavras: “Então, eu acho que isso que é legal, esse pensar coletivamente, interdisciplinarmente... eu acho que isso é que faz a diferença!” (dez. 2015). Ela comenta a respeito da função da equipe pedagógica no sentido de proporcionar um suporte para que os professores possam ter encontros para dialogar acerca do projeto e complementa dizendo: “Porque os barcos que andam para a frente a gente quer colocar todo mundo dentro dele, né? A gente não quer ver o povo se afundando na solidão da sala [risos]. A gente quer puxar!” (dez. 2015).

O professor de História fala da relevância dos momentos de troca e de diálogo entre os colegas e como isso contribuiu para alar-

gar as discussões nas suas aulas, pois ele conseguiu ter noção do que os professores já haviam trabalhado ou iriam trabalhar com a turma. “Então, o projeto, ele contribui para esse diálogo interdisciplinar dentro de uma aula, dentro da minha aula. Eu acabo falando de aspectos de Ciências, de Geografia, de Artes, dentro da minha aula, coisa que eu não faria se não estivesse dentro do projeto” (set. 2015). Ele vai um pouco além e fala de encontros que aconteceram entre os professores fora do contexto escolar, em caráter informal, e como desses momentos surgiram projetos que se realizaram e que conseguiram envolver e motivar as pessoas. Segundo Freire (2005), a disponibilidade para o diálogo é uma das exigências da tarefa de ensinar. O autor destaca que “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (ibid., p.136). Freire ressalta que a abertura aos outros, a disponibilidade para o novo e seus desafios são saberes necessários à prática educativa, que podem trazer reflexões críticas da própria prática.

Para a supervisora, participar do projeto mostrou a ela “o quanto é importante cada pessoa, cada função, para que as coisas funcionem... e quanto uma escola precisa estar articulada para que a gente consiga fazer um trabalho pedagógico” (ago. 2015). Ela complementa dizendo que houve um crescimento pessoal e um olhar diferenciado para o aprendizado dos alunos e que, quando os professores estão “falando a mesma língua” e a equipe pedagógica tem conhecimento do projeto e colabora na articulação, as coisas caminham e mostram resultados positivos.

Segundo a orientadora, o fato de ter participado pela primeira vez de um projeto interdisciplinar trouxe como aprendizado “um outro olhar sobre os alunos e sobre a equipe dos professores” (set. 2015). Ela observa que essa experiência revelou boas surpresas para o seu trabalho de orientadora, proporcionando novos conhecimentos e desafios que ela levará como aprendizado para sua vida.

Segundo a diretora, a concretização do projeto mostrou que os conceitos já preestabelecidos que dizem que “escola pública não

tem condições, que as coisas não acontecem, que os professores não querem nada com nada” (fev. 2016), não se cumpriram nessa escola. Para ela, a experiência mostrou a possibilidade de “transformação de um aluno, a transformação de um professor, a transformação de um grupo todo de trabalho”. Ela coloca que muitos foram os obstáculos, mas que em nenhum momento esses obstáculos impediram a realização do projeto, pois o grupo permaneceu unido e conseguiu enfrentar os desafios. Ela destaca que, como resultado desse esforço coletivo, houve um crescimento dela como diretora e um amadurecimento de todo o grupo de profissionais que se envolveu no projeto interdisciplinar. “É possível tornar possível! Basta as pessoas se envolverem”.

Estudar mais, pesquisar, rever a própria prática, buscar novas metodologias, estreitar a relação com os alunos e com os demais professores, valorizar a profissão, reconhecer a importância de uma escola articulada, constatar que é possível fazer interdisciplinaridade na escola foram alguns dos significados apontados pelos educadores acerca da experiência vivida no projeto Regiões Brasileiras. Sem ignorar os percalços e obstáculos enfrentados durante o caminho, os educadores mostraram em suas falas que houve conquistas individuais e um amadurecimento do grupo e que a realidade das escolas públicas pode sim ser modificada, com ações coletivas e com o envolvimento de todos os setores responsáveis pela educação.

Os fragmentos extraídos das entrevistas realizadas com os educadores mostram também que a presença da música no projeto abriu novos espaços de convivência na escola e fora dela e, segundo Fonterrada (2007), esse é um dos papéis da música:

No nosso entender, a grande função da música na atualidade é abrir espaço para que indivíduos e comunidades possam desfrutar do fazer musical e da apreciação legítima e profunda da música e se utilizem dela como fonte de desenvolvimento e crescimento. Sem qualquer forma de exclusão. (Ibid., p.33)

As reflexões dos educadores apontam que o ensino de Música possibilitou a realização de experiências que extrapolaram a sala de

aula e os muros da escola, com atividades que exigiram a cooperação de alunos, professores e equipe pedagógica. O “fazer musical” e a “apreciação legítima”, citados por Fonterrada (2007), atingiram não só os alunos do sétimo ano que participaram do projeto interdisciplinar, mas também outros públicos que puderam apreciar e conhecer o trabalho que foi realizado na escola.

Com relação aos desafios e obstáculos encontrados, a professora de Educação Física ressaltou que seria importante que os alunos fossem envolvidos no planejamento do projeto. “Então, é uma coisa para pensar: que nós podemos buscar os alunos também para esses momentos de planejamento e de avaliação ao longo do processo” (dez. 2015). Ela enfatiza que as decisões não devem ficar somente nas mãos dos professores, como foi o caso desse projeto. Sobre esse tema, a professora de Ciências destacou que o trabalho poderia ter sido mais interessante se as músicas pudessem ser escolhidas e discutidas por todos os professores do projeto: “Por exemplo, o lobo-guará lá do cerrado, com certeza deve ter uma música de dezenas de anos que resgataria isso. História, Geografia, eu acho que seria muito trabalhoso, [...] mas poderia ter sido bastante interessante” (set. 2015).

O professor de Geografia e a professora da sala informatizada citaram como um desafio o fato de a interdisciplinaridade ser abordada como uma teoria durante a licenciatura, mas não ser vivenciada na prática, criando uma distância entre a formação do professor e a realidade escolar. Para o professor de Geografia, pelo fato de estar trabalhando há pouco tempo como professor, não havia encontrado oportunidade de vivências interdisciplinares; apesar de ter lido textos acerca do assunto, não tinha noção de como poderia acontecer na prática.

A prática do projeto interdisciplinar Regiões Brasileiras foi apontada nas entrevistas como revelando conquistas, vitórias, reconhecimentos, limitações, problemas e obstáculos em diferentes níveis, enfrentados na realidade do contexto escolar. As dificuldades relatadas nos remetem a duas exigências apresentadas por Paulo Freire (2005) no ato de educar: “consciência do inacabamento” e

“reconhecimento de ser condicionado”. O autor comenta: “gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele” (p.53). Segundo Freire, aprender é uma aventura criadora, é construir, é constatar para mudar, e isso não pode acontecer sem abertura ao risco e sem aventura do espírito.

Considerações finais

Dentre as principais conclusões obtidas ao final desta pesquisa, segundo análise das falas dos educadores, destaco o que considero ser uma etapa importante da prática interdisciplinar: a possibilidade dos encontros, diálogos e trocas que o projeto interdisciplinar Regiões Brasileiras promoveu entre os professores e a equipe pedagógica. A reunião para socialização dos planejamentos entre os professores do sétimo ano, realizada no início do ano letivo de 2014, organizada e coordenada pela supervisora, possibilitou o primeiro encontro e foi a oportunidade para que eu pudesse compartilhar com a equipe de professores a proposta de trabalhar com um projeto interdisciplinar. Os professores conseguiram se inteirar dos assuntos que estavam sendo abordados em todas as disciplinas e, dessa forma, conseguiram fazer os *links* da sua disciplina com as demais. Essas reuniões possibilitaram a organização dos encontros e ensaios com as duas turmas do sétimo ano e todos os educadores envolvidos no projeto que resultaram em apresentações na escola e em eventos externos. Fica claro que, sem o espaço para a troca e o diálogo, o projeto interdisciplinar não teria obtido nenhum dos resultados apontados.

Nesse sentido, apesar de os documentos oficiais que legislam sobre a educação básica no Brasil deixarem claro que a interdisciplinaridade deve ser almejada na busca por uma integração curricular e que devem ser realizados projetos interdisciplinares com temas que surjam a partir de questões da comunidade articuladas com as áreas de conhecimento, concluo que a estrutura da grande maioria

das escolas públicas de educação básica brasileiras em nada colabora com propostas pedagógicas que exijam mais espaços para planejamento coletivo, encontros e diálogo. Tal estrutura reforça, muitas vezes, o individualismo e as raras reuniões pedagógicas oficiais não dão conta da demanda de assuntos administrativos e pedagógicos exigidos pelas secretarias de Educação. Dessa forma, a escola em que a pesquisa foi realizada, mesmo prevendo em seu projeto político pedagógico (Florianópolis, 2015) a prática de projetos interdisciplinares, contando com profissionais que já possuem prática em promover e participar de tais projetos, possuindo uma equipe pedagógica que apoia e valoriza a interdisciplinaridade, não foi fácil para o grupo levar o projeto até sua conclusão e muitas barreiras precisaram ser transpostas.

Os resultados indicaram também que o ensino curricular de Música realizado durante o projeto contribuiu para a formação dos estudantes do sétimo ano e apontaram o desenvolvimento de aspectos como foco, organização, disciplina, trabalho coletivo, responsabilidade, postura, respeito aos colegas e professores. O repertório trabalhado nas aulas de Música possibilitou experiências com ritmos diversificados e os estudantes conseguiram associar esse repertório com os conteúdos da maioria das disciplinas. O estudo apontou também que alunos que apresentavam dificuldades motoras e cognitivas conseguiram participar ativamente das atividades musicais, superando as expectativas quanto ao que, normalmente, desempenham nas demais disciplinas.

Quanto ao papel do ensino de Música para a escola, houve uma maior integração da equipe envolvida no projeto em função dos eventos realizados. Esses eventos foram apontados como oportunidade para maior aproximação entre professores e alunos, possibilidade para outros públicos apreciarem o trabalho realizado em sala de aula e valorização da escola como parte da rede pública de ensino. Os resultados também sinalizaram a necessidade de incluir os alunos nas decisões e envolver os professores na escolha do repertório musical.

Sendo assim, a partir das falas dos educadores e do diálogo com a literatura, esta pesquisa gerou uma consideração relevante: um projeto plenamente interdisciplinar deve buscar solucionar um problema ou questão por meio do envolvimento e da parceria entre alunos, professores, pais, comunidade e equipe pedagógica num planejamento coletivo, ação que não foi almejada no projeto em questão. Seria esse o próximo desafio, elaborar um projeto interdisciplinar com a proposta de incluir todos os setores nas decisões, e buscar um tema com o objetivo de solucionar alguma questão que seja relevante para a comunidade escolar.

Referências bibliográficas

- ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- CRESWELL, John. *Investigação qualitativa & projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- FAZENDA, Ivani C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. São Paulo: Papirus, 2014.
- _____. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola, 2002.
- _____. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo: Loyola, 1996.
- FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Escola Básica Municipal Batista Pereira. *Projeto político pedagógico*. Florianópolis: SME, 2015.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- FUCCI AMATO, Rita de Cássia. Interdisciplinaridade, música e educação musical. *Opus*, Goiânia, v.16, n.1, p.30-47, jun. 2010.
- JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- LIMA, Sônia Albano. Interdisciplinaridade: uma prioridade para o ensino musical. *Música Hodie*, v.7, n.1, p.51-65, 2007.
- LÜCK, Heloisa. *Pedagogia interdisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de história oral*. São Paulo: Loyola, 2000.

- MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- PAVIANI, Jayme. *Interdisciplinaridade: conceitos e distinções*. Caxias do Sul: Educs, 2008.
- PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- _____. Desafios para a educação musical: ultrapassar posições e promover o diálogo. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n.14, p.35-43, 2006.
- _____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 12, Florianópolis, 2002. *Anais...* Florianópolis: Abem, 2002. [Fórum 1: Políticas Públicas em Educação Musical.]
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

9

○ APRENDIZADO DE UM INSTRUMENTO MUSICAL NO CONTEXTO DO ENSINO A DISTÂNCIA

Luciana Stadniki Morato Martins

Antenor Ferreira Corrêa

Introdução

Embora seja evidente o aumento do número de cursos *on-line* verificados na última década, em todas as áreas do conhecimento, o ensino a distância (EaD) tem sido objeto de críticas, sobretudo no que se refere ao aprendizado em certas áreas do conhecimento, tais como Artes e Educação Física. Ao mesmo tempo, o definitivo estabelecimento da rede mundial de computadores e a criação das tecnologias digitais que ocorrem paralelamente à internet forçam a pensar sobre as transformações possíveis e/ou necessárias nas pedagogias para a era digital. Em vista desse cenário, neste capítulo objetivamos refletir sobre a eficácia do ensino *on-line*, na especificidade do aprendizado de um instrumento musical, interrogando suas vantagens e fragilidades. Embora limitados pela dimensão de um capítulo de livro, buscamos fundamentar as discussões aqui empreendidas, mesmo que sinteticamente, nas teorias interacionistas da aprendizagem (Piaget, 2007; Vygotsky, 2003; Bandura, 2017; Collins, 2006; Lave; Wenger, 1991). Espera-se que os aspectos apontados ao longo deste texto possam motivar a reflexão sobre alternativas pedagógicas sintonizadas com as demandas da era digital.

Críticas ao modelo EaD¹

Historicamente, a implantação do ensino a distância no Brasil não é algo novo. O Instituto Monitor, por exemplo, foi criado em 1939 e oferecia cursos por correspondência. Sobretudo a partir da década de 1940, o governo de Getúlio Vargas investiu fortemente na industrialização do país, criando indústrias, como a CSN (1941) e Vale do Rio Doce (1943), e legislação (CLT, 1943). Por conta disso, fez-se necessário tomar medidas para a formação de mão de obra técnica para a indústria. Em meio a esse panorama, foi criado o Instituto Universal Brasileiro (IUB), em 1941, que também oferecia cursos por correspondência para adultos. Esses cursos eram, geralmente, de curta duração e impressos em revistas. Dentre mais de sessenta modalidades, era também oferecido o curso de instrumento musical (violão e guitarra), que trazia conteúdos como a notação de acordes em cifras, uso de diferentes dedilhados e mudanças de posição no instrumento. De lá para cá muito se progrediu na criação e disponibilização de recursos e tecnologias de comunicação que tornaram o EaD muito mais ágil e pervasivo. Na década de 1990, diversas faculdades e universidades começaram a criar cursos a distância e várias universidades públicas passaram a integrar o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Segundo a última atualização no portal da UAB-Capes, há 555 polos oferecendo cursos superiores a distância.

Apesar da expansão e consolidação do EaD, há autores que criticam esse modelo. Borges (2015, p.86) aponta que as vertentes contrárias ao EaD, no geral, contestam as influências e imposições de organismos internacionais que forcem supostas políticas de movimentação neoliberal, com intenção de gerar mão de obra especializada com formação de trabalhadores capacitados tecnicamente para

1 EaD é usada para abreviar “ensino a distância”, por isso, sempre precedida do artigo masculino “o”. Em algumas citações, outros autores usam “a EaD” referindo-se a educação a distância.

um sistema produtivo mercantilista. Entre os anos de 1995 e 2010, a visão de uma política neoliberal no discurso da educação a distância no Brasil (Malanchen, 2007; Lima, 2011) é evidenciada pela estratégia capitalista de manutenção do Estado, assegurada por uma política de profissionalização conservadora como forma de adequar o indivíduo ao mercado de trabalho, com os objetivos de expandir os recursos financeiros em época de crise e de adquirir novos campos de exploração econômica. Para Malanchen,

A democracia posta em prática em nossa sociedade traz em seu bojo contradições explícitas em uma ideologia difundida pelas políticas públicas para a educação, a qual é divulgada como meio de democratização e que representa igualdade, mas que, na verdade, reflete desigualdades em sua efetivação e resultados. (2007, p.210)

Implícito na crítica de Malanchen está o pensamento difundido por outros autores de que a implantação de cursos a distância, na verdade, atenderia a um propósito meramente financeiro. Ou seja, o EaD seria uma forma de o governo minimizar custos de construção e manutenção de escolas e instituições de ensino superior nas regiões mais afastadas dos grandes centros. Esse aspecto econômico, portanto, não reflete uma inclusão no ensino superior das regiões menos favorecidas, mas, contrariamente, acaba por retirar dos alunos dessas localidades a possibilidade de acesso ao ensino presencial.

A análise da política neoliberal para o ensino a distância é tratada por Lima (2011, p.20) como uma reconfiguração político-pedagógica de maneira massificada e limitada em treinamentos e capacitação de serviços, desarticulando o ensino do propósito da pesquisa e de produção de conhecimento. A transformação da educação em um processo lucrativo de exploração e acumulação de capital é exposta no seguinte posicionamento:

Esta concepção de que as agências, o dinheiro e a informação tornam-se transnacionais, com a ação das TIC, evidencia a estratégia de obscurecimento da hierarquização planetária que será apro-

fundada na atualidade pela relação estabelecida entre os países centrais e a periferia do capitalismo. A articulação do mercado, do governo e deste novo setor que reivindica a restauração do significado da cidadania evidencia a estratégia de obscurecer a luta de classes e indicar a possibilidade de configuração de um pacto ou aliança entre burgueses e trabalhadores. (Ibid., p.30)

Esse suposto alinhamento do projeto EaD com as políticas neoliberais leva à associação generalizada do ensino *on-line* ao modelo construtivista, este também historicamente contestado justamente pela associação ao neoliberalismo, ao pós-modernismo e ao modelo escolanovista. Ambas as associações, em grande parte inconsistentes, serão consideradas adiante. Outro ponto de crítica ao EaD diz respeito à estruturação dos cursos delegando o acompanhamento das atividades aos tutores. Em sua pesquisa, Borges (2015, p.87) identificou docentes que contestam o EaD em razão de a grande parte do contato com o aluno não ser realizada por professores. Isso acabaria por gerar déficits na formação do aluno em razão da ausência de discussões aprofundadas e de estímulo ao pensamento crítico. Malanchen refere-se a esse aspecto como a “desintelectualização” como estratégia de despolitizar e controlar o professor:

Essa forma de desintelectualização é perfeitamente visível nos programas de EAD para formação docente, posto que o tutor presencial ou virtual, que tem o contato com o estudante que cursa a EAD, não é o responsável pela elaboração do material, das atividades e da avaliação; ele simplesmente segue uma rotina de atividades que foi pensada e elaborada por outros profissionais. A desintelectualização ocorre também pelos princípios que regem os cursos de EAD, em sua maioria, que são os de aproveitar a prática do professor para realizar uma reflexão colada na empiria, afastando, assim, a formação deste de uma teoria científica, logo, mais elaborada. (Malanchen, 2007, p.214)

No caso específico da música, muitos resistem ao aprendizado técnico de um instrumento musical a distância sob a alegação de

que este requer um acompanhamento minucioso e, portanto, a presença do professor em contato direto com o aluno é indispensável. Seria essa uma especificidade real do ensino de um instrumento musical e, conseqüentemente, um impeditivo para o aprendizado de um instrumento musical a distância? Antes de tratarmos dessa questão, é interessante verificar se de fato o problema existe ou se a causa da refutação da possibilidade do aprendizado a distância de um instrumento musical é de outra natureza.

Em uma pesquisa iniciada em 2012, Fernanda Oliveira Torres identificou certas concepções ligadas ao ensino de Música na forma não presencial. Dentre os motivos alegados para a existência desses maus entendimentos, Torres esclarece:

Apesar da praticidade e da flexibilidade que o curso de música a distância oferece, ainda há preconceito por parte da sociedade acerca dessa modalidade de ensino. Esse preconceito, na visão dos participantes do estudo, estaria vinculado, inicialmente, a três fatores: 1) o entendimento de que o ensino de música a distância é menos exigente do que o ensino de música na modalidade presencial; 2) o desconhecimento por parte dos professores do ensino de música na modalidade presencial sobre essa modalidade de ensino e suas possibilidades de aprendizagens musicais; 3) o entendimento de que não é possível aprender música pela internet. (2013, p.54)

Essas oposições e restrições apresentadas em relação ao EaD de um instrumento musical serão por ora deixadas em suspenso. Adiante retornaremos a elas; todavia, antes disso será interessante observar como os progressos tecnológicos têm sido recebidos e acolhidos no âmbito do aprendizado do instrumento musical.

Desenvolvimento tecnológico e os modelos tradicionais de ensino

Em razão do progresso tecnológico, diversos autores têm questionado os modelos tradicionais de ensino. Por exemplo, Bandura

(2017) combate os sistemas educacionais tradicionais que possuem como ênfase principal o ensino voltado apenas para a transmissão do conteúdo e, portanto, agem meramente instruindo o aluno com fórmulas prontas para se automedicar. Nesse entendimento, a escola não pode abdicar de sua função formadora e deve, portanto, estar estruturada para tornar o aluno preparado para viver em uma sociedade cada vez mais dependente das tecnologias surgidas quase cotidianamente. Segundo o autor, “em breve, a maioria da informação estará disponível apenas na forma eletrônica. Aqueles que não tiveram a proficiência na internet estarão fora da informação crítica e em desvantagem para gerenciar suas vidas” (ibid., p.91).

Não obstante o progresso massivo de novas tecnologias, ainda se percebe certa resistência do acolhimento de algumas dessas ferramentas e também de modificação de modelos de ensino por parte de alguns docentes. Por vezes, o professor tem o interesse de fazer uso dos recursos de vanguarda, mas não o consegue pela falta de infraestrutura disponível na escola ou pela condição financeira dos alunos. Outras vezes, o professor tem seu curso programado há vários anos e não deseja modificá-lo. Uma investigação realizada por pesquisadores espanhóis (Calderón-Garrido et al., 2018) com 892 professores (formados por 61 universidades espanholas e atuantes no ensino básico, fundamental e médio) mostrou que o uso de novas tecnologias é ainda escasso quando considerado em relação ao conteúdo dos planos de ensino de todas as disciplinas de Música. O resultado dessa pesquisa apontou que apenas 25,2% dos professores trabalham seus conteúdos musicais utilizando-se dessas tecnologias.

Paralelamente a essa notada timidez, o emprego de recursos tecnológicos é entendido por vários autores como altamente positivo. Variedade nas formas e estratégias didáticas dirigidas ao aprendizado musical, quando permeadas pela tecnologia, influencia sobremaneira o desempenho do aluno, visto que age como elemento motivador e permitem também a otimização e organização do próprio estudo. Segundo Bandura (2017, p.90), os alunos com um alto senso de eficácia são os que fazem melhor uso da instru-

ção baseada na internet, ao contrário daqueles com baixa eficácia, percebida para a aprendizagem autodirigida, que demonstram não atingir muito progresso.

A ação pedagógica mediada ou assessorada pela tecnologia exige planejamento. Apenas o conhecimento de recursos e *softwares* não garante uma ação pedagógica eficaz. É preciso, também, assegurar que os estudantes apliquem as ferramentas tecnológicas de maneira consistente e não como um fetiche ou modismo.

Somente o uso da tecnologia, com o simples aproveitamento das facilidades que ela oferece, não garante o desenvolvimento de um pensamento artístico ou da construção de um saber em Arte. Conhecer o instrumento de trabalho e as possibilidades que ele oferece é essencial, mas ir além da mera aplicação dessas possibilidades é fundamental. (Pimentel, 2007, p.117)

Obviamente, não basta apenas a adoção de novos equipamentos, aplicativos e *softwares*. Outras ações são necessárias para a boa integração desses recursos às metodologias para o ensino de Música. Para o bom aproveitamento de programas *on-line* é necessária a participação ativa de um professor não somente como criador de atividades, mas também como provocador e mediador das discussões entre os participantes dos espaços virtuais de interação (Gohn, 2010, p.122).

A procura pelos cursos *on-line* como forma de aprendizagem autônoma tem crescido, especialmente pela flexibilidade de tempo, abolição de distâncias geográficas e facilidade de contato entre instrutor e aprendiz. A condição de onipresença, de comunicação interativa e de liberdade temporal trazida com a internet provoca o repensar dos processos tradicionais de ensino-aprendizagem. Em vista disso, fornecemos a seguir um breve apanhado sobre algumas pesquisas que objetivaram apresentar um levantamento dos avanços e das fragilidades no campo do ensino de Música a distância tendo em conta a percepção de alunos e professores.

As pesquisas sobre o ensino *on-line*

Em 2014, o número de artigos ou textos resultantes de pesquisa sobre o ensino *on-line* de Música ainda era pequeno. Como notou Judith Bowman, em seu extensivo levantamento sobre o assunto, “embora exista um conjunto considerável de pesquisas sobre ensino a distância e aprendizado *on-line* em geral, comparativamente, existe pouco em relação ao aprendizado *on-line* da música” (Bowman, 2014, p.31).²

A maioria das pesquisas levantadas por Bowman foi realizada com o método de análise de questionários e de entrevistas realizadas com estudantes de cursos *on-line*. O número de pesquisas nas quais os professores ou tutores (*facilitators*) eram o público-alvo da coleta de dado foi muito inferior. Desse modo, os resultados comentados por Bowman têm a relevância de indicar a satisfação do aluno em relação ao aprendizado *on-line*. Algumas dessas pesquisas apontaram para a neutralidade dos alunos quando indagados se preferiam a modalidade presencial ou a distância. No entanto, pouquíssimas pesquisas, dentre 2004 a 2013, apontaram uma reprovação da modalidade a distância por parte dos alunos entrevistados.

Similarmente, em 2017, a Diretoria de Educação a Distância da Capes (DED/Capes), por meio de questionário, analisou a percepção dos alunos da UAB sobre a qualidade dos cursos a distância em que participaram ou participavam. Os dados colhidos evidenciam um alto grau de satisfação dos alunos, atingindo a média nacional de 4,14 em uma escala de 1 a 5. Para 83,5%, o curso esteve acima do esperado ou cumpriu bem as expectativas; 82% recomendariam o curso a outra pessoa e 84,5% dos alunos responderam que a atualidade dos temas abordados foi ótima ou boa.³

2 No original: “Although there is a considerable body of research on distance learning and online learning in general, comparatively little exists with regard to online learning in music”.

3 Os resultados da pesquisa DED/Capes com os estudantes do sistema UAB estão disponíveis em: <<http://capes.gov.br/uab/resultados-da-pesquisa-com-os-estudantes-do-sistema-uab>>.

Há várias pesquisas que visam a confrontar as modalidades presenciais e a distância. Orman e Whitaker (2010) compararam a percepção de estudantes sobre múltiplos aspectos de lições práticas nas modalidades *on-line* e presencial. Bowman, ao comentar essa pesquisa, chama a atenção para uma importante constatação dos pesquisadores: “uma comparação entre aulas presenciais e *on-line* revelou que a modelagem, por parte dos professores, e comportamentos alheios à tarefa ocorreram com mais frequência nas aulas presenciais, enquanto o desempenho do aluno e o contato visual aumentaram nas aulas *on-line*” (Bowman, 2014, p.41).⁴ Comportamentos alheios à tarefa (*off-task*) por parte dos alunos incluem conversas paralelas com colegas, uso de telefone celular, desenhar ou rascunhar aleatoriamente, entre outros. A modelagem se dá quando o professor age como modelo executando a atividade de modo parcial ou integral.

Esse resultado mostrando a maior interação entre aluno e professor na modalidade *on-line* é também confirmado em outras pesquisas, como a de Pike e Shoemaker (2013), em um estudo similarmente comparativo entre as modalidades presencial e a distância visando ao aperfeiçoamento da leitura à primeira vista ao piano, concluíram que “os alunos *on-line* mostraram maior independência e aprendizado autodirigido do que os do grupo presencial. Eles também mantiveram um envolvimento maior ao longo da lição: quando o professor falava, os alunos *on-line* olhavam para a tela do computador, enquanto os alunos presenciais continuavam a olhar para o piano” (Bowman, 2014, p.42).⁵

Entretanto, vale atentar para o fato de que as pesquisas utilizadas para embasar o livro de Bowman, embora com objetivos di-

4 “A comparison of face-to-face with online lessons revealed that teacher modeling and off-task behaviors occurred more frequently in face-to-face lessons, while student performance and eye contact increased in online lessons.”

5 “Online students showed greater independence and self-directed learning than those in the face-to-face group. They also sustained greater engagement throughout the lesson: when the teacher spoke, online students looked at the computer screen, whereas face-to-face students continued to look at the piano.”

versos, podem ser acolhidas sob um denominador comum: as aulas oferecidas na modalidade a distância foram do tipo sincrônica. Isto é, as classes eram ministradas em tempo real por um tutor ou professor “ao vivo” fazendo uso de programa para videoconferência (como Skype, por exemplo). Assim, a única diferença significativa entre os procedimentos *on-line* e presencial foi o fato de o professor não estar no mesmo espaço físico que o aluno. Os cursos *on-line* atualmente, na sua maioria, são estruturados de modo assíncrono, para que o professor ou tutor não precise estar conectado em tempo real com o aluno. Os conteúdos, materiais e atividades estão disponíveis nas plataformas. As tarefas são gravadas pelo aluno e enviadas ao professor ou postadas na plataforma. Após esse envio das lições e exercícios solicitados, o aluno tem que aguardar pelo *feedback* do professor. Essa estrutura de curso poderia impactar nos resultados obtidos nas pesquisas de Bowman.

O aspecto da interatividade nos cursos *on-line*, como comentaremos mais detalhadamente adiante, se apresenta como espécie de “nó górdio” do EaD. Na já comentada pesquisa promovida pela Capes, um dos pontos abordados foi o relacionamento do aluno com o tutor. “Para 39,9% dos respondentes, nos momentos de dificuldades com as disciplinas procuram ou procuravam a ‘tutoria a distância’, seguido de ‘tentar resolver só’ (31,9%) e ‘ajuda do colega de classe’ (28,6%)” (DED/Capes, 2017). O dado de cerca de 32% dos alunos tentarem sanar por conta própria suas dificuldades poderia levar apressadamente a considerá-lo como evidência da busca ou conquista da autonomia. No entanto, é preciso considerar outras possibilidades, indagando o porquê de pouco mais de um terço dos alunos buscar a ajuda do tutor, cuja função é justamente auxiliar o aluno em seu processo instrucional. Quando indagados sobre a interação tutor-aluno em ambiente virtual de aprendizagem (AVA) obtém-se um resultado quase similar: 37% das respostas apontaram “ser/ter sido ótima a interação, com muita regularidade e aproveitamento”, resultado esse pouco acima de um terço, como na pergunta anterior. As demais respostas são assim dispostas: “52,3% dos alunos indicam que houve interação de maneira boa

ou regular, mas que precisa melhorar o aproveitamento dos contatos. A interação com os tutores foi ruim/péssima para apenas 5,5% dos estudantes. 5,2% não informaram” (DED/Capes, 2017). Essa avaliação dos alunos no que se refere à tutoria se deve a alguns fatores também identificados na pesquisa: “fatores tempo das respostas (33,4%), forma de interação (24,1%) e qualidade das respostas (22,2%)” (DED/Capes, 2017). Percebe-se, assim, que embora a avaliação geral dos alunos de cursos a distância tenha sido positiva, o aspecto da interatividade precisa ser aperfeiçoado.

De modo similar, após considerar várias pesquisas em diversas áreas do aprendizado musical, Bowman conclui que “existe um corpo de pesquisa, incluindo meta-análises, que apoia a eficácia geral da educação *on-line*. Muitos estudos comparando a eficácia da aprendizagem *on-line* e presencial não revelaram diferenças significativas: a educação *on-line* foi percebida como pelo menos tão eficaz quanto a instrução presencial” (Bowman, 2014, p.49).⁶ Talvez por conta da preferência das instituições norte-americanas pelo modelo de aula sincrônico é que uma das fragilidades do ensino *on-line* mais reportadas refere-se à própria tecnologia de videoconferência. Tanto alunos como instrutores consideram difícil, por conta da latência apresentada por esses *softwares*, a realização de atividades conjuntas, como cantar e tocar juntos (Koutsoupidou, 2014). Esse problema é também encontrado no Brasil. O relatório da Capes aponta os fatores que, na percepção dos alunos, precisam ser melhorados no curso; dentre as insatisfações estão: 21,1% entendem ser necessária a melhora da “conexão e velocidade da internet no polo presencial”. Curiosamente, outras respostas apontam como problemas a “ausência de material impresso (26,1%)” e de “biblioteca (23,3%)”, o que levaria a indagarmos se os alunos entendem ou sentem-se de fato inseridos em um contexto “a distância”, pois o

6 “There is a body of research, including meta-analyses, that supports the general effectiveness of online education. Many studies comparing the effectiveness of online and face-to-face learning have revealed no significant differences: online education was perceived to be at least as effective as face-to-face instruction.”

fato de quererem material impresso aponta para uma espécie de rejeição à leitura em tela, tão característica do EaD. E, ao solicitarem uma biblioteca, pressupõe-se a intenção de os alunos se deslocarem até a biblioteca. Dado similar, é o aspecto de 23,3% indicarem necessidades de melhoria da infraestrutura do polo, o que também levaria a deduzir que os alunos pretendem participar presencialmente de atividades nos polos.

Ao lado das ponderações apresentadas até aqui, que consideraram algumas fragilidades e graus de satisfações a respeito dos cursos a distância, iremos considerar o modelo EaD sob a perspectiva de algumas teorias da aprendizagem.

Teorias interacionistas: apanhado sintético

Os ambientes virtuais de aprendizagem, como o próprio nome sugere, oferecem um contexto distinto da sala de aula tradicional, consistindo também de diferentes recursos tecnológicos que trazem especificidades típicas desses domínios digitais de atuação. É relevante, então, indagar o papel desses novos ambientes na aprendizagem de modo geral e no nosso objeto particular: o ensino de instrumento musical. De início, algumas definições têm que ser apresentadas.

Assim como trazem muitos dicionários, aprendizagem aqui será entendida, ainda que operacionalmente, como “a aquisição de conhecimentos ou habilidades por meio de experiência, estudo ou pelo ensino” (Beetham; Sharpe, 2013, *passim*).⁷ Vale notar que, etimologicamente, aprendizagem é o ato de aprender, que por sua vez significa reter na memória. Todavia, essa acepção estrita do termo não é adotada na área da educação. Na psicopedagogia, é comum o uso do conceito de “aprendizagem significativa” para designar o processo por meio do qual uma nova informação é incorporada à es-

7 “Learning is defined as the acquisition of knowledge or skills through experience, study, or by being taught.”

estrutura cognitiva do indivíduo (Piaget, 2007). Esse novo conteúdo poderá modificar aquele já existente, conferindo-lhe outros significados. Instrução, por sua vez, refere-se ao acúmulo ou obtenção de conhecimentos. Ambos os termos, aprendizagem e instrução, permitem pensar em processos passíveis de execução colaborativa e também individual. Por isso é comum ouvir falar em autoaprendizagem ou autoinstrução, ou mesmo em “instrução programada” referindo-se a um procedimento didático possível de ser efetivado valendo-se de livros ou material multimídia. Formação, a nosso ver, implica um processo mais complexo do que a memorização ou recepção de conteúdos. Formação demanda a integração dos conhecimentos adquiridos e a análise crítica destes para permitir sua correta aplicação. O adjetivo “correta”, neste caso, traz implícito não somente uma correção funcional, mas sobretudo moral, vinculada, assim, a toda uma rede sociocultural. Nessa acepção, formação é educação. Em sua etimologia, educação é o ato de trazer para fora. Isso se deve ao fato de que o indivíduo era educado de modo a estar apto ao convívio social, ou seja, fora da casa dos pais. Dizia também respeito à aquisição de conhecimentos e habilidades que lhe permitissem sobreviver sem a ajuda dos pais de modo integrado ao seu contexto ambiental (natural) e comunitário (cultural). A proximidade dos conceitos de formação e educação pode ser vista na palavra “edução”, que significa a emergência da forma a partir da matéria (Abbagnano, 2007). Ao longo do tempo, o conceito de educação foi sendo ampliado e hoje os dicionários precisam de várias páginas para dar conta desse conceito, abarcando aspectos que se confundem com instrução, mas relevando aspectos morais, já que a educação visa à capacitação do ser para agir em seu meio sociocultural com eficiência, criatividade e responsabilidade. Por conta disso, pensamos ser mais correto falar em ensino ou instrução a distância, no lugar de educação a distância, justamente pelo fato de esta última demandar interação sociocultural.

Ao longo da história, foram sugeridas algumas abordagens com intuito de entender como as pessoas aprendem, ou seja, como ocorre a aprendizagem. A abordagem associativa (Beetham; Sharpe,

2013), por exemplo, entende que as pessoas aprendem por associação, inicialmente através de condicionamento estímulo-resposta básico, depois associando conceitos em uma cadeia de raciocínio ou etapas associativas. O associacionismo está baseado, *grosso modo*, na psicologia behaviorista, que perdeu terreno para a proposição das novas teorias epistemológicas no século XX, dentre estas, o construtivismo de Piaget e de Vigotsky.

Na abordagem construtivista (individual), chega-se à compreensão de algo por meio da descoberta ativa. “As pessoas aprendem explorando ativamente o mundo ao seu redor, recebendo *feedback* sobre suas ações e tirando conclusões. Construtivismo leva à integração de conceitos e de habilidades às estruturas conceituais ou de competência existentes no aprendiz” (Beetham; Sharpe, 2013).⁸

O chamado construtivismo social propõe que o entendimento se realiza por meio de diálogo e da colaboração.

A descoberta individual de princípios é fortemente apoiada pelo ambiente social. Interações dos alunos entre si e com professores desempenham um papel fundamental no desenvolvimento, por meio do diálogo com o aprendiz, desenvolvendo uma compreensão mútua sobre a tarefa e fornecendo *feedback* sobre as atividades e representações do aluno. O trabalho colaborativo é típico de abordagens construtivas sociais.⁹ (Ibid.)

Uma proposta teórica mais recente para compreender o processo de aprendizagem, embora praticamente existente desde sem-

8 “People learn by actively exploring the world around them, receiving feedback on their actions, and drawing conclusions. Constructivity leads to integration of concepts and skills into the learner’s existing conceptual or competency structures.”

9 “Individual discovery of principles is heavily scaffolded by the social environment. Peer learners and teachers play a key role in development by engaging in dialogue with the learner, developing a shared understanding of the task, and providing feedback on the learner’s activities and representations. Collaborative work is typical of social constructive approaches.”

pre, foi sugerida por Collins (2006) e Lave e Wenger (1991). Nessa forma, chamada situada ou contextual (*situated learning*), o aprendizado é entendido como o desenvolvimento de práticas em uma comunidade específica. As pessoas aprendem participando de comunidades de prática, passando de iniciantes a especialistas, por meio de observação, reflexão, orientação e participação periférica legítima em atividades comunitárias. A aprendizagem baseada no trabalho, as relações similares à de mestre e discípulo (*apprenticeships*) em que se aprende no local de trabalho são exemplos típicos de aprendizagem situada.¹⁰ A escola Senai é outro exemplo desse tipo de instrução em um contexto específico.

Um aspecto comum a todas as teorias é que elas não descartam a importância do meio, do contexto. Em maior ou menor grau, sempre vinculam a influência ou mesmo necessidade de um meio adequado para propiciar a aprendizagem. Nesse sentido, pode-se inferir que seria equivocado ou ao menos perigoso separar a aprendizagem da estrutura social que a proporciona. Vygotsky afirma a esse respeito que “a aprendizagem humana pressupõe uma natureza social específica e um processo pelo qual as crianças crescem na vida intelectual daqueles ao seu redor” (1978, p.88).¹¹ Na teoria epistemológica de Piaget, as estruturas da inteligência vão se construindo à medida que as demandas do meio aparecem. Com isso, o indivíduo as reorganiza e assimila novos objetos a esquemas já existentes (Piaget, 2007). A relevância da convivência em grupo para o aprendizado é também afirmada por Piaget ao comentar a relação coação-cooperação no ambiente escolar: “o desenvolvimento da moralidade na criança

10 “Learning is understood as developing practice in a particular community. People learn by participating in communities of practice, progressing from novice to expert through observation, reflection, mentorship, and legitimate peripheral participation in community activities. Like social constructivism, situativity emphasizes the social context of learning, but this context is likely to be close – or identical – to the situation in which the learner will eventually practice. Work-based learning, continuing professional development, and apprenticeships (on-the-job training) are typical examples of situated learning.”

11 “Human learning presupposes a specific social nature and process by which children grow into the intellectual life of those around them.”

segue, naturalmente, a tendência da anomia (ausência de regras) à autonomia, passando pela heteronomia (obediência acrítica às regras dadas)” (Piaget, 1994 apud Chakur, 2014, p.69-70). Percebe-se que, tanto para Vygotsky quanto para Piaget, a aprendizagem é ação de construção dialética entre o sujeito e o meio sociocultural.

Essa menção resumida às teorias interacionistas tem o objetivo de amparar a reflexão seguinte a respeito de um problema muito sério do EaD, a pequena interação notada entre os envolvidos.

EaD, formação e interação

Um dos pilares do EaD é a capacidade de o aluno se autoinstruir. Isso implica que o aluno é o principal responsável e, portanto, gestor de seu aprendizado. Essa concepção levou alguns autores a compreenderem o EaD fundamentado no construtivismo, posto que uma das características dessa proposta é a busca pela autonomia do sujeito em relação ao seu próprio aprendizado. É preciso, antes de tudo, lembrar que a teoria epistemológica de Piaget foi trasladada para a área da educação por psicólogos e psicopedagogos e difundida no Brasil pelos intérpretes de Piaget. Esse aspecto, como discutido longamente por Cilene Chakur (2014), gerou proposições “nem sempre confiáveis” do pensamento de Piaget. E talvez o aspecto mais equivocadamente propagandeado do construtivismo seja o papel protagonista atribuído ao aluno, visão que alimenta muitas das críticas apressadas ao construtivismo (e consequentemente a Piaget) que entendem esse aspecto como a diminuição ou mesmo a dispensa da figura do professor. Concordamos com Chakur quando refuta críticas e preconceções sobre a “autonomia” no âmbito construtivista e subscreve a posição de Piaget, segundo a qual “é falsa a noção de que um clima de liberdade conduza automaticamente à autonomia, pois a heteronomia infantil é uma fase necessária para o alcance da autonomia” (ibid., p.63). Acreditamos que autonomia não é fazer o que se quer, mas querer o que se faz. Autonomia é conquistada no processo, “não se é autônomo

a priori; torna-se autônomo após um longo processo” (ibid., p.148). No que se refere ao EaD, a aprendizagem autorregulada é basilar no percurso em direção à autonomia. Podemos concluir, assim, que a pessoa não se torna autônoma sozinha, mas em colaboração, seja assistida por pais, professores ou colegas. Essa constatação aponta, também, para a relevância da interação na formação do indivíduo.

Vale lembrar que há ao menos dois tipos de interação: recíproca e não recíproca. Para os objetivos das teorias interacionistas da aprendizagem, a interação formativa é sempre recíproca, ou seja, os interagentes afetam-se mutuamente e assim constroem seus aprendizados. Ao interagir com um *smartphone*, jogando, lendo ou assistindo a um vídeo, só um dos interatores é afetado, ou seja, trata-se de uma interação não recíproca. É uma aptidão necessária ao músico tocar com outros músicos e cantores e, por conta disso, alguns cursos oferecem bases ritmo-harmônicas pré-gravadas (*play alongs*) para que o aprendiz de um instrumento ou de canto desenvolva essa aptidão. No entanto, trata-se também de uma forma não recíproca de interação, pois o arranjo pré-gravado é uma versão imutável e não afetada no fazer musical, fato este que não ocorre quando fazemos música com uma pessoa ou grupos de pessoas reais. O fazer musical em conjunto promove situações e contingências que não acontecem quando se usa, por exemplo, uma base pré-gravada. Adaptações de andamento, correção de afinação, resultantes harmônicas e criação a partir do estímulo do outro músico são apenas algumas das situações engendradas na interação recíproca.

A interação não recíproca é a forma adotada pela maioria dos cursos *on-line*. Porém, no âmbito da UAB e de outras instituições, há algumas formas para amenizar a ausência de interação. Entre essas propostas estão a realização de encontros presenciais, fóruns de discussão e seminários por videoconferência. No curso de Música, os alunos da UAB têm encontros presenciais destinados à prática em conjunto. Entretanto, essas formas não são, obviamente, adotadas por todos os cursos *on-line*. As plataformas de aprendizagem como a Coursera (fundada por professores da Universidade de Stanford, Estados Unidos) e Udemy, por exemplo, oferecem

milhares de cursos de graduação, especialização e pós-graduação na forma 100% não presencial, e muitos cursos no Brasil seguem esse modelo. A forma como os cursos são estruturados acaba por excluir a colaboração entre aprendizes e, conseqüentemente, impedir a forma de interação recíproca.

Vale lembrar que os cursos e plataformas aqui mencionadas dedicam-se ao ensino de pessoas já alfabetizadas, tendo como dado intrínseco que esse público já participou, quando da sua formação básica, do processo de interação. Desse modo, interação não é tratada como um problema na concepção desses cursos. No entanto, embora esse dado possa valer para certos cursos de especialização em áreas específicas que podem, até certo ponto, prescindir do trabalho cooperativo, entendemos que o problema ainda persiste em outras áreas do conhecimento, como o mencionado ensino do instrumento musical. Mesmo se pensamos em ótimas propostas para a instrução inicial em várias áreas, como as que demandam memorização de informações como História, Direito, Filosofia, Gastronomia ou o ótimo Duolingo para o aprendizado de um segundo idioma, por exemplo, uma análise mais detida irá mostrar que a interação pode não ser um problema inicial, mas, caso se deseje avançar nos conhecimentos, haverá a necessidade de interlocução, de prática retórica, enfim, de diálogo. Esse aspecto mostra que a função da interação na formação do indivíduo não pode ser menosprezada.

Por fim, talvez seja pela possibilidade de se prescindir de um professor que o EaD foi associado equivocadamente ao modelo construtivista. Como bem notou Cilene Chakur (2014, p.55-6), dentre as “muitas afirmações falsas, mas consideradas verdadeiras pelos professores”, está o entendimento de que “o papel do professor no Construtivismo é de motivar, despertar o interesse do aluno”. Essa compreensão equivocada é atrelada à (ou muitas vezes promove a) crença de que “o conteúdo não deve ser imposto ao aluno” (ibid., p.55). A crítica ao construtivismo, por focar o sujeito autônomo, responsável por seu aprendizado, em detrimento dos conteúdos transmitidos pelo professor, não se aplicaria ao EaD, pois o que está postado na plataforma são justamente os conteúdos,

a serem adquiridos, todavia, de maneira mais ativa ou pragmática, em vez da instrução verbal, comum no ensino tradicional. É possível admitir que a abordagem construtivista centra-se naquilo que o aprendiz está realmente fazendo. Desse modo, a atividade *on-line* criteriosamente planejada para a consecução das distintas habilidades e conteúdos ocupa posição fulcral nesse processo, principalmente pelo fato de os conteúdos não serem assimilados exatamente como são transmitidos, mas dependem das condições cognitivas do aluno em dado momento de seu desenvolvimento (Piaget, 2007).

À guisa de considerações finais

Há sete anos, a escritora Helen Beetham (junto com Rhona Sharpe, professora da Universidade de Surrey, Reino Unido) propunha repensar a pedagogia para a era digital. De lá para cá as preocupações da autora e de outros pensadores foram canalizadas para demais aspectos da era digital, como alfabetização digital (*digital literacy*), democracia digital (*digital democracy*), bem-estar digital (*digital wellbeing*) e cidadania digital (*digital citizenship*). Esses temas apontam para a complexidade de relações emergentes quando pensamos sobre a era digital e sobre os possíveis problemas vinhosos. Entendemos que educação e interação são também pontos importantes a serem considerados.

O ensino a distância é uma forma de inclusão social, pois viabiliza o acesso à instrução não só para as pessoas residentes distantes dos centros urbanos, mas também para aquelas com problemas de mobilidade ou de locomoção física. Comprovando essa constatação, as pesquisas consultadas apontam que um dos aspectos considerados mais vantajosos no ensino a distância é a abolição de barreiras geográficas. O ensino *on-line* permite ter aulas com professores de qualquer parte do planeta. O fator econômico e logístico é comumente considerado como vantajoso, uma vez que o ensino a distância economiza dinheiro e tempo gastos com transporte que seriam necessários para o deslocamento para uma aula presencial.

No entanto, talvez o aspecto mais significativo dessa condição digital seja o fato de aumentar a velocidade de ação e de reação das pessoas envolvidas. Isso se dá em razão da ubiquidade promovida pelo acesso à internet, permitindo a comunicação não limitada ao horário da aula tradicional.

Não obstante as facilidades relatadas, consideramos uma das principais fragilidades do ensino a distância o isolamento do aluno. Esse isolamento aumenta o impacto psicológico da falácia das chamadas redes sociais, pois quanto mais tempo a pessoa gasta imersa em espaços virtuais como Facebook e Instagram, menos tempo vive realmente em comunidade e em meio a relações reais. Ocorre que somos seres gregários por natureza e, por conta disso, uma das qualidades da escola é favorecer a socialização e, conseqüentemente, a formação do cidadão para entender e conviver em sociedade. Uma graduação estruturada para ser cursada totalmente *on-line* não ajudaria na integração dos alunos e impediria a construção de conhecimento de modo construtivista-social e situacionista, uma vez que as dinâmicas de interação em grupo são enfraquecidas.

Outros pesquisadores já vêm considerando o problema da falta de interação no EaD (conf. Paixão, 2002). Duarte e Marins apontam que, já em 2011, na concepção do curso de licenciatura em Música a distância da UnB,

O foco passa a ser a construção do conhecimento e não o conhecimento repassado via unilateral professor-aluno. Também concilia-se a informação curricular com as várias possibilidades que o acesso à web promove, em um espaço menos rígido que a sala de aula. Em relação à cooperação entre os alunos, o ambiente virtual de aprendizagem incentiva não só a autonomia, mas também a autoria, ou seja, são grupos (alunos e tutores) que cooperam entre si numa estratégia didática capaz de fomentar a produtividade do aluno. (Duarte; Marins, 2014, p.3)

Mesmo com diversas iniciativas e posturas similares, entendemos que o problema da baixa interação ainda persiste, pois não

basta criar fóruns de discussão se estes não forem comentados ou dirigidos adequadamente, ou encontros presenciais com baixa assiduidade dos alunos. A aprendizagem situada só é de fato eficiente quando os resultados mostram a capacidade dos aprendizes em interagir de modo eficaz nas práticas de suas comunidades. Em vista disso, uma opção muito utilizada no EaD tem sido a modalidade mista, ou seja, a ampliação do espaço físico da sala de aula para o ambiente virtual de aprendizagem. Desse modo, os conteúdos trabalhados presencialmente são incrementados com materiais *on-line* na forma de vídeos, áudios, textos, *links*, além de outras informações, tarefas e discussões.

Observa-se que as pesquisas em EaD são majoritariamente direcionadas a levantar e quantificar as percepções de alunos e dos demais envolvidos no EaD. Ainda aguardamos por um estudo psicológico aprofundado sobre o impacto das tecnologias digitais e dos ambientes virtuais no desenvolvimento intelectual dos aprendizes. Nossa intuição aponta que as novas estratégias de aprendizado *on-line* têm impacto educacional, porém estas ainda não apresentaram, demandaram ou fundamentaram nova teoria da aprendizagem. As mesmas pesquisas mostram o equívoco dos que opinam que cursos a distância demandam dedicação e empenho inferiores aos presenciais. Na realidade, quem já atuou nesse ambiente sabe que ocorre exatamente o contrário. Nossa prática demonstra que a aprendizagem *on-line* de instrumentos musicais, ao mesmo tempo que promove um autocontrole, praticidade, flexibilidade e autonomia, exige muita organização e disciplina por parte do aluno.

Compreendemos que, em relação ao aprendizado do instrumento, a solução para ajustes de postura requer um cuidado minucioso do professor para evitar sérios problemas corporais futuros para o aluno. O acompanhamento mais próximo ajuda também a garantir que o aluno esteja seguro e independente quanto à sua técnica em aspectos como embocadura para instrumentistas de sopros ou posição do arco para os instrumentistas de cordas friccionadas. Outros momentos nos quais a presença do professor é desejada relacionam-se à projeção sonora, controle da dinâmica e à qualida-

de tímbrica do som produzido pelo aluno. Atualmente, por mais avançados que sejam os recursos de gravação, o áudio é comprimido quando convertido para formatos do tipo MP3, AAC, MP4 ou FLV, causando distorções na percepção real do som e, assim, acarretando imprecisões na avaliação da performance do estudante. A sonoridade escutada *in loco*, com a riqueza dos harmônicos resultantes, é superior à digital.

Consideramos que cursos a distância voltados para a formação musical estão evoluindo e oferecendo alternativas inovadoras na área da educação musical. Entretanto, defendemos a figura do tutor participativo como forma de minimizar a baixa interação entre os alunos. O papel do tutor seria como os TAs (*teaching assistants*) tão comuns nas instituições de ensino norte-americanas e britânicas, com responsabilidades mais bem compartilhadas com o professor

Finalmente, observamos que, com a utilização do computador e/ou do aparelho celular como recursos para a aprendizagem de um instrumento musical, os alunos se tornam proativos e mais independentes no desenvolvimento de suas habilidades, sobretudo com autoconsciência da ampliação do seu desempenho técnico e musical. Os cursos de instrumento musical a distância têm resultados positivos comprovados. Com essa constatação não queremos advogar o abandono, substituição ou mesmo limitação das formas tradicionais de ensino, mas proporcionar diversidade nas maneiras instrucionais pelo uso das tecnologias disponíveis de forma criativa, sensível e responsável.

Referências bibliográficas

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Trad. Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BANDURA, Albert. Reconstrução do “livre arbítrio” a partir da perspectiva agêntica da teoria social cognitiva. In: _____; AZZI, Roberta Gurgel. *Teoria social cognitiva: diversos enfoques*. Trad. Ana Cecília de Medeiros Maciel. Campinas: Mercado de Letras, 2017. Cap.4, p.129-200.

- BEETHAM, Helen; SHARPE, Rhona. *Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Designing for 21st Century Learning*. Londres: Routledge, 2013.
- BORGES, Felipe Augusto Fernandes. A EaD no Brasil e o processo de democratização do acesso ao ensino superior: diálogos possíveis. *EaD em Foco*, Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, v.5, n.3, p.75-94, 19 dez. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18264/eadf.v5i3.283>>.
- BOWMAN, Judith. *Online Learning in Music: Foundations, Frameworks, and Practices*. Nova York: Oxford University Press, 2014.
- CALDERÓN-GARRIDO, Diego; GUSTEMS, Josep; FARRAN, Xavier Carrera. La presencia de las TIC en los temarios de música de los grados de maestro: análisis de los planes docentes. In: CONGRESO INTERNACIONAL MULTIDISCIPLINAR DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA – #CIMIE18, 7, 5-6 jul. 2018, Zaragoza. *Anais...* Zaragoza: Amie, 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/331314294_La_presencia_de_las_TIC_en_los_temarios_de_musica_de_los_grados_de_maestro_analisis_de_los_planes_docentes>. Acesso em: 20 dez. 2019.
- CHAKUR, Cilene R. S. L. *A desconstrução do construtivismo na educação: crenças e equívocos de professores, autores e críticos*. São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- COLLINS, A. Cognitive Apprenticeship. In: SAWYER, R. K. (org.). *The Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (DED/Capes). *Resultados da pesquisa com os estudantes do Sistema UAB*. 2017. Disponível em: <<http://capes.gov.br/uab/resultados-da-pesquisa-com-os-estudantes-do-sistema-uab>>. Acesso em: 11 fev. 2020.
- DUARTE, Jordanna; MARINS, Paulo. *O estágio supervisionado em música à distância da UnB: estrutura curricular do curso e o olhar dos alunos dos polos de Sena Madureira-AC e Cruzeiro do Sul-AC*. Brasília: Editora da UnB, 2014. Disponível em: <<https://ufg.academia.edu/JordannaDuarte>>. Acesso em: 29 jan. 2020.
- GOHN, Daniel. Tendências na educação à distância: os softwares *on-line* de música. *Opus*, Goiânia, v.16, n.1, p.113-26, jun. 2010. Disponível em: <<https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/228>>. Acesso em: 15 set. 2018.

- KOUTSOUPIDOU, Theano. Online Distance Learning and Music Training: Benefits, Drawbacks and Challenges. *Open Learning: Journal of Open, Distance and e-Learning*, v.29, n.2, p.243-55, 2014.
- LAVE, J.; WENGER, E. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Nova York: Cambridge University Press, 1991.
- LIMA, Katia Regina de Souza. A política de ensino superior a distância no Brasil nos anos de neoliberalismo. *Perspectiva*, Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), v.29, n.1, p.19-47, 24 out. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/2175-795x.2011v29n1p19>>.
- MALANCHEN, Julia. Políticas de educação a distância: democratização ou canto da sereia? *HISTEDBR on-line*, Campinas, n.26, p.209-16, jun. 2007. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revis.html>>. Acesso em: 24 jan. de 2020.
- ORMAN, Evelyn K.; WHITAKER, J. A. Time Use During Face-to-Face and Synchronous Distance Music Lessons. *American Journal of Distance Education*, v.24, n.2, p.92-103, 2010.
- PAIXÃO, Lucy E. dos Santos. *A interação na educação a distância*. Santa Catarina, 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina.
- PIAGET, Jean. *Epistemologia genética*. 3.ed. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- PIKE, P. D.; SHOEMAKER, K. The Effect of Distance Learning on Acquisition of Piano Sight-Reading Skills. *Journal of Music, Technology & Education*, v.6, n.2, p.147-62, 2013.
- PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Tecnologias contemporâneas e o ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da Arte*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2007. Cap.10, p.113-21.
- TORRES, Fernanda de Assis Oliveira. O ensino de Música a distância: um estudo sobre a pedagogia musical *on-line* no ensino superior. *Abem – Associação Brasileira de Educação Musical*, v.21, n.30, p.49-62, 2013.
- VYGOSTKY, Lev S. *A formação social da mente*. 6.ed. Trad. José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. Mind in Society. In: *Development of Higher Psychological Processes*. Org. Michael Cole et al. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

10

EPITEMÚSICA EM UMA PESQUISA DE MESTRADO: REVERBERAÇÕES DE AÇÕES INSPIRADAS PELO GEMAB¹ NO CONTEXTO DO PROF-ARTES/UNB²

Alessandro Correa

Prelúdio de uma epistemúsica

*E pelo que ainda não está escrito, leia cada
um em sua memória.*

(Galeano, 1985, p.242)

Pretendo, a partir das reverberações de orientações, vias e ações inspiradas pelo Gemab, dentro do contexto do Mestrado Profissional – Prof-Artes/UnB (Correa, 2018), tornar inteligível uma nova episteme suleadora, a *epistemúsica*, valendo-me de pressupostos da pesquisa (auto)biográfica, da *musicografia* e da *epistemopolítica*, conceitos que serão detalhados e justificados ao longo do presente artigo. As *epistemologias do Sul*, entre outros conceitos de Sousa Santos (2010), também servirão de aporte para a epistemúsica. O exercício de trazer o Gemab e o Prof-Artes/UnB em um mesmo

1 Grupo de Educação Musical e Autobiografia (Gemab).

2 Programa de Mestrado Profissional (*stricto sensu*) oferecido pela Universidade de Brasília (UnB).

artigo acontece devido às fortes influências que o respectivo grupo de pesquisa teve na minha pesquisa de mestrado profissional.

Cabe enfatizar que o meu primeiro contato com a pesquisa (auto)biográfica ocorreu por meio da orientação dentro do Prof-Artes/UnB, sendo que a pesquisa efetivada (Correa, 2018) teve como metodologia a documentação narrativa (DN), concebida por Suárez (2015) na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica. Com foco em uma dimensão coletiva da aprendizagem em relações de reciprocidade e cooperação, é abertura de conjuntura para a compreensão de práticas individuais ou coletivas (Suárez, 2015). Por meio da DN, as práticas pedagógico-musicais dos professores participantes foram experienciadas sob a ótica de recriar de forma subjetiva, em um ambiente e momento específicos, significados do contexto escolar que contêm aspectos pertinentes às escolas em que os docentes atuam e/ou atuaram. São fatos únicos do cotidiano escolar, que, por si mesmos e pela sua interpretação e ressignificação, têm um sentido relevante que necessita ser publicado.

E esses relatos do contexto escolar estão imbricados com questões constitutivas de cada professor, de cada ator que constrói narrativas pessoais e coletivas. Nesse sentido, a orientação que obtive durante a pesquisa em pauta me permitiu a imersão no campo autobiográfico, com acesso ao Gemab, grupo com integrantes do Mestrado Acadêmico em Música da UnB e do Mestrado Profissional Prof-Artes/UnB, o que me aproximou de relevantes trabalhos de autores como Passeggi e Souza (2017), Abreu (2017, 2019), Pineau e Le Grand (2012), Larrosa (2004), Sousa Santos (2010), entre tantos outros. E a minha participação como pesquisador e gestor da DN permitiu-me conduzir processos coletivos de construção de relatos de experiências e ter fundamentos para perlaborar o material que emergiu, conforme a interpretação das práticas pedagógico-musicais e das compreensões advindas dos relatos de experiências dos coparticipantes (Correa, 2018, p.171-291). Cabe ressaltar que o meu “Memorial constitutivo” (id., 2019, p.29-47), perlaborado em um artigo posterior, foi um instrumento suleador para a efetivação de todo o processo de DN.

A dissertação em epígrafe foi concluída dentro do Mestrado Profissional Prof-Artes/UnB e entendo que o maior mérito do programa é a ligação direta da pesquisa com o trabalho docente dos mestrandos, considerando que,

Na formação do professor que atua na Educação Básica é indispensável o aprofundamento do seu conhecimento nos estudos voltados para os procedimentos teóricos e metodológicos relativos ao ensino, mediação e aprendizagem em artes, o que lhe possibilitará uma posição madura intelectualmente, permitindo-lhe posicionar-se frente à realidade cultural do aluno, mediante suas próprias experiências artísticas e estéticas, bem como em relação ao contexto sociocultural em que está inserido. (Udesc; Ceart, 2012 apud Correa, 2018)

A DN dentro do Prof-Artes/UnB permitiu-me perlaborar a minha própria experiência profissional, imbricada com a minha trajetória e espelhada na experiência de outros professores coparticipantes da pesquisa. Foi um processo de expressão para um sentido prospectivo, trazido pela elaboração interpretativa de experiências individuais e coletivas, pessoais e profissionais, imbricadas com a própria vida que se desvela em um fio etéreo.

Exposição da epistemúsica

Uma das inovações da pesquisa em pauta foi que os coparticipantes publicaram artigos de relatos de experiência docente (Correa, 2018, p.105-69), em uma ação epistemopolítica que reconhece e valida o “direito dos indivíduos à expressão, considerando a totalidade da vida e das vidas na busca de sentido” (Pineau; Le Grand, 2012, p.98). Ao visitar Pineau e Le Grand (2012), criadores do conceito epistemopolítica, entendo que a valorização das vozes, da palavra dita, dada – reconhecimento de amplos contextos que permeiam a vida (e as vidas) que busca(m) acepção –, seja o ponto cul-

minante a ser atingido por pesquisas que pretendam a investigação científica em benefício da humanidade como um todo, o que por si só quebra qualquer conceito colonizador, opressor, manipulatório ou dogmático. Essa reflexão, a partir do conceito epistemopolítica, suleou a minha pesquisa dentro do Prof-Artes/UnB e é suleadora também para a epistemúsica que se apresenta a seguir.

Sob a perspectiva da totalidade da vida, “contra correntes positivistas e colonizadoras, os estudos com as histórias de vida e as narrativas (auto)biográficas, ao priorizar o humano, situam-se numa perspectiva *epistemopolítica*” (Passeggi; Souza, 2017, p.11). E as memórias epistemopolíticas reverberam no meu trabalho como docente, em uma trajetória de pesquisador, professor de Música, músico e compositor. A voz epistemopolítica é busca por (auto)perlaboração, advém cada vez mais do ato de perpassar os próprios caminhos profissionais – ser social –, sejam escolhas docentes ou artísticas, como o trabalho do compositor que leva a composição para a sala de aula. E o direito epistemopolítico de (auto)expressão leva-me também a conceber termos que me representam, epistemes descolonizadoras, suleadoras, novas epistemologias do Sul (Sousa Santos, 2010).

As influências da pesquisa (auto)biográfica, epistemopolítica, oriundas da minha pesquisa dentro do Prof-Artes/UnB, permanecem em meu trabalho e na minha vida, inspiram-me a seguir desenvolvendo modos de ministrar aulas que perpassam experiências prévias, ressignificadas. Trabalho atualmente no Centro de Ensino Fundamental 5 do Plano Piloto (CEF 5), na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (Seedf), como docente na disciplina Artes/Música, ministrada para quatro turmas de 8º ano e quatro turmas de 9º ano. Iniciei nessa escola em 2019 e efetivei um trabalho de composição musical durante o respectivo ano letivo, com as gravações da trilha sonora para os monólogos inspirados no trabalho autobiográfico de Jesus (2014), sendo *Dinheiro de alumínio* – tema principal; *Dinheiro de alumínio instrumental* e *Dinheiro de alumínio instrumental 2* – duas variações do tema principal; e *Rapente da Carolina* – canção de encerramento; além de outras com-

posições gravadas para o trabalho de final de ano. Todo o respectivo processo composicional foi registrado no diário de bordo dos alunos (DB), um enfoque autobiográfico que é reverberação da minha pesquisa de mestrado.

Sigo no CEF 5 durante o ano letivo de 2020, com essa perspectiva de fundir um trabalho composicional próprio com a composição dos alunos. Compreendo que a música autoral é (auto)biográfica, pois nos valem de nossas recordações-referência (Araújo, 2017), memórias-lembrança (Souza, 2018), durante o processo composicional. E essas percepções que pautam o meu trabalho docente atual advêm da experiência como integrante do grupo de pesquisa Gemab, imbricada com o Prof-Artes/UnB, tendo em vista que a *musicobiografia*, ponto central do Gemab, é desenvolvida também no que pratico em sala de aula – composição musical e registro das experiências composicionais no diário de bordo (DB), dentro da perspectiva de Canete (2010), que propõe uma reflexão crítica do professor protagonista/ produtor de saberes.

A idealizadora do Gemab menciona que, tendo em vista as dificuldades encontradas na comunicação com a Seedf sobre “currículos, políticas de formação, inserção e profissionalização de professores de música na rede pública de ensino” (Abreu, 2019a, p.138), o que importa nesse momento é “acompanhar os professores de música que já estão inseridos na escola e que vêm se profissionalizando na sua área”. Tal ação pode gerar um estreitamento de relações entre as escolas e a universidade – mestrado profissional e acadêmico (ibid., p.139). O Gemab tem atuado no Mestrado Acadêmico em Música na UnB e no Prof-Artes/UnB, em uma relação de imbricação, uma espécie de simbiose, como uma *epistemesspiral*, uma episteme da complementaridade que rescinde as dicotomias antagônicas. A *epistemesspiral* compreende o corpo e a mente como forças complementares, assim como teoria e prática, razão e emoção, empírico e pragmático, cognitivo e sensorial, pesquisador e pesquisado, professor e aluno, micro e macro, masculino e feminino, os hemisférios do cérebro, humano e exato, entre muitos outros motes que não devem ser dissociados do “princípio de complemen-

taridade como perspectiva de transcendência meridional” (Correa, 2019, p.198). E percebo essa epistemospiral também entre o mesurado profissional e o acadêmico, no intuito de entender, de modo *musicobiográfico*, como os professores de Música atuam, como suas trajetórias de vida influenciam no trabalho docente que desenvolvem, como “vêm se profissionalizando” (Abreu, 2019a, p.140) e o que tem sido feito para acompanhar esse processo. E a musicobiografia vai além disso, pois traz à tona a subjetividade da constituição pessoal em práticas (auto)biográficas com a música.

A “terminologia *musicobiografia* aproxima epistêmica e metodologicamente as áreas de educação musical e pesquisa (auto)biográfica” (Abreu, 2019b, p.152) no ato de se inscrever no mundo por meio das experiências de vida-constituição com música. Sendo assim, entendo que os esforços do Gemab são voltados para a perlaboração de trajetórias de profissionais da área da música – músicos/musicistas, professores de Música e pesquisadores – imbricadas com a educação musical, o que tange também conhecer e entender a perspectiva dos estudantes de Música, com intuito de fazer emergir conhecimentos e conceitos que possam contribuir para as respectivas áreas.

Ao retornar para a pesquisa concluída no Prof-Artes/UnB, percebo que o processo pelo qual passei, ao construir o meu primeiro “Memorial constitutivo” (Correa, 2018, p.29-47) e perlaborá-lo (Correa, 2019), tendo em vista a (auto)constituição propiciada pelo processo de examinar prospectivamente a própria vida, objetivou a evidenciação de experiências suleadoras que requerem novas epistemologias que possam explicitar e explicar o que advém da voz de quem está do outro lado da linha traçada pelo pensamento abissal,³ a voz dos inexistentes (Sousa Santos, 2010). E essa pers-

3 Definição unilateral de linhas radicais que dividem as experiências, os atores e os saberes sociais entre os que são visíveis, inteligíveis ou úteis – os que estão deste lado da linha – e os que são invisíveis, ininteligíveis, esquecidos ou perigosos – os que estão do outro lado da linha (Sousa Santos, 2010, p.8). É o único gerador de experiências globais (ibid., p.54).

pectiva suleadora é *epistemeridional*, no sentido de uma formulação de “conhecimento crítico científico por quem é do Sul, a partir da valorização do Sul, com fins de colaboração e solidariedade que dialoguem em um contexto descolonizador e pluriverso” (Correa, 2019, p.194), enunciado por extensas probabilidades de concepção de novas epistemologias do Sul (Sousa Santos, 2010). A epistemeridional se estrutura, portanto, em *linhas pós-abissais*.⁴

Desenvolvimento de uma epistemúsica

Ao pensar na experiência como integrante do Gemab e na pesquisa (auto)biográfica que pautou a minha dissertação concluída no Prof-Artes/UnB, reverberações presentes no meu trabalho atual em sala de aula, busco novas epistemes suleadoras que representem os esforços individuais e coletivos de pesquisadores das áreas da música e da educação musical que trabalham com autobiografia, com musicobiografia. Destarte, planeio o termo *epistemúsica* para tentar compendiar mais perspectivas e procedimentos que podem ser associados à ação de musicobiografar em linhas pós-abissais (Sousa Santos, 2010), epistemeridionais. Entendo a epistemúsica como a investigação, validação, divulgação e valorização máxima da voz de quem vive a experiência musical em sentido amplo, sejam as vozes de professores de música que também podem ter uma atuação no campo da *performance* musical e da composição, profissionais da música que são sujeitos de pesquisa (auto)biográfica (ou que podem vir a ser) e que têm suas experiências pesquisadas em metodologias como a documentação narrativa (Suárez, 2015), o ateliê biográfico (Delory-Momberger, 2006), o memorial constitutivo (Correa,

4 Provém da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e que essa diversidade, todavia, carece de uma adequada epistemologia. A diversidade epistemológica do mundo está por construir-se e o pensamento pós-abissal pode ser resumido como uma aprendizagem desde o Sul, através de uma epistemologia do Sul (Sousa Santos, 2010, p.49).

2019), entre outras; sejam as vozes dos pesquisadores da área da música e/ou da educação musical, que perlaboram as próprias experiências dentro da(s) área(s) – caráter (auto)musicobiográfico; sejam pesquisadores da música que perlaboram as experiências de seus respectivos sujeitos de pesquisa – musicobiografização, para que essas experiências sejam publicizadas como conhecimento científico que contribui para a(s) respectiva(s) área(s).

Sob essa perspectiva, a epistemúsica se vale da epistemopolítica que valoriza e valida a ação politizada de publicizar a voz de quem se narra (com a música), contra correntes colonizadoras: a voz de quem *performa* a música, de quem cria música e ensina música, de quem tem a música imbricada com a vida pessoal e profissional. Profissionais da área da música que relatam sobre o que os levou à vida musical, narrativas que têm a música como foco principal dentro das escolhas de lugar social – professores de música, *performers*, compositores, acompanhadores, que muitas vezes atuam concomitantemente nessas esferas musicais. A epistemúsica é uma episteme músico-politizada que se estrutura em linhas pós-abissais de viés epistem espiral e epistem meridional, que intenta trazer como centro o conhecimento científico-musical em perspectiva epistemopolítica e musicobiográfica.

O processo de pesquisa do Gemab é epistemúsica. O conhecimento científico gerado pelo grupo tem também um viés político e pretende ampliar o lugar de importância da música e da educação musical no campo sócio-histórico e científico. É perlaborar significados e conhecimentos ao trazer as vozes de profissionais da área da música e lançar um olhar analítico que perscruta distintas complexidades trazidas por quem atua na área. E só quem é da área consegue analisar tais complexidades com caráter científico específico, que perpassa a prática musical (*performance* e composição), a docência, a pesquisa e que culmina na publicação de trabalhos acadêmicos e artísticos com foco na musicobiografização. Portanto, a epistemúsica funde aspectos da musicobiografia e da epistemopolítica, em linhas pós-abissais. E essa perspectiva epistemúsica pode ser comprovada no olhar analítico específico trazido nos trabalhos

do Gemab com DN, incluindo o meu próprio trabalho dentro do Prof-Artes/UnB.

A minha pesquisa inovou no campo da educação musical ao trazer relatos de experiências de quatro professores de Música em forma de artigos acadêmicos (Correa, 2018, p.105-69), cada qual com peculiaridades inerentes às práticas pedagógico-musicais dos docentes, o que os tocou em suas trajetórias imbricadas com a música e às suas adaptações aos distintos contextos escolares e mudanças político-pedagógicas impostas pelo Governo do Distrito Federal. E os artigos foram perlaborados sob o olhar do pesquisador, em uma narrativa epistemopolítica (ibid., p.171-291) que reverbera no meu trabalho em sala de aula.

A pesquisa de Oliveira (2018), focada em conhecer os complexos aspectos relacionados à prática do violonista acompanhador (VA), valorizou essa voz musical do acompanhante que precisa ouvir a voz do outro, a voz do(a) cantor(a) ou solista, para responder ativamente de modo a contribuir com a *performance* musical coletiva. E a análise científica desse diálogo musical trouxe o decálogo de saberes do VA, um “saber-fazer com o outro” (ibid., p.96). Como violonista, me identifico diretamente com um trabalho que perlaborou a voz do VA e que, prospectivamente, trouxe um material objetivo que auxilia os profissionais da área da música e da educação musical. E o conceito de professor-acompanhador me ajuda a trabalhar processos composicionais coletivos com os alunos, como fiz em 2019, conforme as gravações mencionadas anteriormente.

A DN de Araújo (2017) buscou a construção de sentidos na formação musical da primeira turma de ensino médio do Instituto Federal de Brasília (IFB-CSAM), por meio das narrativas musicais de estudantes do ensino médio, a fim de “compreender como os estudantes ressignificam suas experiências com a música” (ibid., p.65), a partir de recordações-referências.

As recordações de acontecimentos da vida e os sentimentos relacionados a elas passam a ter lugar nas músicas, e passam a ser expressas em motivos musicais que combinam timbres, dinâmi-

cas e sons em determinada forma musical. Os motivos vão sendo reconhecidos na música e, ora representam o sujeito a si mesmo, ora representam um outro, sendo identificados para produzirem uma história que represente o sujeito no presente do relato. (Ibid., p.104)

As recordações-referências transparecem também no DB dos alunos do CEF 5, que compuseram músicas que trazem reflexos desses motivos musicais que os representam e que transparecem em suas músicas autorais, nas escolhas que fazem ao criarem.

Na DN com foco no trabalho docente voltado para as bandas escolares (Santos, 2019), na perspectiva da teoria ator-rede com ação epistemopolítica, “o projeto de banda escolar é também o projeto de vida do professor” (ibid., p.194), há a imbricação do pessoal e do profissional, em que a

documentação narrativo-musical é, de fato, um ator-rede, que passa a existir, difundir e fazer produzir outros nós ligantes. Assim, esse documento narrativo-musical construído com os professores que trata do momento da ação entre os atores na rede, professor da banda, alunos e a música configuram-se como uma ação constitutiva de uma educação musical escolar. (Ibid., p.198)

Na documentação narrativo-musical, a rede de projetos de bandas e seus atores – professores de música – se articulam com diversos outros atores, como o poder público local, rede privada e comunidade em geral, em (inter)ações que visam conseguir possíveis aliados para a efetivação da prática musical nas escolas. Nessa DN, aparece a precariedade das condições dos professores que integram os projetos musicais escolares, atores que requerem ações elencadas em uma agenda de continuidade (ibid., p.191-2), para que a música na escola seja mais valorizada e, conseqüentemente, os profissionais da música que lutam por isso. E essa situação de precariedade dos professores de música também transpareceu na minha pesquisa (Correa, 2018, p.243-8), sendo que os professores

coparticipantes tiveram que se adaptar, conforme os seus relatos, trazendo práticas pedagógico-musicais para dentro do contexto da Escola Parque.

Outra característica em comum de Santos (2019) com a minha pesquisa (Correa, 2018) foi o foco na voz dos professores de música da Seedf, dentro de uma DN, sendo que Santos (2019) traz proposições para a situação de precariedade da música na escola, como a atuação em rede que visa fortalecer as ações dos professores de música. A questão epistemopolítica da pesquisa de Santos (2019) aponta que as microações que já são desenvolvidas na escola devem ser entendidas como um ponto de partida para os “avanços na área e conseqüentemente à proposição de políticas públicas de educação musical” (Santos, 2019, p.188). Essas microações dos professores de música estão presentes em todas as pesquisas com DN do Gemab.

Outro ponto em comum da pesquisa de Santos (2019) com o meu trabalho tange a falta de formação específica, tanto de professores de música quanto para especificidades da área. O autor aponta que há falta de formação específica para docentes que queiram atuar com projetos de bandas, pois o que existe atualmente é a “formação para professor de música, e tem cabido a cada um desses professores que saem da universidade encontrar seus próprios caminhos para se profissionalizarem como professores de música” (ibid., p.188). Isso me leva a entender que

como tudo na política educacional parece ser provisório e vulnerável, o que permanece são os saberes pedagógico-musicais dos professores. Esses saberes são a força que os move e os retroalimenta nesse eterno retorno. A força, portanto, está naquilo em que cada um acredita, no saber-poder ensinar Música na escola de educação básica. (Correa, 2018, p.300)

Nesse âmbito, cabe ressaltar que “as escolas da rede pública de ensino do DF não contam com a música na grade horária, o que há é a disciplina artes” (Santos, 2019, p.189), ponto que também tem

relação com a minha trajetória dentro da Seedf, em uma constante luta por ocupação de vaga que me permita ministrar a disciplina Música, conforme detalhamento em Correa (2018, p.53-5). Nesse âmbito,

Percebi que a formação específica dos professores não estava sendo levada em conta durante o processo de ocupação de vagas de música nos quadros da Seedf. Que toda a minha história, que me levou a me tornar professor de música na Seedf, parecia ser desprezada pelo sistema. Isso fez com que eu tentasse me aproximar mais dos meus recentes colegas de profissão na época, professores de música dos quadros da Seedf, que entraram junto comigo no mesmo concurso público efetuado em 2013 para as escolas da rede pública do Distrito Federal, conforme o Edital n.1 Seap/SEE, de 4 de setembro de 2013. (Correa, 2018, p.49)

Tal situação levou os professores a atuarem em rede, apresentando um abaixo-assinado (Correa, 2018, p.351), que detalhou as características do certame em pauta, destinado para a disciplina Artes/Música, e exigiu a correta ocupação de vagas e a prerrogativa desses professores para ensinarem música na escola. O abaixo-assinado foi a efetivação das vozes dos professores de música, em uma ação epistemopolítica que foi o embrião da minha pesquisa e da epistemúsica.

Uma possível alternativa para esses impasses que perduram na Seedf é a “criação de polos musicais em cada uma das regionais de ensino. Esses polos, além de sediarem projetos musicais, também coordenariam outros projetos musicais que já existem na rede” (Santos, 2019, p.189). Ações propositivas como essa nos ajudam a pensar possíveis caminhos para a manutenção da própria prática pedagógico-musical na escola pública, tendo em vista os problemas e complexidades que o professor de Música enfrenta dentro do sistema de ocupação de vagas da Seedf, problema que se repete no ensino público do Brasil como um todo.

Uma epistemúmica de atuação em rede pode ocorrer dentro de grupos de pesquisa voltados para a musicobiografia e para as áreas de música e educação musical como um todo, a fim de que se faça valer uma política mais efetiva para o ensino de música nas escolas. E ações com esse fim de atribuir a devida importância da música como ciência, com epistemes próprias que a valorizam e validam, devem ser cada vez mais divulgadas para a sociedade. Destarte, a música pode se fortalecer perante o público como ciência e área de conhecimento, sendo assim cada vez mais validada dentro das escolas.

Um ponto convergente nas pesquisas do Gemab é sempre a questão da escuta ativa e diferentes nuances que cada pesquisador trouxe na própria escuta, o pensamento científico que perlabora a palavra dada, a palavra sentida, o que inclui os pormenores da linguagem, a palavra tácita. E talvez seja “para isto que o silêncio verdadeiramente serve, para que possamos ouvir o que se diz não ter importância” (Saramago, 2006, p.235). É escuta ativa a ação de ouvir a voz dada, ouvir detalhes de tudo, até do silêncio, pausas no discurso, ritmos que iniciam e terminam, inflexões expressivas e nuances da narrativa, o impulso e o repouso que é o próprio som e o silêncio, mutuamente (inter)dependentes. São diferentes formas de escutar, é a perlaboração de cada pesquisador, que também se torna autor nos trabalhos de outros pesquisadores do Gemab, amplas pesquisas que têm infinitas interpretações de pesquisadores e leitores pluriversos, que se debruçam sobre o texto e possuem o poder infinito de absorção de conteúdo proveniente da perlaboração do lido, do dito.

O ateliê biográfico, outra vertente de pesquisa (auto)biográfica coletiva, aplicado em Souza (2018), originou tramas musicais dos alunos do IFB, que se narraram também por meio do que conhecem musicalmente, utilizando meios expressivos como o canto do próprio repertório para expressarem as próprias questões pessoais. Essas tramas musicais se valem de memórias-lembrança do que faz parte do repertório dos estudantes, do que conhecem de música e que os toca. E esse processo transparece nas vozes dos alunos, por

conterem também a escuta da palavra dada, da palavra dita, quantitativamente infinita, pois não é apenas sobre sentir, é também sobre deixar-se “atravessar pela vida narrada. Não é sobre averiguar, é sobre interpretar uma história de vida. Não é sobre entender o relato, de modo distanciado, mas sobre compreender-se diante do mundo do texto” (Souza, 2018, p.183).

Esse compreender-se também vai ao encontro do que é *caminhar para si/ cheminer vers soi* (Josso, 2010 apud Queiroz, 2015), a revisitação de experiências próprias que, pela força de significação e ressignificação, foram fundadoras e desencadearam os rumos de vida. O conceito de *caminhar para si* me conduz à *autopoiesis*, o princípio da circular autocriação e autopreservação, que por sua vez converge para a “*maiêutica* socrática, um partejamento” (Pineau; Le Grand, 2012, p.45), no sentido de dar à luz o conhecimento, que por princípio é latente em todo ser humano – a arte de parir a si mesmo –, a emancipação individual imanente ao autoconhecimento. *Caminhar para si* conduz à arte de *parir a si mesmo*, cada pessoa é subjetiva e compreender-se talvez seja a busca mais etérea e, ao mesmo tempo, palpável do ponto de vista humano. A epistemúsica se vale do *caminhar para si*, da *autopoiesis* e da *maiêutica* de quem perlabora as próprias experiências imbricadas com a música e as expressa, epistemopoliticamente.

E esse si mesmo pode ser também visto como um outro (Ricoeur, 1991), que pode ser inteligível pelo próprio interlocutor, na palavra plena que é mediação entre o sujeito e o outro (Lacan, 2003), inteira quando revela a verdade do sujeito, sendo objetivo da experiência analítica. E essa fala/palavra, para ser plena, pressupõe o entendimento de três pontos que a alicerçam: o sujeito, que produz a palavra; o eu (construção imaginária feita pelo sujeito e, portanto, um tipo de “outro”); e o outro de fato, que recebe essa palavra (Lacan, 1979). Com a palavra (auto)biográfica, o sujeito pode compreender melhor o seu próprio “outro”, o eu, em uma escrita de si. Portanto, é um tipo de (auto)escuta do sujeito que perlabora a própria trajetória, sobre o “eu”. E é também a escuta dessa voz pelo outro de fato, pelo público que se debruça sobre as idiossincráicas

palavras do “eu”. Nesse âmbito, a escrita perlaborada de si é devir que leva ao *caminhar para si* (Josso, 2010 apud Queiroz, 2015), à *autopoiesis*, à (auto)criação, à sublimação, à *maiêutica*. É essa perspectiva que busco dentro da sala de aula.

Essa linguagem de Lacan (2003), que transcende a própria palavra, ou que usa aspectos que vão além da palavra, pode ser comprovada no Gemab, na escuta do professor-acompanhador (Oliveira, 2018), ou nas tramas musicais (Souza, 2018), nas memórias-referência (Araújo, 2017) e em outros trabalhos que usam a expressão musical – nas ações dos professores dentro das bandas escolares (Santos, 2019) ou nas práticas pedagógico-musicais (Correa, 2018), de professores que mostram a resiliência que intenta transcender a condição de precariedade dos professores de música da Seedf. E levo todas essas influências autobiográficas para dentro da sala de aula, para o trabalho de composição musical com os alunos e registro dessas experiências no diário de bordo dos estudantes.

Outrossim, Gontijo (2019) faz uma análise aprofundada das dissertações publicadas pelos integrantes do Gemab e traz uma estruturação do trabalho musicobiográfico no Brasil, incluindo uma lista de “teses e dissertações que constituem o *corpus* do estudo” (Gontijo, 2019, p.97-102) e grupos de pesquisa e pesquisadoras precursoras nesse campo (ibid., p.87). Há vinte autores que dialogam teórica e metodologicamente com as 31 pesquisas levantadas por Gontijo (ibid., p.79-80), que tratam de pesquisa autobiográfica e educação musical. A pesquisa de Gontijo (2019) é uma ampla fonte de consulta.

Portanto, como integrante do Gemab, conheci autores que surgem nos trabalhos dos colegas do grupo, que sempre se renova com os novos mestrados, encontros coletivos e individuais com a professora idealizadora do grupo, conversas em grupos virtuais, trocas de experiências e percepções, debates que buscam uma dialética voltada para as (auto)biografias perpassadas pela música. O Gemab deu aporte para o Prof-Artes/UnB, no que tange à minha pesquisa concluída (Correa, 2018). E perlaborar essas experiências me conduz à *epistemúsica*.

Coda epistemusal

Ao me debruçar sobre os trabalhos do Gemab e buscar dialética com as vozes do grupo, obtenho mais influências que me inspiram a seguir trabalhando com a pesquisa (auto)biográfica dentro de sala de aula e a valorizar os registros de experiência dos alunos. Em 2019, trabalhei com o diário de bordo como principal ferramenta avaliativa da disciplina Artes/Música, mas pretendo expandir o método avaliativo das aulas para a produção de memoriais constitutivos dos alunos, além de trabalhar também com a documentação narrativa, em que os estudantes cruzam os seus diários de bordo entre si – ou outros tipos de trabalhos narrativos como memoriais ou relatos de experiências – e trazem as suas percepções sobre o trabalho dos(as) colegas. A DN pode ser também efetivada dentro da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (Eape), com os professores. Entendo que essas são ferramentas metodológicas de autoconhecimento advindo da perlaboração da própria vida e de experiências de lugar social, suleadoras para a efetivação de metodologias de pesquisa (auto)biográfica coletiva, como a documentação narrativo-musical, o ateliê biográfico, entre outras. E pretendo continuar a utilizar essas metodologias e ferramentas em uma perspectiva voltada para a epistemúsica.

Em todas as pesquisas do Gemab, a de Santos (2019) é a que tem mais aspectos em comum com a minha pesquisa, pois ambas se valeram da mesma metodologia, a documentação narrativa com professores de música da Seedf, dentro de um curso de extensão universitária. Entendo que a atuação ator/rede é uma saída possível para as precariedades apontadas em minha dissertação (Correa, 2018). E foi por meio da atuação em rede que professores de música, incluindo o próprio Santos, conseguiram apresentar um abaixo-assinado para a Seedf (ibid., p.351), a fim de conseguirem atuar única e exclusivamente com música dentro das escolas, tendo em vista o certame público a que concorreram. Fiz esse exercício epistemospiral entre a pesquisa de Santos (2019), do mestrado acadêmico, e a minha pesquisa de mestrado profissional, a fim

de trazer uma reflexão de possibilidades em linhas pós-abissais, entre o Gemab e o Prof-Artes/UnB, entre o mestrado acadêmico e o profissional, entre a extensão universitária e os programas de pós-graduação, entre a universidade e a sociedade. Nesse âmbito, a contribuição da epistemúsica para a área da educação musical e da música tem relação com a ação músico-politizada que foca no conhecimento científico-musical em perspectiva epistemopolítica e musicobiográfica, conforme a exposição e o desenvolvimento da epistemúsica no presente artigo.

No que me foi constitutivo, (auto)constitutivo, cabe enfatizar que a minha experiência com a pesquisa (auto)biográfica – influência direta tanto no meu trabalho como docente e músico, quanto na minha própria trajetória de vida após o mestrado profissional – surgiu dentro do contexto do Prof-Artes/UnB e reverbera na minha atuação na sala de aula, que prioriza trabalhos autorais e autobiográficos, materializados por meio da composição musical, além do registro dessas experiências no diário de bordo dos estudantes. Destarte, é impossível narrar a minha experiência no Prof-Artes/UnB sem enfatizar o trabalho do Gemab, a atuação em rede no Gemab nos programas de mestrado profissional e acadêmico. E a epistemúsica se vale das ações em rede, da complementaridade entre os atores da música e da educação musical. Nesse sentido, ressalto a DN que o próprio grupo Gemab tem feito entre os seus integrantes, que cruzam seus artigos e, assim, contribuem entre si, em rede. A riqueza dos encontros e debates do grupo são as reverberações das ações do Gemab nos trabalhos dos próprios integrantes do grupo, publicizados para a sociedade. A minha pesquisa do Prof-Artes/UnB é uma grande prova dessas reverberações. E o meu atual trabalho no CEF 5 de Brasília é a continuidade desse processo autobiográfico que se iniciou com a pesquisa de mestrado.

Como músico, compositor e professor de Música, tenho uma tríplice referência que retroalimenta o trabalho de pesquisa musicobiográfica, individual e/ou coletiva, de caráter pessoal e profissional, sendo o próprio olhar sobre outras trajetórias – musicobiografia – e/ou sobre a própria trajetória – (auto)musicobiografia. Essa trí-

plice referência pode ainda transitar para o pesquisador, músico e compositor que retroalimentam o professor de Música, que leva para a sala de aula as experiências que adquiriu como criador artístico, tendo em vista que o trabalho de criação deve ter um enfoque na pesquisa de campo específica para a criação pretendida. Essa tríplice referência que alimenta um quarto ator, o pesquisador, pode transitar livremente, conforme o foco maior, sejam professores de música, músicos/musicistas, compositores ou pesquisadores.

As considerações são em aberto, tendo em vista que os memoriais constitutivos e diários de bordo que escreverei serão a continuidade do trabalho aqui narrado, que teve influências do Gemab dentro da minha pesquisa no Prof-Artes/UnB, além de toda a minha bagagem musical em composição, *performance* e docência em música, que retroalimentam a minha contínua pesquisa (auto)biográfica que se desvela junto com a própria vida. E não se trata de viver do passado, no sentido de *regret*, arrependimento ou lamentação, mas perlaborar o vivido para se compreender e apurar a própria vida que ocorre em cada precioso momento, prospectivamente. Trata-se de memórias epistemopolíticas, perlaboradas na perspectiva de uma epistemúsica que não está hermeticamente fechada em si – é um conceito em contínua elaboração e pode contar com as contribuições de quem está imbricado com as áreas da música e da educação musical.

Referências bibliográficas

- ABREU, Delmary Vasconcelos de. Documentação narrativa de docente de música na educação básica: uma proposta de extensão como campo empírico de pesquisa no Prof-Artes. In: CORRÊA, Antenor Ferreira; NARITA, Flávia Motoyama (orgs.). *Ensino e pesquisa em Artes: experiências no âmbito do Prof-Artes*. Goiânia: Editora da UFG, 2019a. p.137-53.
- _____. A história de vida aguçada pelos biografemas: um recorte da história de Jusamara Souza com o campo da educação musical. *Revista da ABEM*, v.27, n.43, 2019b.

- ARAÚJO, Gustavo Aguiar Malafaia de. *Construindo sentidos na formação musical: pesquisa-formação-ação com estudantes da primeira turma de ensino médio integrado do IFB-CSAM*. Brasília, 2017. 131f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília (UnB).
- CANETE, Lilian Sipoli Carneiro. *O diário de bordo como instrumento de reflexão crítica da prática do professor*. Belo Horizonte, 2010. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
- CORREA, Alessandro. Memorial constitutivo: um instrumento suleador. In: MEDRADO, Ana Carolina Cerqueira et al. (orgs.). *Em busca de um horizonte: narrativas sobre educação, arte e resistência*. Brasília; Colômbia: Redexp; Universidad de Manizales, 2019. p.193-207.
- _____. *Documentação narrativa com quatro professores de música das Escolas Parque do Distrito Federal*. Brasília, 2018. 356f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação Prof-Artes, Universidade de Brasília (UnB).
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p.359-71, maio-ago. 2006.
- GALEANO, Eduardo. *As caras e as máscaras*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- GONTIJO, Millena Brito Teixeira. *O movimento (auto)biográfico no campo da educação musical no Brasil: um estudo a partir de teses e dissertações*. Brasília, 2019. 104f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília (UnB).
- JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Ática, 2014.
- LACAN, Jacques. Discurso de Roma. In: *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- _____. O eu e o outro. In: *O Seminário. Livro 1: Os escritos técnicos de Freud*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979.
- LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Trad. Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- OLIVEIRA, Edson Barbosa de. *A constituição da experiência de três violonistas acompanhadores: um estudo com documentação narrativa*. Brasília, 2018. 103f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília (UnB).
- PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. *Investigación Cualitativa*, v.2, n.1, p.6-26, 2017.

- PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. *As histórias de vida*. Trad. Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2012.
- QUEIROZ, Andrea M. *Experiências formativas de jovens instrumentistas: um estudo a partir de entrevistas narrativas*. Brasília, 2015. 144f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação Música em Contexto, Universidade de Brasília (UnB).
- RICOEUR, Paul. *O si-mesmo como um outro*. Campinas: Papirus, 1991.
- SANTOS, Leandro Francisco dos. *Projetos de bandas escolares no Distrito Federal: um estudo com documentação narrativa na perspectiva da teoria ator-rede*. Brasília, 2019. 210f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília (UnB).
- SARAMAGO, José. *A jangada de pedra*. Bahia: Geográfica, 2006.
- SOUZA, Hugo. L. G. *O ateliê musicobiográfico como projeto formativo: um estudo com estudantes do Instituto Federal de Brasília – Câmpus Ceilândia 2018*. Brasília, 2018. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília (UnB).
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideu, Uruguai: Trilce-Extensión Universitaria; Universidad de la República, 2010.
- SUÁREZ, Daniel. Documentación narrativa e investigación-formación-acción en educación. In: SOUZA, Elizeu Clementino (org.). *(Auto) biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa formação*. Salvador: Edufba, 2015. p.63-86.

SOBRE OS AUTORES

Alessandro Correa

Bacharel em Música e mestre em Artes/Música pela Universidade de Brasília (Prof-Artes/UnB). Licenciado pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Professor de Música da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (Seedf), além de professor particular de violão, compositor, arranjador e instrumentista. Participação em gravações de música instrumental: *Outro jogo* (2016); *Bebida nacional* (2013); *Dois banquinhos, dois violões* (2010); *Entre Latinoamérica* (2009); *Sinfonia da alvorada, Pure Brazilian Acoustic Guitar, Instrumental Brazil, Instrumental Brazil v.2, Instrumental Brazil v.3* (2012). Publicações: *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica* (set.-dez. 2019); livro *Em busca de um horizonte: narrativas sobre educação, arte e resistência* (2019); *Revista Com Censo* (nov. 2018); *Anais do VIII Congresso de Pesquisa (Auto)Biográfica* (set. 2018). E-mail: seloraro@gmail.com

Ana Carolina Conceição

Pesquisadora, atriz e produtora cultural, professora de Artes Cênicas com habilitação em licenciatura, pela Universidade de Brasília (UnB). Mestrado em Ensino de Artes, na linha de pesquisa

Abordagens Teórico-Metodológicas das Práticas Docentes, também pela UnB. Atualmente é professora da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (Seedf), e coautora da página <www.caoserevolta.com>. Também participa de dois grupos teatrais: o Laboratório Transdisciplinar de Cenografia (LTC) e a Cia. Mundin de Teatro, ambos em Brasília. E-mail: acaluacarol@gmail.com

Antenor Ferreira Corrêa

Professor associado da Universidade de Brasília (UnB). Compositor, percussionista, arranjador e produtor musical. Possui pós-doutorado pela Universidade da Califórnia, Riverside. Pós-doutorado pela Universidade de Granada, Espanha. Doutor pela Universidade de São Paulo (USP). Autor dos livros *Music, Speech and Mind* (2019), *Music in an Intercultural Perspective* (2016); *A mente musical em uma perspectiva interdisciplinar* (2015); *Análise musical como princípio composicional* (2014). E-mail: antenor.percussion@gmail.com

Diogo José de Moraes Lopes Barbosa

Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Artes pela Universidade Federal da Paraíba (Prof-Artes/UFPB). Especialista em Estudos Cinematográficos pela Universidade Católica de Pernambuco (Unicap). Possui graduação em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Formação técnica em Rádio e Televisão pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac-PE). Atua como professor de Artes e pesquisador nas linguagens do teatro, das artes visuais, do cinema e dos audiovisuais. E-mail: diogo_barbosa@hotmail.com

Fernando Bueno Catelan

Ator, educador, pesquisador, diretor e iluminador. Doutorando do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp-SP). Mestre em Artes (2018) no Curso de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Artes pela Univer-

cidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Prof-Artes/Unesp-SP). Bacharel em Direção Teatral (2007). Licenciado em Artes Cênicas (2006) pela Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop-MG). Graduado em Pedagogia (2019) pela Universidade Metodista de São Paulo (Umesp-SP). Atualmente é representante do estado de São Paulo da Federação dos Arte-Educadores do Brasil (Faeb). E-mail: fernandocatelan@yahoo.com.br

Gleuter Alves Guimarães

Professor de Artes no Instituto Federal do Tocantins (Ifto), câmpus avançado Formoso do Araguaia. Responsável técnico de Extensão do Câmpus. Membro do Núcleo de Arte e Cultura do Ifto. Mestre em Artes (Teatro) pela Universidade Federal de Uberlândia (Prof-Artes/UFU). Ingressou em 2014, concluiu em 2016 com dissertação intitulada: *Anjos de açúcar catando a poesia que entornas no chão da escola*. Licenciado em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Goiás (UFG) (2014). Licenciado e bacharel em Educação Física pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). E-mail: gleuter.guimaraes@ifto.edu.br

José Nildo de Souza

Mestrando do Programa de Mestrado Profissional pela Universidade de Brasília (Prof-Artes/UnB) – Orientador: prof. dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha. Professor de Arte da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (Seedf). Psicólogo, pedagogo. Tutoria Teatro UaB. Formador Nesp. Especialista Políticas e Diversidade FE/UnB. Técnico Multimeios Didáticos/MEC. Consultor Segurança Comunitária/GDF. Mediador/Fiocruz. Resocializador presídios/Funap. Pesquisador Unesco/Pnud/Educador de Rua/Projeto Rondon. E-mail: nileducarte@gmail.com

Luciana Ataíde Dias Santiago

Doutoranda em Ciência da Informação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Artes pelo Programa de Mes-

trado Profissional da Universidade Federal da Paraíba (Prof-Artes/UFPB) (2018). Especialista em Gestão Estratégica de Pessoas na Administração Pública (UEPB); em Fundamentos Metodológicos da Apreciação e Crítica no Ensino de Arte (UFPB). Graduada em Educação Artística/Artes Cênicas (UFPB) e Arquitetura e Urbanismo (UFPB). Professora de Educação Básica na Prefeitura Municipal de João Pessoa e Governo do Estado da Paraíba. Membro da ONG Maré Produções Artísticas e Educacionais. Teatróloga e dramaturga; autora de capítulos de livros sobre teatro, educação e suas interfaces. E-mail: luculturapb@gmail.com

Luciana Stadniki Morato Martins

Mestranda do curso de Mestrado Profissional em Artes (UnB). Atua como professora de educação básica na Escola de Música de Brasília. Detém cursos de especialização em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pelo Arteduca/UnB (2007). Graduação em Educação Artística e bacharelado em Flauta Transversal pela UnB (1994). Possui cursos na área de educação a distância e mediação pedagógica em ambiente virtual de aprendizagem. Lançou, em 2004, o CD: *Dolce Duo, O Brasil em harpa e flauta*. É flautista integrante da Orquestra Sinfônica do Teatro Nacional Claudio Santoro. E-mail: lu.smmartins@gmail.com

Melissa Jordana Rodrigues Naves

Graduada em Educação Artística (Artes Cênicas) pela UnB. Professora da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (Seedf). Diretora do Grupo Artocracia Cênica. Mestranda do Prof-Artes/UnB). E-mail: melissanaves@gmail.com

Paula Alves Barbosa Coelho

Doutora em Artes Cênicas pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Professora do Prof-

-Artes/UFPB. Professora adjunta II, curso de Teatro da UFPB. Coordenadora da linha de pesquisa Ator e Cena: Processos, Poéticas e Metodologias, do Grupo Teatro Tradição e Contemporaneidade, registrado no CNPq. Mestre e Bacharel em Artes Cênicas pela USP. Membro de corpo editorial, periódico *Moringa Teatro e Dança*, *Revista Depto. Artes Cênicas* da UFPB. Coautora de dois livros (*Memórias de um cão e Jogo, teatro e educação infantil*). Atriz, encenadora integrante do Coletivo de Teatro Alfenim-PB. E-mail: pabc5364@gmail.com

Paulo Sérgio de Andrade Bareicha

Coordenador do Prof-Artes/UnB (2017-2020). Presidente da Federação Brasileira de Psicodrama (2012-2014). Professor da Faculdade de Educação da UnB. Tem interesse nos processos de criação em artes em espaços formais e informais de aprendizagem e formação social. E-mail: paulo.bareicha@gmail.com

Rafael Litvin Villas Bôas

Professor das áreas de Linguagens e Ciências Sociais do câmpus de Planaltina, dos programas de pós-graduação em Artes Cênicas e Profissional em Artes do Instituto de Artes da UnB, e do programa Desenvolvimento Territorial da América Latina e Caribe (Unesp/ENFF). Coordenador do programa de extensão e grupo de pesquisa Terra em Cena e integrante da coordenação da Escola de Teatro Político e Vídeo Popular do Distrito Federal (ETPVP-DF). E-mail: rafaellvboas@gmail.com

Ricardo César Gomes da Silva

Graduado em Interpretação Teatral e licenciado em Artes Cênicas pela Faculdade Dulcina de Moraes. Mestrando em Teatro no Programa Prof-Artes/UnB. Professor da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (Seedf). E-mail: negrocesaricardo@gmail.com

Rose de Fátima Pinheiro Aguiar e Silva

Professora efetiva da disciplina de Artes/Música da rede municipal de ensino de Florianópolis desde 1998. Licenciada em Música pela Udesc. Mestre pelo Prof-Artes/Udesc, turma 2014-2016, sob a orientação da prof^a dr^a Teresa Mateiro, com o título: *Abordagem interdisciplinar no ensino curricular de música: a percepção dos educadores envolvidos no projeto Regiões Brasileiras*. E-mail: rfpasilva@hotmail.com

Simone Menezes da Rosa

Mestra em Artes pelo Prof-Artes/UnB (2018). Professora efetiva da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (Seedf). Licenciada em Artes Plásticas pela UnB. Integrante da coordenação política pedagógica do programa de extensão Terra em Cena e do projeto de extensão da Escola de Teatro Político e Vídeo Popular do Distrito Federal (ETPVP-DF). E-mail: sissi.rosa07@gmail.com

Tatiana Trindade Gomes Nascimento

Possui graduação em Artes Cênicas pela UnB (2005). Mestrado pelo Prof-Artes/UnB. Docente de Artes Cênicas na Secretaria de Educação do Distrito Federal (Seedf) e no Colégio Ideal. Coautora do site <www.caoserevolta.com>. E-mail: tatianatfg@gmail.com

Sobre os organizadores

Rejane Coutinho

Professora do Departamento de Artes, do Mestrado Profissional em Artes e do Programa de Pós-Graduação em Artes da Unesp. Autora da obra *Artes Visuais: da exposição à sala de aula* (2005) e uma das organizadoras do livro *Arte/Educação como mediação cultural e social* (2009). Tem pesquisas no campo da história do ensino de artes e na formação de educadores e mediadores culturais. E-mail: rejanecoutinho@gmail.com

Teresa Mateiro

Professora Associada do Departamento de Música da Udesc. Atua nos Programas de Pós-Graduação em Música – Mestrado e Doutorado, e Mestrado Profissional em Artes. Foi professora de música em escolas, públicas e privadas, de educação básica. Desenvolve pesquisas na área de Formação Docente privilegiando temas como prática pedagógica, conhecimento profissional, práticas musicais escolares e estudos transculturais. E-mail: teresa.mateiro@udesc.br

Heloise Vidor

Professora do Departamento de Artes Cênicas, do Mestrado Profissional em Artes e do Programa de Pós-Graduação em Teatro da Udesc. Autora das obras *Drama e Teatralidade: o ensino do teatro na escola* (2010) e *Leitura e Teatro: aproximação e apropriação do texto literário* (2016) e organizadora do livro *A poesia do texto na (po)ética do encontro: experiências artístico-pedagógicas com a literatura, o teatro e a educação* (2020). E-mail: heloisebvidor@gmail.com

José Tonezzi

Docente do Departamento de Artes Cênicas, do Mestrado Profissional em Artes e do Programa de Pós-Graduação em Computação, Comunicação e Artes da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Autor de *Distúrbios de linguagem e teatro: o afásico em cena* (2007) e *A cena contaminada: um teatro das disfunções* (2011). Cumpriu doutorado em Artes Cênicas pela Unirio e pós-doutorado em Linguística pela Unicamp. E-mail: tonezzi@hotmail.com

SOBRE O LIVRO

Formato: 14 x 21 cm

Mancha: 23,7 x 42,5 paicas

Tipologia: Horley Old Style 10,5/14

Papel: Off-white 80 g/m² (miolo)

Cartão Supremo 250 g/m² (capa)

1ª edição: 2020

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

Capa

Megaarte Design

Edição de texto

Tulio Kawata (Copidesque)

Marcelo Porto (Revisão)

Editoração eletrônica

Eduardo Seiji Seki

Assistência editorial

Alberto Bononi

no contexto educacional, especialmente no ensino da Arte, discutindo diferentes abordagens. Fechando esse grupo, o capítulo 8, a partir de um estudo de caso, afirma uma possibilidade viável de inter-relacionar conhecimentos.

Finalizando o livro, dois textos no campo da educação musical. Um deles desafia a norma da presença na aprendizagem de um instrumento musical com um estudo que contrapõe resultados de um ensino a distância com um presencial. A relação entre as pesquisas autobiográficas e o contexto da educação musical é o foco das reflexões do último capítulo, que busca conceituar uma episteme da música a partir de experiências docentes.

As questões que permeiam este tomo são centrais para as pesquisas sobre o ensino de Artes na atualidade. Os autores se debruçam sobre a escolha de abordagens teóricas e constructos metodológicos em correspondência com as demandas de cada modalidade artística ou de cada contexto educacional; passam pelo posicionamento político, ético e estético dos educadores no direcionamento de suas ações educativas, chegando à inter-relação entre os conhecimentos das diferentes modalidades artísticas que apontam para interdisciplinaridades possíveis.

Esta coleção traz ao público um panorama dos trabalhos realizados pelo programa Prof-Artes, programa de mestrado profissional em Artes que tem por objetivo a formação continuada de professores em exercício na rede pública de educação básica. Coordenado pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), o Prof-Artes é viabilizado por uma rede de instituições de ensino superior, com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes). A presente publicação pretende dar visibilidade aos estudos desenvolvidos por professores e professoras de Artes no âmbito do Prof-Artes, disponibilizando materiais e estratégias que podem inspirar docentes brasileiros em seu cotidiano, além de colaborar com a reflexão sobre a realidade da educação básica pública no Brasil.

ISBN 978-65-86546-55-2



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

 **UDESC** | **CEART**

 **CAPES**