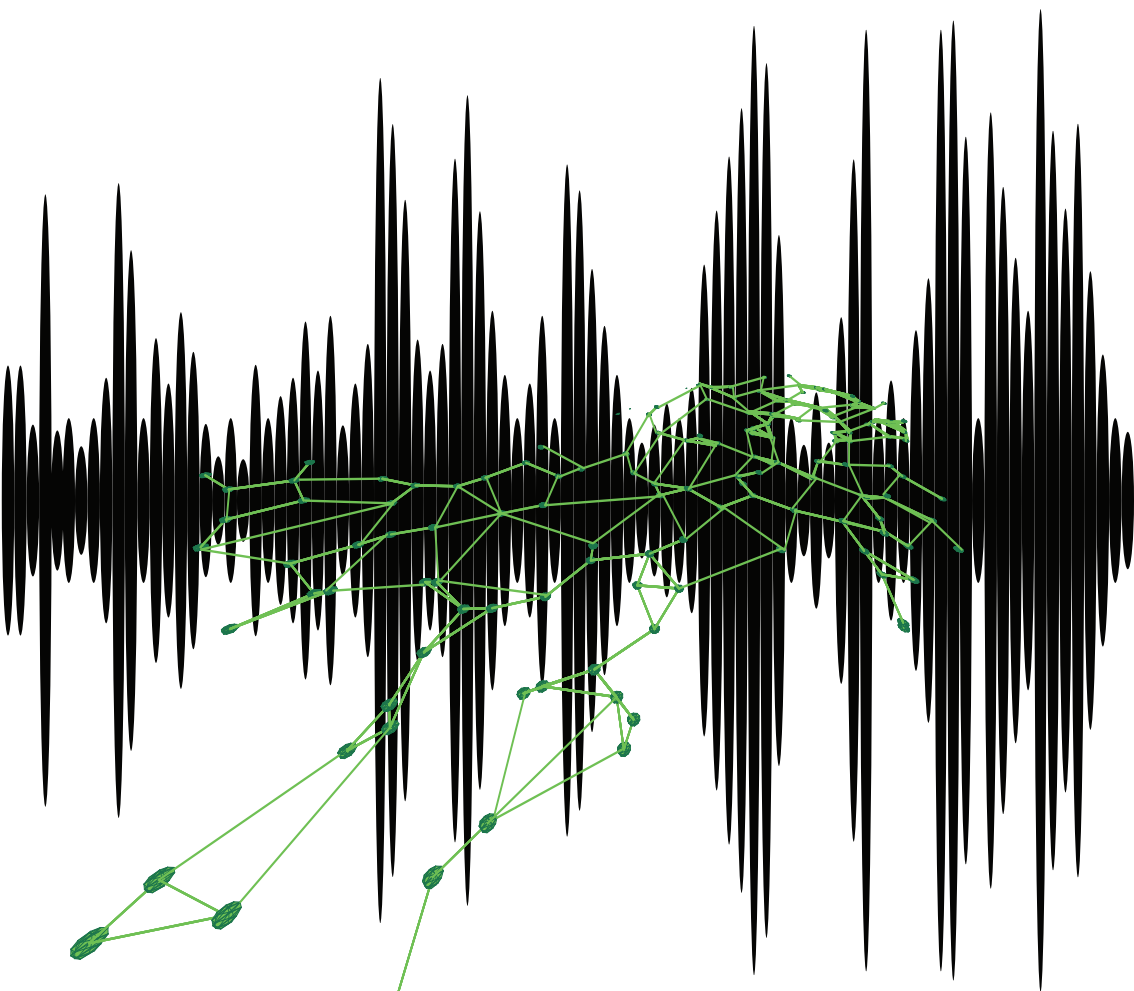


Ensino e Pesquisa em Artes: experiências no âmbito do ProfArtes



& Antenor Ferreira Corrêa
Flávia Motoyama Narita

Ensino e Pesquisa em Artes

**experiências no âmbito
do ProfArtes**

**Antenor Ferreira Corrêa
&
Flávia Motoyama Narita**

organizadores

Ensino e Pesquisa em Artes experiências no âmbito do ProfArtes

Capa: Leandro Muñoz

Revisão: Lorraine Maciel

Editoração: Elias Filho

F383e

Corrêa, Antenor Ferreira
Narita, Flávia Motoyama (orgs).
Ensino e Pesquisa em Artes: experiências no âmbito do ProfArtes /
Antenor Ferreira Corrêa
Flávia Motoyama Narita (orgs).
Goiânia: Gráfica UFG, 2019.
212 p.; 14,0 x 21,0 cm.
Livro em formato E-book com função PDF interativo.

ISBN: 978-85-495-0309-1

1. Artes. 2. Ensino de Artes.

I. Ensino e Pesquisa em Artes: experiências no âmbito do ProfArtes
II. Corrêa, Antenor Ferreira, Narita, Flávia Motoyama (orgs).

CDD: 700

CDU: 7.0

**Ensino e Pesquisa em Artes
experiências no âmbito do ProfArtes**

Universidade Federal de Goiás

Reitoria

Edward Madureira Brasil

Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação

Jesiel Freitas Carvalho

Conselho Editorial Media Lab / BR

Dr. André Gaudreault (Université de Montréal, CA)

Dr. Carlos Augusto da Nóbrega • UFRJ, BR

Dr. Cleomar Rocha, presidente do conselho • UFG, BR

Dr. Derrick de Kerckhove • Media Duemilla, IT

Dr. Felipe C. Londonho • Universidad de Caldas, CO

Dr^a Heloisa Buarque de Hollanda • UFRJ, BR

Dr. Hugo Nascimento • UFG, BR

Dr^a Lucia Santaella • PUC-SP, BR

Dr^a Maria Luiza Fragoso • UFRJ, BR

Dr. Michael Punt • Plymouth University, UK

Dr^a Mihaela Alexandra Tudor • Université Paul

Dr. Óscar Mealha (Universidade de Aveiro, PT)

Dr. Paul Hekkert (Delft University of Technology, NL)

Dr. Stefan Bratosin • Université Paul

Dr^a Suzete Venturelli • UnB, BR

Rede Media Lab / BR:

Media Lab / UFG

Media Lab / UnB

Media Lab / Unifesspa

Media Lab / UAM

Media Lab / PUC-Campinas

Agradecimentos

Esta publicação não teria sido possível sem a inestimável colaboração das pessoas e instituições descritas a seguir. Recebam nossos mais sinceros agradecimentos:

Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal – FAPDF

Márcia Abrahão Moura

(Reitora da Universidade de Brasília)

Enrique Huelva

(Vice-reitor da Universidade de Brasília)

Fátima Aparecida dos Santos

(Diretora do Instituto de Artes da Universidade de Brasília)

Nivalda Assunção de Araujo

(Vice-diretora do Instituto de Artes da Universidade de Brasília)

Paulo Sergio de Andrade Bareicha

(Coordenador do ProfArtes, UnB)

Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo

(vice-coordenadora do ProfArtes, UnB)

Emerson Dionísio Gomes de Oliveira

(Coordenador do PPGAV-UnB)

Cleomar Rocha

(Coordenador do Media lab-UFG)

Artur Cabral, Leandro Muñoz, Elias Filho

(Media Lab-UnB)

Todos os autores dos capítulos desta publicação.

Sumário

Prefácio: *Experiências fundantes*, VII

Cleomar Rocha

Introdução, 1

Antenor Ferreira Corrêa

Flávia Motoyama Narita

1 *A formação acadêmica e profissional no contexto da rede ProfArtes*, 5

Antonia Pereira

2 *Punk e pedagogia: Little Kids Rock desafia a hegemonia da educação musical nos EUA*, 17

Gareth Dylan Smith

Tradução: Flávia Motoyama Narita

3 *Espiritualidade crítica: desenvolvendo alguns conceitos para uma educação musical humanizadora*, 39

Heloisa Feichas

4 *Breve história da Escola de Teatro Popular (ETP) ou aprendizagens político-teatrais em tempos de colapso*, 51

Julian Boal

5 *Interfaces da pesquisa sobre teatro em comunidade e teatro na escola*, 63

Rafael Litvin Villas Bôas

Wellington de Oliveira

6 *Companhia Negra de Revistas: cultura, raça e nação*, 87

Beatriz da Silva Lopes Pereira

André Luís Gomes

7 *A realidade pensável: teatro e vida brasileira em Oduvaldo Vianna Filho*, 105

Fernando Marques

8 *Pedagogias musicais dialógicas: uma reflexão sobre os modelos de Keith Swanwick e Lucy Green*, 121

Flávia Motoyama Narita

9 *Documentação narrativa de docente de música na educação básica: uma proposta de extensão como campo empírico de pesquisa no ProfArtes*, 137

Delmary Vasconcelos de Abreu

10 *A modelação no ensino da música: conceitos e reflexões*, 155

Luciana Stadniki Morato Martins

Antenor Ferreira Corrêa

11 *Vivenciar as metodologias: caminhos de formação de docentes de teatro na contemporaneidade*, 173

Jonas Sales

12 *O ensino artístico no tempo digital: perspectivas pedagógicas para um novo tempo*, 187

José Mauro Barbosa Ribeiro

Sobre os autores, 199

Prefácio

Experiências fundantes

Cleomar Rocha

O ato de ensinar e de aprender é tema inesgotável, a partir das variantes contextuais e dos próprios sujeitos, que em si são mundos completos. Perscrutar tais atos, mais analisá-los, significa manter-se sensível à sua complexidade e, principalmente, aos lastros cognitivos e sociais que perfazem a teia sobre a qual a experiência se constrói. É com essa perspectiva que este livro, Ensino e Pesquisa em Artes: experiências no âmbito do ProfArtes, se funda, relatando universos de ensinar e de aprender, em um campo expandido da arte, em seus viés de formação profissional.

Só pela apresentação já se verifica a qualidade e complexidade do tema, índice de relevância deste livro. Mais ainda, ao explorar o tema experiência, em suas dimensões subjetivas e objetivas, individuais e sociais, os textos que formam essa coletânea evidenciam preocupações que não são de elaboração de um manual ou normas a serem observadas: são posicionamentos essencialmente humanos, em uma lógica humanamente construída na e pela cultura. Mais que isso, reverbera aqui o olhar atento e sensível da arte, em constante tensionamento com o que se vê, o que se sente e o que transcende, visto que o conteúdo, para além da forma, instaura dinâmicas relacionais, tipificadas pela ação generosa do ensinar e do aprender. A arte, como matéria bruta, e sua abordagem como matéria, disciplina, curso, em percursos que sondam o imaterial, o interdisciplinar e o transcendental.

Nos relatos que formam o conjunto aqui reunido, a expertise é mais fluxo que fixo, mais dinâmicas que dominâncias, mais artes que profes. Se os cursos denominados ProfArtes, mestrados profissionais em Artes, conduzem a uma praxis voltada para o exercício da profissão em Artes, e que por isso enseja um lastro não exclusivo ao

ensino, não exclusivo à expressão artística, ainda há de se observar que o pulsar de um mercado legitimamente sociocultural elegeu, desde sempre, os produtos estéticos como centro de suas atividades. Conservação, guarda, crítica, valoração e todo o movimento social vinculados à Arte se coadunam à expressão da Arte como artifício do humano, como valor simbólico do incomensurável, do indizível, daquilo que não se contém em si.

E é essa riqueza que faz o campo sobejar essências, partes delas visíveis, legíveis e invisíveis na coleção de textos que inauguram a socialização não dos resultados, mas de percursos, do ProfArtes da Universidade de Brasília. Do centro do país, figura simbólica de um quase retângulo que comanda administrativamente a terra cor de fogo, Brasília, a UnB, relevante, inquieta e inspiradora, faz ver sua incursão na área que já tem história: a arte.

Brindemos a inquietude, a experiência, e a nobre missão de ensinar e de aprender. Brindemos nossos olhos e sentidos com a dimensão das experiências e suas implicações, da arte e de suas razões, das pessoas e suas missões, dos sentidos latentes nas expressões ditas, imanentes nos lastros semânticos que ecoam por letras, palavras, páginas e sensibilidades, de experiências fundantes.

Introdução

Antenor Ferreira Corrêa
Flávia Motoyama Narita

Apresentamos, neste primeiro livro do Mestrado Profissional em Artes da Universidade de Brasília (ProfArtes, UnB), resultados de pesquisas e de experiências docentes de pesquisadores das áreas de Educação Musical e de Educação Teatral. O que une a multiplicidade temática dessa publicação é o fato de os autores estarem direta ou indiretamente envolvidos com o ProfArtes.

Desde sua criação em 2013, o ProfArtes tem contribuído significativamente para a capacitação de professores atuantes no Ensino Básico da rede pública do Brasil. Especialmente no contexto da Região Centro-Oeste, já é possível avaliar quanti e qualitativamente não somente o sucesso da Rede ProfArtes, mas também o impacto positivo produzido nessa região do país. Os bastidores da criação do ProfArtes, bem como a filosofia que norteou a concepção dessa rede, nos é contada por sua personagem principal, Antonia Pereira, no primeiro capítulo desse livro.

Essa publicação foi concebida durante o III ColóquioArte - Colóquio do Mestrado Profissional em Artes da UnB e Simpósio de Educação Musical - realizado em março de 2019 em Brasília e financiado pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF) por meio de seu Edital 2/2018. Dentre as atividades do III ColóquioArte, houve uma mesa-redonda com o tema “Educação pela Arte: práticas, reflexões, contradições e subversões”. Os palestrantes convidados - Gareth D. Smith, Heloisa Feichas e Julian Boal - posteriormente ampliaram suas ponderações, que estão aqui, respectivamente, registradas nos capítulos dois, três e quatro. Esses autores apontam possibilidades para que a educação, de modo geral, e a educação pela arte, especificamente, contribuam para uma formação humanizadora, libertadora e para a autonomia. Apesar de

nem sempre haver referências diretas ao educador brasileiro Paulo Freire, podemos relacionar as práticas apresentadas nessa mesa-redonda aos conceitos freireanos.

Em seu capítulo, Gareth Smith apresenta o trabalho desenvolvido nos Estados Unidos da América pela organização sem fins lucrativos denominada Little Kids Rock. A visão dessa organização de uma educação musical que empodere e emancipe as pessoas para a condução de suas vidas pode ser relacionada a princípios dialógicos para uma educação libertadora que Freire defendeu. Em contraposição a práticas “bancárias” (Freire, 2014/1968, p.87), em que estudantes passivamente recebem “depósitos” de informações consideradas relevantes pelos professores, Little Kids Rock reconhece e inclui diferentes gêneros musicais, incentivando que estudantes produzam suas próprias músicas, em composições e improvisações.

Heloisa Feichas explicitamente traz a literatura freireana para discutir o que seria uma educação musical humanizadora no desenvolvimento de uma espiritualidade crítica. Buscando o desenvolvimento integral, por meio de uma pedagogia holística que conecte mente e coração, a autora ressalta a importância das relações interpessoais e também da consciência sobre si no processo de conscientização. As práticas musicais colaborativas são apresentadas como potenciais contextos para o desenvolvimento de relações inter e intrapessoais, que podem fomentar um melhor conhecimento sobre si e sobre os outros, inspirando criticidade, benevolência e autossuperação.

Julian Boal, ao traçar uma breve história da Escola de Teatro Popular (ETP), apresenta a importância política da educação pela Arte. Como acreditava Freire, “além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político. É por isso que não há pedagogia neutra” (Shor & Freire, 2008/1986, p.25). Discutindo o teatro como um instrumento de formação crítica e organização política, Julian Boal apresenta a ETP como um espaço complexo, com militantes de diferentes organizações que buscam a construção de uma união, inicialmente para a prática de teatro.

Também considerando práticas teatrais em comunidades e na escola, Rafael Litvin Villas Bôas e Wellington de Oliveira discutem

as dimensões políticas dessas práticas e o lugar que ocupam na historiografia do teatro brasileiro. Essas considerações levam os autores a comprovarem a notória influência da pedagogia de Paulo Freire e das abordagens do Teatro do Oprimido (sistematizadas por Augusto Boal) em grande parte das pesquisas que se dedicam ao estudo do teatro comunitário.

Os dois capítulos seguintes trazem perspectivas históricas sobre o teatro no Brasil. Beatriz da Silva Lopes Pereira e André Luís Gomes resgatam a memória da Companhia Negra de Revistas para, partindo dos conceitos de cultura, raça e nação, discutirem e aprenderem o fazer teatral popular negro, articulado com as condições econômicas, políticas e sociais de produção. Fernando Marques, no capítulo seguinte, apresenta considerações atualizadas sobre a trajetória biográfica e as polêmicas vividas pelo dramaturgo Oduvaldo Vianna Filho. Além da intensa atuação como escritor, intérprete e pensador teatral, o dramaturgo foi um dos fundadores do Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (CPC da UNE), no Rio de Janeiro em 1961. Este centro, embora gestado no âmbito do Teatro de Arena, em São Paulo, inspirou-se no Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, fundado, entre outros, por Ariano Suassuna e Paulo Freire.

Os três capítulos subsequentes apresentam pesquisas na área da música. Flávia Narita apresenta uma reflexão sobre os modelos pedagógicos dos educadores musicais Keith Swanwick e Lucy Green. Utilizando conceitos de Freire, esses modelos são apresentados como propostas “dialógicas”, que possibilitam tomadas de decisão tanto das/dos estudantes quanto das/dos educadoras/educadores. Os modelos de Swanwick e de Green são apresentados como potenciais fomentadores de uma prática musical integrada que possibilita ressignificações de valores e de conhecimentos por meio de engajamento ativo em atividades de criação, performance e apreciação. Tais ressignificações têm o potencial de criar novas compreensões do objeto de conhecimento, do mundo, e dos outros, buscando vivenciar o caráter “humanizador” da educação. Delmary Abreu propõe a construção de epistemologias para a educação musical, frutos dos relatos auto-biográficos de professores

de música. Desse modo, a atividade (auto)biográfica é apresentada como procedimento viabilizador da formação, autoformação e transformação dos docentes. Luciana Stadniki Morato Martins e Antenor Ferreira Corrêa discorrem sobre a ideia de modelação no contexto do ensino e aprendizagem da música, considerando como esse procedimento pode apresentar resultados positivos para o aperfeiçoamento da prática deliberada do estudo de um instrumento musical de forma mais eficaz e motivadora.

Os dois últimos capítulos que integram essa publicação tratam das pedagogias para o ensino de teatro. Jonas Sales propõe uma discussão a respeito dos métodos utilizados na formação do professor de teatro. O autor entende que não basta apenas apresentar e analisar essas metodologias em sala de aula, mas é necessário vivenciá-las na prática. José Mauro Barbosa analisa as transformações hodiernas trazidas pelas diversas tecnologias digitais e nos instiga a refletir sobre o afloramento dos fenômenos da cibercultura e do midialivrismo como territórios possíveis do fazer e pensar contemporâneos e nos seus desdobramentos para as pedagogias artísticas.

Esperamos que a leitura desse livro seja proveitosa e inspiradora.

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 56a ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. *Medo e Ousadia: O cotidiano do professor*. 12a ed. Tradução de Adriana Lopez, revisão de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

1

A formação acadêmica e profissional no contexto da rede ProfArtes

Antonia Pereira

Quando fui nomeada coordenadora da área de Artes na Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, em abril de 2011, a primeira tarefa que se apresentou foi o estudo e a análise acurada do Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG¹. O PNPG 2011/2020 assinalava a expectativa de que o desenvolvimento da pós-graduação brasileira elevasse o Brasil à condição de quinta economia do mundo nesse período. Esse projeto envolvia desafios de crescimento qualitativo e quantitativo, não somente para a área de artes, mas para todas as áreas do conhecimento. Quantitativamente se fazia necessário aumentar o número de mestres e doutores formados, tanto para atuação acadêmica, quanto para atuação em outros setores da sociedade.

Particularmente, o desafio principal que se apresentou para a área de Artes, consistia na consolidação de políticas de indução à criação de novos mestrados profissionais, realidade ainda muito recente para a área, mas que, na atualidade, começa a inaugurar novas perspectivas de parcerias com o setor extra acadêmico e outras formas de geração de conhecimentos e competências artístico-culturais. A ênfase na qualificação de recursos humanos para o mercado de trabalho marcou a diferenciação, orientada pelo PNPG, para os mestrados profissionais e instaurou na área de Artes, novas políticas e novas formas de interlocuções com outros setores da sociedade. A possibilidade de ampliação do número de

1 Editado pela Fundação CAPES, o PNPG tem como objetivo definir novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para a política de pós-graduação e pesquisa no Brasil.

mestrados profissionais da área, com impacto em outros segmentos do mercado de trabalho, além do ensino fundamental e médio é, hoje, uma realidade concreta. Para além da Rede ProfArtes, sobre a qual falaremos longamente nas páginas que seguem, a área de artes dispõe, hoje, de nove Mestrados Profissionais, quais sejam PPGPAC Escola Superior de Artes Célia Helena, PPGARTES Instituto Federal do Ceará, PPGPROM, Universidade Federal da Bahia, PROMU, Universidade Federal do Rio de Janeiro, PPGEAC e PROEMUS, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e PPGARTES UNESPAR, Universidade Estadual do Paraná.

Um pouco de história: a inserção da área de artes no ensino fundamental e médio

Desde o triênio 2007/2009, a área de Artes vinha já incentivando os programas a valorizarem as linhas de pesquisa que contribuíam para o desenvolvimento da Educação Básica. Não obstante, até 2012, a inserção/incidência da área no ensino fundamental e médio ainda era bastante tímida e tinha lugar na forma de cooperação entre os Programas e as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação.

Nos Programas acadêmicos *stricto sensu* o eixo de tal cooperação centrava-se nas Linhas de Pesquisa em Arte/Educação, através de projetos e ações extensionistas, que implicavam e promoviam a participação dos professores da rede de ensino básico em atividades dos programas de Música, de Artes Visuais de Teatro e de Dança. Em todos esses Programas, a preocupação consistia em proporcionar o desenvolvimento de atividades interdisciplinares como parte da formação inicial e continuada de profissionais da Educação Básica, com atenção especial aos professores da rede pública, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID² e Plano Nacional de Formação de Professores da

2 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência que oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos de Licenciaturas que se dediquem nas escolas públicas. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. O Pibid promove, com tal iniciativa, a articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.

Educação Básica - PARFOR³.

No final de 2012, a coordenação de área⁴, em ações articuladas com docentes e representantes de 11 instituições de Ensino Superior (UnB, UFMA, UFBA, UFRN, UFPA, UFC, UFPB, UFMG, UNESP, UFU e UDESC) elaborou a Proposta de um Programa em Rede Nacional de Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes), aprovado pelo Conselho Técnico Científico do Ensino Superior, CTC-ES/CAPES, com nota 4, em junho de 2013. Oferecido em caráter semipresencial, visando, em médio prazo, a formação de professores da Educação Básica do Ensino de Artes em todo o território nacional, o ProfArtes disponibilizou 220 vagas e teve cerca de 1.600 inscrições. Em face ao sucesso da empreitada, a expectativa era de que, em 2015, novas IES integrassem a rede e novos docentes se credenciassem ao ProfArtes, promovendo assim uma oferta mais ampla, capaz de atender à grande demanda existente.

A implementação do ProfArtes veio, então, acentuar as proximidades e semelhanças entre o ensino e a arte, comprovando que:

- 1) a sala de aula é também uma experiência estética – a busca de construção e atribuição de sentidos;
- 2) os professores, assim, como os artistas, se envolvem numa trama durante o processo (de ensino-aprendizagem);
- 3) existe a presença de uma tensão e uma harmonia entre automatismo e inventividade;

3 Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, implementado pela Capes como ação para induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica e que não possuem a formação específica na área em que atuam em sala de aula.

4 A rede que consolidou o ProfArtes foi articulada a partir das atividades da Coordenação da Área de Artes da CAPES e, particularmente, da gestão dos processos de avaliação. Nesse contexto, é importante citar e agradecer ao Professor Milton Sogabe (UNESP), à época Coordenador Adjunto da área de Artes e à Profa. Lúcia Pimentel (UFMG) Coordenadora para Assuntos de Mestrado Profissional, pelo apoio e disponibilidade incondicional na implementação deste importante projeto para a área de artes.

4) tanto a arte como o ensino atingem fins inesperados: sabemos de onde partimos, mas não onde chegaremos.

Ana Mae Barbosa, com base em Eisner e Paulo Freire, nos lembra que a educação é mediatizada pelo mundo em que se vive, formatada pela cultura, influenciada por linguagens, impactada por crenças, clarificada pela necessidade, afetada por valores e moderada pela individualidade. Trata-se de uma experiência com o mundo empírico, com a cultura e a sociedade personalizada pela geração de significados. Portanto aproximar a Arte da Educação, tomando ambas como mediadoras de experiências, é insinuar que o objetivo da educação deveria ser, antes, preparar artistas, utilizando a expressão artista, na acepção de Eisner, para qualificar:

[...] indivíduos que desenvolveram as ideias, as sensações, as habilidades e a imaginação para criar um trabalho que está bem proporcionado, habilmente executado, imaginativo e criativo... (Eisner, 2002, p.9).

Essas breves referências nos servem apenas para ratificar a natureza oportuna de um projeto como o ProfArtes, que entende o papel da arte na Educação como fator estruturante e que situa as linguagens da arte e suas diferentes manifestações, como construções culturais e de identidades.

Contextualização

O Programa de Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes), oferecido em rede, é um Curso semipresencial que conta com a participação de Instituições de Ensino Superior, no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB), e coordenado pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Este Programa tem alcance nacional e objetiva a formação de professores da Educação Básica do ensino de Artes em todo o território nacional. A opção inicial pela UDESC deveu-se à infraestrutura que essa instituição dispunha para a gestão do ProfArtes, e à experiência da mesma com processos de formação continuada de docentes de Artes na Educação Básica. Tal

experiência acumulada por docentes da UDESC, especialmente do Centro de Artes, unidade onde o Programa tem sua sede central, vinha do projeto Magister realizado em parceria com a Secretaria de Estado da Educação de SC. Este projeto consistiu na oferta de Licenciaturas em Artes (Música e Artes Cênicas) nas cidades do interior para a capacitação de professores da rede pública de ensino. A articulação em rede, como base do ProfArtes, pressupunha a possibilidade de uma reflexão sobre processos de ensino de artes que nasceriam da reunião de docentes e discentes capazes de representarem a diversidade de experiências pedagógicas do país. Para tanto, sua organização a partir de uma estrutura institucional de referência, era de fundamental importância na garantia da unidade da ação de formação dos discentes. Seis anos depois da sua implementação, o ProfArtes será em breve sediado pela Universidade Federal de Uberlândia, tendo sua administração e gestão acadêmicas sob responsabilidade do Instituto de Artes desta IES.

A Perspectiva de Cooperação e Intercâmbio

É possível dizer que a cooperação pretendida pelo projeto já tinha raízes na interface dos docentes proponentes. O ProfArtes com sua modalidade semipresencial tem como metodologia e objetivo a realização de práticas de intercâmbios entre os docentes das diferentes IES participantes. Isso se dá principalmente através da interface com os potenciais alunos de diferentes estados. Esse foi um fator estimulante para o desenvolvimento de novas perspectivas para a reflexão sobre o ensino da arte no contexto das escolas. A troca de experiências proporcionada pela rede estimulou o desenvolvimento de projetos que teriam impacto direto no processo de capacitação dos professores da Educação Básica (EB) - foco central de todo o projeto. Considerávamos que a modalidade semipresencial do curso também funcionaria como vetor para o desenvolvimento de novos instrumentos de ensino. Por isso, a perspectiva do ProfArtes combinava a formação dos professores da EB, e da equipe de docentes das IES, confrontando-os com a necessidade de se relacionar com novos procedimentos de ensino em nível de pós-graduação.

Capacidade instalada para o ensino e a pesquisa

A liderança do ProfArtes reúne pesquisadores respeitados na área que reconhecem os compromissos requeridos por projetos de grande porte. Os docentes são altamente experientes nas especialidades demandadas pela proposta com produção qualitativa e quantitativamente robusta e claramente vocacionada ao empreendimento de capacitação de professores e de produção de material didático voltado para a área, como subsídios concretos à atuação em sala de aula no contexto da Educação Básica. Nesta concepção em rede, o ProfArtes funciona com um conjunto integrado de Instituições Associadas, de modo que cada uma delas garanta o funcionamento do Programa, desenvolvendo:

- 1) Conteúdo único de capacitação dos docentes da Educação Básica, julgado como indispensável para atingir resultados substantivos nos educandos;
- 2) Formação integrada, tendo em vista as enormes diferenças que sabemos existir entre professores e alunos da Educação Básica no Brasil;
- 3) Implementação efetiva da escola inclusiva prevista em Lei em toda a Nação;
- 4) Democratização na educação brasileira consideradas as diferenças entre os sujeitos, suas vocações, suas possibilidades e dificuldades reais, atores que são professores e alunos em todo o percurso do letramento escolar no Brasil;
- 5) Formação de banco de dados constituído de textos de professores e de alunos;
- 6) Pesquisas de natureza teórica e prática com base nos corpora que vêm sendo constituídos;

- 7) Constituição de material didático inovador seguindo as tendências contemporâneas apontadas pelas políticas de Ciência e Tecnologia;
- 8) Levantamento de questões teóricas como orientações importantes para a pesquisa básica que, de forma dialética, opera na dinâmica da Ciência.

ProfArtes: “A quem será que se destina”?

O público-alvo que o ProfArtes atende é constituído por docentes de todas as gerações egressas de Cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Dança, Educação Artística, Teatro, Música e demais cursos voltados para as linguagens das artes, em atividade no contexto da Educação Básica.

A demanda do Mestrado Profissional, nesse contexto, caracteriza-se então por um público de professores que atuam no ensino de Artes na Educação Básica, em busca de aportes técnico-científicos para melhor proceder às suas práticas profissionais. Face às necessidades que se impõem para a efetivação da Escola Inclusiva, com demandas de capacitação específica, o curso (ProfArtes) se compõe de professores ávidos por desenvolver conhecimentos que alavanquem os processos de ensino-aprendizagem artística no contexto de atualidade da escola brasileira.

Objetivos

Por entender o papel da arte na Educação como fator estruturante, a capacitação de discentes em nível de Mestrado Profissional, como pretende o ProfArtes, tem como meta mais ampla a capacitação de docentes com vistas ao enriquecimento e à eficácia de suas práticas profissionais, de tal modo que o ProfArtes, em nível nacional promova:

- (1) a reflexão sobre o campo conceitual da arte no contexto contemporâneo e sua articulação com o ambiente da Educação Básica;

(2) o aumento do nível de qualidade de ensino da Arte na Educação Básica, com vistas a efetivar a desejada curva ascendente quanto à proficiência dos alunos no que se refere às habilidades de produção, leitura e recepção da obra artística;

(3) uma atuação docente que busque o declínio das taxas de evasão dos alunos durante o percurso da Educação Básica na Escola brasileira;

(4) a capacidade de articulação dos elementos sógnicos/artísticos exigida em um mundo globalizado com a presença pressuposta da web;

(5) uma atitude pró-ativa dos professores em relação aos alunos com graus distintos de atipicidade.

O ProfArtes busca, também, concretizar outros objetivos, a saber:

1. Qualificar os mestrandos/docentes para desenvolver múltiplas competências comunicativas dos alunos em ambiente online, e explorar as possibilidades de experimentações artístico-pedagógicas com as diferentes linguagens artísticas nas práticas de ensino e da aprendizagem com suportes digitais e não digitais;

2. Oferecer subsídios para a utilização de estratégias de mediação para além da sala de aula;

3. Refletir sobre a especificidade das diferentes linguagens artísticas, bem como sobre possíveis interfaces entre as mesmas;

4. Instrumentalizar os mestrandos/professores da Educação Básica de maneira que eles passem a compreender e bem conduzir as mais variadas formas de “diferenças” identificadas em classe, seja do ponto de vista de níveis de competências de ensino dos vários códigos artísticos dos alunos, seja no que tange aos cenários de desenvolvimento atípicos que os alunos apresentem;

5. Instrumentalizar os docentes da Educação Básica para a elaboração de material didático inovador que lance mão, quando conveniente e relevante, de recursos tecnológicos modernos, eventualmente disponíveis em seu contexto educacional.

Com esses objetivos em mente e considerando as múltiplas tendências teórico-metodológicas e a perspectiva fortemente inter e transdisciplinar, o ProfArtes busca formar professores das respectivas subáreas artísticas voltados para a inovação na sala de aula, ao mesmo tempo em que, de forma crítica e responsável, possam refletir acerca de questões relevantes sobre diferentes formas de leitura e compreensão de mundo presentes na contemporaneidade. A base do projeto é a criação de um ambiente que favoreça uma formação estimulante e que possibilite a esse professor a responder aos desafios educacionais do Brasil contemporâneo, considerando princípios fundamentais da construção de uma educação artística que vise a práticas sociais mediadas pelas mais variadas formas culturais.

O Devir

A consolidação do ProfArtes constituiu uma importante meta e impôs à área de artes, a necessidade de estreitar as relações com o Ministério da Cultura, realidade que não se efetivou em função da crise que assolou o país em 2015 e que conheceu seu paroxismo com o Impeachment da Presidente Dilma Rousseff, em 2016. É inegável, entretanto, que o ProfArtes deve sua existência e resistência aos cerca de 141 docentes de diferentes IES, que tornam viável o projeto. Não obstante os tempos de escassez e perspectivas pouco promissoras, não se deve perder de vista a necessidade de implantação de:

- a) formas de fomento aos processos e produtos artístico-pedagógicos concebidos no âmbito do ProfArtes e que tenham a cultura como objeto;
- b) a concepção de Programas de Intercâmbio Nacionais e Internacionais de Arte e Cultura, no âmbito específico do ProfArtes,

que possibilite intercâmbios, na forma de estágios artísticos e pedagógicos em instituições nacionais e estrangeiras, destinados aos professores-mestrandos do ProfArtes, incluindo, quando possível, a participação de alunos do Ensino Médio da rede pública.

A realidade é de crise, isso já dissemos. Mas também não foi fácil chegar até aqui e não foi nada agradável, nem harmônico, quebrar os preconceitos, dirimir falsos dilemas e convencer toda uma área da necessidade de implementação de um Mestrado Profissional em Artes, articulado em Rede. E já que aqui chegamos guardemos tais metas/programas como objeto de diálogos e projetos para o futuro que se anuncia.

O espírito Interdisciplinar

Não é possível falar de metas e projeções futuras, sem tocar no espírito interdisciplinar da área de artes, também multi e transdisciplinar por natureza. No caso específico da pesquisa em artes, a interdisciplinaridade funciona como elemento chave de transformação dos objetos artísticos e principalmente de seus lugares no contexto da cultura. Há vários exemplos de como práticas interdisciplinares contribuem para que o objeto artístico veja suas fronteiras expandidas. Sabe-se que a arte, suas instituições e seus agentes (professor, artista, marchand, crítico, historiador, etc.) atuam e interagem no campo expandido da cultura e que seu entendimento requer o estabelecimento de um diálogo entre sujeitos criadores, pensadores, críticos e pesquisadores, capazes de suscitar interpretações mais densas e abrangentes.

Este diálogo instaura espaços para releituras da arte do passado, para análises aprofundadas do papel de instituições basilares do sistema de arte e para a gradativa incorporação de experiências e técnicas, antes consideradas menores e/ou periféricas no discurso oficial da história da arte. É nesse espírito que o ProfArtes agrega docentes/pesquisadores com formações diversas e diversificadas; comporta em sua estrutura curricular, disciplinas que dialogam com diferentes domínios do conhecimento. A interdisciplinaridade

é inerente à área de Artes porque o fundamental das propostas interdisciplinares são os processos mentais que supõem o entrecruzamento de disciplinas.

Nesse espírito, ainda, o incentivo e apoio a eventos de natureza interdisciplinar, promovidos e organizados no âmbito do ProfArtes, deve constituir uma prioridade em face do desafio que consiste em qualificar e possibilitar que os mestrandos/docentes desenvolvam múltiplas competências comunicativas dos alunos, em ambiente online e presencial; explorem as possibilidades de experimentações artístico-pedagógicas com as diferentes linguagens artísticas nas práticas de ensino e da aprendizagem com suportes digitais e não digitais.

À Guisa de Conclusão ou Considerações Provisórias?

A educação cultural representa um instrumento de construção de cidadania e a Escola é um agente fundamental na promoção de processos de educação estética. À questão arte, luxo ou necessidade, o projeto de Mestrado Profissional em Rede, responde na prática, que a arte é absolutamente necessária! Mas enquanto pesquisadora, artista e professora de teatro, com atuação predominante e afirmativa na graduação e na pós-graduação em Artes, não posso deixar de interrogar, ainda e mais profundamente, a natureza e os fins da Rede ProfArtes.

Trata-se de tornar os discentes/docentes em melhores espectadores, amadores esclarecidos e mais exigentes ou transformá-los igualmente em «atores» sociais? O que realmente esperamos de seus comportamentos sociais ao capacitá-los para o ensino das artes em suas naturezas teóricas e práticas? Devemos lhes ensinar, de uma só vez, que a arte é uma dimensão substancial do ser humano, o Solar e o Lunar, Apolo e Dionísio, a clareza de espírito e as profundezas noturnas do ser? Não são meras interrogações, mas questões essenciais, que impregnam a vida no que ela possui de mais trivial e concreto, mas também no que ela possui de mais metafísico.

E a arte interroga os corpos e os espíritos. Mas não se trata de estabelecer um equilíbrio estático entre Apolo e Dionísio ou, para

retomar as oposições binárias, de colocar um pouco de «papel» e um pouco de «personalidade», sob pena de confundirmos dois enfoques absolutamente distintos: o da arte e a da vida cotidiana. Trata-se de Ser e de Agir! E qual domínio interroga o homem nos seu corpo e no seu espírito, ensinando-lhe a ser e a agir, que não o domínio da arte?

Referências

BARBOSA, Ana Mae. *Teoria e prática da Educação Artística*. São Paulo: Editora Cultrix, 1975.

EISNER, Elliot. *The Arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press, 2002.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 1993.

2

Punk e Pedagogia: Little Kids Rock desafia a hegemonia da educação musical nos EUA¹

Gareth Dylan Smith
Tradução: Flávia Motoyama Narita

Introdução

Serviços públicos, incluindo a educação pública, são frequentemente mal financiados nos Estados Unidos, deixando um vácuo a ser preenchido por organizações terceirizadas. Nos EUA, as escolas têm seus orçamentos baseados em grande parte em suas receitas fiscais locais. Desse modo, áreas com populações menos abastadas tendem a ser servidas por escolas com baixo orçamento, atraindo professores e professoras² com menos aspirações e inculcando nos estudantes um senso generalizado de fracasso como cidadãos, de não merecerem ter êxito na educação, no trabalho ou na vida (Reay, 2017; Wright, 2010). Em um ciclo vicioso de fracasso em um sistema para o qual estudantes de baixo status socioeconômico não têm sido adequadamente preparados (National Education Association,

1 Partes desse capítulo constam nas publicações abaixo em inglês e estão reproduzidas aqui com a gentil permissão das editoras:

Smith, G.D.; Gramm, W.; Wagner, K. (2018). Music education for social change in the United States: Towards artistic citizenship through Little Kids Rock, *International Journal of Pedagogy, Innovation and New Technologies*, 5(2), 11-21.

Little Kids Rock is a Punk, APME POP blog. Disponível em: <https://apmepopblog.wordpress.com/2018/01/12/little-kids-rock-is-a-punk/>

2 Nota da Tradutora: muitas palavras, em inglês, são comuns aos gêneros masculinos e femininos. Nessa tradução, optei pela apresentação de ambos os gêneros quando senti não prejudicar a fluência do texto. Outras vezes busquei alternar os gêneros.

2015), e no qual suas diferenças com o padrão de classe média-alta são vistas como estupidez, inferioridade inerente e inabilidade de serem ensinados (Giroux, 2018; Illich, 1971; Jones, 2016; Mckenzie, 2015), organizações educacionais sem fins lucrativos encontram oportunidades de oferecer experiências educativas valiosas e significativas que de outra forma poderiam estar ausentes das vidas desses estudantes.

Uma dessas organizações é a organização nacional de educação musical sem fins lucrativos Little Kids Rock, foco deste capítulo. A arte-educação traz melhoras notáveis e consistentes no desempenho acadêmico quando comparamos estudantes que tiveram arte em sua educação com aqueles que não tiveram (Americans For The Arts, 2015; Ruppert, 2006). Este conhecimento – combinado à lei federal por meio do Every Student Succeeds Act - ESSA (Ato Todo Estudante Tem Êxito), que estabelece a música como parte da educação de todas as crianças, independentemente de circunstâncias pessoais – fornece um incentivo poderoso para Little Kids Rock levar às escolas americanas um programa e uma pedagogia musical que reconhece a importância de se incluir as referências culturais dos estudantes (U.S. Department of Education, 2015).

Neste capítulo, discuto como a educação pública nos EUA é endemicamente injusta, e como o currículo, a pedagogia e o programa de capacitação de Little Kids Rock pretendem ajudar a abordar o déficit sistêmico na oferta de educação pública. Este capítulo primeiramente aborda contribuições da literatura sociológica, que oferece uma fundamentação e um histórico para o trabalho de Little Kids Rock. Logo após, sugere formas em que a organização exemplifica uma atitude punk para implementar uma educação musical nas escolas. Eu argumento que há uma necessidade urgente de se trabalhar em direção à equidade e à justiça em uma sociedade cada vez mais dividida economicamente, com uma crise contínua e profunda impregnando os ideais democráticos. Punk oferece um ethos que mistura confrontação e compaixão, ira e amor, na busca por uma sociedade mais justa.

Minha perspectiva como autor é parcial, uma vez que sou empregado pela Little Kids Rock. Trabalho para Little Kids Rock

como avaliador e captador de recursos financeiros, procurando compreender e articular o contexto no qual a organização realiza suas operações e quão bem seus programas servem para satisfazer as demandas observadas na sociedade. Além de meu trabalho integral na Little Kids Rock, sou professor-pesquisador visitante de música na New York University, trabalhando como performer, educador e pesquisador. Por essas características particulares, é necessário destacar a falta de objetividade que trago neste capítulo; entretanto, também reconheço o valor que o entendimento de alguém de dentro de um contexto pode oferecer (Chang, 2016). Bresler e Stake (2006, p.278) admitem que “em educação musical, temos necessidade de ... compreensões experienciais de situações particulares”, e Muncey (2010, p.8) afirma que “subjetividade não infecta seu trabalho, aprimora-o. Fazer conexões entre sua própria experiência e seu trabalho [acadêmico] é saudável”. Refletir e escrever este capítulo provou ser revelador para mim ao considerar os métodos e o impacto de Little Kids Rock. Espero que este texto também provoque a reflexão de leitores e leitoras em seus contextos particulares.

Little Kids Rock

O objetivo de Little Kids Rock é criar uma mudança de sistema sustentável na educação musical escolar dos EUA oferecendo aos professores e às professoras desenvolvimento profissional, instrumentos musicais e recursos para a implementação do currículo. O termo geral para o que Little Kids Rock oferece é “banda moderna”. Isso inclui conjuntos de músicas populares, atividades criativas tais como escrita de canções colaborativas e individuais, produção de batidas e bases com estação de trabalho de áudio digital (DAW), e mais. Esta “banda moderna” é vista como uma alternativa a e potencial parceira dos grandes conjuntos tradicionais (orquestra, coro, banda marcial, banda de concerto, banda de jazz) que compreendem a vasta maioria de oportunidades de educação musical e de se fazer música para crianças no ensino secundário dos EUA³ (Abril & Gault, 2008; Allsup & Benedict, 2008; Fonder, 2014;

3 NT: A educação secundária nos EUA atende crianças dentre 11 e 18 anos de idade, correspondendo, no Brasil, à denominação atual de ensino fundamental II e médio.

Williams, 2011).

Um componente central da capacitação oferecida por Little Kids Rock é introduzir os professores e as professoras à abordagem pedagógica de “música como uma segunda língua” (M.S.L.). Como apontado por Powell e Burstein (2017, p.246), M.S.L. “é menos sobre música como uma ferramenta comunicativa (linguagem) e mais sobre aprendizagem musical. Assim, Aprendizagem Musical como Aprendizagem de Segunda Língua (M.L.S.L.L., em inglês) poderia ser uma descrição mais precisa”. Desenvolvida a partir do trabalho de Krashen (1982), sobre aquisição de segunda língua, a abordagem relembra aspectos da aprendizagem musical informal de Green (2002, 2008) e incorpora princípios de Suzuki sobre aprendizagem da língua na pedagogia do violino (Wish, 2017, p.5). M.S.L. aborda a aprendizagem musical de maneira não-formal, em que professores adotam uma postura de facilitadores (Cremata, 2017) em vez de oferecerem instrução direta. M.S.L. compreende aprendizagem musical como:

Um processo natural, subconsciente, similar ao modo como as pessoas aprendem suas línguas nativas. Baseia-se na utilização significativa da nova língua e na comunicação natural. Os falantes focam não na “exatidão correta” de seus discursos, mas no ato comunicativo. (Wish, 2017, p.10)

Um princípio básico de M.S.L. é que “aprendizes com alta motivação, auto-confiança, boa auto-imagem, e baixo nível de ansiedade são melhores equipados a terem êxito na aquisição de segunda língua” (Wish, 2017, p.11). Esta premissa é aplicada à aprendizagem musical (ou aquisição musical) para que as jovens e os jovens experienciem menos barreiras sociais e psicológicas que impeçam uma participação significativa na música escolar. Como Byo (2017) identificou em seu estudo de caso, a “banda moderna” nas escolas cria comunidades colaborativas (p.6) e oferece experiências de “educação musical significativas, autênticas e valorosas” para os jovens (p.9). Na medida em que constantemente evita o didatismo ou a prescrição, M.S.L. é (assim como a aprendizagem informal de Green), possivelmente melhor compreendida como “um ethos, uma abordagem, e não uma pedagogia por si só” (Linton, 2015, p.302).

O modelo principal de capacitação é um treinamento de um dia com o curso introdutório “101”, com uma oficina “102” normalmente cursada por cerca de 80% dos professores e professoras que participaram do curso introdutório. Outro modelo de capacitação é oferecido a formadores de professores em cursos superiores; para estes acadêmicos, Little Kids Rock oferece formação em cinco dias de imersão. Todos os recursos e treinamento ofertados por Little Kids Rock são gratuitos ou a custo muito baixo. Little Kids Rock é financiado por verbas filantrópicas, um modelo comercial muito comum nos EUA para organizações sem fins lucrativos do “terceiro setor”. Little Kids Rock opera nacionalmente, em 45 dos 50 estados e no Distrito de Columbia. Desde 2002, Little Kids Rock tem feito parcerias com o governo do estado, secretarias de educação, escolas, professoras e professores, alcançando mais de 850.000 jovens em mais de 2.000 escolas.

Abordando uma necessidade da sociedade

Little Kids Rock tem como perspectiva “um mundo onde a música empodere as pessoas para conduzir vidas criativas, ricas e com propósito” (Little Kids Rock, 2018). Muitas pessoas obviamente conduzem vidas criativas, ricas e com propósito envolvendo diversos graus ou mesmo graus mínimos do fazer musical (musicating). Entretanto, à luz do papel que a música exerce e do valor que ela carrega para as pessoas, especialmente para jovens em idades correspondentes à segunda etapa do ensino fundamental e ao ensino médio (Macdonald et al., 2009; Miranda, 2013), os educadores e educadoras musicais e elaboradores de políticas educacionais são, certamente, obrigados a oferecer programas de música que incluam todos os estudantes e que os auxiliem a desenvolver identidades positivas como cidadãos valorizados e membros da sociedade confiantes e empoderados (D’Amore & Smith, 2016). A partir dessa visão, a missão de Little Kids Rock é transformar vidas (Little Kids Rock, 2018), fortemente alinhada à noção de “cidadania artística”, de Elliott, Silverman e Bowman (2016, p.3). Esses autores afirmam que música deve ser praticada como uma forma de “*cidadania guiada*”

eticamente” (p.6, ênfase no original), com base na premissa que “a prática artística envolve responsabilidades cívico-social-humanista-emancipatórias, obrigações para engajar em um fazer artístico que desenvolva ‘bens’ sociais” (2016, p.7). Eles continuam a descrever “artistas” de formas que, de fato, falam para e encorajam uma educação musical democrática, orientada para a comunidade e com referências culturais dos estudantes, afirmando que “por ‘Artistas’, queremos incluir pessoas de todas as idades e níveis técnicos (desde amadores a profissionais) que fazem e participam de arte(s) de todos os tipos... com a intenção primeira de fazer diferenças positivas nas vidas das pessoas” (Elliott, Silverman & Bowman, 2016, p.7). Infelizmente, tal visão raramente é a visão dada às práticas artísticas ou, por extensão, à prática musical em políticas, educação e formação de professores de música. Ao contrário, o sistema de educação musical é fortemente classista, sexista e racista, baseado amplamente em suposições e objetivos comerciais e coloniais não-verificados que enfatizam elitismo, competição e exclusão (Bull, 2016; Powell, D’Amore & Smith, 2017; Williams, 2011).

A ideologia que sustenta e caracteriza a maior parte da educação musical nos EUA não é ensinada aos/às estudantes ou professores. Entretanto, todos aprendem. Por isso, tem sido denominado “currículo oculto” (Froehlich & Smith, 2017, p.102). Abbott et al. (2014) o descrevem como:

Lições, valores e perspectivas não-escritas, não-oficiais e frequentemente não-intencionais que alunos e alunas aprendem na escola. Enquanto o currículo formal consiste em cursos, lições e atividades de aprendizagem em que os alunos participam, bem como em conhecimento e habilidades que educadores intencionalmente ensinam aos estudantes, o currículo oculto consiste em mensagens acadêmicas, sociais e culturais implícitas ou não verbalizadas que são comunicadas aos estudantes enquanto estão na escola. (Abbott et al., 2014).

Assim, enquanto uma pequena “elite” identifica e é identificada como musicista, a maioria aprende por meio de uma percepção identitária passiva (Smith, 2013) que não é musical e que não são musicistas (Welch, 2001). Wright (2018b) declarou que “uma educação musical diversa e culturalmente relevante que desenvolva os talentos e habilidades musicais de todos os jovens e

que os subsidie a continuar fazendo música durante toda sua vida deveria ser um direito humano”. Nos Estados Unidos, 79 por cento dos alunos têm esse direito negado (Elpus & Abril, 2011, p.134), representando “quase 10% de declínio na participação em música” desde 1982 (Elpus & Abril, 2011, p.138).

Somos testemunhas e cúmplices de um sistema em que, como Ruth Wright (2018a) tem alertado:

Por meio de um processo oculto disfarçado em um modelo de educação supostamente igualitário, certas classes de jovens são predispostas a terem êxito, vindas de famílias que provêem o capital cultural requerido para acessar o código da educação. O fato de este código ser secreto, escrito na própria linguagem da educação, faz com que o fracasso dos outros pareça ser baseado na sua falta de habilidade; como se isso fosse natural, em vez de um resultado distorcido de um sistema distorcido. (Wright, 2018a)

Em uma linha similar, Bourdieu (2000, p.168) acusa professores e o sistema educacional de reprovar estudantes e perpetuar uma “violência simbólica”. Henry Giroux (2018, p.39) é mais veemente em sua crítica, descrevendo “a contínua guerra à juventude economicamente favorecida e à comunidade de cor”, argumentando que esta guerra estende-se também aos “economicamente desfavorecidos, aos transgêneros e aos migrantes não documentados”.

Nesse momento, cidadãos e residentes dos Estados Unidos estão passando por um período particularmente desafiador. A ideologia supremacista branca, conservadora cristã, capitalista desenfreada, sobre a qual os EUA foi fundado, levou, talvez de modo não surpreendente, a uma situação em que:

a presidência de Trump desencadeou um tipo de anti-política que tira das pessoas o peso de qualquer responsabilidade para contestar – quanto mais para modificar – os preceitos fundamentais de uma sociedade esfacelada por intolerância aberta, misoginia gritante, desigualdade massiva, e violência contra imigrantes, muçulmanos, desfavorecidos economicamente e comunidades de cor. (Giroux, 2018, p.23).

Na educação, assim como em toda a sociedade contemporânea, “Muitas pessoas agora veem-se vivendo em sociedades em que experienciam um tipo de desalojamento social segregado e invisível

a políticas e à linguagem dos que estão no poder” (Giroux, 2018, p.25).

Elliott e Silverman (2014, p.58-59) afirmam que “música não tem um valor; música tem inúmeros valores, dependendo das formas como é concebida, utilizada, e ensinada por pessoas que se engajam em estilos musicais específicos” e comunidades. Assim, os programas de Little Kids Rock cultivam e respeitam as vozes de todos os estudantes como indivíduos de culturas e comunidades distintas.

Isso é um ethos poderoso que pode levar à criação de uma cidadania artística capaz de se expressar e de se defender por si mesma. Por meio de uma programação de educação musical culturalmente responsiva, que traz músicas relevantes e experiências validadas do fazer musical para a sala de aula escolar (isto é, enfocando nas músicas que os estudantes conhecem e gostam, assim como nas músicas que os professores e pais têm contato fora da escola), os professores e as professoras de Little Kids Rock envolvem os jovens que de outra maneira são frequentemente excluídos, “abraçando a ideia das crianças como agentes e participantes ativas na construção do conhecimento musical” (Linton, 2015, p.303). O ethos da banda moderna reconhece todos e todas as/os jovens como tendo voz que merece ser ouvida. Como Ranciere (1991) observou:

Educação emancipadora...começa do pressuposto que...todos os estudantes já podem falar. Começa do pressuposto que os estudantes não têm falta de capacidade de discurso, nem que estejam produzindo barulho...quando classificamos tais sons como barulho, não estamos declarando um fato psicológico, mas apresentando uma distinção política. (Ranciere, 1991, p.39-40).

A banda moderna e M.S.L. capacitam e concretizam oportunidades iguais para jovens, com foco na criatividade musical. Em vez do padrão de se tocar música escrita por compositores brancos, o currículo da banda moderna empodera minorias étnicas e estudantes de todos os gêneros para escreverem suas próprias músicas, por meio de seus valores centrais de composição e improvisação. Os programas da banda moderna de Little Kids Rock nas escolas auxiliam a reforçar a confiança dos jovens, enfocando

no desenvolvimento de habilidades criativas, colaborativas, e experimentações sem medo ou julgamento. Reconhecendo as vozes dos estudantes como válidas e vitais em suas experiências de fazer música, os professores e as professoras da banda moderna estão expandindo a participação musical nos EUA. Isso, apesar do fato de a vasta maioria das professoras e dos professores de Little Kids Rock ainda lutarem para ensinar ou mediar uma composição, escrita de canções e improvisação em suas aulas. Dados indicam que a matrícula em música em um distrito escolar é quatro por cento mais alta em escolas com programas da banda moderna comparada a escolas que não têm esse programa (Quadrant Research, 2017; Robison et al., in review). Randles (no prelo) identificou que uma maioria significativa (76%) de “professoras e professores indicaram que seus estudantes estão mais engajados nas aulas de música desde a incorporação dos currículos de LKR [Little Kids Rock] e da banda moderna em sua escola”.

Little Kids Rock como Punk

Confrontando e desafiando o modelo tradicional norteamericano de educação musical baseado em apresentações de grandes conjuntos que replicam performances, Little Kids Rock forma professores e professoras para subverter currículos e modelos pedagógicos normativos e exclusivos, simbolicamente violentos. Para isso, propõe e insere uma abordagem alternativa baseada na aprendizagem colaborativa e no desenvolvimento de habilidades criativas e de improvisação por meio de repertório e de práticas de aprendizagem culturalmente responsivos. Devido a essas atividades, por vários anos Little Kids Rock foi visto por muitas autoridades da educação musical, acadêmicos e filiados da Associação Nacional pela Educação Musical [National Association for Music Education] como algo transgressor, um intruso evangélico com pouca consideração às tradições existentes ou àqueles educadores que acreditam profundamente nelas; esta é ainda a visão de algumas pessoas da área. Essas críticas não são totalmente infundadas, mas considero que são originadas mais pela vigorosidade, boas intenções

e comprometimento imediato de membros da equipe de Little Kids Rock para efetuar mudanças positivas do que por motivações nocivas. Começou a ser difícil ignorar ou desconsiderar Little Kids Rock. Essa organização tem feito a diferença – ou no mínimo deixado uma impressão – nas vidas de mais de um milhão de jovens, em suas famílias e suas comunidades. De acordo com Kahn-Egan (1998), o comportamento e atitude de Little Kids Rock são de um punk (ver também: Dines, 2015; Torrez, 2012; Santos & Guerra, 2017).

Kahn-Egan estabelece cinco características gerais de punk – ao mesmo tempo em que reconhece a ironia e a complexidade inerente de se tentar descrever algo que deliberadamente e mesmo agressivamente escapa apreensão e em seu cerne resiste a rótulos e a descrições criteriosas (Dines 2015; Sofianos, Ryde & Waterhouse, 2015). Seguem aqui suas cinco premissas sobre punk; cada uma acompanhada por uma breve explicação de como Little Kids Rock corresponde a elas.

1) Um senso de fúria e de paixão que no final faz com que [a pessoa] diga o que realmente está em sua mente.

Little Kids Rock é um líder em um movimento poderoso que vem ocorrendo na educação musical nos EUA. Desde, e, na verdade, bem antes do Simpósio de Tanglewood em 1967⁴, educadores musicais progressistas vêm tentando, em pequenos números, trazer músicas alternativas e populares, e pedagogias apropriadas para as escolas (Powell, Krikun, & Pignato, 2015; Williams, 2011). Alguns tiveram êxito, mas a esmagadora maioria da educação musical dos EUA não é adequada aos estudantes ou à sociedade a que deveria estar servindo (Kratus, 2019). Frustração e perplexidade diante desta inércia sistêmica perpétua levou Little Kids Rock a prosseguir em sua missão, liderada por seu fundador e diretor executivo (CEO), Dave Wish.

4 O Simpósio de Tanglewood foi um encontro seminal em 1967 em Tanglewood, MA, EUA, no qual membros da Conferência Nacional de Educadores Musicais (The Music Educators National Conference) concordaram que música na escola deveria incluir “música dos adolescentes” (hoje cairia na ampla denominação de “música popular”). Resultados do Simpósio foram publicados na Declaração de Tanglewood, um ano depois (Mark, sem data).

2) A ética do Faça Você Mesmo (DIY), que demanda que façamos nosso próprio trabalho pois qualquer um que faça o trabalho por nós estaria nos prejudicando.

Seria incorreto afirmar que a diretoria da organização, seu fundador ou empregados julgam que alguém esteja tentando os prejudicar. Entretanto, as atividades de Little Kids Rock são caracterizadas por uma ética do DIY. O fundador de Little Kids Rock, David Wish, decidiu que já que ninguém parecia disposto a modificar a educação musical americana (após 50 anos de conversas sobre como isso seria uma boa ideia), “nós mesmos faríamos isso”. “DIY” obviamente raramente significa fazer coisas completamente sozinhos – ao contrário, isso envolve a colaboração de pessoas certas em termos acordados mutuamente para que as coisas que precisam ser feitas sejam feitas (Smith & Gillett, 2015). Primeiramente, isso significou trabalhar com professoras e professores individualmente. Agora, envolve a colaboração de acadêmicos de várias dúzias de universidades, líderes e administradores escolares em níveis municipais e estaduais em todo o país com o apoio de doações filantrópicas no valor estimado de U\$ 10.000.000 (dez milhões de dólares) por ano.

3) Um senso de destrutividade que demanda um ataque às instituições quando essas instituições são opressoras, ou não são benquistas.

Little Kids Rock não tomou medidas destrutivas (os programas de banda moderna ativados por Little Kids Rock são complementares às ofertas de educação musical existentes, não opostas ou destruidoras delas); mas certamente chamou atenção à estagnação – beirando ao rigor mortis – muito caracterizada na educação musical do país. Com cerca de apenas 21 por cento de estudantes do ensino correspondente ao ensino médio brasileiro participando de música nas escolas (Elpus & Abril, 2011), com professoras e professores de música do ensino fundamental não sabendo se ou de que modo podem integrar músicas atuais nos

currículos, e com a maioria dos músicos nunca mais tocando seus instrumentos musicais após se formarem no ensino médio, existe uma séria escassez do fazer musical significativo nas escolas (Kratus, 2019; Williams, 2011). Se a busca fervorosa de Little Kids Rock para cumprir sua missão tentou destruir algo, foi a apatia sistêmica à entropia envolvendo a educação musical nos EUA.

4) Uma disposição a suportar ou mesmo a buscar a dor para se fazer ouvido ou notado.

Little Kids Rock tem recebido sua cota justa de crítica, desconfiança e distorção de suas ideias durante essa década e meia em que vem buscando cumprir sua missão. Tem sido acusada de várias formas de apoiar uma indústria debilitada de vendas de violões, de encerrar a participação de todas as outras formas de música nas escolas que não sejam conjuntos de bandas modernas, e de substituir professores e professoras licenciados em música por não-músicos sem qualificação que têm uma parca noção de como se toca um ukulele (nenhuma dessas acusações representa de longe o trabalho da organização com precisão). Entretanto, vivendo a letra da música “Tubthumping”, de Chumba-Wumba – “Eu fui derrubado, mas eu me levanto novamente, você nunca vai me deixar para baixo”⁵ (Chumbawamba, 1997) – o espírito indomável de Little Kids Rock e sua valente determinação de revolucionar a educação musical nacionalmente são as marcas do ethos da organização. Mais recentemente, como mencionado acima, Little Kids Rock tem envidado esforços orquestrados e contínuos para trabalhar em parceria com principais influenciadores em educação musical, desde acadêmicos de universidades e faculdades a administradores encarregados de arte-educação nos municípios e nos estados.

5) Uma busca pelo “princípio do prazer”, um deleite em um tipo de abismo Nietzscheano.

Fazer música é um componente vital da condição humana,

⁵ No original em inglês: “I get knocked down, but I get up again, you’re never gonna keep me down”.

e é bom para o cerne das pessoas (Boyce-Tillman 2019; Hills & Argyle, 2000). Trabalhar com crianças em escolas para criar música significativa com elas, à medida que desenvolvem identidades, trabalham com ética, criatividade e formação cultural (Froehlich & Smith, 2017), é talvez a finalidade mais gratificante que um educador pode almejar. Praticar música, fazendo música, é uma parte vital de nossa própria humanidade (Elliott & Silverman, 2015). Fazer música também é incrivelmente uma boa diversão. Quase todos sabem disso, e esta é uma razão pela qual Little Kids Rock continua a ver tal recepção entusiástica de milhares de professoras, professores, administradores e jovens. Fazer música nos faz sentir bem e, portanto, pode ser bom para todos nós (Bowman, 2006; Elliott, 2019; Elliott & Silverman, 2015).

Conclusões

Little Kids Rock trabalha com educadores para potencializar o meio poderosamente expressivo da música na arena carregada emocional e politicamente da educação pública nos Estados Unidos. Nesse contexto e em milhares de exemplos pelo país, “as crianças não são apenas reprodutoras culturais, mas... elas também são produtoras musicais ativas” (Linton, 2015, p.306). O ethos e o trabalho de Little Kids Rock e sua crescente comunidade de professores e professoras estão, portanto, alinhadas à busca de Elliott, Silverman e Bowman de “práticas instrutivas com possibilidades transformativas convincentes, práticas concebidas para fazer o mundo mais justo e equitativo e para melhorar as vidas das pessoas” (2016, p.12).

A educação musical escolar tradicional, em conjunto com a educação de modo geral, ajuda a perpetuar injustiças e desigualdades em uma sociedade americana dividida em termos de raças e classes (Horsley, 2015). Acadêmicos compreendem o valor de experiências de educação musical culturalmente responsivas e o profundo impacto que podem ter nas vidas das pessoas. Em programas centrados no aluno tais como os oferecidos por meio da banda moderna e de abordagens como M.S.L., de acordo com Linton, “as crianças não são mais agentes passivos em relação à cultura musical da sala de aula. Em

vez disso, são agentes ativos, criando, interpretando e reproduzindo suas próprias e únicas culturas musicais juntamente com a/o professor(a)” (2015, p.311). Linton continua e diz que “talvez por meio da alternância de tradições dentro das aulas de música, esses jovens poderão participar na reestruturação da paisagem musical no contexto escolar. Talvez seja possível modificar as percepções das crianças sobre o que significa ser um ‘músico” (2015, p.311). A necessidade de mudança é urgente, e há movimentações e potenciais palpáveis para que isso ocorra.

As aulas de banda moderna e M.S.L. não são um remédio milagroso para os males de uma sociedade e de um sistema educacional deliberadamente construído e sustentado para elevar os ricos e brancos, para desempoderar os cidadãos e para educar de forma “enganosa” (Reay, 2017) os pobres e vulneráveis. Entretanto, se considerarmos educação em larga escala como um bem público, capaz e com a intenção de empoderar cidadãos de uma sociedade democrática (como pensa este autor), os programas de banda moderna e a abordagem de M.S.L. de Little Kids Rock são peças cruciais de um quebra-cabeças para tornar a educação e as oportunidades educacionais mais justas. Sabemos que:

Se desejarmos modificar a natureza de uma educação reprodutora para emancipadora – proporcionando liberdade e um tratamento mais justo àqueles menos privilegiados na sociedade, precisaremos escutar suas vozes musicais. Desesperança e alienação serão resultado se não os escutarmos – se eles se sentirem ignorados. Quando damos permissão às músicas de nossos estudantes em nossas aulas, nós os empoderamos para terem voz e para serem ouvidos (Wright, 2018b).

Little Kids Rock auxilia professoras e professores a auxiliar estudantes a acreditarem neles mesmos – a acreditarem que têm uma voz, que sua voz vale a pena ser ouvida, e que sua contribuição é valorizada por outros, incluindo aqueles em posição de autoridade.

Abraçando aprendizagens de empoderamento, identidade, agency e auto-expressão fazendo música de maneira original, pessoalmente significativa, Little Kids Rock, com sua abordagem punk, vem ajudando a revitalizar a educação musical em um país rico mas com um crescente empobrecimento na oferta de arte-educação.

O trabalho dinâmico de Little Kids Rock nas salas de aula de ensino fundamental pelos EUA oferece resistência vital e alternativas viáveis para um conjunto sedimentado de crenças e práticas de educação musical frequentemente exclusivas e anacrônicas, buscando a abordagem punk de “elevar acima da maioria das outras aspirações a importância de ... autodeterminação e de supressão de regras” (Sofianos, Ryde & Waterhouse, 2015, p.23). Novamente ecoando Kahn-Egan (1998), a atitude de Little Kids Rock “de desafio constante e determinação para perturbar” é também inerentemente punk (Sofianos et. al., 2015, 26). O que Little Kids Rock inicia em suas aulas de música educadores, administradores e políticos devem continuar a levar para governos locais, regionais, estaduais e nacionais, pois “é essencial mover adiante... formações sociais políticas e pedagógicas opositoras que se disseminem dentro de sociedades autoritárias para preservar e desenvolver justiça social, igualitarismo, tolerância política, diversidade cultural, e uma comunidade vibrante centrada na democracia” (Giroux, 2018, p.33). Professoras e professores de música podem mudar o mundo – tanto por nossas ações como por nossa inação. Nunca houve tamanha urgência para se criar condições para transformar vidas nos Estados Unidos como agora.

Referências

ABBOTT, S.E.; GUIBOND, L.; LEVY, J.; SOMMERFELD, M. *Hidden curriculum: The glossary of education reform*, 2014. Disponível em: <http://edglossary.org/hidden-curriculum>. Acesso em 10 de julho, 2016.

ABRIL, C. R.; GAULT, B. M. The state of music in secondary schools: The principal's perspective. *Journal of Research in Music Education*, 56, 2008, pp. 68–81. doi:10.1177/0022429408317516

ALLSUP, R.E.; BENEDICT, C.. The problems of band: An inquiry into the future of instrumental music education. *Philosophy of Music Education Review*, 16(2), 2008, pp. 156-173.

Americans for the Arts. *Arts facts: SAT scores and the arts 1999-2015*. Washington, D.C.: Americans for the Arts, 2015.

BOURDIEU, P. *Pascalian meditations*. Cambridge: Polity Press, 2000.

BOYCE-TILLMAN, J. An Ecology of Eudaimonia and its implications for music education. In G.D. Smith & M. Silverman (Eds.), *Eudaimonia: Perspective for music education*. New York, NY: Routledge, 2019.

BOWMAN, W. Educating musically. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *MENC handbook of research methodologies*. New York: Oxford University Press, 2006, pp. 63-84.

BRESLER, L.; STAKE, R. Qualitative research methodology in music education. In R. Colwell (Ed.) *MENC handbook of research methodologies*. New York: Oxford University Press, 2006, pp. 270-311.

BULL, A. El Sistema as a bourgeois social project: Class, gender, and Victorian values. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15(1), 2016, pp. 119-153.

BYO, J. "Modern band" as school music: A case study. *International Journal of Music Education*, 36(2), 2017, pp. 259-269.

CHANG, H. *Autoethnography as method*. New York, NY: Routledge, 2016.

CREMATA, R. Facilitation in popular music education. *Journal of Popular Music Education*, 1(1), 2017, pp. 63-82.

CHUMBAWAMBA. *Tubthumping*. EMI. [compact disc], 1997.

D'AMORE, A.; SMITH, G.D. Aspiring to music making as leisure through the Musical Futures Classroom. In: R. Mantie; G.D. Smith

(Eds.). *The Oxford handbook of music making and leisure*. New York: Oxford University Press, 2016, pp. 61-80.

DINES, M. "Learning Through Resistance: Contextualisation, Creation and Incorporation of a 'Punk Pedagogy.'" *Journal of Pedagogic Development*, 5, 3. 2015a, pp. 20–31.

ELLIOTT, D. J. (2019). Eudaimonia and Well-Doing: Implications for Music Education. In G.D. Smith & M. Silverman (Eds.), *Eudaimonia: Perspectives for. Music education*. New York, NY: Routledge, 2019.

ELLIOTT, D. J.; SILVERMAN, M. Music, personhood, and eudaimonia: Implications for educative and ethical music education. *TD: The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 10 (2), 2014, pp. 57-72.

ELLIOTT, D. J.; SILVERMAN, M. Music matters: A philosophy of music education (2nd ed.). New York: Oxford University Press, 2015.

ELLIOTT, D. J.; SILVERMAN, M.; BOWMAN, W. Artistic citizenship: Introduction, aims, and overview. In D. Elliott, M. Silverman; W. Bowman (eds.) *Artistic citizenship: Artistry, social responsibility, and ethical praxis*. New York, NY: Oxford University Press, 2016, pp. 3-21.

ELPUS, K., & ABRIL, C. R. High school music ensemble students in the United States: A demographic profile. *Journal of Research in Music Education*, 59(2), 2011, pp. 128-145.

FONDER, M. Another perspective: No default or reset necessary – large ensembles enrich many. *Music Educators Journal*, 101(2), 2014, pp. 89-89.

FROEHLICH, H.C.; SMITH, G.D. Sociology for music teachers: Practical applications, second edition. New York, NY: Routledge, 2017.

GIROUX, H. *American nightmare: Facing the challenge of fascism*. San Francisco, CA: City Lights, 2018.

GREEN, L. *How popular musicians learn: A way forward for music education*. Aldershot: Ashgate, 2002.

_____. *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Farnham: Ashgate, 2008.

HILLS, P.; ARGYLE, M. *Psychology and religion, London and New York: Routledge*, 2000.

HORSLEY, S. Facing the music: Pursuing social justice through music education in a neoliberal world. In C. Benedict; P. Schmidt, G. Spruce; P. Woodford (Eds.). *The Oxford handbook of social justice in music education*, 2015, pp. 62–77. New York: Oxford University Press

ILLICH, I. *Deschooling society*. New York, NY: Harper and Row, 1971.

JONES, O. *Chavs: The demonization of the working class*. London: Verso, 2016.

KAHN-EGAN, S. Pedagogy Pissed: Punk Pedagogy in the First-Year Writing Classroom. *College Composition and Communication* 49.1, 1998, pp. 99-104.

KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.

KRATUS, J. A return to amateurism in music education. *Music Educators Journal*, 2019.

Little Kids Rock (2018), <https://www.littlekidsrock.org/about/what-we-do/>. Acesso em 5 de abril, 2019.

LINTON, L. *Elementary Music Education, Informal Learning, and*

the “New” *Sociology of Childhood*. Lewiston, NY: The Edwin Mellen Press, 2015.

MACDONALD, R.; HARGREAVES, D. J.; MIELL, D. Musical identities. In: Hallam, S.; Cross, I., Taut, M. (Eds.) *The Oxford handbook of music psychology*, 2009, pp. 462-470. Oxford, UK: Oxford University Press.

MARK, M.L. *From Tanglewood to the present*. National Association for Music Education, (sem data). Disponível em: <https://nafme.org/wp-content/files/2015/12/5-MENCFromTanglewood.pdf>.

McKENZIE, L. *Getting by: Estates, class and culture in austerity Britain*. Bristol: Policy Press, 2015.

MIRANDA, D. The role of music in adolescent development: much more than the same old song. *International Journal of Adolescence and Youth*, 18(1), 2013, pp. 5-22.

MUNCEY, T. *Creating autoethnographies*. London: SAGE Publications Ltd, 2010.

National Education Association. *Students affected by achievement gaps*, 2015. Disponível em: www.nea.org/home/20380.htm. Acesso em 8 de janeiro, 2017.

POWELL, B.; BURSTEIN, S. Popular music and Modern Band principles. In: G.D. Smith; Z. Moir; M. Brennan; S. Rambarran; P. Kirkman (Eds.). *The Routledge Research Companion to Popular Music Education*. Abingdon: Routledge, 2017, pp. 243-254.

POWELL, B.; KRIKUN, A.; PIGNATO, J.M. Something’s happening here!: Popular music education in the United States. *IASPM Journal*, 5(2), 2015, pp. 4-22.

POWELL, B., SMITH, G.D., & D’AMORE, A. Challenging Symbolic

Violence and Hegemony in Music Education through Contemporary Pedagogical Approaches, *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 45 (6), 2017, pp. 1-10.

Quadrant Research. *Arts education data project, 2017*. Disponível em: <http://www.quadrantresearch.org/arts-education-data-project/>. Acesso em 31 de julho, 2018.

RANCIERE, J. *The ignorant schoolmaster*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1991.

RANGLES, C. Modern band: A descriptive study of teacher perceptions. *Journal of Popular Music Education*, 2(3), (In press).

REAY, D. *Miseducation: Inequality, education and the working classes*. Bristol: Policy Press, 2017.

ROBISON, T.; SMITH, G.D.; SUBOTKY, L. Modern band and music enrollment in New York City. *Journal of Research in Music Education*, (In review).

RUPPERT, S. S. *Critical evidence: How the arts benefit student achievement*. Washington, D.C.: National Assembly of State Arts Agencies, 2006.

SANTOS, T. T. ; GUERRA, M. From punk ethics to the pedagogy of the Bad Kids: Core values and social liberation. In: G.D. Smith; M. Dines; T. Parkinson (Eds.). *Punk pedagogies: Music, culture and learning*. New York, NY: Routledge, 2017.

SMITH, G.D. Seeking 'success' in popular music education. *Music Education Research International*, 6, 2013, pp. 26-37.

SMITH, G.D.; DINES, M.; PARKINSON, T. (eds.). *Punk Pedagogies: Music, Culture and Learning*. New York, NY: Routledge, 2017.

SMITH, G.D.; GILLET, A. Creativities, innovation, and networks in garage punk rock: A case study of the Eruptörs. *Artivate: A Journal of Entrepreneurship in the Arts*, 4: 924, 2015.

SOFIANOS, L., RYDE, R. & WATERHOUSE, C. *The Truth of Revolution, Brother: An Exploration of Punk Philosophy*. London: Situation Press, 2015.

TORREZ, Estrella. Punk pedagogy: Education for liberation and love. In: Z. Furness (Ed.). *Punkademics*. London: Minor Compositions, 2012, pp.131-142.

U.S. Department of Education. *Every Student Succeeds Act*. Washington, D.C. U.S. Department of Education, 2015.

WELCH, G. *The misunderstanding of music: An inaugural lecture*. London: Institute of Education, 2001.

WILLIAMS, D. A. The elephant in the room. *Music Educators Journal*, 98(1), 2011, pp. 51-57.

WISH, D. *Music as a second language*. Verona, NJ: Little Kids Rock, 2017. Disponível em: www.littlekidsrock.org/wpcontent/uploads/2014/06/MusicAsALanguageAndModernBand.pdf. Acesso em 28 de julho, 2018.

WRIGHT, R. Democracy, social exclusion and music education: Possibilities for change. In: R. Wright (Ed.). *Sociology and music education*. Farnham: Ashgate, 2010, pp. 263-282.

WRIGHT, R. Envisioning real Utopias in music education: Prospects, possibilities and impediments. *Music Education Research*. DOI: 10.1080/14613808.2018.1484439, 2018a.

WRIGHT, R. *The importance of listening to voices seldom heard in music education*. Little Kids Rock Modern Band Summit, Colorado

State University, Fort Collins, CO, USA, 2018b, pp. 8-11.

3

Espiritualidade crítica: desenvolvendo alguns conceitos para uma educação musical humanizadora

Heloisa Feichas

Introdução

Este trabalho pretende estabelecer interrelações sobre espiritualidade e pedagogia musical apontando perspectivas humanizadoras para a formação de músicos e educadores musicais. Primeiramente serão apresentadas ideias sobre inteligência emocional e espiritual seguidas de reflexões sobre uma pedagogia holística que inclua alguns conceitos sobre espiritualidade. Serão analisados alguns princípios da obra de Paulo Freire, que são baseados numa visão humanizadora da educação e que fomentam o desenvolvimento de competências humanas que podem ser analisadas como “espirituais”, o que nos leva a discutir a possibilidade de uma “espiritualidade crítica”. Finalmente serão discutidas possibilidades na pedagogia musical onde esses princípios podem ser trabalhados.

A ideia de desenvolver conceitos sobre espiritualidade e conectá-los com a Educação Musical surgiu durante minhas reflexões sobre as pedagogias de Paulo Freire (2011a; 2011b) e minhas próprias experiências lecionando há anos na Escola de Música da UFMG. Diante de tantos desafios de nosso cotidiano e com o senso de responsabilidade de colaborar para a formação de profissionais na área da música e da educação, tenho refletido sobre o conjunto de competências (aqui entendido como conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e comportamentos) necessário para a formação de músicos e educadores musicais. Cada vez mais entendo que essa formação profissional deve levar em conta não apenas o estudo

de disciplinas específicas com seus conteúdos fundamentais, mas também propiciar a aquisição e aprimoramento de competências inter e intrapessoais. As competências na esfera dos relacionamentos pessoais são cruciais para uma educação realmente humanizadora, aquela que respeita o indivíduo como ser humano, dotado de intelecto, mas também de emoções e percepções que vão além do mental/racional. Falo aqui de uma Educação holística que pense em várias dimensões do ser humano e que conecte a mente com o coração, de forma que valores e virtudes como respeito, tolerância, humildade, compreensão do outro, empatia, e, sobretudo atitudes amorosas, possam ser valorizados.

Inteligência emocional e espiritual

Gregory (2014) nos lembra que o músico e o educador musical devem desenvolver habilidades sociais e interpessoais, com base em valores éticos e morais para atuarem em diversas funções que a música possa ter nas sociedades contemporâneas. Somente habilidades musicais e artísticas não são suficientes para as novas demandas da vida moderna. Como Gardner (1983, 1999) teorizou em seu famoso livro “Estruturas da Mente: a teoria das inteligências múltiplas”, a inteligência interpessoal é a habilidade de interagir efetivamente com os outros, comunicar e cooperar a fim de trabalhar como parte de um grupo, sendo sensível aos humores, sentimentos, temperamentos e motivações dos outros. Já a inteligência intrapessoal tem a ver com capacidades introspectivas e auto-reflexivas com sensibilidade aos próprios sentimentos. Implica em desenvolver uma compreensão profunda de seus próprios pontos fracos e fortes em processo de autoconhecimento. Ambas as inteligências são componentes importantes da inteligência emocional, como examinada por Goleman (1998). Na teoria de Goleman (1998), a autoconsciência e a autorregulação estão relacionadas às habilidades intrapessoais, ao passo que a empatia e as habilidades sociais com as habilidades interpessoais. Além dessas inteligências, Gardner (1999) categorizou mais duas inteligências: naturalista e existencial. A inteligência existencial pode ser entendida como “inteligência

espiritual”, embora Gardner tenha evitado esse rótulo pelo fato da palavra “espiritual” ter sentido ligado à religiosidade. A inteligência existencial (Gardner, 1999, p.60) é definida como “uma preocupação com as questões vitais da vida”. Ele descreve a capacidade central dessa inteligência como:

a capacidade de se localizar em relação aos cantos mais distantes do cosmos – o infinito e o infinitesimal – e a capacidade de se localizar em relação a características existenciais da condição humana como o significado da vida, o sentido da morte, o destino final dos mundos físico e psicológico, e experiências profundas como o amor de outra pessoa ou a imersão total em uma obra de arte (Gardner, 1999, p.60, tradução minha).

Embora a explicação para a inteligência existencial levante questões relacionadas ao domínio espiritual, Gardner (1999) afirma que não está propondo uma inteligência espiritual, religiosa ou moral baseada em quaisquer verdades específicas que tenham sido discutidas por indivíduos, grupos ou instituições. Questões profundas como “quem somos nós?” “O que significa tudo isso?” “Para onde a humanidade está indo?” “Qual o sentido da vida?” são exemplos de tópicos da inteligência existencial. Ela envolve a capacidade do indivíduo usar os valores coletivos e a intuição para entender os outros e o mundo ao seu redor. Normalmente, indivíduos que possuem essa inteligência em alto nível conseguem enxergar as coisas em uma perspectiva ampla.

Pedagogia holística: em direção à espiritualidade crítica

Compreender as inteligências interpessoal, intrapessoal e existencial é importante para o desenvolvimento de uma abordagem pedagógica que inclua a espiritualidade. O desenvolvimento dessas inteligências em contexto educacional desperta virtudes espirituais como “amor”, “compaixão”, “perdão” e “esperança”. Todos esses valores e qualidades humanas, além de respeito mútuo, tolerância, confiança, honestidade, humildade, integridade, autenticidade, empatia, alegria, são encontrados nas pedagogias de Freire e podem ser entendidos como parte de um conjunto de competências humanas que levam à espiritualidade crítica.

Embora Freire nunca tenha usado a palavra “espiritualidade” em seus escritos, examinando esse aspecto da vida pessoal de Freire, é possível encontrar ideias para alimentar conceitos de espiritualidade. Segundo Boyd (2012, p.760) a natureza da espiritualidade pessoal de Freire e a influência que a espiritualidade teve em sua vida e em seu trabalho ainda precisam ser exploradas. Contudo, é bem conhecida a conexão de Freire com a teologia da libertação e também que ele escreveu alguns ensaios teologicamente orientados, que mostraram “uma espiritualidade pessoal que informou sua perspectiva esperançosa diante de muitas barreiras e lutas pessoais”. Portanto, é claro em seus escritos um forte otimismo e capacidade de esperança, que provavelmente estava ancorada em sua vida espiritual, enraizada em um profundo senso de fé. Ao analisar o trabalho e a vida de Freire, Boyd (2012, p.761) levanta questões sobre a origem da visão moral de Freire perguntando de onde veio sua força interior, alegria pela vida e persistência diante do fracasso? Como a espiritualidade pessoal nos oferece força e resiliência no esforço de trabalhar pela justiça social?

De acordo com Boyd (2012, p.761), Michael Dantley propôs uma perspectiva chamada de “espiritualidade crítica”, que reúne os insights políticos da teoria crítica, princípios da pedagogia crítica e educação popular e elementos de espiritualidade, que no caso de Freire emergem de sua história pessoal com a fé cristã católica. Esse conceito de espiritualidade crítica explica como Freire foi capaz de integrar questões políticas com uma autêntica fé pessoal. Assim, através dessa janela de uma possível espiritualidade crítica que podemos vislumbrar a espiritualidade pessoal de Paulo Freire (Boyd, 2012, p.761) e sua influência em suas pedagogias. Essa maneira de ver a espiritualidade fornece uma nova lente através da qual a espiritualidade é algo não somente interno e privado, mas também algo que ativamente engaja o indivíduo nas necessidades e questões do mundo: ao invés de pensar a espiritualidade como uma busca do divino através de orações, meditação, leitura de textos sagrados ou veneração, essa abordagem encontra o transcendente na justiça social e ativismo ambiental. Isso também é chamado de “espiritualidade engajada” (Boyd, 2012, pp 764-765).

Enquanto a teoria crítica fornece aos estudiosos uma estrutura cognitiva com a qual pode se analisar e desafiar práticas e estruturas existentes, a espiritualidade é geralmente considerada uma orientação geral para a vida que inclui não apenas o intelecto, mas também as emoções e até práticas físicas (Boyd, 2012, p.765, tradução minha).

O conceito de espiritualidade crítica preenche dois domínios distintos e aparentemente irreconciliáveis do intelecto e das emoções ou, em termos mais metafóricos, a “cabeça” e o “coração” (Boyd, 2012, pp.765-771); é também reflexivo e ativo, instigando justiça, benevolência e igualdade. É uma enorme inspiração para o desenvolvimento de uma pedagogia holística que lidará com indivíduos como seres humanos inteiros. Este é o cerne de muitos livros de Paulo Freire, como *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Esperança*, *Pedagogia do Coração*, *Pedagogia da Liberdade*, *Pedagogia da Autonomia*, entre muitos outros.

As principais idéias de Paulo Freire têm muitos aspectos em comum com o psicólogo humanista Erich Fromm (Pretto & Zitkoski, 2016; Lira, 2015). Ambos discutiram questões relacionadas à formação da consciência em indivíduos, uma chave central para a liberdade humana, extremamente necessária à educação de qualquer sociedade democrática (Borgheti, 2013). Lira (2015) também examinou semelhanças entre o trabalho de Fromm e as ideias de Freire. Ela aponta que Fromm teve influência nas principais obras de Freire, como *Educação, a prática da liberdade* (1971), *Pedagogia do Oprimido* (2005) e *Conscientização* (1980). Pretto e Zitkoski (2016) encontraram nas obras de Paulo Freire, vários trechos inspirados nos pensamentos de Fromm, baseados em valores humanos. Para ambos o papel fundamental da educação é humanizar; o princípio humanizador baseado no amor, carinho, respeito está na essência do pensamento de ambos, visando à construção de um mundo que deve ser mais humano e livre e que sempre sofreu com as imposições da sociedade e de ferramentas de segregação social. Pretto e Zitkoski (2016, p.50) explicam que Fromm aprofunda sua teoria psicanalítica a partir da concepção de natureza humana surgida do pensamento de Freud e Marx com ênfase na importância nas relações interpessoais,

percepção intuitiva, sentimentos e capacidade cognitiva do ser humano e na construção de sua própria história e num mundo mais socializado. Para a psicanálise humanista de Fromm, afeição, amor e solidariedade com as pessoas são a base de desenvolvimento emocional. Isso significa que essencialmente nós todos somos iguais, uma vez que somos todos humanos, e isso implica que não somos apenas de carne e osso e que além de termos um cérebro programado pela racionalidade científica nós também somos coração através do qual nossas emoções e sentimentos são limitados pelas nossas experiências subjetivas. Fromm criticou as sociedades modernas declarando que as relações não são guiadas pelos sentimentos como afeição e amor, compreensão e respeito, mas por valores de troca que governam o sistema de mercado (Pretto & Zitkoski, 2016, p.52).

Fromm argumentou em seu livro clássico *A Arte de Amar* (2006, p.56) que “o tipo mais fundamental de amor, básico em todos os tipos de amor, é o amor fraterno”. Ele apresenta o amor como uma habilidade que pode ser ensinada e desenvolvida, apontando para o caráter ativo do amor verdadeiro que envolve quatro elementos básicos: cuidado, responsabilidade, respeito e conhecimento. Entre todos os tipos de amor, Fromm (2006) explica que amar a si mesmo é bem diferente da arrogância ou do egocentrismo. Amar a si mesmo significa cuidar de si mesmo, assumir a responsabilidade por si mesmo, respeitar a si mesmo e conhecer a si mesmo (por exemplo, ser realista e honesto sobre os pontos fortes e fracos de alguém). Para poder amar verdadeiramente outra pessoa, é necessário primeiro amar-se desta maneira. Freire também tomou conceitos sobre o amor em sua pedagogia afirmando que educar deve ser um ato de amor. A força amorosa que atravessa a relação dos indivíduos no processo de ensino-aprendizagem propicia condições para o surgimento da auto-estima e coragem para todos os envolvidos. Portanto, o amor não pode existir em um relacionamento de dominação onde o opressor subjuga os oprimidos (Pretto & Zitkoski, 2016, p.55).

Espiritualidade e pedagogias musicais

Para o desenvolvimento de uma pedagogia holística e

humanizadora é necessário o estabelecimento de níveis de conexão tanto consigo mesmo quanto com os outros. Ter consciência de suas habilidades intra e interpessoais além do desejo de se aprimorar como ser humano e ter curiosidade diante da vida e seus mistérios podem instigar a uma busca de autoconhecimento que desperta para a dimensão espiritual da vida. A partir disso podemos pensar numa pedagogia que inclua a espiritualidade. O conceito de parcerias também é fundamental nesse processo do desenvolvimento da espiritualidade. É através do contato comigo mesmo e com os outros que me aprimoro como ser humano. Do contato com os outros eu percebo os espelhos onde posso me reconhecer, e assim me avaliar e melhorar minhas atitudes e comportamentos. As relações inter e intrapessoais são um campo fértil para meu aprimoramento como ser humano.

Gregory (2014) explica a importância de desenvolvermos parcerias com conexões significativas, levando-se em conta o lado artístico, educacional e social, sempre atentos à compreensão dos contextos e abertos a diálogos respeitosos. Em outras palavras, a parceria deve levar em conta as pessoas com suas intenções, valores, crenças, atitudes, percepções, sentimentos, esperanças, medos e incertezas. Este é o cerne de qualquer parceria (Renshaw, 2010). E nas parcerias saudáveis o aspecto dialógico é importante para garantir que valores humanos como respeito, alteridade, empatia estejam presentes. Nesse sentido as pedagogias de Paulo Freire iluminam a perspectiva humanista e colaboram para pensarmos na educação musical como campo onde esses valores poderão se desenvolver. Como explicado anteriormente, essa visão humanista e holística da educação contém em sua natureza aspectos cognitivos e afetivos. Ela leva em conta o reino da afeição, dos sentimentos. De acordo com Pretto e Zitkoski (2016), a educação que prioriza o desenvolvimento das habilidades cognitivas dos alunos, sem considerar as habilidades afetivas, restringe a educação como uma mera ferramenta para o progresso material. As pedagogias de Freire oferecem possibilidades de quebrar essa noção da educação para o materialismo substituindo-a por uma educação que conecte o coração e a mente. Assim o indivíduo tem chances de despertar para

uma nova consciência sobre si mesmo e sobre o mundo e buscar uma liberdade num processo de empoderamento e emancipação, o que Freire chama de “conscientização”.

As abordagens pedagógicas que priorizam o aprendizado colaborativo-criativo têm um potencial enorme para o desenvolvimento da espiritualidade. Um contexto de aprendizagem que crie espaço para que várias vozes dialoguem e interajam de forma democrática é possível através, por exemplo, de práticas de conjunto onde alunos criam e tocam coletivamente. Além das habilidades musicais que naturalmente são desenvolvidas e adquiridas nesses contextos, outras habilidades podem ser adquiridas através de estratégias que privilegiem a criatividade, e levem em conta a diversidade cultural e as diferentes bagagens de cada indivíduo envolvido no trabalho colaborativo.

Dessa forma, a aprendizagem criativa-colaborativa é um exemplo onde os princípios de Paulo Freire podem ser aplicados.

Gregory e Renshaw (2013) explicam que a aprendizagem criativa é caracterizada pelo compromisso de desenvolvimento pessoal e cultural de todos; valoriza a imaginação e criatividade na prática; busca a excelência e refinamento artístico (para não ser um “vale tudo”); exercita o potencial do espírito humano no sentido de cada um expor as próprias fraquezas e pontos fortes no grupo sendo respeitosos com o processo de todos; valoriza os processos de improvisação com a participação de todos, independentemente do nível musical, reforçando a não-hierarquia; fomenta relações críticas em que se aprende a criticar uns aos outros de forma construtiva e estimula as práticas de auto-reflexão e auto-análise; incentiva atitudes de se arriscar para novas descobertas e para invenções; reconhece, cria e explora novos conhecimentos para gerar novas ideias e conceitos. Criatividade nesse caso não é visto como um processo isolado ou um ato individual de um gênio, mas como um processo crítico e social baseado em relações sociais e interações. A criatividade floresce numa atmosfera onde o pensamento original, a inovação e o diálogo são estimulados e encorajados. Através do desenvolvimento da reflexão sobre a prática aprimoram-se os mecanismos de avaliação, pois a auto-avaliação e avaliação dos pares

são potencializadas contribuindo para aumentar a consciência e autonomia dos envolvidos.

Além das práticas de conjunto, onde cada um toca seu instrumento, qualquer atividade musical coletiva que tenha uma liderança engajada no espírito de fomentar o crescimento pessoal além do musical e artístico, pode desencadear contextos para que aspectos da espiritualidade floresçam e, sobretudo que despertem a consciência dos indivíduos nos grupos.

Considerações finais

Termos a consciência de que somos corpo, mente, emoções e espírito, nos traz uma perspectiva holística como seres humanos e conseqüentemente implica numa responsabilidade enquanto educadores. Não podemos pensar a educação sem levar em conta a dimensão dos valores humanos que podem ser encorajados e desenvolvidos nas relações coletivas das práticas pedagógicas. Nas práticas musicais colaborativas, há um grande potencial para o desenvolvimento de relações nas quais surgem necessidades de conexões consigo mesmo, de uns com os outros e que serão refletidos na comunidade na qual o indivíduo está inserido. Obviamente esse processo requer treinamento e uma liderança engajada nesse propósito. Como conseqüência há grandes chances de formação de cidadãos mais críticos e conscientes e também de seres humanos mais humanos na medida em que cada um vivencia situações nas quais a fé, o otimismo, a alegria, a curiosidade, a paixão, a liberdade, a esperança e, sobretudo, o amor podem ser despertados.

Referências

BORGHETTI, Rodrigo da Silva. *O problema da liberdade nas obras de Paulo Freire e Erich Fromm*, 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-08102013-150326/pt-br.php>.

BOYD, Drick. The critical spirituality of Paulo Freire. *International Journal of Lifelong Education*, vol. 31, no 6, 2012, pp. 759-778.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra Ltda, 2011a (43ª edição).

_____. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra Ltda, 2011b (43ª edição).

FROMM, Erich *The art of Loving*. New York: HarperCollins, 2006.

GARDNER, Howard. *Frames of Mind*. Basic Books Publisher, 1983.

_____. *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*, Basic Books, 1999.

GOLEMAN, Daniel. *Working With Emotional Intelligence*. New York, NY. Bantum Books, 1998.

GREGORY, Sean. *Palestra e apresentação de slides no Power point, 2014*. Available at: <http://transform.britishcouncil.org.br/pt-br/content/arquivos-para-download>.

GREGORY, Sean. e RENSHAW, Peter. Creative Learning across the Barbican-Guildhall Campus. *A New Paradigm for Engaging with the arts? London: Guildhall School of Music and Drama*, 2013. Available at: http://www.gsmd.ac.uk/about_the_school/research/published_work/publications.

LIRA, Alessandra Mendes. *Paulo Freire e Erich Fromm: convergências e divergências*. Dissertação de Mestrado, Unicamp, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253988>.

PRETTO, Flavio Luiz; ZITKOSKI, Jaime José. Por uma Educação Humanizadora: Um diálogo entre Paulo Freire e Erich Fromm. *Revista de Ciências Humanas*, vol. 17, no 29. ISSN 1981-9250, Prefixo DOI: 10.31512, 2016.

RENSHAW, Peter. *Engaged Passions: Searches for Quality in Community Contexts*. Delft: Eburon Delft, 2010.

4

Breve História da Escola de Teatro Popular (ETP) ou Aprendizagens político-teatrais em tempos de colapso

Julian Boal

Em junho de 2016, me foi dada a oportunidade de organizar um Encontro Internacional de Teatro do Oprimido na Escola Nacional Florestan Fernandes (o espaço de formação mais importante do Movimento Sem Terra).

Desse encontro, que contaria com a presença de artistas e militantes de vários países, também participaram militantes do Movimento Popular La Dignidad (MPLD) que fizeram parte da construção da Escola de Teatro Político. Esses militantes explicaram tanto o funcionamento de seu movimento quanto o funcionamento da escola. La Dignidad é um movimento que tenta organizar a classe trabalhadora através da construção de espaços e serviços que atendam às necessidades concretas da população. Assim, o movimento criou refeitórios populares, escolas, creches, postos de saúde, corpo de bombeiros, uma rede de ambulâncias, uma distribuidora de botijões de gás e outras estruturas. Cada uma dessas estruturas geram postos de trabalhos ocupados por militantes do movimento e tentam criar uma sociabilidade na prática que se distancie das relações impostas pelo mercado e pelo Estado. Assim, nas escolas do movimento, os pais e mães das crianças são convidados a não somente ajudar a consertar e limpar os locais ou a preparar a comida, mas também a participar mensalmente de assembleias aonde o projeto pedagógico da escola é debatido e construído. Os espaços criados pelo MPLD

tentam romper com o imobilismo imposto através tanto dos direitos “dados” aos cidadãos como da mercadoria que se apresenta ao consumidor sob sua forma já acabada. Os espaços do MPLD tendem a ser processos contínuos e a Escola de Teatro Político (ETP) participa desse esforço na medida em que responde a algumas demandas do movimento, como treinar os bombeiros-militantes para melhorar seu trato à população ou a construção de peças sobre violência doméstica para o coletivo feminista do movimento, mas também formando seus alunos e alunas, recrutados principalmente fora do movimento, como um modo de construir teatro que não obedecesse às formas impostas em regime capitalista e com viés explicitamente político.

Foi o exemplo dessa escola que impulsionou a criação da ETP no Rio de Janeiro. Seus fundadores, Geo Britto e eu, Julian Boal, sabiam que pelo fato do cenário político carioca ser totalmente diferente, a escola do Rio não poderia ser a réplica da de Buenos Aires. A primeira avaliação era que não havia algo parecido a Dignidad no Rio, portanto a escola não poderia ser de um movimento e aberta para aqueles que demonstrassem interesse por teatro político de forma muito genérica. A escola teria que ser dos movimentos e aberta somente para militantes. Em abril de 2017, a primeira turma era composta de militantes do MST- Movimento Sem Terra, o MTST-Movimento dos Trabalhadores Sem Teto, do Rua-Juventude Anticapitalista e do Levante Popular da Juventude. Todos os movimentos tinham representação dentro da Coordenação Político-Pedagógica da ETP, instância onde a direção da escola é elaborada.

O objetivo primeiro da escola, que permanece até hoje, era de formar militantes para que pudessem voltar a seus movimentos a fim de fortalecer a construção de seus coletivos de cultura próprios.

Outra diferença importante era que cada militante vinha imbuído das práticas culturais de seus movimentos quando essas existiam.

Muitas vezes tais práticas tendem a ser representações muito idealizantes, em que sujeitos poderosos e perversos decidem, por livre e espontânea vontade ou sede de ganância, oprimir sujeitos heroicos e puros, cuja vitória é garantida em função de sua

inquebrantável vontade ou pavimentada pelo sacrifício altruísta que garantirá a vitória das futuras gerações. Essas representações, herdeiras inconscientes do realismo-socialista, são as dominantes hoje nos movimentos sociais e, segundo a avaliação da equipe pedagógica, pouco contribuem para uma análise concreta da situação que por si, já é concreta, assim como dos caminhos possíveis para sua superação. Portanto, a Escola se posicionava como sendo feita com os movimentos e para os movimentos, mas também, em certa medida, contra os movimentos.



Figura 1: oficina na ETP no primeiro ano, foto Geo Britto.

A primeira parte do ano foi consagrada ao estudo das peças do repertório do período mais fecundo da dramaturgia política brasileira, que vai desde meados dos anos 1950 até o início dos anos 1970. Esse período via o teatro se afastar dos modelos do drama burguês, onde sujeitos dotados de livre arbítrio fazem escolhas baseadas em suas éticas pessoais sem serem atravessados em nada por nenhuma dinâmica social e se via rumo ao teatro épico, onde os personagens são dialeticamente sujeitos e objetos das forças sociais que os condicionam e que, por sua vez, constroem. Esse

mesmo período via também a transformação do teatro de objeto de consumo destinado ao lazer em instrumento de construção de forças políticas que se oporiam à ditadura. A partir desse estudo realizamos um espetáculo que chamamos de “Guerrilha Teatral”, expressão usada por Augusto Boal em sua autobiografia para qualificar o que foi a Feira Paulista de *Opinião*. Nessa peça, contávamos essa história que começava com *Eles não usam Black-tie*, passava por *Revolução na América do Sul* e pela *Mais-Valia Vai Acabar, Seu Edgar*, pelos musicais do Arena para acabar com uma cena de teatro-jornal¹ que acabava com uma notícia daquele mesmo dia, a declaração do então presidente Michel Temer para o dia 1º de Maio. A grande repressão à greve geral que ocorrera poucos dias antes fez com que a sala estivesse particularmente receptiva para o espetáculo, que se queria, ao mesmo tempo, um processo didático sobre as diferentes formas que o teatro político tinha assumido no Brasil.

Logo a seguir se iniciou o estudo de Brecht. Através do dramaturgo alemão, o objetivo era aprender os modelos de construção de cenas em que a ideologia dominante era combatida pelo uso da dialética. O estudo do real enquanto constituído por contradições dinâmicas virou o ponto central dessa etapa. O critério para a escolha dos textos foi de buscar as obras em que o próprio trabalho militante aparecia tematizado, assim, peças que normalmente não recebem uma grande atenção como é o caso de *Mãe*, foram estudadas. No final dessa etapa, pensamos que ensaiar textos do Brecht exigia um grau de acúmulo que não tínhamos ainda alcançado. Preferimos então organizar uma grande oficina de um dia inteiro, preferencialmente aberta para os militantes de movimentos sociais, onde os alunos da Escola conduziram exercícios baseados no uso da dialética no teatro.

A etapa seguinte começou na verdade devido a um acontecimento político, a execução de Marielle Franco. A escola abriu suas portas no dia 14 de abril para mais de 30 pessoas, participantes ou não da escola, construírem em algumas horas cenas que foram apresentadas tanto na concentração quanto ao longo do desfile. A

¹ O leitor que já conhece o importantíssimo livro de Iná Camargo Costa, *A hora do teatro épico no Brasil*, já adivinha o quanto nos foi útil sua leitura. Ele nos serviu de roteiro e nele encontramos várias das análises formais que eram dadas ao público entre as cenas teatrais propriamente ditas.

escola fazia essas apresentações em qualquer lugar que juntasse gente e que estivesse no percurso, na tentativa de dialogar com a população de outra forma que somente através da marcha. Se, em algumas apresentações sentimos reações negativas (comentários do tipo “por que não falam dos policiais mortos?”, “Só falam da Marielle, do Anderson ninguém fala”), na maioria dos casos sentimos que fomos recebidos com atenção e simpatia nos lugares aonde nos apresentamos. Mais importante ainda foi a emoção sentida por todos e todas que construíram as cenas e as apresentaram.



Figura 2: apresentação na Marcha por Marielle, 14/04/2018, foto: Geo Britto.

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 vezes várias para acolher pessoas que queriam

se expressar através do teatro contra o avanço do autoritarismo em ações chamadas “Teatro contra o Fascismo”.

Também criamos a Feira Carioca de Opinião, evento pensado para homenagear os 50 anos da Feira paulista, mas também para tentar juntar coletivos de teatro incomodados com a conjuntura num processo que tinha por objetivo a criação de uma aliança entre esses grupos. No total, 12 coletivos de teatro nos dois dias da Feira para um público estimado em mais de 150 pessoas.



Figura 3: oficina na ocupação 6 de Abril do MTST, 28/07/2018.

Nesse terceiro ano que começa agora em 2019, o principal objetivo é de uma formação em Teatro do Oprimido para que os participantes possam desde o ano que vem começarem a multiplicar em seus espaços. O grupo de participantes atual ainda está se definindo. A primeira aula no dia 16 de março contou com membros dos seguintes coletivos: RUA, Levante Popular da Juventude, MTST, MNLM, UMP, Coletivo de Cultura da Zona Oeste, assim como pessoas não organizadas (geralmente já com um acúmulo maior sobre o teatro) que foram encontradas nos processos de Teatro contra o Fascismo. Avaliamos que seria bom abrir a escola para

não militantes por duas razões: a primeira é que “raiva boa é raiva organizada”, do tipo de raiva que encontra um espaço para poder se tornar produtiva, para organizar ações concretas contra o novo regime que se desenha. Muitos dos atores e atrizes que encontramos não tinham espaços de militância para se organizar e, portanto, seus anseios de luta poderiam não ter ido além do evento da eleição caso não tivéssemos aberto a escola para que nela participassem. A segunda razão é que entendemos que nossa formação é bastante rudimentar e só se complementará na prática.



Figura 4: participante da ETP preparando o estandarte para a manifestação contra a reforma da previdência, 14/06/2019, foto Geo Britto.

Para essa prática de lidar com oficinas de teatro, imaginamos proveitoso que os militantes dos movimentos que compõem a Escola sejam acompanhados por pessoas com mais bagagem teatral.

Talvez aqui seja importante ressaltar que nosso uso do Teatro do Oprimido (TO) já vem depois das experiências feitas por outros movimentos sociais, principalmente do MST e, portanto, beneficia-se do acúmulo desses movimentos também no que se trata dos limites identificados por esses do TO. Nomeadamente, tentamos fazer com que o Teatro-Fórum (TF) ultrapasse o limite de ser um drama intersubjetivo para que ele possa abarcar com mais precisão as contradições sociais que perpassam os sujeitos. Uma representação “usual” de TF opõe um opressor a um oprimido num confronto binário onde as motivações são sempre encontradas na subjetividade dos personagens. Assim, a burocracia universitária massacrante que torna difícil o ingresso de alunos egressos de meios populares é reduzida à má vontade de um funcionário motivado pelo seu racismo escancarado. O complexo problema da violência doméstica e sua base social são “simplificados” nos termos de uma relação nociva entre um homem e uma mulher. A crítica que se quer corrosiva é na verdade bem branda: bastaria ter um funcionário mais compreensivo para os problemas institucionais desaparecerem, uma mulher resoluta sairia de casa fazendo com que a violência cessasse. O uso feito pela ETP do TO e, mais especificamente, do TF tenta conciliar a intervenção dos espectadores em cena com uma apresentação que não elude que cada opressão somente existe graças a um quadro social mais amplo que sobredetermina parcialmente seus agentes e vítimas.

A ETP também está abrindo uma nova frente para seus participantes mais antigos ou que possuem maior bagagem teatral. Com 8 membros da Escola divididos em 4 duplas, formaremos 4 grupos em distintas unidades do + Nós (Caxias, Complexo do Alemão, IFCS e São Gonçalo). Essa etapa corresponde a uma virada estratégica da Escola, que já não considera que a formação que dá em seus espaços próprios seja suficiente, e que essa formação tem que ser completada por um acompanhamento dos seus participantes que estejam prontos a se tornarem monitores. Essa virada tem um

objetivo triplo:

1) Criar espaços em que jovens dos bairros populares possam exercer seu espírito crítico na construção de cenas sobre sua própria realidade.

2) A maior aproximação entre jovens e movimentos sociais: muitas vezes esses jovens frequentam espaços criados por movimentos sociais, como os pré-vestibulares, sem se identificarem muito com eles. A ideia seria que as peças criadas circulassem dentro dos espaços militantes (acampamentos, encontros, etc.) para aí apresentarem suas visões de mundo e se confrontarem ao que é um movimento social para além das aulas que recebem. A ideia é que o projeto possa ter um saldo organizativo positivo para o movimento social, no caso o RUA. A perspectiva daqui a dois anos seria de ter no mínimo quatro grupos de teatro constituídos, pessoas que vão estar construindo coletivamente e de forma política com o RUA (através do debate sobre a estética, o teatro), pessoas que podem ser ganhas pelos movimentos e grupos que vão fazer com que se possa ter com mais frequência grupos de teatro se apresentando e criando intervenções contra os governos, contra o capitalismo/machismo/racismo nas ruas e nos territórios, dando capilaridade para as intervenções políticas do RUA dentro de uma temporalidade mais estendida que a da preparação para o vestibular.

3) 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. Vimos que muitos militantes formados pela ETP não

tem aonde “retornar” posto a inexistência de coletivos de cultura em seus movimentos. Portanto, sentimos a necessidade de dar um passo à frente para demonstrar pela prática.



Figura 5: primeira oficina no + Nós do IFCS, 15/05/2019.

São muitos os nossos desafios. Os participantes vêm, na maioria dos casos, da parte menos afortunada da classe trabalhadora. São moradores de ocupações que às vezes chegam a fazer 6h de transporte para poder assistir às 5h de aula, estudantes que combinam seus estudos com o trabalho e com a militância, habitantes de bairros populares por vezes impedidos de assistirem às nossas aulas por causa de confrontos nas áreas onde moram. Os poucos recursos da ETP mal conseguem contribuir para o transporte de alguns e esses recursos têm os dias contados por fazerem parte de um projeto que se acabará em fins de 2019, se tudo ocorrer normalmente. A nossa pedagogia tem como tarefa tanto contemplar aqueles que vêm regularmente, quanto aqueles que não podem assistir ao curso com tanta regularidade. Também são muito diferentes os acúmulos entre

os participantes, um reflexo da disparidade existente na própria classe trabalhadora. As formas de aprender divergem e nós nos esforçamos para contemplar a todos sem ter realmente como saber o quanto logramos. Outra dificuldade é a de que várias sensibilidades e práticas políticas coabitam dentro da ETP. Militantes de movimentos da juventude que se confrontam nas eleições em suas universidades ensaiam cenas juntos durante as aulas, os diferentes movimentos de ocupação que compõem a escola não têm a mesma análise de conjuntura, nem edificam o mesmo arco de alianças. A ETP também é isso, um espaço aonde militantes de diferentes organizações constroem uma união pela base e pela prática (de teatro, mas esperamos que a dinâmica ali instaurada não se limite à cena). Como manter o equilíbrio entre não desarmar qualquer debate e não deixar a conflitualidade inerente à própria política se tornar tamanha a ponto de inviabilizar a ETP como existe hoje? Sabemos que nesse cenário é mais que provável que as tendências autoritárias que todos podemos ver se acentuem na medida em que as políticas econômicas atuais mostrem seu potencial de destruição do que ainda restou de bens comuns aqui no Brasil, ao mesmo tempo em que a miséria e o descontentamento aumentem.

Pouco se falou nas páginas que antecederam sobre o porquê usar o teatro. São vários os motivos. Existe um real interesse na periferia por teatro, interesse que não é contemplado, deixando, assim, espaço aberto para os movimentos que queiram utilizar esse desejo genuíno como forma de dialogar com a população. O teatro é uma forma que muito rapidamente pode se exercer pela prática, uma crítica da divisão social do trabalho; seu modo de fabricação mais artesanal permite uma criação coletiva onde cada um assume vários papéis e, portanto, participa de um processo potencialmente mais rico e distante das disposições exclusivas ao qual o regime da mercadoria nos submete. Essa construção coletiva, quando o tema é a vida mesmo das pessoas que participam da oficina, tem alto grau reflexivo e ajuda então na melhor compreensão do real à nossa volta. Ainda há outros motivos para se fazer teatro. Um deles, talvez não o menor, seja o de poder mostrar, no âmbito da arte, que “se a classe trabalhadora tudo produz, a ela tudo pertence”. Isso quer

dizer que a arte também nos pertence. Pertencer aqui não significa dizer que somos donos dela, que podemos vendê-la, no atacado ou aos pedacinhos. Que a arte nos pertence, significa que somos nós que podemos torná-la melhor. Se a produção pertencesse, de fato, à classe trabalhadora, ela não seria caótica e destrutiva como de fato ela é hoje, a ponto de não sabermos se haverá amanhã. Ela seria harmoniosa, capaz de dar mais sentido ao mundo e a cada pessoa que faz parte dele. Se a cultura fosse nossa, de fato, todos os problemas, toda a tacanhez que vemos nos palcos pequeno-burgueses (política ou socialmente) desapareceria. Nós somos aqueles que podem tornar a cultura melhor. Todas nossas dificuldades, nossa falta de tempo, nossa falta de acúmulo, são, nos nossos melhores momentos, o espelho da dificuldade da classe trabalhadora de se apoderar do mundo. Nós somos os débeis e magníficos portadores do amanhã. E por isso, apesar de todos nossos problemas, de todas nossas dificuldades, a ETP tem um sentido tão forte. E se fizermos bonito, seremos a prova de que é possível se sobrepôr a essas dificuldades, que é possível sim que, tomando os termos de Benjamin, algo de novo e belo surja “com a sobriedade de um amanhecer”.

5

Interfaces da Pesquisa Sobre Teatro em Comunidade e Teatro na Escola

Rafael Litvin Villas Bôas
Wellington de Oliveira

Os espaços em que a linguagem teatral é trabalhada são mais amplos que as salas de encenação dos teatros profissionais. Espaços escolares, comunitários ou de organizações sociais também se configuram como potenciais espaços teatrais em que as dimensões de ensino, pesquisa e atuação se manifestam com grade vigor criativo. Portanto, neste capítulo propomos analisar o lugar que o teatro em comunidade e o teatro na escola ocupam na historiografia do teatro brasileiro, identificando campos de pesquisa produtivos, como a interface entre o teatro político e o teatro em comunidade, e a forma como a construção de redes potencializa o intercâmbio, a criação e a circulação das experiências coletivas desenvolvidas.

A despeito da narrativa sobre o teatro nacional ter tomado como centro a produção de dois estados da região sudeste do país – São Paulo e Rio de Janeiro –, a vida teatral se fez presente em diversos estados da federação, em capitais e cidades do interior. As histórias que tangenciam o cânone começam a ser documentadas e publicadas na medida em que se multiplicam as universidades e institutos federais de educação pelo interior do país, o que faz com que as culturas artísticas e políticas, locais e tradicionais, passem a ser tomadas como objetos de análise em diversos cursos.

Outro traço marcante da historiografia sobre o teatro brasileiro é a centralidade conferida à dramaturgia, ao texto teatral, como principal elemento dos processos de trabalho. Talvez pela facilidade de registro, num momento anterior ao barateamento das tecnologias dos aparelhos fotográficos e, sobretudo, audiovisuais. Por essa via

de abordagem, são secundarizados os processos metodológicos e os desenvolvimentos formais da linguagem teatral, emergentes de grupos de teatro em comunidades e/ou de espaços escolares, desconsiderando a quantidade e qualidade dessas experiências.

Elementos da trajetória da cena teatral do Distrito Federal

A cena teatral do Distrito Federal é reconhecida por uma trajetória histórica bastante alinhada com as questões sociais e políticas do seu tempo, além de ter sido bastante impulsionada por grupos teatrais amadores e estudantis. Antecedendo a própria construção da cidade, há registro de encenações que surgiam nos canteiros de obras, a exemplo da peça *Os Pioneiros* (1959), em que trabalhadores se baseavam em cordéis e autos de natal para falar sobre a grande realização que seria a construção da capital. De acordo com Celso Araújo “a peça foi apresentada no Teatro da Rádio Nacional, no início da Asa Sul, em que também havia shows e sessões de cinema” (Araújo, 2012, p.184). Pouco depois, no ano de 1960, o Teatro de Estudantes de Brasília, dirigido por Maria José Braga Ribeiro, estreia no Clube de Teatro do Colégio Elefante Branco uma das primeiras produções locais. Segundo Araújo: “Para o ator Murilo Eckhardt, esse é de fato o primeiro grupo de teatro da cidade e um bom público compareceu à primeira peça montada, uma adaptação de *A revolução dos brinquedos*, de Pernambuco de Oliveira e Pedro de Veiga” (Op. Cit., 2012, p.185).

Também foi no âmbito do teatro escolar e de grupos teatrais amadores que Sylvia Orthof e o grupo TEMA¹ em plena ditadura militar, levaram ao público uma das peças mais representativas do teatro brasileiro, na década de 1960, *Cristo x Bomba* (1968), premiada no V Festival Nacional de Teatro de Estudantes do Rio de Janeiro. Repleta de provocações políticas e desafiando o público a renunciar as atitudes de passividade diante do palco, assim como

1 O grupo TEMA – Teatro de Máscaras do Ciem - teve origem no Centro Integrado de Ensino Médio (CIEM), escola de aplicação das propostas pedagógicas que eram desenvolvidas na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) e que teve um curto período de funcionamento, em decorrência do Golpe de 1964 e dos sucessórios acontecimentos que promoveram o desmonte da estrutura universitária.

no teatro dialético e didático de Brecht, *Cristo x Bomba* reafirma a potência das experiências teatrais realizadas com jovens estudantes nas primeiras décadas da capital, recebendo, inclusive, convites do Grupo Opinião e do Teatro Arena para apresentar o espetáculo no Rio de Janeiro. A importância deste trabalho teatral, para além de um olhar focado na profissionalização dos artistas da cidade e de um primeiro passo para a nacionalização do teatro brasileiro, reside também no caráter político, social e comunitário que permeou as montagens teatrais dirigidas pela professora e diretora Sylvia Orthof. Sobre a constatação destas dimensões políticas e sociais, Glauber Coradesqui, ao referir-se à montagem do texto *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, dirigida por Orthof em 1970, na oficina de teatro do SESI Taguatinga, sugere que ao montar o espetáculo com “não-atores” a diretora cria uma outra “camada de sentido muito potente para o contexto da época e ainda presente nos dias de hoje: de que maneira a constituição de Brasília absorveu os candangos que vieram erguer suas catedrais?” (Coradesqui, 2012, p.33). Essa “camada de sentido”, mencionada pelo autor, se relaciona ao fato de o texto *Morte e Vida Severina* recontar a saga de um retirante nordestino em busca de melhores condições de vida no litoral, constituindo uma contundente crítica social sobre as desigualdades de classe, a luta pela terra e a ação dos sistemas de dominação capitalistas e autoritários. Assim, levar para o palco um grupo de pessoas em contextos tão próximos aos tratados no texto teatral, neste caso os operários e filhos de operários da construção da capital federal, confirma que os sentidos agenciados em cena também estão relacionados aos modos organizativos e às formas como se estruturam os processos de criação, cujo potencial político se amplia a partir da relação das presenças humanas com os conteúdos colocados em cena.

Podemos detalhar diversos outros artistas e educadores envolvidos na construção da história do teatro brasileiro, mas nossa intenção é olhar estes primeiros registros históricos buscando um reconhecimento de que as bases que sustentaram o desenvolvimento do teatro da cidade estão diretamente relacionadas ao teatro estudantil e ao trabalho de artistas/professores que se expande para

além dos muros da escola. As publicações existentes, até então, destacam a história com um olhar muito focado no âmbito teatral considerado profissional e a partir de espetáculos considerados emblemáticos, não colocando em cena uma diversidade de projetos teatrais que ocorrem fora dos circuitos oficiais e o trabalho de muitos profissionais que atuam nas escolas e em comunidades.

Se há uma afirmação que podemos fazer é a de que a formação de grande parte dos artistas do Distrito Federal teve suas origens no contexto escolar ou em oficinas abertas à comunidade, desenvolvidas por artistas e professores pouco referenciados na história do teatro de Brasília. Desse modo, a intenção deste capítulo é apresentar alguns percursos de análises de experiências – sob a forma de pesquisas desenvolvidas no Mestrado Profissional em Artes da UnB – e abordagens metodológicas desenvolvidas por coletivos teatrais em contextos escolares e comunitários do Distrito Federal, enfatizando as potencialidades das articulações entre teatro, escola e comunidade, para caracterizar um campo de pesquisa e ação que tem se mostrado cada vez mais latente na cidade.

O campo da pesquisa em Teatro em Comunidade no Brasil

Nas últimas duas décadas, presenciamos um aumento expressivo de coletivos teatrais nos mais diversos contextos comunitários, o envolvimento de grupos sociais em projetos realizados por organizações da sociedade civil e por espaços culturais vinculados ao poder público, colocando em cena outros protagonistas e ampliando as possibilidades para que variados segmentos da população tenham acesso à produção e apreciação teatral. Esta diversificação de contextos e as potencialidades dos trabalhos teatrais realizados, principalmente em locais em que os equipamentos públicos não chegam, passou a demandar atenção das universidades e dos pesquisadores no âmbito da Pedagogia do Teatro, sobretudo pelo alcance das intervenções na vida social das comunidades e da constatação de processos de pesquisa e experimentação artística que, de modos peculiares, mostravam-se tão complexos quanto aos realizados pelos artistas ditos profissionais.

Em sintonia com esta nova realidade de democratização do teatro e ampliação de espaços de intervenção teatral, foram surgindo publicações acadêmicas e tentativas de buscar nomenclaturas para definir este campo tão abrangente e plural, além de se organizar seminários de debate sobre o tema. Em 2008, por exemplo, ocorreu na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) o 1º Seminário Teatro e Comunidade: interações, dilemas e possibilidades, reunindo pesquisadores do Brasil e exterior, em resposta a uma necessidade de levar para a academia a reflexão sobre as práticas teatrais em comunidades. O empenho para ampliação bibliográfica e integração de profissionais que atuam nestas áreas, entre outros envolvidos, configurou um campo de ensino, pesquisa e extensão universitária, aqui denominado “Teatro em Comunidade”, que está em crescente desenvolvimento e consolidação no interior da Pedagogia do Teatro. Amplamente utilizado pela professora Marcia Pompeo Nogueira (2015), no contexto brasileiro, a denominação teatro em comunidade não se refere a um tipo específico de teatro que é feito em comunidades, mas a diversas formas teatrais que acontecem em contextos comunitários, abrangendo variadas instâncias de interação entre artistas e comunidades. Para mencionar abordagens semelhantes, em várias partes do mundo encontramos terminologias como Applied Theatre (Prentki, 2009), Community Theatre (Kershaw, 1992) e Community-based performance (Cohen-Cruz, 2005), fator que indica uma diversidade de abordagens e questões conceituais, adquirindo diferentes formatos, ligações institucionais e finalidades.

Entretanto, embora sejam diversas as terminologias utilizadas, compreendemos que a denominação “Teatro em Comunidade” possui ampla abrangência e congrega as convergências de todas estas definições específicas, ou seja, refere-se a práticas teatrais que envolvem em alguma medida a participação de pessoas, histórias de vida, ligações com os territórios, engajamento em causas sociais e culturais de grupos específicos, além de um compromisso com o caráter coletivo dos processos de criação².

2 Nogueira (2009) destaca três categorias do teatro em comunidade: teatro para comunidades – onde atores apresentam um espetáculo teatral sem conhecer a realidade da comunidade; Teatro com comunidades – modelo em que atores investigam uma comunidade para criar

O olhar da academia, mesmo diante das tensões institucionais e dos riscos de reprodução de relações colonizadoras do conhecimento, tem aprofundado de modo exponencial a problematização acerca destas práticas teatrais, relacionando-as com processos educativos e refletindo sobre as condições que os qualificam como emancipadores ou não. Assim, busca se estabelecer como espaço significativo de formação de professores, artistas e pesquisadores comprometidos com a reflexão sobre os aspectos éticos e estéticos do teatro em comunidades, gerando pesquisas em teatro-educação fortemente conectadas com as esferas culturais e sociais, a priori de simplesmente atribuir a nomenclatura de teatro em comunidade.

É notória a influência da pedagogia de Paulo Freire e das abordagens do Teatro do Oprimido, sistematizadas por Augusto Boal, na maior parte dos estudos do teatro em comunidades no mundo inteiro, fato que indica um empenho reflexivo em torno do compromisso de tais práticas com os sujeitos envolvidos, criando condições para uma participação ativa e deliberativa nos processos de criação. O princípio freiriano da dialogicidade como essência de uma educação libertadora apoia muitas destas reflexões, destacando a importância das referidas práticas teatrais estarem constantemente envolvidas pelas dimensões da ação e da reflexão. Portanto, somos implicados ao reconhecimento de que as palavras, discursos e adjetivos utilizados não são suficientes para a qualificação deste modo de fazer e pensar teatro se não estiverem radicalmente integrados à ação, ou seja, se não constituírem uma práxis.

No seguimento das perspectivas mencionadas, a ação-reflexão se constitui como princípio prático do trabalho teatral e busca coletiva do direito de dizer as palavras e pronunciar o mundo, convocando os cidadãos a assumirem o papel de sujeitos e não de meros objetos dos processos criativos. De acordo com Freire, é justamente no exercício dialético de ação-reflexão que os sujeitos encontram as possibilidades de compreensão dos fatores históricos que interferem nas circunstâncias sociais, identificando as estruturas de dominação e reconhecendo-as como construções passíveis de um trabalho teatral; e o teatro por comunidades – que inclui as próprias pessoas da comunidade no processo de criação teatral.

transformação. Assim, “ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes” (Freire, 2014, p.78), como sujeitos históricos capazes de pronunciar o mundo e modificá-lo constantemente.

O potencial transformador do teatro em comunidades reside, portanto, no ato de colocar em primeiro plano os sujeitos envolvidos no processo teatral, garantindo espaços democráticos de autoria das formas e dos conteúdos artísticos, constituindo assim um exercício crítico e participativo situado em dimensões semelhantes a dos processos simbólicos de construção social e cultural. Neste sentido, não podemos deixar de mencionar as contribuições de Augusto Boal com o Teatro do Oprimido, ao destacar a necessidade de incluir as próprias pessoas nos processos de criação. Segundo ele, a atitude de socializar os meios da produção teatral, em contraposição a um teatro que impõe uma forma estética ou uma visão particular de mundo, contribui para a restituição das capacidades de ação daqueles a quem o teatro sempre se habituou a impor visões acabadas de mundo (Boal, 2013).

A atitude política de Boal, também fundada nos princípios da dialogicidade, reestabelece as possibilidades de os sujeitos produzirem suas próprias representações, em contraposição às imposições das classes dominantes que monopolizam os canais de comunicação e erguem os muros da opressão. Desse modo, temos um teatro que nos desafia a interromper as narrativas que tendem ao conformismo, buscando alternativas éticas e solidárias, além de convocar a transformação de ideias em atos sociais concretos e continuados. Estes referenciais, entre tantos outros que também poderíamos citar, indicam algumas pistas sobre as abordagens que orientam o teatro em comunidade como campo de ensino, pesquisa e extensão universitária. Sem dúvidas, um campo que tem muito a contribuir com a ampliação da Pedagogia do Teatro e com a formação de professores, dado que os processos de criação com comunidades, inclusive pelo caráter dialógico, frequentemente são baseados na pesquisa-ação.

Diálogo entre o Teatro em Comunidade e a tradição do Teatro Político

A categoria “Teatro Político” é anterior a de “Teatro em Comunidade” e com ela guarda fortes semelhanças, sobretudo pelas referências comuns, como a produção teórica e metodológica de Augusto Boal e a proposta do Teatro do Oprimido, que recupera e ressignifica diversas formas do teatro de agitação à propaganda (agitprop) que foram vigentes em outros contextos e países, como o Teatro Jornal na União Soviética e o Teatro Invisível na Alemanha da década de 1930.

Teatro Político é uma expressão alçada à condição de conceito por Erwin Piscator, encenador e diretor alemão, que buscou nos processos coletivos em que esteve engajado construir uma proposta que incorporasse os procedimentos narrativos possibilitados por tecnologias como a projeção de imagens cinematográficas na cena, e pelo uso de cenários de complexa engenharia, com diversos planos e engrenagens. Piscator buscou aproximar o teatro das questões do modo de vida e dos interesses cruciais de seu tempo histórico, se distanciando dos procedimentos ilusionísticos da carpintaria do drama moderno.

Na sequência da tradição piscatoriana, o dramaturgo, diretor e encenador alemão Bertolt Brecht construiu as propostas do teatro épico, em contraponto, e em perspectiva de superação dialética dos limites identificados no teatro dramático, trabalhando posteriormente com a concepção de teatro dialético. O efeito de distanciamento, ou estranhamento, foi criado naquele contexto e muitos procedimentos épicos narrativos foram desenvolvidos e ou sistematizados no período.

No decorrer do século XX, muitos procedimentos forjados com intuítos emancipatórios foram assimilados e mercantilizados, como despojos de guerra, incorporados na vitrine como relíquias do passado. Todavia, apesar de assistirmos na abertura de telejornais e em vídeos publicitários a banalização de procedimentos do teatro político, criados com objetivos anti-ilusionistas, essa mercantilização que transforma as descobertas em meros estilos estéticos não

suprime a força do uso de procedimentos de teatro épico e dialético nos trabalhos desenvolvidos pelas companhias no contato direto com a população.

Desse modo, seja em sala de aula, em escolas, universidades e institutos, seja em espaços comunitários, como casas de cultura, sindicatos e centros de formação dos movimentos sociais, o contato direto do trabalho estético do coletivo com o público, proporcionado pela linguagem teatral, permite que as estruturas que configuram a ilusão dos padrões hegemônicos de representação da realidade sejam decompostas, tornando os procedimentos de manipulação reconhecíveis e criticáveis. De tal forma que o teatro, ainda que numa escala infinitamente menor que o raio de abrangência dos meios televisivos e radiofônicos das empresas privadas, permanece como linguagem, como meio de comunicação e como estrutura formal, um espaço de resistência e crítica à pasteurização reificada da realidade, promovida sistematicamente pela Indústria Cultural.

Por essa perspectiva, o Teatro Político contemporâneo não se define por procedimentos estilizados, não se caracteriza por uma ou outra opção estética, mas, sobretudo, pelas seguintes dimensões: por meio da relação produtiva que estabelece entre o conteúdo abordado, ou a matéria social, e a forma teatral trabalhada pelo coletivo, buscando a melhor eficácia estética e política no contato estabelecido com o público; por meio da relação estabelecida com a plateia, superando a relação mercantil 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, para que exerçam o direito de atuarem como comunicadores e produtores de cultura - o que qualifica a própria condição de consumidores das formas estéticas.

A qualidade dessa relação almejada pelos coletivos de teatro político contemporâneo passa pelo desafio da construção de uma cultura política participativa, indo além dos limites impostos pela democracia representativa. Os coletivos passam a assumir para si tarefas pedagógicas, como a ação de informar, formar, organizar e

articular em conjunto com as forças políticas existentes (movimentos sociais, sindicatos, casas de cultura, etc.). Por isso, passa a ser cada vez mais comum, nos coletivos, o empenho na construção de boletins informativos (Figuras 1 e 2) e a busca pela construção de redes de produção e circulação teatral que garantam aos grupos experiências de intercâmbio, aprendizado recíproco, luta social e, principalmente, construção compartilhada da estratégia política de ação. São estratégias, portanto, que apontam uma intenção conjunta de reconstrução de um movimento progressista e emancipatório ampliado, com a elevação da cultura política de participação das pessoas e das organizações que fazem parte.

BOLETIM
ETPVP-DF CAVALCANTE

Boletim nº 03 da Escola de Teatro Político e Vídeo Popular - DF/ Fevereiro de 2019

Abertura da segunda turma da ETPVP-DF:

A Escola de Teatro Político e Vídeo Popular do Distrito Federal abrirá a segunda turma no dia 18 de fevereiro, tendo a honra de receber para os dois primeiros módulos o Coletivo Fuzuê, um grupo de pesquisa e elenco com duas peças em repertório da Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ) com as peças "Fuzuê" e "Confere".

Entre os dias 18 e 20 de fevereiro ocorrerá o módulo de abertura, em Brasília. O segundo módulo ocorrerá entre 21 e 24 de fevereiro, na cidade de Cavalcante, e terá a parceria de dois grupos de teatro quilombolas ligados ao Terra em Cena, o Vozes do Sertão Lutando por Transformação e o Arte Kalunga Matec, além de associações comunitárias quilombolas da região.

Como vai funcionar a turma de 2019 da ETPVP-DF:

Na segunda turma da ETPVP-DF concentraremos as atividades entre fevereiro e dezembro de 2019. Durante esse período organizaremos diversas atividades de formação: módulos sequenciais de formação em teatro político e vídeo popular, palestras e seminários, ensaios e apresentações do elenco da Escola, ações do coletivo de vídeo popular e atividades de tempo comunidade, que visam fortalecer e dinamizar a rede de espaços como casas de cultura, escolas públicas, campus de universidades e institutos e centros de formação de movimentos do campo e da cidade.

Cada atividade funcionará como unidade autônoma, com certificação específica, e para quem quiser se formar na segunda turma, o critério será o cumprimento de duzentas horas de formação, considerando a somatória da participação em atividades ofertadas pela escola durante o ano.

Objetivos:

- Socializar**
com militantes, estudantes, professores, membros de associações comunitárias e sindicais o conhecimento técnico, teórico e histórico sobre a experiência do teatro político e do vídeo popular;
- Fortalecer**
redes de intercâmbio por meio da criação de oficinas e circulação da produção cultural de movimentos sociais e coletivos artísticos, em espaços comunitários, em escolas, universidades, etc.;
- Formar**
multiplicadores nas linguagens teatral e audiovisual;
- Articular**
a produção teatral e audiovisual às lutas sociais contemporâneas reconhecendo nos sujeitos coletivos organizados nos movimentos sociais nossos principais interlocutores;
- Fomentar**
o debate e a reflexão sobre gestão, produção e políticas culturais a partir de bases conceituais históricas e críticas da cultura;
- Retomar**
o debate e a prática da educação popular vinculada a métodos de trabalho de base e ao trabalho formativo e organizativo do teatro;

PLANALTINA
PLANO PILOTO
SÃO SEBASTIÃO

Figura 1: Boletim da Escola de Teatro Político e Vídeo Popular do DF, diagramado pela professora Simone Menezes Rosa, integrante da coordenação da escola e do Coletivo Terra em Cena.

BOLETIM #1

CIA BURLESCA

FEV 2018

TRAMA
TEATRO
REVOLUÇÃO
AFETO
MILITANCIA
ARTICULAÇÃO

O ano burlesco começou a todo vapor. Pegamos estrada para circular o espetáculo Bendita Dica e realizar oficinas de teatro político em acampamentos, assentamentos e comunidades do território quilombola (kalunga) no Goiás. Voltamos com muitos aprendizados e histórias para contar. Do desejo de compartilhar esta rica experiência nasceu o TRAMA, um boletim que é mais uma forma de partilhar nossos olhares e processos.

Tempo. 5 letras. Palavra pequena de grande significado. Para os fazedores de teatro é uma equação complexa lidar com o tempo da vida, da criação, da produção, da arte, da cena, do parceiro da cena, do espectador. Às vezes esses tempos brigam absurdamente entre si. Outras vezes dançam harmonicamente mesmo com todas as contradições que carregam. Durante a caravana o tempo burlesco abriu passagem para o tempo Kalunga da Comunidade Engenho II. Ao longo das vivências fomos internalizando um tempo que gere de forma bem menos ansiosa e afobada o correr dos minutos, das horas, das águas, dos ventos e das ações. Um morador de lá nos disse: "as coisas acontecem no tempo delas, assim como as sementes possuem um tempo próprio para germinar, fora dele fazem brotar planta falsa, transgênica". Saindo de lá, na estrada já, conversando sobre o espetáculo nos demos conta que a apresentação foi bem especial. Com calma, pausas prolongadas, trocas longas de olhares, respiros profundos. Uma sensação nítida de mais aproximação com o tal tempo épico que nós, que temos Brecht como uma grande inspiração, tanto buscamos. Tempo kalunga, tempo épico. Um universo a pesquisar, sentir, experimentar, aprender, compartilhar, viver. Que comecem os trabalhos!



Pré-assentamento Roseli Nunes



Engenho II - Comunidade Kalunga

Quem não vive comunidade pensa que o problema está no outro e não no sistema. Fizemos uma viagem para outras experiências, nós da cidade grande, da capital do caos político que embalam as relações. Em busca de novos encontros, histórias e companheiros, nos deparamos com as surpresas subjetivas e sensoriais que não poderíamos imaginar. De uma atmosfera suave e densa, algumas coisas se destacaram para e em nós. A palavra comunidade, aqui na cidade grande, parece vir imbuída de alguns significados e sensações pouco experienciadas na sua essência. Talvez, no centro (claro), exista um desespero em criar em "laboratório" a sensação de comunidade em busca de uma vida que faça mais sentido. Fazer um esforço em ocupar espaços públicos, organizar hortas urbanas, ou simplesmente dar bom dia ao vizinho são tentativas da classe média burguesa. Com essa referência plástica e distante da essência de comunidade, nos enchia de esperança passar por lugares simples onde nenhum irmão passa fome ou frio. Onde a atividade de cuidar da roça, trabalhar fora e estudar é da família toda, e cada conhecimento compartilhado, assim como os desafios e as soluções. Como numa coreografia, a comunidade se movimenta junto. De forma orgânica, sem a problematização como princípio e sim como meio. Como se a essência da vida coletiva fosse a colaboração, a participação e a criatividade. Como se fosse assim a lógica de existência.

Figura 2: Boletim nº 01 da Cia Burlesca, companhia do Distrito Federal, de fevereiro de 2018. Esse coletivo integra a coordenação da Escola de Teatro Político e Vídeo Popular do DF.

O Mestrado Profissional em Artes – ProfArtes: interfaces entre o Teatro Político, o Teatro em Comunidade e o Teatro na Escola

Em 2014, teve início a primeira turma do Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes) da Universidade de Brasília, curso de pós-graduação *strictu sensu* destinado à formação continuada de professores da Educação Básica pública, cuja proposta se alinha ao debate sobre o papel do ensino da arte na escola e na comunidade. Um espaço para que diversos artistas-professores se tornem, também, pesquisadores, colocando em pauta suas práticas, documentando os seus processos artísticos e metodológicos, além de promover o encontro de diversos profissionais que, muitas vezes, não estão em contato ou proximidade geográfica. O programa existe atualmente em onze universidades públicas brasileiras, sendo nove delas federais e duas estaduais. O curso tem estrutura semipresencial com oferta de duas disciplinas de fundamentação à distância, três disciplinas obrigatórias e as três optativas, além da realização de trabalho de conclusão orientado de forma presencial. Os docentes do Profartes se dividem em duas linhas de pesquisa: processos de ensino, aprendizagem e criação em artes; e abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes.

Abriu-se, então, um espaço propício à incursão de diversos trabalhos artísticos e coletivos teatrais nos debates acadêmicos, ampliando as possibilidades de visibilidade das experiências realizadas em diversas cidades satélites e, arriscamos dizer, gerando materiais que possibilitam a escritura de uma história do teatro no DF com um olhar privilegiado para as práticas de teatro nas escolas e em comunidades. As dissertações defendidas pelas duas turmas já formadas pelo ProfArtes confirmam a dedicação de inúmeros professores e artistas que atuam não só no interior das escolas, mas que ampliam seus projetos gerando vínculos profundamente comunitários e apresentando um campo possível de alternativas de circulação e produção teatral ainda pouco incentivado na capital federal.

Consideramos, portanto, que seria bastante limitado

abordarmos as práticas empreendidas por estes artistas e professores a partir de uma perspectiva centrada apenas no âmbito da educação escolar formal, pois muitos projetos se desdobram das salas de aula e ganham um alcance extracurricular que ultrapassa os limites da comunidade escolar e passa a intervir na vida social dos cidadãos. Portanto, se pudermos falar de um campo de pesquisa capaz de agregar toda essa diversidade de projetos de teatro-educação do DF, precisamos ampliar o foco dos nossos estudos para contemplar as práticas que não se restringem aos muros escolares e que, muitas vezes, buscam outros espaços comunitários devido às múltiplas limitações institucionais.

Cabe mencionar que esta não é uma característica restrita ao Distrito Federal, como bem destaca a professora Maria Lucia de Barros Pupo, no artigo “Dentro ou fora da escola?”, ao tratar dos modos como as múltiplas iniciativas teatrais em espaços de educação não escolar repercutiram no curso de Licenciatura em Artes Cênicas oferecido pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. Conforme a referida professora, “antigos papéis cristalizados se embaralham, dando origem a vínculos inesperados entre o fazer artístico e a preocupação com a cidadania” (Pupo, 2008, p.57), originando processos de conhecimento que envolve pessoas na qualidade de atuantes ou espectadores e que se insere “em uma noção ampla de educação, baseada no princípio de que as ações interativas entre os indivíduos promovem a construção de saberes” (Pupo, 2008, p.55-56).

Em consonância com essas dinâmicas do fazer teatral, a ampliação dos focos de atenção da Pedagogia do Teatro, referente aos estudos das relações entre teatro e educação não restritos aos espaços escolares, confirma-se pela própria proposta do ProfArtes ao agregar a reflexão sobre práticas artísticas escolares e comunitárias. No escopo destes estudos, o “Teatro em Comunidade” se configura como um enquadramento em crescente debate e construção no âmbito acadêmico, e como campo de pesquisa no qual podemos incluir as práticas de muitos coletivos teatrais e de professores da rede pública de educação Distrito Federal.

Vale mencionar, por exemplo, os trabalhos desenvolvidos

por alguns dos professores, artistas e pesquisadores no âmbito do Mestrado Profissional em Artes da UnB, caracterizados pela forte presença nas comunidades em que atuam, pelo desenvolvimento de metodologias próprias de trabalho e por um deslocamento das perspectivas que centralizam a produção cultural e a circulação das produções artísticas apenas nos grandes centros urbanos. Além disso, são trabalhos que representam significativas contribuições para o debate e construção de uma história do teatro político, estudantil e comunitário no Distrito Federal, tanto pelo reconhecimento das comunidades quanto pelo fato de estarem documentados nas dissertações e trabalhos acadêmicos, constituindo importantes materiais que convocam um olhar das instituições universitárias, educacionais e culturais para a estruturação de políticas públicas capazes de abranger as especificidades deste tipo de produção teatral no Distrito Federal.

Uma experiência representativa de um grupo de teatro com ampla trajetória e construção comunitária, surgiu em 2007 na Região Administrativa do Gama, cuja história, processos e metodologias de trabalho são descritos e analisados na dissertação de mestrado do professor Valdeci Moreira de Souza, intitulada “Espaço Semente: o teatro comunitário como agente transformador na periferia” (Souza, 2018). O Coletivo Semente é fruto de uma ação política de ocupação da antiga Casa do Artesão, situada ao lado da rodoviária do Gama, dando origem a um dos mais importantes espaços culturais da cidade – o Espaço Semente. O espaço, abandonado e degradado, foi transformado em “caixa preta”, com equipamentos de som e iluminação cênica, além da instalação de arquibancadas em formato de arena octogonal.

Com ações de engajamento e criação de redes de intercâmbio artístico características do teatro em comunidade, o grupo foi composto por estudantes da escola pública em que o professor Valdeci Moreira ministra aulas de Arte e por outras pessoas que realizaram oficinas abertas à comunidade no Espaço Semente, este transformado em centro cultural para receber outros grupos teatrais e musicais do DF para apresentações e oficinas, além de promover as próprias formações, realizar os ensaios e apresentações do grupo.

A literatura brasileira é fonte de inspiração para várias montagens do coletivo, como visto na recente versão adaptada do romance *Macunaíma*, de Mário de Andrade, em que a cultura e as matrizes das religiões afrodescendentes foram assimiladas na melodia, na instrumentação musical e, de forma mais geral, na estética do espetáculo, que também se inspira no teatro farsesco e em formas da agitação e propaganda. Um exemplo é a cena final do espetáculo, em que o livro da Constituição Brasileira é rasgado e mastigado pelo personagem Macunaíma, num contexto em que o meio cultural se manifestava em uníssono contra o golpe parlamentar-midiático-jurídico que retirou do poder a presidenta Dilma Roussef e contra o avanço exponencial do neofascismo no Brasil.

Em outro contexto educativo e comunitário, a dissertação de mestrado do professor Adriano Duarte Araújo, intitulada “Alice no CEF 316 e o que ela encontrou por lá: a história de uma escola por meio do teatro” (Araujo, 2018), reflete sobre um trabalho que tem como sede de ensaios e local de encontro uma escola pública, culminando na criação e consolidação do Grupo Estudantil do Centro de Ensino Fundamental 316 de Santa Maria (GET CEF 316). Trata-se, portanto, de um grupo que surgiu no interior de uma instituição escolar a partir de um projeto integrado da escola CEF 316, em que o grupo de professores optou trabalhar com a obra *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll.

O projeto também foi desenvolvido no período conturbado da história recente do país, que culminou no impeachment da presidenta Dilma Roussef, algo que levou o grupo a estabelecer elos da obra com a realidade e com os fatos políticos presentes, construindo uma narrativa em forma de Teatro Procissão, em que todo o espaço da escola se tornou o palco da apresentação em movimento. A obra de ficção fantástica passou a ser trabalhada por meio de recursos alegóricos e metafóricos, como prisma de abordagem sobre as manobras arbitrárias e ilegítimas que desencadearam a queda da primeira presidenta eleita no país. No espetáculo, a cena do julgamento de Alice faz alusão indireta ao julgamento da presidenta Dilma e remete ao público o poder de julgar se ela deve ser considerada culpada ou inocente. A história

da montagem desta peça e a dinâmica de circulação da mesma em eventos na capital paulista, em Uberlândia e em atividades na UnB – II Colóquio do Mestrado Profissional em Artes da UnB e III Mostra Terra em Cena e na Tela, no campus de Planaltina da UnB, em 2018 – constituiu o objeto da dissertação defendida por Duarte no ProfArtes. Atualmente o elenco tem a maioria de integrantes formados por estudantes do Ensino Médio, egressos do CEF 316, e está circulando com a segunda montagem, uma adaptação de *Romeu & Julieta*.

Há três características presentes nas duas montagens do grupo: o trabalho de adaptação com obras literárias conhecidas – *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll e *Romeu & Julieta*, de Shakespeare – o trabalho de encenação por meio dos recursos da dança e música, com ênfase nas coreografias, e o trabalho com coros como forma de interpretar coletivamente o texto teatral.

Ainda no sentido de ampliar as perspectivas de atuação dos professores, artistas e pesquisadores, outro trabalho que demonstra a pluralidade das experiências teatrais presentes nas pesquisas do ProfArtes é a dissertação intitulada *Cidade: território de experiência do teatro em comunidade* (Oliveira, 2016), elaborada pelo artista e professor Wellington de Oliveira, que integrou a primeira turma do referido programa de pós-graduação. Ressaltando a importância da pesquisa-ação no contexto de pesquisa com comunidades, o trabalho relata uma experiência realizada pelo Coletivo *Ateliê Aberto*, integrado por estudantes de diversas escolas da região de Planaltina/DF e por moradores da comunidade do Vale do Amanhecer.

O grupo surgiu em 2014, como desdobramento das atividades pedagógicas realizadas pelo professor no Centro Educacional Vale do Amanhecer e a partir do convite de alguns estudantes que relataram a necessidade de alguém para ministrar oficinas de teatro em uma organização comunitária da cidade. Após uma primeira oficina, que resultou na montagem do espetáculo *Fragmentos*, que abordava questões sobre gênero e racismo na comunidade, a organização que sediava os ensaios foi transferida de local e o grupo ficou sem espaço para os encontros, restando uma praça para tal atividade. A partir deste momento, o professor que já estava desenvolvendo sua pesquisa

de mestrado no ProfArtes, propôs aos estudantes a realização de um trabalho que dialogasse com os espaços públicos, aproximando a reflexão sobre o teatro em comunidade à perspectiva da pesquisa-ação comunitária.

Resultado deste processo, o espetáculo *Muro de Promessa* reflete uma criação dramatúrgica profundamente conectada com os espaços, os sujeitos e a história do Vale do Amanhecer, cuja encenação, em espaço urbano, transitava por diversos espaços da cidade, partindo de uma praça, percorrendo ruas, adentrando a intimidade de uma residência e encerrando o percurso nas ruínas de uma casa abandonada. Criado a partir de um processo que teve duração de quase um ano, entre experiências de experimentação cênica em espaço urbano, interação com outros moradores da comunidade, registros fotográficos, cartografias afetivas e desenhos diversos, a peça foi montada a partir das leituras dos lugares de pertencimento dos sujeitos envolvidos, das relações sociais e das formas como se configuram os territórios da cidade, articulando agenciamentos comunitários, ocupação e ressignificação de espaços públicos.



Figura 3: A foto de Julia Nogueira ilustra a reportagem “Comunidade em Cena” do portal da UnB³

3 Disponível em: <<https://noticias.unb.br/112-extensao-e-comunidade/892-comunidade->

Este processo, que também gerou um vídeo documentário⁴, além da dissertação, situa o teatro em comunidades como parte da construção de uma cultura política participativa, mobilizada por diversas práticas criativas que se organizam nos espaços urbanos e permitem gestos de profanação das lógicas que excluem os cidadãos dos processos de construção dos territórios que compartilham. Desse modo, o trabalho do Coletivo Ateliê Aberto, no que diz respeito ao envolvimento comunitário e à ligação com o território da cidade – inclusive pelo gesto de resistir à ausência de equipamentos públicos destinados às atividades culturais – também surge como demonstração de uma característica de trabalho bastante comum aos professores, artistas e pesquisadores do DF, ou seja, cada vez mais comprometidos com a ação-reflexão sobre suas metodologias de trabalho, com a pesquisa, o compartilhamento de práticas e processos criativos, além de inspirar alternativas de circulação teatral a partir do uso dos espaços públicos, contribuindo para a superação de um circuito cultural que diferencia centro versus periferia e coloca esta última como mera consumidora do que é gerado do outro lado.

Considerações finais – O potencial de uma rede em construção

Pelas pesquisas concluídas e em andamento no Mestrado Profissional em Artes, observamos o potencial que uma turma de mestrado direcionada para um segmento específico de trabalhadores – neste caso os professores de artes das redes públicas estaduais e municipais de ensino – tem ao permitir o conhecimento das experiências em desenvolvimento nas escolas e comunidades, ampliando as possibilidades de intercâmbios e de circulação da produção das experiências coletivas coordenadas pelos professores.

A diversidade das experiências e a relevância do caráter de mobilização presentes no trabalho destes profissionais e coletivos teatrais, em sua maioria invisibilizados no interior das redes

em-cena>. Correio Brasiliense: <http://sites.correioweb.com.br/app/noticia/encontro/revista/2017/01/19/interna_revista,3730/a-forca-do-teatro.shtml>.

4 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?time_continue=12&v=xN98n4vQ-A8>

de produção artística pelo conjunto dos agentes culturais que compõem as cadeias criativas, aponta a necessidade de ampliação de espaços de formação como o ProfArtes. Principalmente porque os espaços de reflexão e as pesquisas geradas podem constituir um importante mecanismo de articulação destes professores em torno da necessidade de construção de políticas públicas que contemplem a natureza dos trabalhos teatrais escolares e comunitários, sobretudo no que se refere aos modelos de editais de financiamento cultural que são pautados por modos de organização mercadológicos.

Para além das políticas públicas, as possibilidades de circulação de muitos destes trabalhos residem na articulação das redes mobilizadas pelos coletivos e em parcerias com diversas instituições, como universidades, escolas, sindicatos e organizações da sociedade civil, propiciando mecanismos de sustentabilidade das práticas e um circuito alternativo para inserção e articulação das iniciativas.

No Distrito Federal, algumas destas iniciativas fazem parte de uma rede de produção e circulação de teatro e vídeo popular em construção, articulada pela Escola de Teatro Político e Vídeo Popular do DF (ETPVP-DF). A escola, que funciona como projeto de extensão universitária, em parceria com a Casa da América Latina da UnB, é ligada ao programa de extensão Terra em Cena (UnB – Campus Planaltina). A ETPVP-DF, por sua vez, é parte integrante de uma rede denominada Rede de Escolas de Teatro e Vídeo Político e Popular Nuestra América, que conta com escolas em Buenos Aires, e nas capitais brasileiras: Brasília, São Paulo, Rio de Janeiro e Florianópolis. No Distrito Federal, essa rede tem envolvido escolas da rede pública da Secretaria de Educação do Distrito Federal, como a Escola Parque da Natureza de Brazlândia (EPNBraz), os campi da Universidade de Brasília, espaços sindicais, casas de cultura, e centros de formação de movimentos sociais.

Pelo que observamos, até o momento, a iniciativa de construção das redes aumenta o potencial de circulação dos trabalhos desenvolvidos pelos coletivos nas escolas e ou nas comunidades, gerando com isso forte intercâmbio 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.

No decorrer da pesquisa, também identificamos que o teatro produzido nas escolas e nas comunidades é base originária da produção teatral do Distrito Federal e que, atualmente, o Mestrado Profissional em Artes da Universidade de Brasília tem se configurado como um dos polos de construção das narrativas a respeito dessas experiências, ainda não devidamente registradas na história do teatro candango e brasileiro. Portanto, a dimensão da pesquisa pode constituir um importante mecanismo para geração de documentos sobre os processos de criação teatral realizados em sala de aula e comunidades, ampliando as possibilidades de inscrição das práticas nos registros históricos e convocando novos olhares para as formas e materialidades que circunscrevem a história do teatro.



BOLETIM

Boletim nº 01/2019 - Escola Parque da Natureza de Brazlândia
 EPNbraz@gmail.com
<https://escolaparquedananaturezadebrazlandia.blogspot.com/>

NOSSA ALEGRIA ESTÁ EM PARTILHAR MAIS UM ANO COM VOCÊS!



IMPERMANÊNCIA

A trajetória da EPNBraz é marcada por mudanças constantes. Até 2018 teve como sede da chácara no Setor Tradicional de Brazlândia. Neste espaço a relação com o meio ambiente se dava de maneira mais imediata. Além disso, os espaços abertos oportunizaram uma forma de fazer educacional mais intregado, não só com o meio, como também entre o corpo coletivo da escola, compreendendo que os processos educativos se qualificam quando envolvem todos os sujeitos na práxis pedagógica.

Em 2019 foi necessário transferir a sede da EPNBraz para o espaço onde funcionava o Polo de Arte e Cultura de Brazlândia, Setor Veredas. Esta mudança refletiu em diversos desafios, como a diminuição significativa no atendimento à educação integral, a inviabilização do funcionamento do Polo e a transferência das salas de altas habilidades. Para nós, da EPNBraz, deu-se como uma grande oportunidade de questionar: **O que, de fato, constitui a identidade da EPNBraz?** Chegamos à conclusão que, acima de qualquer aspecto, o que faz uma escola são as pessoas que nela estão.

Diante desta compreensão, temos encarado os desafios de uma nova sede que, possui limitações, especialmente do ponto da relação imediata com o meio ambiente natural, na perspectiva do desenvolvimento integral de sujeitos críticos, autônomos, conscientes de suas responsabilidades planetárias, mais solidários e cooperativos.

A rede de parceiros foi fundamental para fortalecimento da nossa identidade. Por isso, agradecemos imensamente todo o apoio tanto objetivo como subjetivo. Afinal: **"Sonho que se sonha só é só um sonho, mas sonho que se sonha junto é realidade"** (Raul Seixas).



Teatro



Educação Musical/Const.
Instrumento Alternativos



Artes Visuais



Brasileiridades



Práticas Corporais
Cooperativas



Expressão Corporal



Arena Circense



Alfabetização Ecológica



Áreas de Convivência

Figura 4: Boletim informativo da EPNBraz, cuja experiência foi registrada e analisada pela professora Simone Menezes Rosa (2018), em dissertação defendida no ProfArtes da UnB.

Referências

ARAUJO, Adriano Duarte de. *Alice no CEF 316 e o que ela encontrou por lá: a história de uma escola por meio de teatro*, 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília.

ARAUJO, Celso. *A cidade teatralizada*. Brasília: Instituto Terceiro Setor, 2012.

BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

COHEN-CRUZ, Jan. *Local acts: community-based performance in the United States*. New Jersey: Rutgers University Press, 2005.

CORADESQUI, Glauber. *Canteiro de obras: notas sobre o teatro candango*. Brasília : Filhos do Beco, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

KERSHAW, Baz. *The Politics of Performance: Radical Theatre as Social Intervention*. Londres: Routledge, 1992.

NOGUEIRA, Marcia Pompeo. Teatro e comunidade. In: FLORENTINO, A.; TELLES, N. *Cartografias do Ensino do Teatro*. Uberlândia: Edufu, 2009.

NOGUEIRA, Marcia Pompeo. Um olhar sobre o teatro em comunidades no Brasil. In: CRUZ, H. *Arte e comunidade*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.

OLIVEIRA, Wellington de. *Cidade: território de experiência do teatro em comunidade*, 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) Instituto de Artes, Universidade de Brasília.

PRENTKI, Tim. *Contranarrativa, ser ou não ser: esta não é a questão*. In: M. P. Nogueira, *Teatro na comunidade: Interações, dilemas e possibilidades*. Florianópolis: UDESC, 2009.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. *Dentro ou fora da escola?* In: *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas - Especial. Universidade do Estado de Santa Catarina*. Programa de Pós-graduação em Teatro. vol. 1, n.10 (dez, 2008) – Florianópolis: UDESC/CEART.

ROSA, Simone Menezes. *Escola Parque da Natureza de Brazlândia: utopias educacionais*, 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília.

SOUZA, Valdeci Moreira. *Espaço Semente: o teatro comunitário como agente transformador na periferia*, 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília.

6

Companhia Negra de Revistas: Cultura, Raça e Nação

Beatriz da Silva Lopes Pereira
André Luís Gomes

A multiplicidade de interpretações e usos do termo “cultura” sempre marcou as discussões dos intelectuais. O estudo das linguagens, a literatura, as artes, as ideias filosóficas, além dos sistemas de crença morais e religiosos, constituíram o seu conteúdo fundamental, muito embora a ideia de que tudo isso compusesse um conjunto diferenciado de significados e de “culturas” não tenha sido comum nessas discussões.

No início do século XX, vamos encontrar o pensamento social brasileiro impactado por teorias científicas e por concepções que apontam a cultura como um espaço privilegiado no qual se processa a tomada de consciência daquilo que nos falta e do que nos faz singular. Assim, ora o exagero mimético da cultura civilizada europeia ora a ênfase na autenticidade revelam a necessidade visceral de se construir uma identidade que se oponha à visão civilizatória europeia e acabe por exaltar a autoafirmação de nossa singularidade. Nesse movimento, o qual Antonio Cândido (2010, p.117) denomina de “dialética do localismo e do cosmopolitismo”, a questão nacional, até então intimamente ligada ao problema étnico, elege a nação como categoria central de reflexão cultural - categoria essa que busca encobrir as diferenças de classes e elaborar uma ideologia unificadora capaz de cauterizar as feridas abertas no fosso entre as elites e o povo. Desse modo, no conjunto de imagens que vão constituir-se sobre o Brasil e os brasileiros, estaria o desafio de criação de uma “cultura brasileira”. Segundo estudos recentes que abordam a questão¹,

1 Entre eles, destacamos os estudos de Marilena Chauí, Flora Süssekind e Lilia Shwarcz.

intelectuais vinculados às mais diversas vertentes teórico-ideológicas abraçaram o desafio e se lançaram na busca do Brasil. Nessa tarefa, não somente apresentaram-se correntes de tendência positivista, cujo lema da “ordem e progresso”, inspirados em modelos de organização social cujas concepções e práticas racistas passam pela eugenia² e demais visões conservadoras, mas também vertentes de cunho liberal cujos pressupostos eram a possibilidade de se instituir uma cultura tipicamente brasileira, autônoma, livre dos modelos estrangeiros e dos estrangeirismos tão admirados desde o período colonial. Entretanto, em ambos os casos, a ideia de reformar o Brasil é muito mais evidente do que a possibilidade de uma transformação social mais profunda por meio de mudanças estruturais da sociedade.

Na evolução do pensamento social brasileiro, o mito ou a fábula das três raças³ articularam-se muito bem com a ideia da origem do Estado moderno brasileiro, no qual os conflitos raciais e sociais foram diluídos pela construção da identidade nacional. Não obstante, as interpretações sobre o Brasil e seu povo no processo de modernização, urbanização e industrialização nos anos de consolidação da República, viriam a se tornar mais complexas.

A questão que “nunca” se resolvia era a da construção de uma identidade nacional única e homogênea. Era a nação sendo pensada unicamente em sua positividade, escamoteando a sua complexidade. Para os intelectuais da época, grande parte de posições “ilustradas”

2 A ideia foi disseminada por Francis Galton, responsável por criar o termo, em 1883. Ele imaginava que o conceito de seleção natural de Charles Darwin – que, por sinal, era seu primo – também se aplicava aos seres humanos. O Brasil não só ‘importou’ a ideia como criou um movimento interno de eugenia. Médicos, engenheiros, jornalistas e muitos nomes considerados a elite intelectual da época no Brasil viram na eugenia a ‘solução’ para o desenvolvimento do país. Segundo a antropóloga social Lilia Schwarcz, a eugenia oficialmente veio ao país em 1914, na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, com uma tese orientada por Miguel Couto, que publicou diversos livros sobre educação e saúde pública no país. Quando se deparou com a tese orientada por Couto, o médico e sanitarista Renato Kehl (1889-1974), considerado o pai da eugenia no Brasil, achou que a comunidade científica tinha que se esforçar mais. Ele acreditava que a melhoria racial só seria possível com um amplo projeto que favorecesse o predomínio da raça branca no país. Disponível em: <www.geledes.org.br/o-que-foi-o-movimento-de-eugenia-no-brasil-tao-absurdo-que-e-difícil-acreditar>.

3 Expressão de Roberto da Mata (1986) em sua crítica às concepções que formularam interpretações sobre a formação do Brasil.

– segundo os quais cabem aos esclarecidos intelectuais, políticos e governantes a “missão” de administrar os interesses e orientar a ação do povo –, a grande dificuldade era a de que a invenção das tradições no caso da nação brasileira não se “encaixava” nos modelos clássicos europeus, pós-revolução francesa e da independência dos Estados Unidos, filiados ao pensamento liberal-iluminista. A nação brasileira não se “encaixava” adequadamente no contexto inseparável da cidadania e da participação do povo soberano para a formação das nações e de suas identidades, porque tanto o Brasil já nascera múltiplo quanto a ideia de miscigenação era, a um só tempo, problema e virtude, nela residindo a verdadeira alma do povo.

Assim, a interface entre Cultura, Raça, Nação e Identidade Nacional está na origem do processo de nossa formação em que a nação torna-se um discurso simbólico de modernidade e civilização, empenhado na produção de significados que relacionam premissas e temas em articulações complexas, muitas vezes contraditórias, entre pensamento, práticas sociais e realidade histórica.

Em primeira instância, pode-se pensar a nação como um sistema classificatório a partir do qual se evidenciam categorias que ligam o Estado a seus membros e estes entre si. O território e a língua são categorias que sustentam um sentimento de pertencimento e lealdade entre os membros de uma nação, assim como a ideia de uma “tradição cultural” comum. Essa ligação realiza-se por meio de representações simbólicas ou, como afirma Benedict Anderson (2005), a partir das “comunidades imaginadas”⁴.

Partindo dessas considerações, o nacionalismo e os seus produtos culturais comungam, através da língua, o modo pela qual ela é imaginada. Enquanto a nação é um sistema classificatório que define as relações entre o Estado e seus membros e estes entre si, o nacionalismo configura a utilização do símbolo “nação” para a realização de um projeto político, o que, segundo Hobsbawm, fundamenta-o (1998, p.214). Como um discurso homogeneizador dos sentidos da nação, o nacionalismo controla os sentimentos que unem e diferenciam determinados grupos entre si.

4 Segundo Benedict Anderson (2005), “a nação é imaginada como uma comunidade porque, independente da desigualdade e da exploração reais que possam prevalecer em cada uma das nações, é sempre concebida como uma agremiação horizontal e profunda.”

Entre todos os “elementos” que compõem o discurso da nação, que conferem sentido à ideia de pertença identitária, que mobilizam a percepção estética de um fenótipo nacional, está a “raça”. A raça, durante o século XIX, será o dispositivo estruturante das narrativas nacionais. Será o dispositivo a partir do qual se “governará” a população, dispositivo que irá movimentar as estratégias de limpeza racial, higiene e melhoria da espécie.

Para o Estado-nação, o problema da raça surge com essa problematização da população como massa disforme, que precisa ser homogeneizada. A condição da nação se vincula à condição da raça e tanto a impureza quanto a disgenia devem ser combatidas em nome da nação⁵. Nessa direção, a miscigenação se apresenta como promotora de inúmeras degenerescências, fenômeno a ser combatido e evitado. Deriva daí uma série de questões que irão pautar as discussões sobre a miscigenação e a construção do Estado-nação no Brasil e as narrativas identitárias que nortearam a “brasilidade” durante grande parte do século XX.

Em meio aos enunciados articuladores dessas narrativas sobre a “identidade”, destacamos a miscigenação, que, mesmo considerada em suas idiosincrasias contextuais, constitui a base sobre a qual se articulam as teorias e interpretações sobre a nação brasileira.

Os anos iniciais da República podem ser considerados o período em que a “identidade nacional” fora pensada a partir de categorias científicas oriundas da segunda metade do século XIX, quando o biodeterminismo estruturou as formas de pensamento social no ocidente. No caso brasileiro, após a abolição as problematizações referentes à raça e à constituição da população estavam colocadas no centro da agenda político-cultural, pois com a emergência do republicanismo, uma nova percepção da população

5 Em 1928, em uma das passagens de *Macunaíma* (1976) de Mário de Andrade, a personagem Macunaíma, escrevendo uma carta à sua tribo, ao caracterizar a dinâmica de vida da cidade de São Paulo, faz críticas, por meio da ironia, à questão da eugenia, apresentando-se como voz dissonante ao discurso calcado em preconceitos das elites econômicas e intelectuais do país contra os negros e mestiços: “(...) A essa Polícia compete ainda equilibrar os excessos da riqueza pública, por se não desvalorizar o oiro incontável da Nação; e tal diligência emprega nesse afã, que, por todos os lados devora os dinheiros nacionais, quer em paradas e roupagens luzidas, quer em ginásticas da recomendável Eugénia, que inda não tivemos o prazer de conhecermos (...)”

nacional, ou melhor, da “identidade nacional” era colocada em xeque. No caso, é interessante observar como os intelectuais estadistas da época traduziram as teses racialistas de matriz europeia, colocando em movimento uma série de discursos problematizadores da formação antropológica do povo brasileiro para a construção civilizatória nacional, apontando a sua degenerescência em função da miscigenação.

Segundo Lilia Shwarcz (1994, p.137), desde a segunda metade do século XIX a miscigenação do povo brasileiro chamava a atenção de europeus, nomeadamente dos viajantes e naturalistas que passavam pelo país, como é o caso do naturalista suíço Louis Agassiz (1807-1873) e do diplomata francês Conde Joseph Arthur de Gobineau (1816-1882). Louis Agassiz, que viajou pelo Brasil com sua esposa Elizabeth Cary Agassiz, entre 1865 e 1866, deixou a sua percepção da população brasileira em seu diário de viagem. Dizia ele que:

[...] qualquer um que duvide dos males da mistura de raças, e inclua por mal-entendida filantropia, a botar abaixo todas as barreiras que as separam, venha ao Brasil. Não poderá negar a deterioração decorrente da amálgama das raças mais geral aqui do que em qualquer outro país do mundo, e que vai apagando rapidamente as melhores qualidades do branco, do negro e do índio deixando um tipo indefinido, híbrido, deficiente em energia física e mental (1868, p.71. apud Shwarcz, 1994, p.137).

Também Gobineau, autor do Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas (1858) e diplomata francês no Brasil entre 1869 e 1870, considerava a miscigenação uma das causas da degeneração civilizatória do país (apud Shwarcz, p.137).

Porém, segundo Shwarcz (1994, p.137), essa visão mestiça da nação não se resumia ao olhar que vinha de fora, aos inúmeros naturalistas que aqui estiveram. Internamente o tema se reproduzia a partir de diferentes locais. Nos censos, jornais, pinturas, expressões artísticas em geral, na visão de políticos e cientistas, a raça aparecia como argumento partilhado, com uma interpretação interna bastante consensual. Ao comentar “a composição étnica e antropológica singular” da população brasileira (apud Shwarcz, 1994, p.137), o crítico literário Sílvio Romero (1888), da Escola de Recife, um

dos mais importantes críticos literários do tempo de Machado de Assis, tinha como interpretação a ideia de que “formamos um paiz mestiço... somos mestiços se não no sangue ao menos na alma”. A miscigenação foi objeto de discussão de grande parte da intelligentsia da época. Oliveira Viana (1883-1951) no verbete escrito para o Dicionário histórico, geográfico e etnográfico do Brasil (1922), ano comemorativo da secular Independência Nacional, apontava os perigos da miscigenação e da degeneração física e mental do povo brasileiro, considerado como híbrido de selvagens bárbaros e de um único civilizado, o português. Para ele, nessa mistura de raças, a vitória era, inevitavelmente, do sangue dos inferiores sobre o dos superiores.

Do ponto de vista da ciência racialista da época, fora Raimundo Nina Rodrigues, um dos mais importantes expoentes tanto na pesquisa, como é o caso de suas investigações sobre o negro, quanto na divulgação, por meio da chamada Escola de Medicina da Bahia. A miscigenação foi a grande preocupação de Nina Rodrigues, que chegou a considerar a necessidade de mais de um código penal para o caso brasileiro em função das diferenças raciais e da profunda miscigenação da população. Entendia que as diferenças raciais e mesmo as diferenças entre mestiços tinham repercussão na mentalidade, na inteligência e na concepção dos valores sociais, o que fazia da igualdade jurídica um contrassenso, pois a responsabilidade penal deveria atender de forma desigual os desiguais.

Tais posturas profundamente pessimistas sobre a mestiçagem juntavam-se a outras leituras menos escatológicas. É o caso dos juristas, nomeadamente da Escola de Direito de São Paulo, que procuravam pensar a unidade nacional defendendo uma postura mais afeita ao liberalismo. Contudo, mesmo esses pensadores vinculados à Escola Paulista, quando se posicionavam sobre as hierarquias sociais passavam a postular as teses darwinistas e racializavam os argumentos (Schwarcz, 1994, p.142).

Entre os diversos entusiastas das teses racialistas como suporte para a superação dos males da raça no Brasil, destaca-se sobre todos os outros, o eugenista Renato Kehl (1889-1974), autor de inúmeras obras sobre eugenia e um divulgador implacável da

ciência de Galton entre os brasileiros (Kehl, 1923). Renato Kehl foi o mais arguto articulador de um discurso biopolítico da sua geração. Em um subitem intitulado “idealismo” da obra *Lições de eugenia*, o autor afirma que “o Estado, um dia, assumirá o ‘controle’ do ‘crescei’ e ‘multiplicae-vos’; começará organizando a genealogia de toda gente” (1923, p.21, apud Shwarcz, 1994, p.144). Entre o seu ideal de política eugênica a ser instrumentalizada pelo Estado, Kehl não hesitava em propor esterilizações, controle de casamentos, bem como a formação de uma elite eugenizada para governar o país. Fica claro, em diversas publicações de sua autoria, o ideal eugenista do autor, o qual, em 1917, foi pioneiro na América Latina ao fundar uma sociedade eugenista, a Sociedade Eugênica de São Paulo. Kehl foi editor também do Boletim de Eugenia, publicação com clara intenção propagandística do Instituto Brasileiro de Eugenia.

A miscigenação, em que pesem os signatários de uma eugenia negativa, como Kehl, vai constituir-se em um recurso eugênico no Brasil. Um dado era considerado insuperável por parte significativa dos intelectuais da época: a população brasileira passava por mestiçamentos há séculos e a ideia de uma raça pura, ao estilo do discurso europeu, era uma quimera. Assim, a partir de 1911, uma interpretação heterodoxa das teses eugenistas passou a ser articulada. Naquele ano, o governo brasileiro enviou a Londres, para participar do Congresso Universal das Raças, o cientista João Batista de Lacerda, então diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro. Foi nessa ocasião que Lacerda proferiu a famosa conferência em que defendia a miscigenação como estratégia de branqueamento da população brasileira, ou, em outras palavras, da miscigenação como meio de solucionar o problema do negro na composição populacional da nação (Schwarcz, 1994, p.138).

A política de branqueamento conjugava a seleção de imigrantes europeus, considerados eugênicos, assim como o estímulo a miscigenações sucessivas nas quais o sangue branco, por sua natural superioridade, haveria de se sobrepor ao sangue negro.

A eugenia brasileira fez da miscigenação uma forma de intervenção sobre a cultura nacional e, nesse sentido, constituiu-se em uma rede discursiva com efeitos significativos na constituição

de regimes de verdade sobre a população e a “identidade nacional”. Os intelectuais dessa geração articularam uma série de enunciados que procuravam governar a população a partir de critérios do biodeterminismo. Assim sendo, a eugenia pode ser entendida como uma prática discursiva (baseada em saberes biológicos sobre a raça e sua pureza, científicos ou não) ou não discursiva (as estratégias de intervenção). Ao procurar redesenhar a população, o objetivo foi o de fundar uma identidade nacional baseada nos critérios clássicos da categoria Estado-nação, conforme a tradição europeia.

Entre os dias 01 e 07 de julho de 1929 realizou-se o primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia (CBE), solicitado por Miguel Couto, presidente da Nacional Academia de Medicina. Nesse Congresso, dividido em três seções (Antropologia, Genética e Educação e Legislação) nota-se, de acordo com Diwan (2007, p.113), uma ênfase na última seção, o que indica uma hierarquia no interior do Congresso, uma vez que as discussões sobre legislação eram mais valiosas do que as questões de genética e de antropologia. Isso sugere o interesse dos participantes do CBE na disputa pela formulação de leis entre médicos e advogados a favor da eugenia. De fato, durante os anos 1920 e 1930, uma série de proposições de políticas públicas de caráter eugenista foram apresentadas. Contudo, a ênfase recaía sobre a política de imigração. Interessava aos eugenistas a construção do povo brasileiro com a importação de tipos assimiláveis e eugenizados, o que atendia a duas motivações, o branqueamento e a depuração do negro na composição da população.

Ainda segundo Diwan, “preservar o futuro racial do Brasil, sua unidade nacional e sua homogeneização foram algumas das principais preocupações dos eugenistas ao longo de toda a década de 1920, intensificadas no início do período Vargas” (2007, p.119). Assim, se desde o início do século XX, os estudiosos estavam convivendo com posturas mais radicais de caráter puramente eugenista, recaía também uma visão positiva sobre a miscigenação que, a partir da década de 1930, passa a sofrer uma reinterpretação. Esse fora o momento em que os principais estudiosos brasileiros do assunto destacaram os aspectos positivos da mestiçagem, consolidando-se a ideia de “democracia racial”.

Desse modo, em um momento em que os intérpretes do nosso passado ainda se preocupavam especialmente com os aspectos de natureza biológica, manifestando, mesmo sob aparência do contrário, a fascinação pela “raça” herdada dos evolucionistas e em um tempo ainda banhado de indisfarçável saudosismo patriarcal, surge um quadro ideológico de “novas” explicações socioeconômicas, políticas e culturais, o qual se fundamentaria em um conjunto de obras que marcaram a história do pensamento intelectual brasileiro e o mundo acadêmico nos meados do Século XX. São elas: *Evolução Política do Brasil*, de Caio Prado Júnior (1933), *Casa Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre (1933) e *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda (1936). Essas obras irão formular discursos sobre brasilidade vinculando-se tanto ao “novo” e “moderno” no Brasil, quanto à tradição. (Cândido, 1984, p.27).

Com efeito, os fermentos dessas “novas explicações” se encontram especialmente no decênio de 1920 que, como bem explica Antonio Cândido, “tinha sido uma sementeira de grandes e inúmeras mudanças.” (1984, p.27). Mudanças, principalmente no plano artístico, trazidas pelos ventos do Modernismo, de *Macunaíma*, de *Retratos do Brasil* e tantas outras realizações artísticas populares, que possibilitaram as condições de realizar, difundir e normalizar uma série de aspirações e inovações que seriam decisivas para o pensamento social e a sociedade brasileira, na década de 1930. Podemos dizer que essa (re)confeção do passado acaba por mostrar certa intelectualidade do país, mais notadamente gravitando em torno dos ditames do Modernismo, quer reafirmando valores nacionalistas quer afiliando-se aos valores liberais iluministas.

Faz-se importante destacar como o próprio modelo das relações entre raça e nação é redefinido em função da matriz que o originou, com novos significados, o que, segundo Shwarcz (1994), comprova que no Brasil a raça era um conceito original e negociado. Assim, não se trata de entender apenas os reflexos das teses raciais no pensamento da época, mas indagar sobre os seus novos significados contextuais, além do impacto dessas teorias nas práticas sociais e no contexto político em que se inserem, atentando para a dinâmica de reconstrução de conceitos e modelos, principalmente no

campo artístico, que, como prática sociossimbólica, é o que mais particularmente nos interessa.

Por suposto, essas narrativas compreendidas da forma como Antonio Cândido (1984, p.27) identificou, um entorno de um eixo catalisador, não abrangeriam apenas as concepções e práticas dos intelectuais. Participaram também dessas narrativas sobre a nação e a identidade brasileira modos de produção artística materializados na “arte popular”, na qual identificamos, entre elas, uma prática social específica: o teatro musicado como palco para a “arte negra” e a sua ascensão nas primeiras décadas do Século XX, que, a despeito das influências de modas estrangeiras, sobretudo francesas e norte americanas, produziria no Brasil, notadamente nos anos 1920 e 1930, uma disputa entre as modalidades de interpretar e “transformar” as realidades sociais e políticas no Brasil.

Ao retomarmos aqui, mesmo que sinteticamente, as ressonâncias dessas questões nas linhas interpretativas do pensamento intelectual brasileiro, o nosso objetivo é apontar a base das questões ideológicas coletivas e sociais⁶ da época, isto é, o processo de luta ideológica que, na perspectiva gramscianiana, concebe a cultura como um terreno historicamente moldado em que todas as correntes filosóficas e teóricas operam e com a qual devem chegar a um acordo. Nesse terreno de caráter determinado, dada a complexidade dos processos de construção e desconstrução, velhos alinhamentos são derrubados e novos alinhamentos podem ser efetuados entre os elementos dos distintos discursos, as ideias e as forças sociais, sendo a mudança ideológica concebida não em termos de substituição ou imposição, mas no sentido de articulação e desarticulação das ideias. E é nessa perspectiva que queremos destacar o jogo de forças que se estabelece também nas práticas sociais das classes populares, sobretudo em suas práticas artísticas, com “suas formas de fazer” em permanente tensão com as formas hegemônicas de representação.

Isso posto, à luz do distanciamento temporal e das

6 Para Gramsci, as questões ideológicas são sempre coletivas e sociais, e não individuais. Para ele não existe qualquer “ideologia dominante” unificada e coerente que permeie tudo; um fluxo único das ideias dominantes no qual tudo e todos têm que ser absorvidos. Sua análise da ideologia conforma-a com um terreno diferenciado das distintas correntes discursivas, de seus pontos de junção e ruptura e das relações de poder entre elas: em suma, um complexo ou conjunto ideológico ou formação discursiva (apud Hall, 2011, p.306).

contribuições dos Estudos Culturais, a partir de teóricos como Raymond Williams e Stuart Hall, teóricos interessados em investigar as formas de cultura não canônicas e as manifestações sociais não hegemônicas, e a nos trazer conceitos-chave, como cultura, tradição, popular, raça, identidade, entre outros, buscamos o entendimento do modo de produção artística que particularmente nos interessa.

Para tanto, acrescentando ao debate sobre as formas culturais não hegemônicas, o conceito de popular, Hall e Williams se dedicam a desconstruir a noção, distinguindo-a da compreensão de popular como aquilo que as massas compram ou consomem, além do entendimento de que “cultura popular” é coisa que o “povo” faz ou fez. Desse modo, chegam à compreensão de cultura popular como aquela que se caracteriza por tensão contínua com a cultura dominante. Essa compreensão de popular considera, em qualquer tempo, formas e atividades cujas raízes se situam nas condições sociais e materiais de classes específicas que estiveram incorporadas às tradições e práticas populares. Acrescenta-se, então, aos conceitos-chave a noção de tradição, vista como elemento vital da cultura, porém distante de meras permanências intocadas e persistências em coisas velhas e cristalizadas. Em seu texto seminal, *Notas sobre a desconstrução do popular*, Hall destaca o quanto o termo popular é problemático, concluindo que a “a cultura popular é um dos locais onde a luta a favor ou contra a cultura dos poderosos é engajada, é também o prêmio a ser conquistado ou perdido nesta luta. É a arena do consentimento e da resistência” (2011, p.246).

As contribuições desses teóricos nos permitem reler e apreender o teatro de revista, em especial o teatro da Companhia Negra de Revistas e o seu fazer teatral popular negro, articulado com as condições econômicas, políticas e sociais de produção. Ainda, possibilitam o entendimento de que a cultura popular não é um terreno construído de binarismo simples, em que as diferenças são vistas em sua essência e compreendidas em termos de estrita oposição, como “as tradições deles versus as nossas”, mutuamente excludentes, autônomas e autossuficientes. A compreensão da estética da cultura popular e da estética da cultura negra nela incluída deve apreender as estratégias dialógicas e híbridas que a constituem, em que “[...]”

o que é socialmente periférico é amiúde simbolicamente central...”⁷ (Hall, 2011, p.229).

Ainda nas trilhas do pensamento de Hall, nos reportamos a outro texto não menos importante: “Que ‘Negro’ é esse na Cultura Negra?”⁸. Nas suas considerações, o autor destaca diferentes qualificações ao momento do debate sobre a cultura popular negra e que, por definição, é um espaço contraditório e de contestação estratégica. E esclarece que o momento essencializante é fraco por naturalizar e deshistoricizar a diferença, confundindo o que é histórico e cultural com o que é natural, biológico e genético, e anuncia o fim da noção ingênua de um sujeito negro essencial. Assim, registra Hall:

[...] No momento em que o significante negro é arrancado de seu encaixe histórico, cultural e político, e é alojado em uma categoria racial biologicamente constituída, valorizamos, pela inversão, a própria base do racismo que estamos tentando desconstruir [...] fixamos esse significante fora da história, da mudança e da intervenção política. [...] Somos tentados, ainda a exibir esse significante como um dispositivo que pode purificar o impuro e enquadrar irmãos e irmãs desgarrados, que estão desviando-se do que deveriam estar fazendo [...] Além do mais, tendemos a privilegiar a experiência enquanto tal como se a vida negra fosse uma experiência vivida fora da representação. Só precisamos, parece, expressar o que já sabemos sobre nós mesmos. Em vez disso, é somente pelo modo no qual representamos e imaginamos a nós mesmos que chegamos a saber como nos constituímos e quem somos. (Hall, 2011, p.328)

Entretanto, aponta que esse fim é também um começo, visto que a negritude enquanto signo nunca é suficiente; importando saber o que o sujeito negro faz, como age, como pensa politicamente.

É nessa perspectiva que trazemos à cena a Companhia Negra de Revistas, que teve um curto período de sua existência, de julho de 1926 a julho do ano seguinte, mas traçou uma das histórias mais interessantes dos palcos brasileiros dos anos 1920. Apresentar essa Companhia no corpo desse capítulo é subverter o silêncio imposto às peças *Tudo Preto* e *Preto e Branco* e aos artistas que as encenaram, é revolver as camadas ideológicas das críticas jornalísticas racistas

7 Trecho em que Hall cita uma descrição do que está envolvido no entendimento de cultura popular, numa forma dialógica em vez de estritamente de posição, extraído de “A política e a poética da transgressão”, de Stallybrass e White (apud Hall, 2011, pp.329-330).

8 Trata-se de outro texto, porém publicado na mesma coletânea (Hall, 2011, pp.317-330).

apresentadas e apreender o contexto sociocultural em que se inseriram as disputas e os embates de sua experiência histórica e artística de teatro negro popular. Ressaltamos ainda que a Companhia Negra de Revistas soube assimilar, estilizar e reelaborar os elementos artísticos e socioculturais, em voga, ressignificando-os de maneira própria, produzindo novos significados, causando forte impressão em seu tempo. Sobretudo, para mostrar que outras experiências importantes de teatro negro, mesmo desconsideradas por seus pares, antecederam ao Teatro Experimental Negro (TEN).

Em uma sociedade ainda fortemente marcada pelo preconceito racial, parecia não haver espaço para que os negros buscassem se inserir ou intervir na contemporaneidade. “Seus modos de fazer”, parcialmente recuperados por este ensaio, apontam, entretanto, para os múltiplos significados de suas práticas teatrais, entre os quais pensamos que, no limite do quadro de referências em que se inscrevia, a Companhia Negra de Revistas desestabilizou as fronteiras simbólicas entre “raça, nação e identidade brasileira” e o sistema relativamente estabilizado dos padrões culturais dominantes da época, soando como ameaça ao projeto civilizatório, quando tenta apropriar-se das possibilidades de inserção social que se abria para o negro nos anos 1920.

A Companhia Negra de Revistas, acompanhada de suas formas de articulação, criação e apropriação discursivas das relações entre cultura, raça, nação e identidade brasileira podem ser analisadas à luz do que Gramsci conceitua de sujeitos da ideologia. Assim, seguindo-se a linha do pensador italiano, de que a natureza multifacetada da consciência não é um fenômeno individual, mas coletivo, sendo uma consequência do relacionamento entre “o eu” e os discursos ideológicos que compõem o terreno cultural da sociedade, com a ideia de que o campo ideológico da cultura apresenta um caráter complexo e interdiscursivo, pensamos poder evitar um caminho analítico interpretativo reducionista e homogeneizador da Companhia e de seus espetáculos negros. Desse modo, nos perguntamos:

Que negro é esse que compõe a Companhia Negra de Revistas?
Que a insere no quadro de referência sobre a “mestiçagem brasileira”

nos meados da década de 1920, em meio a um forte movimento eugenista, criando, articulando e encenando uma sequência de espetáculos negros, *Tudo Preto*, *Preto e Branco*, *Carvão Nacional*, *Na Penumbra*⁹, reelaborando esteticamente os debates da época sobre identidade brasileira e disputando uma posição, por meio de uma poética própria do teatro de revista, no caso, uma poética negra?

Que negro é esse? Que agita o campo teatral durante um ano, apresentando-se em diversas cidades brasileiras, com o seu grupo de atores e músicos negros, deslocando concepções racistas e eugênicas, canalizando um debate sobre o seu papel social, com sua “metáfora da inclusão”, vinculando valores da modernidade com afirmação de sua identidade negra, expressões potencializadas em suas metáforas musicais e na estilização retórica do corpo, com um repertório da cultura popular negra?

Que negro é esse? Que se torna objeto de críticas na imprensa, ora positivas pelo desempenho artístico, pela criatividade, pela inovação, ora negativas pelo desconforto que a exposição de seus corpos negros causava aos olhares racistas. Projeta-se no circuito de diversão da época como o criador do “teatro negro” no Brasil. Faz parcerias, nem todas bem-sucedidas, para conquistar um espaço de trabalho artístico com as suas peças, a despeito das negociações e rupturas necessárias à sua luta para se manter no cenário teatral. Peças que são vistas e apreciadas pela fina flor modernista e seus afins, representada na plateia por Mário de Andrade, Prudente de Moraes Neto, Menotti Del Picha, Tarsila do Amaral, Sérgio Buarque de Holanda e, em especial, Gilberto Freyre que, naquele ano, voltava

⁹ Não foram localizados os textos originais das peças *Carvão Nacional* (Pacheco Filho e De Chocolat) e *Na Penumbra* (De Chocolat e Lamartine Babo) no catálogo do Arquivo Nacional, nem no catálogo e no Acervo Digital do SBAT, sob guarda da Biblioteca Nacional. As informações sobre a temática negra e o elenco negro, das referidas peças encontram-se em notícias e cartas publicadas em diversos periódicos do Rio de Janeiro e São Paulo, além daquelas noticiadas nas cidades por onde excursionaram as companhias. Tem-se que *Carvão Nacional* foi encenada pela Companhia Negra de Revistas, estreou em 28/10/1926 no Teatro Apolo, em São Paulo, excursionando por várias cidades brasileiras, sob direção de Jaime Silva, após dissidência de De Chocolat. *Na Penumbra*, por sua vez, foi encenada pela Companhia Ba-ta-clan Preta, Empresa Deo Costa & De Chocolat, cuja estréia se deu no Teatro Santa Helena em 11/11/1926, em São Paulo. Formada pelo cançonetista, após seu desentendimento com Jaime Silva, em sociedade com a atriz e vedete Deo Costa, denominada de “Vênus de Ébano”, a *Bataclan Preta* não logrou o mesmo êxito da Companhia Negra de Revistas (apud Barros, Orlando, op.cit., pp.116-184).

de seus estudos culturalistas e que, possivelmente, bebeu na fonte daquela “negritude artística” para fortalecer o “cadinho das três raças” de suas formulações teóricas em torno da mestiçagem e da “democracia racial”?

Que negro é esse? Que em *Tudo Preto* apresenta uma meta revista, articulando personagens dispostas a afirmar o seu papel social, deixando as atividades subalternas de serviços domésticos pelo reconhecimento artístico, caracterizados pela sua originalidade, por seus vínculos com a tradição, sem abrir mão dos benefícios da modernidade, incorporando-se a um movimento geral de valorização artística do negro com a sua música, dança, teatro, diversidade em diálogo com a sua participação ativa na identidade nacional, em um contexto histórico no qual o senso comum racista se contrapunha aos ventos modernistas que desafiavam os padrões estéticos conservadores. Que afirma a sua negritude e dialoga com temas transversais, como a questão de gênero, inserida em um quadro de referências em que a independência feminina era considerada uma transgressão social. Que desloca e reelabora um ícone do teatro de revista francês, não por mera imitação ao modelo europeu, mas na perspectiva de inspiração criativa em que a Mistinguett francesa é recuperada pela beleza e pelos encantos da mulher negra brasileira. Que se apropria e se insere criativamente do debate sobre a construção de um monumento à Mãe Preta, como apoteose do espetáculo, em um apelo estético-emotivo, a reforçar a índole generosa do negro em contraposição à ampla difusão de sua índole negativa, naturalizada pela visão racista. Enfim, uma estratégia dialógica da identidade negra, socialmente discriminada e periférica, mas simbolicamente central à identidade nacional?

Que negro é esse? Que em *Preto e Branco* representa uma grande alegoria do Brasil e de suas riquezas naturais, étnicas e culturais, firmando posição para a redefinição das relações entre raça e nação, negociando a afirmação da identidade negra e da miscigenação como riquezas de “brasilidade” desentranhadas da terra mãe brasileira. Um discurso alegórico “nacionalista” carnavalizado e ambivalente, articulado pelos elementos constitutivos da poética do teatro de revista: polifonia, dialogismo, humor, ironia, mistura de

gêneros textuais, crítica social, referências à atualidade, ao cotidiano, compromisso com a diversão?

Que negro é esse? Que envolvido no movimento e nas contradições de seu tempo e de sua prática social, antecipa-se a formulações teóricas dos intelectuais e opera um teatro em que representa e reivindica a democracia racial, não como um mito que naturaliza as diferenças e justifica as desigualdades sociais e étnicas, mas como “formas de fazer” e (re)inventar o cotidiano, desafiando as formas hegemônicas de representação com sua poética da transgressão “possível”?



Figura 1: A Companhia negra de revistas. A primeira organização do Brasil. *Careta*, 14/08/1926, a XIX, 947.



Figura 2: O Bataclan preto. As Black Girls genuinamente brasileiras. *Careta*, 14/08/1926, a XIX, 947.

Referências

ANDERSON, Benedict. *Comunidades Imaginadas: Reflexões sobre a Origem e a Expansão do Nacionalismo*. Portugal: Edições 70, 2005.

ANDRADE, Mário. *Macunaíma - O Herói sem nenhum caráter*. São Paulo: Martins, 1976.

BARROS, Orlando de. *Corações de Chocolate: História da Companhia Negra de Revistas (1926-1927)*. Rio de Janeiro, 2005.

CÂNDIDO, Antonio. *A Revolução de 30 e a Cultura*. In: *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, v. 2, 4. Abril 1984.

CHAUÍ, Marilena. *Cidadania Cultural: o direito à cultura*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Albano, 2006.

DIWAN, Pietra. *Raça Pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo*. São Paulo: Contexto, 2007.

HALL, Stuart. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. SOVIK, Liv (Org.). Tradução de Adelaide de La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

HOBBSAWM, Eric J. *Nações e Nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

SHWARCZ, Lilia; STARLING, Heloísa M. *Brasil: Uma Biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SHWARCZ, Lilia. *Espetáculo da miscigenação*. In: *Estud. av.* vol.8 no.20 São Paulo Jan./Apr. 1994.

7

A Realidade Pensável: Teatro e Vida Brasileira em Oduvaldo Vianna Filho¹

Fernando Marques

Prévias

A obra do dramaturgo Oduvaldo Vianna Filho (1936-1974) começa a ser reeditada. Os primeiros volumes, relançados em fins de 2018 após longo intervalo, trazem a peça *Rasga Coração*, seu último texto teatral, e o *Dossiê de pesquisa*, pequena enciclopédia da vida nacional coligida a partir de 1971².

Escritor, intérprete, pensador do teatro e animador cultural, Vianinha, nos anos 1950, participou do Teatro de Arena em São Paulo e, em 1961, ajudou a fundar o Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (CPC da UNE), no Rio de Janeiro. Viu o prédio da entidade em chamas, em abril de 1964, e foi um dos autores do show *Opinião*, que estreou em dezembro daquele ano. Ligou-se à televisão apesar dos preconceitos que cercavam o veículo, trabalhou em cinema e finalizou *Rasga Coração* três meses antes de morrer, em 1974, aos 38 anos. A disposição para o debate e, mais

1 Artigo composto a partir de dois textos do autor: *Teatro e paixão em Oduvaldo Vianna Filho* (em *Jornal da Tarde*, 27/1/2001, republicado em seu livro *A província dos diamantes: ensaios sobre teatro*, Belo Horizonte: Autêntica; Brasília: Siglaviva, 2016) e *A volta do Pistolão* (em *Folha de S.Paulo*, suplemento *Ilustríssima*, 6/1/2019).

2 A peça e o Dossiê de pesquisa reaparecem em dois volumes organizados e comentados pela professora da USP e ensaísta Maria Sílvia Betti, lançados pela recém-criada editora Temporal (foram publicados pela primeira vez em 1980; a peça isoladamente teve reedições em 1984 e 1985). A nova editora pretende republicar algumas das obras de Vianna Filho, autor de 18 textos teatrais, além dos escritos para televisão e cinema. A reedição de seu último texto coincide com a carreira do filme inspirado nele. Dirigido por Jorge Furtado, o filme *Rasga Coração* estreou em dezembro de 2018.

importante, para constantes autocríticas e reavaliações parece tê-lo acompanhado sempre.

A vida breve não impediu que o dramaturgo e ator carioca chegasse à plena maturidade literária. A circunstância de haver registrado parte de sua derradeira obra ditando-a a um gravador (depois transcrita pela mãe, a radialista Deocélia Vianna) evidencia o esforço em concluí-la. O texto assumiu caráter de testamento estético e político, a que tampouco faltam humor e música.

Premiado e proibido no ano em que foi escrito, *Rasga Coração* só seria liberado cinco anos depois, quando sua montagem³ representou, ao lado de outros sinais, o começo do fim da ditadura.

Os trabalhos tinham tido início com a pesquisa sobre quatro décadas de vida brasileira: lá estão fatos políticos e econômicos, gíria, canções, piadas. Vianna e a jornalista Maria Célia Teixeira coletaram esses dados, já valiosos por si, e os reuniram no Dossiê com o intuito de emprestar verdade histórica a *Rasga Coração*, no qual aparecem três gerações, dos anos 1930 aos anos 1970.

Passado e presente se alternam e se misturam, fazendo perceber ou imaginar relações entre personagens pertencentes a épocas distintas. Custódio Manhães, também chamado Manguari Pistolão, funcionário público e militante anônimo do Partido Comunista Brasileiro, acha-se no centro das ações. Com processos épicos, Vianinha procurava explicar poeticamente o país.

De Chapetuba à Opinião

Como entender *Rasga Coração*? Podemos procurar vê-lo na trajetória de Vianna Filho, que se inicia em 1957 com a comédia *Bilbao, via Copacabana*. Nesses primeiros passos, importa sobretudo o drama *Chapetuba Futebol Clube*, encenado e premiado em 1959.

³ Essa primeira montagem realizou-se em 1979 e 1980, sob a direção de José Renato, com Raul Cortez no papel de Manguari Pistolão, tendo tido pré-estreia em Curitiba a 21 de setembro e estreia no Rio de Janeiro a 9 de outubro de 1979. Com ela, a censura começava a findar. A temporada em São Paulo teria início em outubro do ano seguinte. Uma segunda montagem de *Rasga Coração* ocorreu em 2007, sob a direção de Dudu Sandroni, com Zécarlos Machado no papel de Manguari. Estreou em maio no Rio (onde pude ver o espetáculo, rico em cena e música) e, em outubro, em São Paulo.

Esta segunda peça tinha intenção realista, fotográfica, no que emulava *Eles não usam Black-tie*, de Gianfrancesco Guarnieri. O texto de estreia de Guarnieri, parceiro de Vianna no Teatro de Arena, fora encenado pela companhia em 1958 e conquistara o público, mantendo-se em cartaz por um ano. Tem por tema uma greve operária e o modo como ela repercute dentro de uma família, opondo o pai grevista ao filho fura-greve, com diálogos coloquialíssimos. Era natural que Vianna e outros dramaturgos do Arena – Chico de Assis, Augusto Boal – se mirassem nas qualidades de *Black-tie*.

Chapetuba substituiria no palco o bem-sucedido *Black-tie* e mereceria cinco prêmios. A peça de Vianna trata da corrupção no esporte, com direito a ilações sociais e políticas, tendo sido o primeiro texto teatral no país a abordar extensamente o futebol (*A falecida*, de Nelson Rodrigues, já o fizera de modo mais restrito em 1953).

No entanto, segundo Vianna e Assis, esse repertório pecava por estar preso ao estilo dramático, realista, retilíneo, visto como limitado para a tarefa de explicitar os motivos mais largos das personagens – motivos sociais, históricos, para além dos estritamente psicológicos. O drama ilumina os indivíduos sem deixar ver claramente o contexto dentro do qual se movem, pensavam eles.

Em artigo daquele instante, Vianna dizia:

É preciso uma outra forma de teatro que expresse a experiência mais ampla de nossa condição. Uma forma que se liberte dos dados imediatos, que organize poeticamente valores de intervenção e responsabilidade. Peças que não desenvolvam ações; que representem condições. Peças que consigam unir, nas experiências que podem inventar e não copiar, a consciência social e o ser social mostrando o condicionamento da primeira pelo último (Vianna Filho, 1981, p.221).

Esse “teatro político e circunstancial” procura realizar-se em *A mais-valia vai acabar, seu Edgar*, comédia musical escrita por Vianna e dirigida por Chico de Assis em 1960. O espetáculo dará ensejo à criação, no ano seguinte, do Centro Popular de Cultura - CPC - da UNE.

Em 1960, o elenco do Teatro de Arena cumpre temporada no Rio de Janeiro. As divergências aparecem: há questões pessoais, mas

questões políticas também contam para o desligamento de Vianinha e Chico de Assis, que preferem ficar no Rio a voltar para São Paulo. Eles buscavam o teatro popular que a pequena sala e o próprio repertório do Arena não permitiam que se pusesse em prática.

Em *A mais-valia vai acabar, seu Edgar*, operários saem pelo mundo para tentar desvendar o mistério das relações entre capital e trabalho. A presença de canções e o uso espirituoso dos versos indicam a influência de Brecht, autor que Vianna e companheiros haviam começado a estudar pelo menos um ano antes. Chico de Assis acrescentou ao texto processos do teatro de revista – levado nas salas da Praça Tiradentes, no Rio, nossa modesta Broadway. O espetáculo atraiu cerca de 400 espectadores por sessão, durante oito meses, ao palco de arena da Faculdade de Arquitetura da Universidade do Brasil, hoje UFRJ. As músicas eram de Carlos Lyra (em parceria com Vianna), vindo da bossa nova e interessado em aprender com os sambistas tradicionais. Estavam lançadas as sementes para o CPC.

Bertolt Brecht, dramaturgo e teórico da cena épica, havia chegado ao teatro profissional brasileiro com *A alma boa de Setsuan* em 1958. Exercitar procedimentos épicos (cartazes, canções, a atitude distanciada, reflexiva, dos atores em relação às personagens, recursos narrativos, enfim) parecia vital para os artistas que pretendessem dar relevo social a seus espetáculos, aguçando as possibilidades críticas.

O propósito político procurava os meios de expressão. Eis a busca de Vianinha e a de outros contemporâneos nas duas décadas seguintes.

Exemplo da disposição de Vianna para a crítica e a autocrítica já se acha em suas atitudes na fase do Centro Popular de Cultura, de abril de 1961 a abril de 1964. No início, suas posições estiveram próximas às expostas no Anteprojeto do Manifesto do CPC, redigido por Carlos Estevam Martins: a arte e seus recursos eram vistos, basicamente, como estímulos para a politização do público, meros instrumentos revolucionários. O estético subordinava-se ao político. Depois, diz Leandro Konder, citado pelo biógrafo Dênis de Moraes, Vianinha mudaria de rumo, optando pelo “caminho mais modesto da coleta de experiências” (Konder, em: Moraes, 2000, p.148). Chegava-se à fórmula da pesquisa das fontes populares, que marca a

mentalidade de alguns dos melhores artistas a partir de 1963.

Com o golpe de 64, o teatro vive momentos de apreensão e perplexidade. O primeiro gesto coletivo de resposta à ditadura demora, mas não falta: é *Opinião*, que tem Vianna entre seus autores (ao lado de Armando Costa e Paulo Pontes) e estreia no Rio em dezembro de 1964.

Cenas breves, canções, anedotas compõem esse espetáculo-colagem, interpretado pelos cantores João do Vale, Nara Leão e Zé Keti, sob a direção de Augusto Boal. Teatro e música popular se reúnem na montagem que obtém grande sucesso, mas não escapa das polêmicas: alguns entendem que artistas e espectadores de *Opinião* se autoiludem ao supor uma participação política que de fato não ocorre.

Zé Keti, João do Vale e Nara Leão representavam respectivamente o carioca do morro, o migrante nordestino e a moça de classe média, atenta às desigualdades. “O processo de criação foi absolutamente original. Vianinha, Paulo Pontes e Armando Costa fizeram um laboratório com o elenco”, conta Dênis de Moraes. “Cada um dos atores em cena cedeu álbuns de fotografias, cartas e tudo o que pudesse ilustrar os depoimentos. Em seguida, selecionou-se o material pertinente e elaborou-se o roteiro” (Moraes, 2000, p.180). Pediu-se aos compositores Cartola, Heitor dos Prazeres e Éltor Medeiros que recordassem versos de partido-alto, gênero tradicional, para uso no espetáculo. Moraes informa ainda:

Outras colaborações vieram do ensaísta e pesquisador de literatura popular M. Cavalcanti Proença, consultado sobre repentes de cantadores nordestinos; do ator Jorge Coutinho, que abasteceu os autores com gírias de morro; e do cineasta Antônio Carlos Fontoura, que traduziu as letras das músicas de Pete Seeger, incluídas na trilha sonora; e por Ferreira Gullar, que verteu para o português poemas de José Martí (Moraes, 2000, p.181).

Nota-se o gosto pelos empreendimentos de equipe, que Nelson Rodrigues ironizou afirmando que a autoria dos espetáculos do *Opinião* era “mais numerosa que uma audiência de Fla-Flu”. Tempos antes, em 1961, Vianinha polemizara com Nelson nas páginas do semanário Brasil em Marcha. Ele jogava no rosto de Nelson a irracionalidade de suas personagens, enquanto o dramaturgo mais

velho acusava o jovem de sectarismo. A admiração era, no entanto, mútua.

Do Bicho à Rasga Coração

Uma das peças encenadas pelo Grupo Opinião foi a comédia *Se correr o bicho pega, se ficar o bicho come*, de Vianinha e Ferreira Gullar. Os versos de cordel e os bonecos da arte popular nordestina compareciam ao espetáculo, que ficou cinco meses em cartaz, em 1966. Um dos laços entre o teatro que se buscava e as formas populares acha-se na música: sambas e xotes em *Opinião*, cordel e ritmos diversos no *Bicho*. Desmembrado o grupo, Vianinha funda o Teatro do Autor Brasileiro, que teria vida curta, o bastante para montar a revista *Dura lex sed lex*, no cabelo só Gumex.

O fio da meada que parte de Opinião, ou de espetáculos anteriores como *A mais-valia*, percorre a obra de Vianna e chega a *Rasga Coração*.⁴ Ele escreve no prefácio ao texto de 1974: “A peça conta uma história, com todos os mecanismos do playwright, aproximação psicológica, crescendo de tensão”, recursos realistas. Ao mesmo tempo, utiliza “a técnica de ‘colagem’ que usamos em *Opinião* e outros espetáculos. Esta combinação de técnicas parece-me que apresenta uma linguagem dramática nova” (Vianna Filho, 2018, pp.17-18).

Os textos de Vianna remetem à realidade, porém não mais a representam de maneira linear. Já em 1965, *Moço em estado de sítio* (que só iria à cena em 1981) operava segundo “cinquenta breves sequências e cenas sobrepostas, numa dinâmica de cortes quase cinematográfica”, aponta o biógrafo (Moraes, 2000, p.199). Outras obras, como o drama *Papa Higuirte*, vão se beneficiar das mesmas conquistas.

Em *Papa Higuirte, A longa noite de Cristal e Corpo a corpo*,

4 Maria Sílvia Betti resume: “A peça acompanha o processo de declínio das oligarquias rurais e da Primeira República, no início do século XX, a crise de 1929, a ascensão do tenentismo em meados dos anos 1920, a queda de Washington Luís, em 1930, o Estado Novo, instituído em 1937, a chamada Intentona Comunista, de 1935, o Levante Integralista, de 1938, o processo de industrialização nos anos 1940, a implantação das leis trabalhistas, a campanha pelo petróleo, no início da década de 1950, e finalmente a época da ditadura militar e da contracultura na década de 1970” (Betti, em: Vianna Filho, 2018, pp.150-151).

escritos a partir de 1968, Vianinha afia as qualidades dramáticas. Como diz Moraes, ele perseguia a “densidade política”, conciliando-a com a “estruturação cênica requintada”. Conquistas estéticas somavam-se à coerência política em Vianinha, um homem que, de acordo com o depoimento de amigos e namoradas, era capaz de sofrer genuinamente com a mesquinhez social brasileira.

Em *Rasga Coração*, Manguari, sua mulher Nena, o filho Luca, que briga com o pai a quem considera conservador, ligam-se à Revolução de 30 ou às campanhas sanitárias do início do século graças às idas e vindas que remodelam o tempo, assinaladas por canções.⁵

Mencione-se o pândego e trágico boêmio Lorde Bundinha, amigo de juventude do protagonista, uma das grandes personagens da dramaturgia brasileira.

As analogias estão claras: vítima do pai que o expulsa de casa por motivos moralistas, Manguari, 40 anos depois, tem atitude semelhante para com o filho, embora desta vez a razão pareça mais séria. Empenhado a vida inteira em lutas solidárias, ele não suporta o que, em Luca, o agride como evasão e indiferença. Seja como for, não sabe aceitar o filho, não o compreende, ao menos naquele momento. A linguagem dramática nova de que fala Vianna mira sempre a realidade, no entanto reconhecendo-a complexa, sem simplificações apaziguadoras. A forma artística se altera para dar conta de expressar o mundo. Mantém-se a noção de que a vida real, embora difícil, é passível de ser representada, meditada, quem sabe transformada; ao contrário do que parecem pensar as vanguardas que, ainda agora, se deleitam no informe e no inominado. Funcionário que teve a ascensão sustada pelas atitudes políticas, Manguari figura o herói anônimo em sua luta “contra o cotidiano, feita de cotidiano”, diz Vianna no prefácio à peça.

Recordemos dois trabalhos do autor na televisão. O “caso especial” Medeia, que transpõe a tragédia de Eurípides para o 5 “A iluminação se encarrega de diferenciar as épocas, e a intercalação de canções serve para criar e ilustrar a atmosfera sócio-histórica relacionada a cada uma delas. Logo na abertura, por exemplo, o refrão da valsa-título, ‘Rasga o coração’, de Anacleto de Medeiros com letra de Catulo da Paixão Cearense, é cantado com a presença em cena de todas as personagens. A apresentação de cada uma delas, a seguir, também é apoiada em recortes musicais ilustrativos” (Betti, em: Vianna Filho, 2018, p.149).

subúrbio do Rio de Janeiro, abriu caminho para práticas modernas no vídeo e inspirou a peça *Gota d'água*, de Chico Buarque e Paulo Pontes. Lembremos ainda a bem-humorada série *A grande família*, escrita com Armando Costa, produção “com cara de Brasil” que a Globo (emissora que a lançara) chegou a rejeitar, mas depois retomou com êxito.

A realidade pensável: Correntes em choque

Procurarei indicar algo das polêmicas em que o autor se envolveu, nas quais revela ideias que o moveram em sua prática literária. Em 1967, as polêmicas aparecem (ou reaparecem) no próprio ambiente dos grupos de esquerda, artísticos ou políticos.

No campo das artes, “engajados” e “formalistas” ameaçam sair no tapa – às vezes, ao pé da letra. É o caso das contendas com os autores do Cinema Novo, como a que se deu em torno de *Terra em transe*, filme de Glauber Rocha: o país convulso e caótico mostrado por Glauber irritou Vianinha (“O Brasil não é aquilo!”, ele teria reagido). No campo da política, especialmente no ano seguinte, com o AI-5, alguns querem enfrentar o regime à bala, enquanto outros, entre eles Vianna, advertem para a derrota certa que seria a luta armada. A resistência à ditadura devia se fazer por meios políticos. Essa era a posição do Partido Comunista Brasileiro (PCB), a que Vianna estava ligado.

O artigo “Um pouco de pessedismo não faz mal a ninguém”, tratando de teatro, registra as opiniões do autor em julho de 1968.⁶ Nesse texto conciliatório – talvez paradoxalmente polêmico por ser conciliatório –, Vianna pede que as correntes em atrito, sobretudo a dos engajados e a dos esteticistas, se reúnam a bem do teatro. Ou, quando menos, que convivam em paz, apoiando-se mutuamente e aproveitando, cada uma, as descobertas da tendência oposta. O adversário comum é a política cultural do regime.

Uma das discussões nucleares nessa fase reside na querela de engajados e formalistas. Da parte do dramaturgo, há a afirmação de uma espécie de realismo não linear (ou não estritamente linear),

⁶ O artigo integra o Caderno Especial nº 2, intitulado *Teatro e Realidade Brasileira*, da *Revista Civilização Brasileira*.

como se lê, em 1966, na comédia em verso *Se correr o bicho pega, se ficar o bicho come* – Vianna encarregou-se da estrutura dramática, e as falas foram versificadas por Gullar. No prefácio à peça, intitulado “O teatro: que bicho deve dar?”, o Grupo Opinião defende um realismo ágil, móvel, em que a imaginação joga o seu papel: a fantasia colabora, ao fim das contas, para que se represente e se perceba melhor a própria realidade. Dramaturgos e elenco afirmam aqui a noção de encantamento:

Mas quando falamos em encantamento, não estamos querendo dizer envolvimento passional (...). Com encantamento queremos dizer uma ação mais funda da sensibilidade do espectador que tem diante de si uma criação, uma invenção que entra em choque com os dados sensíveis que ele tem da realidade, mas que, ao mesmo tempo, lhe exprime intensamente essa realidade (Gullar e Vianna Filho, 1966).

Esse modo de pensar texto e espetáculo, marcado pelo vínculo com o real ou com o que se entenda ser o real, contrapõe-se a uma estética alusiva e alegórica, anárquica, como a dos filmes de Glauber Rocha ou a dos espetáculos do Teatro Oficina, sob a direção de José Celso Martinez Corrêa.

Podemos citar a propósito *O rei da vela* (1967), texto de Oswald de Andrade relido pelo Oficina; *Roda-viva* (1968), peça de Chico Buarque convulsionada por Zé Celso, em trabalho fora do âmbito de seu grupo; e *Gracias Señor* (1972), criação coletiva do Oficina. Esse último espetáculo apontava “provocativamente para a ideia da morte do teatro e do desaparecimento dos parâmetros pelos quais ele havia sido praticado até então, apoiado em trabalho dramático e interpretativo e na separação entre artistas no palco e público na plateia” (Betti, em: Vianna Filho, 2018, p.145).⁷

O debate, ou a posição nele ocupada por Vianna, procedia, ao menos em parte, das ideias do filósofo húngaro Georg Lukács (1885-1971), autor de *Introdução a uma estética marxista*, livro publicado no Brasil em 1968.

⁷ Outra montagem merece lembrança. *Hoje é dia de rock*, texto de José Vicente encenado por Rubens Corrêa no Rio de Janeiro em 1971, apresenta a história de uma família mineira marcada por dons poéticos e místicos. Para Yan Michalski, o espetáculo foi capaz de construir “um inigualável monumento teatral à mentalidade de ‘paz e amor’ que empolgava, então, amplas faixas da juventude” (Michalski, 1989, pp.49-50).

O filósofo opõe a atitude racionalista, iluminista, ligada à crença na inteligibilidade do real (o real é dado como racional), ao ceticismo hermético das vanguardas, à ideia de que não há sentido estável nas coisas e, portanto, não deve haver sentido estável nas obras. Lukács preferia a atitude a que se pode chamar iluminista e depreciava como equivocada a corrente contrária.

A recusa do sentido, do enunciado coerente e verossímil, praticada pelas vanguardas era ainda uma forma de fazer sentido; isto é, de tomar partido e definir um ponto de vista. Correspondia a uma visão do mundo. O ceticismo quanto à determinação do significado, no mundo e nas artes, colocava em dúvida o otimismo racionalista; aquele ceticismo, carregado de subjetividade, relativista, apresentava-se como adversário da razão – vista como repressiva em si mesma, à revelia de quem a utilizasse ou do modo como a utilizássemos. Já os partidários da lucidez, por seu lado, não acreditavam em saídas que a dispensassem. Eis a controvérsia em que rivalizaram racionalistas e irracionais, sumariamente referida e situada nos anos 1960 e 1970.

A realidade pensável: Gestos reconhecíveis

Mencionar Lukács corresponde a indicar uma filiação, ou melhor, uma afinidade. Vianna, diga-se, refletia por conta própria, embora tenha sido pensador pouco sistemático, registrando suas ideias em textos nem sempre publicados. Seja como for, deixou artigos luminosos e deu forma a percepções agudas acerca de teatro e sociedade.

Exemplos se encontram em Vianinha: teatro, televisão, política, livro organizado por Fernando Peixoto, ator e ensaísta ligado ao Oficina, testemunha dos acontecimentos que abordamos. Um dos textos chama-se “Análise de uma divergência”, entrevista estampada no jornal O Globo em 1970. O outro, “A ação dramática como categoria estética”, sem data, não teve divulgação até que Peixoto o aproveitasse na coletânea de 1983, dando a ele esse título.

Na entrevista, discorrendo (certamente por escrito) sobre as discordâncias quanto à montagem de sua peça *A longa noite de*

*Cristal*⁸, Vianna pontifica:

A tendência da encenação para o espetáculo de invenção, para o ritual, não me abalaria, se não houvesse nesta tendência um irrefreável apelo ao voluntarismo, que é a morte do rigor e da assiduidade na luta pela transformação da realidade. Há um novo teatro que aparece à procura da comunicação infraverbal, sensorial. A palavra gasta, inutilizada pela massa de meios de comunicação. O pensamento lógico-utilitário reflete o empobrecimento das forças criativas do homem e as reprime. Daí então um teatro imaginativo, não contínuo, não lógico-conceitual, mas denso em informações e apreendimentos inconscientes, subjacentes (Vianna Filho, 2008, p.180).

Dizer “denso em informações” sugere algo positivo: a contraposição não é completa, irreduzível. Mas existe, enfática. Vianna explica: “Esta posição [a da tendência para o ritual] surge nas áreas da intelectualidade ligadas à alta classe média”. Pode-se compreendê-la: “O engenheiro, o químico, o arquiteto, transformados em assalariados, têm subutilizada sua capacidade criadora e de pesquisa”. Os artistas estão em situação análoga à de seus pares de classe: com eles ocorre a mesma “defasagem entre o potencial de conhecimentos e a inutilidade de sua aplicação”. E o artista proveniente desse setor ou a ele identificado “protesta, se rebel, denuncia (...) o empobrecimento do homem, a morte de sua criatividade, de seu potencial criador”.

Contudo, esse protesto será ou tenderá a ser individual, facultado justamente pela situação de classe do agente: “A atitude voluntarista é perfeitamente possível [para os de classe média alta], apesar de dolorosa, apesar de exigir coragem”. Os artistas socialmente bem posicionados atacam os valores que os aprisionam, diz Vianna. “Esses setores da alta classe média (...) criaram um teatro que exprime sua explosiva revolta; o seu teatro. Teatro moral. Frequentemente, moralista. Mas esse teatro não é o meu teatro”, declara. E resume: “Não posso conceber nenhuma solução que sirva a indivíduos isolados ou a categorias sociais privilegiadas”.

Para o homem comum, sem privilégios, importam as relações objetivas, efetivamente estabelecidas entre as pessoas. Isto se dá

8 O espetáculo *A longa noite de Cristal* foi realizado sob a direção de Celso Nunes em São Paulo, em 1970. A montagem conquistou prêmios de melhor texto e melhor direção naquele ano.

porque “as palavras, os gestos reconhecíveis” são, para esses homens e mulheres, dados fundamentais no enfrentamento de um cotidiano difícil, e eles então “precisam de um teatro de encadeamento, do rigor de observação, da precisão de lâmina, de funda complexidade”. Vianinha reconhece o mérito de espetáculos como os que ele critica e dos quais quer diferenciar seu próprio trabalho; espetáculos capazes de gerar perplexidade “nos setores conformados da sociedade”. Mas acusa seu caráter elitista, que leva os artistas ao “isolamento arrogante”, deixando espaço às “forças retrógradas”.

O dramaturgo certamente superestima o poder das artes ao afirmar que o seu teatro é o que “sirva à luta consciente, paciente, determinada, irreversível, contida, disciplinada, final do mundo subdesenvolvido” (Vianna Filho, 2008, pp.180-182). O abismo que separa as classes, no Brasil, torna difícil alcançar as plateias populares e explica ao menos em parte a situação de isolamento dos artistas de palco, situação que eles nem sempre escolhem.

A realidade pensável: Ação como programa

Em “A ação dramática como categoria estética”, artigo sem data, mas provavelmente escrito nos anos 1970, Vianna começa por distinguir entre um teatro da consciência (“Ibsen, Arthur Miller”) e um teatro do inconsciente (“[Fernando] Arrabal etc.”). Mas se recusa a hierarquizá-los. Nada garante que a arte apoiada no inconsciente (nos climas oníricos, por exemplo) tenha maior vocação para o novo; nem o teatro da consciência é de antemão superior ao outro.

Apreendemos o real das duas formas, conforme os dois caminhos: “A divisão não é feita entre nossos órgãos ou mecanismos. A divisão é feita pelo nosso sistema de representação global e a realidade”, diz ele, deduzindo: “A revolução não pode ser feita dentro de nós”, segundo as prerrogativas atribuídas ao inconsciente ou à consciência. “Tem que ser feita na história, porque a história é parte do nosso sistema de representação” – ou, por outra, é o quadro que esse sistema apreende e reelabora. “Nós somos massa histórica” (Vianna Filho, 2008, pp.185-186).

A meio do artigo, surgem afirmações mais específicas que

trazem o texto para o plano do debate imediato (porém vinculadas às anteriores). Vianna sustenta, referindo-se à corrente irracionalista com a qual polemiza:

Estes setores predominantes no atual teatro brasileiro resolveram que a contradição existente é entre o rígido racionalismo e a força instintiva e inata do homem. O consciente que armazena prescrições e o inconsciente a acumular esperanças. Para um, o discurso lógico, correto, comportado, contido; para o outro, o discurso poético, desmedido, envolvente, inefável. A contradição não é essa. É da historicidade e da não historicidade. Da criação de formas para dirigir a história ou para ficar nela abrindo e instituindo privilégios para uma aristocracia que [supostamente] tem mais sensibilidade para as verdadeiras formas da vida (Vianna Filho, 2008, p.189).

A dicotomia estabelecida, segundo diz, resulta em certa confusão em torno da própria ideia de ação dramática, uma “categoria estética específica do teatro”. Para ele, toma-se “ação” de modo literal. Passa-se a exigir que o espectador aja movimentando-se na sala, respondendo às provocações que os atores lhe façam, como parece ter sido o caso em Roda-viva ou em Gracias Señor. Imagina-se que, se o espetáculo não induzir o público a se mexer, então promoverá conformismo. Vianna replica:

Nós encaramos o problema de maneira inversa – a ação dramática só se dá ao espectador na contemplação – um teatro será quanto mais revolucionário, quanto mais exigir do espectador a sua contemplação, a sua fruição, quanto menos exigir a sua ação física, imediata, liberatória. A ação dramática é uma categoria estética e não uma categoria poética ou sociológica. É uma categoria estética que se dá ao sistema de representações do espectador. O objetivo é enriquecer e desenvolver o sistema de representação do espectador e não promover uma momentânea liberação dos arraigados valores do sistema de representação que possui o público (Vianna Filho, 2008, p.191).⁹

As energias mentais e físicas mobilizadas pelo espetáculo só
 9 O crítico Yan Michalski, ao comentar Roda-viva em 1968, faz observações semelhantes. Embora também teça elogios à montagem, “fascinante, pelo virtuosismo e pela beleza de muitos momentos de sua mise-en-scène, e pela inaudita violência de sua concepção”, Michalski se mostra severo nos reparos: “Vejam os leitores: tanto barulho para ‘obrigar o espectador a agir’ – mas agir como? Agir mudando de lugar ou reclamando, dentro do teatro. Nenhuma menção a uma experiência humana mais profunda, que se prolongue uma vez terminado o espetáculo, que enriqueça o espectador, emocional ou intelectualmente, de alguma maneira. Não. Os choques que José Celso dá nos espectadores de Roda-viva não passam de sustos, pisões e sacudidelas, cujo efeito se esgota ao se acenderem as luzes da plateia (Michalski, 2004, pp.115-116).

se transmitem com a adesão da audiência à operação cênica. Vianna ressalva ainda que não se trata do “ato hipnótico” de que falava Brecht ao criticar o teatro dramático, mas do ato estético, “o ato de spectare, de presenciar um fenômeno humano” que envolve o espectador “e ao mesmo tempo não lhe diz respeito”. Aqui nos lembramos da noção de encantamento que animou *Se correr o bicho pega, se ficar o bicho come*.

A ação dramática – ação de índole mimética, glosa de situações humanas reais – abrange os teatros dramático e épico indistintamente, e liga a cena a seu tempo. “O mistério oculto do teatro reside nessa ‘imitação da vida’”, arrisca-se a dizer (Vianna Filho, 2008, pp.191-192).

Ao designar a noção aristotélica de cópia da natureza como condutora do “mistério oculto do teatro”, o autor parece antes fazer uma provocação. É mais verossímil acreditar, lembrando o que ele e parceiros tinham dito em 1966, que o segredo nada secreto do teatro reside na “invenção que entra em choque com os dados sensíveis que ele [o espectador] tem da realidade, mas que, ao mesmo tempo, lhe exprime intensamente essa realidade”. O realismo deforma-se, dilata-se para expressar melhor o real. Como se dá em *Se correr o bicho pega* e, de maneira elaborada e extrema, em *Rasga Coração*.

Conclusão

Podemos já não tomar qualquer dos lados nesse debate. Será mais proveitoso tentar compreender de ambas as maneiras os problemas em pauta (como se pudéssemos estar em ambos os campos), e estes são problemas de expressão artística. Ou melhor: de tradução artística do real ou, ao contrário, de recusa a qualquer tradução. Nessa última opção, busca-se o inumerável em lugar do que é restrito e definido; o incerto, o ambivalente, o polissêmico em lugar do que se imagina objetivo e nítido.

As duas correntes, a participante e a esteticista, praticaram o espetáculo não linear, feito à base de fragmentos. A diferença, digamos, filosófica entre as tendências estava afinal em que, para os racionalistas, a composição segmentada, feita por superposição de

elementos, visava a uma apreensão mais ampla do real, matizada e rica, porém coerente: a colagem dos racionalistas aspira à unidade, unidade essa que revela ou traduz o mundo, visto como inteligível.

O real seria passível de totalização: o mundo pode ser racionalmente assimilado nas suas determinações essenciais, relacionadas à base econômica e política; pode ser repensado, reconstruído, tornando-se objeto de deliberação consciente.

De outra parte, os irracionalistas não acreditavam em qualquer significado preciso; não acreditavam ser possível falar em uma realidade plenamente apreensível, disponível à razão. Para eles o real, por princípio, nos escapa. Ser fiel ao real consistiria, portanto, em reconhecer o seu caráter enigmático, opaco, inapreensível.

É o caso de retornarmos à polêmica dos anos 1960 e 1970, agora sem presumir que os campos em combate sejam mesmo inconciliáveis.

Referências

COSTA, Armando; PONTES, Paulo; VIANNA FILHO, Oduvaldo. *Opinião*. Rio de Janeiro: Edições do VAL, 1965.

GULLAR, Ferreira; VIANNA FILHO, Oduvaldo. *Se correr o bicho pega, se ficar o bicho come*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

LUKÁCS, Georg. *Introdução a uma estética marxista. Sobre a categoria da particularidade*. 2ª edição. Tradução: Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MICHALSKI, Yan. *O teatro sob pressão: uma frente de resistência*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

_____. *Reflexões sobre o teatro brasileiro no século XX*. Organização: Fernando Peixoto. Rio de Janeiro: Funarte, 2004.

MORAES, Dênis de. *Vianinha, cúmplice da paixão*. Edição revista e

ampliada. Rio de Janeiro: Record, 2000.

VIANNA FILHO, Oduvaldo. Oduvaldo Vianna Filho/1. *Teatro. Com as peças Bilbao, via Copacabana, Chapetuba Futebol Clube, A mais-valia vai acabar, seu Edgar e Quatro quadras de terra*. Rio de Janeiro: Muro, 1981.

_____. O melhor teatro de Oduvaldo Vianna Filho. Seleção e prefácio: Yan Michalski. Com as peças *Papa Higuirte, Rasga Coração e Mão na luva*. 2ª. edição. São Paulo: Global, 1985.

_____. *Rasga Coração*. Organização e posfácio: Maria Sílvia Betti. São Paulo: Temporal, 2018.

_____. *Dossiê de pesquisa – para a peça Rasga Coração*. Organização e apresentação: Maria Sílvia Betti. São Paulo: Temporal, 2018.

_____. *Vianinha: teatro, televisão, política. Organização e notas: Fernando Peixoto*. Rio de Janeiro: Funarte, 2008. (1ª. edição: São Paulo: Brasiliense, 1983.)

8

Pedagogias musicais dialógicas: uma reflexão sobre os modelos de Keith Swanwick e Lucy Green¹

Flávia Motoyama Narita

Introdução: denunciar para anunciar

Este capítulo busca apresentar algumas reflexões que vêm acompanhando minhas ações como formadora de professores de música nos cursos de Licenciatura e do Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes) da Universidade de Brasília (UnB).

Início essas reflexões lembrando que Paulo Freire (2000, p.54) incentiva-nos a uma análise crítica de nossas ações, de nosso mundo, “denunciando as transgressões aos valores humanos ... [mas também] anuncia[ndo] o que poderá vir”. Assim, posicionando-me como educadora de uma universidade pública que testemunha a crescente mercantilização de valores educacionais, humanos e ético-morais subjugados por uma ideologia neoliberal, proponho “denunciar” um tipo de (de)formação profissional que promove competição e individualismo exacerbado, levando a uma possível “desumanização”.

Nesse mesmo “tom”, Torres (2013, p.93, minha tradução) nos alerta que “em todos os níveis, a educação tem se enfraquecido como um direito humano e como um processo de humanização, sendo amplamente convertida em um dispositivo de classificação e em um mecanismo de formação inicial para corporações”. Assim, direitos (humanos) básicos, além de não serem garantidos, ainda têm de ser justificados (McCowan, 2012). Pior, justificativas instrumentais,

¹ Texto oriundo de palestra apresentada no *Seminário de Educação Musical 2017* da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) - Por diferentes caminhos: novas propostas de aprendizagem em música.

comumente relacionadas ao utilitarismo, podem legitimar um descarte desses direitos caso outros meios sejam vistos como mais eficazes (ibid, p.76). “Se a educação possui apenas um valor instrumental, então ela não é em si mesma um direito, mas serve apenas como um suplemento para outros direitos” (McCowan, 2015, p.30). Para ser entendida como um direito humano, o autor aponta a necessidade de a educação ter um valor intrínseco.

É pensando nesse valor intrínseco da educação, de modo geral, e da educação musical, em particular, que “anuncio” freireanamente esperançosa algumas pedagogias que se “afinam” com meus valores educacionais, musicais e pessoais. São eminentemente propostas “dialógicas” e, portanto, na próxima seção primeiramente esclarecerei o que entendo por esse termo, também freireano, e em seguida discorrerei sobre essas pedagogias.

Pedagogias dialógicas

Diálogo, para Freire, não é uma mera conversa. Diálogo é “o encontro [dos humanos] no mundo para transformá-lo” (Freire, 2014/1968, p.174). Assim, é também práxis – ação e reflexão – para transformar a realidade na medida em que nos transformamos.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes (Freire, 2014/1968, p.109).

Desse modo, em uma proposta dialógica, não há espaço para ações domesticadoras de uma educação bancária, em que o educador depositaria um conhecimento “pronto” e “inquestionável” que seria recebido passivamente pelos educandos. Também é fundamental esclarecer que “não podemos, não devemos, entender o diálogo como uma *tática* que usamos para fazer dos alunos nossos *amigos*. Isto faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação” (Freire em Shor & Freire, 2008/1986, p.122, ênfase original).

Igualmente importante é esclarecer que em um diálogo, a/o educador(a) continua exercendo sua autoridade como tal. Como pondera Freire, “A relação dialógica não tem o poder de criar uma igualdade impossível como essa. O educador continua sendo diferente dos alunos...” (Shor & Freire, 2008/1986, p.117). Entretanto, o exercício da autoridade investida em um cargo não significa uma atitude autoritária. Assim, uma relação dialógica possibilita que, de formas diferentes, tanto educador(a) quanto educandos/educandas possam transformar-se e aprender uns com os outros e com as situações. A seguir, faço uma breve análise de dois modelos pedagógico-musicais que possibilitam essa relação dialógica e que se afinam com valores que julgo importantes de serem nutridos em uma formação docente.

Modelo (T)EC(L)A/C(L)A(S)P, de Keith Swanwick (1979), e sua teoria espiral de desenvolvimento musical (1988)

Nesse modelo, as atividades de composição (C), apreciação (A) e performance (P), que são as que requerem um envolvimento direto com o fazer musical, são destacadas e apresentadas de forma integrada nas práticas musicais. Essas atividades principais - CAP, são apoiadas por outras duas atividades que também se integram à prática: estudos de literatura (L) e aquisição de técnica (S - skills acquisition). A primeira corresponde a “informações *sobre* música, tais como definições de termos musicais e sinais, e itens de notação ... no contexto da atividade prática” (Swanwick, 2003, p.71, ênfase original). A outra atividade de apoio corresponde às técnicas necessárias para a prática musical, tais como posição das mãos nos instrumentos, “habilidades de notação e discriminação de altura” (ibid, p.72). Esse modelo também é conhecido por (T)EC(L)A, em tradução de Alda Oliveira e Liane Hentschke, em que temos: T = técnica, E = execução, C = composição, L = literatura, e A = apreciação.

Utilizo esse modelo principalmente para ilustrar uma prática integrada, em que as atividades estejam relacionadas e garantindo que haja um envolvimento direto com o fazer musical. Entretanto,

apesar desse modelo pedagógico garantir uma aula de música com música (não apenas “sobre” música), não “garante” que a produção dessa prática seja efetivamente “musical”. Por isso, juntamente com esse modelo, apresento às/ aos estudantes a teoria de desenvolvimento musical, também de Swanwick.

Nessa teoria, Swanwick (1988; 2003) apresenta as dimensões de materiais sonoros, caráter expressivo e forma como uma possibilidade para identificar e avaliar resultados musicais. De acordo com essa teoria, em uma primeira camada, encontraríamos os “materiais sonoros” tais como “altura, duração, dinâmica, andamento, timbre, textura” (Swanwick, 2003, p.59). Em uma segunda camada, “O caráter expressivo [estaria] implícito em muitos tipos de decisões de performance, na escolha do andamento, nos níveis de acentuação, nas mudanças de dinâmicas e na articulação” (ibid, p.62). Em uma terceira camada, o conhecimento de formas musicais remeteria-nos “a *coerência*, a *relações* internas, a aspectos distintos - à maneira pela qual a música mantém sua articulação, ao modo como chama nossa atenção” (ibid, p.64, ênfase original). Por fim, em uma quarta camada, “a música informa[ria] a ‘vida do sentimento’” (ibid, p.66) em experiências “as quais temos chamado variadamente de transcendentais, espirituais, elevadas, ‘epifânicas’, ... ‘estéticas’” e de fluxo (ibid, p.33).

Modelo baseado na Aprendizagem Informal de Músicos Populares, de Lucy Green (2008) e sua Teoria de Significado Musical (1988)

Ao pesquisar a aprendizagem musical de músicos populares, que ocorre principalmente de maneira informal, Green (2002; 2008) apontou algumas diferenças entre esse tipo de aprendizagem e a aprendizagem formal oferecida em escolas. A partir dessa investigação, a autora propôs um modelo que faz parte do projeto *Musical Futures*², à época financiado pela fundação Paul Hamlyn. Como Karlsen e Väkevä (2012, p.viii, minha tradução) comentam, um modelo pedagógico baseado “em estratégias de aprendizagem que músicos populares empregam quando adquirem suas habilidades

2 www.musicalfutures.org

e conhecimentos em situações ou práticas informais” não é uma novidade na educação musical de países nórdicos. Entretanto, eles reconhecem que a pesquisa de Green “ofereceu algo que os educadores musicais nórdicos ainda não tinham desenvolvido: uma pedagogia de música popular abrangente e fundamentada em pesquisas”.

O modelo de Green é composto por sete estágios em que participantes colocam em ação cinco princípios que a autora identificou na aprendizagem informal de músicos populares: escolha da música com a qual querem trabalhar (e portanto, a partir de um repertório “real”), aprendizagem por meio do envolvimento direto com a música (tentando tocar de ouvido), aprendizagem entre pares e aprendizagem auto-dirigida a partir de interesses e habilidades dos participantes (sem seguir uma ordem pré-estabelecida), e integração das atividades de audição, performance e composição, enfatizando a criatividade (Green, 2008, p.10). O primeiro princípio - escolha da música - não é sempre o ponto de partida nesse modelo. Portanto, não há apenas uma reprodução de repertório ou um estímulo para que as/os estudantes apenas repliquem o que já sabem fazer. Igualmente importante, é salientar e refletir sobre os diversos momentos em que a liberdade de escolha está presente; não apenas na escolha de repertório ou das pessoas com quem se trabalha, mas também durante as criações de versões musicais e das composições.

Resumidamente, as atividades de cada estágio são: Estágio 1 - escolher uma música, agrupar-se e tentar tocá-la de ouvido, direcionando sua própria aprendizagem; Estágio 2 - escutar o áudio completo de uma canção e faixas dessa canção previamente preparadas com riffs para tirar de ouvido (às vezes com apoio de algum tipo de notação) e depois criar sua própria versão musical; Estágio 3 - assim como no primeiro Estágio, escolher uma nova música para tocar em grupos; Estágio 4 - compor suas próprias músicas; Estágio 5 - receber um modelo e orientações de músicos de banda ou de estudantes mais adiantados para escrever canções; Estágio 6 - escutar trechos de músicas de concerto tocadas em comerciais de TV, tocar de ouvido e fazer suas versões; Estágio 7 - escutar trechos de músicas de concerto que são menos conhecidas e, também em grupos, tocar de ouvido e fazer suas versões musicais (Green, 2008, p.193-194).

Como podemos notar, esse modelo pedagógico não se restringe às práticas de reprodução auditiva ou apenas à música popular. Outro ponto importante é o alerta que Finney e Philpott (2010, p.11, minha tradução) nos fazem para atentarmos aos discursos utilizados na implementação de “aulas de Musical Futures”, “comodificando-as” como uma “fórmula em que o informal se formaliza”. Se adotado como uma fórmula prescrita de aprendizagem e ensino, esse modelo (ou qualquer outro) poderá minar os próprios princípios de liberdade de escolha, impedindo tanto educadores quanto educandos de direcionarem suas ações e, com isso, alienarem-se, contribuindo para uma possível “desumanização”.

Além da pesquisa com músicos populares, o modelo pedagógico de Green alicerça-se sobre sua teoria de significados musicais (1988; 2005; 2012). Nessa teoria, os materiais sonoros podem ser interpretados de duas maneiras que se interrelacionam. Uma refere-se ao reconhecimento e compreensão de materiais musicais, tais como intervalos, acordes, frases e cadências, demonstrando entendimento desses materiais como parte de uma “sintaxe musical”. A outra refere-se a associações extramusicais que os materiais sonoros provocam. A primeira é denominada significado intersônico e a outra, significado delineado. “Em suma, enquanto o processo de significação [intersônica] ocorre de som a som, a delineada ocorre de som a não-som” (Green, 2005, p.8, minha tradução). Uma resposta positiva a ambos os significados ocorre quando somos familiarizados com um estilo musical de modo que entendemos e atribuímos significado a seus materiais intersônicos e também relacionamos esse estilo a algo que concordamos ou nos sentimos bem. Isso levaria-nos ao que Green (1988, p.137) denominou celebração. É importante ressaltar, entretanto, que isso não pretende ser o resultado desejado de uma educação musical. Uma pessoa experienciando um estado de celebração musical, por exemplo, pode estar reproduzindo valores altamente ideológicos. O objetivo em uma educação musical deveria ser o que Green (2008) mais tarde denominou “musicalidade crítica”.

o conceito de “musicalidade crítica” inclui a ideia de que *todas* as músicas podem ser escutadas mais ou menos analiticamente, com maior ou menor compreensão. Por um lado, isso envolveria um aumento da compreensão e apreciação musical auditiva relacionadas

às propriedades musicais intersônicas ... Por outro lado, tal aumento também poderia levar a uma maior conscientização de como a indústria musical funciona. Por exemplo, as/os estudantes começam a decifrar a mão da indústria musical na manipulação da produção dos músicos (Green, 2008, p.84, minha tradução, ênfase original).

O outro extremo da celebração musical seria o que a autora denominou alienação musical. Isso seria o resultado de respostas negativas a ambos os significados intersônicos e delineados de modo que a falta de familiaridade com um estilo musical impediria-nos de compreender as relações sonoras. Além disso, não nos identificaríamos de forma alguma com as associações extramusicais desse estilo (Green, 2012, p.64). Segundo essa teoria, uma experiência musical também pode ser ambígua. Isso ocorre quando nossas respostas ao significado intersônico não correspondem às nossas respostas ao significado delineado. Por exemplo, se somos familiarizados com um certo estilo musical e, portanto, entendemos sua organização intersônica e o uso dos materiais musicais, mas não concordamos com a utilização política dessa música ou se a relacionamos com uma experiência desagradável, estaríamos respondendo positivamente ao significado intersônico, mas negativamente ao significado delineado. A situação oposta, de uma resposta negativa ao significado intersônico e uma resposta positiva ao significado delineado também levaria à ambiguidade.

Essa teoria tem me auxiliado a compreender minhas próprias experiências musicais e, com isso, reformular minhas orientações relativas às práticas musicais de meus estudantes. A seguir, comentarei sobre similaridades e especificidades dessas duas pedagogias musicais apresentadas.

Modelos de Swanwick e Green: uma breve comparação

Um ponto que considero importante em uma prática pedagógico-musical e que está presente em ambas as propostas é o foco no *fazer musical*. Tanto o modelo (T)EC(L)A/C(L)A(S)P, de Swanwick, quanto o modelo baseado na aprendizagem musical informal, de Green, são propostas eminentemente práticas em que as/os participantes se envolvem em atividades de performance

(tocar/cantar), apreciação musical e composição (abrangendo formas variadas de criações musicais, como arranjos e improvisos). Igualmente importante é o fato dessas práticas musicais de performance, apreciação e composição serem *integradas* em ambos os modelos, e não fragmentadas. Além da integração entre as atividades práticas, esses modelos também propõem a complementação de informações e de teoria para a formação musical. No modelo de Swanwick, essa complementação é prevista ao abordar estudos de literatura e aquisição de técnica. Já no modelo de Green, isso pode ser encontrado nos materiais pedagógicos distribuídos juntamente com os áudios (nos Estágios 2, 6 e 7), durante as orientações para compor canções (Estágio 5) e durante as intervenções das/dos professoras/professores.

Outro ponto em comum entre essas duas propostas é a compreensão da música como um fenômeno sonoro ao qual atribuímos significado. Swanwick (2003, p.57) considera a “música como discurso”, em que “a menor unidade musical significativa é a frase ou o gesto, não um intervalo, tempo ou compasso”. Essa unidade significativa, no modelo de Green (2008), pode ser os riffs e as linhas melódicas para serem tocadas de ouvido. Além disso, o ponto de partida no modelo de Green é uma música “real”, à qual normalmente já temos significados atribuídos.

Com relação ao desenvolvimento musical dos/das participantes, podemos utilizar a teoria de desenvolvimento musical de Swanwick, buscando identificar produtos (performance, apreciação e composição) nos níveis material, expressão e forma. Podemos também utilizar a teoria de significado musical de Green considerando que podemos ressignificar tanto nossas impressões delineadas de uma música quanto as relações intersônicas dos materiais sonoros à medida que vamos alcançando os níveis de expressão, forma e valor propostos por Swanwick. Com isso, poderemos desenvolver o que Green tem chamado de musicalidade crítica.

Ambas as pedagogias, em conjunto com as teorias mencionadas acima, possibilitam uma prática com um resultado *musical*, não apenas sonoro. Além disso, não só o produto, mas o

processo também é valorizado e ambas as propostas incentivam o trabalho em grupos, com potencial para uma aprendizagem colaborativa.

Com relação ao papel da/do professor(a), nesses dois modelos, ressalta-se o/a professor(a) como modelo musical. Entretanto, na abordagem de Swanwick, o/a professor(a) conduz o processo de aprendizagem musical, enquanto que na de Green a/o professor(a) explica a tarefa e se afasta para observar o/a(s) estudante(s) e, se necessário, intervir como modelo musical. Mesmo no caso de uma abordagem mais direcionada, como no modelo de Swanwick, há diversas possibilidades de tomadas de decisão por parte das/dos estudantes, o que é essencial para ser considerada uma proposta dialógica. Além da atividade de composição/criação musical, que propicia essas tomadas de decisão, o engajamento com os materiais musicais para atribuímos caráter expressivo e “efeito de dissolução da estrutura e da quebra de expectativas” (Swanwick, 2003, p.64) envolve escolhas e tomadas de decisão. No modelo de Green, o papel da/do professor(a) possibilita maior liberdade às/aos estudantes. Além de tomar decisões como na proposta de Swanwick, o modelo de Green, baseado na aprendizagem informal de músicos, permite que as/os participantes conduzam seu próprio processo de aprendizagem. Em ambas as propostas pedagógico-musicais o/a professor(a) tem a possibilidade de aprender em conjunto com seus/suas estudantes. Esta é outra característica de uma abordagem dialógica. “Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (Freire, 1968/2014, p.95-96).

A seguir, apresentarei um relato de implementação dessas pedagogias dialógicas em uma disciplina denominada “Prática de Ensino e Aprendizagem Musical 1” – PEAM1, do curso de Licenciatura em Música da Universidade de Brasília (UnB).

Prática de ensino e aprendizagem musical: uma proposta de formação docente

No primeiro semestre do curso de Licenciatura em Música,

os/as estudantes participam da disciplina PEAM1, que é ancorada em três eixos: prática de ensino, literatura do ensino musical, e observação de práticas musicais em contextos variados de aprendizagem e ensino. A proposta dessa disciplina é aliar teoria e prática de modo que as práticas de ensino elaboradas e implementadas na turma dos próprios licenciandos reflitam conceitos e abordagens presentes na literatura discutida. Além disso, a observação de práticas musicais em diversos contextos escolares e não-escolares possibilita que os/as estudantes ponderem até que ponto as práticas realizadas no laboratório universitário ou relatadas na literatura são encontradas nos contextos visitados. Às vezes o que é observado contradiz as abordagens incentivadas na disciplina e licenciandos/licenciandas testemunham o que Green (1988) denominou “alienação musical”. Mesmo nesses casos, a ida e a observação de práticas musicais em ambientes “reais” têm enriquecido as reflexões dos/das estudantes sobre a própria formação docente.

Entre a literatura trabalhada em PEAM1, discutimos os princípios de educação musical de Swanwick (2003), a teoria de significado musical de Green (1988) e seu modelo de aprendizagem informal (Green, 2008). De acordo com Swanwick (2003, p.57-69), os princípios de educação musical deveriam incluir: “considerar a música como discurso” (p.57), “considerar o discurso musical dos alunos” (p.66) e “fluência no início e no final” (p.68). Em sua visão, se entendermos música como discurso, materiais sonoros (tais como altura, timbre, duração, dinâmica) podem ser transformados em melodias expressivas, que podem ser compreendidas de modo coerente e estruturado, tendo também o potencial para “informa[r] a ‘vida do sentimento’” (Swanwick, 2003, p.66). Esse primeiro princípio fundamenta-se em sua teoria espiral de desenvolvimento musical (1988), mencionada anteriormente. Seu segundo princípio - considerar o discurso musical dos alunos - está em sintonia com a proposta de educação dialógica de Freire, que valoriza os conhecimentos que os/as educandos e educandas trazem para o contexto de aprendizagem e ensino. Nas práticas, isso pode ser experienciado quando as/os estudantes têm oportunidades de colocar suas ideias musicais e de fazer escolhas enquanto fazem

música. Esse procedimento é evidente na pedagogia informal de aprendizagem musical de Green (2008). Com o terceiro princípio - fluência no início e no final - Swanwick (2003, p.69) nos lembra que “a fluência musical precede a leitura e a escrita musical”. Isso também é destacado no modelo de aprendizagem informal de Green.

Nessa disciplina do primeiro semestre, quando as/os estudantes experienciam o modelo de Green, o foco é em seu segundo estágio. Utilizamos a canção e os materiais pedagógicos que a própria Lucy Green utilizou em sua pesquisa original: “Word Up” de Cameo. Assim, como explicado anteriormente, as/os estudantes têm acesso aos áudios, escolhem as faixas ou trechos que vão tirar de ouvido e tocam com suas/seus colegas, além de fazerem adaptações ou versões mais diferenciadas da música original. Às vezes dividem-se em grupos, outras vezes fazem uma performance com a turma toda. O processo e o produto são gravados em áudio para posterior escuta e avaliação da prática. Havendo possibilidade, a partir da escuta da gravação dessa atividade, os/as estudantes retomam algumas partes da música para aprimoramento. Além disso, são instigados a pensarem nas relações sonoras (significado intersônico de Green), bem como nas possibilidades expressivas e estruturais da performance dessa peça (teoria de desenvolvimento musical de Swanwick). Nessa prática, as/os estudantes mobilizam seus saberes musicais, negociam ideias, atuam como músicos, têm oportunidade de atingir os níveis de expressão e forma (Swanwick) e normalmente têm uma experiência celebrada (Green). A seguir, coloco trechos de reflexão sobre essa prática que um estudante coloca em sua prova. Sua reflexão ilustra o processo de ressignificação da música e aponta possibilidades de desenvolvimento de uma musicalidade crítica.

Ao escutar o áudio proposto para a realização da prova confesso não ter ficado muito contente, pois as *batidas da percussão* no início já indicavam que era um estilo musical [que] *não aprecio*. Mas ao soar a *flauta*, naquela pequena *introdução*, me despertou interesse e total atenção. A canção me era familiar: logo *reconheci a gravação e recordei da aula em que produzimos a música*. Logo me veio um sorriso no rosto e a mesma sensação de alegria que senti quando juntamente com meus colegas executávamos a música. De imediato a minha mente descreveu todo o cenário musical, a divisão da sala em grupos, a atenção de todos para identificar cada detalhe que acontecia na música e a limitação dos instrumentos para reproduzir uma cópia fiel, o que não ocorreu como era esperado. Conforme a

teoria dos significados musicais de Lucy Green, ... esta experiência [exemplifica] um significado ambíguo, pois houve repulsa em relação ao significado intersônico e familiarização com o significado delineado. ... *A boa lembrança* que a canção me trouxe me fez sair *da ambiguidade para a celebração* que segundo Lucy Green ocorre quando os significados intersônico e delineado são positivos. ... essa ressignificação que ocorreu comigo atribuo à experiência musical proposta pela atividade, o contato direto com o fazer musical, o tirar de ouvido, gravar. O fato de ter participado da gravação acabou me fazendo escutar o áudio por mais vezes e a observá-lo com um olhar mais crítico (João Paulo Oliveira, PEAM1 - 2017/1, ênfases adicionadas).

O depoimento do estudante corrobora um dos pontos identificados na pesquisa de Green (2012, p.76-77): o envolvimento direto com os materiais da música possibilita a criação de significados intersônicos e de novas delineações. “Descobre-se, assim, a potencial liberdade, ou autonomia, de tal conteúdo em relação a pressupostos e definições aceitas anteriormente” (p.77).

Reflexões sobre a prática

Na disciplina relatada, oferecida no primeiro semestre de um curso de Licenciatura em Música, tenho tido a oportunidade de apresentar as abordagens de Green e de Swanwick, que considero “dialógicas”. Vivenciar esses modelos como estudantes, entretanto, não assegura que os/as licenciandos/licenciandas planejem e implementem uma aula de acordo com esses modelos. Um planejamento envolve escolhas de conteúdo musical, de repertório, de tipos de atividades, de avaliações etc. A partir dessas escolhas, ainda no planejamento, elegemos os conhecimentos que vamos valorizar e validar; sejam eles da/do professor(a) ou dos/das estudantes.

Na referida disciplina, a análise dos planejamentos é feita coletivamente e as/os estudantes reformulam suas propostas ao longo do semestre, de acordo com as discussões da literatura selecionada e após a realização de algumas aulas dos/das colegas. Inicialmente, tanto os planejamentos quanto as aulas tendem a uma abordagem “bancária”, em que as/os proponentes desconsideram conhecimentos prévios de suas/seus estudantes e “depositam” o conhecimento selecionado (Freire, 2014/1968, p.87). Após as aulas, a/o proponente das práticas e as/os demais estudantes da turma

discutem as práticas realizadas. Com base em textos, em vivências prévias dos/das estudantes realizadas dentro ou fora da universidade, problematizamos cada prática proposta e implementada.

No decorrer do semestre, os/as próprios/próprias estudantes começam a identificar possibilidades de realizar uma prática mais dialógica e musical. Percebem a importância do saber escutar em uma abordagem dialógica. Como nos lembra Freire (1996, p.128, ênfase original), “O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele”. Assim, aos poucos, desde o primeiro semestre, os/as estudantes em (trans)formação docente, vão aprendendo que a prática educativo-musical pode ser mais significativa, tanto para educandos quanto para educadoras/educadores quando possibilita-se que as pessoas envolvidas na prática mobilizem seus diversos saberes. Isso só é possível se existe abertura para que os/as educandos/educandas demonstrem o que já sabem, digam o que querem saber e, ativamente, participem do processo educativo.

Nos laboratórios de aula, a atitude de escutar (ou não) as/os colegas pode ser identificada, por exemplo, quando a/o proponente da prática inclui (ou não) alguma ideia (musical) dos/das demais participantes, quando percebe alguma dificuldade de qualquer participante e faz uma intervenção para tentar solucionar essa dificuldade. A forma como a intervenção é feita também pode ser fonte de problematizações: Até que ponto a intervenção é um “depósito” ou “transferência” de conhecimento? Existe a possibilidade de uma intervenção como um modelo (musical), demonstrando como e o que se fazer? A intervenção poderia mobilizar outras pessoas para que juntas tentassem resolver a dificuldade? A intervenção está em sintonia com propostas que consideram a atividade musical de forma integrada ou fragmentada?

Mesmo que as intervenções sejam “bancárias” ou que as propostas ainda fragmentem a experiência musical, problematizar cada uma dessas situações enriquece essa disciplina. Como Freire nos lembra, não devemos ser diretivos às/aos estudantes, impondo-lhes nossos pontos de vista. Devemos ser diretivos no processo, assumindo nossas atitudes e posturas, sem com isso exigir que nossas/

nossos estudantes assumam essas mesmas atitudes ou pontos de vista. Oferecer constantemente oportunidades para se problematizar situações, questionando modelos, experienciando novas abordagens é fundamental para o desenvolvimento da conscientização que, segundo Freire (1979, p.15), “não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação-reflexão”.

Assim, discutindo literatura da área de educação musical, observando e vivenciando diversas práticas pedagógico-musicais, as/os estudantes de licenciatura em Música vão resignificando suas experiências musicais e fazendo escolhas mais conscientes sobre as práticas propostas. Com isso, vamos conjuntamente, mas não necessariamente de modo idêntico, visto que cada indivíduo tem um processo de aprendizagem, (re)conhecendo valores e ideias que nutrem nossas ações e têm o potencial de resgatar ideais que nos relembram do valor intrínseco da educação (musical). Os modelos pedagógicos de Swanwick e de Green são apresentados como uma forma de potencializar uma vivência integrada do fazer musical, valorizando práticas colaborativas e criativas, relembrando-nos do valor intrínseco do próprio fazer musical para uma educação musical significativa e humanizadora.

Referências

FINNEY, John; PHILPOTT, Chris. Informal learning and meta-pedagogy in initial teacher education in England. *British Journal of Music Education* 27 (1), 2010, pp. 7-19.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Tradução: Kátia de Mello e Silva; Revisão Técnica: Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros*

escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 56ª ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. (1ª ed. 1968).

GREEN, Lucy. *Music on deaf ears: Musical meaning, ideology, education*. Manchester: Manchester University Press, 1988.

_____. *How popular musicians learn: a way ahead for Music Education*. Aldershot: Ashgate, 2002.

_____. *Meaning, autonomy and authenticity in the music classroom*. Professorial Lecture. Institute of Education, University of London, 2005.

_____. *Music, Informal Learning and the School: a new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate, 2008.

_____. *Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula*. Tradução: Flávia M. Narita. Revista da ABEM, vol. 20, nº 28, 2012, pp. 61-80.

KARLSEN, Sidsel; VÄKEVÄ, Lauri. Introduction: Theorising the Formal-Informal Nexus: A critical examination of future possibilities for music education practice and research. In S. Karlsen & L. Väkevä (Eds.), *Future Prospects for Music Education: Corroborating Informal Learning Pedagogy*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2012, pp. 7-23.

McCOWAN, Tristan. Human rights within education: assessing the justifications. *Cambridge Journal of Education*, 42 (1), 2012, pp. 67-81.

_____. *O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos*. Tradução: Sônia Fátima Schwendler. Educar em Revista, nº 55, jan-mar, 2015, pp. 25-46.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. *Medo e Ousadia: O cotidiano do professor*. 12ª ed. Tradução: Adriana Lopez, Revisão Técnica: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. (1ª ed. 1986).

SWANWICK, Keith. *Music, Mind, and Education*. London: Routledge, 1988.

_____. *Ensinando Música Musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TORRES, Carlos Alberto. Neoliberalism as a new historical bloc: a Gramscian analysis of neoliberalism's common sense in education. *International Studies in Sociology of Education*, 23 (2), 2013, pp. 80-106. doi:10.1080/09620214.2013.790658

9

Documentação Narrativa de docente de música na educação básica: uma proposta de extensão como campo empírico de pesquisa no ProfArtes

Delmary Vasconcelos de Abreu

Introdução

Este capítulo propõe um diálogo com a formação no Mestrado Profissional em Artes – ProfArtes na perspectiva da educação musical escolar e com professores que vivem o contexto da educação básica. O mote para o desenvolvimento da escrita deste texto partiu dos resultados de uma pesquisa concluída no ano de 2018, realizada com um estudante da pós-graduação.

Para a construção dos argumentos aqui elaborados, parti de uma escuta atenta à palavra dada por pesquisadoras da Educação Musical Brasileira de diferentes regiões do Brasil. Escutei a pesquisadora Maura Penna argumentando em uma das mesas do Encontro Regional da Abem Nordeste¹ de 2018, sobre o panorama histórico da Educação Musical brasileira em diálogo com a legislação educacional. Para ela, a Educação Musical contemporânea teve ganhos ao longo da história, pois temos diretrizes específicas para a formação de professores em cursos superiores; ao longo dos últimos anos houve uma expansão dos cursos de licenciatura em música e de instrumentos com habilitação diversificada; temos formação específica no ensino superior e uma cultura escolar em que a música está presente, de algum modo, nas escolas de educação de básica. Embora situadas, como esclareceu a pesquisadora, temos ações que

1 Abem nas Redes. Disponível em: <<https://www.facebook.com/people/Abem-Nas-Redes/100024931861310>>

são frutos de sucessos obtidos e que podem servir de referência para outros lugares. Outro destaque da autora foi para as pesquisas de levantamento realizadas na área que identificam um maior número de professores formados em música atuando nas escolas de educação básica. Em tempo de incertezas, como o que estamos vivendo atualmente, a pesquisadora nos convoca ao otimismo, pois temos conquistas históricas e hoje existem muitos professores de música atuando nas escolas de educação básica. Portanto, as nossas reivindicações têm de partir daquilo que “fazemos na escola”, dito de outro modo, dos “feitos e efeitos produzidos na escola” (Abreu, 2015).

Também ouvi atentamente a pesquisadora Luciana Del-Ben, em uma das mesas do Encontro Regional da Abem Sul², no ano de 2018, que nos convidou a pensar a formação a partir das demandas e dos interesses dos licenciandos com aquilo que é vivo na escola, pois o que é vivo na escola é a tônica para a formação de professores de música para a educação básica. Como nos esclarece a pesquisadora, esse fato convoca uma expansão das experiências com música associadas à vida e aos projetos. A pesquisadora também argumenta que “há certa clareza de que nos garantimos na escola pelos conhecimentos musicais, pelas competências e habilidades acentuadas nos cursos de formação, porém, o que nos falta é saber como sistematizar a formação de professores de música com demandas e interesses, com aquilo que é vivo na escola”.

A professora Maria Isabel Montandon também foi ouvida e em uma de nossas conversas falávamos sobre as dificuldades que temos encontrado no diálogo com a Secretaria de Estado de Educação sobre currículos, políticas de formação, inserção e profissionalização de professores de música na rede pública de ensino do Distrito Federal. A professora Maria Isabel Montandon chama a atenção para que, diante desse desalento acumulado ao longo dos anos, o mais importante agora é acompanhar os professores de música que já estão inseridos na escola e que vêm se profissionalizando na sua área de formação.

Isso culmina com a fala proferida pelas pesquisadoras

2 Abem nas Redes. Disponível em: <www.facebook.com/ABEMeducacaomusical/videos/1827371174024906/>

mencionadas anteriormente de que há um maior número de professores formados em música atuando nas escolas de educação básica, mas o que nos falta é saber como sistematizar a formação de professores de música com as demandas e interesses, com aquilo que é vivo na escola.

Tais escutas fazem ressonância com um texto de minha autoria publicado na revista da Abem no ano de 2015 sobre a profissionalização de professores de música na educação básica, uma visão na perspectiva da epistemopolítica. É nessa direção que pretendo seguir, a fim de ampliar o diálogo com tais perspectivas, refletindo com os resultados de uma pesquisa concluída no Mestrado Profissional em Artes da UnB.

A partir das reflexões aqui apresentadas, retomo uma provocação lançada no texto de 2015: “o que os cursos de licenciatura em música [e programas de pós-graduação] ainda precisam trazer para o centro da formação, para que a identidade profissional possa ser construída pelos feitos gerados ainda no processo formativo?”

Na época, conclui que “os feitos se constroem dentro da profissão, produzindo a identidade profissional docente desde o início da formação profissional” (Abreu, 2015, p.135-137). Hoje, no diálogo com essas pesquisadoras/formadoras supramencionadas, entendo que o papel do professor formador vai mais além, cabendo trazer para o centro da formação de professores para a escola de educação básica os próprios professores da escola. Esse é um jeito de continuarmos acompanhando a profissionalização na área. Mas, como bem lembra Macedo (2015), esse processo nem sempre é hermético, cujos princípios correspondentes refletem aquilo que está em cima é como o que está embaixo. Por isso, o princípio aqui é de uma proposição hermenêutica.

É sabido que no Distrito Federal há várias ações que têm gerado aproximações com as escolas de educação básica como, por exemplo: o Estágio Supervisionado Docente, o Programa de Iniciação a Docência – PIBID, a Residência Pedagógica, o Mestrado Profissional e Acadêmico bem como ações configuradas como Projetos de Extensão Universitária, mas, seguir esses profissionais na rede significa mais que isso. Como bem esclarece Passeggi (2012),

significa também acompanhar um sujeito que se coloca em cena, que fala sobre acontecimentos ou situações incorporadas que não poderiam existir se ele não as contasse; um sujeito que se coloca numa posição de mudar o fazer, de produzir teorias biográficas argumentativas que ajudam na transformação social e na construção da sua gestão biográfica.

Como protagonista de sua própria história, o professor de música se coloca não como ator, mas como autor de uma vida projetada. Ter projeto de si consiste em tornar-se autor de uma vida vivida com a escola. Portanto, parto da premissa de que ao acompanharmos esses autores na rede, na sua profissionalização como professor de música na escola, isso poderá gerar efeitos do vivido na rede, uma vez que os efeitos comprovados qualitativamente transformam um modo de existência no interior dos contextos educacionais que abarcam professores de música da escola, licenciados em música e professores formadores dos cursos de licenciatura em música e mestrado profissional com foco na formação continuada de professores de educação básica. E esse é o ponto central, qual seja, acessar a experiência apresentando-a com seus efeitos produzidos.

Temos formado muitos professores de música e muitos deles estão inseridos no contexto escolar por meio de concurso público. Logo, somos professores formadores. Mas até que ponto nosso compromisso com a profissionalização desses profissionais na área se estende? Como esses professores vêm se profissionalizando? O que temos feito para acompanhar esse processo? Oliveira (2018, p.94) esclarece que “a categoria de professor acompanhador faz emergir um modo de ensinar e aprender música e de se formar com a música pelo cuidado com o outro”. É no ato de acompanhar que se faz expandir, enriquecer e se reestruturar a função que o acompanhador exerce”.

Compreendendo essa categoria de professor acompanhador com os estudos de Passeggi (2010, 2012) fica claro que, “o acompanhamento é uma participação não diretiva e se insere na ciência da mediação [...] é uma atividade prática que tem como propósito provocar mudanças desejáveis para a pessoa e que são desejadas pelo sujeito”. A intenção é a coparticipação do

acompanhador para que algo possa “dar forma”. Essa ação se define, sobremaneira, pela noção de cuidado e respeito mútuo de quem faz música. Assim, nessa mediação, no acompanhamento, cria-se para além de um movimento de interação entre pessoas e músicas, “um saber-fazer com o outro, um movimento de apropriação interna” (Passeggi, 2010, p.47).

Tomando como base os princípios da filosofia hermenêutica que consistem em “dar sentido e compreender a experiência vivida e narrada” (Bolívar, 2012, p.9), passo a argumentar, com base em Abrahão (2018), que é no esforço de análise do e no processo de pesquisa que as identidades narrativas vão sendo construídas pelos “sujeitos em diálogo no âmbito do circuito narrativo”, uma “construção epistemo-empírica”. Com base nisso, a autora esclarece que “a práxis de uma identidade narrativa não elide, ao contrário, exige sólido conhecimento epistêmico e, portanto, requer especialmente a análise compreensiva do pesquisador/formador acadêmico”, seja do processo de pesquisa ou dos resultados em termos de significações do narrado (Abrahão, 2018, p.3).

Isso também remete ao que acredita Bastian (2000) pesquisador da Educação Musical, pois para ele os sujeitos que vivem a experiência no campo empírico é quem podem relatar sobre o vivido, uma vez que sabem o que e como acontecem os processos formativos com a música. Ainda segundo o pesquisador, ao se pensar a música a partir do campo empírico é preciso entender que alunos e professores são capazes de produzir formas peculiares de viver as situações musicais, o que contribui para ampliar o nosso olhar sobre os processos formativos musicais. Para ele, a pesquisa biográfica consiste em “autênticos relatos de experiência de professores e alunos” (Bastian, 2000, p.84).

Através da configuração epistemo-empírica de pesquisadores/professores de música que dialogam com professores que vivem a escola, passo a mostrar o sentido da pesquisa-formação-ação na e para a educação musical escolar. Levo em consideração as compreensões dos mestrandos, especificamente do mestrado profissional em artes cujas fontes da pesquisa-formação-ação incide nos estudos de Suárez (2015), que propõe a documentação narrativa em projetos de

extensão que envolvam professores das escolas de educação básica.

Redes de Extensão Universitária: uma proposta com Documentação Narrativa

Em se tratando de crise na Universidade, Boaventura de Sousa Santos (2004) identifica os processos de desinvestimento na mesma por parte do Estado. Aponta a mercantilização da educação, mas ressalta as transformações nos processos de conhecimento e na sua contextualização social defendendo a tese de que o enfrentamento da crise passa pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão e pelo papel social da Universidade. Para o autor “a resistência tem de envolver a promoção de alternativas de pesquisa, de formação, de extensão”. Seu argumento é de que “a universidade só tem sentido se articular ensino, pesquisa e extensão, pois só há universidade quando há formação graduada, pós-graduada, pesquisa e extensão, sem qualquer destes há ensino superior, não há universidade” (Santos, 2004, p.62-65).

Desse modo, entende-se que a prioridade da extensão universitária é apoiar-se na resolução de problemas educacionais, bem como em ações construídas com os professores de música que atuam nos diferentes espaços educacionais, em especial nas escolas de educação básica.

Apoiamos-nos no trabalho desenvolvido por Suárez (2015) como um modelo de rede de extensão universitária desenvolvida na Universidade da Argentina, na faculdade de Filosofia e Letras, denominado como “Rede de formação docente e narrativas pedagógicas”. Segundo o autor, esta rede articula coletivos docentes e pesquisadores de diversas instituições desenvolvendo processos horizontais de formação-ação, baseado na reconstrução de narrativas e relatos de experiências educativas e saberes pedagógicos que são construídos, sistematizados, publicados e difundidos. O dispositivo utilizado é a Documentação Narrativa (Suárez, 2015, p.75).

Por esse dispositivo, proporciona-se um contato mais direto com os atores envolvidos, com os seus problemas, demandas e necessidades, quando elaborados e publicados pela rede de projetos

de extensão. Os envolvidos criam fortes potencialidades e um marco da extensão universitária, uma vez que as práticas de extensão, pesquisa e docência desenvolvem novos modos de ensinar, aprender e pesquisar.

No programa de extensão universitária que Suárez (2015) desenvolve na Argentina, em articulação com outras redes na América Latina, o autor considera que a implementação desse dispositivo de trabalho gera relações horizontais entre docentes, pesquisadores e universidades, uma vez que tal articulação é orientada pela produção e publicação desses relatos de experiências em forma de artigos em uma Documentação Narrativa. Para o autor, este é um espaço de pesquisa-formação-ação que, uma vez estabelecido, torna possível ações conjuntas entre diferentes programas, estabelecendo assim um espaço de coinvestigação, formação e trabalho em rede.

Nesse modelo desenvolvido por Suárez (2008, 2011, 2015, 2017) podemos constatar através de seus estudos, que as redes promovem uma organização coletiva de docentes que juntos produzem e fazem circular aquilo que consideram validar os seus trabalhos e experiências pedagógicas escolares. Configuram-se, então, como uma ação coletiva constitutiva dos seus feitos com a escola. Portanto, ao se tornarem parte da rede de extensão, esses profissionais se fortalecem, além de ampliarem e revisarem as maneiras de se constituírem institucionalmente, construindo, assim, outros modos de articulação, relação e formas de produção pedagógica nas quais todos tornam-se protagonistas. É um trabalho em rede que favorece diversas formas e vias de encontro, participação e produção coletiva, intercambiando experiências e desenvolvendo ações conjuntas que permitem a circulação e produção coletiva dos saberes, experiências e modos de ser professor de música na escola.

Essa produção conjunta de desenvolvimento teórico-metodológico se torna central para o ensino, para a aprendizagem e para a formação em música. A partir dessa documentação narrativa, produzida na rede de extensão, é possível construir maneiras para reformulações de programas de ensino em cursos de licenciatura em música. Isso ocorre no trabalho desenvolvido por Suárez, que considera o trabalho de extensão fundamental para “constituir

insumos para reformulação sucessivas do programa da disciplina Educação e Análises sistemáticas dos sistemas de educação formal e não formal do Departamento de Educação da UBA, incorporando como parte da disciplina”. (Suárez, 2015, p.77).

Nas palavras de Pineau (2005), a educação permanente que é inerente ao processo de pesquisa-formação-ação pretende “tornar heurísticas as tensões da tríade prática/formação/pesquisa” (Pineau, 2005, p.106), a fim de ampliar a incumbência da pesquisa a todo indivíduo que anseia pela formação mais fundamentada na produção do que pela apropriação de conhecimento. Ou seja, na pesquisa-formação-ação, a ação e a reflexão são feitas pelo indivíduo sobre si próprio, por meio do contexto educacional em que está inserido. A ação, portanto, consiste no seu ato de escrita e laboração da própria experiência (Pineau, 2005).

Desse modo, a escrita e reescrita dos relatos cruzados e refletidos entre pares se constitui como uma prática de Documentação Narrativa com professores narradores que escrevem seus relatos, socializam com o grupo, reelaboram e editam suas narrativas, para que essas experiências possam ser publicadas (Suárez, 2015).

A Documentação Narrativa surge a partir dos aportes teóricos e metodológicos da investigação interpretativa e narrativa em Ciências Sociais. Uma de suas peculiaridades é o estabelecimento de uma relação mais horizontal entre os participantes (Suárez, 2008). Isso remete ao que acredita Bastian (2000), pois para ele os sujeitos que vivem a experiência no campo empírico é quem podem relatar sobre, uma vez que sabem o que e como acontecem os processos formativos com a música. Ainda segundo o pesquisador, ao se pensar a música a partir do campo empírico é preciso entender que os alunos e professores são sujeitos agentes, são capazes de produzir formas peculiares de viver as situações musicais, e isso pode contribuir para se ampliar o nosso olhar sobre os processos formativos musicais, além de oferecer possibilidades para conhecermos coisas novas.

Nesse sentido, a documentação narrativa de experiências pedagógicas como indica Suárez (2008), é pertinente por ser uma estratégia de trabalho constituída por grupos de docentes, que se propõem a desenvolver práticas de investigação-ação, bem como

modalidade de formação e desenvolvimento profissional. Para que isso aconteça, a estratégia de trabalho utilizada se baseia na escrita de relatos de experiências individuais e coletivos. Nesse processo, os docentes relatam as experiências constituídas no meio escolar, narradas em primeira pessoa e compartilhadas entre pares. Isso pode contribuir para a problematização de acontecimentos que permeiam a escola, além de constituir-se em um momento reflexivo, interpretativo e de trocas de experiências entre pares conforme esclarece Suárez (2015):

Neste processo formativo e de investigação pela ação, os educadores se tornam autores, protagonistas do campo de produção discursiva da educação. Assim mesmo, produzem compreensões e interpretações críticas sobre situações e processos educativos que ampliam, aprofundam e põem em tensão a reconstrução da memória docente e o patrimônio pedagógico das escolas (Suárez, 2015, p.97-98).

Ao democratizar a produção do conhecimento, entendendo o sujeito como ser que gera suas próprias leituras no mundo e sobre o mundo, o autor ressalta ainda que a documentação narrativa de experiências em seu viés mais político, busca trazer para o centro das discussões o professor como sujeito ativo em sua formação e na construção de saberes pedagógicos na escola. Sendo assim, cabe a nós professores formadores no ensino superior incorporar cada vez mais os processos de reconstrução narrativa de conhecimentos pedagógicos dos professores que estão na escola e as experiências que nela ocorrem (Suárez, 2015, p.93-94).

Sendo assim, as práticas que ocorrem nos espaços escolares têm a ver com os significados que os docentes e alunos dão a estas, e que as experiências vividas por estes se tornam únicas, pois foram vividas sobre determinadas circunstâncias e num dado espaço e tempo. Isso pressupõe o relacionar-se com o outro e pensar com ele, partilhando experiências e diferentes pontos de vistas, bem como processos de reflexividade. Nesse sentido, essa é uma estratégia de produção individual e coletiva de produção de relatos, textos orientados a reconstruir de forma narrativa para, assim, “difundir e debater experiências e práticas educativas levadas a cabo pelos mesmos docentes autores dos relatos em diferentes situações sociais

culturais, geográficas, históricas e institucionais” (Suárez, 2017, p.198-199). Desse modo, o conhecimento produzido a partir da documentação narrativa de experiências pedagógicas contribui para uma aproximação entre os mundos acadêmico e escolar.

A Musicobiografização na pesquisa-formação-ação

O projeto de extensão, por mim coordenado, intitulado “A Musicobiografização na pesquisa-formação em Educação Musical” tem como propósito dar a conhecer e discutir alguns dos aportes teóricos e metodológicos da Pesquisa (Auto)Biográfica em Educação Musical com estudos da experiência pedagógico-musical de professores de música e a partir disso, ponderar as contribuições para o campo da Educação Musical na formação docente. Interessa explorar as potencialidades teóricas e metodológicas da Musicobiografização na pesquisa-formação em Educação Musical, centradas na documentação narrativa de experiências de professores que ao serem reconstruídas e editadas poderão circular mediante publicação de relatos de experiências com produção pedagógico-musical. O trabalho colaborativo desenvolvido com base na documentação narrativa poderá aproximar discussões epistemológicas dos campos da Pesquisa (auto)biográfica e Educação Musical em uma justaposição de sentidos para a pesquisa-formação-ação (Abreu, 2017).

Para este trabalho, considerei refletir com os resultados da pesquisa concluída por Correa (2018). O autor que também é professor de música na educação básica na rede pública de ensino do Distrito Federal desenvolveu sua pesquisa tendo quatro colegas professores como sujeitos colaboradores da pesquisa e que também vêm se profissionalizando em música no contexto escolar. A pesquisa de Correa (2018) dialoga com professores recém-inseridos na profissão, no ano de 2014, por intermédio de concurso público.

Algumas respostas podem ser encontradas na pesquisa de Correa (2018) de que a documentação narrativa da experiência do professor de música com a escola produziu efeitos, a partir do projeto de extensão da UnB, gerando artigos dos professores participantes

sobre suas experiências e propostas de práticas pedagógico-musicais desenvolvidas na aula e na escola.

O objetivo geral da pesquisa consistiu em produzir uma Documentação Narrativa (DN) com professores de Música das Escolas Parque de Brasília (EPs). Objetivos específicos: efetivar o projeto de extensão como mediação pedagógica e política; elaborar relatos de experiências com os quatro professores coparticipantes desta pesquisa, em formato de artigos; desenvolver um material pedagógico-musical oriundo das práticas docentes; compreender como os professores de música constroem as suas práticas pedagógico-musicais dentro das EPs. A metodologia foi a Documentação Narrativa, de cunho qualitativo com foco na pesquisa-formação-ação, cujo instrumento de coleta de informações incidiu na produção colaborativa de relatos de experiências da docência de música na escola, em formato de artigos. Os coparticipantes construíram os seus relatos de experiências e trouxeram registros de apresentações musicais escolares e práticas pedagógico-musicais durante os encontros organizados por meio do projeto de extensão “A Musicobiografização na pesquisa-formação em Educação Musical”. Acreditamos que produzir relatos do que somos e do que fazemos na escola como professores de música poderá dar visibilidade ao que, de fato, acontece no chão da escola. São saberes que se constroem com a vida, com a universidade, mas, principalmente, com a escola e com seus pares que vivem o cotidiano das escolas públicas de educação básica deste país. É, ao mesmo tempo, uma epistemopolítica (Correa, 2018, p.11).

Diante do exposto, entendemos que os efeitos vividos pelos participantes nesse projeto de extensão nos mostra que a profissionalização de professores de música na escola é algo vivo, ela não acontece na ação, ela é a própria ação. Também nas 120 horas que esses professores ficaram envolvidos no projeto, estudando artigos e elaborando relatos de experiências com as práticas musicais desenvolvidas na escola nos aproximou mais desses profissionais e do modo como constroem a docência de música na educação básica. Além disso, na experiência da formação de Correa (2018) com a pesquisa realizada no ProfArtes, dentro de um processo colaborativo com seus pares, extraímos um excerto de sua reflexão em um de seus artigos publicados a posteriori.

Pensar a música na escola é envolver uma epistemologia política, uma vez que tem como foco a valorização da palavra do sujeito. E a pesquisa com a abordagem da Documentação Narrativa me fez entender o projeto de extensão como uma intervenção de força pedagógica e política. A efetuação da extensão universitária atinge

a comunidade, traz a comunidade para dentro da universidade. Trouxemos quatro professores que atuam nas Escolas Parque para construir relatos de suas trajetórias educativo-musicais imbricadas com a própria vida, experiências estas que dão sentido às suas práticas como docentes. Nessa perspectiva, a extensão universitária pode ser compreendida como território de saber e poder, no sentido de que o professor detalha nos relatos escritos e reescritos o que sabe. E ao publicá-los se empoderam dos escritos de si com o outro e também como um outro, fazendo assim uma hermenêutica de si. Isso se dá diante de uma perspectiva epistemopolítica, qual seja: a configuração de sua constituição como docente de música de escola de educação básica. O espaço destinado à formação com a pesquisa trouxe contribuições, principalmente, na ampliação do diálogo entre os pares, gerando efeitos na produção de artigos e materiais didático-pedagógicos das práticas oriundas de sala de aula. Foi a partir da perlaboração do que se vive, por meio da produção de um dispositivo instrumental de mediação – a Documentação Narrativa da experiência – que o processo se tornou uma pesquisa-formação-ação (Correa, 2019, p.20).

A força do relato de Correa (2018, 2019) mostra que os professores de música estão em conexão com a escola e logo, se mostram interessados em produzir sentidos para a experiência da docência fazendo emergir resultados dos trabalhos realizados em formato de relatos de experiência e práticas didático-pedagógicas. O pesquisador “ao organizar elementos do vivido do sujeito da narração, também os arranja construindo uma trama que lhe faça sentido para compreender o outro como um si e a si como um outro no processo de construir uma identidade narrativa.” Portanto, sujeitos da escuta atenta para a palavra dada. De fato, “uma experiência formadora” (Abrahão, 2018, p.23).

Percebemos que os professores colaboradores da pesquisa, assim como o pesquisador em formação têm ciência do compromisso com a área da música no contexto escolar somando esforços para se manterem profissionalizando como docentes de música. Cabe, portanto, aos pesquisadores/formadores em cursos de graduação, pós-graduação, programas e projetos de extensão acompanhar

constantemente a profissionalização desses professores nos contextos em que estão inseridos. Uma das formas é manter parecerias no desenvolvimento de projetos colaborativos, pois os enfrentamentos na educação musical escolar ganham forças quando agimos juntos.

Algumas considerações

No exercício das reflexões aqui empreendidas, iniciei com a proposição de Oliveira (2018) do que é ser “professor acompanhador”. Nesse horizonte de abertura textual, cabe retomar que o nosso compromisso com a profissionalização docente se amplia na medida em que nos tornamos interessados em acompanhá-los e construir ações conjuntas. É, pois um princípio de mutualidade. Saber-poder-agir é o conceito chave na contemporaneidade – nada para o professor de música da educação básica sem ele.

Mas, ainda nos persegue a provocação de Del-Ben (2014) sobre, “que respostas ou proposições temos apresentado ao campo de conhecimento e aos espaços de atuação profissional por meio da pesquisa?”. Para a pesquisadora, “não há como avaliar os impactos da pesquisa em Educação Musical, refletir sobre quem se apropria do conhecimento produzido por meio da pesquisa e como o faz, se também não nos debruçarmos sobre os resultados da pesquisa que é feita”. A autora nos convida a pensar e agir na “busca por respostas precisas sobre o que produzimos” para, assim, “avaliar como os conhecimentos produzidos por meio da pesquisa vêm subsidiando ou alimentando as políticas públicas e a prática profissional em Educação Musical, seja na educação básica, no ensino superior ou em tantos outros espaços” (Del-Ben, 2014, p.138).

Acredito que a força do relato de experiência de professores, elaborados e editados como uma documentação narrativa, oriundos de projetos de extensão, podem e devem ser publicados com eles, pois isso abre o diálogo com professores de música que vivem a experiência do campo empírico – a escola de educação básica. No entanto, é urgente acompanhar esses profissionais na experiência da formação, atuação e produção contínua do conhecimento acumulado para fazer vir à tona os efeitos e impactos sociais com e

a partir da experiência da formação. Este, portanto, é um trabalho de construção contínua de uma transformação qualitativa “daquela experiência de referência” (Ricoeur, 2010, p.147).

Da análise do efeito produzido, para quem relata e reconstrói seus relatos com pares até se chegar a versão final, emergem elementos constitutivos da narrativa que fazem parte de uma transformação na maneira de ver, ouvir, ler, escrever e refletir sobre o narrado durante a atividade (auto)biográfica. A experiência do entender resulta no modo de narrar e ouvir o conteúdo da experiência, destacando no seu agir progressivo a sua materialidade. Portanto, gera experiências de compreensão que são a base para os processos de formação e autoformação do sujeito com as práticas musicais, educativo-musicais, com o campo da Educação Musical, com a formação docente de música e sua profissionalização na área.

A experiência é formativa por causa dos processos constitutivos de uma narrativa, pela qual o sujeito reconstrói eventos de sua história com o tema desenvolvido emancipando-a em formas de significado. Tal procedimento, em sua dinâmica, consiste na abertura dos horizontes de percepção e formas de se ver as transformações qualitativas. Compreende-se que seja na apreensão desses processos em curso que uma epistemologia é constituída e que ao se juntar ao estudo hermenêutico o objetivo da atividade (auto) biográfica, consiste na formação, autoformação e transformação.

Se para Bastian (2000) é fato que a pesquisa biográfica consiste em autênticos relatos de experiência de professores, podemos dizer que por trás de toda empiria há epistemologias. Isso só pode ser evidenciado se o sujeito empírico e epistêmico são ligados pelo sujeito biográfico que possui um capital intelectual, pedagógico-musical e biográfico. Logo, se a nossa história é constitutiva com um campo de conhecimento este também se fortalece, com “pensamentos e realizações de educadores musicais e/ou pesquisadores que tem constituído a trajetória da educação Musical” (Arroyo, 2002, p.18). Nesse sentido, é possível dizer que, ao mesmo tempo em que o objeto de estudo nos intima ganha força a nossa história com a educação musical escolar é construída com quem a vive diariamente.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. *A aventura do diálogo (auto)biográfico: narrative de si/narrativa do outro como construção epistemo-empírica*. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org). *A Nova Aventura (Auto)Biográfica – Tomo II*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

ABREU, Delmary Vasconcelos. Narrativas de profissionalização docente em música: uma epistemologia política na perspectiva da Teoria Ator-Rede. *Revista da ABEM, Londrina, v.23, n.34, jan-jun, 2015, pp. 125-137.*

_____. História de Vida e sua representatividade no campo da Educação Musical: Um estudo com dois Educadores Musicais do Distrito Federal. *Revista Intermeio, v.29, jun, 2017.*

ARROYO, Margarete. Educação Musical na contemporaneidade. In: II Seminário nacional de Pesquisa em Musica da UFG (SENPEM), 1, 2002, Goiânia. *Anais II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG (SENMPPEM)*, Goiânia, 2002.

BASTIAN, Hans Gunther. A pesquisa (empírica) na educação musical à luz do pragmatismo. *Revista Em Pauta. V. 11, nº 16/17. Abril/ Novembro, 2000, pp. 77-89*

BOLÍVAR, Antonio. Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de dados. In: PASSEGGI, M.C; ABRAHÃO, M.H.M.B. (Orgs). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica: Tomo II*. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012, pp. 79-109.

CORREA, Alessandro. *Documentação Narrativa com quarto professores de música das Escolas Parque do Distrito Federal*. Dissertação (Mestrado Profissional); Programa ProfArtes UnB, 2018.

_____. Memorial constitutivo: um instrumento suleador. In: *Anais VI Horizontes Humanos*, Brasília, 2019.

DEL-BEN, Luciana. Políticas de ciência, tecnologia e inovação no Brasil: perspectivas para a produção do conhecimento em educação musical. *Revista da ABEM, Londrina*, v. 22, n. 32, jan-jun, 2014, pp. 130-142.

MACEDO, Vanilda Lidia Ferreira de. *Imagens da docência de música na educação básica: uma análise de textos da Revista da ABEM (1992-2013)* / 180 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós- Graduação em Música, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

OLIVEIRA, Edson Arcanjo. *A constituição da Experiência de três violonistas acompanhadores: um estudo com documentação narrativa*. Dissertação (Mestrado em Música) – Intituto de Artes, Brasília, Universidade de Brasília, 2018.

PASSEGGI, Maria da Conceição S. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In M. C. Passeggi, & V. B. SILVA. (Orgs). *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, pp.103-130.

_____. *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica: Tomo II*. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.

PINEAU, Gaston. Emergência de um paradigma antropofomador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar. *Revista Saúde Soc.* 2005, vol.14, n.3, pp. 102-110. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php&pid=S010412902005000300006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 18 out. 2018.

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa – O tempo Narrado*. Editora WMF, Martins Fontes, Tomo 3, 2010.

SANTOS, Boaventura Sousa. *A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo, Cortez, 2004.

SUÁREZ, Daniel. H. *VII Seminário Redestrado – nuevas regulaciones em américa Latina*. Buenos Aires, 3, 4 e 5, julho de 2008.

_____. Relatos de experiência, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.27 n.01, 2011, pp. 387-416.

_____. Relatos de experiência, redes pedagógicas y prácticas docentes: documentación narrativa de experiencia escolares em el nivel inicial. In: *Narrativas de experiência em educación y pedagogia de la memoria*. Org: Gabriel Jaime Murillo Arango. 1ª edição. Buenos Aires. Editora de la Facultad de Filosofia y Letras da Universidade de Buenos Aires, 2015.

_____. Conversas sobre formação de professores, práticas e currículos. *Revista Teias*. V.18 n.50, jul-set, 2017, pp. 193-209.

10

A modelação¹

no ensino da música: conceitos e reflexões

Luciana Stadniki Morato Martins
Antenor Ferreira Corrêa

– Não andes de lado – dizia a mamãe-lagostim a seu filho –,
pare de roçar as costas nas rochas úmidas.
– Mas, mamãe, aprendi com você: ande direito que também andarei.
(ESOPO)

Introdução

A partir das diversas perspectivas cognitivas e epistemológicas, é possível conjecturar que o processo de ensino e aprendizagem no campo da música pode ocorrer por meio da observação e da imitação de modelos. Seguindo essa linha de pensamento, neste capítulo intentamos refletir a respeito de conceitos que tratam da modelação como condição importante para o desenvolvimento de habilidades ligadas à performance musical de alunos de música. A estratégia de modelação aponta resultados positivos para o aperfeiçoamento da prática deliberada do estudo de um instrumento musical de forma mais eficaz e motivadora. O exercício da modelação pode ocorrer tanto por meio da observação

1 Entre os autores pesquisados, as terminologias ‘modelação’ e ‘modelagem’ são variavelmente utilizadas sob o mesmo significado. Na perspectiva da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura (2008, p.16), segundo a tradução de Ronaldo Cataldo Costa, no Brasil, a palavra ‘modelação’ tem sido a tradução de ‘modeling’. Já a palavra ‘shaping’ tem sido traduzida como modelagem, inserida no referencial da análise do comportamento.

virtual (gravações de áudio e vídeo) de modelos profissionais quanto pela observação direta da performance instrumental do professor como referência. Em vista disto, ambos os procedimentos devem ser relevados, sobretudo em consideração à facilidade de acesso a esses conteúdos disponibilizados em repositórios na Internet. As conclusões apontam que a modelação não se limita à mera imitação do modelo, mas contribui para a construção de interpretações criativas e originais por parte dos alunos para a execução das obras musicais.

Discutindo conceitos e formulando ideias

Observar e imitar são ações humanas intimamente ligadas desde a infância como forma de interação e comunicação socioemocional e afetiva. Observar o outro permite formar uma representação cognitiva e torna-se parte do processo de aprendizagem. Nas definições de Bandura (2008), em relação à Teoria Social Cognitiva², independentemente da cultura na qual o indivíduo está inserido, o desenvolvimento da aprendizagem por meio da observação é essencial para o avanço pessoal, sendo a modelação uma capacidade universalizada. Em muitas culturas, “ensinar” é o mesmo que “mostrar”. De acordo com Bandura, a modelação social ocorre “por meio de quatro subfunções cognitivas, abrangendo processos de atenção, representação, tradução ativa e processos motivacionais” (idem, 2008, p.17). Desse modo, na ausência da observação ativa, a tradução dos fenômenos em modelos simbólicos que viabilizam a compreensão daquilo que se observa estaria, de certo modo, fraturada. Por sua vez, a observação atenta seria mais eficaz quando o sujeito possui um interesse especial para com os motivos daquilo que intenta apreender, ou seja, quando a pessoa se sente motivada a proceder de certa maneira para atingir determinado(s) objetivo(s).

Afinal, segundo Costa (2008, p.137) “uma pessoa não pode

2 A Teoria Social Cognitiva (TSC) foi fundamentada em 1989 com a publicação do livro: “Human agency in social cognitive theory” pelo psicólogo Albert Bandura. A TSC “é uma teoria agêntica do comportamento humano, explicitando que por agência ele [Bandura] entende a capacidade que os humanos têm de interferir no curso dos eventos de vida por meio de ações pessoais, delegadas e coletivas” (Azzi, 2017, p.12).

aprender muito pela observação se ela não está atenta ou não identifica as características do modelo”. Em vista disso, o processo cognitivo pode ser potencializado pela existência de bons modelos, sejam estes destinados ao fazer pragmático ou para servirem como provocadores de interesse na aquisição de conhecimentos.

Pesquisadores como Schunk e Zimmerman (2006, p.3) afirmam que “a modelação refere-se ao processo no qual os observadores modelam seus pensamentos, crenças e comportamentos, depois daqueles que são exibidos por um ou mais modelos”. Em concordância, Lage, Borém e Benda (2002, p.16) sustentam que a palavra modelação é a utilização da demonstração como forma de transmitir informações sobre como desempenhar uma habilidade.

As definições apresentadas demonstram que, para o processo de aprendizagem, a prática da modelação permite o ensino por meio da observação, repetição e reforço das sequências e procedimentos a partir de um modelo exposto. Segundo os autores apresentados nesse trabalho, é possível verificar que os intuítos na utilização desse recurso levam a resultados desejados com possibilidades de que o indivíduo possa modificar antigos comportamentos, bem como adquirir novos.

Por meio da análise de pesquisadores como Bandura e Walters (1963), os efeitos possíveis de serem gerados nos indivíduos após estes serem expostos a um modelo são apontados por Costa (2008, p.129). Dentre esses efeitos, tem-se: o aprendizado de novas respostas, a ação de desinibir (ou inibir) respostas previamente aprendidas e que estavam “adormecidas”, ou mesmo a possibilidade de instigar o desempenho de formas similares às respostas de um modelo. Segundo a autora:

Apesar da diversidade de explicações, permanece uma constante: ao imitarmos estamos aprendendo novos comportamentos, novos costumes, novas maneiras de ser [...] quando adquirimos novos comportamentos em decorrência da imitação de pautas de conduta a partir de modelos, falamos em modelação (op. cit., p.124).

3 Texto original: “Modeling refers to the process in which observers pattern their thoughts, beliefs, and behaviors, after those displayed by one or more models [...]” (Schunk; Zimmerman, 2006, p.3).

A modelação, conceitualizada como a aprendizagem por observação, possui extensa avaliação nas mais variadas áreas do conhecimento, como a psicologia em áreas da cognição e comportamento, a neurociência, a educação e também no campo da música. Segundo Freitas e Gerling (2016, p.86), a modelação no âmbito musical é o processo pelo qual o estudante escuta interpretações que lhe servem de modelo, procurando imitar, absorver ou replicar elementos interpretativos e, eventualmente, ao transcender essa fase, transforma aquilo que foi absorvido em ideias interpretativas próprias. As etapas processuais da modelação para a aprendizagem musical são expostas de modo mais objetivo por Weiss e Klint (1987).

Esses pesquisadores apontam quatro etapas sequenciais e cíclicas para a promoção de novas habilidades do instrumentista: seleção das ações observadas; ensaio ativo em ordem prescrita para reter as informações na memória de longa duração; possuir capacidade motora suficientes para execução; estar motivado para a reprodução da ação que serviu para reproduzir a ação demonstrada (apud Lage et. al., 2002, p.17).

Em suma, o fornecimento de modelos para a aprendizagem e, conseqüentemente, a imitação, é um aspecto indispensável para acelerar e adquirir novas respostas dos indivíduos. De forma geral, os autores entram em concordância quanto às operações essenciais para se beneficiar das ações do modelo, apesar de que o aprendiz precisa dos constructos das habilidades específicas ao tentar a modelação para que o processo da aprendizagem observacional seja efetivamente proveitoso.

Estudos e experimentos sobre modelação

As contribuições da prática da modelação no desenvolvimento da performance musical tem sido fonte de discussões entre pesquisadores. Os experimentos apresentados a seguir apontam para questões da eficácia do aprimoramento técnico e musical e fomentam argumentos em torno da ativação de neurônios quando da execução ou observação de uma ação realizada por outro.

Estudos realizados por Cash et. al. (2014, pp.90-91), a respeito de como um modelo auditivo pode afetar o desempenho na performance de músicos instrumentistas, apontam resultados no aprendizado musical em todos os níveis de experiência e treinamento. Essa investigação revelou que ouvir um modelo auditivo antes da prática fazia com que músicos experientes atingissem melhores níveis de desempenho (performance), bem como demonstrou que a audição prévia contribuiu para a consolidação da memória no período noturno. O levantamento de dados implicou na comparação entre aprendizes que ouviram ou não um modelo auditivo antes do início da prática, a taxa de aprendizado durante a prática ativa e a extensão do aumento da memória durante o sono noturno.

A pesquisa envolveu 32 participantes não pianistas (instrumentistas de sopros e cordas) que executaram, com a mão esquerda, ao teclado, uma melodia de 13 notas⁴. Tanto a notação musical quanto o dedilhado para a execução das notas eram visíveis em uma tela de computador posicionada na altura do suporte de partituras musicais do teclado. Os participantes fizeram uso de fones de ouvido através dos quais era possível escutar o som do piano e o desempenho do modelo.

Antes da primeira seção de prática, metade dos participantes havia ouvido 10 repetições dessa melodia alvo. Posteriormente, todos os participantes foram testados na manhã seguinte (aproximadamente 12 horas após o treinamento) e executaram a melodia proposta com a maior rapidez, precisão e uniformidade possível. O resultado demonstrou que ouvir um modelo auditivo antes da prática levou músicos experientes a atingirem níveis de qualidade da performance significativamente mais altos do que aqueles alcançados por músicos que não ouviram um modelo. Os dados do experimento sugerem que na prática de novas tarefas, há vantagens a curto prazo em apresentar aos alunos modelos que possam definir metas desafiadoras de desempenho, resultando assim, em benefício nos aspectos motivacionais do aprendiz.

Cash et. al. (2014, pp.95-96) acreditam na possibilidade de

4 A melodia alvo foi adaptada da pesquisa publicada pela *Journal of Research in Music Education*, em 2006, e realizada por A. L. Simmons e R. A. Duke: Effects of sleep on performance of a keyboard melody. DOI:10.1177/002242940605400308

que a audição prévia do exemplo musical tenha criado um modelo auditivo que preparou o sistema motor antes do início da prática ativa. Outros pesquisadores como Lahav, Saltzman e Schlaug (2007) também obtiveram em seus experimentos, respostas preliminares de que a escuta passiva de uma peça musical recém-aprendida por músicos amadores pode melhorar o desempenho motor na ausência de prática física.

Demonstrações sobre a ativação dos neurônios motores mesmo na ausência de atividade física real aparecem nos experimentos realizados por pesquisadores italianos da Universidade de Parma. Buccino e Riggio (2006) demonstram em seus testes que, após a observação de modelos dados por guitarristas experientes, foi pedido aos participantes (guitarristas iniciantes) que aprendessem a tocar diferentes acordes na guitarra, e as conclusões apontaram para uma ativação de neurônios na operação cerebral do sistema motor em toda a fase do processo, ou seja, desde a observação até a execução dos acordes.

Desse modo, a escuta de uma melodia que, em princípio, ativaria imediatamente os neurônios sensitivos (que por sua vez conduziriam ao cérebro esse estímulo sonoro captado pelo ouvido), comportaria a possibilidade de ativar, também, os neurônios motores. Com isso, é estabelecida uma disposição prévia dos músculos para executarem, fisicamente, a melodia percebida. Essa ativação neuronal se daria mesmo quando a familiaridade com a tal melodia é adquirida em uma única sessão de treinamento.

A modelação é um tema muito abrangente, envolvendo entre outros, pesquisas sobre a prática mental, que tem por definição um ensaio imaginário, oculto de uma habilidade sem qualquer movimento muscular ou sonoro (Coffman, 1990, p.187). Entretanto, a prática mental não será objeto de maior detalhamento nesse texto em razão de ser um extenso assunto a ser tratado em um artigo em separado. Apenas no intuito de integrar informações sobre as questões da produção de esquemas cognitivos a partir de fontes auditivas, alguns pesquisadores (Rosenthal et. al., 1988; Lim & Lippman, 1991; Theiler & Lippman, 1995) apontam que a prática mental, por meio de uma imagem auditiva e silenciosa, a partir de

um modelo, pode ajudar os músicos a preparar uma performance posterior com melhorias na execução do instrumento.

Para Addessi (2015, p.123) “decorrentes da cognição corporal, podem destacar como esta percepção (auditiva de similaridade) não pertence apenas ao domínio cognitivo, mas também ao domínio motor”. Dessa maneira, o diálogo existente entre as áreas da cognição e a aprendizagem motora permitem uma inter-relação da consciência com as habilidades motoras, sendo que a modelação se apresenta como recurso para o sucesso na realização das atividades musicais. Segundo alguns autores (Cerqueira, 2009, p.107; Corrêa, 2015, p.10), as atividades cognitivas demandam habilidades conscientemente internalizadas para obtenção de conhecimento.

A modelação como recurso da aprendizagem musical

As ações instrucionais partem de pressupostos das diferentes estratégias das práticas de aprendizagem musical fornecidas pelo professor, sendo a modelação um desses recursos. Dessa forma, a modelação muitas vezes é utilizada como estratégia adotada por professores que orientam a aprendizagem musical em diferentes níveis de iniciação dos alunos. A exemplo disso, Hallam et.al. (2012, p.652), realizaram uma pesquisa com 3.325 estudantes de instrumentos musicais, em diferentes níveis de especialização, e analisaram as variáveis relacionadas à adoção de estratégias de práticas sistemáticas e analíticas, organização das atividades, uso de gravações próprias (feedback) e uso do metrônomo. Os resultados, discutidos em relação às implicações educacionais, apontaram evidências na pesquisa que sugerem, em níveis intermediários de especialização, que alguns aprendizes podem não conseguir fazer a transição para as estratégias necessárias para o aprendizado de um repertório mais difícil. Claramente, esses alunos precisam de apoio dos professores para que possam trabalhar de forma mais eficaz. Por exemplo, o professor pode pedir a estes que identifiquem passagens difíceis e demonstrem como poderiam praticá-las. Na medida em que o repertório é aprimorado, os desafios técnicos em andamento podem ser dissecados, discutidos e apropriados para praticar as

estratégias desenvolvidas de forma autônoma pelo aluno. Para as pesquisadoras, isso significará que o aluno tenha um papel ativo e não passivo.

A pesquisa aponta o feedback fornecido pelos professores como algo crucial na melhoria da qualidade dos resultados da aprendizagem, e complementam que os alunos precisam de orientação especializada no desenvolvimento de uma técnica segura, bem como os professores precisam ser capazes de fornecer feedback de uma forma construtiva com apoio e incentivo, e que, portanto, não implique em impacto negativo na motivação do aprendiz.

Finalmente, as autoras também levaram em consideração a possibilidade do uso da tecnologia em favor da prática, uma vez que a tecnologia de telefonia móvel fez com que um simples telefone celular se tornasse um eficiente gravador, viabilizando de modo muito fácil e eficaz a escuta de peças a serem executadas, bem como a gravação da execução dos próprios alunos, objetivando assim futuras comparações. As gravações podem ser usadas em lições para discutir como a performance pode ser aperfeiçoada, bem como quais as estratégias podem ser usadas para a melhoria da prática instrumental.

Atualmente, a tecnologia permite uma significativa facilidade de acesso às mais variadas gravações musicais de profissionais instrumentistas, pois afinal, a música sempre se serviu das inovações tecnológicas para seus propósitos, como o favorecimento da eficácia na performance musical a partir da audição de modelos em gravações. Segundo Galvão (2015), ouvir várias vezes uma peça musical antes de começar a praticá-la proporciona um conhecimento direto da sua estrutura geral, pois as gravações estabelecem modelos referenciais e se tornam instrumentos de aprendizagem dos mais eficientes. A prática em ouvir gravações no processo de aprendizagem de peças musicais fornece “aspectos como afinação, ritmo, intervalos, andamentos e expressividade que podem ser mais facilmente internalizados” (Galvão, 2015, p.177).

No âmbito da pedagogia do ensino de um instrumento, o uso da gravação como recurso é uma tática entre os professores de música. Uma das vantagens consiste na possibilidade de exibir o modelo

gravado em áudio ou vídeo repetidas vezes para a observação de determinado trecho musical. Afinal, procedimentos multifacetados enriquecem as práticas de aprendizagem, permitindo que diferentes procedimentos enriqueçam formas de se ensinar e aprender no campo da música.

Para Guimarães (2011, p.4), nas aulas individuais o professor é responsável por “promover o desenvolvimento das habilidades técnicas para a execução ao instrumento, ensinar aspectos interpretativos das obras musicais, e estimular a criatividade do aluno a fim de aflorar a sua essência criativa na interpretação musical”. Entretanto, é preciso notar que mesmo os professores que não enfrentam a heterogeneidade de grupos, ou seja, aqueles que só ministram aulas individuais, podem encontrar problemas com a recepção de certas estratégias por parte de alguns alunos, pois os mecanismos cognitivos são distintos. Afinal, cada pessoa aprende de um jeito diferente e em seu tempo particular. Por conta dessa situação, Galvão, por exemplo, afirmou que:

É tarefa árdua criar regras de aprendizagem sem considerar contexto (tema, motivação, condições de aprendizagem, entre outros). Ainda assim, há regras gerais que podem ser ensinadas para aumentar a efetividade do estudo individual [...]. Aos poucos, os estudantes vão criando e incorporando um repertório de resolução de problemas (2015, p.178).

Na prática do ensino do instrumento as alternativas interpretativas que estimulam a audição, a formação de possíveis modelos e a reflexão sobre a atuação musical, são fornecidas tanto por meio de gravações quanto pelo professor. Isto ocorre porque a modelação auditiva requer que o estudante aprenda a partir da imitação de interpretações, sejam estas a do professor ou de outro intérprete.

Por conseguinte, as maneiras com as quais o professor poderá transmitir as alternativas interpretativas musicais podem variar da forma verbal ou não-verbal. Assim sendo, como componente fundamental para o ensino e aprendizagem de um instrumento musical, na consciência de que se constitui como modelo, um professor deve levar em conta a clareza nos modos como transmite

as informações ao aluno. A esse respeito, Woody entende que:

Embora muitos professores usem a modelação para comunicar como executar de forma expressiva, outros procuram realizar isso descrevendo as características do desempenho desejado. No que pode ser chamado de instrução musical concreta, um professor aborda as propriedades sonoras de uma apresentação, incluindo variações de volume, ritmo e articulação. Tais dispositivos expressivos podem ser indicados verbalmente ou simbolicamente, marcando a notação impressa da música⁵ (2006, p.22).

Ainda que possa parecer óbvio, vale lembrar que a demonstração não verbal, ou seja, via execução instrumental por parte de quem detém a função de transmitir um conteúdo específico, é ainda a forma mais utilizada no ensino, não somente em aulas de instrumento, mas também em classes de música de câmara, de solfejo, além de disciplinas de outras áreas, como dança, teatro, etc. A modelação por meio da execução instrumental realizada pelo professor é definida por Zorzal (2014) como uma estratégia não verbal de ensino do instrumento musical. Segundo o autor, “a demonstração instrumental configura-se quando o professor utiliza o instrumento para demonstrar ou exemplificar para o aluno suas intenções musicais ou imitativas” (Zorzal, 2014, p.33).

Mesmo que seja contestada por alguns psicólogos, a demonstração “do erro” é também um recurso utilizado na modelação. Para a pesquisadora do Piano Laboratory Program da Universidade Baylor, no Texas, Lesley McAllister (2008), a técnica de demonstração eficaz ocorre quando o professor, ao imitar o desempenho incorreto de um aluno, fornece uma demonstração correta e alternativa, o que permitirá ao aluno a escolha de uma versão apropriada. Segundo a autora, a modelação por meio da execução é uma estratégia mais efetiva do que a descrição verbal para o ensino da aprendizagem de um instrumento musical. Os alunos tendem a realizar na prática

5 Texto original: “Although many teachers use modeling to communicate how to perform expressively, others seek to accomplish this by describing the characteristics of the desired performance. In what might be called concrete musical instruction, a teacher addresses the sound properties of a performance, including variations in loudness, tempo, and articulation. Such expressive devices can be indicated either verbally or symbolically by marking printed notation of the music” (Woody, 2006, p.22).

níveis de performance significativamente mais altos quando são ensinados por professores que se utilizaram da técnica da modelação de forma frequente e com alta qualidade. “Em geral, os conceitos musicais devem ser experimentados e não explicados, para que os alunos possam imitar o modelo do professor, utilizando-se de repetições conforme o necessário para corrigir o desempenho do aprendiz⁶” (McAllister, 2008, p.17).

Muitas vezes, os alunos não se sentem aptos a tomar decisões interpretativas, seja por inexperiência, timidez, comodismo ou até mesmo desconhecimento das possibilidades da partitura (Freitas, 2013, p.3). Afinal, “o aprendiz não pode controlar totalmente seu progresso [...] Os professores ajudam no processo fornecendo informações e feedback quando necessário” (Sloboda, 2012, pp.46-47). Este fato aponta para uma predisposição, segundo Lage et. al. (2002, p.16), ao “estilo” musical do aluno em uma estreita semelhança com o professor, principalmente pela prática da demonstração do que pela verbalização das aulas de instrumento.

Inovação ou reprodução musical?

Muitas vezes ao escutarmos gravações de obras musicais executadas por diferentes intérpretes, é possível identificar o músico executante de imediato. As características interpretativa e sonora tornam-se indissociáveis, intrínsecas, únicas e peculiares atreladas ao instrumentista. Mesmo quando se adotam músicos profissionais como fontes para estudos musicais no processo da aprendizagem por modelação, ao imitar, cada instrumentista desenvolve sua própria “identidade” sonora, musical e interpretativa.

Quanto à valorização da interpretação pessoal das obras musicais executadas, de acordo com Costa (2008, p.139), embora os observadores possam se comportar de modo similar ao modelo

6 Texto original: “In general, musical concepts must be experienced rather than just explained, so students should be allowed to imitate the teacher’s model, using repetition as necessary to correct their performance” (McAllister, 2008, p.17).

7 Texto original: “El aprendiz no puede controlar totalmente su progreso [...] Los profesores ayudan en el proceso proporcionándoles información y retroalimentación cuando lo necesitan” (Sloboda, 2012, pp.46 - 47).

exposto, suas respostas não são simplesmente mímicas daquelas do modelo, pois há a apresentação de elementos inovadores para comportamentos complexos.

A inovação pode emergir por intermédio da modelação a partir da apreensão do princípio condutor da informação. Ao compreender e assimilar esse “princípio”, ou “essência do fazer”, o observador pode utilizá-lo para fundamentar a produção de algo que vá além do visualizado ou escutado gerando, desse modo, novas versões das tarefas propostas. Por conta disto, Bandura afirma que:

Quando expostos a modelos que diferem em seus estilos de pensamento e de comportamento, observadores raramente criam seus padrões de comportamento com base em uma única fonte e não adotam todos os atributos, mesmo de seus modelos preferidos. Pelo contrário, os observadores combinam diversos aspectos de diferentes modelos em novos amálgamas que diferem das fontes modeladas por um modelo individual (2008, p.19).

Dessa forma, a modelação é parte da elaboração retórica do objeto observado, seja por correspondência ou aproximação do observador, e permite a recriação dos elementos estudados acrescidos de sentimentos pessoais e conceitos estéticos próprios. Como orientação da prática musical, a imitação atua na fundamentação perceptiva da cognição sensorial, uma vez que permite um saber fazer e origina fontes de novas execuções expressivas da música. A relação estabelecida entre o modelo e a representação por parte do músico instrumentista revela não uma subordinação ou mera cópia, mas antes, uma ação interpretativa autônoma, reflexiva e racional da obra musical.

Pesquisadoras como Freitas e Gerling (2016, p.86) revelam que a modelação contribui para o aprendizado de recursos da expressividade e o professor, que representa o modelo, quando faz uso da modelação como estratégia para o ensino de tais recursos, proporciona ao estudante a aquisição de ferramentas expressivas para criar a sua própria interpretação. Repp (2000) considera a imitação como “um primeiro estágio necessário em um desenvolvimento que, idealmente, deve conduzir à assimilação dos padrões imitados com a aquisição de um rico vocabulário expressivo dos quais, combinações e padrões novos e originais podem emergir” (apud Freitas, 2014,

p.3). Afinal, a imitação reflexiva parte do pressuposto que ao invés do estudante perder a sua originalidade, sua ação “como exercício e não como propósito final, estimula a reflexão sobre os processos de aprendizagem e sobre o desenvolvimento dos seus próprios recursos” (Freitas, 2014, p.3).

Finalmente, tomando-se por base a série de estudos elencados desde o início deste texto, fica evidente a relevância do procedimento de modelação. Seja por meio de uma observação verbal ou não verbal advinda da execução das obras musicais pelo professor, ou seja, pela referência interpretativa de músicos profissionais por meio de gravações. A modelação é uma importante ferramenta pedagógica que permite vantagens na obtenção de intentos desafiadores tanto para a melhoria do desempenho performático do aluno quanto no seu desenvolvimento em questões relativas às interpretações das obras musicais estudadas. Segundo Schunk e Zimmerman (2006, p.3), a utilidade de um modelo referencial é admitida pelos alunos por razões motivadoras, pois “ver um modelo de sucesso pode levar os observadores a acreditar que se o modelo é capaz de aprender eles também podem”⁸.

Considerações finais

A modelação é um recurso que produz expectativas e possibilita objetivar maneiras com a qual o professor, como referência, pode ajudar o aluno instrumentista a se tornar mais eficaz em sua prática, seja por meio das orientações verbalizadas sobre como identificar passagens difíceis e elaborar táticas para a superação dos desafios enfrentados seja por meio das estratégias não-verbais, como a execução instrumental, semelhante às tradições musicais desde o século XVIII e que perduram até os dias de hoje, no qual o aprendiz aprende ouvindo o seu mestre em suas intenções gestuais, técnicas e de expressão musical.

Mediante a atuação o professor ou de outro intérprete, a modelação como ferramenta de demonstração instrumental é, de fato, um importante meio para otimizar a aprendizagem da performance

⁸ Texto original: “Seeing a successful model may lead observers to believe that if the model can learn they can as well” (Schunk; Zimmerman, 2006, p.3).

no campo da música. Ao observar modelos competentes executando ações musicais, técnicas e interpretativas, os estudantes formam expectativas de resultados possíveis para a prática do instrumento com influências em sua autoeficácia e motivação, o que possibilita o incentivo da individualidade com o desenvolvimento das habilidades expressivas próprias e da realização de ideias musicais interpretativas autônomas, mais abrangentes e originais.

Em última análise, a modelação, ao contrário do entendimento como mera imitação do intérprete agregada à perda da liberdade de expressão ou da originalidade, firma-se positivamente como um estimulante exercício da escuta crítica e da reflexão consciente do aluno sobre o seu próprio desenvolvimento interpretativo e criativo para a prática da obra musical estudada na medida em que proporciona a possibilidade de ampliação e seleção de elementos musicais alternativos para o desempenho do aprimoramento técnico e expressivo da música.

Referências

ADDESSI, Anna Rita. O paradigma da interação reflexiva no campo da aprendizagem mediada por tecnologias: arcabouço teórico e alguns resultados empíricos com a plataforma MIROR. Tradução: Rosane Cardoso de Araújo. In: CORRÊA, Antenor Ferreira. *A mente musical em uma perspectiva interdisciplinar*. Brasília: Universidade de Brasília, 2015, pp. 191-233.

AZZI, Roberta G. Considerações sobre agência humana na obra de Bandura e inserção do assunto em periódicos brasileiros de psicologia. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta G. (Org). *Teoria social cognitiva: diversos enfoques*. Campinas: Mercado de Letras, 2017, pp. 11-44.

BANDURA, Albert. A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta G.; POLYDORO, Soely. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008, pp. 15-41.

BANDURA, A.; WALTERS, R. *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1963.

BUCCINO, Giovanni; RIGGIO, Lucia. The role of the mirror neuron system in motor learning. *Kinesiology*, v. 1, n. 38, 2006, pp. 1-13. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/27189852_The_role_of_the_mirror_neuron_system_in_motor_learning. Acesso em: 08 fev. 2019.

CASH, Carla D.; ALLEN, Sarah E.; SIMMONS, Amy L.; DUKE, Robert. Effects of model performances on music skill acquisition and overnight memory consolidation. *Journal Of Research In Music Education*, v. 62, n. 1, 20 mar. 2014, pp. 89-99. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/0022429413520409>.

CERQUEIRA, Daniel L. Proposta para um modelo de ensino e aprendizagem da performance musical. *Opus*, Goiânia, v. 15, n. 2, dez. 2009, pp. 105-124.

COFFMAN, Don D. Effects of mental practice, physical practice, and knowledge of results on piano performance. *Journal Of Research In Music Education*, v. 38, n. 3, 1990, pp. 187-196. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.2307/3345182>.

CORRÊA, Antenor F. Prefácio. In: CORRÊA, Antenor F. (Org.). *A mente musical em uma perspectiva interdisciplinar*. Brasília: Universidade de Brasília, 2015, pp. 7-15.

COSTA, Anna Edith B. Modelação. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely. *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008, pp. 123-148.

FREITAS, Stefanie. *Modelagem como estratégia para o desenvolvimento de recursos expressivos na performance pianística: três estudos de caso*. 2013. 119 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

_____. Modelagem como ferramenta de estudo e aprendizagem na prática pianística para a construção de uma interpretação. *Anais do XXIV Congresso da Anppom*. São Paulo: Anppom, 2014, pp. 1-7. Disponível em: anppom.com.br/congressos/index.php/24anppom/SaoPaulo2014/paper/view/2781/891. Acesso em: 12 out. 2018.

FREITAS, Stefanie; GERLING, Cristina C. Modelagem como estratégia de estudo para a manipulação das inflexões rítmicas e definição de íntimo no Ponteio 46 de Camargo Guarneri: dois estudos de caso. *Revista da Abem*, Londrina, v. 24, n. 36, jun. 2016, pp. 85-104. Disponível em: www.abemeducaacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/597/0. Acesso em: 10 ago. 2018.

GALVÃO, Afonso. Estudo deliberado e expertise musical. In: CORRÊA, Antenor Ferreira. (Org.). *A mente musical em uma perspectiva interdisciplinar*. Brasília: Universidade de Brasília, 2015, pp. 167-189.

GUIMARÃES, Antônio Carlos. Revisão de aulas individuais de flauta transversal através de gravações de áudio e vídeo: Ensino e Pedagogia. In: 1º ENCONTRO REGIONAL SUL. *Anais do IV Evento Científico da Associação Brasileira de Flautistas*. Maringá: ABRAF, 2011, pp. 3-9.

HALLAM, Susan; RINTA, Tiija; VARVARIGOU, Maria; CREECH, Andrea; PAPAGEORGI, Ioulia; GOMES, Teresa; LANIPEKUN, Jennifer. The development of practising strategies in young people. *Psychology Of Music*, v. 40, n. 5, 20 ago. 2012, pp. 652-680. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/0305735612443868>.

LAGE, Guilherme M.; BORÉM, Fausto.; BENDA, Rodolfo N.; MORAES, Luiz Carlos. Aprendizagem motora na performance musical: reflexões sobre conceitos e aplicabilidade. *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 5-6, jan. 2002, pp. 14-26. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/283151761_Aprendizagem_

motora_na_performance_musical_reflexoes_sobre_conceitos_e_aplicabilidade_Motor_learning_and_music_performance_reflections_on_concepts_and_applicability. Acesso em: 05 out. 2018.

LAHAV, Amir; SALTZMAN, Elliot; SCHLAUG, Gottfried. Action representation of sound: audiomotor recognition network while listening to newly acquired actions. *Journal of Neuroscience*, v. 27, n. 2, 10 jan. 2007, pp. 308-314. Society for Neuroscience. <http://dx.doi.org/10.1523/jneurosci.4822-06.2007>. Disponível em: <http://www.jneurosci.org/content/27/2/308>. Acesso em: 08 fev. 2019.

LIM, Serene; LIPPMANN, Louis G. Mental practice and memorization of piano music. *Journal of General Psychology*, n.118(1), jan. 1991, pp. 21-30. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/00221309.1991.9711130>

MCALLISTER, Lesley S. Evaluating teaching effectiveness in music. *American Music Teacher*, v. 58, n. 3, 2008, pp. 14-17. Disponível em: <https://www.thefreelibrary.com/Evaluating+teaching+effectiveness+in+music.-a0190850339>. Acesso em: 26 out. 2018.

ROSENTHAL, Roseanne K.; WILSON, Mary; EVANS, Madeline.; GREENWALT, Larry. Effects of different practice conditions on advanced instrumentalists' performance accuracy. *Journal of Research in Music Education*, v. 36(4), 1988, pp. 250-273. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/3344877>.

SCHUNK, Dale H.; ZIMMERMAN, Barry J. Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, v. 23, n. 1, 2006, pp. 3-25. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/10573560600837578>.

SLOBODA, JOHN A. *La mente musical: la psicología cognitiva de la música*. Tradução de Beatriz Martín-Andrade e Amalia Casas.

Madrid: Antonio Machado Libros, 2012.

THEILER, Anne M.; LIPPMAN, Louis G. Effects of mental practice and modeling on guitar and vocal performance. *Journal of General Psychology*, v.122(4), 1995, pp. 329-343. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/00221309.1995.9921245>.

WEISS, M. R.; KLINT, K. A. Show and tell in gymnasium: an investigation of developmental differences in modeling and verbal rehearsal of motor skill. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, Vol. 58, no. 2, p.234-241, 1987.

WOODY, Robert H. The effect of various instructional conditions on expressive music performance. *Journal Of Research In Music Education*, v. 54, n. 1, abr. 2006, pp. 21-36. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/002242940605400103>.

ZORZAL, Ricieri C. Estratégias para o ensino de instrumento musical. In: ZORZAL, Ricieri C.; TOURINHO, Cristina (Org.). *Aspectos práticos e teóricos para o ensino e aprendizagem da performance musical*. São Luís: Edufma, 2014, pp. 12-45.

11

Vivenciar as metodologias: caminhos de formação de docentes de Teatro na contemporaneidade

Jonas Sales

O diálogo aqui proposto é fruto das experiências vivenciadas nas aulas das disciplinas Metodologia do ensino de teatro I e II do departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília (UnB). O objetivo da discussão é refletir sobre conceitos e métodos a respeito da formação e do fazer do professor de teatro em sala de aula.

Junto aos alunos participantes das disciplinas, buscou-se, a partir de exercícios e discussões textuais, redirecionar as práticas propostas por linhas e metodologias aplicadas ao ensino de teatro ao longo da história da educação para o fazer teatral em nossas instituições de ensino. Para isso, parto do princípio que é necessário vivenciar os métodos que são propostos em sala (e não só discutir ou mostrar) durante a formação nos cursos de licenciaturas e redirecionar o caminho do aprendizado dos futuros professores de teatro. Desse modo, aponta-se para uma perspectiva de que a prática e as vivências das abordagens metodológicas que são utilizadas comumente sejam o pilar fundamental para a reflexão das práticas metodológicas para formação do professor de teatro no âmbito das instituições de ensino formais.

Peço licença para refletir, com um olhar crítico e ao mesmo tempo esperançoso, a respeito da formação de docentes para o ensino das Artes, mais especificamente de teatro na Universidade de Brasília a partir da problemática existente nas diversas instituições de ensino formal ou não formal, sejam públicas ou privadas. Neste sentido, levanto alguns questionamentos para que possam nortear a nossa conversa. Como estão acontecendo os processos de aprendizagens

dos nossos alunos de teatro que se formam nas diversas faculdades e vão para as salas de aula com todos os seus desafios? Como estes futuros professores irão disseminar e conduzir o conhecimento construído em seus cursos, ampliando a cadeia de saberes para dezenas e dezenas de crianças, adolescentes e adultos que carecem do conhecimento artístico? Quais as bases de conhecimentos para que os professores de teatro se sintam preparados para enfrentar a sala de aula e venham a contribuir com a formação estético-artística de um cidadão?

Digo então: Colcha de retalhos. É assim que irei exemplificar nesse momento a construção do saber no percurso da aprendizagem de um indivíduo. Passei minha infância no nordeste brasileiro, vendo as colchas de retalhos coloridas em sua composição. Assim sendo, usarei os caminhos possíveis para a construção das metodologias de ensino de teatro, assim como uma colcha de retalhos que vai agregando pedaços a fim de que o resultado final seja um belo resultado estético que também seja útil para o sujeito em aprendizagem. Viso aqui ao ensino de arte que contemple o nosso momento contemporâneo, em que o professor de Arte/Teatro possa vislumbrar diversos caminhos ao pensar o seu papel. Desse modo,

discutir o papel do professor de Arte na escola, poderíamos dizer que devemos esperar curiosidade, disciplina, comprometimento, criatividade, cultura, respeito, orgulho, humildade; Autonomia para estar; Emancipação para ser; Cidadania para outrar-se; Arte para Educar e Viver. Por que não dizer: desenvolver a capacidade de ler a Arte, experimentando-a, provando-a, contextualizando-a em sua realidade (Gois, Queiroz, Gaio, 2013, p.49).

Ao ensinar teatro na escola, deseja-se que o sujeito possa ser capaz de dialogar com o universo teatral de modo que consiga contextualizar, fruir e produzir, vislumbrando a sua formação enquanto indivíduo, que tenha acesso aos bens da cultura de seu povo, a consciência de si e do outro, a vivência grupal e indiscutivelmente saber Arte/Teatro.

Contemplemos que o ensino de Arte tem como propósito contribuir com a compreensão dos sistemas sociais e culturais que envolvem o habitat do sujeito, fazendo com que as simbologias criadas esteticamente através da Arte sejam reconhecidas por meio

do saber construído nas escolas em comunhão com as experiências dos indivíduos envolvidos. Desse modo acontece a construção do conhecimento na Arte, ao considerar que:

Estamos chamando de construção do conhecimento a busca de apropriação do objeto pelo sujeito; isto é, a percepção, ou apreensão do sujeito sobre a realidade, tendo em vista que a apropriação do conhecimento se dá pela relação e articulação que esse sujeito vai tecendo sobre os diferentes ângulos e demandas que essa realidade lhe apresenta, para que possa atuar propositivamente se posicionando conscientemente frente aos desafios postos pelo meio circundante (Lima, 2009, p.14).

Assim sendo, é indispensável que os nossos alunos em cursos de formação docente para o teatro, busquem perceber que o ensino de teatro vai além do espetáculo, vai além do resultado estético, da pecinha, do teatrinho, e que os diversos componentes da colcha que se formará a partir das partes, são importantes, e sua construção deve ser refletida na sua prática no intuito de uma organização do saber. Há de atentar que tem muito mais escondido abaixo da água, como um iceberg, em que o espetáculo como produto é apenas a ponta, o inegável. O imprescindível está submerso, está no processo. Está nas elaborações dos saberes construídos ao longo da convivência e das formulações reflexivas com as práticas teatrais no chão da escola.

É preciso considerar os processos desenvolvidos em nossas salas de aula para desencadear propostas corroborativas com o alargamento do caminho que seguimos no ensino de Arte/Teatro na contemporaneidade. Já não basta termos alunos de graduação, futuros professores, que saibam a cartilha teatral da teoria A à teoria Z e, no entanto, não sabem vivenciar em suas práticas cotidianas, na escola, o que foi descoberto em nossos cursos superiores. Educar na contemporaneidade exige pensar em uma educação contínua da elaboração dos saberes dos educandos e dos educadores.

Precisamos pensar o ensino de teatro ou de quaisquer linguagens artísticas de modo que venha a romper com as fronteiras estabelecidas ao longo de nossa história em que muitas vezes este campo de saber foi podado e limitado, negado à grande camada da civilização. Precisamos construir pontes entre a Arte e o cidadão, fazendo com que este entenda que as linguagens da Arte fazem

parte de sua história, da sua cultura e que podem ser elemento de transformação. Neste sentido, o teatro:

Como construção cultural, [...] marcará e é marcado pelo contexto socioeconômico, pelo tempo histórico no qual é produzido e, como toda produção humana, ele está sempre em processo de transformação. Se buscarmos clareza dos elementos que são estruturadores do Teatro como linguagem, como sistema sócio, ou seja, como construção cultural, teremos condições de formular propostas mais adequadas ao seu ensino, de modo que os indivíduos se apropriem dessa linguagem numa perspectiva ampla, histórica e, portanto, transformadora (Rocha, 2009, p.94).

Para que exista um grande conjunto de cidadãos que reconheçam o teatro, faz-se necessário que não ensinemos teatro na escola (e outros espaços de saberes) e sim que possamos educar para o teatro, para o saber conhecer e fruir teatro e não apenas o fazer como resultado de uma necessidade de demonstração de um produto estético. Faz-se pertinente que costuremos em nossas salas de aulas as diversas peças de retalhos, para que um processo coletivo seja construído e que a colcha, ao final, seja resultado de um trabalho consciente e que a experiência estética seja vivenciada no fazer e no entender aquilo que é feito.

Levar os futuros professores a uma reflexão do seu fazer e na qualidade de sua formação é função das instituições de ensino superior que se propõem a fomentar os saberes que estes vão repassar e reviver junto aos sujeitos da educação que irão se deparar nas diversas instituições de ensino. Provocar estes futuros professores de teatro a olhar para a sua prática na sala de aula é papel pertinente que se deve estabelecer constantemente nas discussões dos ambientes acadêmicos. Como argumenta Santos (2002):

Uma área de conhecimento estrutura-se com base em movimentos históricos analisados criticamente e configura-se através de um constante redimensionamento de posturas e modelos epistemológicos, os quais buscam atender às necessidades evidenciadas na prática (Santos, 2002, p.15).

A autora ainda explicita que, o teatro é entendido como um sistema de conhecimento a ser construído coletivamente, na estreita relação com o desenvolvimento intelectual do indivíduo e, como tal,

deve fazer parte da educação escolar.

Levando em consideração os apontamentos citados anteriormente e na defesa de uma educação artística/teatral do cidadão (sendo este, por sua vez, merecedor e detentor do direito de conhecer sobre teatro) foi que senti, na função de professor, a necessidade de ir além dos textos e discussões realizados em sala de aula no intuito de estimular a diversidade de fazeres no campo do ensino de teatro. Diante do desejo de obter novas provocações, propus como metodologia para a disciplina, a vivência das discussões realizadas na sala, pensando que, não basta falar, temos que vivenciar para entender o que os “mestres” e os seus métodos estão propondo a fazer nas salas de aulas como caminho de possíveis bons resultados. Desse modo, parti da premissa de que é preciso praticar com os discentes o que é discutido, refletindo sobre as pedagogias que envolvem e/ou estão congregadas na disciplina que se propõe a oferecer caminhos para o trabalho do professor de teatro.

As disciplinas metodologia do ensino do teatro I e II têm como proposta, proporcionar ao aluno o contato com as diversas vertentes das práticas metodológicas que envolvem o ensino de teatro. Uma das ementas, apresenta a seguinte proposta:

Reflexões acerca dos caminhos de ensino de teatro para crianças, adolescentes, jovens e adultos na Educação Formal (Ensinos Fundamental e Médio) e não formal (ONGs, empresas, comunidades, etc). Abordagens metodológicas pertinentes ao ensino de teatro para crianças, adolescentes, jovens e adultos. O Ensino de Teatro em Cursos Técnicos (em áreas diversas, fora do âmbito do teatro). Observação de práticas pedagógicas pertinentes em locais específicos. Excursão curricular (CEN-UnB, 2019)¹.

Considerando esses apontamentos, o percurso que considero de grande pertinência para entender tais metodologias é a corporalização destas em diálogos com os discursos teóricos. A vivência prática dos processos metodológicos possibilita a construção de novas práticas para o professor em formação,

Visto que nenhuma prática existe num perfeito isolamento, sem ser afetada por outras práticas, a necessidade de estabelecermos relações e arbitragens entre as diferentes práticas é mantida. Enquanto

1 Ementa da disciplina Metodologia do ensino de Teatro 2. Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília. 2019.

nossas práticas nos apresentarem tais problemas e reclamarem melhoria, a teoria não será apenas possível como também necessária (Shusterman, 1998, p.58).

Deste modo, nossas atividades ganharam proporções dinâmicas em busca do prazer de apreender e ensinar de forma lúdica e concreta, vislumbrando o aprendizado que aponte para um caminho com alternativas múltiplas no campo do ensino de teatro em nossas intuições formais e não-formais, apontando para um universo que tais alunos em breve encontrarão como representantes oficiais do conhecimento de teatro.

Conhecer métodos para refleti-los



Figura 1: Introdução aos jogos tradicionais – Foto: Jonas Sales.

A Figura 1 representa um dos exercícios com jogos realizado em aulas. Nossas atividades semestrais iniciam com uma introdução ao percurso do ensino de Arte/Teatro no Brasil e como podemos pensar o ensino desta linguagem na contemporaneidade. Os textos são provocativos para que os discentes possam ter uma perspectiva de espaços e discursos que encontrarão como profissionais. Considero

que a pertinência do entendimento das dificuldades e conquistas realizadas neste campo é fundamental para que os futuros professores entendam os aspectos políticos, socioculturais e pedagógicos que envolvem o ensino de teatro.

Em nossos cursos de linguagens artísticas ainda sofremos um paradigma muito forte em relação às licenciaturas e aos bacharelados e isso leva a ter como fórmula de sucesso, o fazer artístico como sendo o fator primordial do teatro. Ser bacharel é tido como fator de grande importância neste universo acadêmico. Fazer teatro está ligado diretamente ao palco e cabe-nos, enquanto formadores de futuros professores de teatro, desmitificar esse pensamento. Um dos aspectos relevantes é levar os alunos a refletirem sobre a função sócio-político-cultural que o teatro desempenha em nossa sociedade.

É cabível que os futuros professores de teatro entendam que a vivência e seu ensino vão além de técnicas ou, apenas jogos lúdicos que proporcionam prazeres. Exige investimento em um profissional que se completa constantemente em suas pesquisas, para que as experiências tenham significados tanto para o professor quanto para os alunos envolvidos na relação de aprendizagem.

Contraditoriamente, também não podemos esquecer que o professor de teatro, muitas vezes é artista e deve se apropriar de sua arte para conectar-se com a sala de aula. Neste caso é pertinente dizer que,

Uma escola de arte forma artistas; alguns(mas) vão ser professor@s, outr@s não. Para os que fazem a opção de ser professor@, é preciso fazer a ligação entre o que é o conhecimento de arte, sua expressão, seu ensino e sua inter-relação com a formação artística d@ alun@. Assim, @ licenciado em arte é artista e é professor@ (Pimentel, 2009, p.181).

A provocação desta reflexão é despertada e processa-se com fundamental relevância na concepção de um profissional de teatro no ambiente escolar. O conhecimento em teatro deve estar atrelado ao seu processo de ensino em uma licenciatura. É possível e necessário que a formação do licenciando em teatro aconteça de maneira que as especificidades da relação ensino e Arte/Teatro caminhem durante todo o percurso que o aluno percorre no curso.

Tenho acreditado que com esta proposição o futuro professor de teatro se sentirá instigado a propor novas práticas a partir das vivências oportunamente apropriadas, o que o levará a desenvolver atividades com significados relevantes.

Fazendo teatro na escola para ensinar teatro na escola

Não há melhor lugar para aprender teatro e ser estimulado do que a escola. A escola é, pontualmente, um dos espaços de iniciação ao teatro que, sem dúvida, leva diversos vivenciadores e apreciadores ao teatro formal. Quantos e quantos alunos que hoje estão nos cursos de teatro em nossas universidades passaram pelos palcos das escolas espalhadas no país? Quantos bons atores do nosso teatro brasileiro obtiveram seus primeiros momentos no tablado improvisado das escolas de suas cidades, bairros, etc.? É o poder fascinante que o teatro exerce sobre nós humanos e que nos conduz para um mundo de diversidade e criação. É o teatro e sua visceralidade que instiga a querer adentrar em um mundo de acontecimentos, conflitos e imagens que só o campo da Arte permite a nós.

A escola é um espaço de transformação, é um espaço de provocações, é um espaço do ser humano se permitir humano e perceber-se agregador de conhecimentos de si mesmo e o teatro é um campo do saber que permite a descoberta do humano, do sensível, do eu e do outro em constante relação com o mundo.

A universidade é a escola do futuro professor. Os cursos de licenciaturas em teatro são espaços de trocas, de descobertas para o artista/professor de teatro. Se não é possível experimentar em seu espaço laboratório, onde isso será feito? Se não há descobertas e redirecionamentos com novas perspectivas para a construção do saber teatro, como entrar em uma sala de aula e compartilhar os conhecimentos adquiridos com os educandos do ensino básico?

Neste sentido, criamos um espaço de trocas na sala de aula, de experimentação e diálogos entre os colegas da disciplina. Se o teatro propõe o fazer coletivo e a integração do grupo, então este é um caminho que considero como correto para o fazer teatral. Foi pensando na coletividade do teatro que os nossos corpos foram

focos para a vivência de abordagens de jogos de regras, jogos de improvisação dramáticos, jogos teatrais, de manipulações de objetos animados, de experimentação de cenas e textos. A aula não era apenas do professor titular, as aulas foram dos futuros professores de teatro que são convidados a experimentar e (re)direcionarem a partir de suas expectativas, as propostas metodológicas baseadas em Peter Slade, Viola Spolin, Augusto Boal, Ingrid Koudela, Flávio Desgranges, Stanislavski, dentre outros (Figura 2), pois,

O professor de arte professa e constrói sua professoralidade na relação entre o sistema escolar e o sistema da arte. As trajetórias, mais uma vez, são coletivas. O professor se realiza na sala de aula, se abastece dos desafios coletivos seus, dos alunos, dos sistemas da arte e da escola, e as comunidades com as quais está envolvido (Frange, 2009, p.168).



Figura 2: Jogos dramáticos – Foto: Jonas Sales.

Assim sendo, a edificação do profissional que lecionará teatro na escola é estimulada a partir do momento em que provocamos a situação da vivência escolar em nossas salas dentro dos nossos cursos de licenciatura. Nesta situação, o coletivo é quem proporciona respostas às proposições realizadas e capacita o futuro professor a

redimensionar suas práticas e refletir sobre o seu fazer.

A partir desta situação de aprendizagem, foi possível observar que a oportunidade de compartilhar os conhecimentos apreendidos entre os discentes permite a reavaliação dos fazeres pedagógicos, do papel de professor/artista, da função do teatro no ambiente da escola e na sociedade e como elaborar procedimentos metodológicos. Assim como Stanislavski, Copeau, Brecht e outros em seus laboratórios, o laboratório realizado em nossa sala de aula é pedagógico, não construímos uma formação de atores, e sim, laboratórios para formar professores, educadores de teatro. Arquitetar o espaço escolar no espaço de nossa escola (a universidade) é criar um espaço de apropriação dos elementos que formam o aluno de teatro.

Da prática à prática

Como proposta final e avaliação disciplinar, as experiências foram conduzidas para processos individuais em que cada componente da turma pode desenvolver procedimentos metodológicos, escolhendo os que mais geraram identificação durante o percurso da disciplina e, a partir dos conceitos assimilados, foi proposto entre os próprios discentes o desenvolvimento de planos de aulas que pudessem ser praticados entre eles com as diversas propostas. Com isso, pode-se chegar a resultados estéticos e análises dos processos desenvolvidos.

Há também a possibilidade de ser executado em turmas ou grupos externos ao ambiente da universidade.

Os resultados dos trabalhos são apresentados na mostra semestral de exposição de atividades dos alunos do curso. Uma das experiências bem sucedidas foi intitulada como Mostra de Cenas Curtas. Com isso, foi possível perceber nas propostas demonstradas o efeito das vivências realizadas nas aulas tempos antes. Claramente percebeu-se que as incertezas acompanharam os alunos envolvidos durante o processo que estes desenvolviam com os seus respectivos “alunos” (grupos de pessoas que estes escolheram para seus trabalhos). A aplicabilidade do conhecimento apreendido seria colocada à prova, uma situação nova ao grupo e instigante como desafio. Nesse

momento, é válido destacar as avaliações comentadas pelo grupo de alunos-propositores ao relatar suas experiências como condutores de conhecimentos em teatro com os alunos que trabalharam. Posso reforçar esse pensamento ao considerar o depoimento de uma das participantes desse processo ao dizer que:

A realização e principalmente o processo que se deu até a conclusão desse trabalho foi essencial para o real entendimento do que é uma metodologia de ensino de teatro. [...] foi possível e enriquecedor correlacionar a teoria desenvolvida em sala de aula e a prática em si. Acredito que isso seja uma ótima maneira de perceber que os conteúdos foram assimilados, processados e estão prontos para serem compartilhados (Júlia - aluna).

A indicação da aluna faz acreditar na pertinência da metodologia desenvolvida na disciplina no que concerne à experimentação, viabilizando a descoberta da própria metodologia e de experimentos que estão em constante processamento. Como a aluna classifica, trata-se de um aprendizado em construção, fato este preponderante no processo de conhecimento dentro do curso de licenciatura e que devemos provocar de maneira consciente no intuito de oferecer oportunidades de encontros do eu com o conhecimento.

Contudo, se faz necessário despertar a responsabilidade do educando de nossas licenciaturas para o seu papel como educador, como percebe-se no comentário seguinte:

Essa sensibilização estética proporcionada pelo teatro nos faz observar sua importância e sua responsabilidade dentro do processo de ensino. Muito mais que apreender uma nova linguagem cênica, o aluno precisa vivenciar, apreciar, contextualizar e fruir o conhecimento que passa por ele. É preciso que o profissional que conduz esse trabalho possua além de mero conhecimento desses métodos, mais uma vivência dentro de uma prática contínua (Amanda - aluna).

Na perspectiva de que vivenciar os métodos de ensino para o teatro viabiliza uma reflexão sobre a prática do professor de teatro, a fala acima revela a consciência de uma necessidade de uma formação e fazer contínuo por parte do professor, fator este que permeia os diálogos para o ensino de arte na contemporaneidade, a formação continuada do professor. A responsabilidade do professor

se dá no encontro da consciência com o seu papel sócio-cultural na comunidade. É preciso que o professor entenda que a apropriação contínua de sua área e seus códigos específicos, dialoguem com as pessoas que estão no entorno e saber confrontar estes mundos, buscando comungar com eles em harmonia, é função permanente do professor de teatro.



Figura 3: Experimentação a partir de jogos teatrais – Foto Jonas Sales.

Dessa forma, considerando que a Arte na contemporaneidade está sustentada por três bases fundamentais, entre elas: Arte como linguagem, Arte como expressão da cultura e Arte como conhecimento, acreditamos que o papel do ensino de teatro na escola é favorecer o entendimento dos panoramas social e cultural que o indivíduo está inserido. Preparar-se para conduzir tais caminhos passa por uma formação comprometida com a construção do conhecimento específico da área. Consideramos que a construção do conhecimento é a busca de apropriação do objeto pelo sujeito, a sua apreensão, percepção sobre sua realidade.

Com a prática proposta, foi e é possível pensar numa

perspectiva de processos educacionais investigativos que evidenciem a coletividade da construção do conhecimento, em que diálogos e problematizações são despertados, sendo fatores fundamentais para a formação do professor.

Para concluirmos, deixo a reflexão de que: para o professor de teatro, ensinar teatro, exige dele uma formação que dê consciência de seu papel político-pedagógico, conduzindo a essa disciplina na escola de acordo com as leis que a regulamentam e que este ensino seja transformador. Que o fazer teatro na escola seja caminho que proporcione ao educando perceber e vivenciar o teatro de modo que venha a colaborar com sua percepção de ser no mundo e que possam ler as propostas estéticas que essa linguagem artística oferece.

Referências

FRANGE, L. B. P. Pesquisa no ensino e na formação de professores: caminhos entre visualidades e visibilidade. In: RIBEIRO, José Mauro Barbosa, (org) *Trajetória política para o ensino das Artes no Brasil: Anais do XV Confaeb*. Brasília: Ministério da Educação. 2009

GOIS, Ana Angélica Freitas; QUEIROZ, João Carlos C. Educar com Arte e a Arte de educar na contemporaneidade. In: CHARLOT, Bernard (Org). *Educação e Artes Cênicas – Interfaces contemporânea*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

LIMA, Maria Margareth. O ensino de arte na contemporaneidade. In: Pontes, G. M. D., *Livro didático – 4: o ensino de Arte do 6º ao 9º ano – 2ª edição*, Paideia, Ministério da educação. Natal/RN, 2009.

PIMENTEL, L. G. Formação de professor@s de Arte: novos caminhos, muitas possibilidades, imensa responsabilidade. In: RIBEIRO, J. M. B., (org) *Trajetória política para o ensino das Artes no Brasil: Anais do XV Confaeb*, Brasília: Ministério da Educação, 2009.

ROCHA, Vera. Novas diretrizes curriculares – Novas práticas; Ensino de teatro. In: PONTES, G. M. D., *Livro didático – 4: o ensino*

de Arte do 6º ao 9º ano – 2ª edição. Paideia, Ministério da educação. Natal/RN. 2009.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni., Brincadeira e conhecimento. *Do faz de conta à representação teatral*. Porto Alegre: mediação, 2002.

SHUSTERMAN, Richard. *Vivendo a arte – O pensamento pragmatista e a estética popular*. São Paulo: Ed. 34, 1998.

12

O ensino artístico no tempo digital: perspectivas pedagógicas para um novo tempo

José Mauro Barbosa Ribeiro

Introdução

Em toda a trajetória do processo omnisciente, a diversidade de estruturas tecnológicas criadas por determinada espécie, visando melhor integrar-se a seu tempo em distintos diálogos com seus pares, é destacada. Essa interlocução cultural teve no duplo “suporte-mensagem” uma das suas variáveis mais relevantes da aprendizagem. Com base na harmonia dos diálogos, é necessário entender o sujeito atual como alguém que, integrado ao cenário sociocultural, anuncia-se nas mais variadas perspectivas de aprendizagem com plenitude comunicativa e inventiva. Esse sujeito surge do conjunto de intercâmbios sociais, constituindo-se em espaços que permitem a profusão de vozes em interação com outros atores e signos, recriando permanentemente seu habitus enquanto visão de mundo. Compreender tal sujeito requer um olhar atento, especialmente, às atitudes articuladas, percebendo os contextos nos quais ele pode se compreender múltiplo, complexo, diligente, criativo e atualizado. Trata-se de um modelo predominantemente preenchido pela intersecção de redes complexas compostas, não somente por ferramentas e máquinas, mas também pelo contexto circundante impactado pela inclusão do indivíduo nesse espaço virtual.

Do ponto de vista pedagógico, as redes possibilitam a participação concomitante dos usuários como um de seus elementos ativos enquanto indivíduo “protagonista” da experiência e enquanto

leitor participativo, conferindo a ele a autonomia crítica da ação realizada. É todo um imaginário coletivo que está em jogo e que também está em expansão, onde dificilmente podemos separar as participações individuais.

Especificamente na pedagogia artística, identificamos no seu processo operacional não somente a inclusão de novas máquinas e equipamentos, mas também procedimentos pedagógicos inéditos impactados por relações sinérgicas entre os usuários: docentes/aprendentes e as máquinas, possibilitando aos indivíduos a proposição de horizontes lógicos e poéticos diferentes, instalados em uma renovação de temas e conteúdos. Tratam-se de novas vias, de novos sujeitos do aprendizado em processo dinâmico, influenciando e agindo de forma retroativa e propositiva sobre as manifestações e transformações artísticas, gerando diferentes códigos operatórios, cognitivos, estéticos ou ainda sociais.

Esse ambiente de permanentes experiências intercambiáveis e de transmissão de aprendizagens, constitui o cenário no qual nos inserimos como mediadores da aprendizagem artística e nos desafia a compreender o contexto das relações sociais ampliadas no tempo e no espaço, por um lado e, por outro, perceber a urgência de inúmeras perplexidades que foram criadas em torno da responsabilidade dos processos educacionais em dar respostas aos desafios que se apresentam. É nesse ambiente comunicacional em rede que propomos uma reflexão sobre o afloramento dos fenômenos da cibercultura e do medialivrismo como territórios possíveis do fazer inscrito na pedagogia artística, buscando as aproximações com o que se apresenta, como será observado.

O mito de Prometeu

O uso de tecnologias por humanos - visando à criação de fenômenos e de artefatos para auxiliá-los em suas formas para melhor situarem-se e intervirem sobre os contextos - está presente desde sua gênese. Inicialmente, o homem investiu suas estratégias na criação de instrumentos de trabalho e em signos variados que lhe permitissem contrariar suas limitações como produtor e como

agente das ações de seu desejo e de uma compreensão de mundo. Isso pode ser observado em narrativas gregas mitológicas, que talvez sejam o primeiro fenômeno tecnológico usado com aquelas intenções, marcando o surgimento do *Homo Habilis*: “O fogo, ao surgir no mundo, dissipou as trevas e trouxe aos Homens a luz da civilização e da esperança” (Φεών γέρας, v. 82, 1974, Prometeu Agrilhoado). Outras luzes vieram.

Cultura Oral

Ao evoluir do estágio cultural de *Homo Faber/Habilis* para *Homo Sapiens*, o homem aventurou-se no caminho imaginário dos signos, assinalando, para si e para o futuro, a possibilidade de ver na escuridão. Com as mãos impregnadas de matérias coloridas e a boca cheia de pigmentos, soprou nas paredes das cavernas e lá viu sua mão estampada numa forma visível do próprio corpo. Com essa capacidade tecnológica (de comunicar subjetivamente, outras formas de leituras e compreensão de mundo a seus pares) o homem inaugurou as primeiras tentativas de uso da tecnologia para o registro de mensagens endereçadas aos tempos futuros. Sobre essas percepções sutis de uso de técnicas de comunicação, Mondzain (2015, p.40) comenta: “A parede é um espelho do homem, mas um espelho não espetacular, e esta mão é o primeiro autorretrato não espetacular do homem. Retrato do homem enquanto mão”.

A palavra “técnica” vem do grego *teckhné* que significa arte e compreende desde atividades práticas até produções estéticas, denominadas “belas artes”. Técnica é o procedimento que visa a um determinado resultado no campo da ciência, da tecnologia, das artes, etc. A evolução do uso da tecnologia como unidade espacial de percepção e de aprendizagem dos conhecimentos foi gradativamente se consolidando com a tradição oral, tendo como principal suporte “o corpo do erudito, do aedo e do contador de histórias. Bibliotecas vivas: esse era o corpo docente do pedagogo.” (Serres, 2013, p.23. Essa incipiente tecnologia, elaborada pela capacidade inventiva, possibilitou maior aproximação entre os homens, incentivando relações grupais, limitadas pela audibilidade da voz e pela efemeridade

de sua elocução. McLuhan (1962), analisando o desenvolvimento do processo comunicacional humano em sociedades não-alfabetizadas, afirma que a tradição acústica teve como principal meio de difusão a palavra proferida e escutada, geralmente em espaços de discussões abertas. Esses espaços evoluíram para estágios de convivência densa e de criação de um ethos entre classes sociais hegemônicas. Esse modelo, configurado pelas proximidades espaciais entre sujeitos (tribos), preparou-os pedagogicamente para perceber as tênues variações das mensagens contidas nos fonemas, expressadas em movimentos corporais e em afetos, gerando uma ampla percepção sobre o acesso às experiências de mundo. O exemplo mais destacado é a *Ágora* (*Urbe Grega*), cenário de construção de uma memória de pertencimento e de sociabilidade, gerados pelo compartilhamento de ideias, de regras sociais, de medos e de mitos.

Esse período de tradição oral durou até a invenção da escrita (alfabeto) pelos gregos, que representa a segunda metamorfose da cultura humana.

Cultura Escrita

Com o advento da escrita, o corpo humano, que era até então o principal meio de transmissão dos saberes, foi sendo substituído por esse novo meio de comunicação. Através da escrita as formas de apreensão do saber se modificaram, sendo mais destacadas e individualizadas em suas construções e emissões. Como consequência, os conhecimentos adquiridos passaram a ser, preferencialmente, registrados e transmitidos por meio de suportes escritos, primeiro em lascas de pedras, tábuas ou barras de argila; depois, em pergaminhos - tais suportes constituíram as primeiras páginas do que veio a chamar-se de livro.

Nesse contexto, os gregos inventaram a *Paideia*, primeira pedagogia do Ocidente, eixo importante para a construção de conceitos que constituíram, através da experiência, os pressupostos de transmissão de saberes da cultura.

No período seguinte, com a criação da tipografia por Gutenberg, outros tratados pedagógicos emergiram, influenciados

pelo modo como as informações e a cultura passaram a ser transmitidas e pela reprodução do saber apreendido com a massificação dos livros de papel manuscritos e similares, emergentes da tipografia.

Dessa cultura tipográfica surgiu outra “forma de estruturar o pensamento” que mudou “completamente as formas de apreensão do mundo tendo como característica primordial a homogeneização do conhecimento através do raciocínio linear, cartesiano, fragmentado em suas tarefas cognitivas induzindo a um modo de vida repetitivo” (Pombo, 1994, p.3).

McLuhan analisando o impacto da cultura escrita sobre as áreas de comunicação e de apreensão do conhecimento comenta (2005, p.94, 95): “minha preocupação aqui é determinar o grau de influência que o alfabeto teve sobre os que primeiro o usaram. Linearidade e homogeneidade das partes foram ‘descobertas’, ou antes, mudanças na vida sensorial dos gregos sob o novo regime da escrita fonética”. A tipografia instalada sob o contexto do pensar cartesiano acabou por induzir “grande parte da posterior revolução mecânica no estilo da linha de montagem e da fragmentação das operações e funções como o próprio fundamento da industrialização.”

Ao privilegiar o sentido único de apreensão do conhecimento, a tipografia desenvolveu uma consciência linear, com segmentação homogênea e fragmentação cognitiva em um modo de vida repetitivo e uniformizante entre sujeitos singulares. Nesse período, houve divisão do conhecimento, separando política, arte, ética, lógica, etc. Rompeu-se a relação entre divindade e sabedoria, vida natural e vida cotidiana, tendo início a secularização.

Aí perdemos o contato com o “mundo da vida”, começando o dualismo mente-corpo, qualidade-quantidade, etc. (Husserl, 1970). Esse contexto perdurou até a Revolução Industrial, quando as mudanças trazidas pela eletricidade e pela eletrônica modificaram as formas de comunicação e de apreensão do conhecimento. No final do século XIX, início do século XX, objetos formatados pela eletrônica - como o telefone, rádio, telégrafo, etc.-, seguidos pela máquina de escrever e pelo computador, passaram a fazer parte do cotidiano cultural no Ocidente, substituindo velozmente os dispositivos da

época gutenberiana.

Outros desdobramentos tecnológicos midiáticos tais como o rádio e a televisão, transformaram massivamente a produção e a disseminação de conteúdos, alterando as noções de espaço e de tempo. A maior mudança ocorreu com a “associação universal em redes de informações (Internet), transformando informações em fluxos de imagens, sons, dados a partir de movimentos contínuos, conectados em rede” (McLuhan, 2005, p.95).

Cultura midiática

Na articulação da aprendizagem com a técnica, desde o surgimento da eletricidade até o presente, houve intensa convergência entre objetivos e práticas, ciência e tecnologia, instalando-se a urgência de mudanças nos modelos pedagógicos em todas as áreas do conhecimento, especialmente na arte. A sincronia entre as áreas gerou suportes de comunicação, trazendo mudança às formas de transmissão de informações, estruturadas em técnicas de reprodução de textos.

A revolução do tempo presente é maior que a de Gutenberg, pois não modifica apenas a reprodução do texto, mas as estruturas e formas de suporte com que ele é comunicado. O livro impresso é herdeiro do manuscrito quanto à organização, formato - “do libro do banco ao libellus” - e subsídios à leitura - concordâncias, índices, etc. Com o monitor substituindo o códice, “a mudança é mais radical,” incidindo na organização, na estruturação, na consulta do suporte, etc.” Uma revolução desse porte necessita de outros termos de comparação” (Chartier, 1994, p.187). A dimensão comparativa é, principalmente, a ampliação dos acessos às informações, até então inscritas na armazenagem, transmissão ou reprodução de mensagens. Hoje, elas são processadas, armazenadas e até recuperadas, abrindo horizontes infindos ao saber. Esse contexto causou e causa efeitos decisivos sobre aspectos peculiares da cultura, afetando, simultaneamente, as formas de aprendizagem e as variadas áreas de expressão estética - pintura (digital), música (videoclipes), teatro (vídeo performances), etc. Surge o Homo Digitalis.

À luz da pedagogia, as transformações advindas da tecnologia com o tempo, principalmente da Revolução Industrial, encontram-se exauridas. Atualmente a pedagogia vive “um período comparável ao da aurora da Paideia” – quando os gregos aprenderam a escrever e ela “se transformou ao emergir a imprensa, no Renascimento”, no reinado do livro (Serres, 2013, p.28). Nesse impacto pedagógico, Levy (2010, p.127) reflete quanto às dimensões técnicas e coletivas da cognição frente ao papel dos “hipertextos” em multimídias: “seres e coisas não se encontram mais separados por uma cortina de ferro ontológica; as novas Tecnologias digitais [...] agem como um amálgama entre seres humanos enquanto agentes cognitivos, mundo e objetos tecnológicos [...] não há nem razão pura nem sujeito transcendental invariável. Desde seu nascimento, o pequeno humano pensante se constitui através de línguas, [...] de sistemas de representação que irão estruturar sua experiência. “Na aprendizagem sobre os desdobramentos do ambiente digital como prolongamento das relações espaciais, Michel De Certeau (1999, p.184) comenta que “o saber, [...] à disposição on-line, age e sofre influências, transforma e metamorfoseia corpos, mentes, profissões, habitats, do ser no mundo digital”. Já Edgard Morin (2000, p.13) alerta sobre a urgência de uma visão holística dos processos educativos para o mundo contemporâneo, denominado “era planetária”. Ele propõe às autoridades e pensadores empenhados em refletir sobre os rumos das instituições educacionais, um humanismo universalista e uma ética inclusiva, pontuando a necessidade de articulação em rede entre as áreas do saber: “[...] a ciência antropossocial tem de se articular com a ciência da natureza, e essa articulação requer uma organização da própria estrutura do saber”. Essa ação remete a uma epistemologia complexa, articulada como um sistema em rede e dinâmica de reorganização do saber, alimentada pela reflexão.

Pensar que esse processo *mutatis mutantis*, em seus desdobramentos pedagógicos (Heiday, apud Paraskeva, 2012), pode constituir o panótico *personalised learning software* é um imperativo urgente para quem lida com a pedagogia em qualquer dimensão. Apesar da consciência quanto à ubiquidade e à onipresença das tecnologias, o foco é a materialidade tecnológica e, especialmente,

identificar quem é o sujeito contemporâneo e que respostas a educação em geral, e o ensino de artes, em particular, pode dar à sociedade nestes tempos de enfrentamentos sem limites. “Por celular, têm acesso as todas as pessoas; por GPS, a todos os lugares; pela internet, a todo o saber: circulam, então, por um espaço topológico de aproximações, enquanto nós vivíamos em espaço métrico, referido por distâncias. Não habitam mais o mesmo espaço” (Serres, 2013, p.19).

Nesse ambiente descrito acima por Serres, vivem bilhões de sujeitos topologicamente transitando através da rede por páginas - Facebook, YouTube e outros meios digitais - cheias de informações. Porém, não se dão conta de que estão submetidos à manipulação e a um controle social. Encantados por essa turnê virtual, cedem dados a quem controla seus passos ou os vende como produto, ao mapear seus desejos. Ser um receptor passivo, neste mundo obsessivamente interligado, é reduzir-se a mero objeto.

Diante disso:

O que ensinar? A quem ensinar? Como ensinar no contexto contemporâneo?

Analisando o impacto do tempo presente na pedagogia, Paraskeva e Oliveira (2012) nos alertam sobre a defasagem entre o que é ensinado, a quem se ensina e como são mediados os processos pedagógicos nas instituições de produção do conhecimento. Estamos, portanto, diante de formas alteradas de leitura e de compreensão de mundo. O eixo do aprendizado se deslocou, saindo dos modelos que incluem salas de aula, quadro negro, livros.

Sabemos: não há soluções milagrosas, nem modelos pedagógicos absolutos que respondam prontamente às defasagens identificadas nos tradicionais processos de aprendizagem ainda centrados em modelos de transmissão passiva de conhecimento entre professor e aluno, originados no século XIX. Sobre esse assunto, lembramos Paulo Freire (1973, p.18), para quem, mesmo sem respostas prontas nos contextos em que está inserida, a pedagogia não deve sequer permitir a possibilidade de um professor

ou aluno ser “coisificado”. Ele sugere uma pedagogia entendida como possível território de crítica e de aprendizagem, por meio de compartilhamento coletivo dos saberes, estruturados no instante das construções culturais. Antevendo o contexto: “ Os homens educam-se entre si mediatizados pelo mundo”.

Aproximações do contexto digital à educação artística

A apropriação dos conceitos trazidos pelo ambiente digital e sua irreversível reverberação no contexto do ensino sugerem um campo expandido de ações, de saberes e de práticas que transitam, há tempos, nos sistemas periféricos da criação artística. Pensar esse cenário prenhe de tecnologias e as transformações sociais e estéticas que elas trazem, associadas à reflexão pedagógica, é um desafio, pois supõe o deslocamento de perspectiva para um sentido que impulse outros modos de aprender e de ensinar Arte.

Esses campos expandidos pelos meios digitais, dirigidos “de forma direta e envolvente à sensibilidade múltipla do espectador, têm como efeito um apelo à integração sensorial, desencadeia uma apreensão pluridimensional e polimórfica, numa palavra, permite restaurar a riqueza expressiva da comunicação oral” (Pombo, 1994, p.34). A alternância de culturas desde o início da história - suporte da fala na cultura oral e depois suporte da escrita na correspondente cultura - acabou definindo o pensamento e as formas de aprendizagem nos respectivos contextos. Agora, os suportes transmutam-se em fluxos intensos de informações acessíveis por vários meios de comunicação (Internet, Wikipédia), promovendo discussões através de consultas a textos escritos, a imagens geradas em dispositivos móveis (smartphones, tablets). O tempo do sujeito receptor passivo e monológico, do aluno memorizador de livros e de palavras do professor, findou. Segundo Serres (2013, p.50): “Temos agora apenas motoristas, apenas motricidade, não mais espectadores, o espaço do teatro se enche de atores móveis; não mais juízes no tribunal, apenas oradores ativos; não mais pregadores; não mais professores no quadro negro, eles estão por toda a sala de aula...”

O espaço aberto aparente de oralidades difusas, ao se mostrar

contrário às seções organizadas, às informações ordenadas para serem transmitidas em fileiras a alunos passivos em suas recepções do conhecimento, não existe mais.

Conclusão

Visando apontar algumas considerações acerca do impacto do ambiente digital sobre a pedagogia artística, entendemos que o atual momento necessita ser observado minuciosamente por todos os que, direta ou indiretamente, são/estão ligados às questões da pedagogia artística. A urgência de percebermos o contexto emergente e desafiador, instalado sob novas vozes e convivências, apresentado por meios computacionais, pelo trabalho colaborativo, compartilhado/em coautoria, de interator/usuário, de sistema, de virtualidade, de artificialidade, de simulação, de interface, de hipertextualidade, de ubiquidade, e de interatividade são condições imprescindíveis no tocante à urgência de atualização de nossas práticas arte pedagógicas.

Certamente, esse horizonte multifacetado em inúmeros modelos e imagens se desenvolverá a partir de um processo rápido e contínuo, desafiando-nos para muito além de nossa atual práxis pedagógica: compreender a ordem do simbólico presente no discurso digital, entender seu impacto no contexto dos sistemas educacionais e agregá-los em nossas práticas pedagógicas artísticas, talvez seja nossa mais urgente questão existencial.

Referências

Φεών γέρας. *Paideia*. Trad. Portuguesa. Lisboa: Bertrand SARL, 1974.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Campinas: Papyrus, 1999.

CHARTIER, Roger. *Do códice ao monitor: a trajetória do escrito*. 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1973.

HUSSERL, E. *Crisis of european sciences and transcendental phenomenology*. Evanston: Northwestern University Press, 1970.

LÉVY, Pierre. *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*. Paris: La Découverte, 2010.

MCLUHAN, M. *The Gutenberg galaxy*. Toronto: University of Toronto Press, 1962.

MCLUHAN, Stephanie; STAINES, David (Org.). *Mcluhan por Mcluhan - conferencias e entrevistas*. Tradução Antonio de Padua Danesi. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

MONDZAIN, M. J. *Homo spectator*. Lisboa: Orfeu Negro, 2015.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PARASKEVA, J.M.; OLIVEIRA, Lia R. (Orgs). *Currículo e tecnologia educativa*. Mangualde PT: Pedago, 2012.

POMBO, Olga. *O meio é a mensagem. "McLuhan: A Escola e os Media"*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1994.

SERRES, Michel. *Polegarzinha*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

Sobre os Autores

André Luís Gomes

Professor Associado do Departamento de Teoria Literária e Literaturas (TEL) e do Programa de Pós-Graduação em Literatura (PósLIT) da UnB. Realizou estágio Pós-doutoral na Université Rennes 2 (França) e, atualmente, realiza Pós-Doutorado na Universidade do Minho (Braga - Portugal). Doutor em Literatura pela FFLCH-USP. Autor dos livros *Clarice em Cena: as relações entre Clarice Lispector e o Teatro* (2007) e *Marcas de Nascimento: a contribuição de Gonçalves de Magalhães para o Teatro Brasileiro* (2004). Organizou os livros: *Leio Teatro: Dramaturgia contemporânea, leitura e publicação* (2010), *Penso Teatro: Dramaturgia, crítica e encenação* (2012) e *Ensino Teatro - Dramaturgia, leitura e inovação* (2014). Líder do Grupo de Pesquisa Dramaturgia e Crítica Teatral e Coordenador do projeto Quartas Dramáticas: encenação de leitura.

Antenor Ferreira Corrêa

Professor associado da Universidade de Brasília; doutor em música pela Universidade de São Paulo (bolsa CAPES); Pós-doutor pela University of California (bolsa CAPES); Pós-doutor pela Universidade de Granada (bolsa Fundación Carolina). Coordena pesquisa de cooperação internacional com a Örebro Universitet -Suécia (fomento CAPES/STINT). É compositor, arranjador e percussionista; autor dos livros: *Estruturações Harmônicas Pós-tonais* (Edunesp, 2006) e *Análise Musical como Princípio Composicional* (Editora UnB, 2014); produtor dos documentários *Música Eletroacústica no Brasil* (TV-Unicsul, 2009) e *Dori Caymmi: Declarações de um Brasileiro* (UnB-TV, 2015). Lançou 3 Cds e criou diversas obras áudio-visuais. Coordena o MediaLab - Laboratório de Arte Computacional da UnB.

Antonia Pereira

Atriz e dramaturga, graduada em Licenciatura em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (1992); Mestre (DEA) em

Litterature Française pela Université de Toulouse II, Le Mirail (1994); Doutora em Lettres Modernes pela Université de Toulouse II, Le Mirail (1999) e Pós-Doutora em Dramaturgia pela Université du Québec à Montréal - UQAM (2006). Coordenou o Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC/UFBA) por duas gestões consecutivas - biênios 2007/2009 e 2009/2011. Também foi Secretária eleita para o biênio 2000/2002 da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. De abril de 2011 a abril de 2018 coordenou a Área de Artes/Música na CAPES. Atualmente é professora Titular da Universidade Federal da Bahia, integra os Grupos de Pesquisa DRAMATIS e GIPE-CIT.

Beatriz da Silva Lopes Pereira

Doutora e Mestre em Literatura Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura (PósLIT-UnB). Professora aposentada da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Autora do livro *Sururu na Cidade: diálogos interartes em Mário de Andrade e Pixinguinha* (2016).

Delmary Vasconcelos de Abreu

Possui pós-doutorado em Educação na linha de pesquisa: cultura escrita, linguagens e aprendizagens pela Universidade Federal de Pelotas/RS, (2019). Doutorado em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2011), linha Educação Musical. Mestrado em Estudos de Linguagem pela UFMT (2006). É licenciada em Música pelo IPA/RS e em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (1998). Atua como docente nos cursos de licenciatura em música presencial e a distância, nos programas de pós-graduação Música em Contexto e Mestrado Profissional - ProfArtes na Universidade de Brasília. Coordena o Grupo de Pesquisa Educação Musical e Autobiografia, registrado no CNPq desde 2013.

Fernando Marques de Freitas Filho

Professor do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília, escritor e compositor. Pós-doutor em Literatura e História da Cultura pela Universidade de Lisboa. Integra o Mestrado Profissional

em Artes. Autor, entre outros, de *Últimos: comédia musical* (livro-CD; Perspectiva, 2008); *Zé: peça em um ato* (2ª. ed., É Realizações, 2013); *A comicidade da desilusão: o humor nas tragédias cariocas de Nelson Rodrigues* (UnB/Ler, 2012) e *Com os séculos nos olhos: teatro musical e político no Brasil dos anos 1960 e 1970* (Perspectiva, 2014). Autor da comédia musical *Vivendo de brisa* (encenada em 2019).

Flávia Motoyama Narita

Professora do Departamento de Música da Universidade de Brasília (UnB) desde 2006. Atualmente é Vice-Chefe do Departamento de Música. Foi Coordenadora do curso de Licenciatura em Música - Diurno (2015 a março de 2018) e do curso de Música: Licenciatura UAB/UnB (2007 a 2010). Possui graduação em Música (Licenciatura) pela ECA/USP e mestrado e doutorado em Educação Musical pelo Institute of Education, University College, London, sob orientação da Prof. Lucy Green. Foi bolsista CAPES - Doutorado no Exterior (2010-2014). Desde 2017 é membro do Grupo de Pesquisa sobre Aprendizagens musicais na contemporaneidade - APREMUS (CNPq). Seus interesses de pesquisa incluem aprendizagem informal, pedagogia crítica, música popular, justiça social e formação de professores de música.

Gareth Dylan Smith

É baterista, professor, escritor e acadêmico britânico vivendo em New York, EUA. Gareth é professor pesquisador visitante de música na New York University e trabalha para a Little Kids Rock, organização sem fins lucrativos, como captador de recursos e gestor de programa. Suas pesquisas enfocam educação da música popular. Ele é presidente da Associação para Educação da Música Popular, editor fundador do *Journal of Popular Music Education*, presidente eleito do grupo de pesquisa sobre música popular da Associação Nacional para Educação Musical - NAFME, e membro da diretoria da International Society for Music Education.

Heloisa Feichas

Licenciada em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e

Letras de Itajubá; Bacharel em Piano pela Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais; Mestrado e Doutorado em Educação Musical pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres; Pós-Doutorado em Educação Musical pelo Instituto de Artes da UNESP. Professora da Escola de Música da UFMG desde 1997. Participa em diversos congressos internacionais apresentando resultados de pesquisas, ministrando palestras e oficinas sobre educação musical. Trabalhou em parceria com a Escola de Música de Pitea, Universidade de Lulea na Suécia e com Guildhall School of Music and Drama de Londres. Atua também como pianista em diversas formações especialmente em música popular brasileira.

Jonas Sales

Artista da cena. Diretor, ator, coreógrafo e professor efetivo do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília-UnB e do PPG-ProfArtes. Doutor em Artes/UnB (2015), com estágio doutoral na Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa, mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2004) e especialização em Dança (UFRN-2001). Coordenador do Grupo de Pesquisa e Extensão Cena Sankofa, membro do Centro de pesquisa UnB Cerrado. Desenvolve pesquisas nas áreas de Pedagogias da cena, Corporeidades, Tradições, Negritude e a cena contemporânea.

José Mauro Barbosa Ribeiro

Professor e pesquisador aposentado, vinculado ao Instituto de Artes(UnB). Participa do grupo de pesquisa Pedagogias do teatro e ação cultural (Lattes-CNPq), com foco nas áreas de ensino da Arte, formação de professores e tecnologias digitais aplicadas a educação. Doutor em Teatro Educação pelas Universidades Federal da Bahia/ Universidade de Paris X. Publicou os livros: *Trajetórias e políticas públicas para o ensino de artes*, *Módulo de Ensino de Teatro* (EAD/ UnB), *Cadernos de Teatro no Programa de Ação Seriada* (PAS) UnB, além de artigos, capítulos e comunicações em anais de congressos. Atua na área de Arte-Educação como foco na arte e inclusão e tecnologias digitais aplicadas à educação.

Julian Boal

Professor, pesquisador teatral e dramaturgo. Praticante reconhecido de teatro do oprimido, realizou oficinas em mais de 25 países nos últimos 17 anos. Curador e coordenador de diversos festivais internacionais de Teatro do Oprimido: na Índia, com o Jana Sanskriti, na Espanha, com o Pa'tothom, em Portugal, com Oprima, na Croácia, com o Istrian National Theatre, na França, com o GTO-Paris, e no Brasil, com o CTO-Rio. Em Paris, foi membro fundador do coletivo Ambaata que atuava junto com trabalhadores migrantes. Mestre em História pela Sorbonne (Paris IV) e doutor pela Escola de Serviço Social da UFRJ. Sua dissertação foi publicada em 2000 pela Hucitec com o título *Imagens de um Teatro Popular*. Em 2014, publicou pela Routledge o livro-dvd *Theatre of the Oppressed in Actions*.

Luciana Stadniki Morato Martins

Mestranda do curso de Mestrado Profissional em Artes. Detém titulação de pós-graduação com especialização em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas (2007, Arteduca/UnB), graduação em Educação Artística e Bacharelado em Flauta Transversal (1994, UnB). Possui cursos na área de educação a distância e mediação pedagógica em ambiente virtual de aprendizagem. É premiada pela Academia Nacional de Música do Rio de Janeiro (1999). Lançou em 2004, o CD: *Dolce Duo, O Brasil em Harpa e Flauta*. É professora de flauta transversal pela Escola de Música de Brasília e flautista integrante da Orquestra Sinfônica do Teatro Nacional Claudio Santoro (Brasília/DF).

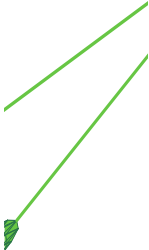
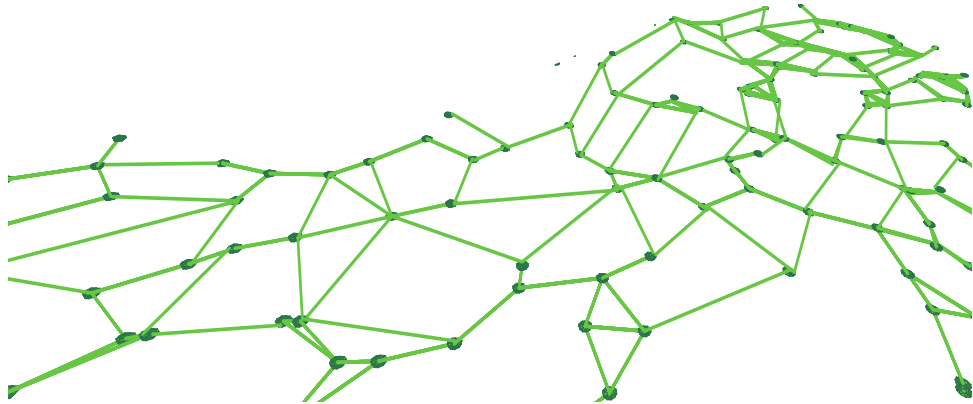
Rafael Litvin Villas Bôas

Professor da Universidade de Brasília; graduado em jornalismo (2001), Mestre em Comunicação Social (2004), Doutor em Literatura (2009) pela Universidade de Brasília. Pós-doutor em Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo (2017). Atua no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas e no Mestrado Profissional em Artes da UnB e no Mestrado em Desenvolvimento Territorial da América Latina e Caribe (Unesp/Escola Nacional Florestan Fernandes). Coordena o grupo de pesquisa Terra em Cena (UnB) e é pesquisador

dos grupos de pesquisa História, Política e Cena (UFSJ) e Modos de Produção e Antagonismos Sociais (UnB/UEL).

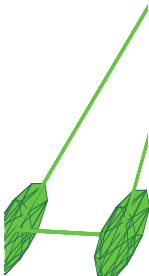
Wellington de Oliveira

Doutorando em Educação Artística na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (Portugal), Mestre em Artes (2016) e licenciado em Artes Cênicas pela Universidade de Brasília (2013), professor de teatro da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Integra o grupo de pesquisa Terra em Cena: teatro, audiovisual e educação do Campo (UnB/CNPq). Pesquisa as conexões das práticas artísticas com as transformações sociais, com ênfase no teatro em comunidades, na construção de práxis descolonizadoras e nas aproximações entre arte, educação e participação.



O ato de ensinar e de aprender é tema inesgotável, a partir das variantes contextuais e dos próprios sujeitos, que em si são mundos completos. Perscrutar tais atos, mais analisá-los, significa manter-se sensível à sua complexidade e, principalmente, aos lastros cognitivos e sociais que perfazem a teia sobre a qual a experiência se constrói. É com essa perspectiva que este livro, *Ensino e Pesquisa em Artes: experiências no âmbito do ProfArtes*, se funda, relatando universos de ensinar e de aprender, em um campo expandido da arte, em seu viés de formação profissional.

Só pela apresentação já se verifica a qualidade e complexidade do tema, índice de relevância deste livro.



Nos relatos que formam o conjunto aqui reunido, a expertise é mais fluxo que fixo, mais dinâmicas que dominâncias, mais artes que profes. E é essa riqueza que faz o campo sobejar essências, partes delas visíveis, legíveis e invisíveis na coleção de textos que inauguram a socialização não só de resultados, mas de percursos do ProfArtes da Universidade de Brasília.

Prof. Dr. Cleomar Rocha .