

PEDAGOGIA DAS ARTES CÊNICAS EM DIÁLOGO COM A COSMOPERCEÇÃO DA ETNOCENOLOGIA – ABORDAGENS AFETIVA, ESPETACULAR, METODOLÓGICA E UM POUQUINHO MAIS

Joselito Eduardo Matos Sampaio (Universidade de Brasília- UNB)¹

RESUMO

Trata-se este artigo de uma resposta reflexiva diante a relação da Pedagogia das Artes Cênicas em diálogo com a Etnocenologia na Educação Básica. Com uso da pesquisa participativa, afetiva e atuante abre fronteiras para reflexões e sentimentos pessoais diante uma abordagem histórica e estética.

PALAVRAS CHAVE

Pedagogia; Artes Cênicas; Etnocenologia; Escola Parque; Brasília; expressão corporal autoral.

ABSTRACT

This article is a reflexive response to the relationship of the Pedagogy of performing arts in dialogue with Ethnocenology in Basic Education. Using participatory, affective and active research, it opens boundaries for personal reflections and feelings in the face of a historical and aesthetic approach.

KEYWORDS

Pedagogy; Performing Arts; Ethnocenology; Park School, Brasília; authorial body expression.

Introdução

A Pedagogia das Artes Cênicas no Brasil vem de longa data. Não é um advento específico ao tempo de sua implantação nas redes de ensino iniciado no período ditatorial a partir 1964. Antes já havia a previsão e algumas realizações de centros de ensino específicos focados na experiência pautada na expressão corporal autoral ligada às ferramentas de seu tempo, caso pioneiro identificado na construção da Escola Parque Carneiro Ribeiro, em 1959 (TEIXEIRA, 1959).

¹ Professor efetivo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal- SEE- DF desde 1998, realizou pesquisa de Mestrado no departamento de Artes Cênicas da UnB de 2018 a 2020, pelo ProfArtes. Atualmente realiza atividade de formação continuada com estudantes de Pedagogia das Artes Cênicas como Preceptor na Residência Pedagógica pela parceria SEE- DF e Unb.

Mas, pelo menos ao que parece, esses centros e suas práticas sempre ficaram dentro de uma certa prisão epistemológica e sem muita noção de sua concretude ontológica, boiando numa espécie de limbo científico sem conseguir explicar a sua própria natureza. Especialmente na década de 50, no Brasil, pensamentos e realizações de seu tempo tinham forte narrativa social, mas de alguma forma, não conseguiram consolidar seus instrumentos discursivos e sua rede de conhecimento para o fortalecimento de uma pedagogia em Artes Cênicas com práticas educativas que se justificava ampla e técnica, e compreensiva para o mundo educacional como o conhecemos na atualidade.

Sou professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal, atuando há mais de 20 anos na educação básica em vários centros escolares como Educação de Jovens e Adultos- EJA, Ensino Especial- EE, ensino fundamental 2, ensino médio e Escolas Parques. Este artigo aqui apresentado é fruto de pesquisas do meu mestrado, que reflete a minha prática pedagógica em Artes Cênicas, realizado na Universidade de Brasília, do ano de 2018 a 2020. E seguirá algumas orientações dilatadas e observadas no Congresso ABRACE de 2021 durante a minha apresentação oral, e depois sobre alguns pontos discutidos na mesa na qual participei online.

O texto presente tem o interesse de apresentar como a nova ciência intitulada Etnocenologia² pode contribuir para uma reflexão prático-teórica no campo da Pedagogia das Artes Cênicas. Esse texto será apresentado pela defesa de uma prática escolar pautada nas ações expressivas corporais autorais dos estudantes, e será dividido em três partes: 1 Alguns pilares da Etnocenologia em tangência com a educação cênica. 2 Possíveis novas fronteiras de pesquisa. 3 Rápido recorte de abordagem crítico-teórica sobre a história da Educação das Artes Cênicas no Brasil.

Antes de iniciarmos a travessia nesses temas citados, apresento a metodologia que lançarei mão.

Como campo metodológico, trata-se de uma pesquisa-ação em que o pesquisador faz parte daquilo que descreve, está no plano interno da pesquisa. Um pesquisador presente com sua história de vida, absorvendo a vivência e o conhecimento adquirido na prática [...], propondo uma metodologia que privilegia a competência única, e conferindo ao pesquisador a liberdade de excluir a isenção como condição necessária à pesquisa (SANTA BRÍGIDA, 2014, p. 32).

² Essa disciplina criada em 1995 no Colóquio Internacional na Maison des Cultures du Monde, em Paris, teve a participação de artistas e pesquisadores de diversos países. Dentre esses estava o baiano Armindo Bião, que foi o precursor da Etnocenologia no Brasil.

Segue

1 Alguns pilares da Etnocenologia em tangência com a educação cênica

A Etnocenologia faz parte do grupo das etnociências, que compreende a etnopsicologia, a etnomusicologia, etnometodologia e outras mais (BIÃO, 2009). Entretanto, um dos seus recortes é a expressão corporal em cena diante toda a sua variedade e diversidade possível nas sociedades humanas do passado, do presente e do futuro. Um dos pilares fundantes de seus atributos é a busca de entendimento das diversas manifestações cênicas pelo mundo visando compreender e dar valor por aspectos específicos e internos de epistemologias próprias de cada expressão.

Na Etnocenologia não é possível dar um valor hierárquico entre uma manifestação e outra, por isso então não está de acordo com o etnocentrismo e nem com a visão única e hegemônica de uma expressão central. Compreende-se que a referência estética é prioridade diante qualquer outra possibilidade de entendimento, sobretudo pré-conceitos éticos, morais e culturais.

Esse é um primeiro ponto importante de tangência entre a Educação de/em Artes Cênicas com a nova ciência. Pois, por uma visão tradicional o teatro é a mais aplicada atividade nas Pedagogias das Cenas, e muitas vezes de forma impositiva, vertical com avaliações qualitativas e quantitativas que estabelecem forte pressão no estudante a ponto de obrigá-lo, muitas vezes, a fazer uma atividade expressiva com o peso da ameaça de reprovação, fora os outros impropérios de desqualificação humana, social e psicológica.

Pelo aspecto da Etnocenologia, essa pressão que o professor impõe a si mesmo e como consequência direta impõe aos estudantes, generalizando as artes da cena como teatro em absoluto, na triste pressão sem diálogo com o estudante para realizar uma tarefa sem qualquer laço afetivo, parece inadequada. Um apontamento sobre o tema já vem sendo desenvolvido na reflexão de Graça Veloso, ao destacar que

A exigência é sempre voltada para os estudos teatrais, *stricto sensu*, não se levando em consideração que, muitas das vezes, esse jovem vem de outras práticas cênicas. Não raro, sua formação se deu em convivências com práticas de cenas nos campos das tradições, velhas ou novas, como folguedos, rituais religiosos, danças e tribos urbanas, tão recorrentes nos dias atuais (VELOSO, 2016, p. 40).

Outro atributo da Etnocenologia é a necessidade do uso indissociável da alteridade (BIÃO, 2009, pg 96) para se fazer processo de pesquisa científica. O reconhecimento do outro torna-se possível como ser possuidor de estética. E assim, esse outro, de qualquer origem, condição física e mental, gênero, idade, cor, tem em si pertencimentos próprios de conhecimentos específicos que para serem compreendidos na sua mais ampla proximidade se faz imprescindível o uso determinado e aplicado das próprias epistemes oriundas e geradas por suas manifestações singulares.

Explicando melhor esse ponto, a alteridade parece ser o mais afortunado caminho para o desenvolvimento de uma atividade pedagógica realmente concreta em Artes Cênicas. Porque somente com a iniciativa afetiva do estudante pelos seus próprios saberes, sem pré-julgamento nem pré-conceito, talvez seja possível trazer essa atividade escolar para o campo da experiência corporal expressiva autoral, oriunda de necessidade e inventividade única e original que reside em cada uma das pessoas envolvidas.

A Educação das Artes Cênicas, contudo, deixando de ser pressionada pela hegemonia de práticas teatrais pode se abrir para as mais diversas possibilidades de expressão corporal. Então, a forma de decidir qual ou quais expressões podem ser desenvolvidas e praticadas em aula de cênicas só poderá ser por uma via, a da alteridade individual ou em grupo, e sugiro que seja pela alteridade afetiva.

O grupo de pesquisa que participo no Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília se chama Afeto. E lá, nas nossas discussões e conversas, chegamos à conclusão de que os termos “escuta” e “visão” não são capazes de atender toda a complexidade de sentidos disponível a que o professor em alteridade afetiva tem como possibilidade para perceber o outro. Preferimos usar o termo “cosmopercepção” de Oyèrónkẹ Oyěwùmí (2002)³.

O exercício em aula da/o professora/o de Artes Cênicas no momento de decidir quais atividades expressivas corporais devem ser atribuídas, se tocadas pela Etnocenologia, terá em seu escopo a cosmopercepção promovida pela alteridade afetiva. Esse elemento fundamental de sensibilidade sobre a corporeidade expressiva do outro possibilita que o professor perceba esse estudante da forma como ele quer ser compreendido, ou como se mostra concretamente. E mais, o que esse estudante deseja

3

fazer para o desenvolvimento e ampliação das capacidades que traz em si. Podendo até ser teatro, inclusive.

Eu sou uma pessoa de teatro. Sempre que posso faço peças teatrais. Amo o teatro. Por isso me pergunto sempre, quando assumo a personagem de professor de Artes Cênicas, o que meu estudante ama. O que ele gostaria de fazer. Se for o teatro como concebo, não tem problema. Mas se for algo bem mais distante, algo mesmo que nunca tive contato nenhum, ou mesmo que nunca tenha ouvido, também não tem problema. Pois o que importa é o nosso trajeto juntos em aula, é o nosso estado relacional e de crescimento.

Para mim, ser professor é antes de tudo respeitar o outro em seu lugar estético e tentar proporcionar o melhor que eu puder para que esse sujeito se desenvolva da forma mais saudável e confiante em si. E, em especial, na sua expressão escolhida naquele momento. Por isso o afeto.

Como aspectos relevantes a serem considerados nesses processos criativos das pesquisas aqui analisados, sobressai de maneira especial o afeto enquanto substância fundante para o resultado qualitativo e original dessas travessias na construção do pensamento e da teoria etnocenológica. Afeto enquanto amálgama da energia do corpo pesquisante no envolvimento com o objeto e fenômeno de pesquisa, seus sujeitos, seu contexto e suas relações humanas. Afeto comungado, somado, dividido e multiplicado como dimensão criativa, operativa e espiritualizada para a pesquisa em artes cênicas (SANTA BRÍGIDA, 2015, p. 23).

O afeto aliado a alteridade são atributos decisivos para o início da nossa trajetividade⁴ enquanto pesquisadores, ora estudante pesquisador, ora professor auxiliador e pesquisador. No momento do nosso encontro, o sujeito que sou trava um encontro pedagógico com o sujeito que se faz estudante, e juntos decidiremos o que fazer, quais serão os próximos passos que daremos. O sentido de trajeto em construção altera de modo definitivo qualquer compreensão hegemônica de metodologia.

A metodologia aplicada em sala de aula será individualizada e desenvolvida ao lado, junto, no sentido da cosmopercepção em busca do estado pleno, para que esse estudante consiga realizar seus processos idiossincráticos de estudos, que se definem no fato de sua expressão corporal agir motivada pela confiança em si mesmo e de seus

⁴ O conhecimento de si e do mundo é um fenômeno reflexivo e trajetivo (trajective). “Trajetivo” no sentido de revelar essa duplicidade e ambiguidade da relação entre o subjetivo e o objetivo. (BIÃO, 2009, p. 125)

desafios. São metodologias volantes, flutuantes que vão se fazendo e desfazendo, multiforme para que o estudante consiga se aproximar daquilo que ambiciona e o move.

O resultado é o estado de fazer algo oriundo de si, com a sua verdade. Dentre outras contribuições da Etnocologia, vale mais uma questão pertinente, as Práticas e Comportamentos Humanos Espetaculares Organizados- Pcheos. As Pcheos darão suporte teórico para a desmistificação de muito do que ronda os conceitos do que é prática de Artes Cênicas em aula, pois dará suporte para o combate, mais uma vez, contra a hegemonia dos conceitos pedagógicos conservadores ligados à prática única e indiscutível, vertical balizada pelo entendimento de cena ocidental.

Buscando enfrentar a problemática da definição dos objetos da etnocologia, originalmente descritos como as “práticas e os comportamentos humanos espetaculares organizados” (Pradier, Manifesto 21-22), eu próprio sugeri, posteriormente, organizá-los em três subgrupos: artes do espetáculo, ritos espetaculares e formas cotidianas espetacularizadas pelo olhar do pesquisador. Mais recentemente, eu atribuiria a esses três conjuntos ou subgrupos, a condição de serem, respectivamente, objetos substantivos, adjetivos e adverbiais. Uso aqui, por minha própria conta, três classes gramaticais: substantivo, adjetivo e advérbio. Assim, substantivamente, seriam objetos da etnocologia, no âmbito do primeiro conjunto de objetos, o que se compreende, em língua portuguesa (também em outras línguas, mas provavelmente de modo mais explícito, sobretudo, naquelas lingüisticamente aparentadas ao português), como as diversas “artes do espetáculo”. [...] o teatro, a dança, a ópera, o circo, a música cênica, o happening, a performance e o folguedo popular [...] realização reconhecível por todos como “arte”, em seu sentido mais gratuito e simplificado. Sua função precípua seria o divertimento, o prazer e a fruição estética (no sentido sensorial e de padrão compartilhado de beleza) [...] Também seriam objetos de interesse da etnocologia o que denominei de ritos espetaculares, ou, dito de outra forma, aqueles fenômenos apenas adjetivamente espetaculares. [Eu tenho definido este grupo como aquele que, percebido de fora pode ser considerado como espetacular, mas que pode prescindir de espectadores para acontecer, o que seria impossível nos espetáculos]. É o campo dos rituais religiosos e políticos, dos festejos públicos, enfim, dos ritos representativos ou comemorativos, na terminologia de Émile Durkheim (1985, 542-546). Nesse grupo de objetos, ser espetacular seria uma qualidade complementar, imprescindível decerto para sua conformação, mas não substantivamente essencial. [...] Finalmente, objetos espetaculares adverbiais seriam aqueles pertencentes ao terceiro grupo de objetos da etnocologia: os fenômenos da rotina social que podem se constituir em eventos, consideráveis, a depender do ponto de vista de um espectador, como espetaculares, a partir de uma espécie de atitude de estranhamento que os tornaria extraordinários para um estudante, um estudioso, um curioso, um pesquisador, enfim, um grupo de interessados em pesquisá-los (BIÃO, 2011) (VELOSO, 2016, p. 91).

Contudo, atualmente, essas denominações dos objetos de pesquisa da Etnocologia já estão se distanciando dessas definições, ainda que caras para o entendimento inicial da origem do arcabouço teórico sobre a espetacularidade.

A abrangência fundamentada inicialmente nas Pcheos, hoje é percebida pela importância dos entendimentos singulares e dos léxicos desenvolvidos ao lado de cada sujeito, como ação educativa. E abre a ampla e irrestrita defesa de práticas expressivas corporais de qualquer natureza, até mesmo não catalogadas, ou até mesmo de atividades sempre colocadas no esconderijo das epistemologias cênicas, como jardinagem, horta, ocupação territorial ampla de toda a escola para as mais diversas ações, como performance-art, circo, dança. E também cerâmica, serralheria, marcenaria, culinária, e tantas outras mais. Sempre oriundas da vontade expressa na ação corporal do estudante e apoiadas pelo professor de Artes Cênicas.

São atividades exploratórias e expansivas de Artes Cênicas por toda a escola, e neste tempo pandêmico, por toda a casa, vizinhança, onde quer que esteja o corpo do estudante, o lugar e seu uso será o cenário, a ação expressiva pedagógica é a cena atuante, e todos os atores, praticantes ativos ou passivos, diretos ou indiretos. Como ação educativa, a Pedagogia das Artes Cênicas se apropria de mais uma fundante abordagem da Etnocologia, que é a sua relação transdisciplinar, multidisciplinar e interdisciplinar.

Quero dizer, muitas formas possíveis exteriores de estudo àquela prática cênica que está em plena atividade podem ser assimiladas. Noções de saúde mental, ecologia, patrimônio, sociologia de gênero, étnica ou, relações internacionais, ou qualquer outra fronteira a ser disposta para benefício do desenvolvimento e ampliação da atividade expressiva ôntica do estudante.

Na mesa da ABRACE 2021, fui arguido sobre se essa abertura da sala de aula, em que cada estudante vira proprietário da sua própria pesquisa, poderia dar margem à indisciplina, ou uma possível falta de controle da situação, já que cada estudante faria o seu próprio projeto alhures, diante uma certa liberdade que poderia gerar libertinagem. Nesse caso, acredito que a escola pertença, ou deveria pertencer, a alteridade afetiva singular e natural encontrada nas práticas expressivas dos estudantes em sua mais intensa cosmopercepção, qualquer que seja.

E o barulho, a modificação da paisagem cromática, os cheiros e aglomerações, ou outras singularidades, fazem parte da prática cênica escolhida pelos sujeitos enquanto estudantes. Então, não seria possível entender as práticas desses estudantes como desordem ou balbúrdia, e também não seria possível silenciá-los. Faz parte, no meu entendimento, da pedagogia das Artes Cênicas a pesquisa teórica e prática, quanto os acertos e erros, as tentativas e aprendizagens decorridas dessas vivências. Deste

tempo que estou em aula uma única certeza pude desenvolver, as atividades corporais livres e autorais dentro da escola nada tem a ver com desobediência e indisciplina.

Pelo contrário do que se entende no modelo conservador, a escola não deveria dizer tanto para o estudante o que fazer. E sim, o estudante é que deveria sinalizar à escola como ela deveria se adequar aos preceitos aspirantes específicos deles, e deixá-los progredir diante seus trajetos pessoais.

Daí, sugiro uma definição central para as atividades estudantis na escola. Chamo de práticas expressivas corporais autorais, pois o estudante, tendo qualquer expressão que tiver, estética, organizada e orientada, estará em plena atividade cênica. Neste caso, não importa se chega a algum resultado formal ou não. No meu entendimento, o resultado é o processo de ocupação espacial pela expressão corporal, decerto que já estará em franco desenvolvimento e construção de conhecimento. Então a sua avaliação será a aprovação.

E isso já é o suficiente para continuarmos trajetivos até quando nos separarmos, e eu seguirei mais rico com a presença expressiva dele, e ele, assim espero, mais confiante e potente preenchido pelo saber que pertence a ele e a que ele pertence, igualmente mais fortes nós todos. E a escola, essa abstração em forma de sujeito social, delineada em rumo para atender melhor seus habitantes.

2 Possíveis novas fronteiras de pesquisa.

Muitos dos professores de Artes Cênicas da Educação Básica, ao lerem essas palavras, talvez se sintam em algum aspecto correspondidos. E, de certo modo, desobstruídos para defender suas próprias e legítimas maneiras de atuarem na Pedagogia das Artes Cênicas. Existe uma pressão da comunidade escolar para uma definição ontológica e epistêmica das práticas dessa disciplina. Área de conhecimento que é ainda pouco compreendida por modelos conservadores de avaliação e transferência de conteúdo. O que pode, por vezes, transformar o ensino de teatro em insidioso, sendo inevitável o seu fechamento em avaliações qualitativas e quantitativas, na tentativa de corresponder a modelos externos à realidade da sala de aula, pouco concretos e de efeito pedagógico, no mínimo, duvidoso.

Esta proposição aqui apresentada está apoiada nos pilares da Etnocologia que tem o interesse em oferecer à abordagem de pesquisa um possível fluxo de entendimento em rede, cuja conexão do intrínseco ao extrínseco se estabelece por uma

possibilidade trans e multidisciplinar de saberes. Podendo auxiliar o arte-educador, principalmente de cênicas, a defender suas práticas pedagógicas proporcionando a possibilidade de tirá-las do silenciamento e do inominável, e assim preencher-se de epistemologias capazes de criar um ambiente viável para o seu cotidiano.

Nesta rede, o ponto central das atividades em Artes Cênicas está pautado na construção e ampliação de conhecimentos já existentes nos sujeitos, dando-lhes reconhecimento e potência para que se transformem em expressão corporal como ato educativo. Práticas corporais expressivas autorais que conduzem os sujeitos à vivência de experiências cênicas como veículo de transformação escolar e de si.

A experiência ôntica, tudo indica, segundo o estudo até aqui desenvolvido, é uma forte aliada do sujeito para a construção e ampliação do conhecimento e então da possibilidade de autonomia e crescimento humano e social. Por isso estudar o que significa e qual a importância da experiência ôntica na prática educativa em Artes Cênicas pode ser uma pesquisa pertinente. Igualmente, pesquisar como essa relação entre a atividade expressiva corporal e a experiência individual poderá se desdobrar em ação escolar. O que põe em pauta reflexões referenciais sobre o assunto de como se opera a noção de experiência no campo da educação.

Se lhe chamo “princípio de transformação” é porque esse sujeito sensível, vulnerável e ex/posto é um sujeito aberto a sua própria transformação. Ou a transformação de suas palavras, de suas ideias, de seus sentimentos, de suas representações, etc. De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação (LARROSA, 2011, p. 7).

E ainda mais, vale ressaltar que quando a transformação do sujeito está diretamente ligada à sua experiência corporal e estética, indefinidamente qualquer que seja pode se desenrolar em Pedagogia. Pois no campo da ação pedagógica não é a obra de arte pronta e realizada que vale somente, mas, e principalmente, a sua realização em percurso. No trajeto da construção do conhecimento é que se encontra a ação educativa e desenvolvimento dos saberes. Dewey toca nesse assunto já no início do século passado.

Que conteúdo é apropriado para a arte? Existirão materiais intrinsecamente adequados e outros inadequados? Ou será que não existe nenhum que seja comum e impuro no tocante ao tratamento artístico? A reação das próprias artes se deu, de maneira regular e progressiva, no sentido de uma resposta afirmativa a essa última pergunta (p. 339). [...] Há alunos que[...] o meio, a atividade de aprendizagem, está inteiramente integrado aos resultados que

acarreta. Suas conseqüências – instrução, esclarecimento- se coadunam com o processo (p. 355). [...] O produto da arte - templo, quadro, escultura, poema – não é o trabalho, a obra artística. A obra ocorre quando um ser humano coopera com o produto de tal modo que o resultado é uma experiência apreciada por suas propriedades libertadoras e ordeiras (DEWEY, 2012, p. 381).

Discussões essas que poderão desembocar em alguns pontos tangenciais da histórica proposta pedagógica encontrada nas Escolas-Parques.

Daí falar-se antes em Centro do que em Escola. O Centro de Educação Elementar compreende pavilhões de "jardim de infância", de "escola-classe", de "artes industriais", de "educação física", de "atividades sociais", de "biblioteca escolar" e de "serviços gerais". É, portanto, algo como se fôsse uma Universidade Infantil. O Centro de Educação Média também possui um programa consideravelmente diversificado, destinando-se a oferecer a cada adolescente real oportunidade para cultivar o seu talento e aí se preparar diretamente para o trabalho ou para prosseguir a sua educação no nível superior. [...] a) 1 "escola-parque" - destinada a atender, em 2 turnos, a cêrca de 2 mil alunos de "4 escolas-classe", em atividades de iniciação ao trabalho (para meninos de 7 a 14 anos) nas pequenas "oficinas de artes industriais" (tecelagem, tapeçaria, encadernação, cerâmica, cartonagem, costura, bordado e trabalhos em couro, lã, madeira, metal, etc.), além da participação dirigida dos alunos de 7 a 14 anos em atividades artísticas, sociais e de recreação (música, dança, teatro, pintura, exposições, grêmios, educação física (TEIXEIRA, 1961).

Ao lado dessas referências imprescindíveis trazidas à tona, vale ressaltar a possível similaridade da proposta de atividades pluri e multidisciplinares, encontradas tanto nas Escolas Parques como na minha proposta pedagógica. Ambas as propostas sugerem apoiar a experiência individual e idiossincrática de cada estudante, então centradas no objetivo de “oferece [r] a cada adolescente real oportunidade para cultivar o seu talento (TEIXEIRA, 1961)”.

E assim, a escola possa, talvez, se redimensionar para a construção de um modelo de atividade pedagógica apoiada firmemente numa elaboração epistêmica que contribua para o fortalecimento do ensino de Arte Educação. São possíveis novas epistemologias que vão de encontro às aspirações educacionais históricas, especialmente para as escolas brasileiras. Mostrando a importância de uma possível e necessária revisão literária e teórica, ampla e crítica, apoiada nas bases fundantes da Etnocologia, sobre a formação dos padrões e dos conceitos vigentes na educação, e em especial na Arte-Educação.

Faz-se ainda mais contundente e pontual essa revisão crítica e teórica, sobre os aspectos da Etnocologia, quando vista no tempo presente com suas profundas alterações de relações e de hábitos. Cito o desenvolvimento das redes sociais e do mundo digital que está tão presente nas novas relações sociais do agora, ainda mais

intensificadas pela pandemia a que estamos presos. O que coloca a pesquisa em Pedagogia das Artes Cênicas em uma realidade virtual e distanciamento social, trazendo à tona discussões que já estavam em andamento sobre a escola e suas atualizações temporais.

Anísio Teixeira foi incansável ao defender a necessidade de educar todos para essa nova sociedade que surgia e, para tanto, era essencial uma educação pública de qualidade, integral e em consonância com essas novas formas de vida e de trabalho (pg272/273). [...] Já a desejável nova escola “conectada” precisaria flexibilizar seus currículos para ser possível ao estudante ir traçando percursos de descoberta do conhecimento, impulsionado pelo seu desejo necessário para o empenho, a disciplina e a rotina educacional em que seja admissível incluir a possibilidade [talvez] de uma Educação a Distância (EAD) para conteúdos de mais fácil adaptação às plataformas de aprendizagem. Tais plataformas precisam, igualmente, ser flexíveis e levar em conta as particularidades de cada integrante, proporcionando um ambiente com diferentes caminhos de aprendizagem. Hoje, caminha-se para uma troca generalizada e constante de conhecimentos e saberes com mobilidade espacial e necessidade de atualização constante. (ABRUNHOSA, 2018, p. 275).

Revisão crítica essa que tocará tanto o processo de formação do pensamento educacional brasileiro, quanto a ressignificação da prática expressiva corporal do sujeito. E a importância dessa prática expressiva corporal na e para o desenvolvimento de uma possível defesa de epistemologias próprias para a Pedagogia das Artes Cênicas. Práticas expressivas corporais essas que moldariam o espaço e as atividades escolares de forma dinâmica e transitória, relativizando discussões sobre processo pedagógico, atividades didáticas e noções de avaliação (ABREU, 2016).

Essas práticas pedagógicas talvez possam incitar uma adequação espontânea e natural no cotidiano de aula. Adequações no mundo escolar que vão além dele em suas dimensões físicas e conceituais, e que poderão abrir uma possível discussão, ao menos, em duas faces da mesma moeda.

A primeira face é a discussão sobre a metodologia pedagógica aplicada no processo de conhecimento expressivo estético ao lado da cosmopercepção do estudante. De modo que a metodologia possa se transformar, se dinamizar, se performar⁵ em direção a um método específico a cada sujeito, ou ao menos a cada realidade. A segunda face é a apropriação dos espaços escolares como cenários plurais, transdisciplinares e de multiuso temporário e provisório, e de mobilidade espacial até mesmo fora da escola.

⁵ O uso do termo performance neste texto se encontra com o sentido de desempenho. Conforme Gilberto Icle nos apresenta: “A ideia de Performance pode, eventualmente, aludir ao espetáculo, ao teatro, à dança, aos recitais e aos shows de música, a eventos artísticos tão distintos quanto a diversidade da arte produzida no mundo contemporâneo, além, é claro, de ser sinônimo de desempenho” (ICLE, 2010, p. 11).

O estudante, ao se empoderar dentro e fora da escola, e assim relativizar o entendimento de equipamento escolar como um todo, até mesmo o encontrado em casa, talvez consiga flexibilizar a ontologia conservadora e tradicional para as atividades pedagógicas das Artes Cênicas. Agora pautadas na experiência única, provocada pela proposição de práticas expressivas corporais, o que aproximaria essa atuação escolar, temporariamente, a uma espécie de Escola Parque, talvez. Entretanto, um modelo diferente das Escolas Parques conhecidas, uma que se monta e desmonta, provisória e dinâmica dentro e fora da escola regular propedêutica.

A escola que Anísio Teixeira almejava deveria preparar indivíduos pensantes e autônomos, “em uma ordem social, intelectual e industrial eminentemente complexo e mutável” (p. 36) Assim sendo, o aprendizado aconteceria a partir da própria vida, organizado por “centros de interesse ou projetos”. Educar seria impulsionar o estudante na busca de resolução de problemas e execução de projetos, balizados por suas experiências de vida. No seu entendimento, devido às diferentes personalidades dos alunos, bem como de suas trajetórias de vida, os seus interesses e liberdade de escolha e recusa deveriam ser respeitados dentro do processo educacional; a autoeducação “é[...] o resultado de se assumir direta e integralmente a responsabilidade dos próprios atos e experiências, [...] porque só a própria pessoa se educa” (TEIXEIRA, 1975, p. 20). A escola deveria oportunizar atividades que promovessem a integralidade do desenvolvimento do aluno (MAYA RICARDO, 2018, p. 216).

Pois, conforme Anísio Teixeira, essa arquitetura escolar com seu corpo docente consciente de seu papel poderia atender às aspirações dos estudantes em seus diferentes estados e sugestões. Daí, realizar uma prática educativa das Artes Cênicas, com tangência na Etnocologia, talvez contribua no fortalecimento de um arcabouço epistemológico dentro das escolas regulares em geral. Além de uma possível abordagem cuja proposta migre para o reconhecimento da própria natureza pedagógica do estímulo e prática da ação expressiva corporal autoral.

Essa abordagem pedagógica abre fronteiras de diálogo e desenvolvimento de novas epistemologias para a relação professor/ estudante. Pois a trans e multidisciplinaridade que a escuta ativa afetiva necessita para ser concretizada dá partida a um outro ponto importante para a prática expressiva corporal em aula das Artes Cênicas. Ponto esse que é a noção de atividade pedagógica enquanto construção relacional do que representa o sentido de trajeto.

[...] a proposição da Etnocologia, multiplicam-se às dezenas as possibilidades de trajeto – e de projetos futuros – para esta jovem perspectiva

transdisciplinar, considerando-se, simplesmente, o variado percurso acadêmico de cada um dos pesquisadores presentes (BIÃO, 2009, p. 45).

É como se a trajetória do estudante fosse o combustível propulsor para ele iniciar um processo “trajetivo” ao lado do professor. Esse “professor [que] tem seu lugar, como pesquisador” (DEMO, 2006, p. 64) o acompanhará e o ajudará a encontrar seu próprio método pessoal investigativo.

Para esse trajeto em choque entre sujeitos se consolidar em ação pedagógica afetiva faz-se necessária a realização de uma espécie de identificação. A identificação do sujeito a partir do seu ponto de vista e de sua história, talvez possa abrir mais uma porta para a ação pedagógica, que é a expressão sem pré-julgamento estético. A identificação afetiva do outro coloca à vista uma questão pertinente ao ato educativo das Artes Cênicas, que é uma abertura a qualquer expressão corporal do estudante. Inclusive o teatro, mas não necessariamente somente ele.

Portanto, focar o sujeito enquanto estudante das Artes Cênicas, a sua expressão, de qualquer origem e formato que seja, é o que realmente tem sentido pedagógico. Pois poderá revelar-se na ação corporal do estudante a provocação de experiências genuínas e autorais.

Se há experiência sem expressão não me interessa, pois não tenho como alcançá-la. Só posso alcançá-la por meio da expressão daquela experiência. Assim, poder-se-ia entender, no máximo, uma expressão vazia de experiência, porque há, pelo menos, a própria experiência da expressão. É aí que reside o fundamento essencial e existencial da teatralidade. Teatralidade entendida como a condição organizadora do espaço em função do olhar, que se constitui no sentido do reflexo (BIÃO, 1999, p.14).

E assim proponho que talvez, a escola regular, ao ser tocada pelas ações corporais oriundas das especificidades de cada estudante, inverta as suas relações institucionais. Não seria mais a escola que moldaria o sujeito, mas o sujeito, ou os sujeitos trajetivos, que moldaria a escola diante suas necessidades e ações expressivas pela Pedagogia das Artes Cênicas.

3 Rápido recorte de abordagem crítico-teórica sobre a história da Educação das Artes Cênicas no Brasil.

Brasília é uma cidade nova. Criada idealmente por um complexo de características na exigência de ser a definitiva capital do Brasil. Seu corpo citadino na concretude do espaço e do ambiente urbano mostra seus registros e vestígios, ainda que jovens se comparada a outras cidades do país e do mundo afora, mas presentes. Entretanto o que pode também a definir, pelas suas cicatrizes de uma curta história, são marcas profundas no campo da arte-educação. Como cicatrizes de um jovem lutando pela sua existência. Cidades antes dela lhe serviram de inspiração para o que deveria ou não ter para a sua criação. Um tanto quanto utópica é certo, principalmente no campo da engenharia e arquitetura, contudo, ela é autêntica e original em seu imaginário fecundo.

Talvez, uma das mais importantes parcerias para a invenção de Brasília tenha sido de Anísio Teixeira subsidiando os rabiscos de Lúcio Costa (CHAHIN, 2018) na confecção ideal do que uma cidade humanista deveria conceber. De fato, não é possível, e parece inquestionável essa afirmação, que uma sociedade possa se respeitar e se formar humana em toda a sua plenitude simbólica, se ela não estiver preenchida dentro do seu meio vivencial, social e arquitetônico, por excelentes condições de aprendizado. Evidentemente, dentro do seu escopo particular respectivo de necessidades culturais e saberes.

No caso de Brasília, com forte influência social do ocidente, um dos melhores modelos encontrados para o desenvolvimento dos saberes são suas escolas públicas, gratuitas e laicas. Elas foram planejadas para atender todas as pessoas desde suas primeiras infâncias até a continuidade da maturidade. A cidade está imbricada de específicos centros de desenvolvimento de conhecimento chamados por vários nomes, com Jardim de Infância, Centro de Educação Infantil, Escola Classe, Centro de Ensino Fundamental, Centro de Ensino Médio, Centro de Ensino Especial, Escola de Música, Centros Interescolares de Línguas, e mais vários outros.

Brasília, para quem vive nessa cidade, é uma Região Administrativa- RA. Essa RA é exatamente o desenho feito por Lúcio Costa do Plano Piloto para a construção da nova capital, e está dentro do Distrito Federal do Brasil. O Distrito Federal tem outras RAs, mais de 30, e sempre está surgindo uma nova reunião de pessoas que não tem para onde ir, e dali um tempo, batizam mais uma nova RA. Uma das curiosidades, dentre outras questões, é que o plano urbanístico de Brasília vai, no decorrer do tempo, ficando diferente das outras RAs que vão nascendo.

Na cidade idealizada por Lúcio Costa, as escolas são de comunidade, feitas para poucas pessoas em cada unidade, com poucas turmas, e quanto mais baixa é a faixa

etária dos estudantes, mais próxima das residências ficam os centros de ensino, e menor o número de estudantes por turma. Algo diferente ocorre nas outras RAs, que seus centros de ensino ficam cada vez mais distantes da vida residencial das famílias, e o número de vagas é bem maior ofertado em cada centro escolar. Isso vai ficando mais notável com a idade das RAs, quanto mais nova a RA menos escolas, mais vagas de matrículas por unidade, e mais distantes da vida íntima das famílias vão sendo instaladas, se aproximando do meio comercial e logístico.

Demonstrando ao menos duas características, uma a pretensa economia de construções escolares, que a cada dia que passa constrói-se menos escolas. E outra é a generalização do sujeito, pois em centros de ensino cada vez mais numerosos, com menos professores e espaços reduzidos, a individualidade é substituída por conceitos hegemônicos e metodologias universalizantes, pautadas muitas vezes numa meritocracia conceitual falível aos auspícios de uma educação humanista.

Brasília também tem outras características diferentes das outras RAs. A sede da capital federal tem Escolas Parques-EPs próximas de como as idealizadas por Anísio Teixeira. Hoje são 5 EPs em todo o Plano Piloto. Contudo, ao ver o desenho de Lúcio no diálogo intenso com as aspirações de Anísio, é possível ver no mapa original da construção da cidade o destino físico de 28 terrenos generosos para a construção de EPs. Ainda hoje as EPs que conseguiram ser construídas integram o corpo escolar das escolas regulares, e são ofertadas para os estudantes contemplados de forma obrigatória.

Brasília, já na sua prematura gestação, correu riscos graves de ser abortada. Durante sua construção sofreu inúmeras ameaças de golpe, tanto de forças nacionais quanto internacionais. Mas sustentou a construção e transferência da capital brasileira apoiada enormemente pela população vinda de todas as regiões do Brasil e boa parte dos intelectuais e políticos de seu tempo. O que não impediu que, desde o primeiro dia de Brasília inaugurada, na nova presidência, esta cidade, recém-nascida, continuasse a sofrer frustrações diante a sua invenção inspirada.

Um dos primeiros ataques imediatos após a transferência da capital foi a interrupção sumária da construção das EPs sob a alegação, entre outras, de corrupção e falta de dinheiro. Daí a tenra e desprotegida cidade foi entregue, definitivamente em 1964 para forças políticas incisivas que nunca mais a deixaram em paz até os dias de hoje. Seus idealizadores já deixaram o plano terreno da existência. Muitos deles sumiram de forma abrupta e sem muitos esclarecimentos sobre seus últimos momentos, violentamente.

Ficou Brasília. Ficaram seus moradores mais permanentes, formando as primeiras gerações de nativos, e outros ainda mais volantes e temporários. Por vezes, por eu estar aqui, percebo uma cidade que sonha sonâmbula com algo que nunca conheceu, sente falta de algo que nunca viu. Decerto, na genética histórica rasgada no corpo dessa ainda jovem cidade encontra-se o registro de um território vazio permeado pela ausência das EPs. São espaços bem escolhidos por seus idealizadores e desocupados ou ocupados de forma muitas vezes irregular, numa franca guerra de especulação territorial e imobiliária.

Espaços citadinos que tem em seu obscuro os registros daquilo que Anísio Teixeira queria combater, a permanência de uma sociedade desigual e injusta, que não se prepara para a sua realidade, sempre sendo tolhida de suas mais íntimas aspirações. Algumas dessas aspirações poderiam ser atendidas pelo bem social pautado no desenvolvimento de práticas corporais idiossincráticas advindas do desejo de quem faz, e não ao contrário, que gera a mão obediente e acéfala capaz de atender o seu algoz de forma submissa e inquestionável.

Em mais 2 RAs de Brasília tem EPs, Ceilândia e Brazlândia. Da primeira chama Escola Parque Anísio Teixeira e da segunda Escola Parque da Natureza. Elas são conhecidas como EPs contemporâneas e suas relações com a sociedade são bem diferentes daquelas 5 que estão no Plano Piloto. Não são obrigatórias à comunidade escolar local, não tem construções próprias, são locações inadequadas para estudantes diversos, sem acessibilidade e nem qualquer outro ajuste à realidade deles. Na verdade, são os estudantes que devem se adequar à realidade física, institucional e burocrática das EPs, num confronto muitas vezes desigual entre a gestão central da educação distrital e a realidade concreta desses centros educacionais.

As EPs vêm de encontro à um dos ideais para a realização das concretudes humanas, que é a de fazer o mundo a seu peso e sua medida. Pois tudo o que a humanidade tem como sua, desde suas mais íntimas aspirações até as mais gloriosas feitura, passam inevitavelmente pela ação corporal expressiva do ser. Esse indivíduo, preso em seu estar ontológico histórico pode ser incentivado para que na sua individualidade desenvolva manipulações de matérias e mesmo movimentos musculares, por mínimos que sejam, para o bem-estar em si e no mundo.

Talvez seja esse um dos propósitos utópicos das EPs, incentivar expressões corporais autorais que construam coisas materiais e narrativas, com o próprio corpo ou

com outros corpos para que cada indivíduo, em sua mais íntima presença construa seu caminho específico para onde apontar suas aspirações, sem pré-julgamentos.

E ao observar como a Etnocenologia pode atuar na compreensão da Pedagogia das Artes Cênicas talvez seja possível reavaliar as ações humanas expressas tanto nas paredes de algumas grutas, a existência das próprias cidades e campos, as festas e rituais, corporeidades em seus respectivos cenários de todos os povos de toda a parte.

É certo que esse assunto não se encerra aqui com o término dessa breve e pontual reflexão apresentada neste artigo. Mas, ter a contribuição dos pilares fundantes da Etnocenologia como pano de fundo desse amplo cenário que é a existência humana na Terra possa dar suporte para tentar entender que o corpo humano individual, ora em condição de sujeito estudante, que compõe o corpo humano planetário nas suas múltiplas narrativas atemporais, hoje, deveria estar em uma aula de Artes Cênicas permitido e apoiado na construção de seus próprios trajetos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Joana. Registro, avaliação e apresentação de resultado em oficinas de teatro: formação do professor/formação do aluno. In: HARTMANN, Luciana; VELOSO, Graça (Org). **O teatro e suas pedagogias: práticas e reflexões**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016. p. 195- 212.

ABRUNHOSA, Ariane. Anísio Teixeira: educação, cultura e tecnologias da sociedade industrial para a sociedade da informação. In: PEREIRA, Eva; COUTINHO, Laura; RODRIGUES, Maria (org.). **Anísio Teixeira e seu legado à educação do Distrito Federal: história e memória**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2018. p. 257-282.

BIÃO, Armindo. Etnocenologia, uma introdução. In: GREINER, Christine; BIÃO, Armindo (Org.). **Etnocenologia: textos selecionados**. São Paulo: Annablume, 1998. p. 15-21

BIÃO, Armindo. **Etnocenologia e a cena baiana: textos reunidos**. Salvador: P&A Gráfica e Editora, 2009.

CHAHIN, Samira Bueno. **Cidade nova, escolas novas? Anísio Teixeira, arquitetura e educação em Brasília**. / Samira Bueno Chahin; orientador José Tavares Correia de Lira. coorientador Diana Gonçalves Vidal - São Paulo, 2018. Universidade de São Paulo-USP.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. BOYDSEON, Jo Ann (org.). Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

ICLE, Gilberto. Para apresentar a Performance à Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 35, n. 2, p. 11-22, 2010.

LARROSA, Jorge. **Experiência e alteridade em educação**. Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, v.19, n2, p.04-27, jul./dez., 2011.

RICARDO, Luciana de Maya. Do ideário pedagógico de Anísio Teixeira para Brasília às escolas parque contemporâneas. In: PEREIRA, Eva; COUTINHO, Laura; RODRIGUES, Maria (org.). **Anísio Teixeira e seu legado à educação do Distrito Federal: história e memória**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2018. p. 215-238.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Visualizing the body: western theories and african subjects. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, 2002, p. 391-415. Tradução Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: https://filosofiaafricana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/oy%C3%A8r%C3%B3nk%C3%A9%20E1%BA%B9%CC%81_oy%C4%9Bw%C3%B9m%C3%AD_-_visualizando_o_corpo.pdf. Acesso em: 13 jul. 2020.

SANTA BRÍGIDA, Miguel. **O auto do círio**: drama, fé e carnaval em Belém do Pará. BRITO, Waldete; LIMA, Wlad; SANTA BRÍGIDA, Miguel (Org.). Belém: PPGArtes Universidade Federal do Pará. 2014.

SANTA BRÍGIDA, Miguel. A etnocenologia na Amazônia: trajetos- projetos-objetos-afetos. **Repertório**, Salvador: Universidade Federal da Bahia, ano 18, n. 25, p.13-23, 2015.

TEIXEIRA, Anísio. Plano de construções escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. xxv, n.81, jan./mar. 1961. p.195-199. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001673.pdf> Acesso em: 10 mar. 2020.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959. p.78-84. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001673.pdf> Acesso em: 10 mar. 2020.

VELOSO, Graça. Os saberes da cena e o recorte da pedagogia do teatro: uma possibilidade metodológica. In: HARTMANN, Luciana; VELOSO, Graça (Org). **O teatro e suas pedagogias: práticas e reflexões**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

VELOSO, Graça. Paradoxos e paradigmas: a etnocenologia, os saberes e seus léxicos. **Repertório**, Salvador, nº 26, p.88-94, 2016.1.