

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*, VIII

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 seu 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 ColoqueArte - 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 ColoqueArte, 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 presenciais 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 incutindo 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, 2017; 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 valiosas” 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 (musicizing). 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/as estudantes ou professores. Entretanto, todos aprendem. Por isso, tem sido denominado “currículo oculto” (Froehlich & Smith, 2017, p.102). Abbott et al. (2014) 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 (2017) 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 independente de 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 sacaneando.

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 agora sabendo se ou como 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, suspeita e deturpação 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 ukulelê (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 divertimento em um tipo de abismo Nietzscheano.

Fazer música é um componente vital da condição humana, e é bom para o cerne das pessoas (Boyce-Tillman 2019; Hills &

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

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, precisamos escutar suas vozes musicais. Desesperança e alienação serão resultado se não os escutarmos – se eles se sentirem ignorados. Quando permitimos as 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. Available at: <http://edglossary.org/hidden-curriculum>. Accessed July 10, 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, MIKE. "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.

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

HIGGINS, L.; BARTLEET, B.L. The community music facilitator and school music education. In: G. McPherson; G.F. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education*, vol. 1. New York: Oxford University Press, 2012, pp. 495-511.

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. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

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/>, viewed 5 April 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 psycholog*, 2009, pp. 462-470. Oxford, UK: *Oxford University Press*.

MARK, M.L. *From Tanglewood to the present*. *National Association for Music Education*, (no date). Available: <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. Available at www.nea.org//home/20380.htm. Accessed: January 8, 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. Available at: <http://www.quadrantresearch.org/arts-education-data-project/>. Last accessed: July 31, 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.

RITH-NAJARIAN, L. R.; MCLAUGHLIN, K. A.; SHERIDAN, M. A.; NOCK, M. K. *The biopsychosocial model of stress in adolescence: Self-awareness of performance versus stress reactivity*. *Stress*, 17(2), 2014, pp. 193-203.

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

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.

WATSON, S. *Using technology to unlock musical creativity*. New York, NY: Oxford University Press, 2011.

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

WENGER, E. Communities of practice: Learning, meaning and identity. New York: Cambridge University Press, 1998.

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. Available at: www.littlekidsrock.org/wpcontent/uploads/2014/06/MusicAsALanguageAndModernBand.pdf. [Accessed July 28th, 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, 2018, 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 consequentemente 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 consequência 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. Bantam 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 da 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 sobrepor 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 brasiliense, 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.

ETPVP-DF CAVALCANTE

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.
- Fornecer:** múltiplas experiências 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 conhecimento e a reflexão sobre prática, produção e políticas culturais a partir de bases conceituais históricas e críticas da cultura.
- Reflexão:** o debate e a prática da educação popular vinculada a métodos de trabalho de base e ao trabalho formativo e organizativo do teatro.

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 Fusão, um grupo de pesquisa e ensino com duas peças em repertório da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSD) com as peças "Fuzão" e "Conteúdo".

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, e Vozes do Sertão Lutando por Transformação e o Arte Kalunga Mstec, 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, campi 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 sematária da participação em atividades ofertadas pela escola durante o ano.

PLANALTIINA
PLANO PILOTO
SÃO SEBASTIAO

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 nº 01
CIA BURLESCA
FEV 2018



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 Góias. 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. As 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 Nuncio



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 chiar 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

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-em-cena>>. Correio Brasiliense: <<http://sites.correioweb.com.br/app/noticia/encontro/>

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 de produção artística pelo conjunto dos agentes culturais que

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>

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.



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 Lília 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-dificil-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 idiossincrasias 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)confecção 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 gramsciniana, 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. 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 desistoricizar 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.

HOBSBAWM, 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.