

SALA EM CENA: JOGOS TEATRAIS NA FORMAÇÃO DO(A) GESTOR(A) SOCIAL

SALA EN ESCENA: JUEGOS TEATRALES EN LA FORMACIÓN DEL SOCIAL MANAGER

ROOM ON SCENE: THEATRICAL GAMES IN TRAINING OF THE SOCIAL MANAGER

MOURA, Maria Suzana¹
MOURA, Solange Maria
CALIL, Mônica

RESUMO: As cenas que passamos a contar neste artigo foram experienciadas e construídas durante dois semestres, do ano de 2008, no curso de Estrutura e Funções de Governo da graduação em administração da Universidade Federal da Bahia². A experiência com jogos teatrais dialoga com pressupostos teóricos da teoria da complexidade e da Arte na Educação. Nessas cenas aprofundamos a percepção, reflexão e vivência da integração dos saberes intelectual, sensível e intuitivo no processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva da formação do gestor/a protagonista solidário e enquanto parte de uma liderança coletiva. O próprio texto do artigo foi tecido na linguagem teatral em três cenas: o Contexto; os Bastidores e os Jogos Teatrais vividos na sala de aula – cena esta dividida em três atos; e Fechando as Cortinas. Em todas elas estão atuando como protagonistas as autoras, os/as estudantes e autores/as convidados/as.

Palavras chave: gestão, jogos teatrais, ensino-aprendizagem, complexidade, arte na educação

RESUMEN: Las escenas que pasaron después de este artículo se han experimentado y construido durante los dos semestres de 2008, en el curso de la Estructura y Funciones del Gobierno Licenciatura en Administración de la Universidad Federal de Bahía. La experiencia con juegos teatrales diálogos con los supuestos teóricos de la teoría de la complejidad y de las Artes en la Educación. En estas escenas profundizar la percepción, la reflexión y la experiencia de integración de conocimiento intelectual, sensible e intuitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje en vista de la formación del gerente / la protagonista simpático y como parte de un colectivo de liderazgo. El texto actual del artículo se tejen en lenguaje teatral en tres escenas: el contexto, los Juegos Backstage Theatre y vivió en el salón de clases - la escena se divide en tres actos, y cerrar las

¹ Profa. Adjunto, Universidade Federal da Bahia, UFBA. Doutorado em Administração pela Universidade Federal da Bahia (1997). Mestrado em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1989). Graduação em Arquitetura, UFBA (1980). Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Administração, atuando principalmente nos seguintes temas: gestão local, redes, inovações, governo local e economia solidária. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Padéia, Laboratório de Pesquisa Transdisciplinar sobre Metodologia para à Educação e Gestão Social. mariasuzana@gmail.com

² Trata-se de uma pesquisa-ação conduzida em 2008 por uma das autoras e responsável pelo referido curso, em parceria com uma facilitadora em Oficinas Teatrais. Experiência semelhante vem sendo desenvolvida no âmbito do mestrado em gestão social. No processo tecemos o diálogo com uma arte educadora e mestre em educação, outra autora deste artigo. As reflexões aqui tecidas podem ser expandidas para a formação do gestor social.

cortinas. En todos ellos están actuando como protagonistas a los autores, los / estudiantes y los autores / invitados los / las.

Palabras clave: gestión, juegos teatrales, la enseñanza y el aprendizaje, la complejidad, el arte en la educación

ABSTRACT: The scenes that passed after this article were experienced and built during two semesters of 2008, in the course of Structure and Functions of Government Degree in Administration from the Federal University of Bahia. Experience with theater games dialogues with theoretical assumptions of complexity theory and the Arts in Education. In these scenes deepen the perception, reflection and experience of integration of knowledge intellectual, sensitive and intuitive in the teaching-learning process in view of the formation of the manager / the protagonist sympathetic and as part of a collective leadership. The actual text of the article was woven into theatrical language in three scenes: the Context, the Backstage Theatre Games and lived in the classroom - the scene is divided into three acts, and Closing the curtains. In all of them are acting as protagonists the authors, the / students and the authors / the guests / the.

Key word: management, theater games, teaching and learning, complexity, art in education

CENA 1: CONTEXTO

A formação do/da gestor/a protagonista solidário e enquanto parte de uma liderança coletiva tem a ver com uma intenção partilhada por muitos que vivenciam o campo da gestão social³ - a aprendizagem e prática de valores emancipatórios (solidariedade, cooperação, justiça, respeito à diferença, democracia participativa e zelo com a Vida) no próprio processo de gestão. Processo este que é essencialmente coletivo, onde quer que se realize (organizações da sociedade civil, do Estado, empreendimentos econômicos, redes interorganizacionais, entre outras).

Tal formação pressupõe a percepção do/da estudante como um ator, como um sujeito inserido na realidade a ser conhecida, mas também um/a espectador/a que atua na idéia de protagonista. É, ao mesmo tempo, sujeito da experiência⁴ e corpo ativo que reage, interfere e que se observa e observa. O que significa estimulá-lo a ocupar o seu lugar no mundo, onde este não se contente em ser um “receptáculo de um discurso que lhe proponha um silêncio passivo” (Desgranges, 2003, p. 37). Ocupar o seu lugar percebendo-se também como parte de coletivos, um

³ A Gestão Social é um campo de práticas diversas, antigas e novas, que vem se constituindo como campo de conhecimento manifesto, entre outros, através do Encontro Nacional de Pesquisadores em Gestão Social, que acontece desde 2007. Encontramos nos anais desses encontros um amplo debate conceitual sobre Gestão Social, mas este não é nosso objetivo aqui.

⁴ A noção de experiência é aqui compreendida envolvendo sentido, conhecimento, travessia e exposição do sujeito, construção e reconstrução. Segundo os argumentos de Jorge Larrosa Bondia (2001) como algo que *nos toca* e não algo que *toca* e que passa. A experiência é diferente das muitas coisas que passam cotidianamente por nós, porque ela nos acontece, tomando-nos por inteiro.

estudante/gestor protagonista que não atua isoladamente, pelo contrário é uno e interdependente.

O ponto de partida para a pesquisa foi a percepção de que a educação universitária contemporânea precisa empreender transformações que superem concepções do paradigma dominante de nossa cultura ocidental, por vários séculos. Educação erigida na cisão e dicotomização ilusória do ser humano (corpo e mente, razão e emoção); na visão cartesiana e mecanicista do mundo, da vida e do corpo; e no ponto de vista de uma sociedade como uma arena competitiva pela existência.

Na esteira da modernidade, a sala de aula, como micro espaço do espaço social mais amplo, reflete, ainda hoje, uma organização social que tem suas raízes no século XVIII⁵: cadeiras em filas; conhecimento compartimentado, parcelado, reduzido em ‘disciplinas’; exacerbação da razão instrumental em detrimento das emoções, retirando do humano um elemento humano (MORIN, 2004); conhecimento de forma linear; atomização do próprio saber do especialista; e um corpo disciplinado, no processo ensino-aprendizagem, e apartado da construção do conhecimento, como forma de controle. Processo que enxerga apenas cabeças sem corpos sobre as cadeiras da sala de aula e corpos úteis (adaptados ao mundo de produção) e dóceis (em seus movimentos e sentidos). Não escutar o corpo e controlar a sensibilidade provocaram rupturas entre o intelectual e o sensível. É no projeto iluminista que a razão pura subordina a sensibilidade. Para Maffesoli (2005), os positivistas, dando prosseguimento a esse caminho, reduzem o conhecimento aos critérios da ciência e consideram o real apenas o racional lógico, formal e analítico. A arte e tudo mais foram relegadas “às esferas particulares da existência” (p.71).

Vivemos um momento de mudança de paradigma, que requer uma mudança de percepção, pensamentos e valores. A percepção da interdependência de todos os seres e fenômenos na Teia da Vida é uma chave neste processo (Capra 2002), o que é evidenciado na teoria da complexidade⁶. A partir desta percepção, a construção do conhecimento no processo ensino-aprendizagem compreende o corpo sala de aula na sua totalidade, ou seja, como algo constituído de vários corpos que, como os fenômenos em rede, estão interconectados e são interdependentes – estudantes, professor/a, planejamento, sala de aula, faculdade, cotidiano, sociedade, governo, estado, política,

⁵ “[...] A partir do final do século XVIII as *sociedades disciplinares* começaram a distribuir os indivíduos no espaço por meio de técnicas de enclausuramento e/ou organizações hierárquicas de lugares específicos. Todas as atividades eram controladas temporalmente, o que possibilitava, por exemplo, o isolamento do tempo de formação e do período de prática do indivíduo. Com isso a aprendizagem poderia ser normatizada, e as forças produtivas seriam compostas a fim de obter um aparelho eficiente” (LOURENÇO, Eliana B., 2005, p.36).

⁶ Um dos princípios metodológicos do pensamento complexo é o princípio hologramático: “[...] cada um de nós, como indivíduos, trazemos em nós a presença da sociedade da qual fazemos parte. A sociedade está presente em nós por meio da linguagem da cultura, de suas regras, normas, etc.” (MORIN, 2003, p. 34).

economia, ecossistemas, Teia da Vida....

O que significa dizer, na origem do termo complexo, “aprender o que está tecido junto”, (MORIN, 2004); e o conhecimento e os atores envolvidos na sua construção vistos como corpos hologramáticos. Nas palavras de Morin: “[...] Cada ponto singular de um holograma contém a totalidade da informação do que representa, cada célula singular, cada indivíduo singular, contém de maneira “hologramática” o todo do qual faz parte e que ao mesmo tempo faz parte dele” (MORIN, 2004, p. 38).

Nesse sentido, a realidade não pode ser mirada sob um único parâmetro. O conhecimento sobre essa é polissêmico, multi, inter, e transdisciplinar. Nesse sentido, a transdisciplinaridade representa a tentativa de se sair da crise de fragmentação no qual nos encontramos, enquanto humanidade, e que se encontra o conhecimento humano. Aqui conjugamos com os diferentes saberes - ciência, arte, tradições.

Há uma cena vivida na sala de aula durante a pesquisa que testemunha a relevância e intensidade da ação pedagógica nutrida nessa conjugação. Numa aula inicial sobre conceitos de governo pudemos integrar noções trazidas pelos estudantes, com noções das ciências política e jurídica, com a ciência/vivência de governo do povo pataxó; tudo isso imerso num cenário do contar/conhecer histórias.

Essa vivência reafirmou a arte como forma de conhecimento humano que integra os saberes intelectual, sensível e intuitivo. A arte se apresenta, então, como um caminho de (re) juntar os corpos fragmentados, por ser o lugar de corporeidade, de sentidos, nas experiências do sujeito com o mundo. A arte transpassa e é transpassada pela vida (PAREYSON, 2001). Através dela expressamos a forma como pensamos, sentimos e agimos no mundo; e através dela construímos possibilidades de transformarmos nossas ações no mundo

Compartilhando da visão Yorubá de que a arte está no corpo, compreendemos este como expressão e linguagem, pleno de intencionalidade, lugar onde a existência se realiza, (MERLEAU-PONTY, 1971). Assim, durante o projeto de pesquisa significamos a sala de aula e seus atores como corpos. Sem perder de vista que na formação do gestor/a é imprescindível a sua condição humana de corpo multidimensional (dimensão biológica, psíquica, social, cultural, emocional, racional e estética).

A partir da compreensão do corpo e da arte no processo ensino-aprendizagem, na conjugação dos saberes intelectual, sensível e intuitivo, rejeitamos os conteúdos do curso de ADM 151 aos conteúdos do corpo que deveria se preparar para dialogar⁷ com os primeiros e, assim, dar-

⁷ As noções de diálogos, inspiradas em Paulo Freire, não retiram os conflitos que perpassam o encontro entre

lhês sentidos, construindo o conhecimento. Incorporamos às ações pedagógicas dinâmicas e jogos teatrais, objetivando construir os conhecimentos específicos do curso (sem perder os múltiplos referenciais que os constituem) e, ao mesmo tempo, trabalhar competências, mirando a formação do gestor protagonista solidário. Tais competências foram: estar desperto e no presente (integração corpo/ mente e pensar/sentir/agir); concentração, atenção e foco; capacidade de escuta e percepção de si e do outro; capacidade de ação compartilhada (gestão participativa e construção coletiva do conhecimento); criatividade e desenvoltura na identificação e resolução de problemas e na expressão do conhecimento (pessoal e coletiva).

Esta pesquisa empreende um desafio à educação universitária no sentido de buscar outras ancoragens no processo de transformação em que se encontra a sociedade. Ancoragens que estão sendo construídas em uma perspectiva sistêmica, solidária e participativa de educação crítica, criativa, sensível e reflexiva. Nesse sentido, as ações pedagógicas foram construídas no entendimento de que o processo de cognição vai além do pensar, integrando percepção, emoção e ação (CAPRA, 2002).

CENA 2: OS BASTIDORES E O JOGO TEATRAL NA SALA DE AULA

Alguém já disse que para um teatro existir, duas coisas não podem faltar: público e ator. Na sala de aula tínhamos os dois.

Ao olharmos para a sala vazia com suas carteiras arrumadas em fila, e mesmo com elas preenchidas por olhares ausentes, os ecos do poema Teatro do Cotidiano, de Bertold de Brecht, atravessam nossos ouvidos:

Vocês, artistas que fazem teatro
Em grandes casas e sob sóis artificiais
Diante da multidão calada, procurem de vez em quando
O teatro que é encenado na rua.
Cotidiano, vário e anônimo, mas
Tão vívido, terreno, nutrido da convivência
Dos homens, o teatro que se passa na rua.

A vida cotidiana se realiza em muitos saberes. Era hora de (re) focalizar o olhar sobre o cotidiano da sala de aula e provocar nos seus atores/espectadores uma implicação com a construção do conhecimento. Construção esta que se reconhece como suporte do “nascer com”, “nascer junto”

consciências, como atitude problematizadora que inclui o outro e se amplia na sua relação corpórea.

(*cognoscere, cum-nascere*), aproximando-nos da realidade e enfatizando as diferentes possibilidades dessa aproximação (transdisciplinaridade).

Transformamos o olhar sobre o cotidiano da sala de aula desde a sua organização espacial (sentar em círculo) até a (re) construção coletiva do processo ensino-aprendizagem. O pensar *a priori* e o “dever-ser” cedeu espaço para o ‘pensar’ também com o sensível sobre o inesperado, o imprevisível, o “vir- a- ser”.

Buscamos uma ação pedagógica que incitasse uma sinfonia entre o visível e o invisível (MAFFESOLI, 1998); que se pautasse na concepção de que o corpo “conhece o mundo antes de podermos reduzi-lo a conceitos e esquemas abstratos próprios de nossos processos mentais” (Duarte Jr., 2004, p. 126); e que compreendesse a interdependência/coexistência das dimensões intelectual e sensível/intuitiva no conhecimento humano, possibilitando entrar em cena o saber sensível. Enunciado assim por Capra:

O pensamento racional é linear, concentrado e analítico. Pertence ao domínio do intelecto, cuja função é discriminar, medir, classificar. [...] O conhecimento intuitivo, por outro lado, baseia-se numa experiência direta (*sic*), não-intelectual da realidade, em decorrência de um estado ampliado de percepção consciente. Tende a ser sintetizador, holístico e não-linear (CAPRA, 1991, p.35)

Porque compreendemos como Duarte Jr. que,

é somente com base nas vivências, nos sentimentos das situações, que o sentimento racional pode se dar. O pensamento busca sempre transformar as experiências em palavras, em símbolos que as signifiquem e as representem. [...] Vivenciar (sentir) e pensar estão indissolivelmente ligados. (1983 , p.31)

A arte, forma de linguagem, realiza as ações pedagógicas que buscamos, dentre outras coisas: por transformar o invisível no visível; refletir e refratar o mundo, criando o que ainda não foi posto (“o vir-a- ser”); e por estar presente operando na relação do ser humano com a vida, a partir das suas diferentes dimensões (social, cultural, histórica, política e estética). A ação pedagógica através da arte possibilita-nos, ainda, evidenciarmos a dimensão estética da educação - dar sentidos às nossas ações cotidianas, modelando de forma coerente nosso pensar, sentir e agir sobre o mundo (Duarte Jr.,2005).

Através da arte, segundo Ana Mae Barbosa:

É possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a capacidade criadora de maneira a mudar a realidade que foi analisada . (BARBOSA, 2005, p.100)

Assim, a arte envolve corpo, sentidos, percepção, imaginação, experiência. Não permitindo apenas “analisar a realidade” que é um processo que recorta, distingue e recompõe, mas, sobretudo,

permite vivenciá-la na sua inteireza, para transformá-la. Ao darmos forma a um ‘objeto’ criamos e nos (re) criamos; na ação de transformar, transformamo-nos. A arte na educação instiga o/a estudante como personagem de si mesmo a transgredir, para ir ao seu próprio encontro e ao do ‘outro’. Essa transgressão é a possibilidade de reinventar e reinventar-se, construir e reconstruir-se, porque desconstrói e nos desloca de posições acomodadas. Portanto, perturba e desestabiliza.

Ao trazermos a arte para a ação pedagógica do curso de Estrutura e Funções de Governo, retiramos nós mesmos e os/as estudantes dos papéis que usualmente vínhamos atuando em sala de aula. Provocamos desestabilidades, percebida assim por uma estudante, no início do processo: “Não tinha passado por uma experiência assim, acredito que a turma, na sua grande maioria ainda não tinha vivenciado este aprendizado. Por tais motivos me sinto insegura e até perdida, as vezes, não sabendo como me posicionar” (Documento de avaliação 1)

Ao final do curso, a mesma estudante enuncia que:

Acredito que o curso conseguiu alcançar os objetivos do programa, aprendi a ouvir mais, percebi melhor o meu papel na sociedade e enxerguei o meio ambiente de uma forma diferente, me percebi como parte dele e isso fez com que eu mudasse algumas atitudes com o mesmo. Mudei também a minha forma de ver a administração pública [...] (documento de avaliação 2 do curso)

Augusto Boal, durante uma entrevista, disse que ficava sentado em uma ponte, na frente de sua casa, olhando as pessoas passarem e isso talvez tenha o influenciado “a ver o que há de teatro na vida e de vida no teatro”⁸. E foi assim que a arte na linguagem do teatro tomou corpo na sala de aula do curso de Estrutura e Funções de Governo. Dada a complexidade que envolve essa área de conhecimento, poderíamos dizer que são pequenos ensaios do jogo teatral.

Dessa forma, nosso diálogo com teatro na ação pedagógica é inspirado em dois vieses. No seu sentido etimológico - *thea*, olhar com interesse; e *tron*, donde - o local de onde se vê; e nas palavras de Boal “local onde se atua”. Local de onde se vê e se atua, esse é nosso olhar pedagógico sobre o corpo da sala de aula, parte hologramática do corpo social.

Vê e atuar nos coloca em diálogo com a arte sob duas perspectivas: a arte como forma de expressão e impressão (LANGER, 2003). A arte na perspectiva da impressão (local de onde se vê) nos coloca como seus espectadores, posição na qual estabelecemos um diálogo autoral com o ‘objeto’ conduzido pelos nossos sentimentos e experiências cotidianas. Nesse momento interagimos, questionamos, recorremos as nossas vivências para compreendê-lo, traduzimos e interpretamos. Tornamos a realizá-lo, recriamo-lo, somos protagonistas.

⁸ Entrevista Augusto Boal . <http://www.opalco.com.br/foco.cfm?persona=materias&controle=123>. Acesso em junho de 2009

Já na perspectiva da arte como expressão (local de onde se atua), somos construtores. Estamos também realizando-a, revelando sentimentos, emoções, visões e versões de mundo. Conjugamos sensibilidade e formas de pensamento. Deslizando entre o ver e o atuar participamos de um jogo, no qual produzimos conhecimentos imersos nele.

O jogo teatral se apresenta como um processo lúdico, *no aqui e agora*, que problematiza e busca soluções. Suas regras são explicitadas e acordadas; e o grupo dividido, posiciona-se entre aqueles que jogam (ator) e aqueles que observam (platéia)⁹. Priorizamos, no entanto, a sobreposição de papéis, ou seja, o/a estudante ao mesmo tempo em que ‘atuava’ se observava e observava o outro.

Segundo Viola Spolin, o jogo é,

uma forma natural de grupos que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer – é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta. (SPOLIN, V., 1963 p. 4.).

No ato de jogar o/a estudante abria os poros do seu corpo para que a comunicação com os conteúdos se realizasse, mesmo com algumas dificuldades provocadas pelo estranhamento ao novo que se incorporava no ato pedagógico. As considerações tecidas a seguir por uma estudante, do seu processo de ensino-aprendizagem, corporifica o que Spolin nos apresenta sobre o jogo (como um momento de abertura que amplia novas possibilidades). Ao mesmo tempo, a estudante, nos mostra a relevância do jogo teatral nas relações pulsantes entre os espaços de aula, do cotidiano e de gestão coletiva e participativa construída a partir das experiências de seus atores. Relação que implica o sujeito e traduz um exercício de compromisso com o seu próprio processo de aprendizagem. Assim, ela nos coloca que:

Estudante 1: Considerar alternativas é buscar novas possibilidades. Acredito que esta frase resume a avaliação que faço do curso. Durante todo esse processo de aprendizagem percebi a cada aula como é bom viver e trabalhar coletivamente de um jeito que revele nossa criatividade e que nos inspire a querer desenvolver um bom trabalho.

Estudante 2: Tudo fica mais fácil quando estamos dispostos a compartilhar nossas experiências, o que sabemos, isso é muito gratificante. **A necessidade de contribuir, aprender, conviver nos levou a ser estimulados e envolvidos diretamente nas atividades, com sentimento de compromisso com aquilo que estávamos fazendo** (grifo nosso). Realmente foi uma experiência muito boa e diferente.

⁹ Essa é uma característica dos Jogos Teatrais que foi sistematizado por Viola Spolin nos Estados Unidos, nos anos quarenta do século XX.

Diferente porque o uso de práticas teatrais no ensino de administração não era algo do meu conhecimento. Confesso que no primeiro momento quando fui defrontada com o desconhecido, achei que o curso não seria bom, visto que estava acostumada com o método tradicional. Mas, no decorrer do processo fui surpreendida com essa forma de conduzir o processo de ensino

A sala de aula se constituindo através do jogo teatral faz rasuras na postura do professor como detentor de todo o conhecimento, tal como o do diretor no processo tradicional de teatro. Na ação pedagógica com gestão participativa, ancorada na arte, através do jogo teatral, há uma exigência do envolvimento e da energia criadora de todo o grupo. Professor e estudante como atores se fazem no caminho, (re) unidos. Formamos um coletivo. Nas palavras de um estudante: “Ao colocar elementos de uma gestão participativa, que embora nos faça sair da nossa “zona de conforto” (com a ortodoxia das aulas e avaliações tradicional) é extremamente oportuna para um desenvolvimento intelectual e emocional” (Documento de Avaliação 2)

A noção de *foco* (considerado como um dos pilares do jogo sistematizado por Spolin) se torna, para nós, um aspecto relevante no processo de construção do conhecimento. Tal noção, diz respeito ao problema que vai ser solucionado dentro do jogo, exigindo maior concentração e respostas diversificadas. Outro momento do jogo é o de avaliação, no qual discutimos e refletimos os conteúdos trabalhados, ampliamos a nossa percepção o processo vivenciado e (re) atualizamos o processo ensino aprendizagem.

Escutemos na leitura dos trechos abaixo o que nos dizem os/as estudantes a respeito do foco e da avaliação ressignificados na nossa ação pedagógica:

Estudante 3: Percebo a preocupação com o conhecimento dos alunos e da participação dos mesmos em todo o processo de aprendizado em sala de aula, incluindo dinâmicas que nos desafia a participar, a estabelecer um foco no que está sendo discutido em sala de aula, trazendo à tona a criatividade e a escuta “

Estudante 4: Os métodos inovadores de avaliação são interessantes pois fazem com a gente se sinta parte do processo de aprendizagem, as dinâmicas contribuíram bastante para o auto conhecimento, e isso ajudou na assimilação do assunto” (Documento de avaliação 1)

A ação pedagógica com jogos incitou uma sinfonia que produziu visibilidade também naquelas cenas que costumam ficar nos ‘bastidores’ do processo ensino-aprendizagem: o corpo sonolento que chega às 7h para aula, no Despertar do Corpo(1º ato) ; a escuta sensível e a percepção (2º ato); e trabalhando conceitos através da arte (3º ato).

Embora os atos sejam apresentados, aqui, separadamente, salientamos que eles fazem parte de um conjunto que se imbricam e se nutrem. Nesse sentido, percepção, criatividade, participação,

liderança e construção coletiva, escuta sensível, exposição oral, ativação dos sentidos, partilha, dentre outros, estão presentes em todos os atos nos jogos realizados.

1º ATO: Despertar do Corpo

Aos poucos os/as estudantes vão chegando. São sete horas da manhã, os corpos ainda sonolentos, indispostos em alguns casos, nos falam que para o processo ensino aprendizagem é imprescindível despertar o corpo, chamar para o presente, trazê-lo para uma atitude ativa, instigar a consciência do lugar e do momento, relembrar e focar onde estamos e quais nossos objetivos. Enfim, trazer o corpo na sua inteireza¹⁰.

As atividades aqui propostas se inspiravam no olhar sobre o abismo que a indisposição corpórea provoca no processo ensino-aprendizagem. A nossa percepção quanto aos danos dessa indisposição é tão bem anunciada em *Abismo*, de Fernando Pessoa:

Sinto de repente pouco,

Vácuo, o momento, o lugar.

Tudo de repente é oco -

Mesmo o meu estar a pensar.

Tudo - eu e o mundo em redor -

Fica mais que exterior.

Respirar, inspirar e expirar lentamente e rapidamente, espreguiçar, movimentar partes do corpo, caminhar pelo espaço da sala, entrar em contato com as outras pessoas, se olhar, dentre outras, eram atividades que traziam também a relação com o coletivo, o grupo, a sala, ampliando a idéia do corpo individual para o corpo coletivo. Dentro da linguagem teatral essas atividades se incorporam na diversidade dos ‘jogos de aquecimento’, como o próprio nome já sugere aquece, ativa o corpo que pensa, cheira, sente, vê, escuta.

Um dos jogos que utilizamos em sala é denominado ‘Zip’, trabalha a presença, agilidade e concentração. Neste jogo, forma-se um círculo e uma pessoa puxa a ‘energia do universo’, dando-lhe uma forma ao segurá-la, representada, por exemplo, com os braços, e começa a passar para o colega. Pode passar em círculo ou cruzado na roda. O objetivo é não deixar a energia escapar. A situação imaginada pode ter variações: pode ser uma bola imaginária; todos em movimento,

¹⁰ No questionário de pesquisa 45,8% dos/das estudantes responderam que chegam à sala de aula com sono. Para aqueles que chegavam no horário e participavam dos jogos do ‘Despertar do corpo’, consideraram que ficaram mais preparados para a aula e esta foi melhor aproveitada

pulando; fogo com intensidade e água com suavidade; pode-se inserir o abaixar-se que segue no próximo.

Não resta dúvida da necessidade de cuidar do corpo, preparando-o para uma atuação mais ativa em todo processo na sala de aula ainda por vir. Durante o processo do jogo houve receptividade e integração. As palavras dos/das estudantes, após vivências, nos informam sobre o despertar, conforme extrato do diário de bordo:

Estudante 5: “ Eu senti o que foi a proposta. Cheguei com sono, estou mais desperto”

Estudante 6: “Eu aprendi a **respirar**, a acordar antes da aula de 7h [...]”

Estudante 7: “A gente chamou a parte da gente que ficou na cama.”

Estudante 8: “Minha cabeça tava longe, mas com a dinâmica a gente se concentra [...]”

Estudante 9: “É bom, pois a gente sai da rotina, dá mais ânimo”.

Estudante 10: “Além de despertar, achei um alívio de tensão”.

Com a energia do coletivo ativada, após diálogo com o corpo, continuamos a nossa cena.

2º ATO: A Escuta Sensível e a Percepção

O jogo de escuta sensível se realiza continuamente no espaço da sala de aula, é um (re) aprender a escutar, não apenas com o ouvido, mas com a pele, os olhos, o olfato, enfim escutar com o corpo inteiro. A escuta sensível é um exercício de se despir das certezas e de um excessivo saber iluminista que aprisionam o conhecimento nascedouro no encontro com o outro. Não significa falta de rigor acadêmico ou relativismo. Mas, sim, uma não absolutização da verdade. Escutar o outro, a partir do lugar de enunciação do outro.

Vamos escutar o que os/as estudantes têm a nos dizer, após as suas experiências de escuta:

“[...] Não poderia deixar de mencionar que as dinâmicas trabalhadas em sala contribuíram para o desenvolvimento dos sentidos e destaco a ênfase dada a importância de saber escutar”

“No decorrer do curso foram acrescentados a minha bagagem de conhecimentos diversos elementos, de modo que me foi possível olhar a realidade em que convivo de ângulos diferentes, o que me mostrou que não devo ficar presa a um pensamento sem antes conhecer todos os pontos de vista.”

“A prática da atividade de escuta em sala permite que aprendamos a prestar atenção ao que o colega está expondo para o grupo e daí adotarmos uma postura crítica quanto ao que está sendo dito.”

Uma educação que incorpora o sensível é uma educação também dos nossos sentidos frente aos estímulos comuns do cotidiano, tornando-nos mais sensíveis e atentos ao que nos acontece e aos acontecimentos do nosso entorno. Quantas vezes nos anestesiemos frente à realidade? Como ignorar dentro da formação do gestor/a sua capacidade de escuta, de percepção e sensibilidade

frente a uma dada situação que exige respostas que envolve a vida do coletivo? Como entender mais amplamente o mundo ignorando os dados sensíveis e, portanto, estéticos¹¹ da realidade? Ao trabalharmos a escuta sensível estamos também trabalhando a percepção. Alberto Caeiro, pseudônimo de Fernando Pessoa, em *O guardador de Rebanhos* trama em seus versos noções de percepção:

Sou um guardador de rebanhos.
O rebanho é os meus pensamentos
E os meus pensamentos são todos sensações.
Penso com os olhos e com os ouvidos
E com as mãos e os pés
E com o nariz e a boca.
Pensar uma flor é vê-la e cheirá-la
E comer um fruto é saber-lhe o sentido.
Por isso quando num dia de calor
Me sinto triste de gozá-lo tanto,
E me deito ao comprido na erva,
E fecho os olhos quentes,
Sinto todo o meu corpo deitado na realidade,
Sei a verdade e sou feliz

A percepção é, então, um pensar/sentir com o corpo inteiro, através da qual acuramos nossas leituras da realidade. O que concordamos com Bondia de que o “pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.” (2002, p. 20)

Merleau Ponty (1994) traz a idéia de que mundo é o que percebemos e vivemos e não o que pensamos dele. E Clarice Lispector, em *Água Viva*, nos apresenta a percepção no seu instante vivo e presente, tal como a pincelada para os impressionistas¹²:

[...] na pintura como na escritura procuro ver estritamente no momento em que vejo — e não ver através da memória de ter visto num instante passado. O instante é este. O instante é de uma iminência que me tira o fôlego. O instante é em si mesmo iminente. Ao mesmo tempo que eu o vivo, lanço-me na sua passagem para outro instante”.

¹¹ Estética compreendida na origem do grego *Aisthesis*; “Capacidade sensível do ser humano para perceber e organizar os estímulos que lhe chegam ao corpo” (DUARTE, Jr., 2004, p. 136).

¹² O Impressionismo foi um movimento artístico surgido no final do século XIX. Os artistas impressionistas pintavam fora do ateliê, atentos as mudanças das cores dos objetos a partir da mudança da luz sobre os mesmos

Um dos jogos experienciados na sala de aula foi ‘ativação dos sentidos’, ele é construído em um círculo com uma pessoa ao centro. Esta se mantém com olhos fechados. Alguém da roda deverá, calmamente, se dirigir à pessoa do centro e tocá-la. O objetivo é fazer com que a pessoa do centro perceba a aproximação da pessoa, através de sua sensibilidade e aponte, mesmo antes da pessoa tocar. Caso acerte a pessoa sai do centro, vai para roda e a que se aproximou ocupa o centro. Caso a pessoa tocada não reconheça de onde veio a outra pessoa, ela permanece um pouco mais no centro.

Nesses jogos de escuta sensível e de percepção, trata-se também de formar o/a gestor/a que como espectador/a protagonista atravesse e se deixe atravessar pelos silêncios do dito e do não dito, a partir das suas impressões revolvidas no processo de sua experiência¹³, em que nos permitimos uma desaceleração. Parar, ver, escutar, sentir e caminhar por algum momento na contramão do fluxo ininterrupto de informações em que se constrói o espaço da sala de aula.

3º Ato: Trabalhando Conceitos Através da Arte

Tomemos inicialmente, neste ato, a concepção sobre a dimensão estética da educação para apresentarmos as possibilidades construídas através da arte e, mais especificamente, do jogo teatral, para se trabalhar conceitos, no nosso caso, nas áreas de diálogos com Estrutura e Funções do Governo.

A arte propicia transferências simbólicas, reciprocamente, entre ser humano e materialidade das coisas e, de acordo com Fayga Ostrower (1983), amplia sua consciência enquanto ser cultural e sensível, capaz de transformar e transformar-se. Nesse sentido, entendemos que a arte é forma de conhecimento humano, e que esse conhecimento produz as “bases para entender as condições atuais que informam a vida cotidiana” (MCLAREN, 1989, p.215/216),

Novos conceitos são apreendidos quando tem referência em nossas experiências de vida (DUARTE Jr., 2005) e é através da linguagem que o ser humano organiza o mundo, lançando mão, simultaneamente, da imaginação - imagem em ação. A imaginação torna a realidade concebível. Quando nos referimos a um objeto e temos a consciência deste, mesmo na sua ausência, quando projetamos ou criamos possibilidades e dialogamos no “como se” deixamo-nos embalar pela imaginação.

¹³ “A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.” (BONDIA, Jorge L, 2002, p.24)

Na Linguagem da arte, a partir da encenação construímos, por exemplo, interfaces entre conceitos de poderes político, econômico e social na produção de políticas públicas, tendo como referência o diálogo com Celso Daniel, no seu artigo *Poder Local no Brasil Urbano*. Colocamos no palco da sala a concretização do objeto, permitindo-lhe uma existência multifocada, uma existência mediada sobre vários ângulos.

Para a encenação, formam-se grupos com base em um ou mais temas em estudo. Cada grupo deverá criar uma cena para ser apresentada aos expectadores. A cena poderá ser ensaiada (pouco tempo antes da apresentação) ou poderá ser improvisada. Após as apresentações segue a partilha da vivência e reflexão sobre os conteúdos em evidência.

Não podemos deixar de evidenciar algumas falas dos/das estudantes que traduzem os momentos vivenciados que, mesmo com algumas resistências, fez o grupo sorrir e aceitar a proposta:

Estudante 11: [...] Com as dinâmicas de grupo feitas quase que diariamente, pude perceber que existem outras formas de aprendizado a partir do contato com o colega e encenações.

Estudante 12: A compreensão se torna mais fácil

Estudante 14: O processo de aprendizado é maior, pois internalizamos e passamos.

Estudante 15: É interessante porque tem integração, mas eu fico com vergonha. A gente sai da rotina, é outro estilo de aprendizado.

Estudante 16: [...] A encenação ajudou a captar mais o assunto.

Estudante 17: As dinâmicas em sala de aula foram fundamentais para esse processo de aprendizagem, pois foram a base para o que veria em seguida na produção e apresentação do trabalho. Não serviram apenas para envolver e aproximar a turma [...]

A história inventada foi outro momento de muita riqueza que ancorou o processo ensino aprendizagem sobre pesquisa exploratória¹⁴, inovação no governo e governo local, dentre outros temas. A história é criada coletivamente com base em um tema que o grupo vem estudando. Em círculo, o coordenador inicia uma história, utilizando-se da imaginação criadora - Era Uma Vez... Seguindo na roda cada participante, na sua vez, vai desenvolvendo a história, trazendo novos elementos, dando continuidade. O fecho pode ser com o último do círculo ou com o coordenador. A reflexão que segue é importante para partilhar a vivência e fazer associações com o conteúdo em estudo

Nesses jogos são trabalhadas também criatividade, escuta, atenção, partilha, construção e

¹⁴ Uma atividade desenvolvida em parte do semestre visando a prática do estudo como pesquisa a partir da escolha de uma questão de interesse dos/as estudantes.

participação coletiva, aproximação com o outro, oralidade e iniciativa. Esse foi um momento relevante, por que possibilitou ver o conceito na prática à medida que exigia dos/das estudantes uma intervenção em que apresentassem conhecimentos sobre o tema (nos textos já lidos e discutidos) frente a uma situação representada e que o/a envolvia. Mas também exigia, sobretudo, respostas novas. Uma atuação sensível e intensificada pela imaginação, a qual trazia o corpo para dar vida aos objetos. Ao mesmo tempo, a vivência provocou uma retomada dos fundamentos teóricos, ampliando discussões e rasurando construções cristalizadas.

A percepção do/da estudante quanto a sua implicação na (re) construção do espaço pedagógico na sala de aula começa a se desenhar: “A sala de aula está servindo ao grupo como um bom espaço de aprendizagem e reflexão do conhecimento. Me sinto participativo nesta construção, apesar de sentir também que ainda devo contribuir mais daqui prá frente”. (Documento Avaliação 1)

A percepção da sua implicação começa também a desenhar sua ação no cotidiano social, incluindo o sensível: “[...] **Esta matéria muito contribuiu para ampliar a minha visão acerca das possibilidades de mudança e de interferência no processo político; da diferença que faz uma pessoa a mais na luta a favor de uma nação mais participativa, democrática, responsável e sensível.** [...]” (Documento Avaliação 2).

CENA 3: FECHANDO AS CORTINAS

Com o depoimento acima iniciamos o processo de encerrar as cortinas desta Sala em Cena, mesmo reconhecendo que há muito a ser refletido, inclusive com outras cenas da graduação e da pós graduação. Mas este fecho seguirá com os/as estudantes, lembrando que na História Contada, na Encenação, no Jogo do Nó e em tantos outros jogos brincamos organicamente com aspectos fundantes para o ser humano na sua humanidade. E, mais especificamente, dentro dos objetivos construídos no curso, contribuimos para formação do gestor/a protagonista solidário e enquanto parte de uma liderança coletiva, algo tão caro para a gestão pública e social.

A seguir, destacamos parte dos scripts construídos pelos/as estudantes quando se tornam protagonistas na construção do conhecimento.

O que os/as estudantes sentiam? “Me sinto desafiada”.

O que aprenderam? “Aprendi a aprender, através de [...] dinâmicas que me ensinaram a me articular melhor, a me expressar melhor. Dinâmicas que proporcionaram ao grupo integração, que permitiu um verdadeiro trabalho de equipe”.

E em outra fala:

Percebo que o aprendizado adquirido foi muito mais filosófico, permitindo refletir, interagir

e motivar para agir na sociedade [...] Acredito que as dinâmicas e experiências pessoais trocadas em sala contribuíram bastante para que as aulas, palestras, seminários fossem proveitosos e o aprendizado adquirido. Nesse caso não me refiro apenas ao aprendizado pessoal e intelectual, como já citado, mas também profissionalmente, como futura gestora. Formas alternativas de aula me levaram a pensar formas alternativas de gerir (Documento Avaliação)

Como se perceberam no coletivo? “Precisamos como coletivo formar uma unidade coesa para o melhor desenvolvimento das atividades”.

O que conseguimos com a (re) construção do micro espaço do espaço social – a sala de aula?

Dos três objetivos elencados a meu ver dois estão sendo plenamente atendidos, sendo estes os que versam sobre a elaboração e expressão criativa do conhecimento, bem como o da gestão coletiva. Percebo que ao desenvolver estes objetivos transcendemos os demais conhecimentos adquiridos em sala de aula, pois estes com certeza serão postos em prática tanto no âmbito acadêmico, profissional e pessoal (Documento Avaliação)

As mudanças de olhar sobre essa ação pedagógica:

Entreli na disciplina pensando apenas no conhecimento sobre o Estado, seu papel, atribuições. Entretanto, saí com mais do que isso, e nesse ponto, a interação conteúdo dinâmica foi essencial, pois estimulou minha criatividade, me ajudou a reduzir a timidez e incentivou um sentido de coletividade.

“No decorrer do curso pude perceber a complexidade da gestão como um todo” (Documento Avaliação 1).

Antes de iniciar o curso, possuía outra visão acerca do que seria estudado. Imaginava uma matéria puramente expositiva [...] Percebo a preocupação com o conhecimento dos alunos e da participação dos mesmos em todo o processo de aprendizado em sala de aula, incluindo dinâmicas que nos desafiam a participar, a estabelecer um foco no que está sendo discutido em sala de aula, trazendo a tona a criatividade e a escuta [...] Os caminhos pelos quais o curso está passando está nos levando a uma aprendizagem e uma forma de obtê-la muito interessante [...] Posso continuar buscando e extrapolando a sala de aula

A gestão participativa da sala de aula envolve a todos/as: “acredito que **o curso foi muito bem ministrado pela professora e pelos alunos** (grifo nosso) em um modelo diferente e inovador que favoreceu a aprendizagem e proporcionou uma oportunidade de gestão participativa como havia sido proposto no início do curso”

A rede inconclusa que começamos a tecer nesta pesquisa mirando a educação universitária tece o aqui e agora da sala de aula, parafraseando João Cabral de Melo Neto¹⁵:

¹⁵ Poema “Tecendo a manhã”. www.jornaldepoesia.jor.br/joao02.html. Acesso em 15 de jul 2009

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

Assim, encenamos aqui um processo coletivo de aprendizagem e prática de valores emancipatórios - solidariedade, cooperação, respeito à diferença, democracia participativa - no próprio processo de gestão da sala de aula. Aprendemos aquilo que experienciamos.

Percebemos, no entanto, que a experiência do jogo não prescinde o contexto. Há de se levar em conta, no processo de conjugação de saberes, a necessidade de equilibrar e compreender o estranhamento entre os conteúdos do próprio jogo, dos sujeitos envolvidos e do curso, na sua especificidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mãe (Org). **Arte/Educação contemporânea: Consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

BOAL, Augusto. **O Teatro como arte marcial**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

_____. 200 Exercícios e Jogos para ator e não-ator com vontade de dizer algo através do teatro. 6ª Ed. RJ; Civilização Brasileira, 1985.

CAPRA, Fritjof. **Ponto de Mutação**; São Paulo;Ed. Cultrix, 1991

_____. **A Teia da Vida**, São Paulo, Editora Cultrix, 2002

DAVEL, Eduardo, VERGARA Sylvia Constant & GHADRIRI Djahanchah Philip. **Administração com Arte: experiências vividas de ensino-aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2007.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

DUARTE JR., João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas: Papirus, 1988.

_____. **Por que arte-educação?** Campinas-SP: Papirus, 1983.

_____. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 21ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993..

GIANNELLA, Valéria e MOURA, Maria Suzana. **Gestão em Rede e Metodologias não Convencionais para a Gestão Social**. Salvador: CIAGS/UFBA, 2009

KOUDELA, Ingrid D. **Texto e Jogo**. São Paulo, Perspectiva, 1996.

LANGER, Susane. **Sentimento e Forma**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas. 2000.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da Razão Sensível**. Trad. Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MERLEAU-PONTY, M-. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1994

MORIN, Edgar. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003

_____. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. Trad. Catarina Eleonora e Jeane Sawaya. 9 ed- São Paulo: Cortez Brasília, DF: UNESCO, 2004

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1983.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PESSOA, F. **O guardador de rebanhos e outros poemas – Poesia completa de Alberto Caeiro**. São Paulo: Landy Editora, 2006

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no Ensino das Artes Visuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ROCHA, José C. **A Reinvenção Solidária e Participativa: estudo sobre redes de extensão universitária do Brasil**. Salvador; EDUNEB, 2008.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1963.

_____. **Jogos teatrais na sala de Aula: Um Manual para o professor**. Tradução Ingrid Dormien Koudela. São Paulo; Perspectiva, 2008

Internet

BONDIA, Larrosa. **Notas sobre o saber e o saber de experiência**. Disponível em: <www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE1904_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf>. Acesso em 10 mai. 2006

LISPECTOR, Clarisse. **ÁguaViva**. Disponível em: <www.claricelispector.blogspot.com/2008/04/gua-viva-1>. Acesso em: 10 ago. 2006.

LOURENÇO, Eliana B. **Educação Universitária para além do paradigma da modernidade**. Tese Doutorado, Campinas-SP, 2005, p. 36. <http://biblioteca.universia.net/ficha.do?id=37248463>. Acesso em 15 jun/2009

Tese e Dissertação

MOURA, Solange M. S. **Tecendo olhares do ser negro: a dinâmica do ensino da arte na construção de espaços de pertencimento de afro-descendentes**, 2009. Dissertação (mestrado) Faculdade de Educação – Universidade federal da Bahia