



RODRIGUES, Lisinei. Teatro na Educação Básica e a perspectiva da Transdisciplinaridade. Porto Alegre: UFRGS. Mestra em Artes Cênicas pelo PPGAC/UFRGS, orientação Vera Lucia Bertoni dos Santos.  
Docente do Colégio de Aplicação da UFRGS.

### **Resumo**

O trabalho propõe-se a discutir a presença de atividades de caráter transdisciplinar no ensino e aprendizagem de teatro na Educação Básica. O foco da investigação é a experiência pedagógica do Projeto Amora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAP/UFRGS), no período compreendido entre 1996 e 2011. Sob o aporte das teorias do currículo, da epistemologia e da pedagogia do teatro, e tendo como metodologia o estudo de caso, analisou-se o ensino de Teatro desenvolvido no referido projeto a partir de diversas fontes. Foi possível constatar que o reconhecimento do Teatro como área de estudo, na forma proposta pelo Projeto Amora, oferece um processo contínuo de estruturação de esquemas e conteúdos que possibilita aos estudantes realizar operações cognitivas de identificação (o que é só do Teatro), de comparação (o que não é só do Teatro) e de relação (o que é do Teatro e de outras disciplinas), permitindo formular generalizações acerca do ato teatral. Dessa forma, consolidou-se a ideia de que a transdisciplinaridade não pode prescindir do mergulho necessário nas especificidades do Teatro.

### **Palavras-chave**

pedagogia do teatro; epistemologia; currículo; transdisciplinaridade; Educação Básica

### **Abstract**

This paper aims at discussing the presence of transdisciplinary activities in the teaching and learning of Drama in elementary school. The investigation focuses in the experience at a Pedagogical project called Amora at Colégio de Aplicação da UFRGS (CAP/UFRGS), between 1996 and 2011. Based on epistemology, Drama pedagogy and curriculum theories, and the case study methodology, the teaching of Drama in such project was analyzed from several sources such as documents. In the way proposed by the project, allows a continuous process of scheme organization and contents that enables the students to accomplish identification cognitive operations (which belongs to the Drama field), comparison (which does not belong only to Drama) and connection (which belongs to Drama and other subjects), allowing them to formulate generalizations about the dramatic acting. Thus consolidating that the transdisciplinarity idea cannot be subtracted from the specificities of the Drama.

### **Keywords**

Drama pedagogy; epistemology; curriculum; transdisciplinarity; Elementary School

A relação da docência em Teatro na Educação Básica e a demanda contemporânea pelo paradigma da transdisciplinaridade originaram a pesquisa que desenvolvi durante o Mestrado em Artes Cênicas e que gerou este artigo.

Ao identificar na transdisciplinaridade um modelo emergente, tanto na educação escolar como nos processos artísticos, procurei investigar uma prática docente na qual fosse possível contemplar a intenção em desenvolver tal possibilidade, chegando assim, ao *Projeto Amora* do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Numa breve retomada das inquietações epistemológicas, que me acompanhavam na fase inicial da pesquisa, indago como a arte poderia inserir-se na discussão sobre a divisão do conhecimento em disciplinas como algo a ser superado. Se o pensamento sistêmico constituiu uma ruptura dos paradigmas ditos “cartesianos” para as ciências, este poderia também fomentar reflexões sobre o campo do saber artístico?

Ao procurar investigar se o teatro na abordagem transdisciplinar preconizada pelo *Projeto Amora* poderia resultar em aprendizagens significativas no espaço escolar delimito um primeiro campo conceitual a ser visitado: a disciplina. Optei por procurar inicialmente pelo sentido da palavra disciplina, objetivando chegar ao que se considera a “disciplina Teatro”. Por reconhecer que a expressão “transdisciplinaridade” também é derivada do termo “disciplina”, busquei a etimologia e a semântica obtida nessa derivação.

Assim como visto nos dicionários de Língua Portuguesa e nas manifestações empíricas, encontrei os sentidos de regramento e de categorização de sistemas de conhecimento atrelando o termo disciplina ao contexto escolar.

Neste trabalho, a conotação principal que eu procurava para o termo disciplina era a que equivaleria aos sentidos de “ciência”, conforme definido por ABBAGNANO (2007, p. 339), de “ramo do conhecimento” e de “matéria”, conforme visto em HOUAISS (2011) e MICHAELIS (2008). Se inicialmente o foco para o uso do termo disciplina estaria no sentido de sistema de conhecimento, verificou-se a inviabilidade em desconsiderar a conotação de disciplina como regramento social, dedicação ou submissão, visto que tais significados encontram-se atrelados.

A noção de disciplina, como uma ciência na qual se ensina e se aprende sobre um objeto de estudo específico, remonta ao conceito grego de *mathema*. Platão (apud ABBAGNANO, 2007, p. 754) conceitua *mathema* como tudo o que possa ser um objeto de aprendizagem.

O caráter de interdependência entre “o que se aprende” e “como se aprende”, levou-me ao que Michel Foucault (1926-1984), filósofo francês, discute acerca do termo disciplina. Foucault, no conjunto de sua obra debruça-se sobre a noção de disciplina abordando a estreita relação entre o *saber* e o *poder*. Esses dois aspectos compõem suas categorias de análise e atravessam as diferentes instituições socialmente consagradas, dentre elas a escola.

A ideia de disciplina aparecer como algo que individualiza dialoga com as concepções anteriormente citadas no que se refere ao sentido de isolamento intencional. Por esse motivo, os sentidos coercitivos nas abordagens de Foucault podem ser vistos como as reproduções institucionais das relações de poder, implícitas na seleção da *mathema*, ou seja, dos objetos de aprendizagem. Sobre o corpo, um dos objetos de aprendizagem específicos das artes cênicas, Foucault (1979, p.148-149) diz: “O poder, longe de impedir o saber, o produz. Se foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares”.

A história das ideias pedagógicas do século XX mostra que os atos de brincar e de atuar cenicamente legitimaram a presença do corpo nos processos de aprendizagem. Ao avançar para além da concepção de um corpo a ser treinado pragmaticamente para as atribuições sociais futuras, passa a empreender-se o lúdico não só como recurso, mas como ação de aprendizagem na Educação Básica.

Durante o desenvolvimento deste estudo pude ainda conhecer a obra de pensadores como Stéphane Lupasco e Basarab Nicolescu, que problematizam o seccionamento intransponível dos saberes e a necessidade em pensar de modo sistêmico:

Haveria alguma coisa entre e através das disciplinas e além delas? Do ponto de vista do pensamento clássico, não há nada, absolutamente nada. O espaço em questão é vazio, completamente vazio, como o vazio da física clássica. Mesmo renunciando à visão piramidal do conhecimento, o pensamento clássico considera que cada fragmento da pirâmide, gerado pelo *bigbang* disciplinar, é uma pirâmide inteira; cada disciplina proclama que o campo de sua pertinência é inesgotável. Para o pensamento clássico, a transdisciplinaridade é um absurdo porque não tem objeto. Para a transdisciplinaridade, por sua vez, o pensamento clássico não é absurdo, mas seu campo de aplicação é considerado como restrito (NICOLESCU, 1992, p.2).

Nicolescu caracteriza a transdisciplinaridade a partir de três pilares: os “níveis de realidade”, a “complexidade” e a “lógica do terceiro incluído”. Os “níveis de realidade” ou “níveis de organização” existiriam a partir das dinâmicas entre os campos de conhecimento, as disciplinas; a “complexidade” se daria justamente no fato dos objetos de estudos necessitarem do estabelecimento de relações para que possam se constituir; a “lógica do terceiro incluído” permite a subjetividade, elemento recusado na ciência dita clássica.

Para trazer esta discussão para o campo do estudo em arte foi necessário investigar parte das teorias produzidas acerca da cultura artística contemporânea e refletir sobre o confronto de seus discursos com as ideias pedagógicas.

Procurei relacionar os “níveis de organização” aos múltiplos discursos pedagógicos e artísticos que atravessam a prática da Arte na escola.

Nesse sentido, considero que a “complexidade” refere-se às abordagens pedagógicas, administrativas e conceituais, de um objeto de estudo que habita o campo selecionado e enfrenta as tensões paradoxais intrínsecas: o estudo de um ato transgressor (o teatro) dentro de um espaço regulador (a escola).

A Lógica do “terceiro incluído” possui múltiplas interpretações, especialmente quando se trata do ato teatral. Estaria na figura do pesquisador-artista, no envolvimento direto do pesquisador como autor do campo de estudo e ainda no próprio fato do teatro necessitar de um olho externo a fim de que ocorra o fenômeno da recepção.

Devido às características dos pressupostos teóricos adotados, das práticas pedagógicas empreendidas e das reflexões elaboradas pelo coletivo de seus professores é que o *Projeto Amora* do CAP/UFRGS foi escolhido como o campo para essa pesquisa. Reconheci que o CAP e o *Projeto Amora* puderam desconstruir a “grade curricular” de diferentes formas, ressignificando

os tempos e os espaços para as aprendizagens escolares e ousando a prática da perspectiva interacionista que investe na autonomia e no desenvolvimento moral dos estudantes.

Ao longo desse estudo, constatei que a forma de conceber o currículo está impregnada de ideologias; que o currículo e suas abordagens evidenciam as tensões internas das instituições; e que a concepção dos saberes sobre cultura corporal, expressão artística e movimento humano rendem debates acalorados e evidenciam uma hierarquização para o conhecimento.

Cada um dos relatos coletados<sup>1</sup> ofereceu um panorama mais nítido acerca das habilidades cognitivas utilizadas por aqueles estudantes ao formular suas hipóteses para as noções que a *mathema* Teatro pode abarcar.

No decorrer da pesquisa no *Projeto Amora*, a prática da docência compartilhada permitiu que as subjetividades e as experiências prévias discentes pudessem contribuir para que a habilidade de estabelecer relações entre os elementos em estudo se refletissem evidenciando que uma ação pedagógica pode ser articulada entre várias disciplinas e, ainda assim, produzir instrumentos avaliativos que apresentem o aprofundamento desejado pelo especialista na área.

A pesquisa resultou no reconhecimento de mudanças no que se referem aos aspectos pedagógicos e administrativos. Foi possível identificar que o *Projeto Amora* do CAP/UFRGS<sup>2</sup> transformou as relações interpessoais e a gestão escolar tendo como ponto de partida a concepção de conhecimento interacionista, na qual o desenvolvimento moral e o protagonismo dos estudantes refletem-se no uso dos tempos e espaços institucionais. A pedagogia relacional encontrou um espaço para ser vivenciada e suas concepções nortearam a ressignificação das disciplinas, das experiências de ensino e aprendizagem e dos processos avaliativos.

Ao expor as certezas provisórias que pude construir até então associo o desejo de partilhar dessas abstrações, como forma de compreendê-las, confrontá-las e, oxalá, reconstruí-las, como sugere Nicolescu:

Um aspecto primordial da evolução transdisciplinar da educação diz respeito à capacidade de *reconhecer-se a si próprio na imagem do outro*. Trata-se de um aprendizado permanente, que deve começar na mais tenra infância e prosseguir ao longo de toda a vida. A educação transdisciplinar lança uma luz nova sobre uma necessidade que se faz sentir cada vez mais intensamente em nossos dias: a necessidade de uma educação permanente. Com efeito, a educação transdisciplinar, por sua própria natureza, deve efetuar-se não apenas nas instituições de ensino, da escola maternal à Universidade, mas também ao longo de toda a vida e em todos os lugares em que vivemos. (NICOLESCU, 2005, p.8)

---

1 A pesquisa completa encontra-se disponível em :

2 Na banca de Defesa da Dissertação fui orientada a escrever uma nota de rodapé explicitando brevemente a visibilidade do *Projeto Amora* hoje. Ao digitar 'Projeto Amora do Colégio de Aplicação da UFRGS' no *Google Acadêmico*, obtive 13.800 resultados de citações. Os aspectos de gestão e relacionamentos interpessoais assim como os estudos específicos na educação matemática e no uso das TICs foram analisados em outras Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado. O trabalho que desenvolvi analisando a educação em Arte no *Projeto Amora* é pioneiro, ainda que os aspectos da criatividade, da sensibilidade e do lúdico nas atividades escolares tenham permeado as demais produções acadêmicas.

## Referências

BECKER, Fernando. *Da ação a operação: o caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

BECKER, Fernando. *Educação e construção do conhecimento*, disponível em <http://www.psicopedagogia.com.br>. Acesso em 07 de maio de 2012.

BEHRENS, Marilda Aparecida. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1996.

FAZENDA, Ivani C. A. (org.) *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2002.

ICLE, Gilberto. *Problemas teatrais na educação escolarizada: existem conteúdos em teatro?* Revista Urdimento. Florianópolis, n° 17, setembro de 2011, p.71-77.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

NICOLESCU, Basarab. *O Manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo, Triom: 1999. Tradução do Francês por Lúcia Pereira de Souza.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

SANTOS, Vera Lucia Bertoni dos. Para uma epistemologia do ato teatral. In: OuvirOUver. Revista do Departamento de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Uberlândia. N.3.2007, p. 07-15.

SCHÜTZ, Liane. *Sótoes e Porões: sacudindo a poeira do Colégio de Aplicação*. Porto Alegre. PUC/RS, 1994. Dissertação de Mestrado.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Colégio de Aplicação. *Projeto Amora*, disponível em: <http://www.cap.ufrgs.com.br>. Acesso em 01 de agosto de 2010.

VASCONCELLOS, Maria José de. *Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência*. Cidade: Papyrus, 2003.