

ATIVIDADES INTEGRADAS COMO POSSIBILIDADE PARA A CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS EM TEATRO

Lisinei Fátima Dieguez Rodrigues (Cap – UFRGS)¹

Nesse artigo, discorro sobre o resultado do estudo para a Dissertação de Mestrado em Artes Cênicas, realizada entre os anos de 2010 e 2012. Abordei especialmente a polissemia do termo “disciplina” no contexto escolar, as especificidades do estudo do Teatro na escola e as suas possíveis articulações com as áreas de conhecimento. Parti da premissa de que o processo criativo é uma confluência ininterrupta de saberes acerca das culturas produzidas e que trabalhar o ensino de Teatro na perspectiva da transdisciplinaridade é algo intrínseco à própria natureza do fazer artístico. Com o objetivo de investigar de que forma a transdisciplinaridade pode operar no estudo do Teatro, sistematizei um estudo de caso, cujo campo de análise foi o trabalho desenvolvido ao longo de quinze anos, em turmas de Ensino Fundamental (anos finais), no Colégio de Aplicação onde atuo. Iniciei a pesquisa percorrendo uma conceituação mais ampla acerca dos significados para o termo disciplina e os seus desdobramentos para o estudo do Teatro. Tratei de abordar, também, noções de aprendizagem e de currículo na Pedagogia Teatral. Além do aporte teórico, pude coletar relatos praxeológicos, analisá-los e, por fim, publicá-los de acordo com as normas acadêmicas para uma Dissertação de Mestrado. A pesquisa que desenvolvi como um todo resultou no reconhecimento de que mudanças quanto aos aspectos pedagógicos e administrativos podem transformar as relações interpessoais e a gestão escolar, desde que a ressignificação no trato das disciplinas estenda-se para todos os demais espaços institucionais. Dessa forma, foi possível ainda constatar a importância de ações como a docência compartilhada e o planejamento de atividades integradas para a construção de aprendizagens significativas.

Disciplina; Pedagogia do Teatro; Transdisciplinaridade.

INTEGRATED ACTIVITIES AS POSSIBILITY FOR CONSTRUCTION OF SIGNIFICATIVE LEARNINGS IN THEATRE

In this article I discuss the result of a study for my MA dissertation, developed between 2010 and 2012. I focused on the polysemy of the term “discipline” within the school context, the specificities of the study of the Performing Arts in the school system and its possible articulations with the other areas of knowledge. My premise is that the creative process is an ongoing confluence of knowledges about produced cultures and that working the teaching of the Performing Arts from the perspective of transdisciplinarity is inherent in the very nature of the artistic doing. With the aim of investigating how transdisciplinarity may operate within the study of the Performing Arts, I systematized a study of case, whose field of analysis was the work developed for fifteen years in classes of the elementary school (final years), at the Colégio de Aplicação, where I work. I started this research formulating a more encompassing concept about the meanings for the term discipline and its unfoldings for the study of the Performing Arts. I also approached notions of learning and curriculum in the pedagogy of the Performing Arts. In addition to the theoretical basis, I collected praxeologic reports, analyzed them and finally published them according to the academic norms of a MA dissertation. The research I developed as a whole resulted in the recognition of what changes, according to the pedagogic and administrative aspects, may transform the interpersonal relationships and the school management as long as the ressignification of the approaches to disciplines as a whole resulted in the recognition of changes on the pedagogic and administrative aspects of all the institutional spaces. This way, it was possible to ascertain the importance of actions such as shared teaching and the plan of activities integrated for the construction of meaningful learning.

Discipline; Theatre Pedagogy; Transdisciplinarity.

Com o objetivo de investigar de que forma a transdisciplinaridade pode contribuir para aprendizagens significativas em Teatro, no contexto

da Educação Básica, iniciei a pesquisa buscando a gênese do conceito de “disciplina” no sentido de “área de estudo”. Sistematizei a investigação como

um estudo de caso, cujo campo de análise foi o trabalho desenvolvido ao longo de quinze anos, em turmas de Ensino Fundamental (anos finais), no Colégio de Aplicação onde atuo. E após percorrer uma conceituação mais ampla, na qual tratei de abordar também noções de aprendizagem e de currículo na Pedagogia Teatral, pude chegar aos relatos praxeológicos e, por fim, publicar o resultado do estudo como uma Dissertação de Mestrado em Artes Cênicas, no ano de 2012.

O ato docente de sistematizar intervenções pedagógicas para a aprendizagem em Teatro na Educação Básica, meu campo de atuação, motivou o desejo em desenvolver uma pesquisa sobre currículo e métodos para o seu ensino no contexto escolar.

Como finalidade, eu buscava oportunizar aos estudantes o desejo pelo conhecimento em Arte, a habilidade de “aprender a aprender” e o desenvolvimento de competências para expressar os seus saberes.

Para delimitar um campo tão vasto de investigação, recorri inicialmente aos documentos oficiais brasileiros (legislação, parâmetros curriculares, pareceres técnicos etc.) e na sequência, à literatura especializada em Teatro, Pedagogia da Arte e Pedagogia para o Ensino Fundamental.

Ao acessar algumas das produções acadêmicas brasileiras das últimas duas décadas e ao observar a prática nos estabelecimentos de ensino que oferecem a escolarização regular em Arte, percebi que havia discursos dúbios em relação ao papel da educação estética.

Empiricamente, eu via defesas contundentes sobre a importância da contextualização dos saberes artísticos, que na prática eram vistas como a organização de eventos cívico-comemorativos ou o uso da arte como ferramenta para o aprendizado de outras disciplinas. Por outro lado, havia a concepção de que o ensino das convenções artísticas em cada uma das suas modalidades tinha mérito e conteúdos próprios, objetivando ser a finalidade dos processos de ensino-aprendizagem para a arte, sem estar a serviço de “outra causa” que não tais convenções.

Dessa contraposição surgiu o *corpus* da pesquisa. A dupla hipótese que a motivou tratava (1) o Teatro como um campo de saber transdisciplinar por excelência, constituindo-o em objeto de aprendizagem que dialoga com os demais saberes e (2) que a sua prática nos espaços escolares tem oscilado entre abordagens divergentes dessa premissa.

Contribuiu ainda para esse questionamento o que pude aferir em relação aos discursos pedagógicos contemporâneos que convergem para a concepção de programas de estudos integradores, com componentes curriculares articulados em Áreas afins, objetivando oportunizar situações de aprendizagens mais significativas aos estudantes.

Nesse artigo, discorro especialmente sobre a polissemia do termo “disciplina” no contexto escolar, tratando de forma breve sobre as especificidades do estudo de Teatro na escola e as suas possíveis articulações com as áreas de conhecimento.

Uma das conclusões desse estudo que hora busco compartilhar foi a constatação de que quanto mais aprofundado for o conhecimento em um determinado campo do saber, maior a possibilidade para vislumbrar integrações com as diversas disciplinas.

A DISCIPLINA E SUA POLISSEMIA

O termo “disciplina” está associado diretamente com as práticas escolares. Está presente nas manifestações dos pais, dos professores e dos estudantes ao se referirem ao espaço educacional. Ao considerar que a expressão “transdisciplinaridade” deriva de “disciplina”, também procurei atentar para a etimologia e para a semântica obtida nessa derivação.

Ao partir para uma busca mais ampla, encontrei em dicionários de Língua Portuguesa significados para o substantivo disciplina que a explicam como “a relação de subordinação do aluno para com o professor”, “um ramo do conhecimento”, “ciência”, “matéria” e “obediência à autoridade”.

Segundo o dicionário eletrônico HOUAISS (2011):

O termo disciplina vem do latim *disciplinae*, ação de se instruir, educação, ciência, disciplina, ordem, sistema, princípios de moral, como um cognato de *discipulus* ou aprendiz. Significa como diacronismo antigo, ensino e educação que um discípulo recebia do mestre ou obediência às regras e aos superiores.

Observa-se que entre os elementos mórficos que compõem a palavra disciplina encontramos o radical *discip-* assemelhando as expressões disciplina a discípulo, o que colabora para explicitar a ligação interdependente entre esses termos.

A fim de investigar o sentido filosófico do termo disciplina, busquei pelo respectivo verbete em Abbagnano (2007). 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 buscava 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 da palavra disciplina estaria no sentido de sistema de conhecimento, verificou-se a

inviabilidade em desconsiderar o significado 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” levaram-me à busca da análise do 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. A ideia da disciplina aparece como algo que individualiza e que pode ser isolado de maneira intencional. Nessa perspectiva, 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. “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” (FOUCAULT, 1979, pp. 148-149).

Na intersecção das ideias desses autores encontrei questionamentos quanto às práticas artísticas escolares em seus aspectos de transgressão dos regramentos e de especificação dos saberes. Nesse sentido, indaguei: qual é o espaço para a transgressão no contexto da Educação Básica? Quais são as rupturas e continuidades que podem ser realizadas quanto às relações entre docentes e estudantes ou entre “instituição escola” e “instituição família”? Quais são as especificidades dos saberes sobre o corpo e seu disciplinamento que precisam ser construídas pelos estudantes nos espaços escolares?

Sobre esse aspecto da transgressão, Icle (2011, pp. 72-73) contextualiza:

O teatro, contudo, por mais institucionalizado e representante da vida burguesa que possa ser, guardaria (essa é a nossa esperança como educadores) um laivo de potência dionisíaca: tendência que levaria a uma desestabilização do dado, do idêntico, da regra; haveria na atividade teatral, portanto, algo de transgressor, uma alternativa à disciplina.

Ao tratar o aspecto da transgressão como algo intrínseco ao ato criativo parece possível vislumbrar novas possibilidades de análise para o que atualmente se denomina “disciplina Teatro”.

A fim de pensar sobre a articulação dos saberes organizados por disciplinas, foi necessário retomar também a origem do termo “teatro”,

investigando as características de suas especificidades enquanto *mathema*.

TEATRO ENQUANTO MATHEMA

Segundo Pavis (2008 p. 409), na obra “Dicionário de Teatro”, o termo *theatron* define-se como a “palavra grega que designa o lugar de onde se vê o espetáculo, o espaço dos espectadores. Só muito mais tarde o teatro será concebido como o edifício inteiro, e depois a arte dramática ou a obra de arte dramática”.

Assim, compreendo que a *mathema* ao ser definida pelo termo “Teatro” apareceria como o desdobramento de um conjunto de ideias pedagógicas e artísticas.

Para a pesquisadora Vera Lucia Bertoni dos Santos (2006, p. 35), o estudo do teatro pode ser encarado como um sistema de conhecimentos. Na sua concepção:

A área do teatro constitui um campo de múltiplos territórios e o seu estudo abrange a dramaturgia, o lugar destinado à sua realização (casa de espetáculo ou espaços alternativos), os diversos movimentos que constituem a história do espetáculo e das suas ideias, incluindo todos os aspectos que envolvem o fazer teatral, desde a estética da encenação e da interpretação teatrais, até a produção do espetáculo.

A área do Teatro passou por um longo caminho até ser reconhecida como um sistema de conhecimentos necessários para a Educação Básica. O ensino do Teatro, nas propostas curriculares brasileiras, foi visto como área do conhecimento específica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Lei 9394/1996). A educação em arte, até então, não era especificada a partir de campos de conhecimento que contemplavam formas específicas de expressão, mas sim, denominada genericamente de “educação artística”.

Sua delimitação como disciplina, com garantia de tempo e espaço destinados ao estudo de suas especificidades dentro do espaço escolar foi, sem dúvida, um movimento de conquista para a pedagogia do teatro. Contudo, trouxe à tona o problema de conciliar o “espaço de regulação”, representado pela escola, e a “arte da transgressão”, representado pelas artes cênicas.

Ao longo da história da educação e da pedagogia foi possível constatar que a organização do conhecimento em disciplinas surgiu na tentativa de proporcionar um maior aprofundamento no trato das especificidades dos campos de conhecimento. Essa tendência alternou-se histórica, filosófica e socialmente com momentos nos quais o conhecimento mais sistêmico, holístico ou integrado era o desejável.

Durante a elaboração deste trabalho deparei-me com o questionamento de Icle (2011, p. 72):

“Existem conteúdos em teatro? Quais são os equivalentes teatrais dos conceitos científicos que os professores de outras áreas ensinam?”.

Passei então a pensar em como a aprendizagem se iniciaria em outras disciplinas. O letramento, a alfabetização e o início dos estudos da Matemática apareceram como exemplos nos quais é possível perceber que a existência de códigos deve ser necessariamente aprendida de acordo com padrões estanques. Sem que haja o domínio desses códigos, não é possível avançar em processos reflexivos ou criativos que possam ser inteligíveis.

Contudo, essa apropriação de códigos estanques não é imprescindível para a arte teatral. Ao contrário, busca-se o estabelecimento da convenção no ato criativo, em parceria com o “decodificador”, ou plateia. A formalização ou a reprodução de modelos não se faz necessária.

Se o Teatro não é apenas uma linguagem, pois não possui somente códigos estanques, se não é uma simples fonte de produção de espetáculos ou de extravasamento de emoções e também não é peça de propaganda, então qual é o seu “objeto de aprendizagem”, a sua *mathema* no contexto escolar?

Após o desenvolvimento desse estudo e de uma prática docente de quase trinta anos, arrisco dizer que como sistema de conhecimentos, o teatro na escola pode oportunizar o contato com as noções de estética e de ética no ato criativo. E a concepção do ato criativo, a partir das convenções teatrais identificadas, analisadas, negadas, relacionadas, justificadas e transformadas pode constituir essa *mathema*.

Ao pensar nos autores que se debruçaram a investigar o ato criativo e as suas formas de expressão, cheguei a uma reflexão de Jean Piaget, datada de 1972, em conferência proferida no simpósio *Creativity: Moving Force of Society*.

Nessa conferência, Piaget apresenta uma discussão sobre as origens e causas, mecanismos e processos que envolvem a criatividade. Apresenta como a primeira condição ao pensamento criativo uma “escuta subjetiva”, que constitui uma aposta na intuição e nas concepções próprias; em segundo lugar, refere-se à leitura de trabalhos que transcendam a própria área de investigação, corroborando para a importância das ações interdisciplinares e, por fim, menciona a ação de considerar a divergência de pontos de vista como um contraste que, ao gerar a contradição, possibilita novas tomadas de consciência.

O conceito de criatividade investigado por Luria e Vigotski (apud COURTNEY, 1974, p. 276) aponta para as habilidades de percepção complexa, de memorização inteligente, de atenção voluntária e de pensamento lógico, como “as mais altas funções mentais”. Tais autores consideram o contato interativo com seu meio social como responsável pelo desenvolvimento de tais habilidades.

Para Freire (1996, p. 19), “os artistas estabelecem conexões lógicas, plausíveis nos seus

processos de delineamento do objeto artístico. O rigor científico/técnico se dá no processo de reflexão que leva à criação, não na avaliação acerca do produto artístico final”. Essa concepção aparece na obra construída de forma dialógica com pesquisadores das áreas da Filosofia, da Educação Musical, das Artes Visuais e do Teatro, denominada “Reencontrar o corpo: ciência, arte, educação e sociedade”, e selecionei-a por considerá-la coerente com o que tenho buscado para a arte na escola.

A leitura dessas ideias contribuiu para a reflexão de que o ato criativo do qual o estudante participa de forma voluntária oportunizaria aprendizagens múltiplas. E, talvez, essas aprendizagens, que constituiriam o ato criativo na especificidade das artes cênicas na escola poderiam ser assim resumidas: escuta subjetiva, investigação de circunstâncias, percepção complexa, consideração aos pontos de vista divergentes, memorização, atenção voluntária e pensamento lógico no que se refere à construção de nexos plausíveis entre os conteúdos e a representação dos mesmos.

Por esse motivo é que cogito afirmar que a base da construção do conhecimento em teatro possa ser a coordenação das ações corporais, espaciais e temporais, indicando que para aprender em Teatro seja necessário mais do que identificar as suas noções ou reproduzi-las. Buscar o “laivo de potência dionisíaca”, referido por Icle (2011), pode proporcionar relações inéditas do sujeito consigo mesmo, com os outros, com o espaço e com o tempo.

MODALIDADES DE ARTICULAÇÕES ENTRE AS DISCIPLINAS

Antes de encaminhar a discussão específica sobre a articulação da disciplina Teatro no currículo escolar, necessitei investigar o que havia como significação para os termos que se encontram designando tais modalidades de articulação para as disciplinas em geral.

Foi possível descobrir que nos discursos que circulam no campo da pedagogia e nos documentos oficiais que normatizam a educação brasileira têm sido recorrentes o uso dos termos transdisciplinaridade, interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e metadisciplinaridade.

A fim de produzir significados para esses neologismos procurei respaldo em diferentes leituras, desde as que tratam da morfologia dos termos agregados ao substantivo primitivo “disciplina” até as que se propõem a sua investigação filosófica.

Início pela análise morfológica quanto ao uso dos prefixos que podem servir de base para a compreensão semântica do que me proponho a explicar como sendo os modos de articulação entre os campos do conhecimento. Optei por aprofundar a investigação em torno dos termos

transdisciplinaridade e interdisciplinaridade pela alta incidência do seu uso em relação ao objetivo de articulação dos saberes.

O prefixo trans é um elemento mórfico de origem latina que agrega aos radicais nos quais se associa o sentido de “posição além de, através” (TERRA, 2002, p. 76).

Ao procurar o sentido que o prefixo trans pode oferecer aos radicais que o sucedem, e aproximá-lo com o termo que investigo, compreendo que a disciplina passa a ter uma dimensão alterada no que se refere às suas fronteiras. Tal transbordamento permite uma interpretação múltipla, tanto no que se refere ao fato de que a divisão em disciplinas é algo possível de ser superado, numa visão favorável ao “ato de transbordar”, como também, numa perspectiva mais cartesiana, de que pode haver uma “invasão” indesejável de um campo do conhecimento pelo outro. Ou, especulando mais um pouco, que o transbordamento possa significar a ruptura com todos os sentidos que a disciplina indica, inclusive ao que se refere aos relacionamentos interpessoais na instituição escola.

Ao passar para a análise do termo interdisciplinaridade, que é iniciado pelo prefixo “inter”, de origem latina, verifico que semanticamente designa um caráter de entrelaçamento e de posição intermediária ao radical que o acompanha.

Procurei investigar também o motivo pelo qual o termo transdisciplinaridade encontra-se como um sinônimo para interdisciplinaridade em vários textos acadêmicos ou mesmo em documentos pedagógicos oficiais.

Parti da premissa que o fato do radical “disciplina” estar acompanhado de diferentes prefixos, cada qual agregando seu significado específico, deveria remeter a um significado diverso quando utilizado para designar as modalidades de articulação dos saberes. Foi possível constatar que o conceito principal de investigação neste trabalho, a transdisciplinaridade, é mais frequente no conjunto das obras consultadas a partir da década de 1990.

O significado do conceito de transdisciplinaridade, retomado em diferentes momentos ao longo do texto, implica transbordamento, desmanche de fronteiras, no qual a *mathema* deixa de pertencer a um campo do conhecimento, perpassando por todos. O ato docente transdisciplinar é caracterizado como polivalente, integrado, holístico, complexo, sistêmico ou interacionista por excelência.

Nas definições propostas por Basarab Nicolescu, físico teórico romeno, fundador e presidente do Centro Internacional de Pesquisas e Estudos Transdisciplinares (CIRET) pude encontrar referências acerca do termo transdisciplinaridade e suas implicações na escola.

Nicolescu (1999) define a transdisciplinaridade a partir do que o prefixo “trans” indica, ao referir àquilo que está ao mesmo

tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. O teórico aponta como objetivo para a transdisciplinaridade a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. Embora afirme que a transdisciplinaridade não seja uma “nova disciplina”, nem uma “nova hiperdisciplina”, reitera que a pesquisa disciplinar abastece e revigora-se pelo conhecimento transdisciplinar e que, nesse sentido, as pesquisas disciplinares e transdisciplinares não seriam antagonistas, mas complementares.

Na obra *Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência*, a filósofa brasileira Maria José de Vasconcellos (2003) se debruça no estudo dos aspectos que a história das ideias científicas tem trilhado nos últimos trinta anos. Ao procurar definir transdisciplinaridade, Vasconcellos (2003, p. 179) alerta para os seguintes aspectos:

Em geral, para falar de transdisciplinaridade, fala-se antes de disciplinaridade, de multi ou pluridisciplinaridade, e de interdisciplinaridade. Disciplinaridade é usado para se referir à compartimentação do conhecimento do mundo entre as diversas disciplinas científicas. Multi ou pluridisciplinaridade refere-se a uma justaposição de disciplinas que não se comunicam, por exemplo, num curso em que se ministram disciplinas de diferentes áreas. Interdisciplinaridade, em geral, é usada para se referir à situação em que há algum tipo de interação onde duas ou mais disciplinas que se comunicam, que tentam aproximar seus discursos, ambicionando mesmo uma transferência de conhecimentos.

A citação parece antecipar que a disciplinaridade e suas demais derivações seriam etapas anteriores ou estariam implícitas na abordagem transdisciplinar.

Vasconcellos (2003) afirma que a transdisciplinaridade tem aparecido com diversas definições que vão desde o reconhecimento de uma síntese dialética provocada por uma interdisciplinaridade bem sucedida, passando pela constatação axiomática de que há pontos de contatos entre todos os campos do conhecimento.

Outra definição trazida pela mesma autora é a de transdisciplinaridade como uma fase superior à interdisciplinaridade. Nesse sentido, mais do que buscar interações ou reciprocidades entre pesquisas especializadas, é possível a compreensão de que não haveriam “fronteiras estáveis entre as disciplinas”.

Para Vasconcellos (2003), a efetivação de uma axiomática que revele o que há de comum entre um conjunto de disciplinas acaba por evidenciar a existência de “transdisciplinaridades”. Segundo a autora, a busca do que há de comum entre ciência, arte, filosofia e tradições sapienciais, implica necessariamente uma visão holística sobre os objetos de estudo.

Por fim, outra definição para transdisciplinaridade trazida por Vasconcellos (2003, p. 179) trata da “busca de harmonia entre mentalidades e saberes, entre, através e além das disciplinas” nas quais os saberes encontram-se “transitando entre as disciplinas, transformando-se a multiplicidade em unidade e vice-versa”.

A necessidade em aprofundar a investigação acerca desses termos remeteu à obra da pedagoga brasileira Ivani Fazenda. A autora que pesquisa a interdisciplinaridade há mais de 30 anos coordenou, em 2002, a elaboração de um dicionário sobre o tema. A obra *Interdisciplinaridade de A a Z* apresenta conceitos abordados em todos os campos do conhecimento na escola, bem como condutas metodológicas a fim de compartilhar a docência.

Fazenda (2008) afirma de forma categórica que não existe interdisciplinaridade sem disciplinas. Segundo ela, nos anos de 1970, quando começou a pesquisar a interdisciplinaridade, havia uma intenção de acabar com as disciplinas em nome de uma “pseudo-integração”. A importância das disciplinas, segundo Fazenda, está nas suas especificidades e, mais do que forçar uma integração, é necessário educar o olhar do professor para a totalidade de conhecimentos que a articulação pode engendrar.

Sobre esse olhar sensível, Fazenda afirma que a definição de interdisciplinaridade como “junção de disciplinas” induz a pensar o currículo apenas na formatação de sua grade. Ao definir interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos mais amplos, que envolvem também a cultura do lugar onde se formam os professores. “Assim, na medida em que ampliamos a análise do campo conceitual da interdisciplinaridade surge a possibilidade de explicitação de seu espectro epistemológico e praxeológico” – segundo Fazenda (2008), em conferência realizada na Uniãoeste.

Presente em documentos oficiais como os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009, p. 24), a definição desse tema aparece desta forma:

A interdisciplinaridade acontece como um caso particular de contextualização. Como os contextos são quase sempre multidisciplinares, quando o conteúdo de uma determinada área ou disciplina é em contexto, é quase inevitável a presença de outras áreas de conhecimento. [...] Ao tratarmos da interdisciplinaridade é fundamental levar em conta que, como o próprio nome indica, ela implica a existência de disciplinas. Sem domínios disciplinares não há relações a estabelecer. Por esta razão, é conveniente lembrar que a melhor interdisciplinaridade é a que se dá por transbordamento, ou seja, é o domínio profundo e consolidado de uma disciplina que torna claras suas fronteiras e suas “incursões” nas fronteiras de outras disciplinas ou saberes. Dessa forma, o trabalho interdisciplinar não impede e, ao contrário, pode requerer que uma vez tratado o objeto de

perspectivas disciplinares distintas, se promova o movimento ao contrário, sistematizando em nível disciplinar os conhecimentos constituídos interdisciplinarmente.

Ao referir-se a “conveniência da interdisciplinaridade por transbordamento”, o documento parece aproximar-se das noções que Vasconcellos (2003) traz para o termo transdisciplinaridade e ainda, as constatações que Fazenda registrou ao longo de sua obra.

Ao voltar para a definição dos termos que se propõem a significar as articulações disciplinares, vemos a definição de multidisciplinaridade. Multidisciplinar é uma palavra encontrada em diversos dicionários de bolso, agrega o prefixo de origem latina multi- ao radical discipl- o significado de “muito” (TERRA, 2004, p. 73) e aparece nos léxicos da Língua Portuguesa como “relativo ou pertencente a muitas disciplinas” (MICHAELIS, 2008, p. 594).

Compreendo o termo multidisciplinar como uma forma de aproximação entre as áreas do conhecimento que não se dá de modo concomitante. Nessa perspectiva, cada professor aborda a mesma temática sob a ótica de sua disciplina, mas em tempo ou espaço individuais.

Pluridisciplinaridade, outra palavra composta por prefixo de origem latina acrescido do radical originado da palavra disciplina, resulta no conceito que significa várias disciplinas, assemelhando-se ao significado de multidisciplinar. Vasconcellos (2003) considera multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade como sinônimos, pois na definição apresentada pela autora - isso pode ser inferido à medida que ela explica esses conceitos em uma mesma frase e divide-os pela conjunção “ou”.

A expressão metadisciplinaridade também tem aparecido em textos pedagógicos mais recentes. Ao analisar o prefixo meta, de origem grega, é possível chegar ao sentido de “mudança e transformação” o que o aproximaria da concepção de conhecimento e de pensamento de forma complexa, assemelhando-se ao conceito de transdisciplinar.

Ao considerar que são expressões recentes nos textos acadêmicos, é possível que haja divergências quanto aos seus significados, razão pela qual optei por realizar uma análise morfológica das palavras, seguindo por uma breve análise da produção pedagógica que a elas se referem e, por fim, denominando-as como “modalidades de articulação”, sem pretender fechar os conceitos de tais terminologias.

TEATRO E ARTICULAÇÃO DE SABERES

Se o processo criativo é uma confluência ininterrupta de saberes acerca das culturas produzidas, parto da premissa que trabalhar o ensino de Teatro na perspectiva da articulação

desse saber é algo intrínseco à própria natureza do fazer artístico.

Entretanto, há que se considerar necessária a distinção entre uma atividade que integra diferentes sistemas de conhecimento e entre o uso de técnicas artísticas como “ferramentas de ensino”. Isso porque, constatei, ao longo da minha carreira e nos estudos que realizei, que o fato do estudante passar pela experiência ou ter aulas sobre determinada temática não oferece garantia de construção de aprendizagem. Dessa forma, apresentar qualquer proposta de ensino associada a uma forma artística sem que se trabalhem suas noções específicas resulta no que considero inócuo em relação aos resultados, tanto estéticos, como para a aprendizagem propriamente dita, obtendo-se um “encontro de saberes” e não uma atividade integrada.

Na perspectiva que investiguei, acredito que é preciso que o professor de Teatro tenha clareza quanto aos objetos de estudo de sua disciplina, a fim de poder articular-se com as demais áreas do conhecimento, sem descuidar-se do caráter transgressor, ritualista e criador, já esboçado anteriormente.

Convém lembrar que, desde que a disciplina Teatro foi agregada aos currículos escolares, os professores licenciados nessa habilitação, bem como os demais docentes interessados em qualificar suas produções no campo das artes cênicas, vêm empregando esforços na construção de uma pedagogia da arte concomitante às práticas e conceitos artísticos que lhes são significativos.

Cabe pontuar que tais estudos tornaram possível ao pesquisador em artes cênicas, na atualidade, fruir de uma razoável produção acadêmica no campo da pedagogia teatral, tanto no que se refere aos aspectos históricos, legislativos, como principalmente aos estudos que envolvem a epistemologia do Teatro, que engendram propostas artísticas direcionadas à Educação Básica.

Através deste estudo busquei investigar as relações entre os paradigmas da educação contemporânea e as especificidades da docência em teatro nesse contexto.

A entrada no Colégio de Aplicação - CAp propiciou o contato com um espaço educativo, que hoje arrisco chamar de “transgressor e dionisíaco”. Um espaço de ensino e pesquisa no qual os pressupostos teóricos que me constituíam ecoaram e transformaram-se a partir de experimentações práticas e da educação continuada que uma instituição atrelada a uma universidade pode facilitar. Na contramão da vocação escolástica reguladora, descobri que o CAp, por meio das práticas docentes que investiguei, pode desconstruir a grade curricular, ressignificar os tempos e os espaços para as intervenções pedagógicas escolares e experimentar a prática da perspectiva interacionista que investe na autonomia e no desenvolvimento moral dos sujeitos da

educação como mote para a construção de conhecimentos.

Ao pensar na *mathema* como algo que individualiza, especifica e define um campo de saber, este estudo acabou por contemplar parte do percurso que a Pedagogia do Teatro atravessou nas últimas quatro décadas, para além da análise do campo de pesquisa. Percebi que a visibilidade do teatro como disciplina e como suas modalidades de articulações podem indicar a perspectiva que se deseja ao “saber em arte”.

Descobri que a forma de conceber o currículo está impregnada de ideologias que transcendem o rol de “saberes” previsto nas cartilhas e nos planejamentos e o currículo e suas abordagens evidenciam as suas tensões.

Paulo Freire (apud NOGUEIRA, 1996, p. 98) considera uma função da arte na aprendizagem escolar a resolução dos desafios do cotidiano. Ao efetivar o ato criativo, trabalha-se com a lógica do encontro de saberes, com as referidas conexões lógicas e plausíveis presentes no objeto artístico.

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. Nesse sentido:

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 big bang 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).

O autor se utiliza da Física, seu principal campo de estudo, a fim de estabelecer justificativas para um paradigma de pensamento que compartilha vários “níveis de realidade”. E considera que o espaço entre as disciplinas não é vazio, assim como “o vazio quântico está cheio de todas as potencialidades: da partícula quântica as galáxias, do quark aos elementos pesados que condicionam o aparecimento da vida no Universo” (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 quais as teorias produzidas acerca da cultura artística contemporânea e refletir sobre diferentes maneiras de confrontar esses discursos com as ideias pedagógicas, além de identificar um objeto de pesquisa que pudesse dar conta disso.

Procurei relacionar os “níveis de organização” a múltiplos discursos pedagógicos e artísticos que atravessam a prática da Arte na escola. Nesse sentido, a “complexidade” refere-se às abordagens pedagógicas, administrativas e conceituais, de um objeto de estudo que habita o campo selecionado, enfrentando as tensões paradoxais intrínsecas: o estudo de um ato transgressor (o teatro) dentro do 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 olhar externo a fim de que ocorra o fenômeno da recepção.

Nicolescu enfatiza que tais competências serviriam como suporte para a criação de uma nova forma de abordar a educação, na qual os estudos seriam uma prática, uma atitude permanente:

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).

Nicolescu e Lupasco sinalizaram que a educação transdisciplinar necessita de uma metodologia própria, que não caberia nos moldes de uma ação focada no distanciamento do objeto de estudo, mas sim da análise de suas dinâmicas.

A pesquisa que desenvolvi resultou no reconhecimento de que mudanças no que se referem aos aspectos pedagógicos e administrativos podem transformar as relações interpessoais e a gestão escolar, desde que a ressignificação no trato das disciplinas estenda-se para todos os demais espaços institucionais.

Assim, foi possível constatar que a literatura visitada ao longo do trabalho, além dos depoimentos e relatos de experiências que constam na íntegra da Dissertação, evidencia a riqueza de ações como a docência compartilhada e o planejamento de atividades integradas para a construção de aprendizagens significativas.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. (2007). *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes.
- DEMO, P. (1994). *Pesquisa e Construção de Conhecimento – Metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- FAZENDA, I. C. A. (2008). Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. *Revista do Centro de Educação e Letras*. UNIOESTE – Campus Foz do Iguaçu. v. 10 - nº 1 - 1º sem, 2008. P. 93-103.
- FOUCAULT, M. (1999). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- FURASTÉ, P. A. (2010). *Normas técnicas para o trabalho científico da ABNT*. Porto Alegre: s.n.
- HOUAISS. (2011). *Dicionário*. Disponível em <http://www.ciberduvidas.com>. Acesso em 12 de dezembro de 2011.
- ICLE, G. (2011). Problemas teatrais na educação escolarizada: existem conteúdos em teatro? *Revista Urdimento*. Florianópolis, nº 17, setembro de 2011, p.71-77.
- MICHAELIS. (2008). *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Melhoramentos.
- NICOLESCU, B. (1999). *O Manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo, Triom: 1999. Tradução do Francês por Lúcia Pereira de Souza.

NOGUEIRA, A. (1996). *Reencontrar o corpo: ciência, arte, educação e sociedade*. Taubaté, SP: Cabral – GEIC.

PAVIS, P. (2005). *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspectiva.

PIAGET, J. (1972). *Criatividade*. In VASCONCELLOS, M. S. (org). *Criatividade: Psicologia, Educação e Conhecimento do Novo*. São Paulo: Moderna, 2001. pág 11-20. (Tradução de Mario Elvira Bellotto. Conferência proferida em 1972, no simpósio Creativity: Moving Force of Society, realizado na Johns Hopkins University, Baltimore, Maryland). O texto dessa conferência foi publicado originalmente por Gallagher, J.M. & Reid, D.K. (1981) *The learning theory of Piaget and Inhelder*. Monterrey, Califórnia, Brooks/Cole, pp. 221-229.

RIO GRANDE DO SUL. (2009). Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Secretaria de Estado da Educação. – Porto Alegre: SE-DP.

SANTOS, V. L. B. (2006). *Brincadeira e conhecimento: do faz-de-conta à representação teatral*. Porto Alegre: Mediação.

TERRA, E. (2002). *Minigramática*. São Paulo: Scipione.

VASCONCELLOS, M. J. (2003). *Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência*. Cidade: Papirus.

¹ Docente da Educação Básica, Técnica e Tecnológica, Mestra em Artes Cênicas e Especialista em Educação de Jovens e Adultos/PROEJA. Atua no Colégio de Aplicação da UFRGS. Chefia o Departamento de Expressão e Movimentos dessa instituição.