

## Sala em Cena: Jogos Teatrais na Formação do Estudante Gestor<sup>1</sup>

Maria Suzana Moura e Solange Maria Moura

### Resumo

O objetivo do artigo é refletir sobre uma metodologia de integração de saberes - intelectual, sensível e intuitivo - no processo de ensino-aprendizagem, no contexto da universidade, na perspectiva da formação do estudante protagonista, enquanto gestor solidário e parte de uma liderança coletiva. Ele é resultado de uma pesquisa-ação desenvolvida em sala de aula com jogos teatrais<sup>2</sup> em diálogo com pressupostos teóricos da Arte Educação e da teoria da complexidade. A atualidade e relevância deste artigo encontra-se no fato de instigar uma revisão dos atos pedagógicos a partir da transdisciplinaridade. As cenas que aqui passamos a contar, tecidas na linguagem teatral, são três: 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 estudantes e os autores convidados para o diálogo teórico.

### Palavras-chave

Metodologia. Ensino-Aprendizagem. Jogos Teatrais. Transdisciplinaridade.

### Abstract

The goal of this article is to reflect upon a knowledge integration methodology - intellectual, sensible and intuitive - in the teaching-learning process, in the context of the University, within the perspective of student's University training as a protagonist, being him/her a solidarity manager and part of a collective leadership. It is the result of an action-research, developed in a classroom with drama games<sup>3</sup>, which establish a dialogue with theoretical assumptions of Educational Arts and the theory of complexity. The up-to-dateness and relevance of this article is based on the fact that it instigates a review of the pedagogical acts within a transdisciplinary perspective. The scenes that we approach here, in a theatrical language, are: Context; Backstage and Drama Games experienced in the classroom, divided into acts; and Closing the Curtains. In all of them, authors, students and authors

invited to the theoretical dialogue act as protagonists.

**Keywords** Methodology. Teaching-Learning. Drama Games. Transdisciplinarity.

## **CENA1: CONTEXTO**

A formação do estudante protagonista, solidário e parte de uma liderança coletiva tem a ver com uma intenção partilhada por muitos que vivenciam o campo da gestão social<sup>4</sup> - 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, desde o micro espaço da sala de aula às organizações da sociedade civil, do Estado, empreendimentos econômicos, redes interorganizacionais, entre outros.

Com base na concepção acima assinalada, entendemos que o ensino-aprendizagem em administração é um processo de formação do estudante (e do próprio professor) enquanto gestor solidário e parte de uma liderança que acontece em coletivo. Liderança esta que se tece na própria gestão cotidiana de um curso (em nosso caso, Estrutura e Funções de Governo), dentro de uma universidade. Por isso, adotamos aqui a noção de formação do estudante/gestor solidário e parte de uma liderança coletiva.

Tal formação pressupõe a percepção do estudante como um ator, como um sujeito inserido na realidade a ser conhecida, mas também um espectador que atua na ideia de protagonista. Nos pressupostos da Arte Educação, o estudante é, ao mesmo tempo, sujeito da experiência<sup>5</sup> 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 estudante/gestor protagonista que não atua isoladamente, pelo contrário, é uno e interdependente.

O ponto de partida para a pesquisa-ação 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 microespaço do espaço social mais amplo, reflete, ainda hoje, uma organização que tem suas raízes no século XVIII<sup>6</sup>: 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 real apenas o racional lógico, formal e analítico. A arte e tudo mais foram relegadas “às esferas particulares da existência” (p. 71).

No âmbito da metodologia de ensino-aprendizagem aqui apresentada, construímos os atos pedagógicos a partir da compreensão de corpo não fragmentado. Corpo este que, ao produzir conhecimentos, o faz como uma totalidade e a partir das suas experiências estéticas. Encontramos, então, na filosofia multirreferencial, em Ardoino, uma visão epistemológica aberta à pluralidade de referenciais e às contradições. Assim, dialogamos com a noção de corpo ancorada na teoria da complexidade e em teorias que fundamentam a Arte Educação.

No que diz respeito ao diálogo com a teoria da complexidade, partimos do entendimento de que vivemos um momento de mudança de paradigma, requerendo 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 complexidade<sup>7</sup>. 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, planejamento, sala de aula (espaço físico), faculdade, cotidiano, sociedade, governo, Estado, política, economia, ecossistemas, Teia da Vida...

O que significa dizer, na origem do termo complexo, “aprender o que está tecido junto” (MORIN, 2004); e a percepção do conhecimento e os atores envolvidos na sua construção 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).

As ideias de corpo hologramático e da interdependência dos corpos permiti-nos compreender uma realidade sob diversos referenciais e não mirada sob um único parâmetro. O conhecimento sobre essa realidade, portanto, é polissêmico, multi-, inter- e transdisciplinar. Assim, destacamos a perspectiva da transdisciplinaridade como uma possibilidade de sairmos da crise de fragmentação na qual nos encontramos, ao propor integrar diferentes áreas do conhecimento e saberes - ciências, arte, tradições. Tal perspectiva é a base dos atos pedagógicos que constituem a metodologia de ensino refletida neste artigo.

Há uma cena vivida na sala de aula durante a pesquisa-ação que testemunha a relevância e intensidade do ato pedagógico nutrido na integração referida acima. Numa aula inicial

sobre conceitos de governo, pudemos conjugar conhecimentos trazidos pelos estudantes, com noções das ciências política e jurídica, bem como saberes da ciência/vivência (tradição) de governo do povo pataxó; tudo isso imerso num cenário do contar/conhecer/experienciar/criar histórias (arte).

No que diz respeito ao diálogo com a Arte Educação, a cena vivida reafirma a arte como forma de conhecimento humano que integra os saberes intelectual, sensível e intuitivo. A arte apresenta-se, 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) e, ao mesmo tempo, compreendemos a arte como lugar da corporeidade dos sentidos das experiências imediatas do sujeito. Nessas experiências - arte/corpo e corpo e arte -, coexistem as subjetividades dos sujeitos e as dimensões históricas e culturais da sociedade em que se inserem.

Enfim, ressaltamos aqui a condição humana do corpo multidimensional - dimensão biológica, psíquica, social, cultural, emocional, racional e estética. A partir dessa condição é que a arte construiu um processo de ensino-aprendizagem na conjugação dos saberes intelectual, sensível e intuitivo. Através da arte, rejeitamos os conteúdos do curso de Estrutura e Funções de Governo aos conteúdos do corpo, o qual deveria se preparar para dialogar<sup>8</sup> com os primeiros e, assim, dar-lhes sentidos, construindo conhecimentos.

Incorporamos aos atos pedagógicos 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 estudante/gestor protagonista solidário. Tais competências, as quais requerem o corpo no processo de ensino-aprendizagem, 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 transdisciplinar, sistêmica, solidária e participativa de educação crítica, criativa, sensível e reflexiva. Nesse sentido, os atos pedagógicos foram construídos 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

Ao olharmos para a sala vazia com suas carteiras arrumadas em fila, 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 realiza-se 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” (*cognoscere, cum-nascere*), aproximando-nos da realidade e enfatizando as diferentes possibilidades dessa aproximação (transdisciplinaridade).

Para a abordagem metodológica que tecemos, 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 abordagem metodológica que integra a arte no ato pedagógico 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”, o qual 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 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 o ato pedagógico do curso de Estrutura e Funções de Governo, retiramos nós mesmos (professores) e os estudantes dos papéis que, usualmente, vínhamos atuando em sala de aula. Provocamos desestabilidades, percebidas 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, às vezes, não sabendo como me posicionar” (Documento de avaliação 1<sup>o</sup>).

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).

A insegurança e dificuldades iniciais de colocar-se como responsável direto pela produção do conhecimento no processo ensino-aprendizagem, provocadas pela inovação na abordagem metodológica pautada na arte, ao final, cederam lugar para uma percepção do seu próprio protagonismo (“percebi melhor o meu papel na sociedade”) e de sua inserção na realidade (“me percebi como parte dele e isso fez com que eu mudasse algumas atitudes”), em consonância com as palavras de Ana Mae Barbosa e Duarte Jr. Esta fala evidencia, também, que os atos pedagógicos podem contribuir para a formação do estudante, o qual assume uma posição de protagonista, indo além do papel de mero receptor de informação.

Seguindo no esclarecimento da abordagem metodológica, trazemos a fala de Augusto Boal, durante uma entrevista, na qual este relatou 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”<sup>10</sup>. 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 da área de conhecimento do teatro, poderíamos dizer que são pequenos ensaios do jogo teatral. Assim, nosso diálogo com a linguagem do teatro no ato pedagógico 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.

Ver e atuar coloca-nos 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) coloca-nos 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 às nossas vivências para compreendê-lo, traduzimos e interpretamos. Tornamos a realizá-lo, recriamo-lo, somos protagonistas.

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 apresenta-se como um processo lúdico, *no aqui e agora*, problematizando e buscando soluções. Suas regras são explicitadas e acordadas; e o grupo dividido posiciona-se entre aqueles que jogam (ator) e aqueles que observam (plateia)<sup>11</sup>. Priorizamos, no entanto, a sobreposição de papéis, ou seja, o 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, 1963, p. 4).

No ato de jogar, o 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 dois estudantes, sobre o processo de ensino-aprendizagem, corporificam o que Spolin nos apresenta sobre o jogo (como um momento de abertura que amplia novas possibilidades). Ao mesmo tempo, a estudante mostra-nos 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.

- 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** (Documento de Avaliação 2. Grifo nosso).
- 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.** Realmente foi uma experiência muito boa e diferente. 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 (Documento de Avaliação 2. Grifo nosso).

A sala de aula, constituindo-se 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. No ato pedagógico 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 (2008)) torna-se, 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 do processo vivenciado e (re) atualizamos o processo ensino aprendizagem.

Escutemos, na leitura dos trechos abaixo, o que nos dizem os estudantes a respeito do foco e da avaliação ressignificados na abordagem metodológica aqui apresentada:

- 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 desafiam a participar, a estabelecer um foco no que está sendo discutido em sala de aula, trazendo à tona a criatividade e a escuta (Documento de avaliação 1).
- Estudante 4: Os métodos inovadores de avaliação são interessantes, pois fazem com que a gente se sinta parte do processo de aprendizagem. As dinâmicas contribuíram bastante para o autoconhecimento e isso ajudou na assimilação do assunto (Documento de avaliação 2).



O ato pedagógico com dinâmicas e jogos teatrais incitou uma sinfonia que produziu visibilidade também naquelas cenas que costumam ficar nos “bastidores” do processo ensino-aprendizagem: o corpo sonolento que chega às 7:00h 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 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 inteireza.

Sobre a importância da inteireza do corpo no processo de ensino-aprendizagem, vale registrar dados da pesquisa que indicaram que 45,8% dos estudantes chegavam à sala de aula com sono. Aqueles que chegavam no horário e participavam dos jogos do “Despertar do corpo” responderam que ficavam mais preparados para a aula e esta era melhor aproveitada.

As atividades propostas no primeiro ato tiveram como inspiração o 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, entre outras atividades, traziam, também, a relação com o coletivo, o grupo, a sala; ampliando a ideia do corpo individual para o corpo coletivo. Dentro da linguagem teatral, essas atividades incorporam-se na diversidade dos “jogos de aquecimento”. Como o próprio nome sugere, estes jogos aquecem e ativam o corpo. Um 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, pulando; fogo com intensidade e água com suavidade; e, também, é possível inserir o agachamento que é passado adiante.

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 estudantes, após as vivências, nos informam sobre o despertar e a consciência corporal para a concentração necessária ao ensino-aprendizagem, nos conteúdos específicos e na formação mais ampla do estudante/gestor protagonista, conforme extrato do diário de bordo (grifo nosso):

- 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 7:00h [...]
- 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 realiza-se 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 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 à importância de saber escutar.

No decorrer do curso, foram acrescentados à 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.

Olhar a realidade cotidiana por ângulos diversos, conhecer “todos” pontos de vista, compreender o sentido de alteridade - “prestar atenção” ao dito do outro – são ações que revelam protagonismo, percepção do coletivo e dos diferentes; qualidades estas fundamentais na formação do gestor solidário.

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 anestesiámos frente à realidade? Como ignorar dentro da formação do estudante/gestor sua capacidade de escuta, de percepção e sensibilidade frente a uma dada situação que exige respostas que envolvem a vida do coletivo? Como entender mais amplamente o mundo ignorando os dados sensíveis e, portanto, estéticos<sup>12</sup> 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 do qual acuramos nossas leituras da realidade. Concordamos com Bondia (2002) quando diz 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” (p. 20).

Merleau-Ponty (1994) traz a ideia 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 impressionistas<sup>13</sup>:

[...] 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.

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, dirigir-se 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.

**Foto 1** - Jogo realizado em sala de aula (Ativação dos Sentidos)



Fonte: Acervo das autoras.

**Foto 2** - Jogo realizado em sala de aula (Ativação dos Sentidos)



Fonte: Acervo das autoras.

Nesses jogos de escuta sensível e de percepção, trata-se, também, de formar o estudante/gestor que, como espectador, atravesse e se deixe atravessar pelos silêncios do dito e do não dito, a partir das suas impressões revolvidas no processo de sua experiência, no qual 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. Dito, assim, por Bondia (2002):

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, 2002, p. 24).

### **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, relacionados 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. Neste 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 têm 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.

Integramos no ato pedagógico a linguagem da arte a partir da encenação de conteúdos específicos, 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.

Nesse tipo de encenação, formam-se grupos com base em um ou mais temas em estudo. Cada grupo cria uma cena para ser apresentada aos espectadores (os outros estudantes e a professora). A cena pode ser ensaiada (pouco tempo antes da apresentação) ou poderá ser improvisada. Após as apresentações, segue a partilha da vivência e a reflexão sobre os conteúdos em evidência em relação com os textos lidos.

Não podemos deixar de evidenciar algumas falas dos estudantes que traduzem os momentos vivenciados, os quais, mesmo com algumas resistências, fizeram o grupo aprender, interagir, sorrir e aceitar outras formas de aprendizagem (grifo nosso):

- 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 13 **O processo de aprendizado é maior**, pois internalizamos e passamos.
- Estudante 14: É interessante, porque **tem integração**, mas eu fico com vergonha. A gente sai da rotina, é **outro estilo de aprendizado.**
- Estudante 15: **A encenação ajudou a captar mais o assunto.**
- Estudante 16: As dinâmicas em sala de aula foram fundamentais para esse processo de aprendizagem, pois **foram a base para o que viria em seguida na produção e apresentação do trabalho.** Não serviram apenas para envolver e aproximar a turma [...]

A mediação de conteúdos específicos através da arte torna-os mais vivos, pois os estudantes vivenciam os assuntos dentro de uma realidade concreta, ainda que no plano cênico. Daí porque é compreensível que os mesmos ressaltem que as encenações levam a uma maior compreensão e aprendizagem.

A história inventada, outra técnica de muita riqueza, ancorou o processo de ensino-aprendizagem sobre os temas da pesquisa exploratória<sup>14</sup>, inovação no governo, governo local, entre outros. 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.

Nos referidos jogos, são trabalhadas também criatividade, escuta, atenção, partilha, construção e participação coletiva, aproximação com o outro, oralidade e iniciativa. Esse foi um momento relevante, porque possibilitou ver o conceito na sua concretude à medida que exigia dos estudantes uma intervenção em que apresentassem conhecimentos sobre o tema (nos textos já lidos e discutidos), frente a uma situação representada e que os envolvia. Além disso, também exigia, sobretudo, respostas novas. Uma atuação sensível e intensificada pela

imaginação, a qual trazia o corpo para dar vida aos objetos. E, ao mesmo tempo, a vivência promoveu uma retomada dos fundamentos teóricos, ampliando discussões e rasurando construções cristalizadas.

A percepção do 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 pra 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) (grifo nosso).

### **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. Entretanto, este fecho seguirá com os estudantes, relembando que nos Jogos de Aquecimento, na História Contada, na Encenação, no Jogo do Nó e em tantos outros, brincamos organicamente com aspectos fundantes para o ser humano na sua humanidade. E, mais especificamente, dentro dos objetivos construídos no curso, contribuimos para a formação do estudante/gestor solidário e parte de uma liderança coletiva, algo tão caro para a gestão social, onde quer que ela se realize.

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

O que os 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 2, grifo nosso).

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 microespaço 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 2, grifo nosso).

Novas evidências das mudanças de olhar sobre essa ação pedagógica:

**Entrei 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 (Documento Avaliação 2, grifo nosso).

No decorrer do curso pude perceber a complexidade da gestão como um todo (Documento Avaliação 2).

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 à 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 (Documento Avaliação 1, grifo nosso).

A gestão participativa da sala de aula envolve a todos: “Acredito que **o curso foi muito bem ministrado pela professora e pelos alunos,** 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” (grifo nosso).

Assim, com os jogos teatrais inseridos no curso Estrutura e Funções de Governo, encenamos 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 as linguagens e racionalidades e compreender o estranhamento entre os conteúdos do próprio jogo, dos sujeitos envolvidos e do curso, na sua especificidade.



Percebemos, também, que a sala de aula enquanto um corpo coletivo tem sua existência conformada a partir do vir-a-ser, ou seja, as próprias soluções dadas nos jogos apresentam novos conteúdos não estabelecidos *a priori* no plano de aula. Oportunizamos nos atos pedagógicos que intervenções fossem realizadas em cena, ao nos depararmos com os imprevistos no processo de gestão, o que nos levava, ao mesmo tempo, à busca de novas respostas frente às situações apresentadas e a problematizar a partir dessas situações.

A reflexão aqui desenvolvida sobre uma metodologia de ensino-aprendizagem que integre saberes, visando a formação do estudante/gestor solidário e parte de uma liderança coletiva, nos confirma ser o diálogo entre a teoria da complexidade e a arte educação, ancorado na transdisciplinaridade, um caminho provocador de competências necessárias ao gestor social.

**Foto 3**– Reflexão e criação em pequenos grupos em sala de aula



Fonte: Acervo das autoras.

Para encerrar, cabe lembrar que a rede inconclusa que tecemos nesta pesquisa e no artigo, mirando a educação universitária, aponta uma possibilidade de gestão da sala de aula que está sendo experimentada de formas distintas por outros professores e estudantes, protagonistas e solidários. Dito isso, vamos embeber das palavras do poeta João Cabral de Melo Neto<sup>15</sup>:

Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito  
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.

## NOTAS

- 1 Submetido à RIGS em: out. 2014. Aceito para publicação em: mar. 2015.
- 2 Trata-se de uma pesquisa-ação conduzida em 2008 no âmbito do curso de Estrutura e Funções de Governo, componente da matriz curricular da graduação em Administração da UFBA, em parceria com uma facilitadora em Oficinas Teatrais (Mônica Calil). No processo, tecemos o diálogo com uma arte educadora e mestre em Educação, co-autora deste artigo. As reflexões aqui tecidas podem ser expandidas para a formação do estudante em Administração (gestor) e em outras graduações.
- 3 That is an action-research led in 2008 within the course “Estrutura e Funções de Governo”, a subject in Administration Course at UFBA, in partnership with a facilitator of drama workshops (Mônica Calil). In this process, we develop a dialogue with an educational art and Master in Education, co-author of this article. The reflections can be expanded to the University formation of Administration student (manager) as well as other majors.
- 4 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, o qual acontece desde 2007. Encontramos nos Anais desses encontros um amplo debate conceitual sobre Gestão Social, mas este não é nosso objetivo aqui.
- 5 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.
- 6 “[...] 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, 2005, p. 36).
- 7 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).
- 8 As noções de diálogos, inspiradas em Paulo Freire, não retiram os conflitos que perpassam o encontro entre consciências, como atitude problematizadora que inclui o outro e se amplia na sua relação corpórea.
- 9 No processo de pesquisa-ação, utilizamos os seguintes instrumentos de coleta de dados: questionário aplicado aos estudantes no início do semestre e ao final, o que denominamos documento de avaliação 1 e 2; e registro em diário de bordo das nossas observações e das falas dos estudantes nos momentos de reflexão coletiva sobre a metodologia do curso.
- 10 Entrevista Augusto Boal. Disponível em: <http://www.opalco.com.br/foco.cfm?persona=materias&controle=123>. Acesso em: jun. 2009.
- 11 Essa é uma característica dos Jogos Teatrais que foi sistematizada por Viola Spolin nos Estados Unidos, nos anos quarenta do século XX.
- 12 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).

- 13 O Impressionismo foi um movimento artístico surgido no final do século XIX. Os artistas impressionistas pintavam fora do ateliê, atentos às mudanças das cores dos objetos a partir da mudança da luz sobre os mesmos.
- 14 Uma atividade desenvolvida no início do semestre, visando a prática do estudo como pesquisa a partir da escolha de uma questão de interesse dos estudantes.
- 15 Poema “Tecendo a manhã”. Disponível em: [www.jornaldepoesia.jor.br/joao02.html](http://www.jornaldepoesia.jor.br/joao02.html). Acesso em: 15 jul. 2009.

## REFERÊNCIAS

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. Rio de Janeiro: 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; 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, Rio de Janeiro: 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. 9ª 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 Caiero. 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](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE1904_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2006.

LISPECTOR, Clarisse. **Água Viva**. Disponível em: <[www.claricelispector.blogspot.com/2008/04/gua-viva-1](http://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. Disponível em: <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.

### **Maria Suzana Moura**

Doutora em Administração Pública pela UFBA. Mestre em Planejamento Urbano e Regional pela UFRGS. Graduada em Arquitetura pela UFBA. Integra o Grupo de Pesquisa e Extensão sobre Metodologias Integrativas para a Formação e Gestão Social e o Centro Interdisciplinar em Desenvolvimento e Gestão Social (CIAGS).

### **Solange Maria Moura**

Arte Educadora. Mestre em Educação pela FAGED UFBA, com pesquisa sobre o Ensino da Arte na produção de visibilidade de espaço e identidade cultural de afrodescendentes. Especialista em Metodologia do Ensino Superior e Graduada em Licenciatura em Desenho e Plástica pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal da Bahia. Há 27 anos, trabalha como docente na educação básica e ensino superior em escolas e faculdades públicas e particulares. Trabalha com Consultoria e Formação de Professores em Arte e Educação. Atualmente é professora do IFBa e do Colégio Oficina.