

UNIVERSIDADE DE LISBOA

Instituto de Educação
Faculdade de Belas-Artes

UNIVERSIDADE DO PORTO

Faculdade de Belas-Artes
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

**Organização Cooperada de Aprendizagem em Artes Cénicas em
Moçambique**

Absalão António Narduela

Orientadores: Professor Doutor Jorge Manuel Nunes Ramos do Ó
Professor Doutor Eulálio Sérgio Caldeira Niza

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Educação Artística

2025

UNIVERSIDADE DE LISBOA

Instituto de Educação
Faculdade de Belas-Artes

UNIVERSIDADE DO PORTO

Faculdade de Belas-Artes
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação



**Organização Cooperada de Aprendizagem em Artes Cénicas em
Moçambique**

Absalão António Narduela

Orientadores: Professor Doutor Jorge Manuel Nunes Ramos do Ó
Professor Doutor Eulálio Sérgio Caldeira Niza

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Educação Artística

Júri – Presidente: Prof^a. Doutora Ana Paula Viana Caetano, Professora Associada e membro
do Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;
Vogais:

- Doutor António Manuel da Costa Guedes Branco, Professor Associado com Agregação
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Algarve;
- Doutor Joaquim Miguel Freitas Falcão, Professor Coordenador Escola Superior de
Educação do Instituto Politécnico de Lisboa;
- Doutor Tiago Barbedo Assis, Professor Auxiliar Faculdade de Belas-Artes da
Universidade do Porto;
- Doutor Jorge Manuel Nunes Ramos do Ó, Professor Catedrático Instituto de Educação
da Universidade de Lisboa, orientador;
- Doutora Ana Luísa Fernandes Paz, Professora Auxiliar Instituto de Educação da
Universidade de Lisboa;

2025

Aos meus orientadores
Jorge Ramos do Ó e
Sérgio Niza.

Professores, Artistas, amigos na
Finlândia, Portugal, Alemanha,
Moçambique e toda face da terra
onde felizmente as forças se fazem
sentir.

Ao Buraco e a Sofia Ré.

Aos meus Professores do Instituto
de Educação da Universidade de
Lisboa e Ana Paz.

Aos meus Professores da Faculdade
de Belas-Artes da Universidade de
Lisboa e Margarida Calado.

Aos meus Professores da Faculdade
de Psicologia e Ciências da
Educação da Universidade de Porto
e Catarina Martins.

Aos meus Professores da Faculdade
de Belas-Artes da Universidade do
Porto e Tiago Assis.

A todos os Professores do
Movimento da Escola Moderna de
Portugal e Francisco Marcelino.

Academia de Teatro Helsínquia &
Estudantes de Atuação em Sueco
2013-2017.
Associação Teatro Agora –
Finlândia e Heidi Syrjäkäri.

Aos meus Professores da Escola de
Comunicação e Artes da
Universidade Eduardo Mondlane e
Josefina Massango.

A nós, grupo cooperativo ECA-
TEATRO 2018, melhor 3º ano.

A minha família especial: Idalotta
Backman, Tim von Konow e Maria
José Rodrigues.

Aos meus pais:

António Narduela & Justina Filipe.

Aos meus irmãos,
A toda minha família.

Como ser autónomo em espaços-tempos normalizados? Como comunicar com os alunos arrumados em fileiras? Como ser ativo quando a tarefa principal dos alunos é escutarem as lições dos professores? Como relacionar-se com o meio exterior quando tudo se passa dentro dos muros da escola? As perguntas, intencionalmente simplistas, procuram chamar a atenção para a necessidade de organizar os ambientes educativos de modo a facilitarem o estudo, o trabalho cooperativo, a diferenciação pedagógica, a comunicação, a criação.

Ao longo do século XX, fizeram-se muitas reformas dos currículos, dos programas e dos métodos, mas ficaram intactos os ambientes educativos (por “ambiente” não me refiro apenas ao espaço físico, mas também à divisão do tempo, ao trabalho dos professores, à estrutura da sala de aula e da escola, etc.). A sua mudança é um dos pontos principais da metamorfose da escola.

(Nóvoa & Alvim, 2022, p. 15-16)

Agradecimentos

Agradeço aos meus pais António Narduela e Justina Filipe por me terem trazido ao mundo, pela educação que parecia ser pacata e por acreditarem que era possível [...]. Hoje sem eles, tendo a minha mãe sido a primeira a desaparecer fisicamente, naquele ano eu vivia os meus 16 anos, e a sua ausência como apagão, o que constituiu a primeira morte significativa dentro da minha família. Em 2018 foi a vez do meu pai; a notícia caiu-me como um raio, numa terça-feira, dia em que aconteceu um dos principais seminários de Doutoramento em Educação Artística, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, orientado pelo Prof. Doutor Jorge Ramos do Ó, o meu orientador e coordenador do mesmo Doutoramento. Quinze minutos antes de me ir juntar aos meus colegas do seminário, tocou o telemóvel, era uma chamada do WhatsApp do meu sobrinho Domingos Acácio Armando, dizendo que meu pai acabava de falecer. Naquele momento lembrei-me de que tudo o que o meu pai queria e que sempre me pediu era que eu procurasse a sabedoria. Antes de terminar a chamada, estava a passar por mim o Professor Jorge, que de imediato disse em tom de brincadeira que eu devia terminar de namorar ao telemóvel e ir ao seminário. De facto, foi o que fiz, fui à sala, participei tranquilamente no seminário e só no final informei o grupo. Essa notícia foi recebida com muita emoção e tive muita força de todos e, sobretudo, do meu querido professor e orientador.

Ao meu coorientador, Professor Doutor Sérgio Niza por me ter escolhido para coadjuvar esta tese. Com ele acho que ganhei um mentor para a vida; trata-se de uma personalidade inspiradora da pedagogia portuguesa na nossa era, uma voz inconfundível que diz respeito ao Movimento da Escola Moderna de Portugal, uma influência dos modelos pedagógicos cooperativos e também do presente estudo. Os meus agradecimentos vão também a todos os professores e colegas das quatro faculdades das Universidades de Lisboa e do Porto e, por último, a todos e todas que estiveram ao meu lado apoiando direta e indiretamente para a concretização desta etapa.

Um enorme obrigado à Escola de Comunicação e Artes da Universidade Eduardo Mondlane.

Organização Cooperada de Aprendizagem em Artes Cénicas em Moçambique

Resumo

Este estudo enquadra-se nas linhas temáticas dos processos metodológicos e pedagógicos cooperativos de ensino e propõe-se analisar e aprofundar métodos de ensino cooperativos para o ensino das artes cénicas em Moçambique. É uma investigação relativa ao ensino de artes cénicas no Ensino Superior, na Escola de Comunicação e Artes da Universidade Eduardo Mondlane, mais precisamente à Cultura Pedagógica Portuguesa desenvolvida no Movimento da Escola Moderna de Portugal, subordinada ao modelo pedagógico cooperativo de ensino.

Uma das hipóteses apresentadas na tese é a ausência dos métodos cooperativos e interculturais em contextos de ensino e aprendizagem, caracterizado por uma heterogeneidade étnica e cultural, no caso de Moçambique, que tem sido o nó de estrangulamento no desenvolvimento do ensino artístico.

É neste contexto que consideramos ser um estudo importante e relevante para a educação, a investigação de novos métodos e estratégias pedagógicas aqui descritas, que incentivam docentes e estudantes a planificarem e refletirem cooperativamente sobre os processos de ensino e aprendizagem das artes cénicas. Entendemos ainda que este estudo não apenas servirá de contributo para a melhoria da qualidade de ensino em Moçambique, particularmente nas suas universidades, mas também será um contributo para a consecução de um dos objetivos do Desenvolvimento Sustentável, o 4º, que define, até 2030, que se assegure a educação inclusiva, equitativa e de qualidade e que promova oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos os cidadãos do mundo.

Palavras-chave:

Pedagogia, cooperação, ensino, aprendizagem, arte.

Cooperative Organization of Learning in Performing Arts in Mozambique

Abstract

This study falls within the thematic lines of cooperative teaching methodological and pedagogical processes and aims to analyse and deepen the cooperative teaching methods for Performing Arts in Higher Education, at the School of Communication and Arts of the Eduardo Mondlane University, more specifically to Portuguese Pedagogical Culture developed within the Modern School Movement of Portugal, which is aligned with the cooperative pedagogical model of teaching.

One of the hypotheses presented in the thesis is the absence of cooperative and intercultural methods in teaching and learning contexts characterized by ethnic and cultural heterogeneity, which is the case of Mozambique. This absence has been identified as a major obstacle in the development of artistic education.

Within this context, we consider this study to be important and relevant for education. This study explores new pedagogical methods and strategies described here, which encourage teachers and students to collaboratively plan and reflect on the processes of teaching and learning Performing Arts. Furthermore, we believe that this study will not only contribute to the improvement of the quality of education in Mozambique, particularly in the universities, but it will also contribute to the achievement of one of the Sustainable Development goals, specifically the goal 4. This goal aims to ensure inclusive, equitable, quality and evidence-based education that promotes lifelong learning opportunities for all citizens of the world by 2030.

Keywords:

Pedagogy, cooperation, teaching, learning, art.

Índice

| | |
|--|-----------|
| Introdução..... | 18 |
| Parte I..... | 27 |
| Enquadramento teórico-conceitual | 27 |
| Capítulo I | 27 |
| Pedagogia sociocultural na sala de aula | 27 |
| 1. Movimento da Escola Moderna de Portugal..... | 27 |
| 2. Perspetiva pedagógica sociocultural | 30 |
| 3. As lições referentes ao pensamento de Sérgio Niza no Movimento da Escola Moderna..... | 34 |
| A. OS PRINCÍPIOS ORIENTADORES PEDAGÓGICOS DE SÉRGIO NIZA E DO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA | 37 |
| B. LÍNGUA E CULTURA NA VISÃO DE SÉRGIO NIZA..... | 48 |
| 4. Teorias, processo e cultura no interior da educação segundo Jerome Bruner..... | 61 |
| 4.1. NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM, O PROFESSOR É IGUAL AO ALUNO – JEROME BRUNER | 63 |
| 4.2. SER BOM PROFESSOR OU MAU PROFESSOR UMA EXPERIÊNCIA DE FLEXIBILIDADE – JEROME BRUNER | 66 |
| 4.3. A VONTADE DE APRENDER FAZ UM BOM PROFESSOR COOPERATIVO – JEROME BRUNER | 70 |
| Capítulo II..... | 75 |
| Pedagogia e comunicação | 75 |
| 1. A Pedagogia como uma questão fundamental e crítica do ser humano..... | 75 |
| 2. Língua e cultura | 80 |

| | |
|---|------------|
| 3. Desconstruindo a relação Estudante – Estudante, Estudante – Docente | 99 |
| 4. A necessidade de aprender em conjunto | 106 |
| 5. Emergência na democratização do pensamento pedagógica | 118 |
| Capítulo III | 121 |
| Estruturalismo e o seu posicionamento nas ciências sociais e humanas | 121 |
| 1. Uma forma de identificar e trabalhar com as complexidades das estruturas na organização social e cultural educativa | 121 |
| A. AS LIÇÕES DA GRAMÁTICA GERATIVA DE NOAM CHOMSKY | 123 |
| B. MICHAEL FOUCAULT – UM CONVITE PARA PENSAR EM CONJUNTO..... | 127 |
| C. MICHAEL FOUCAULT – ZONA DE COEXISTÊNCIA PEDAGÓGICA | 133 |
| Capítulo IV | 137 |
| O professor artista..... | 137 |
| 1. O compromisso com a criação de novos palcos educativos comunitários | 137 |
| 1.1. CRIANDO UMA RELAÇÃO AMISTOSA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM..... | 146 |
| 1.2. PRÁTICA DA PROFISSÃO PROFESSOR ISENTA DE CLICHÉS | 155 |
| 2. Uma pedagogia por vir com: Sérgio Niza, Jorge Ramos do Ó, António Nóvoa, Jerome Bruner, Antonin Artaud, Jerzy Grotowski e Constantin Stanislavski | 160 |
| 2.1. A DISCIPLINA PEDAGÓGICA EM NIZA, Ó, NÓVOA, BRUNER, ARTAUD, GROTOWSKI E STANISLAVSKI..... | 164 |
| 3. Sobre a escrita, criatividade e inventividade – Jorge Ramos do Ó | 172 |
| A. PEDAGOGIA PARTICIPATIVA NO SEMINÁRIO DE ORIENTAÇÃO DE JORGE RAMOS DO Ó | 176 |
| B. O BÊ-Á-BÁ DA ESCRITA CRIATIVA E INVENTIVA DE ACORDO COM JORGE RAMOS DO Ó | 178 |
| 4. Pedagogia e profissão de professor: novos contextos e novos espaços – António Nóvoa | 186 |

| | |
|--|------------|
| A. ESPAÇO INTERMÉDIO DA ELABORAÇÃO PERMANENTE DA VERDADE E DA INVENTIVIDADE SEGUNDO ANTÓNIO NÓVOA | 195 |
| 5. Pensamento pedagógico e artístico-teatral de Antonin Artaud | 199 |
| 6. Teatro pobre como pensamento pedagógico teatral de Jerzy Grotowski..... | 202 |
| 7. Constantin Stanislavski e o ensino do alfabeto teatral | 205 |
| Parte II | 208 |
| Estudo empírico - metodologia de investigação..... | 208 |
| Capítulo V | 208 |
| Procedimentos metodológicos | 208 |
| 1. Objetivos da investigação e procedimentos metodológicos | 208 |
| 1.1. OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO | 211 |
| 1.2. OPÇÃO METODOLÓGICA: INVESTIGAÇÃO PARTICIPADA ETNOGRÁFICA..... | 211 |
| 2. A triangulação | 217 |
| 3. O campo da investigação | 223 |
| 4. Sinopse da investigação participada etnográfica | 226 |
| Capítulo VI | 229 |
| O contexto do estudo | 229 |
| 1. Descrição do contexto..... | 229 |
| 2. Participantes no estudo | 231 |
| 3. Princípios éticos da investigação..... | 232 |
| 4. Limitações da investigação | 234 |
| Capítulo VII..... | 235 |

| | |
|--|------------|
| Processo de investigação na organização cooperada de aprendizagem em Artes Cénicas | 235 |
| 1. Processo de investigação: procedimentos pedagógicos do Movimento da Escola Moderna..... | 235 |
| 2. Momentos do processo da organização cooperada de aprendizagem | 236 |
| A. 1º MOMENTO: ESTABELECIMENTO DO GRUPO COOPERATIVO – FASE DE CONTACTO ... | 239 |
| B. 2º MOMENTO: ORGANIZAÇÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO E APRENDIZAGEM – ADAPTAÇÃO DA SINTAXE DO MODELO PEDAGÓGICO DO MEM | 244 |
| 3. Organização cooperada de aprendizagem (adaptado da Sintaxe do Modelo Pedagógico do MEM)..... | 248 |
| A. CONSELHO DE COOPERAÇÃO..... | 249 |
| B. COMUNICAÇÃO/APRESENTAÇÃO DE OBRAS..... | 257 |
| B. 1. ALGUNS ÊXITOS DA ELABORAÇÃO DE PERGUNTAS ANTECIPADAS PARA REFLEXÃO CONJUNTA, NA COMUNICAÇÃO E APRESENTAÇÃO DE OBRAS | 261 |
| C. TEMPO DE TRABALHO COLETIVO/LABORATÓRIO ARTÍSTICO..... | 265 |
| C. 1. SILÊNCIO À TOA..... | 266 |
| C. 2. SAUDAÇÃO AO SOL..... | 268 |
| C. 3. AS AULAS/ENSAIOS NO LABORATÓRIO ARTÍSTICO | 271 |
| D. TRABALHO POR PROJETO DE ESTUDO/INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO..... | 273 |
| E. APOIO SOLIDÁRIO | 277 |
| 4. Exercício de fim do semestre: A Voz na Representação Teatral (performance comentada)..... | 280 |
| 5. Avaliação | 284 |
| Capítulo VIII | 288 |
| As observações do processo-investigação..... | 288 |
| 1. Visão generalizada do processo cooperativo de ensino e aprendizagem..... | 288 |
| A. É PRECISO TER CONFIANÇA PARA FACILITAR O PROCESSO EDUCATIVO COOPERATIVO | 291 |
| B. ESTRATÉGIA ESSENCIAL NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM COOPERATIVA .. | 292 |
| Conclusões e implicações | 293 |
| Bibliografia | 299 |

Índice de figuras

| | |
|--|---------|
| Figura 1: Os três princípios orientadores da pedagogia de Sérgio Niza..... | 38 |
| Figura 2: Para uma educação cooperativa e inclusiva..... | 57 |
| Figura 3: Percurso de um bom professor cooperativo..... | 73 |
| Figura 4: Dispositivos preparatórios para a criatividade artística..... | 108 |
| Figura 5: Dispositivos laboratoriais no processo de aprendizagem artística..... | 113 |
| Figura 6: Coabitação dos três interesses: Currículo (SNS), Metodologia de ensino e aprendizagem cooperativa & Necessidades de aprendizagens individuais (aluno)..... | 126 |
| Figura 7: Origem do conhecimento segundo Piaget e Vygotsky..... | 141 |
| Figura 8: Círculo do trabalho da inventividade..... | 185 |
| Figura 9: Os princípios da escrita inventiva..... | 185 |
| Figura 10: A prática da escrita inventiva..... | 186 |
| Figura 11: Triangulação da investigação no campo de ensino e aprendizagem cooperativa..... | 219 |
| Figura 12: Laços de cooperação no processo de ensino e aprendizagem..... | 224 |
| Figura 13: Síntese do processo da organização cooperada de aprendizagem..... | 237 |
| Figura: 14 Anéis do isomorfismo..... | 241 |
| Figura: 15 Representação das linhas estruturantes da organização cooperada de aprendizagem..... | 249 |
| Figura: 16 Conselho de cooperação na Cadeira de Estudos Performativos Voz 6, ECA-TEATRO/UEM 2018..... | 251 |
| Figura: 17 Figurino aprovado para as nossas aulas na Cadeira de Estudos Performativos Voz, ECA-TEATRO/UEM 2018..... | 256 |
| Figura: 18 Comunicações/apresentação de obras na Cadeira de Estudos Performativos Voz 6, ECA-TEATRO/UEM 2018..... | 259 |
| Figura: 19 Exemplo das respostas às perguntas antecipadas para reflexão conjunta..... | 263-264 |

| | |
|--|---------|
| Figura: 20 Silêncio à toa, introduzido nas aulas cooperadas na Cadeira de Estudos Performativos Voz 6, ECA-TEATRO/UEM 2018..... | 268 |
| Figurino: 21 Sessão de workshop com professor da Cadeira de Representação e dois músicos da Finlândia, no laboratório artístico EPV6 2018..... | 273 |
| Figura: 22 Palestra sobre Voz Teatral, presidida pelos estudantes da Cadeira EPV6 2018..... | 277 |
| Figura: 23 Momentos de tutoria na Cadeira EPV6 2018..... | 279-280 |
| Figura: 24 Apresentação da Performance Comentada, na 2ª edição do Colóquio Camões-Centro Cultural Português em Maputo..... | 283 |
| Figura: 25 Recebimento de certificado de participação, pelo grupo na 2ª edição do Colóquio Camões-Centro Cultural Português em Maputo..... | 284 |
| Figura: 26 Momento de confraternização e reflexão final da Cadeira EPV6 2018..... | 288 |
| Figura: 27 Contributo da organização cooperada de aprendizagem..... | 296 |
| Figura: 28 Valores para dinamização e aperfeiçoamento do processo educativo cooperativo..... | 298 |

Índice de Quadros

| | |
|---|-----------|
| Quadro: 0 Estrutura da tese..... | 24 |
| Quadro: 1 Dimensões da investigação participada etnográfica..... | 216 |
| Quadro: 2 Horário do 3 ano/II Semestre 2018..... | 226 |
| Quadro: 3 Sinopse da investigação..... | 229 |
| Quadro: 4 Número de participantes..... | 232 |
| Quadro: 5 Proveniência/Zonas regionais Moçambicanas..... | 232 |
| Quadro: 6 Idade dos participantes..... | 232 |
| Quadro: 7 Orientações estratégicas..... | 245 |
| Quadro: 8 Sintaxe do modelo pedagógico do MEM..... | 246 – 247 |
| Quadro: 9 Questões frequentes no conselho de cooperação..... | 250 |
| Quadro: 10 Plano de temas para trabalho em grupo, aprovado no conselho de cooperação..... | 257 |
| Quadro: 11 Perguntas elaboradas através do trabalho em grupo para reflexão cooperada..... | 261 |
| Quadro: 12 Projetos de estudo, investigação e intervenção..... | 275 |
| Quadro: 13 Avaliação dos alunos, em relação aos resultados e impacto do processo de ensino e aprendizagem cooperativa e proposta da nota final da Cadeira..... | 287-288 |
| Quadro: 14 Elementos favoráveis que impulsionam o progresso educativo cooperativo..... | 291 |

Índice de Anexos

| | |
|--|---------|
| Plano curricular da disciplina EPV6..... | 306-307 |
| Plano analítico da disciplina EPV6..... | 308-309 |
| Ata de conselho de cooperação EPV6..... | 310-311 |
| Lista de presença EPV6..... | 312 |

Lista de Siglas

THCA – Teoria Histórico-Cultural da Atividade

TAM – Teatro de Arte de Moscovo

MEM – Movimento da Escola Moderna

MEM-PT – Movimento da Escola Moderna de Portugal

ECA – Escola de Comunicação e Artes

UEM – Universidade Eduardo Mondlane

SNE – Sistema Nacional de Ensino

CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

PALOP – Países Africano de Língua Oficial Portuguesa

L1 – 1ª Língua

L2 – 2ª Língua

EPV6 – Estudos Performáticos Voz 6

Introdução

O sistema educativo oferecido pelas escolas permite que as pessoas adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para se tornarem membros produtivos da sociedade. Ao procurarem proporcionar uma educação de qualidade, os países em desenvolvimento podem capacitar a sua população, desenvolvendo habilidades relevantes para o mercado de trabalho e promovendo a inovação e o empreendedorismo.

A escola desempenha um papel importante na redução das desigualdades sociais e económicas. Ao permitir acesso equitativo à educação para todos os cidadãos, independentemente da sua origem socioeconómica, género ou etnia, os países em desenvolvimento podem criar uma sociedade mais justa e igualitária.

A educação e as artes, nesse sentido, desempenham um papel fundamental na construção e desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da imaginação. Essas habilidades são essenciais para enfrentar os desafios complexos que os países em desenvolvimento enfrentam atualmente.

Ao ensinar os valores democráticos, os direitos humanos e a participação cívica, as instituições de ensino podem capacitar os cidadãos a envolverem-se na vida política, social e económica das suas comunidades. Isso contribui para o fortalecimento da democracia e para o desenvolvimento sustentável.

O esforço necessário para que as instituições de ensino respondam às necessidades de desenvolvimento de um país como o nosso pode depender da implementação de procedimentos pedagógicos que estimulem o cooperativismo no processo educativo e no ensino das artes. O cooperativismo apresenta-se como um modelo socioeconómico baseado na cooperação e na participação ativa dos indivíduos envolvidos em um grupo ou comunidade. Quando aplicado ao processo educativo, o cooperativismo tem excelentes benefícios na construção conjunta de conhecimento.

A adoção e implementação dos procedimentos pedagógicos que desenvolvem o cooperativismo, na educação e no ensino das artes, podem promover junto dos estudantes a interação e a colaboração entre eles, incentivando-os a trabalharem juntos em projetos, discussões e atividades. Eles também podem aprender a ouvir, respeitar e valorizar diferentes perspetivas, desenvolvendo habilidades de liderança, negociação e empatia, que são essenciais para uma participação cidadã efetiva.

Com os procedimentos pedagógicos cooperativos, os países em desenvolvimento podem incentivar os seus alunos a estarem mais envolvidos na investigação coletiva, para resolverem problemas complexos e construir conhecimento de forma mais significativa.

A educação de hoje exige que não sejamos resignados. É necessário garantir que os alunos dentro do processo de ensino não desenvolvam nenhuma angústia por fazerem parte de uma turma em que o professor é um *Maître à penser*, a sua mestria do pensamento. Se existir tal mestria, então, deve ser aplicada para aliviar as metodologias do ensino, que sirva para tornar democrático o processo de ensino e aprendizagem, este processo levará o aluno a tornar-se um verdadeiro discípulo, aquele que “aprenderá a seguir-se a si próprio” (Steiner, 2003, p. 99).

Um procedimento pedagógico democrático pode ser um caminho eficaz para ensinar os alunos a seguirem-se a si próprios, pois eles estão capacitados a tomar decisões responsáveis e a desenvolver a autorreflexão e autonomia.

Este tipo de abordagem pedagógica ajuda os alunos a desenvolverem habilidades de autoavaliação e autoconhecimento. Eles são encorajados a refletirem sobre as suas próprias habilidades, interesses, metas e a tomarem medidas para alcançá-los. Ao assumirem a responsabilidade pelo seu próprio processo educativo, os alunos aprendem a autoavaliarem-se e a ajustar as suas estratégias de aprendizagem de acordo com as suas necessidades individuais.

O despertar para a temática da cooperação no processo de ensino e aprendizagem deveu-se ao facto de ter sido influenciado primeiramente, em casa, pelo meu pai, que foi professor primário e, por um longo tempo da minha vida de estudante, ter vivido situações em que os professores se apresentaram na sala de aula como o centro do conhecimento. Além disso, uma vez que atualmente sou docente universitário, no ensino de artes cénicas em Moçambique, isso foi determinante para me candidatar ao doutoramento em Educação Artística, para dar continuidade ao ofício pedagógico.

Deste modo, surgiu o estudo objeto dessa tese que se realizou na Escola de Comunicação e Artes da Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique, onde sou docente. E em conjunto com estudantes do 3º ano de licenciatura em Teatro, do ramo de Representação, constituímos um grupo cooperativo de ensino e aprendizagem, na cadeira de Estudos Performativos Voz 6, em 2018.

A opção educacional para o grupo foi a organização cooperada de aprendizagem em Artes Cénicas em Moçambique, utilizando procedimentos pedagógicos do Movimento da Escola Moderna.

A investigação intentava perceber se a metodologia de trabalho podia lograr mudanças no grupo educativo constituído para o desenvolvimento das suas competências educativas e artísticas.

No estudo optámos pela investigação participada etnográfica, conduzido pelo uso das técnicas de coleta de dados qualitativos, e a triangulação dos resultados, cruzando pontos de vista do professor-investigador e dos respetivos alunos com os quais, em conjunto, participámos como um grupo cooperativo, em conformidade com o procedimento crítico do processo educativo.

As questões de investigação condutoras do processo preconizavam perceber o seguinte:

Em primeiro lugar, saber que contributo a organização cooperada de aprendizagem pode dar ao ensino das artes cénicas em Moçambique, para instigar a criatividade artística heterogénea, assim como refletir a prática pedagógica de artes cénicas no contexto universitário de Moçambique; em segundo lugar, perceber como dinamizar a prática de organização cooperada de aprendizagem e criar espaços de reflexão sobre os sentidos, limites dessa experiência pedagógica na relação entre pares; e em terceiro lugar, compreender como aprimorar este ofício pedagógico, mesmo inteiramente convencido das enormes dificuldades, face às condições insuficientes dos recursos pessoais, materiais e técnicos assentes no interior da instituição do ensino das artes cénicas.

Os objetivos pretendidos da tese têm origem nas seguintes questões: i) perceber se a metodologia adotada na organização cooperada de aprendizagem pode operar mudanças nos alunos e condicioná-los à liberdade de expressão artística, sustentado pelo variado mosaico cultural existente em cada aluno; ii) experienciar modelos pedagógicos que tenham como referência metodológica, propostas que visam dar voz e tempo aos alunos; iii) proporcionar momentos de reflexão sobre as modalidades cooperadas de aprendizagem, para promoção e implementação dos mesmos; iv) introduzir e implementar o isomorfismo pedagógico, como forma de expandir a noção de ser e estar

em conjunto, buscando soluções que evidenciam o sucesso comunitário e social, como perspectivas para dar aos atores no processo educativo homogeneidade, empoderamento, legitimidade e democracia.

As questões da investigação foram desenvolvidas no âmbito do enquadramento teórico, apoiado na pedagogia cooperativa e sociocultural de aprendizagem e nos princípios teórico-práticos do ensino e do desenvolvimento de técnicas da representação teatral, que se enquadram neste tema da tese, organização cooperada de aprendizagem em artes cénicas em Moçambique, através da valorização da educação e do bem-estar comum. Com estes pormenores impera a hipótese de um pensamento educativo cooperado, que se constrói uns com os outros, até porque “não temos o direito, seja no que for, de estarmos isolados: não nos é permitido nem errar isoladamente, nem isoladamente encontrar a verdade” (Nietzsche, 2000, p. 9).

A pedagogia cooperada de aprendizagem baseia-se nos princípios da cooperação, solidariedade e igualdade, buscando promover a participação dos alunos no desenvolvimento de habilidades sociais, através do trabalho em equipa, da comunicação e da resolução de problemas. Com base nisso, convém salientar que “lembrar uma vez mais os nossos compromissos sociais é recordar as razões maiores do contrato que firmámos entre todos nós” (Niza, 2015, p. 102).

Neste caso, a pedagogia cooperada de aprendizagem, valoriza a diversidade de ideias e experiências, reconhecendo que cada aluno possui conhecimentos e habilidades diferentes. É um compromisso conjunto, um contrato de desenvolvimento de aprendizagem conjunto e significativo, relacionando os conteúdos com a realidade de todos os alunos e incentivando a reflexão crítica sobre os temas abordados durante o processo educativo.

Os fatores determinantes para que a cooperação seja efetiva na escola ou no processo de ensino e aprendizagem requerem uma comunicação clara entre todos envolvidos, incluindo professores, alunos, funcionários, pais e encarregados de educação, se for o caso. Todos devem ser capazes de expressar as suas ideias, opiniões e preocupações de maneira respeitosa e aberta. Isso significa confiar nas habilidades e contribuições uns dos outros, defender a diferença e tratar todos com dignidade e respeito. É importante que todos compartilhem objetivos e valores semelhantes, estabelecendo-se

uma visão comum para a educação e concordar com os princípios fundamentais que orientam o processo de ensino e aprendizagem.

Nas linhas pedagógicas de Sérgio Niza, distingue-se “o conceito de pedagogia da cooperação educativa para explicitação de «contratos» entre professores e alunos” para o desenvolvimento do ensino. Este pedagogo valoriza o “ensino mútuo e cooperativo como estratégia para as aprendizagens e para reforçar o sentido da cooperação no desenvolvimento educativo social” (Niza, 2015, p. 96).

O entendimento para definir o desenvolvimento da organização cooperada de aprendizagem devia ser um contrato livre e mútuo entre professores e alunos perante aquilo que se pretende no interior do processo de aprendizagem; tal entendimento fica autenticado como atividade-compromisso. Como assegura Jorge Ramos do Ó: “captura-me e inspira-me este gesto de entrega incondicional, este circuito virtuoso de pedagogia participativa e da prática criativa”; esta afirmação dá a ideia de como se de um compromisso amoroso se tratasse, pois, “a pertinência e o sentido de uma investigação encontram-se em primeira instância, no espaço da comunidade com quem se vive a vida” (Ó, 2019, p. 17-18).

Um dos instrumentos para produção de mudanças visíveis, em que a organização do processo de ensino passa a ser horizontal e não vertical, passa pela socialização do ensino, o professor deve passar a adotar a função do aluno, o de aprendiz “nos domínios do que possa a ser uma pedagogia da criatividade é a coexistência, o estar-junto e em relação-com”, lado-a-lado, “no mais puro exercício da retrospeção e da afiliação” (Ó, 2019, p. 10).

Uma das condições determinantes para que ocorra a socialização no processo de ensino e aprendizagem nas artes cénicas é o afeto. O compromisso para o qual os docentes e alunos são chamados a assumir no interior das instituições do ensino passa pela valorização das aprendizagens conjuntas e o trabalho de formação cooperada (Niza, 2015).

Outro aspeto essencial é a introdução e implementação do isomorfismo pedagógico nos estabelecimentos de ensino das artes cénicas em Moçambique, como forma de expandir a noção de ser e estar em conjunto, buscando soluções que evidenciam

o sucesso comunitário e social, com a perspectiva de dar aos atores no processo educativo homogeneidade, empoderamento, legitimidade e democracia.

Roland Barthes (2003) sublinha o estar junto de duas formas: “viver ao mesmo tempo em que”, referindo-se à vida conjunta temporal, e “viver no mesmo tempo em que... = a contemporaneidade”. Sendo profissionais da pedagogia, a invocação em vista seria a de procurar juntamente com os nossos alunos, todas as formas de ser e estar em conjunto, sob todas as formas e de tempos, toda uma genealogia é-nos aqui convocada e com a necessidade de cunharmos o bom senso como educadores.

Neste percurso de ensino, somos convidados a antever requisitos essenciais para a cooperação. Prever todas as possíveis inconveniências e preparar em conjunto os caminhos para verdadeiramente recuperarmos os problemas de ordem individual e constituirmos uma sociedade de conhecimento, com bases educativas mais democratizadas.

A homogeneidade e o diálogo são uma constante na organização cooperada de aprendizagem e uma forma de aproximação para obtenção do sucesso conjunto, com especial enfoque para as diferenças culturais e sociais que se forem notabilizando dentro do grupo.

As razões da conjuntura social e política dos países em desenvolvimento, em relação ao modo como se operacionaliza a credibilidade das instituições de ensino, têm a ver com o coeficiente que tende a consensualizar-se no equívoco da utopia colonial muito antiga, que não conseguimos dar a volta. Como refere o académico moçambicano Nataniel Ngomane, no prefácio – 2ª Edição da obra *Ngoma Yethu: o Curandeiro e o Novo Testamento*, das autoras Paulina Chiziane e Mariana Martins, “os diversos sistemas implantados pela dominação colonial criaram condições para a emergência de uma atitude de autêntica *auto-colonização mental*” (Ngomane, 2015, p. 15).

Hoje esse problema não é do colono, cabe a nós mesmos imprimir esforços para ultrapassar “os modelos de dominação e de esvaziamento cultural outrora impostos” (Ngomane, 2015, p. 15-16). Isto parte do desenvolvimento de procedimentos pedagógicos que incentivem o empoderamento sociocultural e democrático.

No presente estudo, entende-se que o debate metodológico de todo ensino pós-colonial passa pelo abandono de qualquer atitude de caráter autoritário ou de imposição, onde os alunos e professores questionam em conjunto, criando e recriando a partir de uma perspectiva mutável, num ambiente que apela para a descentralização do conhecimento através da cooperação.

Depois da **apresentação e contextualização** da problemática, apresentamos um quadro com o resumo estrutural do estudo que inclui a **introdução, oito capítulos, as conclusões e implicações** para a compreensão da investigação. A tese é constituída pela parte que compreende o enquadramento teórico-conceitual e a parte que diz respeito ao estudo empírico e a metodologia da investigação.

Quadro 0: Estrutura da tese

| Introdução | Parte I | Parte II | Conclusões e implicações |
|------------|--|---|--------------------------|
| | <p>Cap. I: Pedagogia sociocultural na sala de aula</p> <p>Cap. II: Pedagogia e comunicação</p> <p>Cap. III: Estruturalismo e o seu posicionamento nas ciências sociais e humanas</p> <p>Cap. IV: O Professor artista</p> | <p>Cap. V: Procedimentos metodológicos</p> <p>Cap. VI: Contexto do estudo</p> <p>Cap. VII: Processo de investigação na organização cooperada de aprendizagem em Artes Cénicas</p> <p>Cap. VIII: As observações do processo-investigação</p> | |

O primeiro capítulo apresenta-se sob tema: Pedagogia sociocultural na sala de aula. Fazemos um enquadramento do Movimento da Escola Moderna, os procedimentos teórico-práticos da pedagogia sociocultural. Uma via pedagógica iniciada por Vygotsky, e que tem vindo a ser aprofundada pelos estudiosos pós-Vygotsky e também por Sérgio Niza e o Movimento da Escola Moderna de Portugal. Mas também abordamos Jerome Bruner que tem direcionado o seu estudo nesse campo cultural da pedagogia.

No segundo capítulo, tratamos da pedagogia e da necessidade da comunicação. Uma precisão que o processo educativo exige em relação à própria desconstrução das relações entre professores e alunos e também entre alunos. A emergência na democratização do pensamento pedagógico.

No terceiro capítulo, falamos do estruturalismo e o seu posicionamento nas ciências sociais e humanas. E das lições da gramática gerativa de Noam Chomsky. Abordamos Foucault, uma vez que é ele quem chama a atenção em relação às instituições de ensino, argumentando que elas são locais onde o poder é exercido de maneira subtil e complexo. Nos seus estudos, ele analisou principalmente as relações de poder em instituições como escolas, universidades e prisões. De acordo com Foucault, o poder não está centralizado em uma única autoridade, mas é disperso e manifesta-se por meio de diferentes práticas e relações sociais.

No quarto capítulo, apresenta-se através do tema referente ao professor artista; neste capítulo falamos de um indivíduo que tem uma carreira no campo educativo, ao mesmo tempo que se dedica à criatividade. Esta combinação de ofícios implicando que o indivíduo possui habilidades e conhecimentos tanto em campo educativo como no âmbito artístico.

No quinto capítulo, falamos dos objetivos da investigação e procedimentos metodológicos, aqui abordamos as estratégias e técnicas que utilizamos para conduzir esta investigação.

No sexto capítulo, apresentamos o contexto em que decorreu a investigação “organização cooperada de aprendizagem em artes cénicas em Moçambique”, os objetivos do estudo, a opção metodológica, o campo e a sinopse da investigação.

No sétimo capítulo, tratamos do processo de investigação: os procedimentos pedagógicos do Movimento da Escola Moderna. É o relato dos acontecimentos dentro do processo de ensino e aprendizagem cooperativa, referentes aos momentos vividos desde o início até à avaliação.

No oitavo capítulo, abordamos a visão generalizada do processo cooperativo de ensino e aprendizagem, que ao nosso ver, o processo cooperativo de ensino e aprendizagem oferece uma abordagem enriquecedora e envolvente para a educação. Ele promove não apenas o aprendizado académico, mas também habilidades sociais, colaborativas e de resolução de problemas, preparando os alunos para se tornarem cidadãos ativos e bem-sucedidos em um mundo cada vez mais interconectado.

No final, apresentamos as conclusões e implicações deste estudo, tendo como referência as questões do estudo que orientaram esta investigação, a fundamentação teórica e o processo educativo cooperativo realizado no decurso deste trabalho. Concluimos propondo a continuidade e aprofundamento do tema deste estudo.

Parte I

Enquadramento teórico-conceitual

Capítulo I

Pedagogia sociocultural na sala de aula

1. Movimento da Escola Moderna de Portugal

O Movimento da Escola Moderna de Portugal foi fundado em 1965, após a sua filiação à Federação Internacional dos Movimentos de Escola Moderna, com a sigla oficial (FIMEM). Trata-se de uma organização que está associada à filosofia educacional de Celestin Freinet, um educador francês que desenvolveu um procedimento pedagógico da educação conhecida como “Método Freinet” ou “Movimento da Escola Moderna”, no início do século XX.

A Federação Internacional dos Movimentos de Escola Moderna (FIMEM) é uma rede internacional de educadores, escolas e organizações que seguem os princípios e práticas do método Freinet. A FIMEM promove a cooperação, a troca de ideias e disseminação da pedagogia Freinet em todo mundo.

No seu interior, o método Freinet enfatiza experiências cooperativas de aprendizagem, onde os alunos são incentivados a envolverem-se em atividades práticas, comunicarem e colaborarem com os seus colegas e assumirem um papel ativo na sua própria educação. Entretanto, este método também incorpora o uso de várias ferramentas e técnicas, como impressoras, correspondências entre escolas e jornais educacionais.

A FIMEM organiza conferências, workshops e outros eventos para reunir profissionais da educação praticantes do método Freinet de diferentes países. Esses encontros oferecem uma oportunidade para partilhar experiências, discutir práticas educacionais e promover a cooperação internacional no campo da educação progressiva.

Em Portugal, a ideia da fundação do movimento surge, de acordo com Niza, “a partir da atividade de seis professores que se constituíram, em fevereiro de 1965, num Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica no Sindicato Nacional de Professores” (Niza, 2015, p. 604).

No entanto, Portugal dos anos 1960 era governado por uma ditadura e isso diz muito a respeito da censura que se fazia exercer no campo educativo nessa altura, todo o controlo em relação ao que é ensinado nas escolas, assim como nas universidades, onde são ordenadas vigilâncias a todos os níveis e de qualquer conteúdo que possa questionar ou ameaçar o governo. Ideias contrárias ao regime são evitadas e os vigilantes são monitorados de perto para garantir que não se promova nas escolas perspectivas divergentes. Conforme as explicações de Niza, entre os seis professores, foram eles que:

Rosalina Gomes de Almeida e Sérgio Niza assumiram, estrategicamente, no congresso francês da Escola Moderna, em Perpignan (1966), a responsabilidade de integrar, com a discrição requerida pela vida sob ditadura, a Federação Internacional dos Movimentos de Escola Moderna (FIMEM), para apoio ao projeto que se iniciara em 1965 e a que se associou a experiência dos professores do Centro Infantil Helen Keller, a que ambos pertenciam e onde se utilizavam já as técnicas Freinet, introduzidas com o estímulo de Maria Amália Borges antes de partir para o Canadá, em 1993. (Niza, 2015, p. 604-605)

Este grupo de professores em Portugal foi desenvolvendo-se através do aperfeiçoamento profissional pedagógico, introduzindo nos seus encontros de formação a análise e reflexão sobre o seu ofício. Como material de partida, basearam-se nos relatos do próprio trabalho de ensino e aprendizagem vivenciado a partir das salas de aulas, na leitura e debates de obras de literatura pedagógica, bem como na sua criatividade de criação de próprios instrumentos de trabalho pedagógico. Desse modo o grupo foi desenvolvendo a autoformação cooperada profissional de professores, que hoje constitui um dos maiores movimentos de profissionais professores em Portugal.

O seu desmembramento da Federação Internacional dos Movimentos de Escola Moderna dá-se nos anos de 1980. Essa rotura não foi o sinal do abandono total dos procedimentos pedagógicos resultantes das técnicas Freinet. Muitas dessas experiências obtidas frutos da associação com a FIMEM continuam influenciando o Movimento da Escola Moderna de Portugal. Porém, nas palavras do Sérgio Niza:

O Movimento da Escola Moderna Portuguesa reorientou, no entanto, desde os anos 80, o seu trabalho de formação cooperada e o respetivo modelo pedagógico de intervenção escolar para uma perspetiva comunicativa e sociocultural decorrente dos trabalhos de Vygotsky e da atual perspetiva cultural de Bruner, deslocando-se, assim, dos esforços empreendidos nos primeiros tempos, com o apoio das técnicas Freinet, tendo abandonado, entretanto, a FIMEM. A experiência acumulada nos tempos de resistência, durante a ditadura, constituiu um ensaio e um investimento pedagógico inestimável para o que se pôde vir a realizar ao longo das últimas décadas. Ao antecipar-se a organização democrática do trabalho nas escolas, tornou-se mais determinante, em regime político-democrático após abril de 74, fazer avançar uma alternativa de socialização democrática dos estudantes como sustentáculo do trabalho do currículo nas turmas, entendidas como *comunidade democrática de aprendizagem*. (Niza, 2015, p. 605)

Atualmente o Movimento da Escola Moderna de Portugal é uma verdadeira afirmação do desenvolvimento pedagógico da cultura de valores democráticos nas instituições de ensino em Portugal.

O MEM funciona em Portugal em todo o país e encontra-se organizado em 18 Núcleos Regionais, com sedes em todas as cidades portuguesas.

Entretanto, os Núcleos Regionais são responsáveis pela coordenação das atividades mensais, em um órgão colegial a nível nacional, que envolve toda a Direção do MEM, desde o Conselho de Coordenação Pedagógica, as Comissões Coordenadoras dos Núcleos e Comissões Permanentes especializadas.

Anualmente o MEM reúne-se no período de férias de cada final de ano letivo, para uma reflexão conjunta das atividades e para perspectivarem o novo ano letivo. Esse encontro anual, denominado Congresso Nacional do MEM, é um momento autêntico de aperfeiçoamento pedagógico cooperativo, onde os participantes expõem os seus trabalhos, comunicam e no final esses trabalhos são publicados na Revista do Movimento da Escola Moderna.

Esses encontros pedagógicos promovidos pelo MEM constituem um laboratório para o desenvolvimento da cultura de valores democráticos e são muito relevantes nas instituições de ensino, pois ajudam na formação de cidadãos conscientes, críticos, participativos e comprometidos com a sociedade democrática.

2. Perspetiva pedagógica sociocultural

As origens da pedagogia cooperada baseiam-se em suscitar e sustentar uma perspetiva de relação que não obedeça a uma direção vertical no processo de ensino, mas que antes procura em conjunto, uns com outros, a prática da interrogação, em reconhecimento dos valores da cooperação na edificação do conhecimento intelectual e científico na área de educação artística. As perguntas para uma verdadeira metodologia de ensino progressista em artes cénicas estabelecem, a meu ver, uma reflexão desmedida que subverte o princípio da relação de poder e submissão, permitindo a homogeneização da relação pedagógica em uma relação mais isomórfica¹ de aprendizagem (Niza, 2015).

A tarefa do professor, entre outras, é assumir o garante da maior coerência no desenvolvimento social e emocional na formação e na organização da educação dos alunos. Esta tarefa revela-se pela forma transigente e de permanente interação entre professores e alunos, envolvidos uns com os outros no ofício intelectual.

Procede-se com base na perspetiva cooperativa de aprendizagem, sendo que o foco do estudo se mantém centrado nos teóricos pós-vygotquianos, para melhor compreender a ação pedagógica nas artes cénicas, bem como a perspetiva dos professores e alunos.

Todavia reflexionando sobre a pedagogia de cooperação e de interação social, os pós-vygotquianos como é o caso Gordon Wells, Bárbara Rogoff, Etienne Wenger, irmãos David W Johnson e Roger T. Johnson e o Movimento da Escola Moderna de Portugal, todos eles se destacam no estudo tornando a prática pedagógica “instrumento de cooperação para socialização democrática” (Niza, 2015, p. 571).

Tendo em vista a participação e interação como elementos fundamentais no grupo cooperativo de aprendizagem, bem como a educação e o processo de aprendizagem, estes autores continuam a ocupar o espaço onde se pode “manter viva a procura e desencadear em colaboração novas respostas” (Niza, 2012, p. 105) à liberdade e à vontade do aluno, enquanto ajuda os outros, ele próprio aprende mais, e é útil para os outros, que depende não ter o domínio daquilo que ajuda.

¹ Isomorfismo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna de Portugal preconiza a obtenção da maior coerência entre o modo como os professores organizam a sua formação e o modo como se organiza a educação dos alunos. (<https://vimeo.com/174801638>)

No domínio da perspectiva do desenvolvimento cognitivo sociocultural, Vygotsky assegura que “o desenvolvimento do conceito científico por referência à sociedade – fenómeno que intervém como parte do processo educacional – constitui uma forma específica de cooperação entre o professor e a criança” (Vygotsky, 2007, p. 210).

Neste caso, a cooperação ocupa um lugar de privilégio, sendo a perspectiva apropriada para flexibilização curricular e pedagógica para o ensino e aprendizagem. Como afirma Vygotsky, “podemos considerar o jogo a primeira forma de dramatização, caracterizada por uma significativa e valiosa qualidade que une o ator, o espectador, o autor da peça, o cenário e o técnico numa única pessoa” (Vygotsky, 2012, p. 118), tornando-se, desta forma, o teatro num ato comunitário, numa clara alusão de que, com os outros, se pode impregnar ideias da nossa mente, as coisas, os lugares, os objetos que são fonte de inspiração do processo de criação.

Parte dessa percepção plural da raiz pedagógica vygotsquiana com influências sociais, culturais e históricas do desenvolvimento da aprendizagem, que se apresenta profundamente associado ao aperfeiçoamento da organização cooperada de aprendizagem sociocultural. No caso *sui generis* do modelo pedagógico vygotsquiano, linha pedagógica inspiradora do MEM Portugal.

Trata-se de um modo de intervenção e de complementaridade na aprendizagem entre o social e o individual, o externo e o interno, constituindo-se reciprocamente de forma automática, “a acumulação de conhecimentos conduz diretamente a um aumento do nível do pensamento científico e que isso, por seu turno, influencia o desenvolvimento do pensamento espontâneo” (Vygotsky, 2007, p. 209).

Os irmãos David W Johnson & Roger T. Johnson, também estudiosos desta linha pós-vygotsquiana, apontam que os rendimentos coletivos notáveis obtidos na sala de aula assemelham-se ao que se pode obter no campo de jogos. Na obra *El aprendizaje cooperativo aspecto el aula* (Johnson & Johnson, 1999, p. 13), os irmãos Johnson contam uma experiência com um dos maiores lançadores da história de basebol Sandy Koufax, que embora sendo tão bom como lançador da sua equipa, para uma excelente jogada, Koufax necessitava contar com a cooperação de um bom recetor; a realidade social da maior parte dos jogos assenta-se na cooperação. No relato, Koufax não pode ser um bom jogador sozinho, ele participa como parte de uma equipa, importando referenciar o esforço cooperativo.

Ambos os contextos encorajam a ideia de que a cooperação, comunicação e trabalho em equipa são elementos fundamentais para alcançar rendimentos coletivos

significativos. Quando indivíduos trabalham em conjunto e colaboram efetivamente, eles podem alcançar resultados notáveis que superam as conquistas individuais tanto na sala de aula quanto no campo de jogos.

No campo de jogos, os rendimentos coletivos são conquistados pelo trabalho em equipa, ou seja, por jogadores individuais que trabalham em conjunto. É exatamente esse envolvimento comunitário de estratégias bem executadas, que se traduz em vitórias.

Na sala de aula, os rendimentos coletivos referem-se ao desempenho ou conquistas alcançadas pelo grupo de estudantes como um todo. Esses rendimentos podem incluir conquistas académicas, como pontuações altas em provas, projetos de estudo bem-sucedidos, apresentações de destaque ou desenvolvimento de soluções inovadoras para problemas detetados.

A essência do argumento do estudo da perspectiva pedagógica sociocultural prende-se com a própria génese da Teoria Histórico-Cultural da Atividade também conhecida por THCA. Segundo Gordon Wells: “a THCA considera a teoria e a prática dialeticamente relacionadas, cada uma informando e sendo implicada pela outra” (Wells, 2016, p. 15).

A perspectiva pedagógica sociocultural enfatiza a importância de uma prática reflexiva, em que os professores e os alunos estão envolvidos em um processo contínuo de análise crítica da teoria e da prática, buscando compreender como elas se relacionam e como podem ser aprimoradas. Ao unir teoria e a prática de forma integrada, a perspectiva pedagógica sociocultural busca promover uma educação mais relevante, contextualizada e significativa, levando em consideração as dimensões socioculturais e históricas dos processos educacionais.

A relação dialética entre teoria e prática na educação sociocultural implica que elas estão constantemente se influenciando mutuamente. A teoria fornece uma estrutura conceitual que orienta e informa a prática educacional, enquanto a prática realimenta a teoria, testando a sua validade e fornecendo exemplos concretos que podem exigir revisão e certificação conceituais. De acordo com Harry Daniels no contexto do desenvolvimento da educação comprometida com questões histórico-culturais, “há um interesse crescente pelo que se tornou conhecido como teoria sociocultural e por seu parente próximo a teoria da atividade, ambas as tradições são historicamente vinculadas a L. S. Vygotsky” (Daniels, 2003, p. 9).

Essa abordagem está inteiramente comprometida no desenvolvimento e fornecimento de conceitos, estruturas e modelos para entender e analisar a realidade

social e cultural. Por sua vez, a prática também influencia a teoria, à medida que as experiências práticas podem desafiar, fortalecer ou modificar os conceitos teóricos existentes.

3. As lições referentes ao pensamento de Sérgio Niza no Movimento da Escola Moderna

Uma das características que se observa nas poucas vezes em que se tenta fazer uma reflexão em relação aos valores que se anseiam para a educação e/ou para a pedagogia é o facto de que essas reflexões acabam sempre incidindo basicamente sobre a profissão do professor, como se ele fosse a própria instituição de ensino. Não obstante essa controvérsia, a verdade é que ambos se relacionam, quer a escola, quer o professor estão conectados pelo conhecimento. E se fizermos uma revisão dos primórdios da escola e da função de professor, as suas origens estão ligadas através da religião e dos padres, que se predispuseram a aperfeiçoar modelos de ensino para a difusão dos ensinamentos religiosos e bíblicos e que com o tempo, e com a longa história de aperfeiçoamento, deu origem à instituição que hoje conhecemos de escola e por conseguinte à figura do professor. No entanto, vale lembrarmos o pensamento do pedagogo Sérgio Niza e a sintaxe do Movimento da Escola Moderna de Portugal que remonta da “coerência isomórfica do modelo educativo jesuítico” (Niza, 2015, p. 256) que ele mesmo propôs quando fez parte da implantação do programa das Escolas Superiores de Educação em Portugal e de vários outros projetos de formação de professores entre os anos 70 e 80. Nesse âmbito, coloca-se a necessidade do aperfeiçoamento de estratégias de formação de professores baseando-se nos princípios do isomorfismo pedagógico, que se justificava na abordagem de que a mesma forma como se iria dirigir todo o processo de formação de professores, ou seja, o formato da metodologia a ser usada, deveria ser repercutida pelos professores formados quando estivessem nas escolas com os seus alunos.

Isomorfismo pedagógico consiste na ideia de que os professores depois da sua formação aplicam nas suas aulas o mesmo modelo pedagógico que tiveram durante a sua formação. Esta ideia assenta numa reflexão profunda em relação ao gesto reprodutor da metodologia que o próprio professor teve acesso durante a sua formação e que depois dessa formação leva consigo até à sala de aula e vai praticando também com os seus alunos. Isto ao nosso ver é o princípio do respeito mútuo e é uma mensagem clara para a prática democrática na escola como uma instituição de ensino. Além disso, é uma forma de combater o fracasso que se vem notando nas escolas em diversos países, incluindo nos países da África subsariana. A realidade no interior da proposta isomórfica de aprendizagem passa pelo reconhecimento de igualdade entre quem facilita o processo e

quem aprende, todos eles, alunos e professores, estão inseridos no processo de ensino e aprendizagem, o interesse de todos é a obtenção de conhecimento.

Num contexto como o que acontece em escolas existentes nos países em via de desenvolvimento, cada vez mais essas sociedades não têm oportunidade de aprender e conhecer a democracia no seu verdadeiro sentido, pois o próprio sistema de educação está enraizado nas formas tradicionais de postura educativa e de modos de organização social, sendo evidente e óbvio a priori quem é detentor de conhecimento e, por conseguinte, a mesma figura “detentora do conhecimento” faz questão de promover-se como tal.

A proposta isomórfica no processo de ensino e aprendizagem quebra sobremaneira o egocentrismo dentro da sala de aula, como se pode imaginar, segundo Niza “no caso da formação de professores, formam-se estes a partir de um sistema inspirado nos mesmos conceitos e princípios que o professor em formação utilizará mais tarde com os seus próprios alunos” (Niza, 2015, p. 258). Os riscos que se correm com a implementação do isomorfismo em qualquer tipo de metodologias usadas durante a formação do professor, ou seja, os efeitos que poderão advir dessa implementação, são dos mais impactantes e positivos que se podem esperar.

Para já, a estrutura montada nas escolas de formação de professores são das mais sofisticadas em comparação com as estruturas das escolas primárias ou secundárias de aprendizagem incluindo mesmo as do ensino superior, o que acontece é que a visão que se tem em relação à formação do professor é a de que se está a lidar com alguém que será o garante do progresso do processo de ensino no país, entretanto há uma certa valorização e respeito pelo formando e são estes valores que pretendem reproduzir, uma vez que “o sistema transferido integra um conjunto complexo de conhecimentos, de saber fazer, de atitudes e de valores consonantes com a pedagogia a transferir” (Niza, 2015, p. 258).

O que está em causa no isomorfismo pedagógico em primeiro plano são as transferências de valores existentes na formação do professor, que poderão ser reproduzidas também no processo de ensino e aprendizagem. Só o facto de pensarmos na homogeneidade e na atitude que os formandos, o que “os futuros professores” poderão trazer consigo para a sala de aula é um grande salto ou passo para o desenvolvimento no sistema de ensino para o país, já que estaremos a observar uma nova fase para o sistema. Em princípio, estaremos a valorizar a questão da igualdade de oportunidade e de valores adjacentes ao que se acompanham no ensino tradicional, em que se nota uma clara distância entre aluno e o professor, um sistema que coloca o professor como detentor do conhecimento e o aluno como um eterno aprendiz, ou seja, o aluno tem de ouvir e

obedecer ordens de quem sabe. Como se a escola nestes contextos tradicionais estivesse inconscientemente a propagar um sistema de poder que obedece uma pirâmide, em que no topo da pirâmide está o professor e em baixo da pirâmide o aluno.

Outra proposta vinda do Professor Niza como pensador da Pedagogia, que achamos transformador na estrutura e dinâmica do processo de ensino e aprendizagem, é o de autoformação cooperada, que se funda basicamente na perspectiva de uma escola construtiva e que dita que aprender pressupõe um ato gerador de laços de inter-relações na relação com outros. É uma formação contínua e diária entre grupos de cooperação de professores e também no processo de aprendizagem dos grupos cooperativos nas salas de aulas.

A autoformação cooperada envolve uma participação democrática direta dos envolvidos na organização, execução e avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Preconiza uma cultura de comunicação homogénea entre os participantes: professores entre professores, professores e alunos, de alunos para alunos, professores, alunos e comunidade escolar. Para além disso, há outra cooperação que acontece de forma mais abrangente que envolve também a comunidade local, neste caso, país e/ou encarregados de educação e a sociedade em geral. Há na sua generalidade uma estrutura que promove o trabalho cooperativo de aprendizagem.

A autoformação cooperada no fundo opera na perspectiva de um processo de ensino e aprendizagem que observa a liberdade, democracia e negociação e que de acordo com Sérgio Niza:

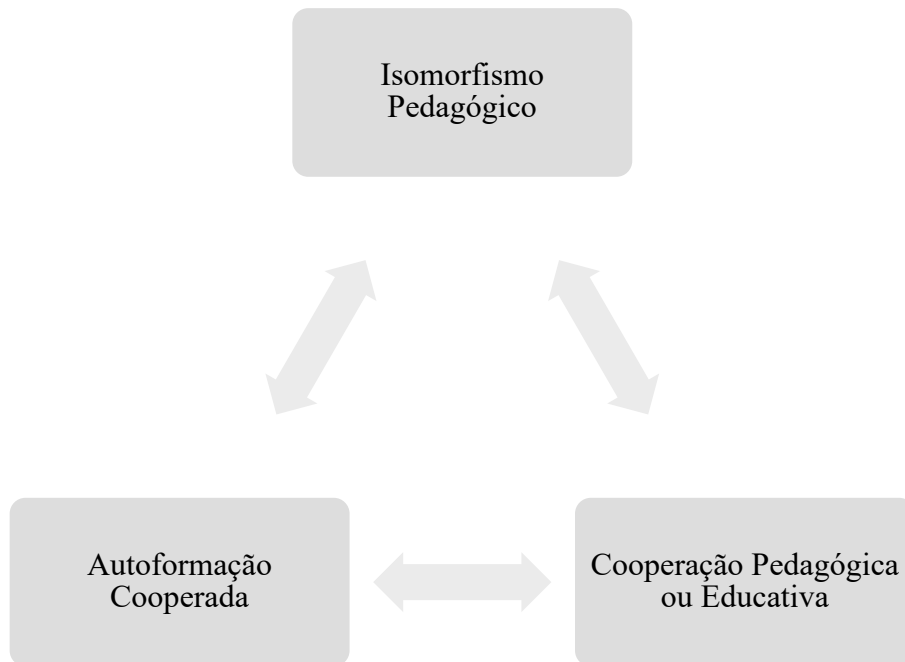
A travessia constante do processo negocial de cooperação que consolide contratualmente os percursos das equipas de formandos. Esse processo negocial confere a mais forte probabilidade para transferência das atitudes participativas (colaboração horizontal, autodeterminação e respeito recíproco entre parceiros) para os programas de ação (projetos de intervenção) que constituem, simultaneamente, a «entrada» e o «produto» do sistema de formação em estudo. (Niza, 2015, p. 264)

a. Os princípios orientadores pedagógicos de Sérgio Niza e do Movimento da Escola Moderna

Neste estudo tratamos da pedagogia do Professor Sérgio Niza, a partir de um levantamento de elementos-chave de todo o trabalho relacionado com o seu pensamento cooperativo na educação, mas também é preciso tornarmos claro que isso acarreta um certo desafio pelo facto de estarmos a seleccionar uma pequena parte de um todo. O movimento da Escola Moderna de Portugal é um exemplo de longo processo de investigação na área da educação e da pedagogia nos últimos anos do século passado, é um processo que se vai transformando pelo trabalho árduo e pela investigação incessante e, neste sentido, o Professor Sérgio Niza é a representação clara de dedicação e persistência na investigação de metodologias cooperativas para a educação em toda a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e também nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). O fruto é visível a todos nós quando perçecionamos o trabalho pedagógico no Movimento da Escola Moderna que hoje é uma referência a nível mundial em termos da inclusão de trabalho de docência, investigação e da escrita no interior da instituição escolar que este Movimento faz.

O Movimento da Escola Moderna de Portugal torna-se cada vez mais num modelo que o futuro da educação poderá seguir, pelo facto de ser, até então, um grupo de professores que se juntam exactamente para discutir, questionar, tentar perceber o seu trabalho de docência e, através dessa reflexão conjunta, procuram solucionar problemas pedagógicos que um professor sozinho não seria capaz de os resolver. Na verdade, um único professor pode ou podia ser capaz de os resolver, no entanto, não seria da forma como são resolvidos com o grupo cooperativo no Movimento da Escola Moderna de Portugal, que criou uma estrutura apropriada para tal. Essa estrutura tem uma base científica muito mais coesa, resultante de vários anos de investigação. Trata-se de muito tempo dedicado ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas que respondem às demandas a curto, médio e longo prazo dentro da sala de aula e fora dela. É uma vida dedicada à investigação de ciências da educação e da pedagogia em particular. Como forma de fazer este trabalho difícil, o de resumir e mapear um trabalho tão vasto do Professor Niza, resultante de décadas de investigação pedagógica, iremos sintetizar os três princípios através da figura abaixo:

Figura 1: Os três princípios orientadores da pedagogia de Sérgio Niza



1. Isomorfismo Pedagógico

A palavra isomorfismo vem transportada da química, que significa que dois ou mais corpos com a mesma constituição de elementos químicos possuem formas puras relacionadas, ou seja, parecidas. No entanto, quando referimos isomorfismo pedagógico numa tradução literal do sentido, estaremos perante duas ou mais pessoas que se relacionam mediante o mesmo objetivo de investigação de melhores propostas pedagógicas para o desenvolvimento da educação, propostas cooperativas que possibilitam uma reflexão sobre as ações conjuntas que conduzem o processo educativo na qual o objetivo é formarmo-nos uns com os outros e o sucesso escolar é para todos. É essa visão isomórfica que cativou Sérgio Niza e que motiva a cultura pedagógica no Movimento da Escola Moderna de Portugal. É a dinâmica de interação e de entreajuda que os grupos cooperativos de aprendizagem aprimoram para, em conjunto, superarem os vários obstáculos que advêm do interior do próprio processo de ensino e aprendizagem. Neste caso, como uma primeira medida para que não haja diferença nas formas de tratamento. A proposta do isomorfismo pedagógico preconiza a transferência da

metodologia usada na formação do professor para que seja a mesma metodologia a ser usada na sala de aula com os alunos.

a) Ser formador e formando

Ter, viver e conviver a cooperação no seu interior, cultivando cada momento a importância de cooperar com outros e de interagir reciprocamente na inter-relação mútua. Sempre seguindo como referência base, a maneira como organizamos o nosso trabalho pedagógico, as estratégias e os princípios que respeitamos devem ser replicados também junto dos nossos alunos.

No Movimento da Escola Moderna de Portugal, onde a prática pedagógica cooperativa está enraizada, a cooperação é uma tradição educativa. Eles desenvolveram cursos de formação de professores acreditadas no Sistema Nacional de Ensino em Portugal em que basicamente a forma como os professores do Movimento praticam a ação educativa com os seus alunos, ou seja, a metodologia que é aplicada na sala de aula com os alunos, é usada na formação de professores do Movimento. Essa metodologia é também aplicada na autoformação cooperada, que são os grupos de trabalho cooperativo formados em cada escola; esses grupos são constituídos pelos professores que trabalham com a metodologia cooperativa de ensino e aprendizagem.

b) Garantir coerência

Com o isomorfismo pedagógico, o Movimento da Escola Moderna de Portugal cria um sistema de autocontrolo, de modo a lograr uma coerência mais eficiente entre o modo como organizam a formação cooperada dos seus professores e o modo como esses professores organizam o processo de ensino dentro da sala de aula com os alunos. A génese do isomorfismo pedagógico é orientada para essa transferência ou partilha de metodologia aplicada na formação de professores para em seguida ser aplicada nas aulas com os alunos. Este método facilita, por parte dos professores, a compreensão da importância da prática democrática no processo de ensino e o respeito mútuo. Esses princípios são depois espelhados pelos alunos e, conseqüentemente, pela comunidade, já que a forma como os professores se tratam durante a formação, sendo o respeito um imperativo, é replicada na forma como os professores tratam os seus alunos. É essa solidariedade e democracia que caracteriza o isomorfismo pedagógico.

2. Autoformação cooperada

Quando pensamos, falamos ou praticamos uns com outros em conjunto o ofício intelectual – o de ensino e aprendizagem, ou seja, a autoformação cooperada -, há uma palavra que nos acompanha como seres humanos em uniformidade com a nossa profissão, essa palavra é a evolução. Assim, a autoformação cooperada compreende a junção de pessoas com interesses e objetivos comuns para fortalecerem e desenvolverem capacidades de respostas aos desafios da educação e da pedagogia numa idêntica comunhão de treinamento de habilidades e de práticas profissionais que se circunscrevem na autoformação assente na investigação e aprimoramento de metodologias colaborativas. A autoformação cooperada surge devido à complexidade da profissão de docência, sendo um dos fatores que contribuem para essa complexidade as “co-operações cognitivas e sociais” (Niza, 2015 p. 261). Essas cooperações por parte dos professores contribuem sobremaneira no melhoramento e no embasamento dos princípios e valores democráticos da profissão e da sociedade na sua generalidade. Trata-se de assumir em comum a própria profissão e assumir a formação de si mesmo, no seio do grupo de professores, não como um autorretrato, mas como autorreflexão cooperada que envolve a prática de todo o trabalho pedagógico e a afirmação democrática geradora de valores e de cidadania.

No Movimento da Escola Moderna de Portugal, a prática democrática e cooperada de aprendizagem é uma tradição que remonta desde a sua criação, tanto que todo o exercício de aprendizagem metodológico que acontece a nível da formação de professores é também o que é praticado nas salas de aulas com os alunos, isto pode confundir o olhar externo daquele que não pertence ou nunca teve contacto com o Movimento. Entretanto, a autoformação cooperada é uma espécie de laboratório dos professores do Movimento, fazendo dela um espaço de encontro para exercitarem as práticas pedagógicas cooperativas e democráticas de ensino e aprendizagem. Hoje o Movimento encontra-se representado em todo o território português. Para pertencer a este movimento, o primeiro requisito é ser professor; o segundo e, se calhar, um dos mais importantes, é associar-se ao Movimento; depois disto cada professor de acordo com a sua localização geográfica filia-se a um núcleo regional do Movimento da Escola Moderna, onde fará então parte de um grupo de professores do Movimento daquela região. Os professores podem pertencer

ao núcleo regional e pertencer a um grupo cooperativo escolar. No entanto, caso haja numa escola específica um número maior de professores filiados ao Movimento, para além destes professores pertencerem ao núcleo regional do MEM-Portugal, eles possuem um grupo de professores do Movimento na escola. A autoformação cooperada pode acontecer a partir do núcleo regional, assim como na escola a que o grupo cooperativo escolar pertence. Isto porque como podemos imaginar, nem todos os professores em Portugal pertencem a este Movimento e nem sequer é obrigatório fazer parte dele; nas palavras de Sérgio Niza, “o Movimento dispõe de uma rede de núcleos espalhados pelo país. Tem 16 núcleos com sedes em capitais de distritos ou cidades mais importantes”. Entretanto, é também a partir desta rede de núcleos que o Movimento consegue obter uma colaboração institucional em que, mensalmente obtém relatórios sobre a situação de todo o sistema educativo:

Os representantes de cada núcleo reúnem-se na sede, em conselho (tal como se faz com os alunos), para fazer o balanço do trabalho desenvolvido, a regulação dos projetos em curso. Provavelmente, poucas instituições – nem mesmo o Ministério da Educação – terão a possibilidade, tal como nós temos, de ter acesso a informação sistemática e regular, a nível mensal, daquilo que está a acontecer nas escolas. Isso permite-nos estar muito vivamente na ação pedagógica e dentro do sistema, o que nos dá a possibilidade, tal como é legítimo em democracia, de influenciar o próprio sistema. (Niza, 2015, p. 429)

A autoformação cooperada no Movimento da Escola Moderna de Portugal acontece sob premissas acima indicadas, em que o professor pertence ao Movimento e, por inerência à construção cooperada do ofício de docência, estes profissionais reúnem-se numa ação conjunta para reconstruir e desenvolver o sucesso educativo através de práticas, críticas e avaliação coletiva do exercício pedagógico. Trata-se de um encontro descontraído, que permite de forma livre a cada professor falar das suas experiências diárias resultantes das aulas com os seus alunos, constituindo um meio de troca de ideias para juntos buscarem melhores soluções para evolução da prática da pedagogia cooperada de ensino e aprendizagem. É uma ação que garante uma construção conjunta de um saber do ofício de docência significativo, pela própria abertura que esses professores fazem ao partilharem com os outros todas as dificuldades e ansiedades provenientes da sala de aula. Este ato não só é útil para o desenvolvimento da profissão, mas é também um ato transformador.

A autoformação cooperada é a manifestação pedagógica em que os professores encontram a afirmação da sua profissão na qual desenvolvem o aperfeiçoamento pessoal, coletivo e o gosto pela profissão.

a) Aperfeiçoamento pessoal

As benesses de pertencer a um grupo de autoformação cooperada de ensino e aprendizagem provêm da autenticidade do processo de formação, que no seu interior permite a abertura de todo o grupo à partilha, à crítica, à análise, à avaliação e à reflexão da vida profissional docente na sala de aula, fazendo com que todos os dilemas provenientes da experiência individual sejam literalmente assumidos coletivamente e refletidos também de forma coletiva. Isso ajuda sobretudo no desenvolvimento do intelecto individual; nesse sentido, aquilo que antes pertencia à experiência individual passa a ser uma experiência de todo o grupo e, desse modo, existe uma certa sensação de alívio, porque é como se algo de novo surgisse e nos apresentasse uma nova oportunidade para lidarmos com tal situação. Isso nos torna diferentes do que éramos antes do encontro. No final aprendemos que para perceber o outro é necessário mergulharmo-nos em nós mesmos, daí a cooperação.

b) Aperfeiçoamento coletivo

O verdadeiro conhecimento constrói-se em grupo, isto deve-se à nossa condição de ser humano que faz de nós seres sociais. Com base nas características da profissão de professor, sendo a busca pelo conhecimento inerente, a melhor maneira de encontrarmos respostas às necessidades profissionais é a autoformação cooperada. Ela permite-nos evoluir, ou seja, permite-nos atualizar as nossas crenças profissionais democráticas e de cidadania, criando laços e compromissos comuns de transformar o ensino e aprendizagem através dos encontros reflexivos sobre práticas pedagógicas, transportando-nos diretamente para a verdadeira dimensão política e social da educação e, conseqüentemente, da pedagogia. É na ação de aprendizagem coletiva que voltamos à nossa essência de eternos aprendizes, cultivando o nosso espírito sensível ao mesmo tempo que ampliamos as nossas habilidades empáticas e de compreensão. Esse estímulo torna cada vez mais fácil a conectividade com o outro, gerando sinergias no grupo cooperativo, tanto com os nossos colegas, como na sala de aula com os nossos alunos.

c) Uma sustentação pelo gosto da profissão docente

Atualmente e de forma global, a profissão de docência não é das mais prestigiadas. Muito tem que ver com a desvalorização política dessa classe profissional, o que deixa muito a desejar. Contudo, entre os professores há uma cultura de resistência, já que se trata de uma profissão do saber intelectual, daí o desejo de manter e resistir. Se de forma coletiva nos juntarmos uns aos outros e arregaçarmos as mangas para nos tornarmos sujeitos e também objetos da nossa profissão, estaremos não só a reivindicar a nossa condição profissional deteriorada, mas também a elevarmo-nos mutuamente para melhor enxergarmos com novos olhares e sentimentos o quão importante é a arte de dar aulas, sobretudo quando essa arte de docência é feita cooperativamente. A sensação de pertencer a uma comunidade de autoformação cooperada devolve-nos a coragem e a alegria de criança que há em cada um de nós. Aquela criança que se guia pela curiosidade e que sempre está predisposta a experimentar, a ter dúvidas, a inquietar-se, a ter sugestões, a partilhar o que sabe e o que tem com outro, sempre convicta de que dentro há um respeito máximo pela individualidade de cada participante do grupo cooperativo. O melhor que se nutre neste ambiente de autoformação cooperada de ensino e aprendizagem é a inspiração que cada professor que escolhe para trabalhar o ofício de docência de acordo com o modelo pedagógico do Movimento de Escola Moderna de Portugal. Quem faz parte do Movimento, automaticamente está integrado como elemento principal e como ator importante na construção da vida do grupo e responsável pelo sucesso educativo no processo de ensino e aprendizagem no interior da sala de aula com os seus alunos.

Entretanto, há uma série de valores fundamentais da profissão de docente que são adquiridos através da autoformação cooperada, que vão de lés a lés, ou seja, valores que se tornam benéficos à profissão, que valem do ponto de vista individual e do ponto de vista de ganhos para todo o grupo cooperativo. São ganhos triplos no sentido em que ganha o professor membro do grupo cooperativo, ganham todos os professores membros do grupo cooperativo, ganham os alunos, mas também ganha a sociedade. É a partir destas experiências cooperativas que o professor percebe os valores da autonomia dos alunos em todo o processo de ensino e aprendizagem, pela transferência e pela incorporação do modelo da autoformação cooperada ao nível dos professores, que passa a ser usado também, na sala de aula com os alunos. Tal transmite de facto a verdadeira igualdade de direitos e de oportunidades de obtenção de uma educação de qualidade.

3. Cooperação Pedagógica ou Educativa

A noção de cooperação pedagógica enunciado no Movimento da Escola Moderna de Portugal e por Sérgio Niza é a base da práxis pedagógica com a qual o Movimento se identifica e desenvolve na escola. Seria injusto fazer uma separação de conceitos, por exemplo, falar apenas do isomorfismo separado da autoformação cooperada e da cooperação pedagógica ou educativa, porque, no seu interior, todos esses conceitos se interrelacionam dentro daquilo a que Sérgio Niza denomina de “contexto ecossistémico socializador” (Niza, 2015, p. 549). O contexto ecossistémico socializador é a valorização totalizante dos conteúdos de formação cooperada de ensino e aprendizagem com a culminação de toda conjuntura de cooperação que parte da própria formação de professores sempre com esse espírito de renovar o entendimento de que ao mesmo tempo que são formadores também são formandos. É um sistema que funciona como um lembrete e também como um estabelecedor e fortalecedor de noção de cooperação; é o “que conduz progressivamente a novas etapas de desenvolvimento sociomoral e profissional” (Niza, 2015, p. 549).

Quisemos neste estudo trazer a cooperação pedagógica ou educativa, como último item dentro do que denominamos de *Os princípios orientadores pedagógicos de Sérgio Niza*, por ser a fase da cooperação educativa que chega até à sala de aula com os alunos. Entretanto assumimos que a cooperação pedagógica ou educativa é o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna de Portugal praticada na sala de aula com os alunos, onde a escola e o ensino em si são para os alunos, os professores, a comunidade escolar, os pais e encarregados de educação e a sociedade em geral uma instituição de desenvolvimento intelectual e humano, uma instituição de intervenção intercultural e sociocultural onde os atores, neste caso, os alunos e professores, estão em constante negociação conjunta e de forma compartilhada, para o desenvolvimento participado do processo de ensino e aprendizagem que contribuirá sobremaneira no sucesso educativo de todos.

Com a cooperação pedagógica ou educativa no Movimento da Escola Moderna, parte-se do princípio de que todo o processo pedagógico é programado em cooperação, ou seja, em conjunto uns com os outros, com todos os atores do processo de ensino e aprendizagem na sala de aula, pela turma toda ou pelo grupo de estudo.

Os alunos e o professor, ou professores, se existir mais de um professor, todos em conjunto decidem o que desejam fazer ou conhecer num determinado período, decidem também as tarefas para a concretização desses objetivos, por exemplo, decidem em conjunto quem irá fazer o quê e com quem irá fazer tal tarefa. Decidem em conjunto como é que podem operacionalizar o processo de modo a que todos aproveitem o máximo de conhecimento sobre esse assunto ou tema escolhido e todo esse processo de escolha e de organização acontece democraticamente.

Um verdadeiro exercício que “se designa por construção de competências de ação sociocultural, usadas na escola como na vida, para satisfação de funções sociais reais e não de simulacros de vida” (Niza, 2015, p. 562). Na realidade este processo cooperativo de ensino e aprendizagem é muito interessante no seu interior, muito pela forma isomórfica com a qual se manifesta na vida de quem a pratica, porque ao mesmo tempo que é um modelo pedagógico, também é uma metodologia de ensino e aprendizagem, mas também é um modelo de vida diária.

Com a cooperação pedagógica ou educativa, os alunos e professores estão constantemente a aprender a gerir projetos, tempo, recursos e espaços constantemente, o que de forma direta ou indiretamente conduz a todos à apropriação de conhecimentos científicos, filosóficos, culturais e entre outros. Portanto, é uma apropriação que vem desde questões que têm a ver com conhecimentos científicos até aos temas que têm a ver com a cultura geral, permitindo aos alunos e aos professores a criação de dinâmicas de aprendizagens muito mais abrangentes e isentas de obrigatoriedades e autoritarismos, como acontece, por exemplo, em sistemas educativos tradicionais.

A estrutura de trabalho cooperativo tal como Sérgio Niza e o Movimento da Escola Moderna de Portugal concebem relaciona-se com a cooperação pedagógica “onde se procura assegurar que cada um atinja a mais elevada consciência de que cada qual só pode alcançar os objetivos de aprendizagem para o seu desenvolvimento cultural e social na escola se todos os outros conseguirem alcançar os seus” (Niza, 2015, p. 563). Há em ambas as partes, tanto por parte dos alunos, como por parte dos professores, uma espécie de contrato para que todos cheguem ao objetivo de alcançarem em conjunto o sucesso educativo em relação ao projeto que haviam proposto.

Tudo acontece de forma cooperativa e efetivamente também estamos a falar da própria gestão do currículo que o ensino preconiza; neste caso, em conjunto, alunos e professores identificam e analisam as obrigações curriculares e, a partir do que foi

constatado no currículo, faz-se a seleção dos temas que interessam estudar e elabora-se em conjunto projetos que serão distribuídos em grupos.

A concepção do modelo de cooperação pedagógica ou educativa acontece desde o início das aulas, os alunos aprendem a planificar em conjunto com o professor as obrigações curriculares da disciplina ou cadeira daquele semestre ou ano letivo; isso facilita também a forma como irão gerir cooperativamente as obrigações do currículo nas aulas.

O sistema de organização cooperada do trabalho de aprendizagem para a formação democrática é sustentado, de acordo com Sérgio Niza, em três orientações estratégicas, a saber:

- 1) Um contexto democrático de Educação;
- 2) Uma construção social dos saberes em circuitos dialógicos de comunicação;
- 3) Uma estrutura de trabalho cooperativo. (Niza, 2015, p. 562)

E estas três orientações estratégicas do sistema de organização cooperada do trabalho de aprendizagem para a formação democrática são operacionalizados para o uso na sala de aula, segundo Sérgio Niza, através de cinco módulos de atividades curriculares de diferenciação pedagógica, que se articulam sistematicamente:

- 1) A organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa;
- 2) O trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos;
- 3) Os circuitos de comunicação para difusão e partilha dos produtos culturais;
- 4) O trabalho curricular participado pela turma;
- 5) O trabalho autónomo e o acompanhamento individual. (Niza, 2015, p. 564)

As três orientações estratégicas da organização cooperada do trabalho de aprendizagem para a formação democrática e os cinco módulos de atividades curriculares de diferenciação pedagógica funcionam para a cooperação pedagógica ou educativa como um roteiro, ou seja, como um guião para o empenho dentro do processo de ensino e aprendizagem da participação cooperada de alunos e professores para que juntos consigam realizar as atividades por eles elaboradas. Isso permite que em conjunto desenvolvam trabalhos convictos de que unidos e focados todos alcançarão o sucesso educativo.

Para este estudo, usamos cinco módulos de atividades curriculares de diferenciação pedagógica, como linha estruturadora para a organização cooperada de aprendizagem em artes cénicas em Moçambique, ver figura 1. No capítulo a seguir faremos detalhadamente a análise do processo. Entretanto, a noção da democracia que se faz sentir na cooperação pedagógica ou educativa devolve à educação a sua função primordial, a de potencializar a construção de sociedades mais justas e o domínio dos conteúdos culturais básicos da escrita, da leitura, da ciência, das artes, do pensamento crítico entre vários outros valores científicos, políticos e sociais.

O mais surpreendente é que quando se implementa a cooperação pedagógica ou educativa, numa situação em que a realidade educativa não está habituada a modelos pedagógicos verdadeiramente democráticos, a receção e a reação de todos os participantes é muito gratificante. No sentido em que o que conta para os alunos e professores nesse tipo de modelo pedagógico não são apenas os resultados, mas também o processo em si é mais marcante para a vida social, estudantil ou académica de todos. Porque o que impulsiona é a participação de todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem e o direito dos alunos a serem eles mesmos a terem voz e a saberem que têm o direito de contribuição no processo, tudo isto está direcionado para a autodeterminação na construção da arte de convívio conjunto.

Portanto, na mais profunda observação não diríamos que na cooperação pedagógica ou educativa dá-se voz, mas sim cria-se espaço para que todos os participantes tenham algo a dizer, tenham algo a contribuir, tenham um ponto de vista em relação ao que se pretende saber e construir em conjunto. A presença conta, assim como a participação conta. O silêncio presente tem um lugar de honra tanto quanto a fala, o relato ou o retrato de algo tem na sala de aula, tudo é útil para a construção e o desenvolvimento pedagógico em processo. É um processo coletivo de todos, a participação confunde-se positivamente com a aprendizagem, ou seja, enquanto estou envolvido nas dinâmicas do grupo, estou ao mesmo tempo a aprender.

Entende-se que é através dessa participação em conjunto dentro do grupo que o currículo se constrói e se desenvolve cooperativamente juntos uns com os outros democraticamente, afinal aprende-se muito mais, partilhando significados pessoais e coletivos e discutindo e analisando em comunidade de aprendizagem.

b. Língua e cultura na visão de Sérgio Niza

Uma iniciação à Cultura implica para nós, desde logo, a sua apropriação crítica. A alfabetização há de ser a conquista da distância do texto, a desmistificação que permite sempre novas e libertadoras leituras. (Niza, 2015, p. 72)

O Movimento da Escola Moderna de Portugal é a instituição presente e sempre movida com o desenvolvimento e estudos da pedagogia em Portugal, desde os anos 1960. A sua ação pedagógica focada na cooperação tem promovido ideias e reflexões que se entrelaçam com a história portuguesa atual.

Durante anos o Movimento luta de forma coletiva pela transformação da instituição escolar, por uma escola que prese ser de todos, com objetivo único de motivar e inspirar cada um a ir mais longe no seu processo de ensino e aprendizagem. É um vasto grupo de professores vocacionados para o diálogo que se junta para conversar uns com os outros e consigo mesmos, sempre na procura de questões e reflexões que põem em causa ou impulsionam o trabalho do docente/professor ou educador. Para eles “a reflexão cooperada é um modo de reconstituir e dar forma às vivências pedagógicas, é um modo de dizer e partilhar a profissão, acrescentando-lhe sentido social e diminuindo a insegurança tão presente no dia a dia dos educadores” (Niza, 2015, p. 19), sabe-se que trabalhos conjuntos são benéficos, no entanto, no movimento da escola moderna não se limitam apenas ao trabalho coletivo, mas também a conversar sobre aquilo que trabalham de forma conjunta, tal como explica Niza:

Completamo-nos, com efeito multiplicador, em cooperação, modo de todos se afirmarem, mesmo que partindo de pontos originais diversos com desiguais capacidades. A forma como se apresentam às crianças e jovens os conteúdos escolares torna cada vez mais extravagantes e indesejáveis esses saberes por não corresponderem nem às inquietações e desejos, nem à necessidade de resposta e descoberta dos alunos. Contrapondo-lhe conteúdos funcionais, radicados em coisas que a vida já ensinou; em projetos suscitados pelo professor ou estabelecidos pelos alunos; em problemas que importa resolver para desfazer obstáculos ou imaginar novas situações. E tudo a decorrer das necessidades mais fundas e dos interesses mais vastos e interiores à escola, como os de intervir na comunidade para reconstruir e transformar. (Niza, 2015, p. 161)

Posto que a estrutura comunicativa antes de ser linguística é contextual, histórica, social e cultural, para haver um entendimento em contexto escolar, é preciso ter em consideração estes elementos que tornam os alunos e professores interconectados socialmente, assim como culturalmente, na construção social dos saberes em círculos dialógicos de comunicação. Inspirados na superação das barreiras da língua e da promoção desenfreada das divisões étnicas e linguísticas, na referência de Niza:

Porque, para nós, todo saber tem um valor social e é socialmente construído. Por isso mesmo, a interajuda é uma força integrante do trabalho de aprendizagem e os conhecimentos pesquisados e apropriados, individualmente ou em grupo, têm de ser difundidos por todos, através de circuitos de comunicação dos saberes e dos produtos culturais, de forma presencial ou virtual: o conhecimento e as obras de cada um devem ser partilhados socialmente para que possam cumprir o sentido social e ético do trabalho cultural e da intervenção democrática. (Niza, 2015, p. 563)

Se o conhecimento aglutina uma série de saberes e valores sociais, históricos e culturais ao nosso ver, em Moçambique, o sistema nacional de ensino está a utilizar os currículos bilingues como uma tentativa de valorizar as línguas locais. Para nós, essa valorização é incompleta se queremos a unidade nacional. O que irá suceder é que cada cultura étnica e linguística estará a empenhar-se no sentido de desenvolver a sua cultura e língua com o fundamento competitivo. Por exemplo, no sul de Moçambique a etnia Changana está a fazer a sua parte, desenvolvendo a sua língua e cultura. É legítimo que um dia eles nos digam que são uma cultura superior às outras. No centro de Moçambique, a etnia Sena está empenhada no desenvolvimento da sua língua e cultura, também é legítimo que num futuro breve ou longínquo venham a reivindicar a sua superioridade linguística e cultural. No norte de Moçambique, os Macuas estão a desenvolver a sua língua e cultura, é legítimo que venham um dia dizer e reivindicar a sua superioridade numérica e linguística e cultural. Entretanto, tudo isto pode ser evitado, através de uma reflexão profunda do que queremos como um país e com a coesão desse mesmo país, de acordo com Vygotsky:

Como resultado do longo trabalho da atenção constantemente orientada em um mesmo sentido forma-se e constitui-se toda a nossa experiência no mesmo

sentido. É esse fenômeno que se chama apercepção. Deve-se entender por esse termo todos os elementos prévios da experiência que trazemos para a percepção exterior e determinam o modo pelo qual o novo objeto será percebido por nós. Em outros termos, a percepção não é outra coisa senão a participação da nossa experiência anterior na formação da experiência atual.

. (Vygotsky, 2001, p. 178-179)

Entretanto, o processo de valorização de todas as línguas nacionais moçambicanas, no contexto e no processo evolutivo social e cultural transporta imprecisão fundacional, ou seja, vai desenvolvendo-se sem, no entanto, observar o quesito unicidade que se pretende desde séculos e/ou décadas, através dos movimentos e cruzamentos de vários povos, que deram origem ao povo moçambicano de hoje. Mas a verdade é que estamos a adiar um problema que, se evoluir para um ponto de ebulição, é provável que consecutivamente surjam roturas sociais e culturais.

Ao elegermos o português como língua oficial, vários elementos que advêm do próprio contexto e meio do aluno, ou seja, os tais conceitos «espontâneos», aqueles conhecimentos adquiridos no meio em que o aluno cresceu (contexto informal), são automaticamente ignorados pelo sistema. Deste modo, os alunos são obrigados a ter que iniciar a conhecer novos conceitos em contexto formal na sala de aula, mas sem que estes tenham alguma relação com os conceitos adquiridos anteriormente, que seriam úteis e que serviriam de base para o seu desenvolvimento do conhecimento intelectual, tal como dizia Vygotsky, “o pensamento é, portanto, tanto uma realização individual como uma realização social” (Vygotsky, 2007, p. 13).

O grande interesse pelo ensino bilingue moçambicano acaba sendo uma falácia, mas é uma falácia produzida pelo receio de mudança, medo de não aceitar que qualquer língua moçambicana é uma língua moçambicana e que, se um dia eu tiver que aprender e falar qualquer língua que seja selecionada para língua oficial, eu estarei a falar na mesma uma língua de Moçambique. E que no seu interior, tudo que estarei a aprender irá fazer sentido por razões sociais e culturais, até porque pela nossa situação geográfica, todas as coisas que tal língua irá nomear serão familiares, por pertencermos ao mesmo grupo familiar linguístico, como a frase célebre do Celestin Freinet “a vida prepara-se pela vida”. Tão simples quanto isto, temos que dar um salto alto e se quisermos, um salto mais ousado para resolvermos de uma vez por todas esse receio. Um receio que se quer eternizar não só pelo receio, mas, ao mesmo tempo, por ser um receio que se prese necessário, de acordo com Vigotsky:

Nesse caso aparece com plena evidência o fato de que esse novo sistema de reações é inteiramente determinado pela estrutura do meio onde cresce e se desenvolve o organismo. Por isso toda educação é de natureza social, queira-o ou não.

Vimos que o único educador capaz formar novas reações no organismo é a sua própria experiência. Só aquela relação que ele adquiriu na experiência pessoal permanece efetiva para ele. (Vygotsky, 2001, p. 63)

Todas estas questões relativas à língua, com as quais nos debatemos hoje, para nós que trabalhamos essencialmente com a educação e com a pedagogia, são questões que merecem toda a atenção no pensamento coletivo dos moçambicanos, pese embora a decisão de usarmos apenas uma língua como língua oficial, esta é também uma questão importante para o nosso pensamento coletivo, a diferença reside no quesito *unidade nacional*.

Se o objetivo a longo prazo for o de termos um único povo e coeso, então teremos que desbloquear o medo de um dia falarmos uma língua de uma região de Moçambique que não seja a nossa; teremos que admitir que todas as línguas moçambicanas possuem estruturas e características comuns à grande família linguística bantu. Neste caso, todas elas possuem características elegíveis para servirem e serem elevadas a língua oficial no território moçambicano juntamente com o português, que nos une a uma grande família de países em África, Europa, América e Ásia, abrindo portas para grandes interações e desenvolvimento das duas comunidades a que pertencemos, a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) e a Comunidade de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

Sabemos que a opinião pública que veicula o raciocínio coletivo moçambicano em relação à questão linguística e à adoção ou elevação de uma língua local para língua oficial em conjunto com o português observa com negligência este marco importante para a nossa soberania social, cultural e intelectual. Desta forma, arrastam este problema primordial para o insucesso da unidade nacional que tanto os moçambicanos almejam e, ao mesmo tempo, criando um sistema de educação debilitado, por não conseguirem uniformizar a língua de comunicação nacional para todos. É necessário encontrarmos um ponto de partida igualitário que ajude os alunos e também os professores a melhorarem as suas metodologias de ensino, porque de acordo com as professoras do Movimento de

Escola Moderna de Portugal Olívia Santos e Inês Filipe no artigo do movimento publicado em 2017:

Numa conceção vygotkiana parte-se sempre daquilo que o aluno é capaz de escrever para comunicar, trabalhando a partir daí em dialogia. O professor trabalha com o aluno a partir do ponto em que ele está, daquilo que ele é capaz e escrever com todas as imperfeições e todos os erros linguístico-gramaticais, ajudando-o com recurso a suportes vários, a progredir a partir daí, num trabalho que é sempre contextualizado, por forma a melhorar a comunicação. (Santos & Filipe, 2017, p. 105)

É necessário perceber que o aluno não entra na sala de aula vazio, como se fosse uma tábua rasa, ele já vem com conhecimento adquirido no convívio familiar, social e cultural. Um conhecimento que se estabelece pela convivência, no acontecer das coisas, na certeza e na incerteza. Podemos dizer que são o acumular das experiências resultantes de eventualidades muitas vezes não programadas e que na sua passagem vão deixando marcas. Essas marcas podem transformar-se num conhecimento relativamente ao que se sabe, dentro do quadro dos acontecimentos e do meio social em que o aluno se insere. Não só, mas também, através das ligações e extensões próprias da criação imaginária do intelecto do aluno, que o ajuda a criar um sistema de identificação de aspetos, ações e vivências como um glossário de diversos cenários vividos.

É esse conhecimento que tem que ser aproveitado na sua iniciação educacional, porque de acordo com Niza:

As crianças, antes de aprenderem a ler e a escrever na escola e porque já têm muitos conhecimentos sociais sobre a linguagem escrita, são letradas antes de serem alfabetizadas. A distinção genética destes dois conceitos alarga a visão do ato de aprender a escrever e permite-lhe dar mais consistência à utilização que se pode fazer do conceito de texto. (Niza, 2015, p. 234)

A metanarrativa das instituições de ensino hoje presam pela cooperação, uma vez que as preocupações passam por buscar a manifestação democrática, numa visão cada vez mais aglutinadora do mundo da globalização, sem nunca entorpecer-se dos seus princípios fundacionais, os de aprender a questionar, investigar, compreender, ensinar, a conviver com os outros no processo de ensino e aprendizagem conjunta, caminhando lado

a lado com os conhecimentos das estruturas sociais, culturais e intelectuais comuns que conduzem aos novos conhecimentos e descobertas.

Os pilares da concepção cooperativa na sala de aula, ou mesmo com um grupo que se junta com o objetivo de aprender em conjunto, baseiam-se em primeiro lugar na comunicação, considerando que todos estão juntos com objetivos comuns. Por mais que haja ali alguém que não toma a palavra para interagir de forma ativa, passivamente ele está presente ouvindo, observando, compreendendo o que se está a passar ou a dizer no ambiente cooperativo, as vivências sociais e culturais são de extrema importância, sem descurar o uso de várias línguas dentro desse grupo. O que pode vir a suceder se usarmos várias línguas num encontro destes é a dispersão do conhecimento, uma vez que cada língua carrega os seus elementos de significação com ligações sociais e culturais porque na visão de Niza:

Numa sociedade de desigualdades tão profundas, de heranças tão opostas, onde a palavra de ordem é a competição desenfreada, a escola marca o individualismo dos percursos para premiar os que chegam primeiro ou vão mais longe, independentemente do fôlego cultural ou do diferente ponto de partida, gerando a ideia de que todos somos, fatalmente, potenciais inimigos porque obrigados à concorrência.

A isso contrapomos o único modo dignificante de convivência que é a colaboração e a ajuda: a solidariedade no trabalho e na vida pela cooperação educativa.

Completamo-nos, com efeito multiplicador, em cooperação, modo de todos se afirmarem, mesmo que partindo de pontos originais diversos com desiguais capacidades. (Niza, 2015, p. 160-161)

É precisamente a supressão das diferenças que a nossa educação necessita para florescer, o nosso maior desafio será encontrarmos mecanismos em que é possível haver solução para homogeneizar a comunicação que nos liga tradicionalmente, do mesmo modo que encontramos na língua portuguesa a solução para nos ligar intelectualmente. Ora vejamos, por exemplo, do mesmo jeito que não é concebível transportar produtos agrícolas do campo de cultivo situadas em zonas rurais para comercializar em supermercados nas zonas urbanas sem antes ter boas vias de acesso, ocorre o mesmo no processo de ensino. A língua de comunicação funciona para as instituições de ensino como vias de acesso que ligam o pensamento à expressão desse pensamento (língua/fala), que, por sua vez, a língua ou a fala tem dentro de si códigos sociais e culturais de um

povo que facilitam não só a comunicação, mas também a compreensão da mesma comunicação e é por isso que Niza afirma que:

É nesses saberes extraescolares, em potência, que devemos apoiar ou mesmo radicalar os planos e projetos de estudo e de pesquisa que devem alimentar a vida escolar. Quando pensamos na escola, pensamos num grupo humano que institui as suas regras de vida, num vaivém permanente entre as intervenções na vida e a concessão de projetos de novas intervenções para um domínio progressivo da realidade onde essa escola se situa. (Niza, 2015, p. 162)

O conhecimento que o aluno adquire dentro do convívio social, cultural ou familiar é uma forma de conhecimento que resulta da consciência (memória) coletiva; com o andar do tempo, a consciência (memória) coletiva tem tendência a desenvolver-se ao mesmo tempo que a evolução da língua. Razão pela qual não há grandes expectativas em relação ao modelo de ensino bilingue adotado por Moçambique, no sentido de unir o país do ponto de vista linguístico, cultural e social, no entanto, poderá ser funcional para questões pontuais no ensino básico. Ora vejamos, assim que o aluno passa aos níveis mais altos da sua escolaridade, por exemplo, para o ensino pré-universitário e/ou para ensino universitário onde o ensino bilingue não foi introduzido, todo o conhecimento extraescolar desse mesmo aluno, ou seja, todos os conhecimentos provenientes das interações não são explorados continuamente, ao mesmo tempo que perdem a sua utilidade na promoção e desenvolvimento da nossa cultura, da ciência e tecnologia ancorados na identidade única. É como se o aluno tivesse todo o trabalho com o ensino bilingue, mas que, no seu interior, esse conhecimento não servisse para nada. Há que avaliar bem o que queremos a longo prazo, como diz Celestin Freinet nestas frases que parecem ser de um menestrel, mas que carregam dentro de si verdades inquietantes:

Não avalies assim, a tua economia pedagógica, por um raciocínio ao bom-senso. Segue a natureza. O sol brilha, mesmo só por um instante – aproveita-o. A noite virá sempre demasiado cedo.

O educador não é um forjador de cadeias, mas um semeador de alimentos e de claridade. (Freinet, 1978, p. 118)

Ao analisar Freinet ao referir-se à economia pedagógica, notamos que o sentido da sua chamada de atenção é o de se pensar numa boa administração e gestão dos modelos de ensino que sejam benéficas ou úteis para o sucesso de todo o processo de ensino e

aprendizagem. Não só, mas também, um sistema nacional de ensino preocupado em encontrar soluções que se ajustam ao tipo de realidade social, cultural e linguístico dos seus concidadãos porque “a aprendizagem é fundamentalmente uma construção social, não é uma construção individual, apenas” (Niza, 2015, p. 332).

Verificamos que o debate da língua de ensino em Moçambique está ainda por vir, uma vez que o próprio sistema de ensino deixa-se influenciar pelo julgamento étnico-linguístico e politicamente correto. Por um lado, aquando da independência, os ânimos étnico-linguísticos tinham muito mais forças que dificultaram uma projeção de uma língua nacional para língua oficial, motivo que beneficiou a manutenção do português como língua oficial dos moçambicanos; por outro lado, mesmo com o aumento de moçambicanos educados, nota-se a preocupação dos políticos pela hegemonia étnico-linguística porque há quem presume que a sua língua tem razões para ser falada. Neste caso, prefere-se relegar um assunto prioritário para o desenvolvimento dos nossos laços e unidade nacional através da nossa língua e cultura para o terceiro plano, optando-se por uma via de ensino bilingue que na realidade é o ensino de várias línguas nacionais em simultâneo e cada uma no seu local geográfico. Diante desta realidade, a perspetiva do ensino bilingue não é económica e é pouco benéfica no desenvolvimento do pensamento aglutinador, porque desde já as próprias línguas introduzidas no ensino bilingue necessitam de um tempo longo para serem aperfeiçoadas no sentido de padronizar todas elas, de modo a serem escritas por todos de uma mesma forma. Assim, verifica-se uma perda no investimento de tempo e de dinheiro ao formar-se tantos professores de diferentes línguas para responder às necessidades do ensino bilingue, uma iniciativa que sabemos não justificar a ideia de sermos um povo único, mas sim uma continuidade de estratificação da sociedade e uma projeção futura de divisionismos étnicos de acordo com Niza:

É preciso, fundamentalmente, que na escola o conhecimento não se separe das práticas sociais de apropriação da cultura, para que os valores humanos da democracia venham a inscrever-se na práxis dos professores e dos estudantes em formação compartilhada. (Niza, 2015, p. 521)

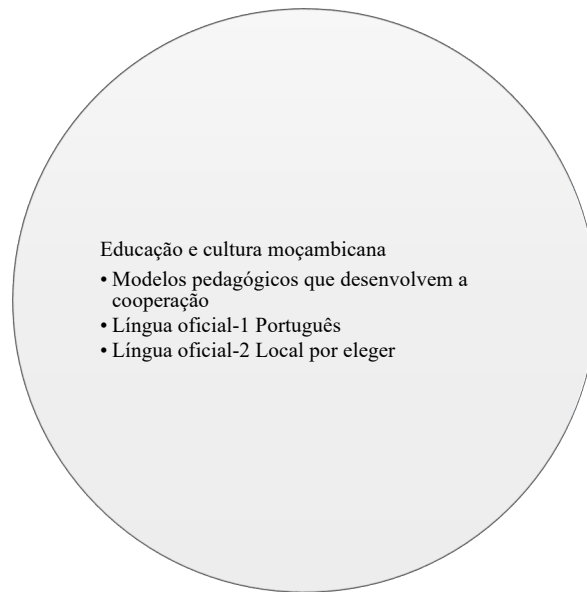
O que precisamos de fazer, para parar de uma vez por todas com estes problemas de unidade nacional e da língua, é escolher um caminho que, ao longo do tempo, se vai construindo ao mesmo tempo que o objetivo de sermos um único povo que se vai

aprimorando através do aperfeiçoamento conjunto de uma língua local a nível nacional. Não há outra forma de atingirmos um envolvimento mútuo e convívio pacífico enquanto continuarmos a hesitar pegar o *touro pelos cornos*, do mesmo jeito que acreditamos ser inatingível a obsessão de construirmos uma sociedade moçambicana através de bases e princípios únicos de valores éticos, intelectuais e culturais enquanto não nos dedicarmos e focarmos nos pilares basilares da unidade e identidade moçambicana, que se baseiam na comunicação, no reconhecimento e na identidade. Neste caso, evocaremos a necessidade da força da inclusão, no sentido de procurarmos instituir uma língua local, que funcionará como a língua da inclusão, para lembrar essa força agregadora de valores da inclusão, Niza diz que:

A inclusão é uma questão de direitos humanos, lembra-nos em novembro de 1995 a organização Inclusion International. Estaremos nós, profissionais de educação, conscientes disso? E acrescenta que a «a educação separada das pessoas com incapacidades conduz à segregação da vida». Impõe-se, por isso, que utilizemos um rigoroso antídoto: a educação inclusiva é um passo crucial para ajudar a mudar as atitudes discriminatórias, criar comunidades abertas e progredir no desenvolvimento de uma sociedade inclusiva. (Niza, 2015, p. 445)

A verdade é que sem irmos à base do desenvolvimento conjunto que a nossa educação necessita, continuaremos a caminhar separadamente. Queremos acreditar que uma única voz moçambicana, que se irá construir com uma única língua local eleita (língua de Moçambique) e a língua portuguesa, ajudará a fazer a ligação. Isso será uma mais-valia para o contexto de inclusão, a fortificação da autoestima coletiva e a valorização da unidade nacional. É preciso construirmos a nossa identidade coletiva para depois, fazermos parte da globalização. Queremos a educação da rua, a educação da aldeia, a educação do bairro, a educação das zonas rurais, educação urbana e educação de zonas mais recônditas do país, todo esse conhecimento explícito numa única língua, aquela que todos os moçambicanos, criança, jovem ou adulto, irão entender, praticar e desenvolver.

Figura 2: Para uma educação cooperativa e inclusiva



As premissas para uma educação e cultura que responda às necessidades de unidade de todos os moçambicanos e que motivará todos a sentirem-se implicados no processo de desenvolvimento da nossa identidade partem do princípio de que a nossa evolução intelectual irá desenvolver-se com a atualização contínua das nossas crenças consolidadas. Tal seria feito através do desenvolvimento da comunicação que seja de todos, que envolve a introdução de duas línguas oficiais, o português e uma língua nacional, tudo isto para dar resposta à ausência da compreensão e apropriação do português como língua oficial. Tendo em conta que a língua portuguesa tem as suas inconveniências baseadas nas diferenças culturais existentes entre Moçambique e Portugal, citamos Vygotsky na sua obra intitulada *História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores*, que diz o seguinte:

Imaginemos agora até que ponto o desenvolvimento do pensamento da criança muda em dependência do funcionamento do sistema sensorial: quando os olhos da criança se dirigem a dois objetos produz-se o curto-circuito, forma-se uma ligação de um objeto com outro, e a criança passa da forma natural do pensamento à forma cultural, elaborada pela humanidade durante o processo das relações sociais. Isto ocorre quando a criança, com auxílio da linguagem, passa ao pensamento, quando começa a falar, quando o seu pensamento deixa de ser apenas um movimento de estimulação de uma marca a outra, quando a criança passa para uma atividade linguística, que é um sistema de sinais subtilmente

diferenciados e um sistema de combinações dos resultados da experiência passada. (Vygotsky, 2021, p. 329)

Raramente uma pessoa comum pode perceber o quanto é difícil o trabalho que os profissionais de educação passam nas salas de aulas moçambicanas, desde dificuldades que todas as crianças a nível nacional enfrentam para falarem a língua oficial portuguesa e, depois de terem noções do português, seguem-se dificuldades de tradução dos termos na língua portuguesa para os termos na língua local dessa criança. Isto é só princípio de vários problemas que se vão agravando porque essa criança que passou a falar a língua portuguesa e que consegue traduzir expressões do português para expressões na sua língua local, com o desenvolvimento da sua escolaridade vai ter contacto com outras crianças e professores de outras realidades étnica-linguísticas, pondo em causa tudo o que até ali havia adquirido. Neste caso, as duas crianças e o professor serão obrigados apenas a interagirem em português, como língua oficial, e que no fundo entendem com tanta dificuldade esta língua. E os resultados remetem-nos ao que Vygotsky chamou de *Problema da Idade Cultural*:

O desenvolvimento cultural da criança representa um tipo especial de desenvolvimento; isto é, o processo de enraizamento da criança na cultura pode, por um lado, identificar-se com o processo de amadurecimento orgânico e, por outro lado, não pode ser reduzido a uma simples assimilação mecânica de certos hábitos externos conhecidos. Se considerarmos que o desenvolvimento cultural, à semelhança de que qualquer outro, está subordinado às suas próprias leis, possui o seu próprio marco interno, os seus estádios, é lógico colocar o problema da idade cultural da criança.

Isto significa que não só podemos perguntar qual é a idade real da criança, qual é a sua idade intelectual, mas igualmente em que nível de desenvolvimento cultural a criança se encontra. Compreende-se facilmente como é que dois adultos e duas crianças, que tenham a mesma idade cronológica ou intelectual, podem pertencer a diferentes tipos idade cultural. E vice-versa, duas pessoas com níveis culturais iguais podem ser diferentes na sua idade intelectual e cronológica. Uma circunstância que impediu durante muito tempo, e impede até hoje, a clarificação do problema da idade cultural é o desenvolvimento cultural, que como é dito, em grande medida, nivela o talento. (Vygotsky, 2021, p. 373-374)

Posto isto, há aqui uma obrigação moral e intelectual de todos os professores e profissionais de educação para que partilhem estas dificuldades que advêm da língua e da cultura, de modo a encontrar-se solução de propor-se a segunda língua oficial moçambicana, para facilitação de todo o processo de ensino e aprendizagem. Visto que a solução está longe de ser o ensino bilingue, porque no seu interior irá projetar para todo o sempre os problemas de nivelamento intelectual, cultural e do talento artístico das nossas gerações vindouras.

Nos dias de hoje, este tema introduz ao debate a escolha de uma única língua nacional para ser elevada a língua oficial em toda nação moçambicana, juntamente com a língua portuguesa, que neste momento é a única língua com este estatuto. Esta ideia de única língua oficial nacional, está exposta e sujeita a levantar opiniões divergentes, na medida em que, no século XX, a Europa foi abalada pela política de ensino e aprendizagem de uma língua oficial nacional, neste tempo o objetivo era garantir “a governação dos indivíduos e dos territórios, com vista à criação de uma identidade nacional” (Niza, 2015, p. 620). No seu interior, esta política de ensino de única língua oficial nacional nutria-se segundo Niza como:

Instrumento de unificação capaz de assegurar três funções instauradoras:

- 1) Assegurar o poder pela língua, legitimando-o, isto é, dando ao cidadão acesso à lei como se evidencia já nas *Cinco Memórias sobre a Instrução Pública*, de Condorcet, porque «é preciso que ao amarem-se as leis se saiba julgá-las» - 1772. E daí que a República pressuponha a Escola.
- 2) Assegurar a aproximação comunicacional nas operações negociais de entendimento pacificador entre os indivíduos que constituem uma nação.
- 3) Produzir a passagem da heteronomia para a autonomia, isto é, para o autocontrolo, através dos dispositivos da língua (nos modos oral e escrito), para que os cidadãos possam dominar-se, autogovernar-se, por meio de uma formação sociomoral só possível através da linguagem. (Niza, 2015, p. 621)

Só que estando ao serviço do poder governativo, esses objetivos de introdução de uma única língua oficial nacional acabaram tendo a conotação de ser mais um instrumento de controlo do povo, já que ter uma única língua falada a nível nacional facilitava o

governo na comunicação dos seus objetivos coercivos e de controlo de massas, de acordo com Niza:

A obsessão da governabilidade através das línguas nacionais foi tão cruel, por vezes, que basta lembrar como no congresso de Milão de 1880 os professores e os médicos, em nome da salvaguarda das línguas nacionais, impuseram por mais de um século, às pessoas surdas, os métodos oralistas, proibindo o uso escolar das línguas gestuais na educação dos surdos.

Uma coisa, no entanto, continua enigmática e parece contraditória: porque é que a escola que, até às revoluções burguesas, é uma escola da escrita, vem a tornar-se, a partir de então, uma escola da leitura? (Niza, 2015, p. 621)

Por este motivo, é justo, por um lado, prestar atenção a todos aqueles que ainda resistem na ideia de introduzir-se uma única língua moçambicana, como língua oficial juntamente com a língua portuguesa no Sistema Nacional de Ensino no país. No entanto, para o caso de Moçambique e, no contexto atual, é imperioso uma comunicação igualitária de modo a ajudar a nivelar diferenças sociais e facilitar debates que ultrapassam as barreiras étnica-linguísticas, fator de divisionismos sociais, culturais e intelectuais, como diz Vygotsky:

Numa série de casos, o desenvolvimento cultural influencia a capacidade do ser humano, isto é, constitui-se como um processo crítico, para a condição da capacidade da criança. Sabemos, graças às observações pedagógicas, que as crianças mentalmente atrasadas são incapazes de dominar a escrita, apesar de o caminho para dominar a escrita se encontrar nos limites da idade escolar a ser submetido à sistemática influência da educação e do desenvolvimento cultural. (Vygotsky, 2021, p. 375)

Ora o que Vygotsky vem invocando nos seus estudos históricos culturais é que o pensamento e a criatividade são ambos influenciáveis, e essas influências acabam moldando a forma como vemos o mundo ao nosso redor. As primeiras influências são os nossos primeiros contactos familiares, sociais e culturais; é a partir destas primeiras conexões que as bases do conhecimento ou entendimento de variados aspetos da vida são desenvolvidas. A comunicação, e sobretudo a língua, acaba sendo um dos elementos fortes para a construção do conhecimento. Se houver necessidade de colocar a nossa educação nos trilhos do desenvolvimento do nosso povo, livre de diferenciações e

exclusões de natureza discriminatórias, o caminho é único, o caminho passa por unificar a forma de nos comunicarmos. Esse desejo de unificar a nossa forma de comunicar através da língua não deve ser compreendido como uma retaliação da nossa riqueza étnica-linguística, ou retaliação da nossa riqueza multicultural, também fruto deste vasto repertório étnico-linguístico, do qual temos imenso orgulho, porque em parte é o que temos como base para a nossa criatividade artística e intelectual.

4. Teorias, processo e cultura no interior da educação segundo Jerome Bruner

Cultivar a excelência será talvez o objetivo mais geral da educação, mas deve esclarecer-se o sentido em que a expressão é usada. Refere-se não só a treinar os melhores alunos, mas também a ajudar todos os outros a atingir o seu máximo desenvolvimento intelectual. Um bom ensino, ao acentuar a estrutura de uma disciplina, será provavelmente mais proveitoso para um aluno menos capaz do que para um aluno dotado, pois é o primeiro que mais facilmente fica pelo caminho devido a um mau ensino. (Bruner, 2011, p. 35)

Os esforços orientados para a melhoria do processo no ensino traduzem-se na projeção e elaboração de currículos que conciliem a realidade dos alunos. No entanto, tal como acima observa Bruner, é uma questão de não nos eludirmos com aqueles alunos que achamos melhores, mas sim colocarmos a nossa atenção em todo universo estudantil. A nossa satisfação como profissionais da educação prende-se pela delimitação de objetivos do desenvolvimento intelectual de todos os alunos sem nenhuma exceção, essa deve ser no mínimo a ideia central com a qual nos devemos guiar. Levar os alunos a colocarem-se na posição daquilo que o curso lhes propõe, buscando a analogia de Bruner para exemplificar o que estamos a dizer aqui: “um rapazinho que aprende física na escola é um físico, e torna-se mais fácil para ele aprender física comportando-se como tal do que de outra maneira qualquer” (Bruner, 2011, p. 39).

Depois da afirmação de Bruner, ficam para a nossa reflexão as seguintes perguntas:

- Como é que um aluno pode ser um ator de teatro sem que lhe concedam oportunidades para que ele seja um ator?

- Onde e com quem ele pode ter tais oportunidades para que a construção desse ator possa existir?

Há de facto uma extrema necessidade de, ao elaborar-se currículos, prestar atenção às questões a que Bruner chama de “estrutura de uma disciplina”, porque para ele “aprender a estrutura de uma disciplina é compreendê-la de um modo que permita que muitas outras coisas com ela significativamente se relacionem”. Essa aprendizagem começa dentro da sala de aula com os professores e com outros alunos, onde pode ser possível o aluno ir convivendo com o prazer e dilema da representação teatral. O nervosismo, o pânico, toda a aflição com as mãos que na iniciação da arte de representar nunca sabemos onde as colocar – as mãos são sempre aquele sinal que denuncia o desconforto quando não sabemos o que fazer no palco, revelando-se hirtas e rijas como se fossem algo a mais que está no corpo do ator. Estes mistérios da representação só podem ser ultrapassados com a prática, a cooperação, a observação e através da busca do espírito da representação dentro da estrutura da representação teatral, segundo Bruner “conhecer uma estrutura é saber como as coisas se ligam entre si” (Bruner, 2011, p. 34).

A natureza e domínio de uma disciplina vai exigir-nos que elaboremos currículos que visem uma profunda aplicabilidade do mesmo, onde cada professor ou cada aluno se sinta confrontado, não no sentido de procurar dificultar a sua aprendizagem, pelo contrário, servindo como uma plataforma para se chegar ao objetivo inicialmente previsto

para a sua compreensão. O que se deve preconizar dentro do processo de ensino e aprendizagem é o cultivo da excelência tendo em consideração que a qualidade do ensino será de mais valia se se pensar que nem todos os alunos possuem as mesmas capacidades intelectuais. Se conseguirmos montar dentro do processo de ensino um sistema de cooperação e ajuda mútua para assessoria de todos alunos, estaremos diante de inúmeras vantagens de melhoria no processo de ensino.

O que o aluno de teatro faz e sente ao representar uma peça de teatro não difere em grande medida do que um ator profissional faz e sente ao representar uma peça de teatro, seja ela clássica ou contemporânea, “a diferença reside no grau e não na qualidade” (Bruner, 2011, p. 39). Entretanto, se eu como professor da disciplina de representação teatral estiver na aula, em vez de procurar cingir-me apenas em manuais de teatro que explicam como se representa e dedicar-me juntamente com os alunos e procurar situações em que em conjunto procuramos representar situações de peças teatrais ou de situações reais do dia a dia, no fundo não estarei a dirigir a aula para obtenção de conhecimentos que levam os alunos ao cerne da representação teatral. Ou seja, como diz Bruner, não estarei à altura de levar os alunos a apreender a estrutura da representação teatral propriamente dita – a melhor forma seria, em conjunto, chegarmos à identificação de todos os sentimentos que podemos ter como atores praticando a representação teatral em conjunto.

4.1. No processo de ensino e aprendizagem, o professor é igual ao aluno – Jerome Bruner

A atividade intelectual é a mesma em toda a parte, seja na fronteira do conhecimento, seja no terceiro ano do ensino básico. Aquilo que um cientista faz sentado à secretária ou no laboratório e aquilo que o crítico literário faz ao ler um poema são da mesma ordem do que toda a gente faz quando se envolve em atividades deste tipo para alcançar o conhecimento. (Bruner, 2011, p. 39)

As condições e formas de estar a ser no processo de ensino e aprendizagem vêm evoluindo com o andar dos tempos, mas uma coisa é certa, nos dias de hoje com a evolução do ser humano juntamente com a ciência e a tecnologia fica ultrapassado a velha máxima hierarquia, que sempre separou o aluno do professor, o discípulo do seu mestre, assim como o aprendiz do experiente. Os modelos tendentes para a democratização dos processos pedagógicos do ensino demonstram que o ideal pedagógico no processo de ensino e aprendizagem é o tratamento homogéneo.

Todavia, o significado de igualdade é o que nós os professores precisamos de compreender para facilitar o entendimento ao dirigirmo-nos aos alunos quando estamos diretamente no processo de ensino. Neste quesito de igualdade não deve haver um meio termo, havendo uma necessidade enorme de garantirmos que a construção de uma sociedade que prese pela democracia e igualdade inicia na escola e sobretudo dentro das salas de aulas numa intervenção direta entre professores e alunos, mas também, no seu interior, entre alunos e alunos.

É uma tarefa de todos, mas cabe aos professores iniciarem e tomarem as rédeas do processo de democratização mental da igualdade no ensino, é um direito fundamental de todo o aluno independentemente da sua situação económica, religiosa, cultural, política, racial ou seja o que for. O aluno é igual ao professor, assim como aos outros alunos, que com ele partilham o espaço de ensino e aprendizagem, o trabalho coletivo de “pensar sobre o pensar deve ser o principal ingrediente de qualquer prática capacitadora da educação”; essa é de facto uma convicção geradora de novas estruturas cognitivas que deve nortear os nossos objetivos a curto, médio e longo prazo.

A homogeneização dos atores principais, da estrutura e do exercício, assim como de todo o pensamento da instituição de ensino fica à mercê da sua praticidade, uma vez compreendida essa noção de que “os seres humanos se ensinam deliberadamente uns aos outros” (Bruner, 2000, p. 39-40) e que, nesse processo e pelo menos nos dias de hoje, fica inútil o compromisso com a posição hierárquica. Estamos convencidos, tal como Bruner nos seus estudos, de que a profissão do professor nunca seria posta em causa, se a sua posição na sala de aula fosse assumida como alguém que representa o aprendiz, dito de outra maneira, alguém que está na sala de aula como o primeiro aluno e que, depois dele, estão outros alunos que com ele representam um único grupo de alunos.

O que continua em jogo é o próprio pensamento comunitário que se esvanece, criando pequenas fissuras dentro do sistema educativo, uma espécie de revolta da educação contra si mesma, provocando desgastes nos professores, desânimos e

desinteresses nos alunos, descrença nos encarregados de educação e a falta de credibilidade total no ensino.

Antes que isto se torne num *cul-de-sac*, ou seja, num beco sem saída, temos que perceber, tal como Bruner, que “um dos objetivos mais radicais emergentes da abordagem psicológico-cultural da educação consiste em que a aula seja repensada justamente como essa subcomunidade de discentes recíprocos, com o professor a orquestrar os processos” (Bruner, 2000, p. 42), mas também esse professor, sendo parte dessa reciprocidade, deve convergir com a ideia de que todos sustentam a aprendizagem mútua.

A melhor maneira de pôr em prática a noção da autoridade compartilhada entre alunos e professores e de todos atores que participam dentro processo de ensino e aprendizagem é, ao nosso ver, o exercício da ideia cooperante. Esse exercício irá permitir com o tempo a compreensão das vantagens da vida comunitária no interior das instituições de ensino e consecutivamente a expansão desse tipo de vida para outras áreas sociais e culturais, permitindo que essa experiência faça parte do desenvolvimento democrático do povo e do país. Assim sendo, veremos que do mesmo jeito que a figura que soprava texto para os atores quando estes em ação esqueciam partes da sua fala desapareceu no teatro moderno, também o professor detentor do conhecimento desaparecerá das salas de aulas no futuro.

Ora, em algum momento Bruner na sua obra *Cultura da Educação* faz-nos um *reminder* como se fosse uma espécie de profecia, com a questão de pensarmos a educação como local-espço da construção e manutenção da cultura de um povo. Seria então nesse local-espço em que o pensamento dito “sociocultural” forjaria os seus sonhos coletivos, numa espécie de oficina ou laboratório da construção do desenvolvimento dos ideais de uma nação.

Posto isto, como é óbvio, o sistema de educação deveria projetar o seu *modus operandi* justamente com a visão posta no próprio desenvolvimento de formas de ser, estar e fazer dos seus jovens, que estejam alinhados com o ideal de eternizar os bons hábitos, assim como as boas práticas. É quase impensável desenvolver um país sem um bom sistema de educação, ou desenvolver uma boa educação sem bons profissionais de educação, ou desenvolver uma boa aula sem um bom modelo ou pedagogia de ensino.

Neste caso, acaba sendo uma responsabilidade coletiva de criarmos momentos e espaços reflexivos sobre o que é que se quer para que, de facto, embarquemos no desenvolvimento intelectual e científico, de acordo com Bruner “uma sala de aula não tem, decerto, o estatuto do direito em termos de formação de tradição. E, no entanto, pode

ter uma influência a longo prazo” (Bruner, 2000, p. 45), conscientes disto, nós os professores podemos com certeza fazer a diferença, por mais que no momento o nosso esforço não se faça sentir, mas há de chegar um dia em que o nosso empenho valerá, esse tempo tem seu início no aqui, hoje e agora através do desenvolvimento e disseminação de práticas e convívios educacionais cooperativos que facilitam a democratização do processo de ensino e aprendizagem.

A escola tem e sempre terá essa potência construtora do ideal de uma nação, mas a proclamação e o desenvolvimento da tal ideia devem ser cultivadas pelos professores em conjunto com os alunos, numa construção colaborativa. Posto que estes é que estão dentro do processo de ensino e aprendizagem e que, ao mesmo tempo, percebem o futuro do processo, cabe-lhes a eles a construção de novos cânones capazes de aglutinar os anseios do desenvolvimento sociocultural, intelectual e científico de uma nação.

No entanto, nada pode garantir o desenvolvimento do pensamento intelectual dos alunos, enquanto não estiver garantida o envolvimento deles no próprio processo de ensino e aprendizagem, como forma de os inserir na vida decisória dos interesses educacionais.

4.2. Ser bom professor ou mau professor uma experiência de flexibilidade –

Jerome Bruner

Temos boas razões para lembrar a observação de Clemenceau, segundo a qual a guerra é um assunto demasiado importante para ser deixada aos generais. Não só aos generais, pois estão envolvidos demasiados interesses e influências políticas. Neste mesmo sentido, como tentei explicar no capítulo de abertura, a educação tem bastantes consequências para muitas correntes políticas para ser deixada aos educadores profissionais. Estou certo de que a maior parte dos profissionais sérios estão de acordo. Assim, para trazer o discernimento, o equilíbrio e um encargo social mais amplo à cena educacional, necessitaríamos de empenhar “os melhores e os mais brilhantes”, bem como os mais publicamente

comprometidos, na tarefa de formular políticas e práticas alternativas. (Bruner, 2000, p. 58)

Há uma relevância determinante quando decidimos ser algo, aquilo que nos faz crer ou não crer é como algo que ocupa um espaço no nosso íntimo, quer dizer, aquilo que nos faz transparecer estar à vontade ou o contrário, mas que deixa pistas de alguma coisa para além da própria presença nossa, o sentimento de completude e também da não completude que faz com que as nossas ações estejam em constante relação com efeitos positivos e/ou efeitos negativos.

Por intermédio da nossa situação relacional com a nossa profissão, podemos estar a agir, de forma consciente ou até inconscientemente, bem ou mal. A questão seria colocada desta forma, porque é que nos comportamos de uma determinada maneira quando estamos na sala de aula? Quais são as possíveis consequências das ações negativas ou positivas de um professor durante as aulas ou fora dela?

Uma coisa é certa, há sempre consequências em ambas as formas de ser e estar como professor na sala de aula ou fora dela, a resposta vem de Bruner quando nos diz o seguinte: “conhecemos o si mesmo a partir da nossa própria experiência interior, e reconhecemos os outros também como eles mesmos” (Bruner, 2000, p. 59), o que sobrevém do nosso interior são diversas memórias enclausuradas que vão auxiliando direta ou indiretamente as nossas ações presentes, em uma formulação mesclada entre o racional e o irracional. Daí que, se porventura a nossa profissão faz-nos algum sentido de ser, a nossa reação em relação com tudo que tem a ver com ela merece alguma atenção. É no seguimento dessa relação de significância que tendemos a reagir com tendências mais positivistas, por outro lado, quando não vemos algum sentido ou valor na nossa profissão, passamos a agir com tendências mais para o negativo. Esta não é uma explicação matemática em que a soma de um e outro um vai dar sempre o mesmo resultado, neste caso, estamos aqui a fazer uma analogia do porquê que há sempre aquele professor que se diz ser bom ou mau e tentar perceber o porquê disso estar a acontecer quando se trata de um funcionário que lida com o saber, com o conhecimento, com o ensino e aprendizagem de valores entre outras formas de saber científico e intelectual.

Uma das formulações que podem estar na origem do ser bom ou mau professor vem do que Bruner expõe como sendo “censura de si mesmo ou censura de outrem por atos cometidos ou por consequência resultantes dos nossos atos” (Bruner, 2000, p. 61), isto torna a nossa visão mais ampla a partir do momento em que fica transparente que

temos em nós mesmos todas as respostas que nos conduzem aos comportamentos que se classificam bons ou maus perante a nossa forma de ser e estar ou praticar a docência.

Chegado a essa noção, podemos então estratificar alguns dos nossos sentimentos que provavelmente nos levam a ações desejadas para o convívio com os nossos alunos, entretanto, dito desta forma, as nossas ilações poderão não soar dignas, uma vez que os comportamentos são resultados de acontecimentos sedimentados no nosso subconsciente, através de vidas passadas que, por sua vez, são jogados até nós de forma irrefletida, que direta ou indiretamente podem trazer consequências nefastas para todo o nosso trabalho profissional.

O nosso trabalho de arbitragem individual reside na própria autorreflexão das nossas ações como guardiões do trabalho pedagógico e do desenvolvimento da cultura intelectual e científica que prese a democracia e o respeito mútuo. Não temos outra possibilidade de escolha que não seja pensar de forma incessante sobre a nossa forma de atuação enquanto profissionais da educação, concordando com Bruner “nós mesmos, somos presumidamente agentes com domínio sobre as nossas próprias ações”. Claro que só alguém com capacidades racionais tendentes à autorreflexão pode com facilidade conseguir ter o controlo das suas ações, no sentido em que há essa abertura e uma sensibilidade cognitiva em que o indivíduo regressa aos acontecimentos passados e faz as devidas análises e, a partir desse regresso, consegue fazer novas observações das suas ações passadas.

Uma das ações que se pode considerar positiva em relação à questão de sermos bons ou maus professores reside basicamente em três pressupostos:

Primeiro, tem a ver com o reconhecimento total de igualdade no ato de aprendizagem, o professor é chamado à consciência para a realidade da educação “formal”; a verdade é que nós os professores somos os primeiros alunos na escola. Já repararam que não há nenhum professor que não estuda ou lê em casa ou fora do seu período laboral? Atenção, isto não é uma norma, mas sim uma obrigação, ou seja, é uma característica da própria profissão de professor.

Ser professor é estar sempre a aprender e é exatamente por esta razão que nós os professores e os nossos alunos somos pessoas que estão na escola aprendendo algum conhecimento, é injusto para a nossa profissão quando não reconhecemos de forma direta que antes do aluno nós somos o aluno e, com o mesmo estímulo, quando pensamos dessa forma conseqüentemente as nossas ações na sala de aula passam a relacionar-se com o que acreditamos que somos enquanto alunos.

Segundo, tem a ver com o respeito mútuo entre professor e alunos, e o respeito de ambos para com o processo; é necessário que todos estejam convencidos de que o processo de ensino e aprendizagem é a razão pela qual estamos na escola, porque, caso contrário, não estaríamos ali, mas sim num outro espaço cumprindo com outro tipo de obrigações. Entretanto, por essa mesma razão estamos juntos e é com este espírito de entendimento que nos devemos ajudar uns aos outros para atingirmos o máximo que podemos relativamente aos nossos objetivos de aprendizagem.

Terceiro, tem a ver com a autorreflexividade, o professor não é de todo o único funcionário que habita a escola, ainda assim, é o funcionário que reflete a escola e, por esta razão, iremos recorrer à visão de Bruner, porque para ele:

A escola fornece uma poderosa oportunidade de explorar a implicação dos preceitos na prática. É um extraordinário lugar para ter a percepção de como usar a mente, de como lidar com a autoridade, de como tratar os outros. (Bruner, 2000, p. 112)

Como é óbvio nós os professores por sermos este movimento representativo da ordem da aprendizagem, acabamos por ser os que mais somos chamados a auxiliar a nossa função com o exercício da reflexão.

O facto é que a autorreflexividade conduz-nos ao melhoramento contínuo da nossa postura como professores e, deste modo, não necessariamente como uma forma de alegrar o aluno ou a sociedade que muito espera dos professores, mas também para responder à demanda de qualidade que o processo de ensino e aprendizagem necessita de nós e, pela mesma via, “o aluno pode ser ajudado a atingir o completo domínio, também através da reflexão sobre o modo como vai no seu trabalho e como a sua abordagem pode ser melhorada” (Bruner, 2000, p. 95). É através desse procedimento que nos podemos auxiliar tanto a nós como aos alunos no processo e, de forma consistente, podemos construir uma visão congregadora do que é uma escola comprometida com o desenvolvimento intelectual e científico nos moldes de sociabilidade cooperativa e democrática.

Não se pode esperar mudanças no processo de ensino sem o primeiro passo dado pelo professor. Neste sentido, as primeiras reformas direcionadas para a melhoria devem ser assumidamente da nossa parte, até porque estaremos a contribuir sobremaneira para um crescimento, junto dos nossos alunos, da consciência da cultura dos iguais. Também

contribuímos para a emancipação de toda uma consciência cultural do que seria entendido como uma estrutura do pensamento coletivo numa real referência de como nós procedemos no nosso dia a dia com os nossos alunos; daí que o bom ou mau professor está na forma como nos entendemos a nós mesmos e também como entendemos a nossa profissão.

O cuidado com o nosso caráter perante o ensino deve ser o mesmo como nós olhamos para tudo o resto, por exemplo, como se é um bom pai ou uma boa mãe, ou um bom esposo ou uma boa esposa? A resposta tem que ir para além do óbvio e seguir uma tendência mais na visão de quem sabe ter respeito para com o seu parente. É nessa relação construída na base de respeito e de reciprocidade em que podemos dizer com viva voz que estamos diante de um relacionamento construtivo.

Precisamos a penas adentrar dentro do espírito de quem conduz e em conjunto com os outros, no caso com os alunos alcançarmos um conhecimento que de outra forma não seríamos capazes de obtê-lo.

4.3. A vontade de aprender faz um bom professor cooperativo – Jerome Bruner

A vontade de aprender é um motivo intrínseco, ou seja, que encontra na prática tanto a fonte como a recompensa; torna-se um “problema” somente em condições especiais, como as de uma escola onde se determina um currículo, confinam-se os estudantes e segue-se uma orientação. (Bruner, 1975, p. 125)

Tanto na profissão docente como em outras profissões, há uma coisa que convive no espírito de cada um desses profissionais que se resume ao gosto, a qualquer coisa como a paixão ou até mesmo ao amor pelo que se faz. Partindo deste tipo de sensação, o profissional pode conviver de forma intrínseca com o seu trabalho, o que não garante que não poderá porventura atravessar momentos difíceis ou momentos agradáveis ligados à sua profissão.

Entretanto a humildade para com o nosso trabalho faz com que o jogo funcione de forma a que tudo corra em conformidade, porque como se pode observar tudo depende da forma como nós enxergamos a natureza da realidade que se apresenta sob a nossa disposição. Do mesmo jeito que sabemos que não existe em nenhum canto do mundo algum trabalho que se apresente demasiado fácil, também concordamos que todo o tipo de trabalho exige do praticante alguma habilidade e uma certa dose de crença no trabalho e também nos resultados que se esperam.

Não é diferente no trabalho de docência, nós trabalhamos nesta profissão porque há essa crença de que somos permanentes estudantes e que é possível qualquer tipo de estudante aprender a matéria sob nossa orientação independentemente das motivações que este estudante tem ou das suas origens culturais, sociais e/ou raciais. O importante é que nós cremos na aprendizagem e no ensino, mas mais do que no ensino ou na aprendizagem, acreditamos no processo em si. Este sim, o processo, é a chave do sucesso do ensino e aprendizagem. É aqui onde nós os docentes somos chamados à coação.

Vamos colocar a nossa atenção na questão “proteção” como algo bom. Será que ser um docente protetor de alunos é algo que colocaria tal docente como um bom professor? E o que é que o respeito, a escuta, a atenção e vontade de aprender tem a ver com ser protetor de alunos?

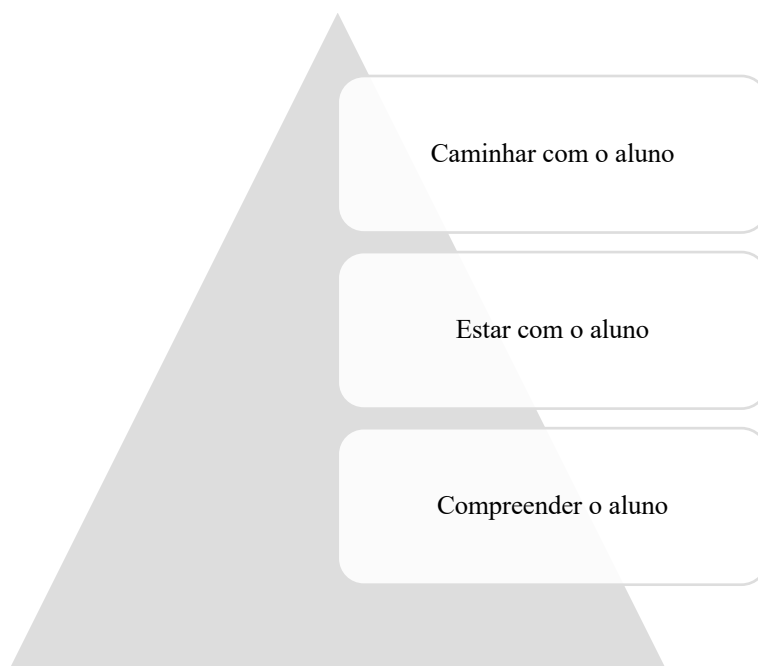
De acordo com Bruner na sua obra *Uma nova teoria de aprendizagem*, estão muito explícitos os mecanismos que fazem com que o ser humano possa lidar bem ou mal com as amarras psicológicas a que ele denomina de “luta e defesa”, para ele “a luta respeita simultaneamente as exigências dos problemas encontrados e a nossa integridade. A defesa é uma estratégia com objetivo de evitar ou de fugir de problemas para os quais não há solução” (Bruner, 1975, p. 127). Aqui a questão está diretamente relacionada com os problemas do sucesso e o insucesso, que sempre estão relacionados com o íntimo do indivíduo.

O contributo do professor em uma destas situações não provem da proteção literalmente dita, mas da forma como nos dirigimos a quem deseja o nosso apoio e como nos mostramos abertos para com ele ultrapassarmos os problemas que afetam o seu desempenho. O que nós os docentes temos que ter em conta é que há variadíssimos motivos que fazem com que um aluno enfrente dificuldades no processo de aprendizagem que podem ter origem nos “tabus e proibições encontrados no desenvolver da vida social” (Bruner, 1975, p. 131), ora essas questões vêm ancoradas num vasto leque de vivências passadas e que a forma de lidar com este problema é muito complexo.

É exatamente nessas situações em que o maior apoio da nossa parte como professores recomenda o respeito, a escuta, a atenção e, já agora, também a vontade de aprender e, neste caso, em específico, aprender a conviver em conjunto com os problemas do nosso aluno. Não sendo necessário, no caso, minimizar ou até engrandecer o problema, mas sim oferecer auxílio ao aluno e mostrar que nós percebemos e que garantimos estar juntos. Isso seria uma espécie de um compromisso que fazemos connosco e com ele, que garante aos dois que podemos contar um com o outro para ultrapassarmos tal dificuldade sempre cientes de que o ideal, em vez de pensarmos que temos que ser protetores é exercer simpatia para com os bloqueios, ou seja lá o que for, que influencia negativamente no processo de aprendizagem.

Para se ser um bom professor é preciso muito mais do que querer ser professor, ou estar-se diariamente a exercer a profissão, nem tão pouco ter muitos anos de carreira de docência; ao nosso ver, é necessário multiplicar tudo isso para compreender o outro, estar com outro e querer caminhar com outro, aquilo a que Bruner chama de “estímulos variados, relativamente isentos de tensão”. Com esta forma de proceder cria-se o alívio da tensão, ou seja, alivia da pressão que se poderá estar a exercer perante o aluno. Para clarificar isso iremos desenhar um esquema, que lhe denominaríamos de percurso para ser um bom professor:

Figura 3: Percurso de um bom professor cooperativo



O esquema representa a estratégia que um professor que coopera com seus alunos direta ou indiretamente segue no seu percurso processual de ensino com os seus alunos. Este esquema não funciona como um guião ou como uma receita de cozinha ou uma receita médica. É aquilo que funciona como um prontuário arquitetónico do pensamento de quem se predispõe a coadjuvar o outro a chegar a um conhecimento seguindo uma metodologia cooperante. Por outras palavras, é uma capacidade intrínseca da pessoa que está impregnada com a sua função de dar direcionamento aos seus alunos no processo de ensino e aprendizagem. O esquema apresenta-se sob a forma de uma pirâmide no qual a base é sempre a compreensão, que tem o início na compreensão de si mesmo, do tipo de profissão que temos e a compreensão do aluno. O passo seguinte envolve o estar junto ao aluno, ou seja, estar com ele e conviver com as dificuldades que não lhe permitem progredir no seu processo de aprendizagem. No topo da pirâmide, o professor que coopera percorre todo o processo de aprendizagem com o aluno ou, se quisermos, com os seus alunos, isso envolve desde a preparação da matéria, as discussões e a realização das aulas/laboratório.

Quando um professor é um bom professor e se entusiasma com o modelo de ensino cooperativo, as limitações do seu ou seus alunos nunca são motivo de desânimo ou mal-estar, graças ao facto de toda a tensão em relação à dificuldade ou dificuldades ser no seu interior partilhada com o professor; isso faz com que “as consequências dos seus atos não sejam extremas quanto esperava ou temia” (Bruner, 1975, p. 132). Ora sabemos todos que, quando não estamos perante qualquer pressão psicológica no processo de ensino e aprendizagem, os níveis de desenvolvimento da perceção da matéria são elevados. Na verdade, é pelo facto de haver essa conexão entre o professor e aluno que se geram estímulos positivos na aprendizagem, mas, lá está, é preciso que estejamos de corpo e alma ligados à nossa profissão, cultivando e desejando sempre que sejamos bons naquilo que fazemos de forma livre, orgânica e espontânea.

O nosso trabalho de cooperar faz as aulas serem mais “divertidas” no sentido em que não tornamos as aulas como se fosse um martírio, nem um campo de batalha em que abruptamente os nossos alunos se transformam em inimigos e a sala de aula se transforma em um campo de batalha, onde os alunos, ao notarem no seu horário que vão ter aulas, aparecem todos com coletes à prova de balas e assim que a aula inicia é um salve-se quem poder. Não, uma aula não deve e nem pode ser um sacrifício para os alunos, tal como

argumenta Bruner, o professor que coopera com o seu aluno torna a mente do aluno a perceber que estudar não é “perigoso nem devia provocar punições ou respostas sarcásticas” (Bruner, 1975, p. 137). Uma vez que não é esse o objetivo dos sistemas formais de ensino, acreditamos que se fosse assim então seria muito simples empregar militares ou todas aquelas profissões ligadas às forças paramilitares para exercerem força ou pressão no processo de ensino.

Entretanto, o bom professor é precavido na cooperação e com a cooperação, é aquele que sabe que as coisas são resolvidas em conjunto, ele faz com que o ambiente na sala de aula seja de entreatajuda, não só por parte dele com os alunos, mas também entre alunos num trabalho coletivo, todos empenhados pelo mesmo objetivo, o de aprender juntos uns com os outros.

A natureza da aprendizagem cooperativa, a coletividade e o grupo pluralizado no seu processo de aprendizagem, são o trabalho do bom professor cooperativo, que trabalha como um criador de ambientes de confiança e segurança mútua; essa forma de proceder é “algo que o bom professor faz naturalmente, pelo menos em parte do tempo” (Bruner, 1975, p. 152) no exercício da sua profissão.

O percurso de um bom professor esquematizado na figura acima é ao nosso ver o mínimo ou, se quisermos, o básico do entendimento intelectual e pedagógico da nossa profissão docente cooperante, quando nos propomos caminhar com o aluno, estar com o aluno, ou seja, colocarmo-nos no lugar do aluno e fazer o esforço de, no mínimo, compreender o aluno. Estaremos a trilhar os espaços profundos e pouco explorados por nós os professores as “ligações entre pedagogia e desenvolvimento intelectual, e suas possibilidades de mútuo auxílio” (Bruner, 1975, p. 143). Essa visão serve como uma forma de podermos adentrar na verdadeira cultura democratizante em que os poderes e hierarquias no interior da instituição de educação não constituem fatores de opressão ou distanciamentos entre alunos, professores e todos aqueles que mantêm o funcionamento da escola.

Pode-se alcançar essa dinâmica de bom professor se, de forma consciente, cedermos ao estado de descontração em relação à nossa profissão. É claro que é difícil chegar-se a esses níveis, mas é gratificante quando ao menos desejamos ser bons professores, pois uma coisa é certa, a simplicidade acompanhada pela humildade e modéstia pode também conduzir-nos sem nos darmos conta dessas honrarias de bom professor. O problema a ter em consideração é: desejar ser um bom professor não é autodenominar-se bom professor – aí há duas hipóteses que caminham em direções

opostas, uma é que a pessoa pode autodenominar-se bom professor e a realidade não corresponder a tal atitude; outra é que de facto a pessoa é um bom professor e sabe que transmite os bons valores morais, intelectuais e pedagógicos e que por plena consciência assume frontalmente as suas honrarias.

Capítulo II

Pedagogia e comunicação

1. A Pedagogia como uma questão fundamental e crítica do ser humano

Nos dias de hoje, verifica-se a crescente escassez de preferência na formação e profissionalização pedagógica, uma carência por um lado agudizada pela desvalorização da própria profissão e motivada pela crise do paradigma intelectual a que vivemos. A pedagogia é fundamentalmente um problema político, epistemológico e, ao mesmo tempo, social e intelectual, é fundamentalmente uma questão fruto do desenvolvimento do ser humano em estrita ligação ao desenvolvimento da história desse ser pensante em relação com a sua essência e que refletem nos três pilares do saber, “saber ser, saber estar e saber fazer”; isso também pode ser um problema relacionado com a psicologia, a ética e a moral, na realidade, estamos perante um problema existencial à mercê da sua própria praxes. Por outro lado, é um problema de obrigatoriedade intelectual, ligado às próprias exigências sociais em que os jovens se veem obrigados a fazer qualquer coisa, para justificar o seu sustento futuro, o que está na razão destas lacunas e de como se explicam os desvios na fundação primária da própria pedagogia. Estas questões obrigam os profissionais da área a ter uma reflexão de base, como esclarece Tomas Tadeu da Silva,

no capítulo em que fala sobre “O projeto Educacional Moderno: Identidade terminal”, na obra *Crítica Pós-Estruturalista e Educação*. O autor defende que:

No fundo, estava a possibilidade de uma educação e de uma escola não contaminada pelas distorções de uma sociedade capitalista e mercantil e de um estado interessado, mas na qual os ideais de um sujeito autônomo e racional, de emancipação, progresso e triunfo da razão poderiam, finalmente, ser cumpridos. Os ideais modernos e iluministas sobre a escola sempre constituíram o critério último a partir do qual se fundava a crítica sobre a escola existente: se apenas pudessemos eliminar os obstáculos colocados a essa realização – resultantes do funcionamento de uma organização econômica espúria – chegaríamos, finalmente, à educação autêntica e legítima. A ironia é que esses ideais e princípios são colocados sob suspeita e radicalmente questionados precisamente numa época em que o assalto a algumas de suas funções vem do outro lado: de uma nova direita disposta a lançar as bases de um novo senso comum sobre a educação e a escola. (Da Silva, 1995, p. 246)

As análises da degradação dos sistemas educacionais no seu todo, e na educação artística em particular, não fogem à regra dos anseios capitalistas e do sistema mercantilista, por outro lado, enquanto a realidade política ocidental se depara com o poder político que se vai “alternando” entre a *direita* e *esquerda* e que é possível acompanhar as possíveis diferenciações entre políticas educacionais da esquerda e ou da direita. No continente africano parece que as perspectivas e linhas políticas estão “por definir” enquanto se aguarda por mudanças e definições políticas claras, fica-se pelos governos designadamente no *poder* e a *oposição*. Para o infortúnio do povo, nada se espera do governo que não seja reprodução de presunção.

No caso de Moçambique, o primeiro governo enquanto uma nação livre definiu uma meta para a educação logo após a independência em 1975, que era baseada na “criação da sociedade nova e do homem novo à realidade e ao trabalho produtivo” (Mazula, 1995, p. 223). O que se denota em termos de efetivação deste grande objetivo é o desaire social com a qual hoje o país se depara, há aqui primeiros pontos de análise levados a cabo por Mazula:

O Sistema Nacional de Educação é vago no que concerne à cultura. O SNE falha do mesmo defeito «modernizador» da concepção de desenvolvimento, assente somente no económico, que não tem em conta ou minimiza a realidade

sócioantropológica do homem moçambicano. Por exemplo, a questão linguística, apesar de certa consciência do problema e de certas medidas de carácter metodológico (ensino do português como segunda língua para a maioria, a não consideração de questões culturais na disciplina de História, nos programas de alfabetização e outros), pode ser fator de exclusão de muitos alunos, reproduzindo a diferenciação social e dificultando a efetivação da igualdade de oportunidades. Talvez isso explique o insucesso da alfabetização, não se apercebendo de certa resistência cultural das populações a um processo de aprendizagem em segunda língua. (Mazula, 1995, p. 225)

Como podemos acompanhar, as análises do Mazula pretendem levar a cabo uma reflexão aprofundada e possivelmente uma chamada de atenção para aquilo a que podemos considerar ser uma das linhas que podem minar uma boa conduta do exercício pedagógico; uma comunicação deficitária é igual a uma educação deficitária, ou seja, como se diz na gíria popular, são os dois lados da mesma moeda.

A comunicação é um fator primordial na educação de um povo, é ato ou efeito de comunicar, estar em comunhão e sintonia, é a identidade comum. No capítulo em que Mazula nos fala dos desafios antropopedagógicos e os rumos da educação em Moçambique, deparamo-nos com a seguinte deliberação do novo governo moçambicano independente² que diz o seguinte:

Difundir, através do ensino, a utilização da Língua Portuguesa, contribuindo para a consolidação da unidade nacional. Quanto ao estudo das Línguas Moçambicanas, diz-se que o sistema deve, no quadro dos princípios definidos na presente lei, contribuir para o estudo e a valorização das línguas, cultura e história moçambicana, com o objetivo de preservar e desenvolver o património cultural da nação. (Mazula, 1995, p. 205)

Ao nosso ver, a consciencialização e o diálogo que possa envolver todos os procedimentos de libertação e inclusão de uma nação passam pela reflexão e autorreflexão de todos como um povo, trata-se de uma reflexão profunda se calhar um discernimento em relação a uma nova proposta do rumo que o país pretende adotar para o Sistema Nacional de Ensino. Partindo do carácter do desejo de uma unidade nacional sólida e uma voz que seja nacional, a voz de todos, a luz dos problemas de identidade

² 1975 ano da independência de Moçambique.

com o qual os alunos e investigadores encontram com a língua portuguesa, torna-se indispensável a eleição de uma língua nacional que sirva de tronco comum, que a sua implementação siga termos e critérios que respeitem os critérios atribuídos ao ensino da língua portuguesa como língua oficial e de unidade nacional, ou seja, haver duas línguas oficiais no Sistema Nacional de Ensino em Moçambique. É claro que ainda pairam os mesmos fantasmas que dificultaram a escolha de uma língua que fosse de unidade nacional no Moçambique pós-independência. Entretanto as dificuldades com as quais o setor da educação se vai debatendo são enormes, embora a parte decisória mantenha a boa vontade de não querer desagradar ou ferir o ego do povo Macua no norte de Moçambique, Sena no centro de Moçambique ou Changana no sul de Moçambique. Tal orgulho de cada região de não querer se sujeitar à língua do outro não trará nenhum benefício a longo prazo. Hoje, com um país democrático em que o povo é representado pelo parlamento, é imperioso um debate aceso com o propósito de elevação de uma dessas línguas sonantes a língua oficial moçambicana juntamente com o português. Sabemos todos que as línguas são dinâmicas, o que significa que elas vão evoluindo com o tempo e com a investigação, o facto de podermos ensinar as nossas crianças a língua que seja moçambicana, que seja unificadora (todo país uma só voz), e o português de carácter comunitário (CPLP & PALOP) trará aos futuros moçambicanos um desenvolvimento genérico e com benefícios múltiplos; o da comunicação efetiva e da inter-relação dentro do país e uma comunicação globalizada dentro da comunidade dos países falantes da língua portuguesa.

Nem sempre as medidas tomadas para mitigar diferenças culturais e/ou sociais são sempre bem-sucedidas, principalmente quando tais medidas tornam o processo de difícil compreensão. O impasse de tornarmos uma língua nacional em língua oficial e a adoção do português como língua oficial fazem-nos lembrar as experiências do Brasil em relação as práticas da pedagogia do oprimido e da conscientização, embora com objetivos bastante louváveis na sua incompreensibilidade, segundo Maria Manuela Alves Garcia, deram os seguintes resultados:

A pedagogia do oprimido ou a pedagogia da conscientização, em momentos precisos da história brasileira dos últimos decênios do século XX, descreveu níveis de consciência como conjuntos de disposições mentais que correspondem a estados de (sob)desenvolvimento e (in)dependência da sociedade brasileira. Definiu a existência de uma “consciência intransitiva”, típica de estruturas sociais fechadas e autoritárias e de zonas, mas atrasadas, na qual há uma imersão

quase que total da consciência em uma “esfera biológica e vital”. Uma consciência que se caracteriza por uma apreensão extremamente limitada do pensamento, pela não “captação da causalidade autêntica”, pela impermeabilidade a desafios situados fora da ordem vegetativa e por dificuldades de discernimento. (Garcia, 2002, p. 117)

O diálogo, consciencialização, comunicação, cultura e todas as formas de inter-relacionamento tornam uma identidade de um povo sólida e, conseqüentemente, tornam viáveis e comuns a identidade e pertença. Tudo opera segundo o princípio da comunicação e compreensão. Numa nação como a nossa, com todas as diferenças em que em cada 100km² há uma realidade linguística diferente e um modo de ser e estar também diferente, é muito provável que o rumo que estamos a trilhar seja o oposto do que desejamos. A adoção de uma língua estrangeira como única língua que liga os anseios do povo não passa de um estrangulamento ideológico e cultural de um povo, ao mesmo tempo que relegamos para o segundo plano a integridade de um povo, de acordo com Maria Manuela Alves Garcia, citando Paulo Freire:

A conscientização não pode existir fora da práxis ou da ação-reflexão. Da “consequente tomada de consciência”, da reflexão e da autorreflexão, do exame de si mesmo e do mundo tem que resultar a inserção das pessoas na História, “não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras” (Freire, 1977: 33-36). A educação libertadora, na medida em que coloca o povo diante da problematização de algumas das contradições básicas de sua situação existencial concreta e presente, desafia-o e exige-lhe resposta, “não só no nível intelectual, mas no nível da ação” (Freire, 1979: 101) *in* (Garcia, 2002, p. 116-117)

Neste enquadramento o Sistema Nacional de Educação em Moçambique está perante um problema de matriz ideológica, colocando todo o processo pedagógico em desuso, propiciando no seu interior a emergência de profissionais na área que se interessam de facto pela pedagogia e, por outro lado, os que exercessem a função por presunção.

Para percebermos esse facto, vamos ao exemplo prático: Um jovem nascido em Maputo, recém-contratado para dar aulas no interior da província nortenha de Cabo Delgado, ao chegar no local de trabalho irá deparar-se com toda realidade à sua volta diferente do que ele conhece em Maputo. A primeira diferença irá incidir sobre a comunicação fluída da comunidade e claramente essa fluidez comunicativa não será na

língua eleita por Moçambique para unidade nacional, mas sim na língua local. Para que haja uma pedagogia de cooperação, irá depender dos esforços do recém-professor em criar condições para entender a comunicação fluída dos alunos, aquela comunicação que os une socialmente e culturalmente. Segunda diferença incidirá sobre a identificação com a nova realidade social e cultural a que o professor está sujeito e os alunos vão deparar-se com a identificação da realidade cultural do seu professor. Podemos perceber que com estas condições ampliadas, em boa parte pela língua, só se reproduzem separações em vez de união.

2. Língua e cultura

Para chegar a descobrir o prazer possível da escrita, foi preciso que eu estivesse no exterior. Estava então na Suécia, obrigado a falar ou sueco, que conheço muito mal, ou inglês, que pratico com bastante dificuldade. Meu pouco conhecimento dessas línguas me impediu durante semanas, meses e mesmo anos de dizer realmente o que queria. Via as palavras que queria dizer se travestirem, simplificarem-se, tornarem-se como que marionetes irrisórias à minha frente no momento em que as pronunciava.

Nessa impossibilidade em que me encontrei de utilizar minha própria língua, percebi, em primeiro lugar, que ela tinha uma espessura, uma consistência, que não era simplesmente como o ar que se respira, uma transparência absolutamente insensível; depois, que ela tinha suas leis próprias, seus corredores, seus atalhos, suas linhas, suas escarpas, suas costas, suas asperezas, em suma, que ela tinha uma fisionomia e formava uma paisagem onde a gente podia passear e descobrir, no desvio das palavras, ao redor das frases, bruscamente, pontos de vista que não apareciam anteriormente. Naquela Suécia onde eu devia falar uma língua que me era estrangeira, compreendi que podia habitar minha língua, com sua fisionomia subitamente particular, como sendo o lugar mais secreto, porém mais seguro, de minha residência nesse lugar sem lugar que é o país estrangeiro onde nos encontramos. No final, a única pátria real, o único chão sobre o qual se pode andar, a única casa onde podemos nos deter e nos abrigar é a língua, aquela que aprendemos desde a infância. Tratou-se para mim, então, de reanimar essa língua, de construir para mim uma espécie de casinha da linguagem da qual eu seria o dono e conheceria cada cantinho. Acho que foi isso que me deu vontade de escrever. Entre prazer de escrever e possibilidade de falar, existe certa relação de incompatibilidade. Ali onde não é mais possível falar, descobre-se o encanto secreto, difícil, um pouco perigoso de escrever. (Foucault, 2016, p. 38-39)

As declarações acima transcritas são resultantes de uma série de entrevistas concedida por Foucault, no outono de 1968, a Claude Bonnefoy, na época um crítico literário conhecido da famosa revista Arts, em França. Nesta entrevista em particular, que tinha como tema central a arte de escrever, os seus limites e as suas potencialidades, podemos minuciosamente acompanhar as aberturas, os limites, as possibilidades e desafios impostos pela língua, pela fala, pelo discurso no dia a dia das pessoas e também no desenvolvimento do trabalho intelectual; desta feita é perceptível que em torno da linguagem, ou mesmo da língua, encontramos elementos peculiares, na sua generalidade não ditos, aqueles elementos em que nas suas vinculações conservam a originalidade, a fala, e que na sua efetivação potencializam a língua de modo a “atravessar a fala do outro e atingir a verdade muda de seu corpo” (Foucault, 2016, p. 41); é o aprofundar de uma cultura com todas as nuances observáveis e não observáveis.

Uma parte significativa da nova geração de moçambicanos, digo a geração pós-independência, a geração apelidada de geração de viragem³ enfrenta um problema criado pela primeira elite política moçambicana, uma elite que no nosso entender procedeu e dirigiu os anseios do país com grandes dificuldades, como era de se esperar, nomeadamente pouca mão de obra qualificada e uma administração pública deficitária, aliado às decisões e medidas desconfiadas e sem uma projeção clara da questão base no Moçambique pós-independência, a *unidade nacional*.

Hoje passados 47 anos de independência, a pergunta que prevalece é a mesma, porque é que a sociedade moçambicana não se sente originalmente unida? A verdade é que não nos sentimos verdadeiramente moçambicanos e pouco ou nada temos que nos orgulhe da unidade que não seja a língua portuguesa. Mediante esta realidade há muito que fazer, fruto do desconhecimento ou do verdadeiro desleixo com as questões identitárias, a língua é uma nação e é também um produto de criação e do desenvolvimento social, político, filosófico, económico, religioso, etc. A desvalorização dessa identidade que é a língua é ao mesmo tempo a desvalorização da cultura e do povo, diz Foucault:

³ Expressão que refere a terceira geração histórica dos moçambicanos pós-independência 1975. A primeira geração é a de 25 de setembro, a que participou ativamente na luta de libertação nacional do jugo colonial português; A segunda geração é a chamada de 8 de março, essa aceitou o desafio da construção e reconstrução de Moçambique como nação livre do colonialismo português; A terceira é a então geração de viragem, é a geração responsável pela irradicação do estatuto da nação moçambicana do terceiro mundo para um país potencialmente desenvolvido.

Para mim, a ideia de uma escrita aveludada é como que um tema familiar, no limite do afetivo e do perceptivo, que não para de assombrar meu projeto de escrever, de guiar minha escrita quando estou escrevendo, que me permite, a cada instante, escolher as expressões que quero utilizar. (Foucault, 2016, p. 43).

As dificuldades que enfrentamos pelo menos a nível académico, pelo facto de usarmos unicamente a língua portuguesa como língua oficial, são enormes e hoje inaceitáveis; um académico que fez todo o seu percurso académico em Moçambique e que queira prosseguir os seus estudos em Portugal sabe muito bem as dificuldades de integração da cultura e língua portuguesa. Às vezes por tantas dificuldades em escrever corretamente, aliadas às dificuldades discursivas, faz com que haja pouco aproveitamento académico e consecutivamente a ausência de criatividade. Neste caso, o que resta é apenas o esforço redobrado para obtenção de notas e terminar o curso, tudo porque a língua portuguesa tem nuances culturais que não são as nossas.

São expectáveis as experiências que atualmente o Ministério de Educação tem levado a cabo com a implementação do ensino bilingue. Mas as questões prevalecem:

- Que futuro queremos com o ensino bilingue?

- Quais são as ambições intelectuais, culturais, sociais com a introdução do ensino bilingue?

- O ensino bilingue une-nos ou mantém-nos distantes?

De acordo com Foucault, “Sabe-se muito bem, desde Nietzsche, que a desvalorização é um instrumento de saber e que se não sacudirmos a ordem habitual das hierarquias de valor, os segredos do saber jamais se desvelam” (Foucault, 2016, p. 54); o problema da língua é um problema primordial e adiar a sua concretização não nos levará ao caminho do desenvolvimento do nosso eu coletivo.

Ora vejamos, as várias línguas que atravessam o nosso país derivam da miscigenação, devido aos movimentos do povo Bantu descrito como Mfecane⁴, que resultou, pelo menos, em Moçambique num total mosaico cultural e linguístico. Esses povos hoje são os nativos desta nova nação chamada Moçambique e que pura e exclusivamente cada grupo étnico luta para proteção do seu legado histórico e todos os hábitos e costumes constituintes. É exatamente neste nicho de complexidade em que hoje

⁴ É a designação dada ao período de grande movimentação social que se viveu pelos povos da zona da África austral no séc. XIX, precisamente entre os anos 1815-1835. Esses povos fugindo das guerras foram obrigados a migrar para os territórios vizinhos.

nos estamos a debater; a esse despeito apraz-nos dialogar com a questão de identidade, em que Stuart Hall converge com o pensamento de Foucault:

Concordo com Foucault quando diz que o que nos falta, neste caso, não é “uma teoria da prática discursiva”. Acredito, entretanto, que o que este descentramento exige – como evolução do trabalho de Foucault claramente mostra – é não um abandono ou abolição, mas reconceptualização do “sujeito”. É preciso pensá-lo em sua nova posição – deslocada ou descentrada – no interior do paradigma. Parece que é na tentativa de rearticular a relação entre sujeitos e práticas discursivas que a questão da identidade – ou melhor, a questão da identificação, caso se prefira enfatizar o processo de subjetivação (em vez das práticas discursivas) e a política de exclusão que essa subjetivação parece implicar – volta a aparecer. (Hall, 2000, p. 105)

É nesta perspectiva foucaultiana em que se depreendem futuras visões pedagógicas agregadoras de valores, ao nos permitirmos que nos tornemos sujeitos de uma estrutura que nos identifique direta, mas também, indiretamente, com a crença que transcende os limites dos pensamentos limitantes e inseguros de si, e, neste caso, apresentando notoriedade na subjetivação de todo um povo através da forma de nos manifestarmos e de procurarmos uma autoconstrução, como dirá Foucault:

Vê-se que a experiência da linguagem pertence à mesma rede arqueológica a que pertence o conhecimento das coisas da natureza. Conhecer essas coisas era patentear o sistema das semelhanças que as tornavam próximas e solidárias umas às outras, não se podia, porém, fazer o levantamento das similitudes senão na medida em que um conjunto de signos formava o texto de uma indicação peremptória. Ora, esses mesmos signos não eram se não um jogo de semelhanças e remetiam a uma tarefa infinita, necessariamente inacabada, de conhecer o similar. Da mesma forma, mas com alguma transposição a linguagem se dá por tarefa restituir um discurso absolutamente primeiro que, no entanto, ela só pode enunciar acercando-se dele, tentando dizer a seu propósito coisas semelhantes a ele, e fazendo nascer assim, ao infinito, as fidelidades vizinhas e similares da interpretação. (Foucault, 2000, p. 57)

É precisamente nesta ambivalência em que a introdução de uma única figura linguística cultural é favorável, até porque, por pertencermos a uma sociedade multilinguística e multicultural, esta língua serviria de tronco comum, uma língua

moçambicana juntamente com o português, onde se espera uma oscilação da praxis e da representação do mundo que conhecemos; mundo interno e, por outra também, a representação do mundo externo, uma espécie de ping-pong na construção da nossa nova identidade dentro do sistema social, para o ator pessoal ou coletivo enquanto moçambicanos. Sempre na crença e reflexão constante, de modo a que todos os indivíduos assumam uma postura construtiva frente a toda a nossa herança cultural e linguística, de modo a que todos sejamos colaboradores da edificação identitária.

Falar ou desejar uma educação para todos, deveria refletir também o desejo de instituição de uma voz que fosse para todos, de acordo com Amélia Lemos:

No caso de Moçambique, principalmente nas grandes cidades, a sala de aulas é um modelo representativo da sociedade, pois lá se encontram a conviver várias línguas, culturas e, por vezes, nacionalidades. Por um lado, as desigualdades linguísticas e culturais estão patentes ao nível da sociedade, pois se podem observar estratificações, exclusões, estereótipos e preconceitos em relação a vários aspetos da vida e do cotidiano dos Moçambicanos. (Lemos, 2018, p.143)

A língua é um fator que contribui em grande medida para a exclusão social, no meio escolar e social moçambicano, este complexo linguístico a que apelidamos de mosaico linguístico é o reduto de conflitos e manifestações de complexos de superioridades, inferioridades e desigualdades, neste sentido Amélia Lemos argumenta que:

É preciso considerar, por um lado, a questão do à língua portuguesa por parte da maioria dos alunos, a questão das línguas maternas, que são de domínio oral e não escrito (as crianças se sentem discriminadas e desamparadas pelo facto das suas línguas maternas não serem usadas na escola), e, por outro lado, a questão da formação dos professores, cujas metodologias não se adequam ao contexto de multiplicidade de línguas e culturas (nacionais e estrangeiras), e onde a língua portuguesa detém a supremacia. (Lemos, 2018, p.146)

Compreendemos o desejo incrementado no Moçambique pós-independência, de instituir unidade nacional através da língua portuguesa que ajuda o país a manter-se comunicável, entretanto, no que diz respeito ao desejo unificador, está a desigualdade que no entender da Amélia Lemos:

Manifesta-se principalmente porque os métodos de ensino aprendizagem adotados na sala de aulas não favorecem a inclusão. A língua traz consigo aspetos da cultura que não são concebidos nem percebidos da mesma maneira, por todos os alunos. No ensino da matemática, por exemplo, o modo de raciocínio matemático em português é diferente em relação ao de algumas línguas maternas de origem bantu. Do mesmo modo, a estrutura da língua portuguesa é diferente da língua bantu, o que cria uma série de dificuldades para o aluno que não domina a língua portuguesa, em perceber uma série de conceitos científicos. (Lemos, 2018, p. 147-148)

O que está a ser debatido neste estudo em relação aos aspetos da língua é uma constatação do próprio *modus operandi* do sistema educacional de Moçambique e, não só, mas também, de todos aqueles países que hoje assumiram uma língua internacional, usando a mesma para servir de instrumento de unidade nacional, como solução para não criar discórdias étnico-linguísticas e, consecutivamente, possíveis guerrilhas entre povos da mesma nação. Apesar disso, essa ideia não passa de um extermínio da cultura e de modo de organização social de um povo; é muito simples perceber que a ideia de optar pelo caminho simplista acabará por nos colocar num beco sem saída, na perspetiva de Amélia Lemos:

Se estes aspetos e outros não forem tomados em consideração na sala de aulas, serão com certeza fatores de exclusão. A noção de exclusão ou de inclusão não abrange apenas a língua e a cultura. A exclusão/inclusão social, por exemplo, é verificada a vários níveis, mas tratando-se de um assunto vasto, limitar-nos-emos à questão “língua/cultura”. Em contexto escolar, a cultura é primordial porque ela dita comportamentos, atitudes, modos de vida, modos de pensar e de relacionamento. Através da cultura, formam-se grupos, excluem-se grupos, nascem discórdias e desigualdades, mas também se criam amizades, consensos, famílias etc. (Lemos, 2018, p 148)

Achamos muito minimalista usar apenas uma língua internacional como nossa língua mãe, na realidade, de mãe pouco ou nada existe, as línguas bantas nada têm em comum com o português. Podemos conferir que dentro de Portugal existem vários “Portugais” que se vão construindo com a evolução do tempo e de espaço. Sabe-se que a língua portuguesa padrão é o português estremenho⁵, entretanto há uma língua portuguesa

⁵ Refere-se às regiões de Lisboa e Coimbra, também pode ser subdividido em região lisboeta e coimbrão.

ou dialeto do sul (alentejano), com forte presença do gerúndio nas suas falas e o português ou dialeto do norte de Portugal (alto-minhoto e transmontano) que se assemelha ao galego e que faz diferença. No entanto, pelo facto de a língua ser uma língua portuguesa, com uma longa história e família grande pertencente ao latim, os portugueses de todas as latitudes estão desde séculos a evoluir socialmente e culturalmente com a sua língua. A criança portuguesa nasce numa família que fala língua portuguesa, nos seus primeiros anos de vida cresce e brinca com amigos que falam português, vai à escola cuja língua oficial é o português e em todo o redor fala-se português; o mesmo não acontece no nosso país, todavia, todo o trabalho de inclusão foi depositado ao Sistema Nacional de Ensino, que, por sua vez, depende da formação pedagógica dos seus professores para contornar as diversidades linguísticas e culturais que no fundo se identifica como base da exclusão social, a respeito Amélia Lemos argumenta que:

A promoção da cultura na escola depende do modo como o processo é conduzido pelo professor, da sua formação e da sua maneira de ver e conceber o mundo. Se ele tiver uma visão restrita ao seu grupo, dificilmente poderá promover a inclusão. No caso de Moçambique, podemos vislumbrar vários cenários nos quais a criança se encontra em situação de exclusão. Algumas são ditadas pelo próprio sistema de educação, outras são ditadas pelo contexto social, geográfico e económico do país, que por si só gera desigualdades. (Lemos, 2018, p. 148-149)

No processo de ensino e aprendizagem o que sucede é a aceitação do outro, como parte integrante, tal como a aceitação identitária e afinidades, o que obriga a pedagogia a prestar toda a sua atenção à inovação das suas abordagens, “trata-se de fazer um apelo ao diálogo de culturas de modo a que todos os alunos possam sentir-se parte integrante do grupo, para que todos possam se exprimir e vencer tabus de várias ordens” (Lemos, 2018, p. 151). É um caminho difícil e doloroso para a pedagogia, em que a língua se torna um grande problema e até um problema que viabiliza a exclusão. Não há um embasamento histórico que ligue uma língua moçambicana e o português como língua oficial, se não houver este passado histórico, não há força autêntica que expresse os hábitos e costumes tradicionais, aquela força que atravessa os provérbios e dicionários vivos (os idosos), as crenças da vida e da morte, crenças que inspiram a criatividade; nisto concordamos todos que não há congruência nenhuma, embora o dinamismo característico da língua, as diferenças são incontornáveis, mesmo a longo prazo ideologicamente, não compensa o

investimento e recursos impregnados para ligar Moçambique através de uma língua que não tenha base familiar bantu. Iremos citar as dificuldades por que um aluno moçambicano tem que passar na escola em relação à língua, segundo Amélia Lemos:

1. A maioria das crianças ingressa na escola desamparada do ponto de vista da língua. Em casa, só se comunicam utilizando a língua materna e todas as atividades diárias são exercidas em função desta língua. De um dia para outro, chegando a idade escolar, são deparadas com um novo contexto, uma nova língua e novas pessoas – a escola. A escola para estas crianças é um lugar estranho, com um nível de exigência muito diferente daquele a que estão habituadas em casa, com atitudes e modos de estar também diferentes. Este é o caso das crianças das zonas rurais ou periféricas.
2. Algumas crianças vivendo na cidade ou em zonas periféricas, mesmo falando aparentemente a língua portuguesa, enfrentam enormes dificuldades de leitura e escrita. Muitas vezes o português não é a língua de comunicação quotidiana na família.
3. As crianças das grandes cidades, que se comunicam apenas através da língua portuguesa, em casa, com os familiares, na escola e na sociedade, não estão preparadas para lidar com a diferença na sala de aulas (sotaques acentuados, formulações de discurso com erros e deficiência, palavras mal pronunciadas em decorrência da influência da língua materna, etc.). Isto cria preconceitos, estereótipos e manifestações de chacota entre alunos.
4. A língua portuguesa tendo o estatuto de língua oficial, nacional e de escolaridade, é colocada de maneira consciente ou inconsciente numa posição de superioridade em relação às línguas de origem bantu. Estando estas línguas num segundo plano, elas acabam sendo relegadas às comunicações informais (em casa, por exemplo). Esta hierarquia é de tal modo acentuada, que mesmo no sistema bilingue, introduzido em algumas escolas do país, a título experimental, alguns pais recusaram-se a admitir que os seus filhos aprendam através destas línguas, alegando que o mercado de trabalho não as considera como línguas de trabalho e de prestígio.
5. O facto de as matérias serem ensinadas em português (ciências, geografia, história, matemática, etc.), com técnicas e metodologias da língua portuguesa, acaba criando barreiras e bloqueios ao nível do processo de ensino-aprendizagem. O exemplo que colocamos acima, em relação ao ensino da matemática, constitui uma prova. Os conceitos dados em língua portuguesa, são de certa forma homogéneas, baseados na ciência vista sob uma só perspectiva. No meu entender, não interessa muito se o aluno está certo ou errado, o mais importante é que ele seja ouvido e tenha a força de expressão na sala de aulas.

6. Aspectos socioculturais específicos de cada região ou zona podem também criar barreiras ao nível da compreensão das matérias, porque apresentam perceções diferentes. Por exemplo, a noção de casa, tal qual a língua portuguesa apresenta, é um edifício com compartimentos (quarto, sala, casa de banho, cozinha). Na maioria das casas de famílias vivendo nas zonas rurais, a casa tem só um ou dois cómodos, que servem por vezes de sala e quarto. A casa de banho situa-se no fundo do quintal e a cozinha é um local, fora de casa, onde se confeccionam as comidas. O mesmo acontece em relação à noção de quarto. Para as crianças das cidades, o quarto tem uma cama, um guarda-fato, etc. Para as das zonas rurais, o local onde a família dorme, restringe-se a uma esteira, que é estendida na sala ou num outro cómodo na altura de dormir. Em algumas zonas, como a zona norte, existem algumas camas feitas de material local, com esteiras e paus, mas a grande maioria ainda se deita em esteiras. Podíamos ainda citar o exemplo das refeições do dia: pequeno-almoço, lanche, almoço, lanche e jantar. Este cenário, que é da cidade, não existe no campo. Se abordarmos as refeições do dia nos manuais escolares, usando o modelo das cidades, estaremos a promover a exclusão, porque o aluno do campo não se reconhecerá neste cenário, a menos que o professor esteja preparado para ouvir outras experiências e outras vozes em relação a este assunto.
7. A lógica de alguns conceitos e regras da língua nem sempre são evidentes. Tenho em memória uma conversa que tive com a minha finada avó materna. Propus-lhe uma maçã e exprimi-me do seguinte modo “A vovó quer uma maçã? E ela respondeu-me “Não minha filha, não quero maçã, quero uma çã”. Na língua materna dela, o Xironga, “ma” marca o plural do substantivo, para algumas palavras. Na altura achei graça, mas depois percebi que ela tinha raciocinado segundo a estrutura da sua língua. Citando um outro exemplo, as formas de tratamento em português são “tu” e “você”, “o senhor/a senhora”. Em algumas línguas, senão na maioria, esta distinção não existe. Por essa razão muitas pessoas misturam as duas formas para se dirigir à mesma pessoa. Por exemplo, “Bom dia, minha senhora, podes entrar, o doutor vai lhe atender.”. (Lemos, 2018, p. 149-151)

Os procedimentos tendentes a remediar este problema de língua/cultura passam por adotarmos medidas ousadas e até desafiadoras para este comodismo em que vivemos no Moçambique atual, precisamos sair da zona de conforto do multilinguismo e multiculturalismo e passarmos para a zona de desconforto do unilinguismo que convive com o multiculturalismo pragmático, que na realidade já vai acontecendo de forma subtil. Como pode ser do conhecimento de muitos, em Moçambique a cultura nos

relacionamentos familiares divide-se sob dois grandes grupos, curiosamente estes dois sistemas de relacionamento familiar separam-se mais ao menos no centro do país através do rio Save⁶. Por exemplo, no sul do país, se houver qualquer problema no seio familiar, a estrutura familiar patrilinear permite que os anfitriões de todos os problemas da família sejam da família da parte do marido. Por outro lado, no norte de Moçambique, será o contrário do sul, todos os problemas relacionados com a família são de inteira responsabilidade da família da parte da esposa.

Dito de outra forma, no sul de moçambique, os tios do esposo são os que detêm o poder de julgamento dos problemas de um casal, e no norte são os tios da esposa que detêm o poder de julgamento dos problemas do casal. Estes dois modos de organização familiar convivem tranquilamente, embora seja desafiador para um casal, em que o homem e a mulher pertencem a estes dois grupos de organização familiar.

No mesmo plano estão as diferenças religiosas que a princípio deviam ser entendidas como um problema, no entanto, isto acabou sendo outro caso que é encarado em Moçambique também com subtileza; há casamentos mistos entre pessoas de diferentes religiões ou seitas religiosas sem constrangimentos, as contradições, ao nosso ver, são notórias com a questão da diferença linguística, segundo Salomão Massingue:

Entre o professor e o aluno deve haver uma comunicação clara, ou seja, que o professor entenda o aluno e vice-versa, porque só assim o processo de ensino-aprendizagem se pode concretizar de forma eficaz. Uma comunicação, em que a exposição das ideias não é clara, porque o código linguístico é inacessível, com certeza, ocasionará interferências na aquisição da aprendizagem, principalmente quando se têm em sala de aula alunos, cuja língua primeira ou de socialização não coincide com a de ensino ou que a mesma não faça parte do processo comunicativo no processo de ensino-aprendizagem. (Massingue, 2018, p. 185)

Na generalidade estes problemas linguístico-culturais são abordados com intuítos não profundos, ou seja, com bases que extrapolam a unidade nacional. Hoje com a globalização e informação, deparamo-nos com questões de repulsas identitárias entre a língua espanhola e o catalão, embora o espanhol sirva de língua que faz o tronco comum neste país, pela sua característica multilinguística enfrenta grandes problemas identitários que ocasionam o pensamento de não pertença.

⁶ É um rio da África Austral que nasce no Zimbabwe e atravessa Moçambique de oeste à leste, e vai desaguar no Oceano Indico, pode-se dizer que divide Moçambique em duas partes – Sul e Norte.

Para Moçambique seria necessário abordarmos com inteligência e racionalidade a longo prazo. Se de facto queremos valorizar a unidade nacional, rumo à construção de uma nação que seja de todos, seria fundamental um pensamento que vai para além da valorização das nossas línguas e pensarmos em valorização do povo no seu todo. Um povo com estatuto de nação e que tenha uma língua local, que todos os moçambicanos falam e entendem, uma língua que seja de todos, Salomão Massingue descrimina estatística dos falantes do português:

Os dados mostram que do recenseamento geral da população de 1997, somente 6.4% fala português como língua materna, em zonas urbanas e 1.2% em zonas rurais, 39% fala o português como língua segunda. Estes dados indicam que cerca de 94% da população moçambicana fala as línguas bantu. Não podemos aceitar que, 41 anos depois após a independência de Moçambique, continuemos a ignorar esta realidade.

Cabe aos agentes da educação, de forma particular ao Estado, a preocupação em tornar com que a criança comunique e seja compreendido na sua língua materna, valorizando o input cultural, intelectual e um infinito de competências básicas com que traz, a partir da sua L1. A consecução destes desideratos não pode ser vista como um “capricho pedagógico”, e sim, um direito social do aprendente, que deve ser suprido pelo Estado. (Massingue, 2018, p. 191)

Como se pode imaginar, existe uma discrepância em termos daquilo que de facto seria desejável, ao precisarmos apenas do português para elevação a categoria de única língua oficial moçambicana, em detrimento de duas línguas, neste caso, o português e uma língua local que fosse eleita para juntas serem faladas, estudadas, desenvolvidas e apropriadas por todos.

O uso oficial das duas línguas no solo moçambicano, em primeiro lugar, facilitaria sobremaneira a apropriação do próprio português como língua científica e de globalização para a nossa realidade (de todo país – do Rovuma a Maputo e do Zumbo ao Índico)⁷. São mudanças que aconteceriam a longo prazo, justamente pela junção e convívio destas duas línguas e inclusive uma aculturação que ocorreria com as dinâmicas de outras línguas bantas locais, num processo lento e natural, já que estas outras línguas não seriam banidas da cultura nem do convívio quotidiano, no entanto, não seriam línguas de ensino e de uso oficial a nível nacional. Em segundo lugar, trata-se do orgulho nacional, quando todos

⁷ Referência aos limites geográficos de Moçambique.

falam a mesma língua e entendem-se mutuamente, isso facilita sobremaneira o fluxo e adoção mútua de costumes pertencentes ao potencial cultural existente no solo moçambicano. E em terceiro lugar, com a adoção do português e da língua nacional que teria essa sorte de ser eleita, seria para o nosso país um motor para impulsionar o desenvolvimento, onde a ciência e cultura moçambicana finalmente estariam a andar de mãos dadas, nesse sentido iremos secundar as palavras da Paulina Chiziane e Mariana Martins:

Uma pessoa sem fé em si própria, é uma pessoa falhada; se um povo não tem fé em si próprio é um povo humilhado; um continente sem fé em si próprio, é um continente perdido.

Uma boa árvore, para ser forte deve ter as suas raízes naturais. Se mudá-las para enxertar outras, estás a matar a natureza dessa árvore. Mesmo que ela sobreviva, não será a mesma; os frutos iram mudar; as sementes não irão mais se multiplicar; finalmente será uma árvore perdida. Quando uma igreja qualquer vem e diz; esquece o teu passado, porque os espíritos dos teus antepassados são diabólicos, nós damos-te o caminho da luz e da salvação, estão a matar-te e a matar o teu povo. Estão a fazer o enxerto que irá derrubar a árvore pela raiz. Isto é caso para dizer: para conhecer o caminho da salvação não precisas de matar a tua cultura. (Chiziane & Martins, 2015, p. 147)

Trata-se, de facto, de uma organização da nossa estrutura como um povo, como uma nação, como única identidade. Sempre haverá oposição quando se trata de opinião pública, quando se trata de algo novo, quando se trata de mudanças – mudar é difícil, cabe de facto enxergarmos essas dificuldades de mudança como catalisador da mudança, mudarmos mesmo que haja resistência nas nossas mentes resistentes.

Temos noção da resistência em não adotarmos uma língua verdadeiramente moçambicana como língua oficial de Moçambique, essas dificuldades partem de um raciocínio intuitivo coletivo, como referimos anteriormente, é uma questão de luta de manutenção étnica-linguística, é o culturalismo de Jerome Bruner quando explica que:

Este recolhe a inspiração no facto revolucionário de a mente homínida está ligada ao desenvolvimento do modo de viver em que a “realidade” é representada por um simbolismo partilhado pelos membros de uma comunidade cultural, onde um determinado estilo técnico-social de vida simultaneamente se organiza e constrói nos termos desse simbolismo. (Bruner, 2011, p. 19)

Tornando quase impossível que estas pequenas e numerosas constituições étnico-linguísticas em Moçambique procurem manter-se intacta a mudanças, mesmo sabendo que hoje essa mudança é irreversível. E é por conta da unificação do país que a irreversibilidade relativamente à forma como pensamos a língua e a educação tem sua importância.

Atualmente com o crescente desenvolvimento acadêmico e estudos das línguas bantas, há quem assegure importância da sua cultura étnico-linguística em detrimento da outra com argumentos pouco infundados, partindo do pressuposto de que tal é a mais falada estatisticamente ao nível do território moçambicano em relação às outras; outros dizem que a sua língua é a mais culta, por ser a mais estudada e estar sucessivamente a desenvolver o seu léxico em dicionários, fazendo pensar que são superiores em relação às demais línguas.

Estes e outros problemas podem ser resolvidos se percebermos que tudo isto é supérfluo, na medida em que o ideal final é a unidade e o desenvolvimento do país. E que o caminho é a língua, a língua que irá participar na edificação do sistema nacional de ensino ancorado nos anseios coletivos e de uma única nação, de modo a que não fiquemos ancorados em nossas próprias “vozes anoitecidas” (Couto, 2008, p. 15). Na realidade estamos o tempo todo à procura da voz que nos devolva o sentido de sermos outra vez um povo, com uma língua que tenha sentido no quotidiano de todos, o mesmo sentido descrito pelo Vygotsky quando fala do pensamento e a palavra, segundo ele:

A palavra sem sentido não é uma palavra, mas um som vazio. O sentido é um traço necessário, constituinte da própria palavra. É a palavra vista a partir de dentro. O que justifica a ideia de que o sentido da palavra é um fenómeno da linguagem. No entanto, em termos psicológicos, o sentido da palavra não é mais do que uma generalização – ou seja, um conceito. No essencial, a generalização e o sentido de uma palavra são sinónimos. Qualquer generalização – qualquer formação de um conceito – é discutivelmente um verdadeiro ato de pensamento particular. Deste modo, o sentido verbal é também um fenómeno de pensamento. (Vygotsky, 2007, p. 315)

Os encontros e desencontros com a língua portuguesa na educação moçambicana são fruto das diferenças culturais e que se vão tornando um vazio no sentido e significação dos elementos discursivos e também coadjuvados com a própria dinâmica de vida da sociedade moçambicana, que pouco tem a ver com o português.

Podemos imaginar-nos bons falantes do português, mesmo quando porventura nascemos num berço e temos o português como nossa primeira língua e, com esforço e vocação, fazemos o ensino superior na língua portuguesa, as coisas ganham uma nova roupagem quando a pessoa decide continuar os seus estudos académicos em Portugal.

Este é o meu caso; do primeiro mês ao terceiro mês de frequência nas aulas de doutoramento era como se eu não soubesse escrever em português, não era apenas o meu discurso ou construção frásica que na maioria das vezes os meus professores e colegas de sala de aula não compreendiam.

Eu também não os compreendia com facilidade, sendo ator de profissão, académico e docente universitário, tive que me abrir e aprender a escrever com colegas. Ainda fiz algo que me ajudou bastante com as dificuldades linguísticas a que estava sujeito; a partir dos exercícios de reflexão a que me dediquei nestes tempos difíceis, percebi que o meu problema era acima de tudo algo que vinha do meu interior – a cultura. Foi então que decide mudar-me para o sul de Portugal, no Alentejo, esta mudança trouxe-me uma nova maneira de ver a cultura portuguesa.

Eu apercebi-me que naquela zona em específico fala-se português, mas é com uma outra forma de estar e ser com a língua, sem esquecer que aqueles portugueses do Alentejo são tão à-vontade com as suas variações e sotaque da língua que não os coloca menos ou mais portugueses; isto porque no inconsciente do povo alentejano eles são portugueses, eles pertencem à cultura portuguesa, eles falam a língua portuguesa mesmo com sotaque diferente, segundo Vygotsky:

Esta perspectiva leva-nos à ideia de que nada há no pensamento verbal do adulto para além de um movimento ininterrupto, linear e associativo que vai da palavra ao sentido e do sentido à palavra. A linguagem é conceptualizada como uma cadeia de associações que surgem na mente sob a influência de formas verbais familiares. A expressão do pensamento na palavra é concebida como o movimento inverso ao longo da mesma via associativa, a partir desta feita da representação dos objetos no pensamento e passando daí à sua designação verbal. (Vygotsky, 2007, p. 317)

Vygotsky evidencia a questão do sentido que faz a ligação entre aquilo que pensamos, sentimos e expressamos por meio de palavras. As suas reflexões foram muito mais aprofundadas ao proporem-nos este conhecimento de que a estrutura do pensamento

verbal não é alheia ao convívio cultural e histórico de uma pessoa e que no seu interior há um movimento que se exerce no sentido contínuo. Ora este movimento que se presa permanente é a identidade dessa pessoa que se constrói dia após dia e que ao mesmo tempo tem significações resultantes da interação social e cultural. Segundo ele:

A palavra e a coisa que ela designa formam uma única e a mesma estrutura. Todavia, esta estrutura é análoga a qualquer outra conexão estrutural entre duas coisas. A palavra nada comporta de original. Quaisquer que sejam as duas coisas consideradas, quer correspondam à vara e ao fruto ou à palavra e ao objeto que ela designa, combinam-se numa mesma e única estrutura de acordo com as mesmas leis. Uma vez mais, a palavra aparece como sendo não mais que uma coisa – como e entre outras coisas. É uma coisa que se conjuga com outras coisas segundo as leis estruturais gerais que conectam todas as coisas entre si. (Vygotsky, 2007, p. 319)

Dá para percebermos que o que conhecemos, o que pensamos, as nossas imaginações e fantasias, tudo isto está dentro de um conjunto que nos é familiar a tal estrutura. E estes fatores resultam de interações congêneres com os nossos hábitos e cultura.

A escola, a pedagogia, os programas educativos e os currículos deviam servir de instrumentos para salvaguardar as questões profundas que mexem com a necessidade de tornar homogênea as diferenças, de modo a limitar o recrudescimento de culturas inferiores e culturas superiores dentro da mesma nação-estado. Partindo do princípio de que o que pensamos e o que falamos estão ligados por uma linha invisível pela cultura e pelo social, ao mesmo tempo que precisamos saber que:

O sentido de uma palavra não é constante. Transforma-se durante o desenvolvimento da criança e com os diferentes modos de funcionamento de pensamento. Não é uma formação estática, mas dinâmica. Para estabelecermos a natureza dinâmica do sentido, teremos de começar por defini-lo corretamente. A natureza do sentido revela-se na generalização. O traço distintivo fundamental e decisivo de qualquer palavra é a generalização. Todas as palavras generalizam. É importante sublinhar, no entanto, que o facto de a natureza interna da palavra se transformar implica que a relação do pensamento com a palavra também se transforma. (Vygotsky, 2007, p. 321-322)

As ilações que podemos reiterar das análises do Vygotsky em relação ao quesito pensamento e à exteriorização do mesmo através da palavra levam-nos a refletir sobre a realidade moçambicana. O interesse deste estudo reside no facto de que vemos os esforços feitos pelos decisores do Sistema Nacional de Ensino e toda a vontade política de unificar o país através da implementação de instrumentos minimizadores, como por exemplo, a própria criação do ensino bilingue, que no nosso entender é mais um daqueles exercícios que não poderá resolver nada a curto, médio e longo prazo.

Ademais, todos sabemos que, de 1975 até aos dias de hoje, nos países africanos que usam o português como língua oficial, a maior parte da sua população não domina a língua portuguesa; isto faz com que a divisão social nestes países seja clara: a minoria, as pessoas que estudaram e detêm a língua oficial, passa para classe dominante e a maioria, no caso os que não dominam a língua oficial, passa para a classe dominada.

Então o que temos como resultado de imposição da língua oficial portuguesa em detrimento de uma língua local, ou seja, em detrimento de duas línguas, no caso de Moçambique, a língua portuguesa e uma língua local, é a subvalorização da coesão social que podia surgir desta interação. Como referimos anteriormente, coadjuvados pelo estudo de Vygotsky em relação às operações do pensamento e da linguagem a curto, médio e longo prazo, a língua portuguesa por não ser próxima à cultura do povo bantu, ela é um obstáculo para o desenvolvimento integral da sociedade moçambicana a nível intelectual e cultural, visto que o português usado como única língua oficial só em si não reúne consensos realísticos para um país como Moçambique.

Um adulto nascido em Moçambique, cuja primeira língua é o português, tem enormes dificuldades em integrar-se na cultura portuguesa, o contrário também acontece. Os factos transcendem aquilo que falamos, como veremos a explicação do Vygotsky a respeito:

A relação do pensamento com a palavra não é uma coisa, mas um processo, um movimento do pensamento para a palavra e da palavra para o pensamento. A análise psicológica indica que esta relação é um processo de desenvolvimento que se transforma à medida que vai passando por uma série de estádios. Evidentemente, não se trata aqui de um desenvolvimento relativo à idade, mas de um desenvolvimento funcional. O movimento do pensamento do que é pensado para a palavra é um processo de desenvolvimento. O pensamento não se conclui, mas exprime-se na palavra. Podemos, por conseguinte, falar do devir (ou seja, de uma unidade de ser e não-ser) do pensamento na palavra. Qualquer

pensamento se esforça por reunir, por estabelecer uma relação entre uma coisa e outra. Todo o pensamento é movimento. Desdobra-se. Preenche certa função ou resolve certa tarefa. Esta corrente do pensamento realiza-se como um movimento interno através de vários planos, enquanto transição do pensamento para a palavra e da palavra para o pensamento. Deste modo, a primeira tarefa de uma análise da relação entre o pensamento e a palavra enquanto movimento do pensamento para a palavra é análise das fases que compõem este movimento, a distinção dos planos através dos quais o pensamento passa à medida que se vai incorporando na palavra. Parafraseando Shakespeare, abrem-se diante de nós muitas coisas que «nem os sábios sonharam». (Vygotsky, 2007, p. 322-323)

Como se pode imaginar, se o nosso pensamento não pode estar ligado profundamente à língua que nos une, o nosso sistema de ensino também irá funcionar na mesma ordem para a decadência e obstrução do desenvolvimento intelectual de todo um povo, não há pedagogia que assegure este descrédito. A questão da língua é transversal aos interesses políticos, ela é um problema sério para a nossa educação, é uma opressão que não alivia a dependência e escravatura do passado. A ausência de ligações socioculturais entre a língua oficial e as línguas e cultura bantu condicionam não só a comunicação e compreensão do nosso meio, mas também o nosso futuro como um povo. Há provas de que:

O pensamento e a palavra não surgem de um mesmo e único molde. Em certo sentido, podemos dizer que se opõem mais do que concordam. A estrutura da linguagem não é uma simples imagem especular da estrutura do pensamento. A linguagem não pode, por isso, adicionar-se ao pensamento como uma peça de vestuário. A linguagem não funciona simplesmente como expressão do pensamento desenvolvido. O pensamento reestrutura-se à medida que se transforma em linguagem. Não se exprime, mas completa-se na palavra. É por isso, precisamente devido às direções opostas do seu movimento, que os aspetos internos e externos da linguagem formam, no seu processo de desenvolvimento, uma verdadeira unidade. (Vygotsky, 2007, p. 324)

O que tomamos como constatação situa-se no campo da divergência, na relação pedagógica, dentro de sala de aula com a língua oficial moçambicana, e é precisamente a ausência da relação e de interdependência entre o que pensamos (resultante das nossas vivências sociais e culturas) e a nossa língua oficial que não combinam. Em suas entranhas, ou seja, a base da estrutura racional dos alunos moçambicanos, os seus hábitos

e costumes são fundados nas origens da vasta e histórica família linguística bantu e a base expressiva e linguística desse pensamento é o português, uma língua fundada nas origens da vasta e histórica família linguística latina, que se presa diferente e sem nenhuma proximidade familiar. É aqui onde não compreendemos a decisão de impor em Moçambique apenas uma única língua oficial, em vez de duas línguas, sendo que todos nós sabemos que “falar exige que se passe do plano interno ao plano externo. Compreender pressupõe o movimento na direção inversa, do plano externo para o plano interno da linguagem” (Vygotsky, 2007, p. 330).

A situação da língua é de tal maneira devastadora, que dificulta a integridade de todo sistema nacional de educação e deste modo, dificulta também aos professores o desenvolvimento e aplicação de métodos de ensino que possam conter essas dificuldades estruturais e de acordo com Vygotsky:

Torna-se aqui manifesto que a partir do momento em que estas características estruturais e funcionais da palavra aparecem na criança, divergem das características da palavra nos seus dois aspetos opostos. Por um lado, a relação da palavra com o objeto exprime-se com mais clareza e com mais força na criança do que no adulto. Para a criança, a palavra é uma parte da coisa. É uma das características da coisa. Deste modo, a palavra da criança tem uma conexão muito mais estreita com o objeto do que a do adulto. Trata-se de qualquer coisa de subjacente ao peso relativamente muito superior da referência ao objeto na palavra infantil. Por outro lado, precisamente porque a palavra está mais estreitamente ligada ao objeto para a criança – precisamente por fazer parte da coisa – pode ser mais facilmente isolada do objeto do que a palavra do adulto. Pode tomar mais facilmente uma vida independente. Deste modo, a diferenciação insuficiente da referência ao objeto e do sentido da palavra na criança conduz a uma situação em que a palavra da criança está ao mesmo tempo mais próxima e mais distante da realidade do que a do adulto. A criança não distingue de início entre o sentido da palavra e o objeto, nem entre as formas do sentido e do som da palavra. Ao longo do desenvolvimento, esta diferenciação opera-se à medida que se desenvolve a generalização. É só com a conclusão do processo de desenvolvimento – no momento em que deparamos com os verdadeiros conceitos – que as relações complexas entre os planos distintos da linguagem aparecem pela primeira vez. (Vygotsky, 2007, p. 330)

Nesta ocorrência e com todos os exemplos, observa-se que todos indicam, por um lado, a noção de existência de relações íntimas entre estruturas do pensamento e a própria

linguagem, numa relação de afinidade entre aquilo que crescemos vendo, sabendo e convivendo com ela, e, por outro lado, a língua com a qual nomeamos tais objetos de convívio quotidiano, que em princípio deviam nascer do mesmo convívio.

As crianças inglesas nascem num ambiente cultural e linguístico inglês e, quando ingressam no ensino, a língua de comunicação e do ensino também continua a ser o inglês; estas crianças estão numa posição de privilégio, uma vez que os seus desafios acabam não sendo os de língua e da cultura, mas sim outros problemas que têm a ver com o aprofundamento da compreensão e do desenvolvimento científico e intelectual, é porque “a linguagem cresce a comunicar” (Niza, 2015, p. 72), é algo social e cultural. Como diz Sérgio Niza:

É assim que a produção do escrito, que obriga a leituras, cresce à semelhança do desenvolvimento da fala: por uma necessidade funcional e com o estímulo «maternal» de quem espera e provoca.

O quotidiano, em permanente aceleração da vida de cada um, não deixa delongas às iniciações culturais. Não admite esquecimento de recursos técnicos disponíveis. Só os meios mais pertinentes para restituir às mulheres e aos homens a sua humanidade são aceleradores da História. Os dispositivos tipográficos (a imprensa escolar, a máquina de escrever ou, em última análise, os carimbos de letra móvel) e os de reprografia em geral (limógrafo, duplicador de gelatina, álcool, etc.) não são arbitrários se queremos alargar as trocas, dominar os meios instrumentais, a estrutura interna do texto e o processo de desenvolvimento da escrita para a leitura. (Niza, 2015, p. 72)

Ora, aqui está um dos elementos que deixa o sistema de ensino moçambicano num beco sem saída, uma vez que não conseguiu resolver o primeiro elemento congregador – a língua.

3. Desconstruindo a relação Estudante – Estudante, Estudante – Docente

O ensino das artes cénicas, tal como qualquer outro tipo de abordagem de aprendizagem, não vive alheio a um contexto que o constrói e o envolve. Métodos alternativos vêm sendo descobertos e repensados.

É na antiguidade clássica que o carácter comunitário do ensino da arte de representar ganha destaque. No sentido mais amplo e profundo, “representar” seria estar em constante procura e descoberta do semelhante que se tem consigo e com o outro, “a representação só existe no presente comum ao ator, ao espaço cénico e ao espectador” (Pavis, 2008, p. 339). Representar significa “Ser a imagem ou a reprodução de” (Ferreira, 1999, p. 1747); Do *Dicionário de Português – Inglês*, representar “to perform” (Porto Editora, 1998, p. 837); Do *Grande Dicionário Português - Francês*, representar “Représenter, jouer sur la scène” (Azevedo, 1998, p. 1169)

O desenvolvimento da prática pedagógica artística do estar juntos em sintonia vem sendo revelado a partir dos clássicos e o exemplo dessa dualidade pode encontrar-se no diálogo socrático n’*A República*, escrito pelo filósofo grego Platão e narrado na primeira pessoa pelo seu mestre Sócrates. Servindo-se dos elementos discursivos e dramáticos, Platão consagra a ele mesmo a liberdade de divagar entre diversos temas da política do seu tempo, como a sua famosa proposta de “cidade ideal” (Platão, 1949, p. 472). Ora este carácter ontológico e didactológico de Platão estaria no próprio gesto de abstracção de se reinventar e ser duplamente, apropriando-se do recurso ao interlocutor fictício, como argumenta Margot Berthold a respeito da arte de representar ao dizer-nos que “suas origens se encontram nas ações recíprocas de dar e receber” (Berthold, 2001, p. 103). Dar e receber é, portanto, uma relação construtiva de estar juntos no processo de aprendizagem das artes cénicas. Podemos notar também no *Hípias Maior* de Platão essas características de escrita sob “a influência da comédia” (Platão, 1989, p. 28), onde de forma mais apropriada, o autor usa essa riqueza da arte de representar para transpor os seus ensinamentos.

A conjuntura do pensar na educação, quando se tem a responsabilidade de um grupo de estudantes de artes cénicas, passa pela ação de desconstrução dos preconceitos da ideia do mestre. Encaminhando-se para a consecução da ideia de “comunidade dos iguais” (Jacques Rancière, 2002, p. 80), o sucesso no processo de aprendizagem prede-

se com a abertura e a reciprocidade da partilha do conhecimento, numa corrida em que o destino é a chegada de todos ao acesso do saber representar.

A pedagogia por ser sedutora é de marco sensível na própria transformação da consciência social, é sugestiva e de fácil apropriação. O seu discurso propõe-se a dar uma importância ao desassossego vigente. A visão do conjunto não nasce no individualismo, tal seria um derradeiro contratempo da humanidade; é por isso que “o eu não pré-existe às formas históricas criadas para a sua reconhecimento social” (Ó, 2003, p. 103). As linhas do pensamento pedagógico artístico consistem em dar e receber, numa verdadeira contracena saudável entre os intervenientes no processo do ensino e aprendizagem, em que o centro se descentraliza em busca do saber mútuo, o repertório de atividades revela-se na indagação e na curiosidade.

É explícito hoje o conhecimento dos alunos dominado pela má qualidade dentro das instituições de ensino e, por outro lado, a noção de que os preceptores estão desprovidos de respostas para solucionar esta demanda. Sem nos querermos antecipar, pode-se notar que através das práticas pedagógicas cooperativas é possível encontrar a satisfação e os anseios dos alunos e de toda a cultura de ensino e aprendizagem.

O cooperativismo nas instituições de ensino reconstitui o lugar-comum, ali e aqui, onde a vida clássica, moderna, pós-moderna ou, se quisermos, a vida de ontem, de hoje e do amanhã vão desfilando com um grau de intensidade muito elevado através do desenvolvimento tecnológico, no entanto, é verdade que esse desenvolvimento acaba por ser um desafio para a educação

Todavia, não se deve tirar conclusões apressadas, nem podemos percorrer pela via ilusória que nos possa conduzir rumo ao desenvolvimento do ensino das artes cénicas sem que o ensino adote a prática de convivência conjunta, de acordo com Blanchot (2013), Barthes (2003), Agamben (2006); estes autores aparecem como exemplo mais marcantes e com certo ímpeto, que na maioria das vezes surpreendentes pelo modo como traduzem o anseio pela vida em comunidade.

Quando pensamos em comunidade, o ponto de diferenciação com a completude, que impulsiona na realidade qualquer singularidade e/ou a noção de sociedade que está ainda por vir, fica também claro que, a despeito da sua existência, a experiência de pertença a uma comunidade é alguma coisa em construção, ou seja, é um “ser-tal” que permanece constantemente escondido na condição de adesão, “existe un x tal que pertenece a «y» y que en modo alguno es un predicado real, sale él mismo a la luz: la singularidad expuesta como tal es cual-se-quiera, esto es, amable” (Agamben, 2006, p.

10). Entretanto há aqui um ponto de convergência, talvez possamos considerar uma convergência inaudita entre as comunidades do Blanchot, Barthes, Agamben e a concepção sociocultural vygotsquiana de ensino.

É claro que somos convocados para uma reflexão mais detalhada sobre estes dois grandes pressupostos (comunidade/sociedade, cultura/ensino), que no seu interior acreditamos haver uma interconexão, uma comunidade que pode corresponder a uma reunião ou conjunto de indivíduos (população) ou à sua organização social (sociedade), que partilham o mesmo legado cultural e/ou histórico, grupo este que se reúne para atingirem um determinado objetivo.

Paradoxalmente este indivíduo que por definição pertence a uma sociedade e que, por sua vez, tal sociedade é regida por certas normas culturais e históricas, dispõe de propensões para a individualização nas diversas formas de ser, estar e fazer e um conjunto de princípios para escolher pertencer a este ou aquele grupo, a este ou aquele tipo de ensino.

Assim, um certo entendimento da existência da comunidade e os seus modos de operar possibilita a consecução de um paralelismo com a cultura e com o ensino. Porquê comunidade? Maurice Blanchot desvenda com simplicidade a questão comunidade, para ele:

Na base de cada ser existe um princípio de insuficiência ... (princípio de incompletude). É um princípio, notemo-lo bem, isso que comanda e ordena a possibilidade de um ser. Onde resulta que essa falta por princípio não anda ao lado de uma necessidade de completude. O ser, insuficiente, não busca se associar a um outro ser para formar uma substância de integridade. A consciência da insuficiência vem de sua própria colocação em questão, a qual tem necessidade do outro ou de um outro para ser efetuado. Sozinho, o ser se fecha, adormece e se tranquiliza. Ou ele é sozinho ou ele não se sabe sozinho a não ser se ele não o é. A substância de cada ser é contestada por cada outro sem repouso. Mesmo o olhar que exprime o amor e a admiração se liga a mim como uma dúvida que toca a realidade. (Blanchot, 2013, p. 16-17)

De certo já alguma vez ouvimos falar que os opostos se complementam e Blanchot alerta para a completude que o outro faz em nós, ou seja, são as qualidades do outro ou as diferenças que nos complementam como seres sociais. A palavra que define essa

complementaridade seria então alteridade⁸ muito diferente da outra palavra alter ego⁹. No conjunto de aquisição do conhecimento seja ele social, cultural ou mesmo do ensino dentro de espaço escolar aprendemos uns com os outros, através de observação ou imitação e, em todos estes casos, beneficiamos destas ferramentas que nos constituem para analisar diferentes situações e os outros indivíduos com os quais interagimos.

Assim, a alteridade constitui-se também quando nos colocamos no lugar do outro, na relação que temos com os outros, que não significa haver uma concordância, mas sim uma interdependência, em que o eu existe a partir do outro. Por outro lado, temos o alter-ego, que é aquele outro eu crítico, geralmente no teatro, este outro eu é conhecido por ser o polícia de nós mesmos.

É o nosso pensamento que concorda ou discorda de certas situações, é aquele pensamento que nos oferece confiança e também nos retira a confiança. Adiante iremos contribuir com mais subsídios sobre alteridade, alter-ego e do ego para sabermos a importância de os conhecer no contexto das artes cénicas.

Voltando para o pressuposto da cultura e ensino, diríamos que a dimensão da perspectiva sociocultural de ensino, sugere-nos a nós os educadores, professores, docentes e/ou pedagogos, em primeiro lugar, percebermos o cérebro humano e o seu funcionamento consciente. Um julgamento consciente exige-nos fazer um reparo no que concerne a esta função de docência, que deveria ter como sua incumbência a noção básica do campo da neurologia e da fisiologia. Aquando do estudo da questão da linguagem, desenvolvimento e aprendizagem, Vygotsky, Luria e Leontiev concluíram o seguinte:

A consciência nunca foi um “estado interior” primário da matéria viva; os processos psicológicos surgem não no “interior” da célula viva, mas em suas relações com o meio circundante, na fronteira entre o organismo e o mundo exterior, e ela assume as formas de um reflexo ativo do mundo exterior que caracteriza toda atividade vital do organismo. À medida que a forma de vida se torna mais complexa, com uma mudança no modo de existência e com o desenvolvimento de uma estrutura mais complexa dos organismos, estas formas

⁸ Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, alteridade 1 natureza ou condição do que é outro, do que é distinto; 2 situação, estado ou qualidade que se constitui através de relações de contraste, distinção, diferença. (Houaiss & Villar, 2002, p. 219)

Dicionário de Filosofia, alteridade - características daquilo que é outro. (Durozoi & Roussel, 2000, p. 21)

⁹ Dicionário de Psicopedagogia e Psicologia Educacional, alter ego – o outro eu, o segundo eu. É considerado pelo indivíduo como um segundo ou um outro em si mesmo. (Brunner & Zeltner, 2000, p. 13)

de interação com o meio ou de reflexo ativo mudam; todavia, os traços básicos desse reflexo, bem como suas formas básicas tais como foram estabelecidas no processo da história social devem ser procurados não no interior do sistema nervoso, mas nas relações concernentes à realidade, estabelecidas em estágios sucessivos de desenvolvimento histórico. (Vygotsky, Luria e Leontiev, 2010, p. 194)

Para quem de facto se sente comprometido com a arte do ensinar, é fundamental que a pedra basilar de todo o processo de ensino seja a componente social e cultural. Todavia, o que sucede é a ausência desta consciência em relação à noção histórico-sociocultural por parte dos atores educativos, mesmo tendo sido provado que todo o conhecimento individual é reflexo de interações.

Porém, um olhar cultural da educação não reivindica uma globalização cultural, ou seja, não traz consigo a ideia de superiorização, inferiorização ou uniformização de qualquer cultura que seja, mas sim concentra toda a sua atenção no desenvolvimento de todo o processo educativo e do ensino dentro do seu contexto. Esta é a razão pela qual há dificuldades por parte de alguns professores em entender os seus alunos, porque na realidade tudo o que sabemos e percebemos tem uma origem.

Essa génese de todo o conhecimento inicial chama-se cultura, pois “os jovens alunos são pessoas, inseridas em famílias e comunidades, que lutam por reconciliar os seus desejos, crenças e objetivos, com o mundo circundante” (Bruner, 1996, p. 78). Com estas convictas considerações metodológicas socioculturais queremos reiterar a noção genuína do prazer de aprender e de ser aprendiz, revitalizando permanentemente esta aura de aprendizagem comunitária, lembrando sempre que os alunos não são tábuas rasas ou folhas de papel em branco, mas antes considerar que a instrução escolar acontece em conexão com o contexto sociocultural.

Com efeito, Jerome Bruner enfatiza essa noção da importância de contextualizar a atividade educativa argumentando que “a tarefa do culturalismo é dupla” (Bruner, 1996, p. 30). Há sim, um lado da cultura que se dedica a questões mais amplas, onde se encontram todas as tendências viradas para a normalização dos sistemas de valores e tudo o que tem a ver com a questão da preservação dos deveres e direitos – outro sim tem a ver com o modo como vão sendo avaliados todos os tipos de agências dentro do quadro construtivo do sistema cultural. O modo como tudo isto impacta os membros dessa mesma cultura e como esses, por sua vez, respondem aos efeitos do sistema da sua cultura.

Estes fatores de culturalismo identificados pelo Bruner tendem a não influenciar de forma direta ou indireta qualquer olhar que tenha a ver com os aspectos psicológicos que possam afetar o comportamento do indivíduo, assim sendo, ajuda-nos a perceber que a cultura convive com a forma como o sistema foi instituído e também como ela se relaciona no seu interior. No fundo é um sistema que se faz de acordo com a realidade existente.

Adentrando no quesito cultural, o problema que envolve o ato de ensino e aprendizagem de artes cênicas é, sumariamente, a noção de empoderamento do grupo de estudo; se quisermos, de todo o grupo de alunos, professores e de todos elementos envolvidos no processo, com o fito de, como diz Jorge Ramos do Ó, “saber como produzir enunciados que abandonem os princípios a toda a hora expressos pela lei” (Ó, 2019, p. 95), principalmente por se tratar de um processo que envolve emoções, dada atenção que damos aos espaços psicológicos dos alunos de artes cênicas priorizando, “nessa relação com o fora, a possibilidade de viajar permanentemente no mesmo lugar” (Ó, 2019, p. 95), conferindo primazia à exploração do mundo imaginário existente em cada aluno, precisamente porque o ser humano é o resultado da soma de valores, ideias, mitos, crenças que sobrevivem de geração em geração.

De acordo com Jerome Bruner, para nos esclarecer diz o seguinte: a “abordagem psicológico-cultural da educação consiste em que a aula seja repensada justamente como essa subcomunidade de discentes recíprocos, com o professor a orquestrar os processos” (Bruner, 1996, p. 42).

Entretanto, no ensino tradicional ou, se quisermos, na psicologia tradicional, o que se prioriza é a autoridade do professor; neste tipo de pedagogia tradicional o que reina é a consciência de que o professor é quem sabe e os alunos devem de forma dedicada ouvir e obedecer somente as ordens dele. Mas hoje todos nós sabemos que essa concepção pedagógica não é de todo digna de se praticar e se afirmar como solução, porque “[a]ssim como o narrador onisciente desapareceu da ficção moderna, também o professor onisciente desaparecerá da escola do futuro” (Bruner, 1996, p. 42).

A noção de empoderamento encontra-se estritamente ligada à noção de respeito por outrem, não como uma obrigação ou uma regra de cortesia, mas explicitamente como uma prática constante deste novo olhar psicológico-cultural da educação. Se pretendermos de facto uma escola do futuro, então temos que imaginar em todas as entradas da escola, salas de aula, em todas instituições de ensino uma placa invisível que diga o seguinte: espaço de aperfeiçoamento de poder, autoridade e afirmação.

A escola moderna, a escola de hoje, a escola do futuro está veiculada “tão apenas a materialidade de discurso que esboça novas modalidades de projeção, a renovação de um estar-a-ser no mundo” (Ó, 2019, p. 371). A ideia por trás da placa invisível é a gênese de que “a cultura molda a mente” (Bruner, 1996, p. 10) e nessa ordem de ideias de Bruner diríamos que a escola está ao serviço das culturas. A escola molda mentes, ela é a responsável universalmente aceite pelos seres humanos para nos preparar para o mundo racional e não racional através dos seus diversos dispositivos de que nos servimos para arquitetar os nossos pensamentos e visões sobre o mundo sabendo que “entre o real e o racional há, portanto, uma dependência mútua” (Vygotsky, 2007, p. 100).

Tanto a cultura como o ensino pertencem a domínios que estão inteiramente ligados às experiências externas que moldam constantemente o nosso intelecto e a existência mental é vivida e partilhada com outros. A vida intelectual empreende-se não só para facilitar a comunicação, mas também para gerar compreensão de um vasto manancial de conhecimentos do mundo.

As experiências e possibilidades oferecidas pelo universo são inumeráveis e incapazes de serem desvendadas pelos modelos tradicionais de ensino. Diga-se, desde logo, que os profissionais de educação precisam interiorizar que o percurso para o futuro da educação reside no cooperativismo.

A responsabilidade do ensino deve ser para todos e aquela fórmula de ensinar que tradicionalmente pertencia pura e exclusivamente ao professor hoje deve estar à disposição de todos – alunos e professores. Assim, por exemplo, a compreensão do mundo dentro das instituições de ensino necessita de uma programação conjunta, desde a sua construção, acompanhamento, consolidação, avaliação até à partilha, tudo é feito por participação mútua.

O que é especialmente interessante na conceção do ensino na nossa atualidade não é apenas a abundância de conteúdos programáticos, como vemos com a expansão da tecnologia, mas também o surgimento da cultura comunitária, ou seja, as relações que criam laços e sentimentos de pertença resultantes da diversidade.

Trata-se na realidade de enxergar valores na diversidade e respeitá-los, pois, como nos dizia Michel Foucault, “no final, a única pátria real, o único chão sobre o qual se pode andar, a única casa onde podemos nos deter e nos abrigar é a língua, aquela que aprendemos desde a infância” (Foucault, 2016, p. 39). A este respeito as lições subjacentes às palavras de Foucault visam serem incorporadas pelos profissionais de educação, tanto na vida quotidiana como nas instituições de ensino.

4. A necessidade de aprender em conjunto

Para quem teve a experiência de pelo menos ter que assumir o desafio ou responsabilidade de ser a voz de facilitação ou, por assim dizer, a figura de docente ou professor pela primeira vez, pode atestar o tremor ou calafrio dentro de nós, esse sentimento incontrolável que faz com que qualquer especialista de qualquer área artística ou de criatividade supere. A respeito disso Monique Borie, Martine de Rougemont e Jacques Scherer assinalam que “[e]xiste uma técnica especial que permite utilizar o subconsciente no trabalho de criação. Trata-se de deixar à natureza o cuidado de tudo o que é, no sentido mais vasto da palavra, subconsciente, e de nos limitarmos ao que está ao nosso alcance” (Borie, Rougemont & Scherer, 2018, p. 372).

Ora, não é por acaso que o trabalho de criação envolve correspondência entre a mente consciente e a mente subconsciente. Isto porque a nossa mente em momentos de criação socorre-se de todas as nossas capacidades cognitivas capazes de nos favorecer ao trabalho criativo.

Quando se tem a noção de quem somos, quem estamos a ser ou quem queremos nos tornar, acaba simplificando-se à primeira vista o primeiro desafio, a interiorização do propósito de querermos ser o que nos propomos ser ou fazer. Para interiorização de qualquer que seja o trabalho de criação, Monique Borie, Martine de Rougemont e Jacques Scherer apontam que:

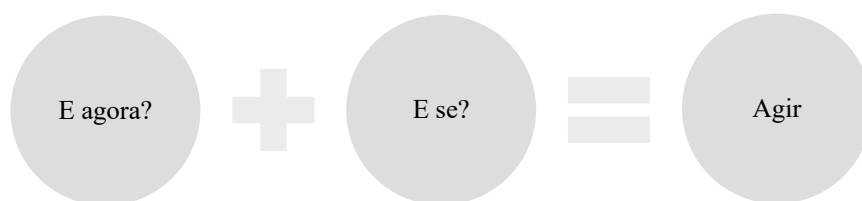
“Assim que captardes todos estes processos internos, e os adaptardes à vida espiritual e física da personagem que encarnais, então viveis o vosso papel. É o que mais conta no vosso trabalho de criação. Assim que o ator vive a sua personagem, não apenas caminho à inspiração, mas chega assim a realizar um dos seus objetivos principais. Não se trata de exprimir unicamente a vida exterior da personagem. É preciso ainda adaptar-lhe as suas próprias qualidades humanas, derramar-lhe toda a sua alma. O objetivo fundamental da nossa arte é criar a vida profunda de um espírito humano e exprimi-la sob uma forma artística.

É por isso que começamos sempre pelo aspeto interior do papel e procuramos criar a vida espiritual servindo-nos desse procedimento interno que consiste em

viver o papel. E deveis vivê-lo experimentando realmente os sentimentos que com ele se relacionam de cada vez que o recriais”. (Borie, De Rougemont & Scherer, 2018, p. 372)

Neste estudo, a noção de superar-se refere-se à atitude de perceber quão desafiador é assumir-se responsável pelo desenvolvimento artístico e de aprendizagem intelectual de um grupo de estudantes e com isso descobrir potencialidades de comunicação e entendimentos que servem de condutores para alcançar tanto os resultados curriculares desejados, assim como os resultados do desenvolvimento individual e do grupo como um todo. Todavia, desejamos chegar a um sinal pequeno e arredondado da nossa consciência e dialogarmos com o nosso eu, sussurrarmos para nós mesmos:

Figura 4: Dispositivos preparatórios para a criatividade artística



Estes quesitos são como forças internas em busca de soluções para uma excelência na nossa performance profissional e acabam servindo como “formas de nos governarmos” (Nietzsche, 1999), (Foucault, 2006), (Ó, 2003). Para além de gerarmos imensas possibilidades quando nos colocamos estas questões, esta autorreflexão funciona como principal chave para abriremos a nossa mente, sendo também ferramentas que nos conduzem aos nossos objetivos com determinação. São questões de preparação, questionamentos que nos conduzem “para o método e o processo de criação” (Ó, 2019, p. 250), como se estivéssemos a mergulhar a fundo em busca daquilo que geralmente crescemos a ouvir: *um homem preparado vale por dois*.

E agora?

Em 2015 ao ser admitido como assistente universitário para o curso de Licenciatura em Artes Cénicas, eu deparava-me, por um lado, com a concretização e, por outro, com o desafio que representava ser assistente universitário. Não havia escolha que não fosse colocar-me dentro do processo, procurar formas para me adentrar e seguramente a primeira ação como professor foi voltar-me para mim mesmo, fazer-me perguntas e selar um acordo comigo próprio, em que a partir daquele momento eu seria um estudante de Licenciatura em Artes Cénicas e juntamente com estudantes iríamos delinear os nossos momentos de estudo.

Entretanto, a génese de todas as questões que rodopiavam na minha mente, num turbilhão alimentado pela ansiedade, o medo e a tensão de ser assistente universitário era: E agora? Creio que esta questão não funciona como sinónimo de um litígio judicial, mas como um imbróglgio da qual necessitamos respostas que nos ofereçam motivos para continuarmos.

Então eu estava diante de uma grande situação, eu necessitava de modelos que tornassem as nossas aulas perceptíveis e interessantes e no meio dessa questão surge o redescobrir da verdadeira função de docência, “a construção de uma democracia na ação educativa” (Niza, 2015, p. 494). A partir deste momento de descoberta, fixei alguns elementos essenciais que iriam tornar esse propósito evidente e aqui, novamente, corre-me trazer um trecho de Sérgio Niza que traduz essa consistência democrática de aprendizagem:

Teremos de concentrar-nos na substância da cultura e do conhecimento (e não em formalismos didáticos) e na substância da Democracia para a organização social do nosso trabalho pedagógico. Para isso propusemos formar-nos pela construção ética e cooperativa das nossas vidas, na escola como na sociedade que, assim, vamos transformando. (Niza, 2015, p. 494)

Como o nosso sistema de vida em Moçambique se baseia no multiculturalismo, tudo se traduz na quantidade enorme de dialetos e mosaico cultural espalhado pelo país. Para viabilizar a comunicação e convívio dos moçambicanos optou-se pela língua portuguesa como a língua oficial. De igual modo, com forma de promover a democracia na organização do trabalho pedagógico nas nossas aulas em 2015 e, a par da decisão de

me tornar estudante em vez de docente, instituimos em conjunto um sistema de comunicação que iria funcionar de forma homogénea, no interior da sala de aula, assim como fora dela:

1. Propusemos que nós nos iríamos identificar pelo nome e não pela função;
2. Os grupos de trabalho seriam rotativos, para permitir que no final todos tivessem experiências de trabalhar com todos;
3. Se houvesse uma dúvida resultante das aulas, os estudantes tinham todo o direito de fazer chamadas telefónicas, enviar mensagem ou email a qualquer hora do dia;
4. Se fosse necessário, o estudante podia usar o seu dialeto e todas as ferramentas da sua cultura como lugar de experiência.

Esta simples atitude de inclusão de todos, no processo de organização do ensino e aprendizagem, foi como um escancarar das portas das limitações que se encontram com frequência no interior das instituições de ensino. A primeira resposta a isto foi o à-vontade que se podia notar nas nossas aulas, a começar por mim, como já disse anteriormente sobre toda a dificuldade que me assolava, proveniente da ansiedade e do medo, pelos estudantes, por finalmente encontrarmos um rumo que nos permitisse aligeirar todas as emoções negativas. Assim sendo, passamos a tratar os nossos encontros de aulas como uma aprendizagem para a vida, concordando com Jerome Bruner, “o primeiro objetivo de um ato de aprendizagem, para lá do prazer que possa proporcionar, é ter utilidade no futuro” (Bruner, 2011, p. 41). É um facto, ou então devia ser, que partimos do princípio de que procuramos aprender para saber algo que não sabíamos e, com tal conhecimento, podemos sim usufruir a destreza de fazermos coisas relacionadas com esse conhecimento, assim como servirmos a quem necessitar do conhecimento que temos. O nosso rigor, em termos dos conteúdos programáticos dentro dos pressupostos curriculares e com o que delimitamos nos planos analíticos e planos de aulas, passou a servir como bússola de guia e orientação das matérias propostas no currículo do curso. Entretanto, como podemos perceber através do Jerome Bruner:

O domínio das ideias fundamentais de um campo científico inclui não só a apreensão dos seus princípios gerais, mas também o desenvolvimento de uma atitude favorável à aprendizagem e à investigação, a conjeturar e a intuir, e à

possibilidade de resolver os problemas de forma autónoma. (Bruner, 2011, p. 43)

Ao instituímos propositadamente um modelo democrático de aprendizagem nos nossos encontros, tínhamos como base a noção das limitações que podíamos encontrar no decorrer do processo. Optámos por incluir as nossas diferenças linguísticas e culturais nas nossas aulas de modo a atingirmos “a compreensão dos princípios e das ideias fundamentais” (Bruner, 2011, p. 47) do curso e dentro daquilo que constituímos como modelo para as nossas sessões de aulas. O fundamental seria encontrarmos em conjunto e individualmente formas de abstração do corpo, da mente e da fala. Este empreendimento só é possível quando psicologicamente nos encontramos bem, primeiramente com nós mesmos e em seguida com os nossos pares. É comum entre os fazedores de teatro relacionarmos a vida com o palco, mas, para que de facto essa relação faça sentido é necessário que todos os intervenientes do grupo de estudo em conjunto cheguem a experienciar e a concluir que, em teatro, as coisas existem por si mesmas e que tudo em nós e ao nosso redor é teatralizável. Ainda assim, precisamos tomar a consciência de todos os processos de trabalho que obedecem e dependem da rédea ritualística própria do teatro, desde *memorização de partes de um texto, exercitar a respiração e a preparação de cenas*.

E se?

Esta questão foi abordada com a total inspiração do “se” mágico do diretor artístico, encenador, professor e fundador da Sociedade Artística Literária de Moscovo (TAM), um misto de universidade e companhia de teatro, onde desenvolveu um inovador sistema de interpretação. Em relação à nossa imaginação, Constantin Stanislavski diz-nos o seguinte:

Sabem agora que devemos abordar uma peça a partir do «se», que serve de chave para nos fazer passar da vida de todos os dias para o domínio da imaginação. A peça, as personagens, são invenções do autor, uma série de suposições, de «ses», de circunstâncias por ele imaginadas. No palco a realidade não existe. A arte é um produto da imaginação, tal como a obra do dramaturgo. O fim do ator deve ser transformar a peça numa realidade dramática servindo-se da sua técnica.

Nesta operação, a imaginação tem de longe o papel mais importante.
(Stanislavski, 2016, p. 134-135)

Se o teatro vive de imaginação, a pedagogia também não é isenta do poder da imaginação “justamente porque é tão difícil nos isolarmos contra os preconceitos”. Numa situação em que estamos numa turma com uma riqueza enorme de hábitos e costumes, é preciso nos virarmos em relação a tudo o que tem que ver com atitudes discriminatórias, pois “precisamos aprender a evitá-los ou a contrabalançar seus efeitos” (Stanislavski, 2000, p.149). Em relação à questão *e se?*

Para nós a resposta vem do seguinte:

1. Organização pedagógica das nossas aulas;
2. Técnica de preparação laboratorial dos estudantes/artistas.

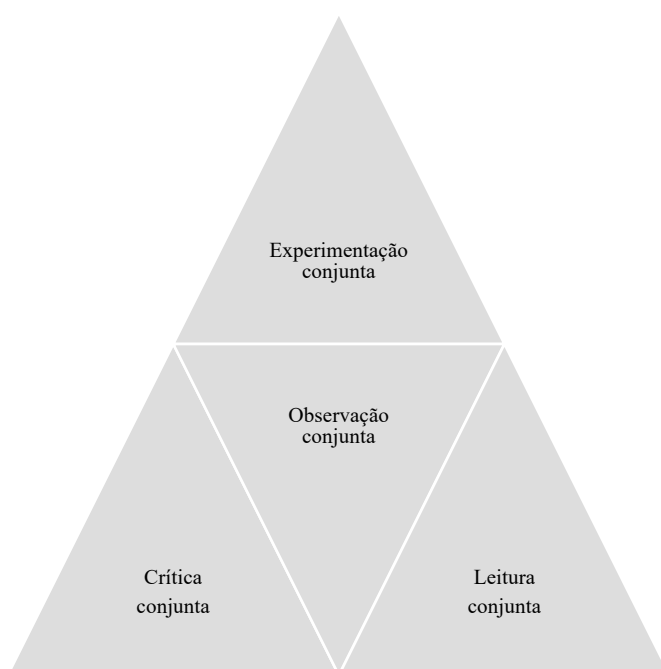
Nas aulas, era essencial encontrarmos uma fórmula eficaz que gerasse uma compreensão mútua nas nossas sessões de aulas e essa fórmula passava essencialmente pela democratização do saber, na desconstrução da hierarquia¹⁰. Dentro da sala de aula assim como no interior da instituição do ensino, era necessário que encarássemos as nossas aulas como um veículo cultural, algo que nos proporcionasse a todos nós um motivo para dialogarmos uns com outros, com total ausência de preconceitos. Na realidade importava-nos uma dinâmica muito mais colaborativa na organização das nossas aulas, quer na própria metodologia de ensino e aprendizagem que estávamos a procurar desenvolver, quer para alcançar os objetivos determinados no programa curricular do curso.

Nesta fase de procura da melhor metodologia ou forma de organização pedagógica que tornasse as nossas aulas cooperativas e que nos colocasse em sintonia com aquilo que eram os nossos objetivos, percebemos que, tanto alunos como professor, tínhamos de nos orientar através da experimentação, observação, crítica e leitura. Tudo que resultava dessa experiência constituía o nosso processo de aprendizagem, “o espaço e o tempo ritual de regulação essencial do sistema, ou da organização da turma” (Niza, 2015, p. 143). Abraçámos a ideia de que a nossa turma era um laboratório e todos estávamos envolvidos e a trabalhar tanto como matéria-prima, mas também como analistas do aprendizado no

¹⁰ Neste caso a organização pedagógica é aquela que segue o critério de graus de subordinação. Geralmente na pedagogia tradicional o professor é o detentor do saber e os alunos como recetores do saber.

laboratório. Com o passar do tempo, esta atitude adotada pela turma começou a gerar bem-estar no seio do grupo e no nosso processo de aprendizagem.

Figura 5: Dispositivos laboratoriais no processo de aprendizagem artística cooperativa



Dentro dos pressupostos esperados, deveres e obrigações determinados no currículo, tivemos que delinear as formas de como deveríamos abordar os temas que o currículo nos sugeria e no que concernia ao modelo de organização das nossas aulas, ficámos motivados pela escolha de trabalharmos uns com outros.

Com o desenvolvimento deste modelo pedagógico de podermos trabalhar lado a lado alunos e professor, também se foi tornando familiar a relação de aproximação e comunicação aberta entre nós. A estratégia pedagógica que iniciou com essa pequena questão *e se?* levou-nos à implementação conjunta daquilo que no final denominamos de técnicas de preparação laboratorial, descritas na figura 5, que fizeram todo o sentido, na medida em que as colocámos em prática juntos. Afinal, o que procurávamos era a autonomia no processo de aprendizagem e Sérgio Niza descreve na *Educação*

Profissional de 1916, que concebe a autonomia como estruturante da formação sob três condições determinadas:

- 1) A autonomia e a educação cívica aprendem-se praticando e não através de qualquer ensino e disciplina;
- 2) A ação em prol da autonomia deve «exercer-se não só no ambiente escolar, pelas atividades profissionais, e pela instituição do *self-government* (autogoverno) como mostrei na Educação Cívica, mas também na sociedade exterior» (1917);
- 3) Na escola, como na sociedade, «não pode a autonomia ser-nos presenteada pelos governantes; tem de ser conquistada pelos governados, pacientemente, todos os dias» (1917). (Niza, 2015, p. 650)

Entretanto, em 2015, nesse primeiro ano de docência universitária quando nos envolvemos neste projeto de dar aulas, o propósito para nos tornarmos autónomos no processo de aprendizagem foi que a preparação laboratorial fosse aberta, livre e espontânea, como que se de um ritual se tratasse. Mas sempre focados naquilo que devia ser considerado, pensamos nós, de pensamento fundamental e, que de acordo com Sérgio Niza, “[a] ideia central que nos congrega é a da formação, isto é, da sua natureza e das disposições que a promovem.

A ideia de formação que aqui mobilizo integra em si as dimensões de transformação progressiva das práticas sociais da profissão” (Niza, 2015, p. 658), isto é, se a instituição de ensino pauta pela formação, ela em si está de certa forma a dar conta da formação contínua, uma forma de sustentação de formação sucessiva de novas gerações de profissionais que deverão garantir a boa formação profissional para o futuro, motivando a continuidade. É certo que este espírito de promoção democrática no processo de ensino e aprendizagem teve como objetivo primordial o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes e do professor de forma mútua, mas, no seu interior, está centrado na figura do aluno enquanto centro do ensino.

Agir

No *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*, “agir” significa: “Proceder. Pôr em prática um plano, um intuito” (De Figueiredo, 1986, p. 82). Tal é reforçado também no *Dicionário de Teatro*, onde “agir” vai ter o mesmo significado que “ação”, o que

transmite uma virtude perante um cenário maior ao se expandir a palavra “agir” para a pedagogia e para o teatro, a palavra “agir” remete-nos para a obra *Fazer a Mão – por uma escrita inventiva na universidade* de Jorge Ramos do Ó, que nos diz o seguinte:

Pensar como nos será possível intensificar formas de trabalho experimental, aprofundar ou produzir novas modalidades de *estar junto* no interior da instituição universitária que questionem e ponham em crise um modelo de pobreza cognitiva e existencial universalizado pela cultura escolar no seu conjunto – não só aquele que postula a condição atarracada ou subalterna de mero consumidor ou leitor de cultura e de ciência a toda a imensa mole dos não tocados pelo sopro do gênio da criação, mas também aquele que transforma o professor universitário em máquina de exibição e distribuição de temas e problemas já encerrados e que faz do próprio estudante, mesmo o de 3º. ciclo, um sujeito aflito, que já chega atrasado ao encontro que tem marcado com a ciência e nunca dele recupera. A bandeira da excelência acadêmica, agitada em todas as universidades e escolas por esse mundo fora, traduz hoje exatamente o contrário do que anuncia. O publicar a todo o custo pressiona os estudantes a dar por acabado o que mal começaram a tomar posse, condena-os a repetir velhas fórmulas, caminhos já batidos e a disfarçar, o melhor possível, essa triste prática mimética; e assim se aprofunda no nosso tempo, com aparente sofisticação técnica, uma clivagem absoluta entre o desejo de criar e o ato mesmo da criação. E esta situação ocorre no momento em que a chamada investigação de alto nível se democratiza, no momento exato em que as humanidades, as artes e as ciências sociais veem os seus cursos doutorais serem procurados como nunca o haviam sido antes. Enfrentar esta tendência empobrecedora de presente seria continuar a trajetória de defesa da *desescolarização*, segundo uma lógica da *convivencialidade*, que tornou Ivan Illich no início dos anos 1970 conhecido de todos quantos produziam nessa altura uma crítica às instituições de educação e ensino e procuravam formas de fazer frutificar a invenção, o poder e o saber de cada um. (Ó, 2019, p. 33-34)

Esta é uma convocatória para lembrar que a luta pela democratização da educação e do ensino é uma realidade. Todavia, como profissionais da educação, é necessário agir e agir de acordo com aquilo que desejamos que seja, no fundo, um futuro melhor para os nossos estudantes para a construção da sociedade que tanto almejamos. Como Jorge Ramos do Ó muito bem acima nos descreve, ao transportarmos a palavra “agir” da pedagogia para o campo teatral, tal nos remete para ação e, de acordo com Stanislavski, na sua obra *Manual do Ator*: “Em cena, vocês devem estar sempre representando alguma

coisa; a ação e o movimento constituem a base da arte (...) do ator; (...) mesmo a imobilidade exterior (...) não implica passividade” (Stanislavski, 2009, p. 1-2). Nessa obra, este autor diz-nos que agir da forma como somos exigidos no teatro funciona independentemente de a pessoa estar a mover-se exteriormente ou não. Importa agir de acordo com o que a cena exige e essa exigência tem a ver com os objetivos desenhados de acordo com a própria dramaturgia ou encenação da cena/situação que se pretende representar; “no teatro, toda ação deve ter uma justificativa interior, deve ser lógica coerente e verdadeira (...) e, como resultado final, temos uma atividade criadora” (Stanislavski, 2009, p. 1-2).

Tanto na pedagogia como no campo teatral, agir está ligado intrinsecamente ao fazer algo. A utilidade da palavra faz-se sentir quando os pedagogos, de forma contínua, buscam as melhores soluções metodológicas ou pedagógicas que instigam curiosidade para o conhecimento e criatividade. No teatro, a ação é o coração que aviva a representação e que move toda a cena.

Aqui temos a necessidade de criar uma boa relação pedagógica no ensino das artes cénicas em concordância com Maria Teresa Gomes, Victoria Mir e Maria Gracia Serrats que traçaram com precisão as características do professor democrático:

- Favorece as discussões, não é diretivo nos conteúdos, embora o seja nos procedimentos;
- Partilha a responsabilidade, faz com que todos intervenham e reparte funções;
- Mostra respeito pelos alunos;
- É capaz de se identificar com os pontos de vista dos adolescentes;
- Cria um clima de certo contágio afetivo;
- A sua filosofia democrática aponta tanto para o desenvolvimento intelectual como emocional;
- Consegue motivar os alunos e as relações cordiais culminam numa tarefa eficaz;
- Ajuda o grupo a escolher e a delimitar questões, tarefas ou problemas a tratar;
- Facilita o intercâmbio de ideias, inclusivamente dos mais tímidos ou menos dotados que têm, deste modo, a possibilidade de se exprimir no seio da turma;
- Consegue separar, nas discussões, os aspetos intelectuais das implicações afetivas pessoais ou de grupo;
- Repete, clarifica, sintetiza. Ajuda o grupo a recordar a situação em que se encontra;
- Mantém a ordem, evita polarizações;

- É coerente e genuíno, não engana; a sua visão dos valores é, perante os alunos, a mesma que tem na vida social em que se move;
- Confia no aluno e atua com uma mentalidade de cogestão, permitindo que aquele participe;
- Fomenta a autoavaliação pessoal ou de grupo, procurando compreendê-lo, observar e compreender o seu mundo tal como ele vê;
- Não emite juízos precipitados;
- É capaz de partir do campo experiencial do aluno, considerando-se, ele próprio, um sujeito de experiências sempre novas. (Gomes, Mir & Serrats, 1993, p. 223-224)

Coube-nos nesta fase agir, procurar entre todas as ideias uma representação adestrada de motivações que nos acompanhasse na descentralização do conhecimento, considerando o acima descrito “o professor democrático” (Gomes, Mir & Serrats, 1993); reparamos que o seu papel vai muito além dessa caracterização, pois o aluno exige uma atenção acentuada e, acima de tudo, temos de ouvir com o ouvido e escutamos com as emoções, o que é muito distante da compaixão.

Referimo-nos ao estado de harmonia e reciprocidade no processo de ensino e aprendizagem entre docentes e estudantes, é essa flexibilidade constante e ausente de fórmulas prontas para resolver qualquer problema; diríamos até que são essas características mais flexíveis que diferenciam o professor tradicional do *professor de caráter cooperativo*¹¹, tendo este última facilidade de trabalhar em modo de piloto automático emocional, bem como suspender todos os elementos referentes ao seu lado espiritual, intelectual e físico, situação que o deixa mais disponível e aberto para responder ou resolver qualquer que seja a inquietação vinda dos seus estudantes.

As extensões com as quais trabalhamos e que facilmente foram reputadas com esmero a personalidade, humor, emoções e comportamento, na possibilidade de serem construídos em conjunto nos encontros do grupo e durante todo o processo.

Nesse sentido, o conhecimento que é construído em conjunto é benéfico para docentes e discentes, pois ficamos isentos de esgotamento físico e emocional, abertos a aprender, inclusivamente com os erros. Tal como refere Jorge Ramos do Ó, o “trabalho sobre si do aluno e aos patamares cognitivos em que passou a decorrer a sua aprendizagem ajuda-nos a perceber como se construíram relações e modelos de

¹¹ Uma expressão do autor, que se refere ao professor que apresenta naturalmente uma postura para agir e pensar de modo cooperativo nas suas aulas.

objetivação do conhecimento” (Ó, 2019, p. 276); é esse efeito que as instituições propõem, o de reprodutividade de saberes pré-definidos, fazendo do aluno um instrumento repetidor dos efeitos desejados.

De acordo com a lógica, agir pedagogicamente deve firmar-se em valores de justiça, igualdade e respeito pelo outro no estabelecimento desse grande desafio que é o de facilitar o processo de ensino e aprendizagem procurando, não obstante, encarar a educação como um evento cultural.

No caso do nosso país, diria que temos que compreender que o caminho da pedagogia passa primeiro pela aceitação e compreensão dos desafios do multiculturalismo e inclusão. Em 2018, juntamente com os estudantes, construímos no 3º ano de licenciatura um grupo de estudo voltado para a autoformação cooperada e o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna de Portugal.

O mote das nossas aulas sempre priorizou a construção de um ambiente que fosse mais despojado de hierarquias dentro do processo, um ambiente que nos podia tornar homogéneos no interior e no exterior, isto quer dizer, não era apenas para sermos um grupo na sala de aula ou nos momentos de ensaios práticos ou teóricos. Nós inclusive criámos o hábito de cultivar cada vez mais a descontração, procurando de todas as formas sermos acessíveis uns com outros, e habilitamo-nos a falar e a comunicar da forma mais informal que podíamos.

5. Emergência na democratização do pensamento pedagógica

Como é do conhecimento intelectual geral, o pensamento filosófico e científico que vivenciamos hoje chegou a nós através dos Gregos e dos Romanos e é também graças a eles que o pensamento pedagógico teve os seus primórdios, onde preformam na lista dos pensadores da pedagogia clássica grandes filósofos e professores como é o caso de Sócrates, Platão, Aristóteles, entre outros.

No decorrer dos tempos, muitas foram as influências que deram vida ao pensamento pedagógico, desde o cristianismo ao desenvolvimento da educação na Idade Média, das ações culturais das ordens religiosas ao humanismo e o renascimento do séc. XVI marcado pela influência da reforma e contrarreforma (Lutero vs. Jesuítas). A partir do século XVIII até ao século XIX, de Rousseau aos movimentos pedagógicos contemporâneos, a pedagogia viu-se recrudescida. De acordo com *Dicionário de psicopedagogia e psicologia educacional*, pedagogia apresenta-se como:

[o] total da prática educativa como também o esclarecimento teórico e a delimitação desta prática (...), o complexo pedagógico contém: 1. Princípios sobre as metas ou finalidades da educação, 2. Normas para a atividade educativa, 3. Propostas sobre meios para a realização dos objetivos, 4. Princípios sobre uma ciência da condução correta da vida e 5. Informações descritivas, esclarecedoras e prognósticas sobre a área da educação. (Brunner e Zeltner, 2000, p. 186)

A pedagogia é atividade para construção do indivíduo e, sistematicamente, atividade de organização de uma sociedade. Ela existe e vai-se desenvolvendo, mantendo o seu enfoque na construção do indivíduo para organização da sociedade, em que “este duplo fundamento da pedagogia cria um elo dinâmico entre a atividade social e o princípio educativo” (Oliveira et al, 2000, p. 369). São várias as circunstâncias que colocam dinâmica para o desenvolvimento pedagógico, quer no próprio desenvolvimento e sistematização da atividade social, quer na profissionalização da profissão do professor e/ou do docente. A pedagogia é a extensão reflexiva, teórica e científica da prática do ensino.

No limiar organizacional de uma sociedade, a pedagogia dispõe de uma função primordial, no eixo, à procura de melhores condições para o processo de ensino e

aprendizagem, pois cabe-lhe refletir e promover modos e formas de cultura de uma sociedade, assim como a concretização das ideias de formação humana pretendidas. Hoje as nações são regidas através de consensos sobre os princípios que regulam a vida moral e social, todavia, de acordo com Emile Planchard:

Reconhecer a pessoa humana como o valor supremo, não a sacrificar à comunidade, mas organizar a sociedade de tal forma que seja não um fim em si, mas um meio para desenvolver e realizar plenamente cada pessoa, não pode ser uma atitude materialista. (Planchard, 1982, p. 49)

Apesar da nossa condição humana estar ligada ao quesito socialização, em boa verdade, no processo de ensino e aprendizagem, muitos de nós podemos ser insensíveis na hora de nos relacionarmos, enquanto outros podem inclusivamente ser sensíveis em demasia. Todavia, quando nos relacionamos dentro do grupo de estudo, as nossas emoções e todo o nosso corpo reage a este relacionamento, por reação ao comportamento e atitudes do outro.

O que hoje, já bem estruturado, chamamos de pedagogia, vem sendo amplamente esmiuçado pelos filósofos clássicos como referimos anteriormente, e nesta senda Descartes diz o seguinte: “a finalidade dos estudos deve ser a orientação do espírito para emitir juízos sólidos e verdadeiros sobre tudo o que se lhe depara” (Descartes, 1985, p. 11).

Este pensamento transcende todas as possíveis objeções que o ofício de ensinar nos pode proporcionar. Aliás, sabemos nós que o ser humano aprende e se desenvolve através da observação, experimentação e também por meio da repetição. Não nos surpreende, por isso, que uma forma fácil e rápida para conceção do conhecimento seja a da comparação, o que faz com que os alunos sempre que podem analisar dois objetos, mesmo que semelhantes, acabam inevitavelmente a fazer uma distinção entre eles. No caso, o resultado do conhecimento incide sobre o que reconhecem primeiro por afinidade ou identidade.

A este respeito acrescenta-se a observação feita por Descartes ao afirmar que “os homens costumam, sempre que reconhecem alguma semelhança entre duas coisas, avaliar ambas, mesmo naquilo em que são diversas, mediante o que reconhecerem numa delas como verdadeiro” (Descartes, 1985, p. 11). O que verificamos noutro trecho de Descartes é o apelo à forma como olhamos os processos da construção do saber, ali onde se

concentra o universo pedagógico; nesta obra, as regras para direção do espírito são muito claras na forma como o pensador estabelece as regras para a cientificidade das disciplinas, o método, ideia da verdade e pedagógica:

Conhecemos certamente a maneira como utilizar a intuição intelectual, quanto mais não seja por comparação com os nossos olhos. Pois, quem quiser observar muitos objetos ao mesmo tempo com um só olhar, não vê distintamente nenhum deles; e, do mesmo modo, quem tiver o costume de prestar atenção a muitas coisas ao mesmo tempo, por um só ato de pensamento, fica com espírito confuso. (Descartes, 1985, p. 53-54).

Desta forma, Descartes preconiza aos profissionais da educação um exercício atento ao nosso espírito para que saibamos intuir cada objeto particular e deduzir umas das outras, apropriando-se de todos os recursos do conhecimento, da mente, da imaginação e dos sentidos. Estas regras são uma referência para o nosso entendimento, para o modelo pedagógico cooperativo em que o compromisso do grupo se caracteriza pela ligação à ação coletiva, para melhor confrontação da intuição e dedução no processo de ensino e aprendizagem.

Por meio de uma observação atenta através da intuição e dedução ideais propostas por Descartes, docentes e estudantes estariam a apurar a pedagogia e, conseqüentemente, a adoção de metodologias do ensino virados para a cooperação de forma a que o processo de ensino e aprendizagem seja efetivado e, em conjunto com a homogeneização pedagógica, estaríamos de facto a trabalhar para o processo de descentralização e democratização do ensino.

Entretanto, a postura correta para inaugurar o espírito docente que seja adequado aos moldes colaborativos ou cooperativos de ensino e aprendizagem, exigem um pouco mais da parte do nosso intelecto, de forma que sejamos sensíveis à percepção de que o conhecimento se constrói em conjunto uns com os outros, numa verdadeira comunhão de ideias que engendram possibilidades de flexibilidade mútua. Uns com os outros, numa verdadeira ação coletiva na busca de efetivação de objetivos comuns, pondo em ação a força e dinâmica coletiva para exploração no máximo possível de mais conteúdos que são pesquisados e apresentados por projetos, colocando o grupo com maior ação de questionamento e discussão, e criando um ambiente em que todos no grupo procurem e tenham voz.

Capítulo III

Estruturalismo e o seu posicionamento nas ciências sociais e humanas

1. Uma forma de identificar e trabalhar com as complexidades das estruturas na organização social e cultural educativa

Como é do conhecimento no domínio científico, e muito diferente do que ocorre nas outras áreas do saber, como por exemplo nas ciências exatas, de acordo com o filósofo Edmund Husserl (1859-1938), a produção científica nas ciências sociais ou humanas, com muita dificuldade permite que outros investigadores cheguem às mesmas conclusões obtidas pelo investigador anterior; isto deve-se às características específicas do cientista social ou das ciências humanas justificadas pela “fenomenologia”. No estudo fenomenológico, o olhar do cientista é combinado como parte dos dados obtidos. E esse olhar dificilmente pode ser reproduzido por outro como bem diz Husserl, “o fenómeno psicológico na aperceção e na objetivação psicológica não é realmente um dado absoluto, mas só o é o fenómeno puro, o fenómeno reduzido o eu que vive este objeto” (Husserl, 1989, p. 26). Husserl é quem introduz a luta para democratizar e tornar científica as ciências sociais e humanas, o que a tradição considerava pressupostos científicos *não* se enquadrava nestas disciplinas. Na tradição das ciências exatas, os experimentos científicos são realizados na ausência do observador. O seu foco sempre voltado para observar e descrever factos, tudo isto feito com uma total neutralidade.

A partir destas diferenças, as ciências humanas e sociais passam a procurar padrões com vista a enquadrar-se na academia; nos finais do séc. XIX e princípio do séc. XX, nasce a escola de pensamento estruturalista, como resultado da crítica ou revisão das teorias fenomenológicas. Com o desenvolvimento desta escola, são criadas categorias onde o investigador das ciências sociais e humanas é capaz de inserir o seu objeto de

estudo de forma imparcial, equiparando-se então às ciências exatas. Interessa ressaltar neste estudo que a corrente do pensamento filosófico estruturalista surge numa base ideológica que busca identificar as estruturas que sustentam todas as coisas; ora, de acordo com este princípio, todos os fenômenos da vida podem ser identificados através das suas relações mútuas entre elementos, ou seja, através da análise de partes, avalia-se um todo.

a. As lições da gramática gerativa de Noam Chomsky

Se existe, entretanto, continuidade entre o estruturalismo e o chomskismo em sua busca comum de maior cientificidade, a vantagem do gerativismo, segundo Ruwet, reside na sua concepção popperiana da ciência como falsificável: A ruptura situa-se na possibilidade de propor hipóteses que sejam falsificáveis. Isso me impressionou fortemente. O gerativismo estabelece a exigência de uma teoria explícita, precisa, que funcione à maneira de um algoritmo cujas operações podem aplicar-se mecanicamente: Karl Popper mostrou de forma clara que era impossível fundamentar a ciência num princípio de indução. Com a dupla articulação da linguagem numa estrutura profunda, a da competência, e numa estrutura superficial, postula-se uma dupla universalidade: a das regras convencionadas, do sistema, e também a de um certo número de universais substanciais. Essa busca de universais reata e visa levar mais longe a ambição estruturalista que se inspirava, ela mesma, no princípio geral enunciado por Platão no Sofista (262 a.c.), o qual já fornece a base material da linguística estrutural. Platão afirma aí que o estudo de um sistema de sinais pressupõe um certo número, limitado, de condições: a identificação de unidades mínimas, seu número finito, o fato de se poder combiná-las e, em último lugar, que nem todas as combinações sejam possíveis. (Dosse, 1994, p. 20-21)

Antes precisamos de saber o que é gerativo: “adjetivo = gerador; GRAMÁTICA diz-se da gramática que enumera explicitamente, por meio de um número finito de regras, as frases corretas, em número infinito, de uma língua” (Costa & Melo, 1999, p. 821); de seguida, observamos este plexo inicial do estruturalismo assegurado pelo Noam Chomsky, através da introdução do sistema gerativo operado no seu dicionário linguístico gerativo. O princípio gerativo chomskyano é muito explícito, “significa simplesmente enumerar de maneira explícita por meio de regras” (Dosse, 1994, p. 21), levando esse espectro novo de investigação para uma nova realidade. Com esta nova abordagem, a teoria das estruturas linguísticas ganha uma nova autonomia em termos de regras, observa-se que os próprios mecanismos descritivos utilizados nas gramáticas particulares seriam, desde então, apresentados e estudados de maneira abstrata, inclusive sem a referência específicas às línguas particulares. Entretanto, este modelo de estudo da gramática trazida pelo Chomsky deve ser a de um mecanismo gerativo, que coloca em evidência os possíveis adestramentos de possibilidades numa estrutura e opondo-se à

ideia de um *corpus* a partir do qual se praticaria a indução. Esta nova abordagem chomskyana faz jus ao que na época o estruturalismo tanto almejava – a rotura:

O universalismo linguístico Chomskyano reúne-se assim ao inatismo e apoia-se na noção de natureza humana, para além dos contrastes. Essa ambição universalizante também adere ao programa global do estruturalismo, na costura da natureza e da cultura. O ponto de partida da análise Chomskyana não será, entretanto, a descrição de uma língua particular, mas partirá do conceito, do construto, para chegar ao real; o objeto primeiro da teoria linguística é um locutor-ouvinte ideal, pertencente a uma comunidade linguística completamente homogénea. (Dosse, 1994, p. 24).

Aqui, está um ponto crítico para o modelo pedagógico cooperativo a que nos propomos, Chomsky, quando trata de buscar as leis universais que regem as línguas para fundamentar a gramática gerativa, afirma que:

Todo indivíduo possui, portanto, de maneira inata, uma competência linguística que cumpre distinguir do que ele fará com ela, ou seja, o desempenho linguístico singular que constitui o uso de cada língua particular. (Dosse, 1994, p. 24)

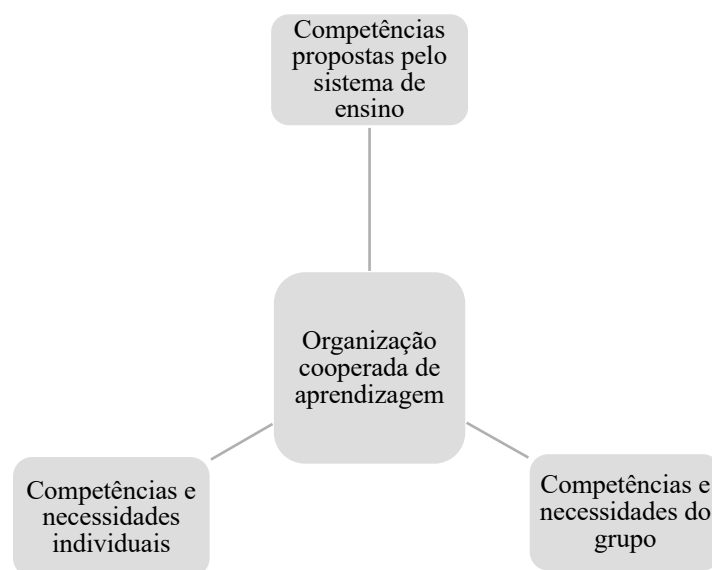
Todavia, importa destacar a ideia dos universais e das comunidades linguísticas homogéneas introduzidas por Chomsky e sem nos desviarmos do quesito pedagogia. A ideia fundamental dos universais linguísticos que ecoam e que pretendemos que seja a base do entendimento dentro das instituições de ensino parte do argumento de que há determinados princípios comuns que subjazem a todas as línguas naturais, ou seja, há limites distintos para as variações possíveis nas línguas naturais e a aprendizagem de uma língua é uma característica intrínseca do ser humano. Podemos partir desta ideia para conceber procedimentos pedagógicos cooperativos.

A prática ou desenvolvimento do modelo pedagógico cooperativo tende a desprender-se dos modelos tradicionais de ensino e intenta agregar os valores universais de convívio e condutas dentro da comunidade estudantil. Não se trata de instituir um ensino maternalista ou paternalista, mas uma pedagogia que respeita e envolve. Por exemplo, todo o indivíduo possui senso e contrassensos, a capacidade de entender e julgar. Ora, aqui estaríamos perante uma pedagogia que pretende e procura reconciliar-se

com as questões que ultrapassam o raciocínio, buscando cada vez mais, elevar o seu estatuto na “costura da natureza e da cultura” (Dosse, 1994, p. 24). Há certamente um lugar onde a organização cooperada de aprendizagem pretende destacar-se, ou seja, combinar valores pedagógicos universais, “subjacente(s) ao comportamento efetivo” (Chomsky, 1978, p. 84), a partir de regras simples e esclarecedoras, aquelas que especificam as sequencias formadas em pequenos ou grandes grupos de ensino e que constituem funções orientadoras de cooperação dentro do ensino, que mantêm informação estrutural, livre de influências contextuais e particulares.

A abordagem da organização cooperada de aprendizagem vai muito além, quando se propõe o desafio de criar em si, uma distinção fundamental da pedagogia privilegiando valores pedagógicos gerais e específicos ver figura abaixo:

Figura 6: Coabitação dos três interesses: Currículo (SNE), metodologia de ensino e aprendizagem cooperativa e necessidades de aprendizagens individuais (aluno)



A educação artística atualmente manifesta-se no limite como uma extensão pedagógica, a sua função está relegada tecnicamente para questões da moral¹², no sentido em que prevalece no seio dos *pedagogos*¹³, um vazio em termos de respostas às questões que tem a ver não só com grupos de estudantes ou docentes que necessitem de um tipo de intervenção ou ditos cuidados especiais, mas também com alunos ou docentes tidos como portadores de personalidades indesejadas, o *indisciplinado*¹⁴. Mas se, em vez disso, a educação artística embarcar em novas abordagens pedagógicas, nas quais se interessa praticar a reflexão explícita do seu contributo (*mais envolvimento*), atribuiríamos a este procedimento o conceito de organização cooperada de aprendizagem.

Uma pedagogia totalmente adequada deve ser atenciosa para com cada um dos participantes que perfazem o grupo de estudo cooperativo e, com os mesmos cuidados, deve existir uma descrição estruturada que delimite o modelo pedagógico e que permita a compreensão do seu processo.

¹² Moral (do Lat. *Morale*), s.f. conjunto de costumes e opiniões que um indivíduo ou um grupo de indivíduos possuem relativamente ao comportamento; conjunto de regras de comportamento consideradas como universalmente válidas; parte da filosofia que trata dos costumes e dos deveres do homem para com o seu semelhante e para consigo; ética; teoria ou tratado sobre o bem e o mal; lição, conceito que se extrai de uma obra, de um facto, etc.; s.m. conjunto das nossas faculdades psíquicas; o espiritual; adj. 2 gén. relativo aos costumes; que diz respeito à ética; relativo ao domínio espiritual. (Texto Editora Lda, 2001, p. 1035)

¹³ Pedagogo [O] s.m. 1 aquele que professa a pedagogia; pedagoga; 2 [ant.] professor de crianças; 3 bom professor; 4 [fig.] mentor; 5 História do escravo que, na Antiguidade, acompanhava as crianças à escola; 6 [pej.] aquele que alardeia erudição (Porto Editora, 2005, p. 1270).

¹⁴ Indisciplinado adj. que não é ou não está disciplinado; rebelde; insubordinado (Porto Editora, 1999 p. 922)

b. Michael Foucault – Um convite para pensar em conjunto

O campo da história, segundo Foucault, é o da convergência dos problemas que promanam de outros domínios como a linguística, a economia, a tecnologia e a análise: Pode-se muito bem dar a esses problemas, se se quiser, a sigla do estruturalismo. Foucault considera a nova história como o terreno privilegiado para empregar um estruturalismo aberto, historicizado, aquilo a que os americanos chamarão o pós-estruturalismo.

Essa historicização do estruturalismo constitui, de fato, um segundo tempo da história estruturalista depois de 1967: A arqueologia foucaultiana distingue-se com muita clareza do estruturalismo taxonómico, como o de Lévi-Strauss. Foucault substitui a reflexão sobre a estrutura e o signo pelo estudo da série e do evento. Mas esse deslocamento para a história, percebido como uma adesão com armas e bagagem pelos novos historiadores dos *Annales*, que verão em Foucault aquele que está em condições de conceitualizar sua prática, constitui efetivamente uma adesão enganosa. Pois o olhar de Foucault é o do filósofo que, numa filiação nietzscheo-heideggiana, decide desconstruir o território do historiador. É a esfera discursiva que interessa a Foucault e não o referente, que continua sendo o objeto privilegiado do historiador. (Dosse, 1994, p. 270)

Michel Foucault é uma figura emblemática e da atualidade no campo científico das humanidades e filosofia; é uma referência em termos da crítica às formas do poder. É o símbolo do novo estruturalismo, a sua nova forma de fazer crítica só existe em relação consigo mesmo e com a sua falta de convencionalismo, o que o torna uma renomada personalidade na comunidade intelectual. No campo da educação e da pedagogia, a obra de Michel Foucault ganha um lugar privilegiado pelas suas constantes interrogações às formas do poder e ao estatuto do saber moderno. A forma intransigente em que Foucault opera o conhecimento será aquilo que ele manifesta quando fala sobre as técnicas de si:

Quando comecei a estudar as regras, os deveres e as proibições da sexualidade, os interditos e as restrições que lhe são associadas, meu interesse se voltou não somente para os atos que eram permitidos e proibidos, mas também para os sentimentos que eram representados, os pensamentos e os desejos que podiam ser suscitados, a inclinação para perscrutar em si todo sentimento oculto, todo

movimento da alma, todo desejo travestido sob formas ilusórias. Há uma diferença sensível entre os interditos concernente à sexualidade e as outras formas de interdito. Contrariamente aos outros interditos, os interditos sexuais estão sempre ligados à obrigação de dizer a verdade sobre si.

Poderão objetar-me dois fatos: primeiro, que a confissão exerceu um papel importante nas instituições penais e religiosas, e isso no que concerne a todos os pecados, não somente aos da carne. Mas a tarefa principal que incumbe ao indivíduo analisar seu desejo sexual é sempre mais importante que a de analisar qualquer outro pecado.

Estou consciente, também, de uma segunda objeção: que o comportamento sexual é, mais do que qualquer outro, submetido a regras muito estritas de segredo, de decência e de modéstia, de forma que a sexualidade está ligada, de maneira singular e complexa, ao mesmo tempo, à proibição verbal e à obrigação de dizer a verdade, de esconder o que se fez e de decifrar quem somos nós. (Foucault, 2014, p. 265)

O desígnio maior que caracteriza Foucault e que se correlaciona com este estudo será, portanto, essa obsessão de estudar as fronteiras entre o poder e conhecimento, as formas como eles são manipulados para o controlo social através de instituições sociais; a sua tese encontra-se fragmentada em três pilares: a arqueologia, a genealogia e a ética. Com estes três eixos, Foucault busca compreender como um saber vem a ser compreendido, como o saber vem a ser como ele é e as possibilidades que possam existir numa verdade; o seu questionamento vai para além de querer saber se tal verdade é falsa ou verdadeira, mas sim, quais os procedimentos necessários para que tal saber venha a ser institucionalizado, compreendido e legitimado como um saber, ou seja, quais as condições históricas e possibilidades que atestam tal saber. Na arqueologia do saber Foucault especifica esse posicionamento:

A arqueologia não procura encontrar a transição contínua e insensível que liga, em declive suave, os discursos ao que os precede, envolve ou segue. Não espreita o momento em que, a partir do que ainda não eram, tornaram-se o que são; nem tampouco o momento em que, desfazendo a solidez de sua figura, vão perder, pouco a pouco, sua identidade. O problema dela é, pelo contrário, definir os discursos em sua especificidade; mostrar em que sentido o jogo das regras que utilizam é irreduzível a qualquer outro; segui-los ao longo de suas arestas exteriores para melhor salientá-los. Ela não vai, em progressão lenta, do campo confuso da opinião à singularidade do sistema ou à estabilidade definitiva da

ciência; não é uma “doxologia”, mas uma análise diferencial das modalidades de discurso. (Foucault, 1987, p. 159-160)

Diga-se, desde logo, que o projeto arqueológico de Foucault versa de forma muito obstinada um olhar atento ao que se sabe. Não se trata de um policiamento, mas de um racional que abre possibilidades de saber o que há, de facto, por dentro ou nas entrelinhas de um conhecimento, ou seja, aquilo que dificilmente poderia ser percebido de primeira dentro de um discurso:

É preciso também que nos inquietemos diante de certos recortes ou agrupamentos que já nos são familiares. É possível admitir, tais como são, a distinção dos grandes tipos de discurso, ou a das formas ou dos géneros que opõem, umas às outras, ciência, literatura, filosofia, religião, história, ficção etc., e que as tornam espécies de grandes individualidades históricas? Nós próprios não estamos seguros do uso dessas distinções no nosso mundo de discursos, e ainda mais quando se trata de analisar conjuntos de enunciados que eram, na época de sua formulação, distribuídos, repartidos e caracterizados de modo inteiramente diferente: afinal, a “literatura” e a “política” são categorias recentes que só podem ser aplicadas à cultura medieval, ou mesmo à cultura clássica, por uma hipótese retrospectiva e por um jogo de analogias formais ou de semelhanças semânticas; mas nem a literatura, nem a política, nem tampouco a filosofia e as ciências, articulavam o campo do discurso no século XVII ou XVIII, como o articulam no século XIX. De qualquer maneira, esses recortes – quer se trate dos que admitimos ou dos que são contemporâneos dos discursos estudados – são sempre, eles próprios, categorias reflexivas, princípios de classificação, regras normativas, tipos institucionalizados: são, por sua vez, fatos de discurso que merecem ser analisados ao lado dos outros, que não constituem seus caracteres intrínsecos, autóctones e universalmente reconhecíveis. (Foucault, 1987, p. 24-25)

No segundo eixo denominado genealogia do poder, Foucault concentra-se naquilo que ele chama de *dimensão microfísica do poder*. Podemos dizer que esta abordagem vem influenciada com o seu tempo, período em que a política marxista está inteiramente voltada às questões macroestrutural do poder; nessa altura, a voz era que as classes oprimidas ou desfavorecidas precisavam de tomar o poder. E vemos aqui como Foucault questiona de que forma o discurso é capturado pelo poder até mesmo em dimensões microfísicas do poder – precisamente onde menos se esperava que houvesse influências

adversas ao poder. Há exemplos simples que ilustram essa ideia: o poder que os pais podem exercer sobre os seus filhos; o poder que um professor pode exercer sobre o seu aluno, o poder que um aluno pode exercer sobre o outro aluno, o poder que um homem pode exercer sobre uma mulher; o poder que pode ser exercido por diversas categorias, mesmo aquelas categorias que são consideradas oprimidas do ponto de vista socioeconómico e que acabam exercendo poder sobre outras categorias.

Na sua obra *Vigiar e Punir* publicada em 1987, Foucault faz uma distinção de como o poder era exercido no mundo antigo, medieval e uma parte da modernidade, e como esse poder é usado ao longo da modernidade. Esta distinção é-nos trazida através de duas metáforas que ele usa para então analisar diferentes tipos de tecnologia de poder: no mundo antigo a principal estratégia de exercício de poder dava-se por intermédio de punição e, como nessa altura não haviam sido desenvolvidas estratégias para punir todas as pessoas, era fácil punir apenas alguns e de forma exemplar. A punição acabava sendo um espetáculo público.

A obra *Vigiar e Punir* de Foucault tem a sua introdução projetada através de uma imagem em que um homem está amarrado entre dois cavalos que são instigados a correr em diferentes direções; o objetivo é que essa pessoa seja desmembrada e não apenas que ela morra executada publicamente com todo o mundo vendo e sendo coagido a não fazer aquilo que aquele sujeito fez. Além disso, o objetivo é que o temor e a depuração participem como o viés motor desse juízo final, vemos o relato que exemplifica sessões destas no Capítulo I – O Corpo dos condenados:

[Damiens fora condenado, a 2 de março de 1957], a pedir perdão publicamente diante da porta principal da Igreja de Paris [aonde devia ser] levado e acompanhado numa carroça, nu, de camisola, carregando uma tocha de cera acesa de duas libras; [em seguida], na dita carroça, na praça de Greve, e sobre um patíbulo que aí será erguido, atenazado nos mamilos, braços, coxas e barrigas das pernas, sua mão direita segurando a faca com que cometeu o dito parricídio, queimada com fogo de enxofre, e às partes em que será atenazado se aplicarão chumbo derretido, óleo fervente, piche em fogo, cera e enxofre derretidos conjuntamente, e a seguir seu corpo será puxado e desmembrado por quatro cavalos e seus membros e corpo consumidos ao fogo, reduzidos a cinzas lançadas ao vento. (Foucault, 1999, p. 9)

Ao longo da modernidade vai haver uma mudança do tipo de tecnologia de poder que é utilizado, não vai mais ser usada a punição, mas sim a vigilância, onde o homem

modernizado é o tempo todo vigiado. As fábricas e indústrias são a porta de entrada desse novo sistema tecnológico de controlo, os trabalhadores são monitorizados através de marcação de pontos na sua hora de entrada e na sua hora de saída, fazendo com que os empregadores nestas fábricas verifiquem o comportamento deste trabalhador com relação à sua assiduidade; “a vigilância torna-se um operador económico decisivo, na medida em que é ao mesmo tempo uma peça interna no aparelho de produção e uma engrenagem específica do poder disciplinar” (Foucault, 1999, p. 147).

Com acessão da nova forma de manifestação de controlo governativo, o poder sente um desenvolvimento eficaz na conceção das suas linhas ideológicas, neste contexto e como medidas para tornar célere este novo paradigma, as igrejas, escolas, oficinas, o exército e em tudo são subjugadas à função, não só o de aperfeiçoamento da vigilância, como por exemplo a nova forma de controlo dos indivíduos, mas também a de fazer cumprir o exercício da educação espiritual e racional do indivíduo para esta nova ordem de manutenção da disciplina de tal maneira que “o próprio edifício da escola devia ser um aparelho de vigiar” (Foucault, 1999, p. 145). Na realidade é uma escalada a todos os níveis de difusão e promoção desta nova máquina de poder, onde é reforçada a ideia da vigilância seguida das medidas corretivas; isto é feito meticulosamente como Foucault nos conta a seguir:

A ordem que os castigos disciplinares devem fazer respeitar é de natureza mista: é uma ordem “artificial”, colocada de maneira explícita por uma lei, um programa, um regulamento. Mas é também uma ordem, definida por processos naturais e observáveis: a duração de um aprendizado, o tempo de um exercício, os níveis de aptidão têm por referência uma regularidade, que é também uma regra. As crianças das escolas cristãs nunca devem ser colocadas numa “lição” de que ainda não são capazes, pois estariam correndo o perigo de não poder aprender nada; entretanto a duração de cada estágio é fixada de maneira regulamentar e quem, no fim de três meses, não houver passado para a ordem superior deve ser colocado, bem em evidência, no banco dos “ignorantes”. A punição em regime disciplinar comporta uma dupla referência jurídico-natural. (Foucault, 1999, p. 150)

Há quem possa duvidar da própria arquitetura e estrutura da sala de aula que conhecemos hoje. Ela em si espelha todos os desejos e anseios do poder controlador referidas por Michael Foucault; a organização hierarquizada e direcionada na educação, aquela que representamos desde a antiguidade clássica sob a dicotomia mestre e discípulo, vem

sendo forjada, para que ela mesma seja artífice e bastião do paradigma da vigilância, “o poder da vigilância hierarquizada das disciplinas não se detém como uma coisa, não se transfere como uma propriedade, funciona como uma máquina” (Foucault, 1999, p. 149). E o que se manifesta por detrás dessa tecnologia de poder é a conceção na sua pérvida dimensão que coloca a todo custo a supervalorização dos novos mecanismos de poder que dela vem; há todo um sistema sofisticado e globalizado, que liga a hierarquia do poder de cima para baixo e de baixo para cima, “essa rede sustenta o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que apoiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados” (Foucault, 1999, p. 148).

É só uma breve observação daquilo que se vai passando no nosso quotidiano, veremos que o controlo está no ADN do então homem novo. Seria difícil perceber com tanta precisão se não coubesse ao Foucault trazer à tona estas questões; ora vejamos o que ele diz em relação à colocação do exame no centro desse sistema de poder em que vivemos:

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível. Mais uma inovação da era clássica que os historiadores deixaram na sombra. Faz-se a história das experiências com cegos de nascença, meninos-lobo ou com a hipnose. (Foucault, 1999, p. 154)

c. Michel Foucault – Zona de coexistência pedagógica

Sei, de qualquer forma, que meus livros serão comprometidos pelo que digo, e eu também. É o belo perigo, o perigo divertido dessas conversas. Então, deixemos aparecer esse parentesco, deixemos aparecer essa comunicação. (Foucault, 2016, p. 75)

Atualmente, quando pretendemos mergulhar a fundo em termos de envolvimento teórica e o pensamento intelectual relativamente às ciências humanas contemporâneas, em especial às questões que são tratadas pelo campo da Pedagogia, Educação Artística, História, Sociologia, Antropologia, Política e Filosofia, antes dos resultados, estão as inúmeras experiências reflexivas e as possibilidades do desdobramento das novas formas de inquietudes e diagnósticos de tempos e espaços presentes. A obra e o pensamento de Foucault permanecerão como uma fonte de inspiração para o deleite¹⁵ dos cientistas sociais e das humanidades, no limiar das suas ideias:

Foucault nos mostra que, no mundo que temos hoje ou para aquilo que hoje somos no mundo, a Ciência não poderia ser outra coisa diferente do que é hoje. E vice-versa, de modo que mundo moderno e Ciência se construíram juntos. Mas isso não deve ser entendido no sentido mecânico de causa-efeito, como se do conhecimento científico se originasse um saber tecnológico e esse, aplicado às atividades humanas (de ordem econômica, política, etc.), conferisse poderes diferenciados aos seus detentores (Estado, oligopólios, grupos de pressão etc.) e, daí, se originassem as situações de opressão, de controle, de submissão econômica, de desigualdades materiais. A interpretação foucaultiana me parece, de longe, muito mais sofisticada; parte da constatação de que a Ciência é um tipo moderno de discurso regular cuja produção, como os demais, é, ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por objetivo conjurar seus poderes e seus perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar seu peso, sua temível materialidade. (Veiga-Neto, 1995, p. 25)

¹⁵ Referente ao prazer suave de investigar, estudar, questionar... desenvolver e manifestar o espírito comunitário. O encanto de estar a ser em conjunto pedagogicamente.

De tal forma que em países como Moçambique e em todo o aglomerado das nações ditas do terceiro mundo, vergamos nos nossos sistemas de educação paradigmas separatistas que alimentam sobremaneira o aumento de índice de analfabetismo reflexivo e criativo. não creio que seja pelo lema que impera desde a primeira República, através das políticas expansionistas dos padres católicos jesuítas do século XIX, *virtus et scientia* com objetivos claros de disseminar as suas forças científicas, políticas, artísticas, linguístico-literárias e religiosas de índole europeu (Jorge Ramos do Ó, 2003; Jorge Ramos do Ó & Luís Miguel Carvalho, 2009; Norberto Dallabrida, 2001), até hoje esses países enfrentam dificuldades de criarem mecanismos e/ou sistemas educativos que funcionem.

As dificuldades e avanços que os sistemas de educação dos países em via de desenvolvimento enfrentam ganham um cariz que se justifica na falta de mão de obra qualificada; outra justificação, que nos parece mais um mecanismo de propaganda de política externa para que estes países continuem tal como eles estão, é a ausência deixada pelo divórcio, numa primeira fase, forjado pelas lutas de libertação e independências nos finais do século XX, dado que a parte significativa da população que trabalhava diretamente para a política expansionista viu-se obrigada a regressar com o decorrer das independências e, numa segunda fase, no decorrer do século XXI pela independência ideológica, cultural e religiosa. Esta última é a fase de difícil ultrapassagem, é a tal “constatação já tida como trivial na linguística e na estética: a linguagem não é transparente e, portanto, temos acesso somente às representações que ela nos oferece” (Veiga-Neto, 1995, p. 44). É a imagem da religião no contexto colonial vista como a instituição que mais produziu, distribuiu e controlou todos os procedimentos e mecanismos de controlo e de lavagem cerebral¹⁶ dos povos destes países colonizados.

É de grande relevância referirmos que o que a educação e o ensino hoje têm como ganhos são as conceituadas reflexões foucaultianas: as *técnicas de si e autogovernança*. Estas práticas do conhecimento individual e de autogovernança geridas cooperativamente e numa comunicação benéfica, franca e aberta dentro do contexto estudantil, são de extrema importância pelo facto de serem um bom porto para a criação e melhora constante do ambiente de produção e mediação do ensino na relação do aluno consigo mesmo, com

¹⁶ Referência ao processo de mudança profunda do pensamento, neste caso, com efeitos na mudança identitária ou personalidade por influência exterior poderosa.

os colegas, com os professores, com os funcionários, com a sociedade em geral e com todo o ambiente que o rodeia.

Um dos alertas transmitidos por Foucault nos seus discursos intelectuais em relação às ciências e à educação é que estes setores também são vulneráveis, na medida em que os seus mecanismos de produção e de discursos são capturáveis pelo poder; são controlados, geridos e redistribuídos pelos processos e procedimentos com objetivos de convocar o seu poderio controlador, aquele que domina os acontecimentos com todas as suas formas, sejam elas objetivas, subjetivas e que:

atuam por mecanismos de controle segundo a seguinte distribuição: procedimentos de exclusão (mecanismos externos de proibição, razão/loucura, verdade/falsidade), procedimentos de classificação, ordenação e distribuição (mecanismos internos de comentário, autoria, disciplina) e procedimentos de rarefação dos sujeitos (mecanismos de apropriação, doutrina e sociedade de discurso).

Podemos encontrar esses mecanismos de controle operando, sutil, mas permanentemente, na escola moderna, desde os níveis mais elementares até o ambiente universitário. (Veiga-Neto, 1995, p. 25)

Estes tipos de reflexões abrem espaços de diálogos estruturantes e, nestes termos, o próprio processo pedagógico, procedendo como um guarda-chuva de todo processo educativo que confere e garante a liberdade da construção de conhecimento e saber científico.

As sugestões científicas proclamadas por Foucault tornam-se uma influência direta para os processos de organização pedagógica, desde os questionamentos das estruturas e arquitetura concebidas às instituições de ensino até às formas de relacionamentos que atravessem todos atores envolvidos nos processos de ensino e das aprendizagens e todas as formas de saber: o de ser, saber e fazer, “em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença” (Da Silva, 2000, p. 73). Podemos até considerar como decreto e zona da coexistência pedagógica as referências científicas em que Foucault se concentrou nas suas investigações científicas e, que ao mesmo tempo, funcionam como fatores aglutinadores e de aceitação das diferenças dentro dos processos pedagógicos na mesma proporção em que eu me desenvolvo, o outro também se desenvolve e em

conjunto nos desenvolvemos e, de acordo com Jorge Ramos do Ó, no capítulo da obra *Foucault, Deleuze & Educação*, diz que Foucault:

Defendia para si uma identidade dupla, a de universitário e de intelectual, quer dizer, a de alguém cuja razão de ser era a tentar “fazer funcionar um tipo de saber e análise que era ensinado e aceto na universidade, de modo a modificar não somente o pensamento dos outros, mas também o seu próprio” (1984d, p. 248), Insistiu no postulado segundo o qual “eu não nos é dado” e que, dessa evidência fundamental, se poderia tirar também a “consequência prática” mais decisiva, a de nos “criarmos a nós mesmos como obra de arte”. A ética da existência foucaultiana – sempre apresentada como “a prática refletida da liberdade” (1984g, p. 267) – descobria assim autocriação onde outros encontravam quase sempre autenticidade. Nessa perspectiva defendia que não se deveria referir a atividade criativa de alguém ao tipo de relação que tinha consigo mesmo, mas, na inversa, a “relacionar a forma de relação que se tem consigo mesmo à atividade criativa” (Foucault, 1983, p. 262). Era então que se mostrava surpreendido que, no mundo social contemporâneo, a arte se tivesse transformado “em algo relacionado a objetos e não a indivíduos ou à vida” (Foucault, 1983, p. 262), lastimando que remetesse apenas a uma prática especializada feita por artistas. E por isso lançava duas perguntas – repito: “entretanto, não poderia a vida de todos se transformar numa obra de arte?” (1983, p. 261-262). Parecia acreditar que uma multidão de estilos de existência irromperia a partir de uma prática de trabalho diário. Em lugar de remeter para a concordância e harmonia de ideias, a “chave da atitude pessoal” de um filósofo deveria, para Michel Foucault, ser deduzida da sua filosofia como vida, na sua vida filosófica, no seu *ethos* (1984b, p. 219). Eis porque dizia que não fazia nenhum tipo de esforço “para desenvolver a menor forma de coerência” e que esta mais não era que a sua vida. (Ó, 2013, p. 33-34)

Há de facto uma arquitetura clara no pensamento filosófico de Foucault, que nos coadjuvária na performance do dia a dia, como espelho de relacionamentos cooperativos de acordo com a nossa proposta de vida profissional.

Capítulo IV

O professor artista

1. O compromisso com a criação de novos palcos educativos comunitários

Em princípio, os professores de artistas, aqueles que deliberadamente assumem estar à frente a dirigir uma aula para uma plateia aspirante à carreira de artista, deviam ser artistas e de facto muitos deles são. Principalmente aqueles que lecionam disciplinas ou cadeiras específicas do curso, esses sim devem ser; outros são professores de artistas porque, para além de serem artistas também, têm proficiência para a docência e, por isso, exercem essa dupla função.

Outros são porque são artistas e na escola ou conservatório ou universidade próximo ao local onde moram é necessário alguém com tal perfil; neste caso, havendo vaga e necessidade o artista acaba se tornando também professor. Esse dilema dos professores das áreas artísticas faz-nos lembrar a célebre frase de William Shakespeare na peça Hamlet, *To be or not to be, that is the question*, em português: “ser ou não ser, eis a questão” (Shakespeare, 2001, p. 111).

É um dilema durante uma aula ser ou não ser, ser professor ou ser artista, e é ainda um dilema triplicado quando se é professor, artista e ao mesmo tempo se coloca no lugar do aluno. Na realidade, tudo se produz e se reproduz dentro da mente, a consciência de ser professor ou artista e ter que se colocar no lugar do aluno, para melhor o compreender, pode tornar essa função de professor de artistas simples, difícil ou complicado tudo por conta do tipo de educação desta nossa era atual, a conceção moderna de educação está inteiramente ligada à democratização educativa. Embora no limite, nas artes também somos tentados a ser espontâneos como “nos povos primitivos a educação fora

espontânea”, tal como, “nos antigos povos orientais, erudita e religiosa” (Santos, 1999, p. 19).

Se neste século, a intenção educativa decorre da conceção democrática, histórica e social de aprendizagem, então para os professores das artes o desafio é cada vez maior e faz todo o sentido a pergunta colocada pelo Professor Arquimedes da Silva Santos, um acérrimo estudioso da Educação pela Arte em Portugal, este pensador da educação artística nos desafia a pensarmos em “como se vai articular educação e arte, pedagogicamente?” (Santos, 1999, p. 21).

De facto, em educação artística o que se tenta fazer é agregar uma bifurcação entre os ramos da Pedagogia e da Arte, sabe-se que, por um lado, a arte é a expressão máxima de um ideal relativo à beleza física e, ao bom gosto, no qual podemos encontrar uma data de artes, desde a música, dança, pintura, escultura, teatro, literatura, cinema, fotografia, histórias em quadrinhos, jogos eletrónicos, arte digital... e, por outro lado, a pedagogia que é o conjunto de estratégias e técnicas de ensino para estimular a manifestação da criatividade do conhecimento e dos modos de expressão (Santos, 1999); (Costa, 2003); (Da Silva, 2003). Entretanto, é aqui onde se encontra o núcleo ou, se quisermos, o centro entre aquilo que parecia estar a separar estas duas áreas e que nos vêm confundindo a nós, que somos artistas e professores ao mesmo tempo – a expressão.

Neste caso, somos convidados a observar uma série de atitudes nobres para uma profissão que se faz nobre nos dias de hoje, é expetável que um professor artista seja:

Antes de mais nada capaz de uma profunda e sincera observação de si mesmo, de um afeto que, todavia, não tema quando for necessário, contristar o seu objeto, e ao mesmo tempo deve possuir humildade e dignidade, tranquilidade e firmeza, e sobretudo aquele tato moral que sabe apanhar diversas nuances de atitude e comportamento nos diferentes indivíduos e estados de espírito. (Abbagnano & Visalberghi, 1957, p. 631)

O pedagogo artístico, ou seja, mais para área de lecionação, é a pessoa que dirige uma aula de arte doravante, espera-se de si uma capacidade obstinada de um facilitador nato da criatividade, melhor dizendo, que tenha “uma pedagogia de bom senso” (Freinet, 1967). Quando o pedagogo Célestin Freinet aborda a questão do bom senso na pedagogia, ele recorre a diversos exemplos diários dos mais básicos, aqueles que qualquer pessoa, independentemente das suas origens ou condições sociais, culturais, até mesmo

económicas, se pode facilmente identificar: ele dá exemplos de cão caçador, o qual não se pode dar o luxo de se dar um treinamento prematuro ao cão novo, justificando-se na seriedade em que se deve encarar uma partida de caça. Numa situação destas, o cão novo deve ser “treinado em companhia de excelentes cães, cujo exemplo se limitará a seguir” (Freinet, 1967, p. 11). Outro belo exemplo é que não se educa o cão novo pelo medo, sendo que não é pela violência que o instrutor conseguirá obter os seus fins educativos.

Outras experiências pedagógicas de Célestin Freinet vêm da introdução nas suas escolas do incentivo à escrita, através da produção de um jornal escolar o qual ele apelidou de “O Jornal Escolar” (Freinet, 1974); é como aquele velho ditado que diz: de pequenino é que se torce o pepino. Entretanto, com esta aprendizagem de escrita através do jornal escolar, a base metodológica pedagógica de Freinet fundava-se primeiro em textos livres dos pequenos autores através da “observação e experimentação através da própria vida” (Freinet, 1974, p. 33). Não é necessário inventar a roda, nós os professores artistas compreendemos melhor que tudo tem o seu início e que precisamos aprofundar estratégias pedagógicas que levem o aluno a mergulhar na zona da criatividade, no *nível zero*, na zona mais profunda do seu *eu criança*, na *zona da pequena atenção* onde ele se possa encontrar - encontrar-se consigo mesmo.

Como é que eu, professor artista, posso levar o aluno à zona da criatividade, ou seja, ao nível zero?

Que argumentos pessoais devo criar na minha mente para manifestar o professor artista que proporcione uma boa performance no processo de ensino e aprendizagem dos alunos na arte de representar?

Primeiro, e o mais básico, o professor artista deve saber a origem do conhecimento, como é que o conhecimento dos alunos se processa, aquilo a que Piaget chama de “fontes do conhecimento e as suas interações” (Piaget, 1988, p. 19), nesse âmbito, ele faz uma distinção minuciosa em duas categorias, o conhecimento físico e o conhecimento lógico matemático. De acordo com Piaget, o conhecimento físico vem das observações dos factos externos, depende do que o aluno vê, do que acontece externamente e de como reage a tais factos. Usando o exemplo dado por Piaget em relação ao conhecimento físico, ele diz o seguinte “ao deixar cair um envelope e um copo, a criança descobre as reações diferentes destes objetos, à mesma ação” (Piaget, 1988, p.

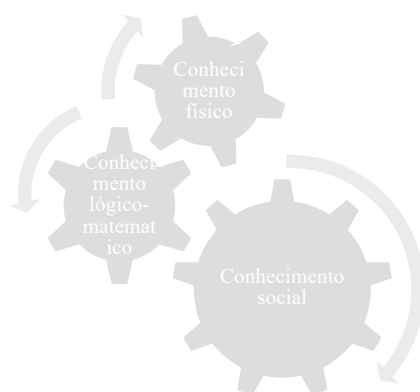
20). Já o conhecimento lógico matemático vem correlacionado com o conhecimento físico, isto é, “a criança aprende as coisas da realidade ao colocá-las em relação com os conhecimentos anteriores, senão toda a informação que ele lê na realidade seria um incidente isolada, sem relação com o resto dos seus conhecimentos anteriores” (Piaget, 1988, p. 21).

Outra origem do conhecimento provém do conhecimento social, de acordo com as afirmações do sociólogo Émile Durkheim, “a educação é uma coisa eminentemente social” (Durkheim, 2001, p. 16). Entretanto, embora a parte social não tenha sido estudada pelo Piaget, cabe ao pensador Lev Semionovitch Vygotsky levar a diante a teoria do processo de ensino e aprendizagem como processo social, através da sua teoria “histórico-cultural do psiquismo”, adiante transcrevemos a fundamentação de exemplo dessa teoria onde o próprio Vygotsky afirma o seguinte:

Os conceitos históricos da criança, por exemplo, só começam a desenvolver-se quando o seu conceito comum de passado se torna suficientemente distinto – a partir do momento em que a sua vida e a vida das pessoas que a rodeiam são situadas, na sua consciência, num quadro em que se opera sob a sua forma inicial a abstração «antes e agora». (Vygotsky, 2007, p. 282)

Até aqui colocam-se as primeiras pedras fundacionais do processo de compreensão das origens do conhecimento e os seus processos de desenvolvimento e que, através dos pensadores (Piaget, 1989) e (Vygotsky, 2007), ficamos a saber as três etapas desse processo com o qual nós os professores artistas temos que lidar no nosso trabalho, resumidamente descrevemo-las através da seguinte figura:

Figura 7: Origem do conhecimento segundo Piaget e Vygotsky



a) – Conhecimento Físico

Do mesmo jeito que sabemos que uma das principais características do ser humano é a aprendizagem constante. O mundo externo impregnado pelos acontecimentos, eventos e uma infindável lista de objetos externos faz com que as coisas com existência concreta façam parte da primeira etapa do conhecimento. Por exemplo, quando nascemos, viemos ao mundo sem sabermos nada que tenha a ver com a língua, com nada do bairro ou com o local em que nascemos; entretanto, se os nossos pais não se mudarem de imediato daquele local onde nascemos, as primeiras palavras serão proferidas no idioma ao qual estamos expostos diariamente (pelo menos naqueles primeiros dias de vida) e, de seguida, iremos chamar pelas pessoas mais próximas que vemos todos os dias, se forem nossos pais, então os primeiros objetos externos a serem conhecidos e também a serem invocados serão os nossos pais. Neste caso, as primeiras palavras serão “pai” e “mãe”, eles são os primeiros objetos externos a serem conhecidos.

O conhecimento físico manifesta-se através de tudo aquilo que aparece no mundo exterior e, como Piaget faz-nos saber, “a única forma de uma criança descobrir as propriedades físicas dos objetos é agir sobre eles e descobrir as reações às suas ações” (Piaget, 1988, p. 19-20).

Nós os professores artistas em relação ao conhecimento físico, somos chamados à atenção para termos cuidado ao planificarmos as nossas aulas, tendo em conta o que os alunos conhecem ou não conhecem fisicamente. Infelizmente, com a globalização de informação hoje em dia, nota-se uma enorme confusão neste quesito, fazendo parecer que todas as pessoas sabem de tudo. Mesmo quando recomendamos o estudo de textos clássicos aos nossos alunos, o melhor é explicarmos-lhes com toda a paciência toda a realidade que se passa no texto referente ao contexto histórico-situacional, tal como os acessórios, utensílios, peças, objetos, instrumentos e todos os elementos utilizados no texto para dar vida à história.

b) – Conhecimento lógico matemático

Aqui é importante dizer que ao conhecimento lógico matemático atribui-se a função interna do eu “o sujeito é a fonte do conhecimento” (Piaget, 1988, p. 20); neste

caso, é o conhecimento que se constrói com base nas vivências e experiências provenientes também do conhecimento físico.

Assim que os objetos externos são conhecidos, ou seja, quando são estabelecidos na mente, o sujeito sente-se conhecedor dos objetos. O conhecimento lógico serve de um elo, que faz a relação entre coisas ou acontecimentos; a memória busca a informação antes conhecida, estabelece relação com a informação atual, seja um objeto real, situação ou evento e, no final, tira conclusões: “o número é uma relação que a criança introduz e impõe aos objetos” (Piaget, 1988, p. 20). Por exemplo, se a criança conhece nuvem e depois conhece chuva, há uma probabilidade de um dia, e sem ajuda de ninguém, assim que ela avistar nos céus uma nuvem, fazer uma relação entre nuvem e chuva e, por si só, chegar a fazer uma previsão de poder chover num futuro breve. De acordo com Piaget, “a partir do momento em que o conhecimento é organizado numa totalidade estruturada coerente, nenhum conceito pode existir isolado” (Piaget, 1988, p. 35).

Mais uma vez, como professores artistas, a nossa profissão exige de nós uma mentalidade abrangente, revestida de respeito em relação a todo o processo de conhecimento dos nossos alunos, sem nos esquecermos da especificidade que há em cada um deles dentro do grupo e na sala de aula. Para um bom proveito no processo de ensino e aprendizagem por parte dos alunos, Piaget diz-nos o seguinte: “a situação ideal de aprendizagem é aquela em que a atividade é de tal modo agradável que aquele que aprende a considerar como um trabalho e como um jogo” (Piaget, 1988, p. 31). E como não poderia deixar de ser, em todas áreas de trabalho há sempre um conjunto de métodos e procedimentos a serem conhecidos, felizmente para nós é reconhecer e dominar os processos da mente, para que o ensino e aprendizagem se torne uma atividade simples e perceptível aos alunos.

c) – Conhecimento social

O conhecimento social como o próprio nome diz é um conjunto de saberes que são adquiridos através de convivências e interações com os outros, tanto com as pessoas mais próximas, como por exemplo família e amigos, bem como com pessoas do mesmo grupo social. Sobre este quesito iremos buscar a afirmação de Émile Durkheim que diz:

É que em cada um de nós, pode dizer-se, existem dois seres que, apesar de serem distintos. Um é feito de todos os estados mentais que apenas têm a ver conosco

e com os acontecimentos da nossa vida pessoal. É o que poderemos chamar o ser individual. O outro é um sistema de ideias, de sentimentos, de hábitos que exprimem em nós, não a nossa personalidade, mas o grupo ou grupos diferentes de que fazemos parte; são as crenças religiosas, as crenças e as práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais, as opiniões coletivas de qualquer género. O seu conjunto forma o ser social. (Durkheim, 2001, p. 16-17)

Especial atenção para essas duas questões descritas pelo Durkheim, sobretudo quando aborda o ser humano sobre duas facetas opostas – ambas relacionadas com o mesmo ser: a primeira que tem a ver com o ser individual presente em cada ser humano, e a outra que tem a ver com o ser social que também está presente em cada ser humano. Todo esse processo de dualidade entre esses dois tipos de personalidades existentes em cada ser humano – a personalidade individual e a personalidade social - ambas se constroem em simultâneo, de acordo com tudo aquilo que nos rodeia desde vivências, crenças, hábitos e costumes, entre outros aspetos que moldam a nossa personalidade individual e social. É precisamente nestes dois aspetos do ser humano em que percebemos que a educação deveria se focar na sua relação com o espaço, tempo e realidade histórica cultural do processo de ensino e aprendizagem.

Na nossa atualidade com o avanço do desenvolvimento humano através da ciência, da tecnologia e de todo suporte de difusão de informação que vêm tornar real o conceito de globalização¹⁷, a educação, a pedagogia e o professor das artes em especial ganham uma acrescida relevância, “não apenas como agente de socialização, mas também como transmissora de aptidões básicas” (Bruner, 1999, p. 51). Como se pode imaginar, do mesmo jeito que as aprendizagens sociais obedecem a um espaço, um tempo e uma história de circunstâncias e acontecimentos, o que contrasta de certa forma com a realidade de hoje em que o ser humano está intensamente ligado através da globalização, que nos referimos anteriormente – o estarmos aqui e agora e também em todo mundo através da tecnologia.

A educação, a pedagogia e o professor, pelo menos na nossa cultura bantu, carecem desse acompanhamento sequenciado entre os elementos espaciais, temporais e do próprio desenvolvimento histórico-social do ser humano em relação com a educação. Em jeito de desculpa, estão os elementos relacionados com a história colonial que

¹⁷ Referimo-nos à aproximação das nações, países ou de continentes, do encurtamento de distâncias de espaços e vidas de modo a que todo o ser humano esteja a par dos acontecimentos do mundo de forma pontual.

acompanha os nossos povos até hoje, nesse caso, também motivado pelo tempo, digo, o tempo que separa as independências nos países africanos. Esse tempo de purgação e da libertação de sentimentos reprimidos dos tempos coloniais.

A propósito disto, está “a razão pela qual as sociedades não são mais cuidadosas com o papel da educação na determinação do seu futuro” (Bruner, 1999, p. 51). Sob esta falta de firmeza na matéria de prevenção do futuro da educação na nossa cultura africana negra, desenvolveu-se uma cultura de negligência, no qual fica óbvio o mau funcionamento do sistema educativo nestes países e, conseqüentemente, todo um mau funcionamento de toda a organização de vida nestes países, como nos alerta o cientista da psicologia e da educação Jerome Bruner:

O resultado a longo prazo pode vir a revelar-se uma terrível bomba-relógio, à medida que os jovens semianalfabetos afluem à nova urbe africana desprovidos de aptidões comercializáveis, de amarras familiares e tribais cortadas e sem um corpo de professores e funcionários públicos adequadamente formado para manter a estabilidade ou ensinar os inexperientes (Bruner, 1999, p. 51).

Neste sentido, vemos a educação artística como esperança, mas também como ponto de partida para coordenar o desenvolvimento histórico-social da nossa cultura intelectual. Por isso, é necessário evocar com seriedade a vontade de estruturarmos a nossa educação no sentido geral e praticar copiosamente a cultura do respeito do eu individual, do outro e, sobretudo, da cultura comunitária e democrática. Desta forma, cremos que presenciaremos num futuro breve uma viragem completa do pensamento coletivo, sobretudo, quando se trata de cuidar “o papel da educação na determinação do seu futuro” (Bruner, 1999, p. 51) e não só, mas também, garantir uma intrínseca função pedagógica fora da instituição de ensino, de modo a que a pedagogia cooperativa seja um modelo de convívio social. Parece óbvio, mas é necessário dar voz à educação e à pedagogia como veículos integrantes da cultura e da socialização intelectual.

A relação entre educação e modo de vida de uma sociedade é uma relação intrínseca, sendo que os resultados tendem a não ser adversos à realidade onde se traduz tal educação; uma educação que presa pela qualidade é expetável produzir uma sociedade melhor, por outro lado, uma educação desinteressada também produz uma sociedade debilitada intelectualmente.

No nosso caso, digo que são visíveis as discrepâncias entre aquilo que desejamos que a educação seja e realidade social a que o nosso povo está sujeito. Por esta razão,

vemos na educação artística e nos professores artistas um papel fundamental na mudança da consciência social e no seu papel educativo perante os desafios inerentes à sua função inserida nessa sociedade; neste caso, a educação artística e os professores artistas podem ser relevantes na forma de pensar e projetar a educação. Para nós, o papel do professor artista ultrapassa o desejo de criar através da escola o *mundo melhor*, mas é também acima de tudo esse desejo de formar uma educação e sociedade que se prese homogênea.

1.1. Criando uma relação amistosa no processo de ensino e aprendizagem

No ensino e aprendizagem, uma relação amistosa seria exatamente aquela em que todos os indivíduos envolvidos no processo trabalham cooperativamente para o desenvolvimento de uma aprendizagem envolvente em termos de conhecimento científico, intelectual, político, religioso, cultural, social entre outros tipos de conhecimentos dentro das comunidades e que todos estes saberes beneficiem o processo de ensino e aprendizagem do grupo, ou seja, segundo António Nóvoa seria “imaginar propostas que reconciliam a escola com a sociedade e chamem a sociedade a uma maior presença na escola” (Nóvoa, 2002, p. 19). Trata-se de projetar a escola como um lugar comum, em que a comunidade local é envolvida no processo, e ao mesmo tempo assumir uma “identidade profissional que valorize o seu papel como animadores de redes de aprendizagem, como mediadores culturais e como organizadores de situações educativas” (Nóvoa, 2002, p. 23).

A palavra *amistoso* quer dizer “amigável; conciliador; cordial” (Edípica, 2001, p. 87) é o termo que nos aproxima, que reflete o desejo de estarmos juntos, trabalhando em conjunto uns com os outros numa perspetiva homogénea de aprendizagem, uma perspetiva de “educação que não se esgota no espaço-tempo da sala de aula, mas que se projeta em múltiplos lugares e ocasiões de formação” (Nóvoa, 2002, p. 25). É o tipo de educação que se preocupa não só com o conhecimento científico e filosófico global, mas também com aquele conhecimento que se considera básico, local, ou seja, aquele conhecimento inicial dos nossos estudantes. Se olharmos para os nossos primeiros dias de escolaridade, veremos que é imprescindível saber as vogais *a, e, i, o, u*, assim como o conhecimento do abecedário como o princípio da aprendizagem da leitura e escrita. A questão que se coloca é: Porque é que a educação na nossa cultura, ignora a cultura local?

Haverá uma resposta que foge ou pelo contrário que nos assedia para tamanha ignorância?

Para começar, a escola como a nossa cultura conhece hoje vem a partir da presença colonial e a sua génese vem de uma evolução que tem como princípio a partir da religião, não é nossa intenção abordar esta questão em termos histórico, ainda assim, sabemos que houve tempos em que a Igreja Católica controlava os estados, a passagem do controlo também, teve efeitos diretos para a escola dos dias de hoje, de acordo com o Professor António Nóvoa:

O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou sob o controlo da igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob controlo do estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente. (Nóvoa, 1995, p. 15)

Neste caso, estamos perante uma profissão de professor que tem bases fundacionais religiosas, não no sentido de a própria igreja almejar se recriar, mas no sentido de querer se aprofundar, produzindo modelos eficazes para disseminar a palavra de Deus e regras e condutas religiosas, assim como aprofundando a ética e boa conduta aos novos crentes, adiante Professor Nóvoa apresenta uma explicação cirúrgica em relação à génese desta profissão, segundo ele:

Inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma opção secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A génese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente. (Nóvoa, 1995, p. 15-16)

O que é que aprendemos com a origem da profissão de docente e o que é que devemos fazer para pensarmos a nossa educação dentro deste quadro de conhecimentos?

Ora, se a educação e a profissão do professor na cultura ocidental tiveram essa trajetória, é expectável na cultura bantu haver um processo que obedeça a uma compreensão historiográfica do passado, presente e o futuro da nossa cultura e do tipo de educação e do profissional de educação que seja compatível com a nossa realidade. O que acontece é que houve uma passagem da cultura escolar ocidental para a nossa cultura sem necessariamente um embasamento que conecta exatamente com as necessidades reais da cultura local. Isto acaba constituindo a razão que justifica a desestabilização de todo o processo educativo nos nossos países, tendo em consideração que o conjunto de normas e valores instituídos no tempo colonial previam um certo resultado. Hoje com a nova realidade política e administrativa torna-se imperioso uma revisão de objetivos e fundamentos educacionais que endossam novos preceitos que se enquadraram na nossa

cultura. Nesse sentido, a organização cooperada de aprendizagem acaba sendo um modelo pedagógico estratégico que se adequa aos novos desafios da nossa cultura. Até porque o próprio convívio comunitário bantu dá esses primeiros passos para a consciencialização da necessidade de contar com o outro, em qualquer circunstância, tanto em momentos de felicidade, assim como em momentos de infelicidade.

É uma questão de trazer à nossa realidade cultural um novo estímulo comunitário através da escola, aquilo que a tradição bantu já carrega dentro da sua própria estrutura sociocultural, mas que, no momento, todo esse conhecimento encontra-se encurralado no seu interior através de vários cruzamentos culturais e que muitas destas culturas que atravessaram a cultura bantu apresentaram-se como culturas superiores. Por uma questão de indução direta ou mesmo indireta, o individualismo e a cultura de competição entrou em demasia na vasta estrutura social, afetando sobremaneira e escamoteando no seu interior e constituindo uma nova estrutura de organização social desprovida de humanismo e de bondade para com o próximo.

Na atualidade, nós os professores somos convidados a abordar o processo de ensino e aprendizagem como uma ação que nos permite experienciar “a convivialidade como um valor essencial” (Nóvoa, 2000, p. 14). Numa verdadeira ação planificada de resgate aos bons valores da profissão, ampliando a grandeza e a dignidade da noção de trabalho conjunto dentro do grupo de estudo ou sala de aula, na linha do pensamento do Professor Nóvoa, “estamos no cerne do processo identitário da profissão docente que, mesmo nos tempos áureos da racionalização e da uniformização, cada um continua a produzir no mais íntimo da sua maneira de ser professor” (Nóvoa, 2000, p. 15); é também acima de tudo, fazer um pacto consigo mesmo de modo a aprender a viver e a conviver com a melhor versão de professor.

Tudo tem a ver com uma questão de adoção de bons princípios e valores que norteiam os melhores procedimentos no processo de ensino e aprendizagem, de tal maneira que esses princípios podem ser desenvolvidos em conjunto com os alunos de forma cooperativa. Precisamente porque essa construção conjunta não só facilita o processo de ensino, mas também serve de projetor de uma futura sociedade imbuída de bons valores. É um ato de construção identitária não só da profissão de professor em específico, mas também de toda uma futura nação de homens e mulheres de bem consigo mesmos e com os outros, de bem com a ciência e com a sociedade, de bem com a religião e com a cultura. Para consciencializarmo-nos deste desejo, iremos buscar os 6 pontos que perfazem a natureza do crescimento intelectual segundo Jerome Bruner:

- 1- O crescimento caracteriza-se pela crescente independência da reação relativamente à natureza imediata do estímulo;
- 2- O crescimento depende da interiorização de acontecimentos num sistema de armazenamento que corresponde ao meio;
- 3- O crescimento intelectual implica uma capacidade crescente de dizer a si próprio e aos outros o que se fez ou o que se vai fazer;
- 4- O desenvolvimento intelectual depende de uma interação sistemática e contingente entre um educador e um educando;
- 5- O ensino está largamente facilitado pela linguagem, que acaba por ser não apenas o meio de intercâmbio, mas também o instrumento que o próprio aluno pode depois utilizar para estabelecer ordem no ambiente;
- 6- O desenvolvimento intelectual é marcado pela crescente capacidade de lidar simultaneamente com várias alternativas. (Bruner, 1999, p. 21-23)

A noção da relação amistosa no processo de ensino e aprendizagem é a pedra basilar para a construção de uma educação que pretende preparar ou projetar uma sociedade imbuída de valores, de acordo com os 6 pontos acima descritos por Bruner. Estas ideias viabilizam a perceção de como é que os professores podem tornar-se maestros no desenvolvimento intelectual dos seus estudantes, focados em materializar em primeiro plano o respeito tanto individual assim como pelo outro.

Há muita coisa por verificar, quando se trata de aprendermos em conjunto a respeitarmo-nos a nós e aos outros; o que pretendemos realçar acima de tudo é a sanidade física e mental individual e coletiva. Neste caso, no que toca à sanidade física, o professor e os alunos devem comprometer-se a apresentarem-se confortáveis em termos higiénicos, ou seja, haver um momento ou momentos em que se discute todo o conjunto de saberes referentes à promoção de saúde, de modo a evitar mal-estar e doenças, também é necessário discutir estilos de vestes. Não aconselhamos a definição de padrões de vestes na sala de aula ou nos grupos de estudo, mas sim uma forma de avivar o saber estético.

Referente à sanidade mental, não sendo médicos psiquiatras, nossa abordagem é basicamente relacionada com a noção das regras de bom senso; referimo-nos à discussão que nós os professores temos que levar a cabo com os nossos estudantes, que tem a ver com o tipo de ações de respeito para com o outro, que o grupo tem que saber, tendo em consideração as regras de bom convívio, como por exemplo: não segregação, discriminação, hostilização de ninguém e abstenção, sobretudo, de todo tipo de injustiça dentro do grupo ou sala de aula.

Em segundo plano, o respeito pelo bem comum. É necessário criarmos em conjunto o gosto pelo cuidado do que é nosso, por exemplo, a sala de aula e tudo o que estiver lá deve ser muito bem cuidado porque beneficia todos. O mau uso das portas ou janelas pode causar avaria ou estrago, o que deixaria a sala de aula vulnerável de ruídos, ventos, chuva ou qualquer outra situação que prejudique o funcionamento do mesmo.

Em terceiro plano, a prática. De acordo com Vygotsky:

Todo conhecimento sempre surgiu e surge no fim das contas de alguma demanda ou necessidade prática, e se no processo de seu desenvolvimento ele se separa das tarefas práticas que o geraram, nos pontos finais desse desenvolvimento ele torna a voltar-se para a prática e nela encontra a sua suprema justificativa, confirmação e verificação. (Vygotsky, 2001, p. 273)

É um facto, a realidade do nosso trabalho é muito mais do que ensinar, é o de aprender, razão pela qual não temos que temer mostrar aos nossos alunos como nós aprendemos, ou seja, como é que nós procuramos aprender ou quais são as nossas maneiras de aprender. Tudo começa por aí, procurarmos ser abertos e claros connosco mesmos e com os nossos alunos; consideramos isto como o primeiro passo que facilita o nosso trabalho. Trata-se não só, mas também, efetivamente de um trabalho de ensino e aprendizagem, sucedendo que tanto o professor como alunos todos eles estão sujeitos ao mesmo tipo de procedimentos e práticas.

É uma questão de compreensão, é o que nos leva para outro estágio, o de apresentarmos aos nossos alunos as coisas que fazemos relacionadas com o nosso trabalho e como as fazemos; isto acaba sendo muito útil para uma pedagogia que pretende ser cada vez mais próxima à realidade a que se vive. Este tipo de ação pedagógica ativa o modelo de aprendizagem que se insere dentro da génese de aprendizagem do ser humano, o de aprender vendo como o outro faz, a dita aprendizagem por imitação. Como referimos acima, este tipo de aprendizagem é dos mais básicos para os seres humanos e se calhar o mais indicado para a nossa realidade sociocultural. Talvez precisemos diariamente de nos lembrar de que ninguém sabe tudo. Ainda mais nos dias que correm, com o desenvolvimento da tecnologia, em que qualquer pessoa está sujeita a variadíssimo tipo de informação, o exercício de testemunho serve também de desafio para nós mesmos.

É o desafio dessa relação amistosa que a nossa pedagogia se propõe, uma projeção para atingirmos aquilo que cada um de nós deseja, segundo a obra pedagógica da autora

Maria Odete Valente, *A escola e a educação para os valores* (Valente, 2002). Numa lógica de ideias, se pretendemos que os nossos alunos sejam de facto indivíduos que se preocupam com a projeção do futuro deles, do meio em que eles se encontram, é necessário que os professores participem ativamente nessa projeção propiciando momentos e ambientes realísticos que ajudam o aluno a visualizar tal futuro a partir do que ele vê, sente e faz. É o que é denominado por “aprendizagem baseada na experiência” (Piaget, 1982), (Varma & Williams, 1979).

É uma questão de nós os professores aprendermos a conviver com os nossos medos e, ao mesmo tempo, a conviver com os nossos momentos de vitória com os nossos alunos, porque entendemos que esta é a melhor via para chegarmos ao conhecimento a partir da nossa prática e a prática dos nossos alunos. A mesma clareza com que queremos que os nossos alunos desenvolvam as suas capacidades intelectuais tem a ver com a clareza com que eles veem as nossas capacidades intelectuais, a nossa forma de ser, estar e fazer o exercício pedagógico.

O processo de ensino e aprendizagem também passa por esse desafio que nós nos colocamos, o de tomarmos a dianteira no processo, criando esse laço com a nossa prática e com os nossos alunos, um laço de trabalho que se confunde a partir dessa relação que se cria no interior da sala de aula ou no grupo de estudo. Como nos adverte o autor da obra *Pedagogia da convivência*, o Professor Xesús R. Jares, “a primeira obrigação sobre a qual nos devemos questionar é em que tipo de convivência aspiramos viver e em que pretendemos educar” (Jares, 2007, p. 18); estes questionamentos vêm como uma parte consciente e racional sobre o qual recai o nosso entendimento, sobretudo, quando nos apercebemos que estamos diante de uma responsabilidade maior, o de estar na linha da frente do processo de ensino e aprendizagem, por outro lado, porque também sabemos nós que o “problema da convivência é um dos aspetos que mais preocupa a sociedade em geral” (Jares, 2007, p. 19), de tal maneira que a escola e a pedagogia acabam sendo esse refúgio e o espaço em que as comunidades depositam a sua esperança.

Vale lembrarmos que a construção da boa convivência não é exclusiva a educação ou da pedagogia formal, tradicionalmente as famílias, a religião e outras instituições ao serviço da sociedade e da cultura são também espaços de transmissão e de práticas de boa convivência. Tanto que é preciso que todos estes espaços existam e trabalhem de forma a aproximarem os seus objetivos e na forma como estabelecem as regras de convivência.

Tudo bem que uma instituição de ensino formal não funciona essencialmente com as mesmas regras de convivência de uma comunidade socialmente informal, mas é

preciso chamarmos a razão que o respeito pelo outro perpassa as instituições, sejam elas formais ou informais. É uma responsabilidade partilhada entre a educação informal e a educação formal, mas neste último caso cabe muito a nós os professores termos a consciência da responsabilidade maior na construção da sociedade desenvolvida intelectualmente, com forte noção do respeito mútuo, respeito pelo bem comum e de coexistência, seja na sala de aula, em casa com a família, com amigos, com outros povos, culturas, religiões, seja com todo o tipo de diferenças com a qual nos deparamos. A respeito, Marcel Crahay diz-nos o seguinte:

Qualquer sociedade humana organiza a socialização das suas crianças; de uma maneira ou de outra, transmite-lhes os saberes, os saber-fazer e saber-ser que julga indispensáveis ao próprio funcionamento. Assim, a educação foi desde sempre objeto de apostas ao mesmo tempo ideológicas e económicas. (Crahay, 2000, p. 15)

Quando evocamos uma organização cooperada de aprendizagem, fazemos o uso desse apelo, de forma que antes de pensarmos nas questões macro, como é o caso de segmentos e obrigações referentes às políticas educacionais e toda operacionalização referente às obrigações do currículo a que alunos e professores são oficialmente obrigados a cumprir, olhamos para aquilo que consideramos primordial para a efetivação do programa curricular, para as questões micro, a realidade presente no processo de ensino e aprendizagem. Por exemplo, onde é que o processo de ensino e aprendizagem irá acontecer ou está a acontecer. Aqui referimo-nos à importância do conhecimento do espaço geográfico onde trabalhamos, em que região do planeta estamos, quem são as pessoas com quem iremos trabalhar, qual é a sua cultura, hábitos e costumes. Por outro lado, há que perceber que o aluno no fundo é a peça fundamental neste processo, de tal maneira que é nele que devemos concentrar toda energia no processo.

Na realidade é na relação amistosa com os nossos alunos e eles também entre si, trabalhando cooperativamente uns com outros, em que tiramos o proveito para um bom convívio pedagógico tanto dentro, como fora da sala de aula. Ainda assim, essa relação amistosa precisa de ser celada através da construção de certas regras de convivência que respeitem precisamente o bem comum que segundo definição de Miguel Said Vieira, no capítulo em que fala de Bens Comuns Intelectuais, na obra *Em Defesa do Bem Comum*, são as “coisas partilhadas por uma comunidade” que se dividem em “três polos: as

coisas, o compartilhar e a comunidade” (Vieira, 2018, p. 23). Em seguida iremos então falar sobre estes três itens de bens comuns apresentados que temos que prestar atenção.

As coisas:

De acordo com Miguel Said Vieira, as coisas no processo de ensino e aprendizagem refere-se especificamente ao “objeto de um bem comum: as coisas que estão sendo compartilhadas” (Vieira, 2018, p. 24); estas coisas podem apresentar-se em forma de materiais, neste caso, todo o tipo de material físico que estão na nossa posse ou que poderemos necessitar durante o processo, abrange também todo material disponibilizado pela instituição de ensino, material do professor e também aquele disponibilizado pelo professor ao grupo de cooperação e todo material disponibilizado pelos alunos e por cada aluno individualmente. Mas também incluímos no item das coisas as coisas imateriais que perfazem o lote das ideias; isso tem a ver com ideologias vigentes, desde as questões propostas pelo currículo até às questões preferências do grupo cooperativo e as metodologias.

O compartilhar:

É a ação de fazer, ter ou estar a ser em comum, é estar a compartilhar algo com o grupo. Neste item interessa-nos sublinhar que é vital incentivar a todos os membros do grupo de estudo o espírito de entreajuda a todos os níveis. Compartilhar com o grupo cooperativo todos elementos relacionados como materiais escolares em uso e também os elementos imateriais. Sabemos que nem todos têm as mesmas condições económicas, sociais e intelectuais.

Há necessidade de referenciar este item sobre comunidade com estas reflexões trazidas em forma de questionamentos do que será comunidade e como ela se comporta ou deve se comportar. Mas antes vale lembrar que a natureza do ser humano, embora o ser humano seja social, ele em si é um ser individual. Por ser um animal que se destaca de outros animais pelo seu lado racional, há que respeitar tudo que tem a ver com a satisfação das suas necessidades individuais ao mesmo tempo; o facto de estar inserido no sistema social, tem em extensão, a partir do seu interior, bases referentes à convivência social e comunitária, para os autores da obra *Educação e desenvolvimento comunitário – Perspetivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*: professores e investigadores José Antonio Caride Gómes, Orlando Manuel Pereira de Freitas e Germán Vargas Callejas, ser humano como indivíduo “procura satisfazer as necessidades fisiológicas, enquanto,

no seu espírito, recorre à reflexão, a participação, à solidariedade e a outras formas de cooperar e ajudar os demais” (Gómes, Freitas & Callejas, 2007, p. 99).

Estes coeficientes permitem ao professor e, por sua vez, ao grupo de aprendizagem a definir os modelos de organização dentro da sala de aula, que permitem uma boa convivência e que todos se beneficiem no processo de ensino e aprendizagem, rumo ao desenvolvimento intelectual.

Cabe em grande medida aos professores a preparação intelectual que permite criar condições dentro da sala de aula para o progresso da cooperação que viabiliza o respeito mútuo, os trabalhos conjuntos e a entreaajuda, o empoderamento e a promoção da confiança nos trabalhos e iniciativas de todos os alunos envolvidos no processo, é a mente aberta para estabelecer laços e a criação do espírito de grupo.

É preciso que o professor sirva de espelho, não no sentido negativo em que o ensino tradicional nos acostumou durante estes últimos anos, quando o professor era uma entidade superior e que ninguém além dele era detentor do conhecimento ou quando tudo girava em torno do professor. Estamos a falar de uma realidade de hoje, uma escola de hoje, em que a luta é tornar o ensino cada vez mais acessível, uma educação que esteja ao alcance de todas as camadas sociais – dos ricos aos pobres, as pessoas com necessidades especiais ou sem necessidades especiais, as pessoas de cores ou sem cores.

Diríamos que os professores são o garante de uma educação que pretende ser o alcance e compreensão de todos. Uma educação que acompanha a realidade social onde se encontra inserido.

1.2. Prática da profissão professor isenta de clichés

Se achamos que os negros têm mau cheiro, é porque ignoramos que, em toda a parte à exceção da Europa, somos nós os brancos quem cheira mal. Diria até que exalamos um odor que tem a brancura numa concentração de pus numa ferida infetada.

Assim como o ferro pode ser aquecido até se tornar branco, podemos dizer que tudo o que é excessivo é branco, para os asiáticos o branco é sinal de decomposição extrema.

Posto isto, podemos começar a formar uma concepção de cultura, uma ideia que, antes de mais nada, é um protesto. Um protesto contra o insano constrangimento imposto à ideia de cultura, ao reduzi-la a uma espécie de panteão inconcebível e ao provocar assim uma idolatria em tudo idêntico ao culto das imagens nas religiões que relegam os seus deuses panteões.

Um protesto contra uma concepção de cultura distinta da vida, como se dum lado estivesse a cultura e do outro a vida, como se a verdadeira cultura não fosse um meio requintado de compreender e de exercer a vida. (Artaud, 2006, p. 14)

Lembro-me de uma aula, na Licenciatura em Teatro, o início da aula naquele dia estava reservado a apresentações de pequenos monólogos com duração máxima de cinco minutos, neste curto tempo cada estudante devia apresentar o monólogo que retratava o impacto que teve quando ingressou no curso de Licenciatura em Teatro. Eu apresentei uma situação que havia ocorrido na paragem, em que eu estava à espera de apanhar o autocarro para faculdade, naquele dia havia falta de transporte, eu estava todo atrapalhado porque já havia passado mais do que duas horas à espera.

O mais engraçado nesta pequena história é que depois de duas horas à espera do autocarro, vulgo “chapa cem” em Moçambique, quando chegava o chapa todo o mundo abandonava a fila de espera e punha-se a lutar para poder ocupar espaço para não perder o transporte e provavelmente ficar horas a mais à espera do próximo transporte e atrasar ainda mais o seu dia. Eu desesperado e atrasado, eram os meus primeiros dias a viver na capital, Maputo, a nossa maior cidade de Moçambique, não estava familiarizado com aquele tipo de situação. Mas não havendo outra hipótese, arregacei as mangas da minha camisa, de igual modo pus-me a lutar e, no final de cinco tentativas de luta para conseguir lugar no interior do chapa cem, consegui entrar num dos chapas. Embora dentro do chapa

cem não houvesse espaço para se respirar, por causa da não observância do limite de lotação, lá fui eu e claro quando cheguei à faculdade já me tinha atrasado para as primeiras aulas. Este bocado fazia parte do enredo do meu monólogo dos cinco minutos, o problema é que na minha apresentação eu não estava seguro e estava muito tímido.

Quando terminou a minha apresentação, o professor não poupou nas críticas de tal maneira que foi capaz de analisar os meus problemas da má atuação com a questão de não ter nascido em Maputo e que tinha ainda um problema maior o de falta de civismo. Para finalizar as críticas, o professor cismou-se tanto comigo que fez uma breve previsão dizendo que eu nunca seria um bom ator ou então iria precisar de muito tempo para chegar a ser um bom ator.

Mau, o professor foi muito mau comigo, recebi as críticas ainda em cima do palco, com os meus colegas uns a rirem-se e outros irritados com essa posição do nosso professor e outros nem por isso. Saí do palco e disse-lhe que não havia gostado da forma como ele fez a crítica e que o facto de não ter nascido em Maputo não me fazia de alguém sem civilização. Naquele dia em especial não tive vontade de assistir nenhuma outra aula, fiquei completamente desanimado.

A propósito, trazemos esta história para justificar a forma como os estereótipos podem ser um grande problema para a educação e para a pedagogia na sala de aula, nos grupos cooperativos de aprendizagens ou na organização social em geral, sobretudo, em países como o nosso em que o vasto mosaico cultural, para além de ser uma riqueza pela diversidade, pode ao mesmo tempo ser um tiro no próprio pé, devido às diferenças sociais e culturais coexistentes no mesmo espaço.

O que são clichés? Para que servem os clichés? Porque nos interessa falar de clichés na pedagogia?

No teatro ou nas artes cénicas em específico, clichés são as ações usuais que o ator recorre para usar numa situação em que não se sente confortável, funcionando como se fossem bengalas ou muletas. São ações previamente existentes no quadro mental do indivíduo e que por questões de desespero são acionados com o propósito de auxiliar na representação ou atuação de uma cena teatral.

Os clichés ou estereótipos pela sua natureza são malignos na representação teatral, a não ser que eles sejam necessários e programados antes pelo dramaturgo ou pelo encenador para produção de um efeito desejado por eles. É necessário enfatizar a ideia pela qual ampara o teatro profissional e o trabalho feito pelos pensadores do teatro moderno, que é o de trazer ao palco a realidade e a natureza dos seres e das coisas de

forma mais simples possível e, nesse sentido, a educação e a pedagogia trabalham sob o mesmo propósito, ambas as áreas desafiam e desaconselham os estereótipos nas suas ações.

Neste tema em específico, propomo-nos a ousadia de criar diálogo, aproximando teatrólogos e pedagogos que nos poderão auxiliar com os seus estudos que consideramos transversais, em relação aos estereótipos no limite das suas investigações no campo teatral e pedagógico, os dois campos de grande relevância deste estudo, estamos a falar de Antonin Artaud (2006); Jerzy Grotowski (1975); Constantin Stanislavski (1997); Jerome Bruner (1975); António Nóvoa (2002); Sérgio Niza (2015) & Jorge Ramos do Ó (2019). Todos eles e sem exceção, levaram os seus estudos ao mais alto nível, ao se proporem levar as suas próprias experiências de vida ao serviço intelectual ao mesmo tempo que de forma incansável renunciam e antecipam todas as formas estereotipadas da ação intelectual nas suas áreas de investigação.

Antonin Artaud, *O teatro e o seu duplo* (2006), com a sua característica excêntrica e diferente no seu tempo trouxe ao teatro outra forma de abordar as questões teatrais, com ele o teatro passou a olhar, para além da escrita e reprodução do texto teatral, a questão da diversificação da linguagem teatral. Por exemplo, foi Artaud quem traz à prática teatral alguns conceitos ligados à psicanálise, para ele, era necessário que a prática teatral fosse para além do lado consciente do ser humano, devendo ir ao limite do nosso inconsciente com aquilo a que ele chamou de teatro da crueldade ou a relação entre o teatro e a peste, temas que passavam de estereótipos no seu tempo; o pensamento de Artaud é ao mesmo tempo o reflexo das experiências de uma vida, ou seja, da vida dele e do exercício intelectual dele. A ideia é pensarmos na cultura como um dever, como algo que está em constante movimento, porque do mesmo modo em que o ser humano está em constante evolução, a cultura também, assim como a nossa capacidade de reflexão para acompanharmos tal evolução.

Na arte de representar, tal como na pedagogia, esse contacto com a natureza e com a cultura está inteiramente ligado com a civilização, que funciona como um espectro de regras. Tais regras imperam tanto nas nossas vidas que chegam a funcionar como forças inibidoras da criatividade, daí que para Artaud atuar é sentir a crueldade em si.

Jerzy Grotowski na obra *Para um teatro pobre* (1975) traz-nos um novo olhar para a cultura preparatória teatral ao propor, a partir do seu teatro laboratório, a eliminação de tudo que não fizesse relação entre os atores e o público, optando por uma encenação virada para a economia de recursos cênicos. Nele o ator é a peça fundamental

para a celebração de ótima representação teatral, ultrapassando por completo todos os estereótipos relacionados com a cultura, o corpo e a cena teatral. Grotowski propõe uma profunda reflexão para realidade, por exemplo, a facilidade ilimitada da criatividade existente nas crianças, para elas interpretar um papel em uma brincadeira com amiguinhos é algo que não necessita de nenhum acessório, a limitação de recursos não é desculpa para uma boa representação.

A pobreza na pedagogia teatral de Grotowski transporta-nos para o nosso lado mais humano, mais natural, para o vazio, para um lugar desabitado. Ali onde os atributos da civilização são incapazes de penetrar, onde as nossas capacidades racionais são inativas, é o lugar livre de crenças limitantes. Com ele os atores são convidados em primeiro lugar a procurarem pensar antes com o corpo e a procurar explorar o máximo desse corpo, como uma forma de se conectar com a sua essência porque, no fundo, é a partir da essência do nosso corpo que nos conseguimos comunicar com a essência de outros corpos. É a tal oferta da verdade mais íntima que o ator deve fazer ao público e com o público fazerem a celebração e partilha conjunta das suas experiências.

Com Constantin Stanislavski (1997), o destaque vai para a criação do método de treino de ator chamado: método ou sistema Stanislavski, neste método de trabalho o mais importante na construção da personagem e na preparação do ator é a experiência que o ator se submete, desde as questões relacionadas com as emoções até às experiências do comportamento inconsciente – uma profunda imersão nos motivos internos que justificam as intensões e motivações da personagem. O *se mágico*, objetivo criador e as circunstâncias dadas – nele, todo o trabalho criador teatral está veiculado à imaginação. Desta forma Stanislavski desaconselha aos seus atores aquilo a que ele chamou de atuação mecânica através do uso de clichés.

Jerome Bruner (1975), um investigador acérrimo nas áreas da psicologia, educação e pedagogia, na educação e pedagogia desenvolveu a sua teoria de aprendizagem, onde enfatiza que o ato de aprender é um processo ativo; os alunos no seu processo de aprendizagem têm a oportunidade de construir novas ideias ou conceitos com base nos seus conhecimentos adquiridos no passado e no presente. Neste sentido, Bruner é um pensador que transcende os estereótipos da educação e da pedagogia tradicional, com ele e através dele, hoje a pedagogia não mais deve considerar a memorização de factos, como única forma de aprendizagem, mas sim uma simbiose de acontecimentos que tem a ver com eventos culturais, sociais e temporais.

António Novoa (2002) é um pensador da educação e da pedagogia na atualidade, ou seja, da pedagogia contemporânea. Defensor da pedagogia da inventividade e da liberdade, para ele, os problemas da educação devem ultrapassar os estereótipos da repetição de ideias existentes ou do conformismo, um fator que ele entende como princípio do empobrecimento do campo da pedagogia e da educação durante séculos. É apologista da liberdade e da criatividade na educação contemporânea – na área de investigação tem uma vasta obra que vai desde a formação de professores ao trabalho pedagógico.

Sérgio Niza (2015) é um pensador da pedagogia contemporânea, o seu estudo encontra-se ancorado nos movimentos de educação popular, no Movimento da Escola Moderna internacional e, desde os últimos anos da década de 80 até agora, vinculado ao Movimento da Escola Moderna Portuguesa. Na educação e na pedagogia, ele defende a rotura dos estereótipos da pedagogia tradicional, levando o seu pensamento numa abordagem cooperativa de aprendizagem, veiculando novos conceitos pedagógicos, como por exemplo, a autoformação cooperada de aprendizagem. Para ele a educação e a pedagogia fazem-se através da comunicação livre e aberta entre professores, entre professores e alunos, entre alunos, entre professores, alunos, os pais dos alunos, todos os funcionários da escola e com a comunidade como parte do processo; o ensino e aprendizagem fazem-se em conjunto.

Jorge Ramos do Ó (2019) é um pedagogo da atualidade contemporânea, os seus estudos vão desde a história da educação e da pedagogia, análise do discurso, história política, cultural e das mentalidades. Mas o destaque dirige-se aos seus novos interesses de estudo, que para nós constituem uma rotura de estereótipos que acompanham a pedagogia do ensino superior – a escrita e inventividade no ensino superior. No seu recente estudo *Fazer a mão – por uma escrita inventiva na universidade* e através do seminário que dirige há mais de 20 anos, a investigação, a leitura, o trabalho de escrita e a reflexão são feitos com o grupo e em conjunto. É um trabalho de comunhão, partilha e de afinidades.

2. Uma pedagogia por vir com: Sérgio Niza, Jorge Ramos do Ó, António Nóvoa, Jerome Bruner, Antonin Artaud, Jerzy Grotowski e Constantin Stanislavski

É da organização e apresentação quotidiana das matérias escolares que, na realidade, brota o *habitus* de identificar o método com um esforço e uma estratégia cognitiva concertada que não aceita o aleatório nem tão pouco sabe como permanecer no trabalho incerto da aproximação ao desconhecido. Método surge-nos como o conceito-senha que evocamos para declarar a morte da incerteza e da margem de erro. (Ó, 2019, p. 297)

Tomamos como certo que a educação e a pedagogia hoje, muito além de qualquer carência, necessitam de novas dinâmicas que estejam à altura de corresponder às novas tendências sociais, que por força própria da natureza humana, estão em constante mudança, no caso, as tendências estão cada vez mais tendentes ao mundo da globalização. O risco de se correr contra o tempo e contra o espaço no exercício pedagógico é cada vez maior, os entornos do saber coletivo estão a ampliar-se com as tecnologias de informação de ponta, a educação passou a ser uma imensidão e a pedagogia refém de novas abordagens que lhe concedam novos horizontes. Há quem questione o lugar da escola e da sala de aula, se de facto correspondem aos arquétipos da realidade a que a sociedade atual vive, não se trata de inventar probabilidades, ou sequer expectativas, mas sim de criar dentro desta realidade questionamentos disruptivos que possam servir como ponto de partida para uma reflexão realista de como a educação e a pedagogia se podem fazer hoje.

É preciso reconhecermos que é um desafio dar à volta aos preceitos da educação e pedagogia que conhecemos; nisto os professores acabam sendo alvo de todo o tipo de críticas, tendentes à desvalorização de todo um sistema de educação prepotente, que não se pode recriar, desprovido de iniciativas que congregam novas dinâmicas humanas e sociais.

Os modelos da pedagogia nas artes cénicas e na educação, como é o caso dos pensadores Artaud, Grotowski, Stanislavski, Bruner, Nóvoa, Niza e Jorge Ramos do Ó, são um caso de exemplos geniais, em que regra geral todos eles desafiam a sua profissão, apropriando-se dela, dito por outras palavras que podem não ser de todo adequadas ao

contexto, diríamos, emancipam-se dela e em seguida sem se regozijarem enfrentam as regras, mas com procedimentos que concatenam, primeiro, a gênese da profissão, segundo, a natureza da profissão, terceiro e último, o processo da própria profissão no campo da educação e pedagogia teatral.

Podemos observar nestes pensadores da pedagogia teatral e pedagogia educacional que as suas perspetivas intelectuais e pedagógicas não surgem do nada, eles pertencem às suas áreas de atuação intelectual. Artaud, Grotowski e Stanislavski são do teatro, de tal maneira que trabalharam como atores, encenadores, diretores de companhias de teatro e como professores e preparadores de atores, todo esse percurso faz jus ao discernimento para modelar novos procedimentos de ser, estar e fazer teatro.

Este itinerário verifica-se também nos pensadores da pedagogia educacional como Bruner, Nóvoa, Niza e Jorge Ramos do Ó, que afeiçoaram os seus ideais para a educação através do ofício de dar aulas, como professores. Por exemplo, Jerome Bruner é hoje considerado o precursor da psicologia cognitiva, porque foi através do departamento de Relações Sociais da Universidade de Harvard onde exerceu funções de professor, com outros profissionais da área, criou um grupo de estudo interdisciplinar de ciências sociais – daí surge a oportunidade para se relançar bases para a fundação do Centro de Estudos Cognitivos. É neste centro de estudos onde Bruner aperfeiçoa a sua teoria de aprendizagem (Bruner, 1975).

Sérgio Niza é um outro exemplo que o seu percurso tem os pés assentes na sala de aula, é um professor com formação para o ensino de base (ensino primário e, com especialização para o ensino de pessoas com necessidades especiais), a partir desta matriz e, com outros professores, formou o Movimento da Escola Moderna Português onde cruzam todos os projetos colaborativos educacionais por ele sonhados – sobretudo o sonho de escola sem exclusões, na qual se veiculava a ideia de integração educativa e social de crianças em desvantagem, os projetos de formação contínua de professores e de investigação.

Na sua obra *Escritos sobre Educação* (Niza, 2015), podemos confirmar o altruísmo deste pensador, ao dedicar toda a sua vida intelectual na transformação da instituição de ensino, por uma escola para todos, que incentiva a cada um a explorar o seu máximo potencial no seu processo de aprendizagem, uma escola em que através da unidade de ideias e de esforço de todos consegue-se desenvolver uma aprendizagem

conjunta, uma escola onde ensina-se e aprende-se uns com outros numa comunhão de ideias – um verdadeiro movimento de escola moderna.

Por sua vez, António Nóvoa é um professor universitário, o seu percurso de docência tem início desde cedo aquando da sua formação no Doutoramento em Ciências de Educação na Universidade de Genève, onde inicia-se como assistente e, mais tarde, ingressa na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, onde tornou-se professor catedrático e depois reitor da mesma universidade; tem mais de quatro nomeações como Doutor Honoris Causa – o seu trabalho na área de investigação está focado sobretudo na profissão do professor, História da Educação e Educação Comparada (Nóvoa, 2002).

Quando Professor Nóvoa aborda a questão da inventividade na educação, pedagogia e na profissão do professor, quem o acompanha nas suas publicações, nas suas comunicações nos congressos e conferências, em todas as suas apresentações científicas sabe que para ele a escola, a sala de aula e o professor não deviam ser o mesmo que conhecemos há séculos. Há de facto essa necessidade da reinvenção da escola como um lugar, como um espaço e essa necessidade também faz-se sentir no formato de sala de aula que conhecemos que há muito não faz eco à atual realidade.

Ele costuma a trazer exemplos da própria arquitetura da sala de aula, que na sua generalidade são desenhadas para serem retangulares ou quadradas em casos específicos, sempre projetadas para que em frente e com sublime ênfase esteja a autoridade «o professor», é lá onde fica a secretária do professor que pode ser uma mesa e uma cadeira e de seguida estão as carteiras dos alunos perfiladas todas na direção ao professor. Como se estivéssemos a confirmar até aos dias de hoje a autoridade da figura do professor em relação a tudo o resto na sala de aula.

A indignação do Professor Nóvoa vai muito mais, quando questiona o novo espaço público da educação. Para ele, há um discurso que acompanha o pensamento sobre a escola que se veicula deliberadamente para a polarização do controlo da escola como uma instituição pública, mas, uma vez aqui, testemunhamos um pensamento fora da caixa do Professor Nóvoa, quando sugere que a escola de hoje ou do futuro não pode estar ao serviço nem do estado e nem da família, mas sim na “imensa zona intermédia que imagino as várias possibilidades que podem dar origem a um novo espaço público da educação” (Nóvoa, 2002, p. 11).

E curiosamente estas questões levantadas nas investidas do pensamento intelectual do Professor Nóvoa são legítimas e dignas de serem feitas nos nossos dias,

como é de conhecimento de todos, a constante necessidade de os regimes políticos almejarem controlar as massas pensantes, daí que a escola sirva de alvo para controlo e difusão dos seus ideais até às camadas mais jovens da sociedade.

Jorge Ramos do Ó é um daqueles intelectuais da atualidade cujos pensamentos causam uma disrupção com os paradigmas existentes e seu discurso vem carregado de um cunho crítico, na linha de Michael Foucault, na forma como questiona historicamente as formas de poder no interior das instituições políticas, culturais, educacionais, religiosas e das mentalidades.

Um outro foco do seu pensamento intelectual que nos interessa neste estudo é a questão da universidade e a inventividade; é através do seminário que ele dirige no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa em que, todas as terças-feiras pelas 18h30, hora de Portugal continental, se reúne com os seus estudantes e orientandos de diversos níveis universitários, desde estudantes de graduação, pós-graduação, mestrados, doutoramento e pós-doutoramento até professores visitantes de diferentes nacionalidades para pensar e repensar a escrita produzida na universidade, os modelos de apropriação da escrita e o saber como construção coletiva.

Para uma melhor clarificação, Sérgio Niza, António Nóvoa e Jorge Ramos do Ó fazem parte da presença inspiradora da pedagogia portuguesa na atualidade e os seus estudos com facilidade entrecruzam-se no seu interior e isso fica muito nítido na origem da obra de Sérgio Niza *Escritos sobre educação* (Niza, 2015), onde temos participação na organização da obra de António Nóvoa, Francisco Marcelino e Jorge Ramos do Ó. É só para dizer que para nós foi um privilégio estar e participar várias vezes em encontros em que tivemos que acompanhar os seus pensamentos inusitados para a nossa realidade.

Se calhar, iremos dar corpo à ideia da pedagogia por vir e, com estes pensadores, todos eles detentores de características incomuns na sua forma de pensar, mas que marcam uma nova forma de ver a educação e a pedagogia, pela capacidade de nos instigarem para pensarmos numa escola, numa educação e numa pedagogia que não esteja limitada a uma linguagem e uma forma fixa.

2.1. A disciplina pedagógica em Niza, Ó, Nóvoa, Bruner, Artaud, Grotowski e Stanislavski

A aprendizagem em comum facilita a consolidação de dispositivos de colaboração profissional. Mas o contrário também é verdadeiro: a concepção de espaços coletivos de trabalho pode constituir um excelente instrumento de formação. A compreensão da diversidade de papéis que a formação contínua é chamada a desempenhar deve-nos pôr de sobreaviso quanto à adoção de fórmulas rígidas ou de figurinos ortodoxos. É preciso assegurar uma grande flexibilidade, deixando consideráveis margens de manobra aos atores envolvidos neste processo: aos professores e as suas associações, às escolas, às instituições de formação, etc. (Nóvoa, 2002, p. 40)

Um pensamento autêntico como a de estes estudiosos da pedagogia educacional e da pedagogia artística devolvem-nos o dinamismo desta profissão de docência que cada vez mais se vai tornando num desafio, pela própria forma como se vai desvalorizando diariamente, por um lado, pela falta da criatividade de se reinventar e, por outro, pela desvalorização social resultado da mesma falta de reinvenção.

Denota-se que o espírito criativo e pedagógico nestes autores com os quais dialogamos e cremos na sua forma metódica de abordar o seu trabalho intelectual é a autenticidade, a liberdade e flexibilidade com o qual todos eles encaram o seu trabalho, nisto juntam-se a capacidade e a ousadia de se darem o direito a experienciarem o novo, a refletirem sobre o novo. A procura desmedida de explorar o máximo das suas capacidades intelectuais, sem nunca descurem os seus objetivos de encontrar formas novas de encarar o seu trabalho. Na obra *O teatro e o seu duplo*, Artaud convida os professores, artistas, pedagogos e intelectuais a refletir de forma auspiciosa o seu trabalho, de maneira que se tem de chegar ao entendimento, mais alto do nosso, ser que “ao derrubar todas as nossas representações interiores, nos inspire, com o magnetismo ardente das suas imagens, e atue sobre nós como uma terapêutica espiritual cuja experiência se não possa já mais esquecer” (Artaud, 2006, p. 94); trata-se de mergulharmos no nosso íntimo e procurar reconciliarmo-nos com as nossas crenças limitantes, de modo a que com eles consigamos perceber os estereótipos existentes junto

dessas crenças limitantes, que fazem com que seja difícil embarcarmos no espírito da criatividade e da inventividade.

A disciplina, empenho, observação e repetição tornam o praticante diferente do que era ontem, do que é hoje e o que será amanhã. É procurar ir à ação acentuada do ofício para melhor se encontrar caminhos ou espaços jamais trilhados que nos levam aos próximos desafios e, neste caso, o método acaba sendo a senha para se alcançar o sucesso naquilo que procuramos – o método como conceito-senha para a disciplina “é baseado nesta ideia numa ação extrema, levada além de todos os limites” (Artaud, 2006, p. 94).

Na realidade, é essa dedicação sistemática do ofício, em que se dedica horas, dias, meses e anos a experimentar-se ou a estudar-se a mesma coisa, como se nada mais houvesse para fazer que não fosse a reflexão constante; “trata-se, portanto de um trabalho sobre o sujeito e não tanto sobre os outros” (Ó, 2019, p. 81). Esse foco que se tem para a criação ou para a inventividade, embora em alguns casos se possa apresentar como um trabalho coletivo. Há um espaço que se reserva à própria experiência individual, que é a experiência que se pode ter e que nos leva a “entrar no não conhecido” (Ó, 2019, p. 81).

O método para continuarmos firmes com as nossas preocupações prementes e que surgem como foco das nossas inquietudes consiste em assumir as rédeas do nosso ofício e redefinir de acordo com o vasto universo de possibilidades que com elas podemos navegar para novos destinos, dito por outras palavras, que nos levam “ao estabelecimento de novos pactos entre o sujeito da enunciação e o sujeito da conduta” (Ó, 2019, p. 81-82).

Entretanto estamos perante uma ação focalizada e de caráter respeitante à organização individual, que nos guiamos diante de propósitos previamente sonhados e desejados, é o meio ou curso que encontramos para canalizarmos as nossas energias que se irão manifestar para a realização de tal propósito, “mas tudo isto de nada servirá se, por detrás de tal esforço, não houver como que uma tentação metafísica real, um apelo a certas ideias invulgares cujo destino é justamente não poderem ser limitadas nem mesmo formalmente delineadas” (Artaud, 2006, p. 100).

Partimos da premissa de que, para chegarmos à ordem da criação, há que criar uma série de mecanismos e ideias que nos levam a tal destino, não diríamos ritual para não espiritualizarmos em demasia o propósito, mas um método que nos ajudasse a tornar realísticas todas essas ideias de criatividade, “tais ideias têm a possibilidade de criar uma espécie de equação apaixonante entre o homem, a sociedade, a natureza e os objetos” (Artaud, 2006, p. 100), proporcionando uma certa sensação de descoberta de algo novo.

Uma coisa é pensarmos na possibilidade de sermos flexíveis e versáteis nas nossas formas de abordagem pedagógica, falamos desta questão quando pensamos numa pedagogia por vir; outra constitui o modo de nos organizarmos para chegarmos à manifestação do profissional da criatividade e inventividade, neste caso em particular, falamos da própria forma de nos organizarmos para chegarmos à investigação e à criatividade. São as duas formas indissociáveis no percurso da criatividade artística e intelectual.

Trata-se da conduta que nos leva à manifestação do modo como nos comportamos mediante a atividade que nos propomos, por exemplo: há uma questão que a escola até aos dias de hoje se tem debatido que é o da escrita inventiva. Que no nosso entender é um fracasso que vem desde a base e está na origem da ausência do método como conceitualização para aprendizagem da escrita; encontramos uma explicação plausível com Sérgio Niza quando afirma que:

Eu considero que há, na relação da escola com os alunos, um processo de traição lamentável, quando os professores não têm consciência de que a escola é fundamentalmente uma instituição da escrita. E com isto não quero negar as áreas das expressões, nomeadamente a educação estética (que, na escola, também passa pelo texto), e mais importante é salientar que quase toda a avaliação que se faz hoje faz-se através da escrita. E, no entanto, nas escolas portuguesas não se ensina os alunos a escrever.

O que é certo é que desenvolver a produção escrita, aprender a dominar a produção de um texto é uma tarefa complexa. (Niza, 2015, p. 430)

Como podemos imaginar, não é que seja um problema à parte do processo intelectual, pedagógico ou artístico, é um problema conjuntural, que carece em primeiro plano da organização e em segundo plano da prática do que a educação e a pedagogia se propõem. Neste sentido ficam responsabilizados de forma direta os professores. Custa imaginar que um estudante que tenha uma formação universitária tenha dificuldades na escrita inventiva e para os alunos que se candidatam aos cursos das artes é uma lástima quando se trata de escrita inventiva porque, longe da realidade que a escrita nos acompanha na criatividade artística, ficam fechados na ilusão de que para eles somente interessa aprender a ser artista. Entretanto, há que de facto rever a nossa postura, primeiro, como pessoas que pensam na educação e na pedagogia, segundo, como pessoas que conduzem o processo pedagógico e, terceiro, como participantes ativos no processo

educativo e pedagógico. É melhor que seja claro, como afirma António Nóvoa, “os professores tornaram-se os responsáveis públicos pela formação”; também que fique claro, cabe aos professores a mudança ou melhoria do modelo escolar que há muito nos acompanha, “espaços físicos fechados, estruturas curriculares rígidas, formas arcaicas de organização do trabalho” (Nóvoa, 2002, p. 20), sem nos esquecermos do desânimo que impera no interior do ofício de docência. Longe de esperarmos que a instituição escolar se transforme por si só, nós as pessoas que fazem a instituição é que temos que operar as mudanças. É a partir da minha consciência, da minha forma de me organizar, da minha forma de sentir o meu ofício, da minha forma de expressar o meu ofício que haverá mudanças, “não há uma única situação imaginária que não contenha um certo grau de ação ou pensamento; nenhuma ação física deve ser criada sem que se acredite em sua realidade” (Stanislavski, 1997, p. 2).

Quando invocamos método como a senha aos fazedores de docência, estamos ao mesmo tempo a fazer apelo à nossa reflexão referente ao modo de agir na docência e também como docentes, é no sentido de nos chamarmos à atenção para uma análise aprofundada sobre e em relação ao nosso ofício, mas também para lançarmos esse olhar abrangente sobre a escola como instituição, analisando de forma mais pormenorizada a questão macro – a relação da escola com os alunos e o interesse do público.

É exatamente esse ponto de partida que interessa a todos, o de satisfazer as expectativas gerais de que a escola é uma instituição de escrita, do pensamento e da invenção “há uma convicção subjacente segundo a qual os menos capazes podem ser ensinados pela demonstração e têm a capacidade de aprender através da imitação” (Bruner, 2000, p. 82).

Não estamos a reduzir os alunos como pessoas menos capazes, pelo contrário, queremos reforçar a ideia de exemplo que os professores devem dar aos alunos, ora se a escola é uma instituição de escrita, os professores são de forma inequívoca o exemplo de escrita dentro da instituição. Se a escola é uma instituição do pensamento crítico, os professores são o exemplo do pensamento crítico, do mesmo jeito, se a escola é uma instituição de invenção os professores são um exemplo da invenção. Pelo menos, esse é o raciocínio final quando pensamos na questão do aprimoramento do método como conceito-chave para a nossa forma como nos apresentamos diante do nosso trabalho, esse seria o procedimento apropriado para trazermos de volta a credibilidade da escola como instituição de ensino da escrita, do pensamento e da inventividade.

Começa-se algures onde se está no momento, quer dizer, não terei que exigir aos meus alunos que adotem uma certa postura em relação ao seu processo de aprendizagem, se eu como professor deles não demonstro algum esforço no sentido de agregar valor àquilo que peço. Seria algo que, de uma certa forma, revela incongruência.

A dificuldade da escrita na escola, antes de ser um problema que abrange a maior parte dos nossos alunos, é um problema dos professores, daí que a prioridade está na mudança e na forma como agimos perante este problema “o ideal seria que o melhor estímulo para a aprendizagem fosse o interesse pela matéria, e não os objetivos externos, como as notas e a competição” (Bruner, 1998, p.37).

Realmente o estímulo de tudo na vida reside no interesse que se tem em relação a algo, neste caso da escrita e da inventividade, cabe a nós os professores acertarmos na instigação dos nossos alunos e aí com eles caminharmos em conjunto no aperfeiçoamento do processo em si. Mas tudo isto começa também por nós os professores criarmos mecanismos para que tenhamos o estímulo para a realização das nossas tarefas, o nosso *método como conceito-senha*, aquilo que constitui a ordenação, conceção ou a chave do nosso ofício, de maneira que isso nos facilite como direção para a realização e concretização dos nossos objetivos, é ao mesmo tempo a forma como nos estruturamos para dar resposta às exigências do dia a dia do nosso trabalho, de forma a que não nos percamos em coisas que em nada ajudam em todo o processo de ensino e aprendizagem com o qual nos propomos, trata-se de “desenvolvimento de uma atitude em relação à aprendizagem e à investigação” (Bruner, 1998, p.41).

Não é um ingrediente, mas sim uma receita para se chegar a um objetivo e que constitui parte importante do processo em si. A organização e o desenrolamento objetivo das tarefas e do tempo em que essas tarefas serão realizadas, as ideias fundamentais das matérias a dar, todo o material possível, projeção dos espaços que sejam necessários e tudo o que esteja na ordem objetiva e subjetiva no processo, “estrutura fundamental de uma disciplina, de maneira a conservar as sequências interessantes que levam um aluno a querer descobrir por si mesmo” (Bruner, 1998, p. 41).

Podemos dizer que é a parte nossa, que realça o nível de organização que um aluno necessita de ter para lhe permitir encontrar por si um caminho ou um certo nível de responsabilidade para com as suas obrigações e também os seus deveres, sem que necessariamente isto venha a ser uma imposição, mas sim “um prazer que pressupõe a construção, a desconstrução, a resolução de problemas de coerência e de coesão” (Niza, 2015, p. 432).

O método como conceito-senha no teatro, por exemplo, seria interpretado como a criação do modelo imaginário do papel que se quer representar, ou seja, a construção ideal do papel que é facilitado através de um estudo prévio de todos os elementos que possam estar envolvidos no processo, de acordo com Stanislavski:

Devem estudá-lo do ponto de vista da sua época, das circunstâncias, do seu país, das condições de vida, do seu meio, da literatura, da psicologia, da sua maneira de viver, da sua posição social, do seu aspecto exterior; o mesmo para o que o caracteriza, a sua personalidade própria, quer dizer, os seus hábitos, as suas maneiras, as suas atitudes, a sua voz, a forma de exprimir-se, as suas inflexões... É trabalhando assim nesta matéria-prima que conseguirão animá-la dos vossos próprios sentimentos. Sem isso, não há arte.

Assim que consegue tirar desta matéria-prima uma imagem viva do seu papel, o ator desta escola de representação transpõe-na então para si. (Stanislavski, 2016, p. 62-63)

Entretanto, a nossa profissão na educação, na pedagogia e na pedagogia artística, se quisermos na docência, fica comprometida sobremaneira da idealização do nosso método individual como que uma descrição pormenorizada ou como um itinerário do nosso modo de agir perante a nossa atividade. Na verdade, é como criar uma palavra-chave para a nossa forma de ser e estar na atividade de docência, que ajuda a precaver percalços relacionados com a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

É algo que funciona como faróis luminosos de sinalização marítima, que ajudam as embarcações a se dirigirem em águas seguras. É que, sem este tipo de pré-visualização, o ofício de docência revelar-se-á fragilizado correndo todos os riscos de nunca nos darmos conta dos objetivos que a educação e a pedagogia se propõe e do que se espera como instituição de ensino da escrita e da criatividade.

Todavia, todo o processo necessita de empenho para que tudo o que está proposto tenha resultados, tanto que não é só ter a imagem real e viva das atividades e das formas como iremos agir no processo, mas também é preciso ter força de vontade e motivação para tal, o que nos ajudará a tornar realista o processo de ensino e aprendizagem a que nos propomos.

Assim que nos conseguirmos organizar para o processo, fica um caminho meio andado rumo à concretização do que somos exigidos como garantes da melhoria dos resultados no ensino. Para sairmos do nosso casulo, os professores deveriam funcionar

como verdadeiros atores de teatro, aquele que não se curva apenas pelo seu talento ou então pela inspiração. Já que tudo isso uma hora ou outra pode não estar presente quando mais se precisa e nesse caso Grotowski aconselha a que estejamos preparados de modo que consigamos:

- a) Estimular um processo de autorrevelação que conduza ao próprio subconsciente, canalizando esse estímulo de modo a conseguir a reação desejada.
- b) Saber articular esse processo, discipliná-lo e convertê-lo em signos. Em termos concretos, isto significa construir uma partitura cujas notas são pequenos elementos de contacto, reações aos estímulos do mundo exterior: é o que chamamos «dar e tomar¹⁸».
- c) Eliminar do processo criador as resistências e os obstáculos causados pelo próprio organismo, tanto físico como psíquico (os dois formam um todo). (Grotowski, 1975, p. 92)

Entretanto tudo isto faz parte da nossa individualidade profissional, aquilo que nos caracteriza como seres dentro do nosso ofício seja qual for o de docência ou artístico, são formas que se encontram individualmente para se ultrapassar bloqueios, falta de tomada de decisões, falta da prática disciplinada. Toda a desordem individual, tal como diz Grotowski, “impede de experimentar a sensação da sua própria liberdade” (Grotowski, 1975, p. 93).

Como todos nós percebemos, é a liberdade que nos faz criadores da nossa arte intelectual se quiserem, do professorado ou artístico, a liberdade é tudo. No entanto, ela é muito dependente do método de organização e de trabalho individual – a preparação, o conceito-senha para nosso sucesso. Há também probabilidade de pensarmos no método que funcionará como conceito-senha para o nosso trabalho de forma equivocada, no sentido em que podemos cair no ridículo de tornar esse método numa prescrição médica, enquanto na realidade é para nos coadjuvar na planificação ordeira da nossa forma de ser e estar no trabalho.

O professor para as áreas artísticas ele em si é um profissional, o que ele procura é responder às necessidades de formar a nova geração para darem a continuidade da arte

¹⁸ Refere-se ao que os fazedores de teatro chamam de dar e receber estímulos. Neste caso o ator deve estar preparado para corresponder aos estímulos vindos de si próprio e aos estímulos vindo externamente. Numa contracena estamos constantemente a dar a nossa opinião e também a receber a receber opinião do outro.

da criatividade e inventividade, daí que “para realizar esta individualidade não é preciso aprender coisas novas, mas antes abandonar velhos hábitos” (Grotowski, 1975, p. 92).

E os velhos hábitos são tudo aquilo que circunda a nossa psicologia mental e física de modo a nos impossibilitar avançar, a nos impedir realizar tarefas ou atividades ligadas aos nossos objetivos ou aos objetivos institucionais, velhos hábitos são tudo aquilo que nos leva ao retrocesso e à fadiga, impede-nos de sermos audaciosos e ousados.

Quando somos metódicos, permitimo-nos a dedicação e a persistência na inovação, é um compromisso que fazemos connosco mesmos e com aquilo que nos comprometemos a fazer, originando deste modo uma rotura automática com a atitude defensiva geradora do desânimo, portanto, aquilo que vulgarmente chamamos de preguiça que é alicerçado exatamente pela bagunça.

Trata-se de voluntariamente os professores traçarem os seus próprios caminhos que se justifiquem numa reforma de atitudes individuais, que promovam mudanças e melhorias na sua atitude perante a função docente. Nada de se atrelar no pensamento global de que as mudanças irão acontecer com mudanças curriculares, ou com promoção de formação dos docentes, ou com aprovação de novas leis que intensificam a contratação de jovens para a carreira de docência.

Nada disso fará justiça ao desgosto de ser professor, na falta de credibilidade nas instituições de ensino, nada disso fará justiça na ausência de rigor no ensino da escrita da criatividade e inventividade nas escolas. No entanto, parece-nos mais incitador jogarmos primeiro na motivação individual e na criação de ambientes cooperativos, de trabalhos cooperativos e de entreajuda nas instituições de ensino e na sala de aula em particular.

Uma verdadeira revolução partirá do nosso próprio método como conceito-senha e o desenvolvimento da cultura cooperativa no processo de ensino e aprendizagem.

3. Sobre a escrita, criatividade e inventividade – Jorge Ramos do Ó

Uma das vozes mais recentes que vai emergindo no campo de história, ciências sociais e ciências humanas e artísticas e que vai mexendo com a cultura académica hoje tem sido a voz de Jorge Ramos do Ó, não só pela forma analítica foucaultiana, mas também pela herança do pensamento filosófico estruturalista que o acompanha na sua linha de investigação. As azáfamas que a escola e universidade enfrentam hoje, a falta de credibilidade que estas instituições enfrentam, muito pelo facto de os sistemas políticos, sociais e globais que não favorecem sobremaneira a sobrevivência da qualidade nas escolas e universidades.

Nisto o pensamento crítico e os questionamentos das formas como funciona a governação e as estruturas que sustentam o fazer, o pensar, o perceber, o sentir a escrita, a criatividade e a inventividade acabam por ser o tema com o qual Professor Jorge Ramos do Ó vai legitimar o Seminário de Escrita que ele mesmo dirige no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, com mais de uma década de existência e que resultou em inúmeras publicações científicas incluindo monografias, dissertações e teses de doutoramentos.

Não se trata de um pensamento que incorpora propostas contracorrentes, mas a ideia de se pensar numa escola e universidade capaz de produzir pessoas que escrevem para os leitores, pessoas que criam e inventam porque é isso mesmo que caracteriza estas instituições e também são estas inquietações que o Professor Jorge Ramos do Ó nos propõe nas suas investigações como pensador da educação e da pedagogia na atualidade.

Iniciando pela proposta da sua obra, que resulta da sua tese de doutoramento *O governo de si mesmo – Modernidade Pedagógica e Encenações Disciplinares do Aluno Liceal (Último Quartel do Século XIX – Meados do Século XX)*; a ousadia de Jorge Ramos do Ó nesta obra de, mais de 700 páginas, manifesta-se pela forma como ele nos coloca a pensar com ele que tipo de ator social o liceu tentou produzir em Portugal sob a influência do discurso pedagógico moderno (Ó, 2003).

Com esta obra ficamos com a ideia de que é possível ser-se original na arte de escrita científica, ainda mais com o jeito como ele constrói e narra a história, a maneira como ele põe em causa o que foi dito e escrito em relação à história da educação portuguesa no período já delimitado entre os séculos XIX e XX.

Se calhar o que temos que enfatizar é a liberdade com a qual Jorge Ramos do Ó convive e nos chama à atenção como intelectuais e investigadores e nunca conduzirmos a educação e a pedagogia segundo os moldes tradicionais que imanava “a tarefa de salvação das almas, a partir da própria matéria individual” (Ó, 2003, p. 201). Como uma espécie de objetivação da instituição de ensino para alienação e a projeção de gerações de jovens para uma realidade já imaginada e domada à partida desde a infância.

É exatamente o que se descreve no decorrer de tantas páginas da obra de Jorge Ramos do Ó, é por essa admiração que a sua escrita exala autenticidade artística, iniciando pela tenacidade de mergulhar num tema bastante desafiador – o de centrar a sua investigação no aluno liceal. Além disso, o período que delimita o estudo torna-o ambicioso e é algo de aspiração imensurável para um projeto de investigação gigantesco. Não é que essa investigação fosse gigantesca antes da sua existência ou antes da sua idealização pelo Professor Jorge Ramos do Ó, ela ficou com este ímpeto pela determinação dada pelo autor e na crença de que era um tema que fazia falta ser investigado e que faria todo o sentido investir tempo e sacrificar diversões e convívios, em detrimento de ficar horas e horas em bibliotecas à procura de informações que pudessem clarear os ideais, em vez de ficar horas fazendo entrevistas para dar fundamentação à sua escrita; e é essa escrita que hoje se apresenta como se já tivesse existido.

O governo de si mesmo é um tema que agora faz parte da própria história que ela mesma narra, é essa a magia que a escrita representa em si mesma, nessa obra em específico, a escrita autonomiza-se, transcende e cria a sua própria existência. No entanto, essa existência aparece como algo ilusório, porque antes de o pensador, o investigador ou o escritor Jorge Ramos do Ó colocar-se nesse lugar de escritor e iniciar a pintar cada letra no papel, a obra *O governo de si mesmo* não havia em nenhum lugar deste vasto planeta, ninguém havia pensado em procurar juntar num único livro toda história liceal e chamar-lhe de “O governo de si mesmo”.

Relativamente a essa questão de escrita, muito pelo facto desse gesto determinado que faz dele um investigador e escritor ávido nas áreas das ciências sociais e humanas.

Jorge Ramos do Ó dirige as suas aulas no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa com o objetivo de coadjuvar os seus orientandos na escrita dos seus projetos

ou trabalhos académicos, como ele mesmo irá afirmar a sua visão em relação à escrita quando diz o seguinte:

Minha hipótese, aqui, é que a escrita seja a superfície ou o teatro em que a potência de agir e existir se confronta, numa espécie de luta vertical total, com as maiores forças de sinal contrário, com essa máquina da impotência que a escola do Estado-nação inventou e reificou na figura da auto-depreciação. (Ó, 2019, p. 53)

De um modo geral, essa visão da dicotomia, ou se quisermos, da oposição entre forças existentes e forças da representação dessas coisas existentes é onde nasce a criatividade e é neste ponto em que o Professor Jorge toma partido para fazer referências à iniciação à escrita académica ou à escrita na universidade.

E como uma pessoa que professa a grande escola da escrita intelectual, refiro-me ao estruturalismo filosófico, a ideia do seminário de escrita e de orientação no Instituto de Educação processa-se pela partilha de textos pré-selecionados e textos em processo de escrita dos participantes, incluindo os do Professor Jorge, que servem de ponto de partida de debates sobre escrita e também sobre o pensamento filosófico e todos eles vinculados ao tema da produção intelectual.

O que mais se nota nestes seminários é basicamente o respeito pelo tempo de todos os participantes, há um tempo criativo individual que é de extrema importância, ninguém é forçado a falar algo ou a participar ativamente para apresentar um texto escrito ou ter que falar sobre o texto que está a ser estudado; esta parte é reservada à própria iniciativa individual, fazendo com que a pessoa participe como lhe for viável.

Basicamente, e por incrível que pareça, a lentidão faz parte do processo de aprendizagem no seminário de Jorge Ramos do Ó, como ele mesmo nos embala com essas palavras na sua obra, *Fazer a mão – por uma escrita inventiva na universidade*, “a construção do conhecimento não é possível fora da prática e do tempo lento da marcação da aliança com uma assinatura pré-existente” (Ó, 2019, p. 11); é na realidade o aperfeiçoamento de um ofício que se quer ou, por outras palavras, que se deseja, mas que é preciso uma certa entrega – uma entrega para o novo, para o desconhecido. Este gesto ou exercício da lentidão que se atravessa nesse novo ser académico que se deseja cultivar precisa de ser alimentado não só pela crença, mas também pela prática; não pode ser de outra forma, é como acompanhar evolução de uma criança. Ela só será adulta com o

tempo e com a prática, a sua prática envolve a observação silenciosa, no princípio sem nenhum questionamento, depois começa a partida com a reprodução do que vivencia, lá seguem-se as primeiras palavras ou os primeiros passos com muito esforço, que na sua maioria surgem acompanhados pela dor, mas também pela sensação de suplantação momentânea que, no seu interior, habita a impregnação de esperança de poder ser, poder dizer ou poder fazer melhor aquele passo ou aquela palavra.

É esse ambiente natural que o seminário de orientação de Jorge Ramos do Ó proporciona aos aprendizes do ofício de investigação.

Muito do que se encaixa neste modelo pedagógico da escrita inventiva que presenciamos no seminário é um pouco ou muito do que a maioria das instituições de ensino preferencialmente deviam exercitar, em nome do desenvolvimento e de implantação da universidade, investigação ou da escrita, um gesto que hoje se pode afirmar nobre pela dificuldade de alcance de tal exercício, ou porque os aspirantes a investigação vêm de níveis abaixo de escolaridade com pouca ou nenhuma capacidade de escrita, ou porque esse exercício de escrita é de tal maneira desafiador que a sua aprendizagem torna-se um martírio.

Entretanto, com a criação do “espaço do seminário permite compor” (Ó, 2019, p. 17) aos alunos o espírito criativo da escrita. Só a partir desta forma ou com este modelo comunitário de aprendizagem da escrita científica, no qual professores e alunos estão empenhados uns com outros na construção deste espaço de aprendizagem, pode-se então desanuviar o temor da escrita científica e com ela aprender-se a conviver, como pessoas que se unem para em conjunto convocarem os seus demónios; e neste caso em específico trata-se de convocar os demónios da escrita científica.

a. Pedagogia participativa no seminário de orientação de Jorge Ramos do Ó

Uma coisa é certa, o caminho acadêmico para as ciências sociais, letras e humanidades é atravessado por uma linha incólume que desde a sua criação encaminha-se para a produção de uma escrita científica propriamente dita. O que leva encarecidamente os estudantes nestas áreas a se dedicarem de forma muito redobrada à procura de uma escrita, que muitos deles não tiveram em níveis anteriores. Como muitos de nós sabemos, a cultura escolar que permeia os dias de hoje não chega a satisfazer os seus alunos com pedagogias que colocam os alunos a aprenderem afincadamente a escrita, razão pela qual os alunos entram no ensino superior com dificuldades de escrita.

De forma imprecisa e incerta pode-se encontrar numa instituição de ensino superior alguém que veste o figurino de professor e que diz: “é mais que chegada a hora de deixarmos de continuar” (Ó, 2019, p. 21) com a participação ou conivência com atos que corrompem os verdadeiros objetivos no interior das instituições de ensino e aprendizagem. Com o tempo, esta ação vai-se constituindo um universo de corrupção atrás da corrupção, em que o aluno ou estudante corrompido passa ao professor corrupto e assim sucessivamente, dando origem ao fracasso total dos sistemas de ensino. Queiramos ou não, isto é o que está a acontecer; os alunos estão a sair do ensino básico, do ensino secundário, do ensino pré-universitário e inclusivamente do ensino superior deficientes na escrita, ou seja, sem saberem escrever.

Embora custe acreditar, estamos perante uma verdadeira tragédia nas instituições de ensino, porque quando falamos de falta de noção de escrita entre os alunos, até aqui estamos focados apenas na escrita normal, como por exemplo, saber escrever uma carta familiar ou uma ata de reunião da escola, saber escrever uma receita de cozinha ou saber escrever um resumo de férias escolares, entre outros.

Contudo, o pano do fundo nas instituições de ensino é mais trágico do que imaginamos, é impensável que um aluno que não saiba redigir uma redação de férias escolares faça o ensino superior, sob a alçada da instituição de ensino e dos seus profissionais ancorados no comércio globalizado do ensino. É um pouco como estarmos a brincar de gato e rato no processo de ensino e aprendizagem, onde escolas e “universidades se deixam absorver pela linguagem empresarial, pelas lógicas da eficiência e da competitividade” (Ó, 2019, p. 21), tornando cada vez mais ineficiente e

débil a formação dos alunos e conseqüentemente influenciando o índice de má qualidade de ensino.

Naturalmente que a luta para contornar esse ciclo vicioso e de cultura ostensiva “do deixa andar” nas instituições de ensino deve partir de nós os profissionais de educação e da pedagogia; “a melhor maneira de combater esta política se faz por dentro e a partir do próprio trabalho” (Ó, 2019, p. 21) pedagógico sério e focado em procurar estratégias metodológicas que podem dar seguimento ao melhoramento dos processos de ensino e aprendizagem capazes e comprometidos com a qualidade.

Obviamente que o compromisso com a melhoria da qualidade de ensino envolve primeiramente com a intenção de nós os profissionais das instituições de ensino, nos movimentarmos um passo a mais, no sentido de melhorarmos a nossa postura pedagógica perante nosso ofício, é pelo menos o mínimo que devemos fazer – estudarmos a pedagogia, falarmos de pedagogia, convivermos a pedagogia, por exemplo, organizar-se em “grupo de sujeitos que se encontra a uma hora estipulada, que conversa, longa e detalhadamente, a fim de descobrir as mil e uma entradas” (Ó, 2019, p. 27) pedagógicas para o melhoramento do processo de ensino e aprendizagem, capaz de colocar os alunos a saberem escrever e a ler; não diríamos que seria um caminho fácil, mas sim viável para o combate da má qualidade na formação dos nossos alunos e de nós mesmos como parte do processo.

Trata-se de compreender a raiz do problema e irmos juntos e em conjunto procurar soluções a curto, médio e longo prazo para colmatar essas lacunas que o sistema foi criando ao longo destes tempos e que nos afeta em grande medida a todos nós. Não adianta em nada tapar ou remendar um problema tão grave e visível como o da falta de escrita entre os nossos alunos. Tudo isto seria possível a partir do momento que os professores decidam olhar e refletir seriamente a propósito do seu ofício pedagógico, que ao nosso ver, começa pelo trabalho cooperativo, em que em conjunto passamos a pensar e a decidir sobre a nossa vida profissional.

No fim de todas as contas, há aqui uma necessidade de reacender a chama verdadeiramente dita da pedagogia da participação, aquela que por inerência vai contribuir sobremaneira para o firmamento dos debates e reflexão do trabalho pedagógico.

b. O bê-á-bá da escrita criativa e inventiva de acordo com Jorge Ramos do Ó

Trata-se, portanto, de uma pedagogia em que o ler, o falar e o anotar se colocam completamente ao serviço de uma prática de contacto com a produção escrita que há-de, ela mesma, vir a concretizar-se e a exprimir-se um dia, também ali, no próprio espaço do seminário, como escrita e conhecimento novo subscrito por um dos seus membros. Todos os participantes estão da mesma maneira envolvidos e são regularmente obrigados a expor os seus trabalhos em andamento ao grupo, a ocupar a posição do investigador. (Ó, 2019, p. 28)

O verdadeiro labor ou prazer na aprendizagem da escrita inventiva para o investigador reside, em primeiro plano, no processo de aceitação de se ser eterno aprendiz, na medida em que o básico dos básicos é necessário voltar a resgatar, ou seja, o espírito desmedido da criança que há em cada um de nós e que pelas circunstâncias e consequências a vida adulta tornou-o demasiado consciente e enclausurado nas amarras mundanas que dificultam o espírito disponível, acessível, ingénuo e curioso da criança. Talvez coloquemos isto de outra maneira, porque ao tentarmos explicar o processo de aprendizagem da escrita inventiva na universidade usando o exemplo da agilidade infantil, pode soar um pouco difuso, entretanto, relembramos a todos que todo o processo criativo necessita e vive dessa característica de ingenuidade da criança.

O diferencial da escrita “normal” da escrita criativa e inventiva na universidade é que ambas as escritas necessitam do seu tempo, mas a segunda nunca existirá antes da primeira, isto quer dizer que não vamos aprender a escrever ciência sem antes aprendermos a escrever, a ler e a anotar. Hoje, e como falamos anteriormente, temos alunos universitários com dificuldades desde o primeiro tipo de escrita à escrita normal, neste caso, os professores acabam por fazer todo o esforço pedagógico para que este primeiro nível de escrita seja ultrapassado e em conjunto passem para a fase da aprendizagem da escrita inventiva na universidade. No entanto, isso requer sim um esforço desmedido do próprio estudante para que se disponha a aprender a aprender, quer isso dizer, a aprender a escrever e a ler – este processo é feito no ensino primário e secundário e depois seguir para o que aqui estamos a tratar, a escrita criativa e inventiva, na universidade.

A pedagogia participativa do Professor Jorge Ramos do Ó fornece aos participantes uma estrutura sólida e uma metodologia que se interessa em compreender “como se pode passar de um sistema de ensino superior baseado na transmissão de conhecimentos para um outro assente no desenvolvimento de reais competências de investigação” (Ó, 2019, p. 28). Diante da pedagogia participativa, o professor nunca abdica a sua função, mas sim incorpora outra a de um fazedor, que está ali para praticar com os seus alunos a escrita criativa e inventiva.

Para coadjuvar a prática da escrita inventiva universitária o professor em conjunto com os seus alunos convoca autores que investigaram e escreveram sobre a escrita criativa e inventiva durante o seu percurso académico. Com estes textos devidamente seleccionados, cada participante faz a sua leitura atenta e, de acordo com o que for a ressoar com o seu objeto de estudo, faz as anotações que achar relevante, essas anotações podem servir de citações ou notas de referência para a sua investigação em curso ou de notas de referência, que o ajudarão quando tomar a palavra no momento de discussão do texto no seminário, de acordo com Jorge Ramos do Ó:

A circunstância de lecionar e ter responsabilidade de direção e coordenação científica nestas experiências de formação de 3º ciclo colocaram-me, numa instigante zona de permeabilidade – e que não é assim tão comum no ensino superior tanto em Portugal como no Brasil, onde tenho também trabalhado – entre as ciências sociais, as artes e as humanidades. Nos seus percursos formativos anteriores, os orientandos que decidiram estudar comigo – e eu com eles! -, espelham uma múltipla proveniência disciplinar e as suas investigações de doutoramento apontam para objetos específicos, muito variáveis e variados entre si, o que me faz pensar que, de alguma forma, o movimento global da cultura está ali, naquele espaço exíguo do meu seminário de orientação, a ser posto em perspectiva a cada terça-feira ao final da tarde. (Ó, 2019, p. 29)

A génese do seminário de orientação é muito heterogenia, no sentido em que os participantes vêm de diferentes áreas de investigação, e também muito interdisciplinar, albergando estudantes de ciências sociais, estudantes das artes e das humanidades, mas também muito homogéneo na sua funcionalidade e na forma como todos os participantes se relacionam no interior do seminário. Entretanto, o professor como todos alunos que ali se juntam, estão com o mesmo objetivo de levar em frente os seus objetos de investigações. Por isso, é sem antagonismos e sem incompatibilidades que essa pedagogia

participativa que se quer e se faz no interior do seminário de orientação vai forjando uma nova forma de ser e estar juntos neste novo personagem e novo papel de investigador.

É uma raridade nos círculos de formação de 3º ciclo haver um encontro que espelha perfeição no exercício pedagógico entre alunos e professor que não perfilam os mesmos vínculos disciplinares. É interessante poderem ter e encontrar um laço que não só une, mas também colabora com exatidão naquilo com que cada participante desenhou para o seu projeto de estudo, permitindo que haja de facto liberdade e ao mesmo tempo autonomia no que cada um se propõe estudar sem nenhuma interferência “como se de um campo de experiência comum se tratasse”(Ó, 2019, p. 30); existem alunos diferenciados e um professor motivado na diferenciação e na mundividência de uma pedagogia participativa por vir, onde se pode observar essa nova forma de organização, uma autêntica consagração de novos espaços de ser e estar no ensino e na investigação.

O convite à pedagogia participativa que o seminário de orientação nos apregoa tem a ver, primeiro, com a projeção do objeto de estudo que tem que ser comum, no caso, trata-se de “trabalhar incessantemente para integrar discursos e pôr a circular textos em que um mesmo artefacto discursivo está a ser capturado e apropriado por cada elemento do grupo, não importando os temas e os problemas de que este se ocupe” (Ó, 2019, p. 30); o sentimento de pertencimento em cada participante vai muito mais além dos problemas particulares.

Se quiséssemos nomeá-lo como *methodous*¹⁹ ou como entrada científica, originalmente conhecido como caminho científico para chegar a um fim, diríamos que a pedagogia participativa usada no seminário de orientação com o Professor Jorge Ramos do Ó tem uma posição clara. Todos os textos partilhados, lidos e discutidos abordam a problemática da escrita criativa e inventiva universitária, onde se percecionam todos os desafios que a escrita inventiva universitária pode acarretar aos seus principiantes e não só, como também, aos que nesta egrégora da escrita por muito mais tempo atravessaram, atravessam ou irão atravessar. É como se estivéssemos numa cerimónia de passagem de testemunho, ou ritos de passagem, em que estamos todos empolgados com a celebração e com a manifestação da passagem de simples aluno habituado apenas a absorver conhecimento científico para outro, que se irá habituar a construir o seu próprio conhecimento científico.

¹⁹ *Methodous* do grego = método

Queremos aqui com o Professor Jorge Ramos Ó enfatizar que a pedagogia participativa no seminário de orientação é também uma pedagogia comunitária, assim como podemos neste estudo, encabeçar-lhe o cunho cooperativo, no sentido em que vemos uma tendência de cooperativismo no interior e no seu desdobramento, manifestando-se em todo o seu esplendor: primeiro, na partilha ou ressecção do texto, segundo, na leitura do texto partilhado, terceiro, na discussão oral do texto partilhado e, quarto, na apropriação individual do texto partilhado.

Entretanto, tudo isto acontece sem a obrigação daquela voz de comando que muito se imprime na pedagogia tradicional, como por exemplo, a existência de uma figura controladora das regras ou alguém que se autoproclama árbitro, aquele que vai ditar sentença dos que leram o texto e dos que não leram o texto, dos que comentam o texto e dos que não comentam o texto, daqueles que leram e se apropriaram do texto e daqueles que não se apropriaram do texto, cenários destes não são praticáveis e nem aceites até porque iriam desvirtuar a noção de engenhosidade e de liberdade na aprendizagem e aperfeiçoamento da escrita criativa que se deseja, justificando-se nas palavras do Professor Jorge Ramos do Ó ao afirmar que:

Ora nós, quando no papel de professores-orientadores, sabemos muito bem, e desde logo através do nosso próprio corpo, porque já passámos por idêntica experiência, como os alunos de doutoramento cedo começam a conviver de perto esse espectro de uma avaliação em que o juízo acerca do mérito do candidato a doutor – o que possa ser a criatividade e a originalidade científica da sua futura tese – reclama uma gestualidade de tipo onnipotente-monumental, aquela que se terá de concretizar na superação definitiva de todo o discurso científico já expresso. (Ó, 2019, p. 31)

É com este gesto de quem propriamente passou pela experiência e guarda essas memórias do personagem investigador que se deseja ser e o objeto ou obra que se deseja criar, que leva consigo uma característica muito peculiar por ser objetivamente um objeto único – a tese. Aí podemos perceber o quanto é desgastante e o desgaste inclusive pode apresentar-se sob duas facetas, uma proveniente da própria imaginação, pela noção da grandiosidade do que se pretende construir, outra decorrente do próprio processo de criação. Nesse momento de criação, todas as possibilidades ficam em aberto, “a potência da criação se confronta passo a passo com a possibilidade concreta da sua não concretização” (Ó, 2019, p. 31), como se estivéssemos num beco sem saída, mas que no

seu interior e na perseverança cada passo que ousamos dar sentimos segurança e clareza.

A escrita é assim e como qualquer outro tipo de arte criativa acontece com o exercício da prática, onde empregamos tempo, mas muito tempo, no princípio talvez indecisos, adiante desmotivados, mais tarde nos encontramos e quando esse encontro acontece podemos vibrar com ele, é aqui que infere a força comunitária que com ela nos fazemos escritores.

A comunidade no seminário de orientação tem uma função de apoio de uma importância desmedida, que podemos comparar a uma coluna gigantesca destinada a receber cargas estruturais verticais de uma grande obra arquitetônica; podíamos ser tentados a comparar a um pilar, só que como todos sabemos uma coluna é muito robusta e também a coluna costuma a receber um acabamento bastante delicado e esbelto dando o ar mais majestoso.

É o que faz com que a nossa aprendizagem da escrita criativa e inventiva na universidade seja frutífera, na medida em que a comunidade não só nos oferece esse suporte, mas também serve de uma incubadora de estado de espírito criador, os encontros e as discussões em torno do texto pré-selecionado ou de um capítulo em andamento de um colega do seminário leva-e-traz, “a vivência intensa e laboriosa do tempo da espera para que alguma coisa de transformador se consolide” (Ó, 2019, p. 32), como se uma chama voltasse a acender-se em nós para continuarmos a mergulhar na procura do gesto e da marca pessoal da escrita.

Mesmo quando não temos nada a dizer aos outros em relação ao texto que está a ser discutido, estamos ali a aprender com os outros e com tudo o que os outros têm para nos dizer, acerca do que eles leram e se apossaram.

É muito poderoso estar ali atento a cada discurso, acompanhar a forma como cada um capta o essencial do texto e faz dele o seu discurso e com ele vai manifestando qualidades da oralidade.

Uma verdadeira escola de aprendizagem da criatividade, onde se fundem a escrita e a oratória uma característica que por inerência se complementam na vida académica que está ali a ser forjado em conjunto, numa autêntica união de esforços. No final o que todos os participantes desejam é aprender a escrita académica e também aprender a comunicar a partir de textos ou escritos académicos com fluidez, “tornando a escrita entre nós, sujeitos altamente escolarizados, uma prática identitária tão desejada” (Ó, 2019, p.

32), uma cultura e herança académica difícil de se absolver, mas não impossível, tudo depende do investimento que depreendemos para alcançar os níveis de perfeição.

A pedagogia participativa faz com que essa dificuldade, que podia se sentir de forma desacompanhada, seja uma dificuldade compartilhada no seminário, onde em grupo podemos pensar e repensar formas de nos incentivar a imprimir dinâmicas e foco no trabalho da experimentação, para nos desafiarmos cada vez mais a atingir os nossos limites, sempre conscientes das incapacidades que cada um de nós traz nos níveis anteriores e que nos dias de hoje estão cada vez mais universalizadas num sistema educativo inteiramente banalizado de salva-se quem poder.

É neste lugar vazio e descampado onde o Professor Jorge Ramos do Ó ocupou o seu lugar de investigador e de orientador dos futuros investigadores exercendo e fazendo exercer aquilo que restitui a “tarefa de agregar posições, argumentos e performances textuais que consubstanciem uma longa formação discursiva de resistência histórica ao monolitismo cultural-académico a partir do interior das respetivas instituições” (Ó, 2019, p. 32-33).

A pedagogia participativa virada para a escrita criativa e inventiva na universidade é baseada na aprendizagem comunitária que junta um vasto grupo heterogéneo de investigadores como já foi mencionado neste estudo inúmeras vezes, mas também há que mencionar outro tipo de membros que perfazem o seminário de orientação e que pela sua ausência física continuam a contribuir imensamente.

Estamos a falar concretamente dos mortos, que são tais figuras altamente intelectuais que hoje não fazem parte do mundo dos vivos, mas que contribuem com os seus estudos em nosso desenvolvimento académico, eles e nós juntos também fazemos parte da modernidade e é com eles que os nossos primeiros passos de escrita criativa e inventiva se fazem sentir. É um privilégio e um orgulho imensurável partilhar este espaço criativo com estas entidades, porque não só nos fazem pensar nos nossos trabalhos, mas também contribuem para que todos e com eles repensemos a educação e o futuro da academia de investigação propriamente dito.

O nosso compromisso de aprendizagem da escrita criativa é de certa forma apadrinhado por esses intelectuais, que de forma incessante mostram como foi o seu percurso intelectual, quais são e quais foram os desafios que eles tiveram e com que motivação eles tiveram que responder a diversas situações, sejam elas de natureza política, cultural ou mesmo do âmbito intelectual do seu tempo. Os seus contributos

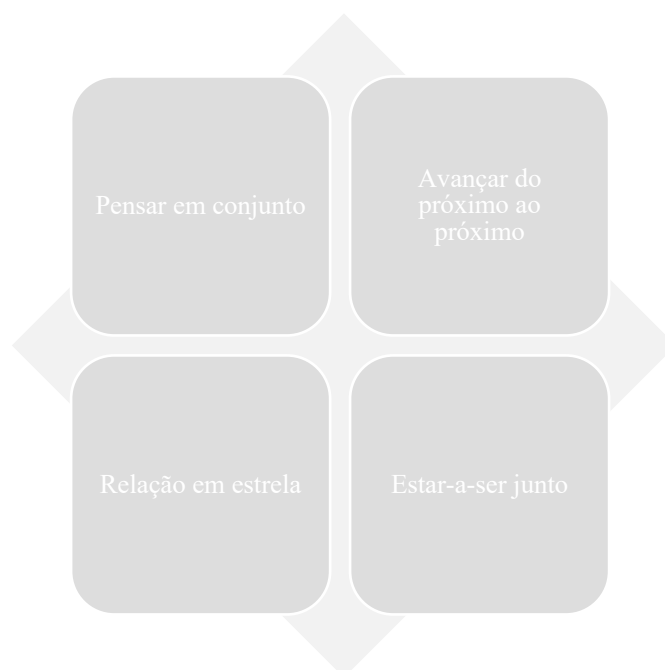
fazem-nos pensar que afinal não estamos sós, os problemas que enfrentamos hoje também já existiam nos tempos passados. Abaixo descrevemos os três esquemas performáticos do bê-á-bá da escrita inventiva representados pelas figuras 8, 9 e 10:

Figura 8: Círculo do trabalho da inventividade



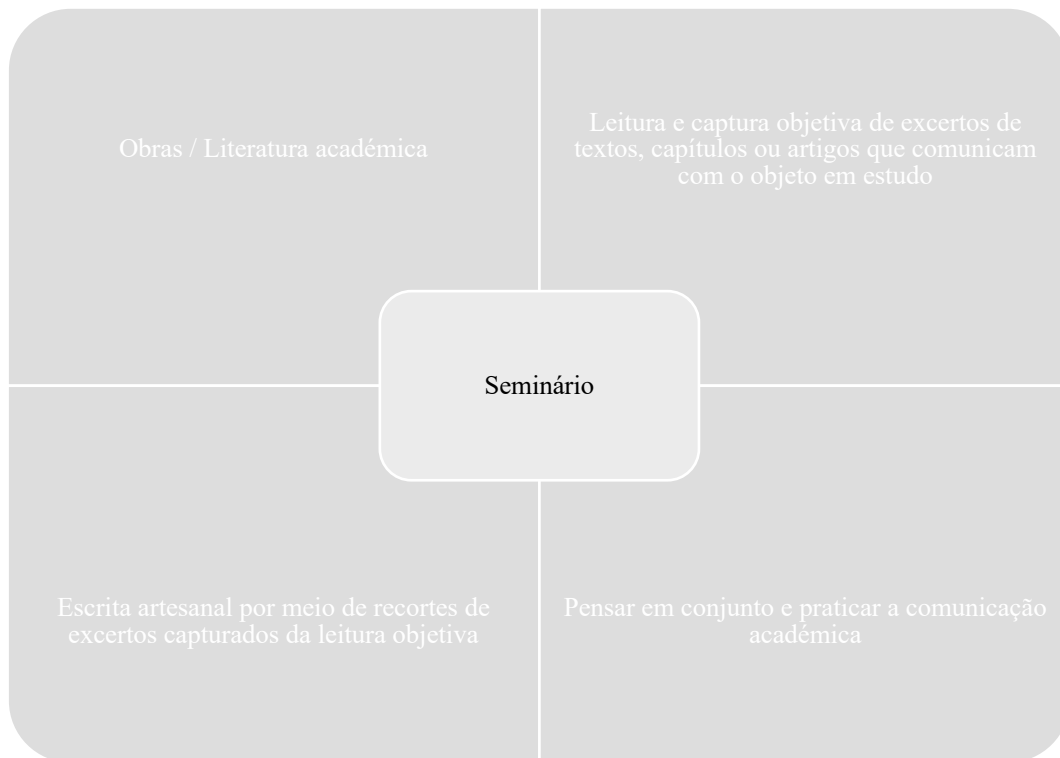
Adaptado da obra: Fazer a mão por uma escrita inventiva na universidade (Ó, 2019)

Figura 9: Os princípios da escrita inventiva



Adaptado da obra: Fazer a mão por uma escrita inventiva na universidade (Ó, 2019)

Figura 10: A prática da escrita inventiva



Adaptado da obra: Fazer a mão por uma escrita inventiva na universidade (Ó, 2019)

4. Pedagogia e profissão de professor: novos contextos e novos espaços – António Nóvoa

Um novo espaço de conhecimento. Os debates sobre a escola ignoram frequentemente o tema do conhecimento. É verdade que, hoje, ele se encontra disponível numa diversidade de formas e de lugares. Mas o momento do ensino é fundamental para o explicar, para revelar a sua evolução histórica e para preparar a sua apreensão crítica. Há quatro pontos que merecem ser brevemente assinalados. Em primeiro lugar, evitar que a educação exclua a “contemporaneidade”, reduzindo-se apenas às formas clássicas de conhecimento. Em segundo lugar, contrariar tendências de desvalorização do conhecimento; a pedagogia está indissociavelmente ligada aos conteúdos de ensino. Em terceiro lugar, admitir novas formas de relação ao saber; a realidade atual do mundo da ciência e da arte define-se por uma complexidade e uma imprevisibilidade que a escola não pode continuar a ignorar. Em quarto lugar, compreender o impacto das tecnologias da informação e da comunicação, que transportam formas novas de conhecer e de aprender. (Nóvoa, 2002, p. 20-21)

Neste trecho em jeito de entrada ao pensamento pedagógico contemporâneo, o pensador, pedagogo e professor António Nóvoa convida a nós os professores a procurar sempre enquadrar a nossa profissão neste vasto mundo de conhecimento – o mundo da ciência e da arte que acompanha o desenvolvimento do ser humano e sobretudo do estudante de hoje. Nas suas várias intervenções sobre a pedagogia e sobre a formação e profissão do professor, António Nóvoa nunca poupou palavras de alerta aos profissionais da pedagogia, para novos contextos e espaços pedagógicos que a escola de hoje necessita. Com o mesmo espírito crítico, nunca quis levar à ribalta a sua opinião sobre preferências em relação às questões dicotómicas “entre os defensores do ensino tradicional e do ensino progressista” e nem sobre as questões que tem a ver com aquilo que ele próprio chama de “querelas escola pública/escola privada”. O problema central do trabalho pedagógico na atualidade recomenda outros esforços, como por exemplo, a criação de uma nova “metáfora do espaço, muito mais no sentido social que geográfico, para pôr em confronto

a reconstrução da educação como espaço privado ou a sua renovação como espaço público” (Nóvoa, 2002, p. 12).

A questão principal da pedagogia, da profissão de professor ou da formação do professor que se pretende hoje não deveria ser a de conflitualidades entre quem é a favor deste modelo ou daquele modelo pedagógico, mas sim a da flexibilidade ou da reinvenção que contrarie as tendências monótonas que se fazem sentir no interior das instituições de ensino, como se a lógica do conhecimento obedecesse alguma linearidade.

Precisamos de algo a mais que revitalize a educação que se pretende hoje, o mundo evoluiu, deu passos demasiados longos, tornando óbvia a estagnação que habita a pedagogia e a profissão de professor, o lugar da inovação é tomada pelo classicismo, como se prosseguir fosse sinónimo de manutenção. Estamos numa situação em que cada profissional da pedagogia irá necessitar de fazer *restart* como forma de poder encontrar enquadramento dos ideais pedagógicos que se enquadrem nesta nova era “porque hoje, para muitos alunos e para muitas famílias, a escola não tem qualquer sentido, não se inscreve numa narrativa coerente do ponto de vista dos seus projetos pessoais ou sociais” (Nóvoa, 2002, p. 15).

Arriscando sobremaneira toda a credibilidade pedagógica e profissional docente, o nível do descontentamento é para além de alto, notório, não somente nos alunos ou pais dos alunos, mas também nos próprios professores e na sociedade como extensão macro do desânimo.

As reformas educativas tendem a ser muito reprimidas muito por esta questão da hesitação de embarcar nos novos desafios em relação ao saber e ao conhecimento do mundo da ciência e da arte que se faz sentir atualmente, criando uma distância entre a coerência da profissão docente com a verdadeira ação pedagógica, uma via profundamente incógnita e sem um fim visível que possa de facto levar-nos ao desenvolvimento de metodologias ou modelos que agreguem valores que possam responder às exigências educativas de hoje.

Temos que admitir que se trata de uma luta sem precedência, em que a escola de hoje é, por lógica, uma construção permanente da inovação e da criatividade de modelos pedagógicos que correspondam à evolução humana. Assim como a escola, os professores não ficam de fora dessa necessidade de acompanhamento evolutivo do conhecimento, afinal somos o motor dessa revolução constante do saber e da promoção da inovação do conhecimento que nos acompanha a todos como seres humanos.

A formação do professor de hoje deve acompanhar de certa forma as exigências sociais que correspondem à atualidade, a palavra arriscar é hoje necessária para os profissionais de educação, mas não no sentido de colocar em perigo; falamos de arriscar como uma palavra mote, sinónimo de ousadia, como se tem falado na gíria popular *quem não arrisca não petisca*, mas ou menos isso, o correr risco para nós na pedagogia é o mesmo que experimentar, praticar novos modelos pedagógicos, criar e inovar. Até porque quando sabemos que não estamos sozinhos, mas sim com os estudantes, essa ousadia tem um valor simbólico, trata-se da dupla aprendizagem, neste caso, não só os estudantes, mas nós também fazemos parte desta nova experiência – alunos e professor.

Há uma tendência atual que opera em toda a esfera social e política que culpabiliza a pedagogia que, de acordo com António Nóvoa, é que “a educação tende a ser vista como a referência primeira dos projetos de reforma social”, esquecendo-se de toda uma realidade que cria ambiguidade na tangente educação – reforma social. Por outro lado, sucede que “é ilusório o consenso criado à volta destas palavras, que têm legitimado políticas muito distintas” (Nóvoa, 2002, p. 11).

É neste ponto de controvérsia em que nos encontramos e guiados na contramão do nosso verdadeiro ofício de ensino, aprendizagem e produção de conhecimento e na impossibilidade de tornarmos a educação no verdadeiro espaço de construção democrática do saber, deixamos nos mover pela onda, com a qual não temos total legitimidade de confrontar.

A reforma social, por exemplo, não é um projeto que se deve confiar apenas à escola ou à educação, é sim um projeto que tem que ser de todos, porque o nosso dever circunscreve-se em dar continuidade na construção do saber; a educação, por conseguinte, poderia ser esse lugar de respostas imediatas, com soluções imediatas para qual fosse o problema social, político, antropológico, entre outros, ao mesmo tempo que por ser um lugar da prática de experimentação, torna-se no seu interior um campo aberto, em que as suas respostas dependem muito do tempo – tempo de aprendizagem.

É o tempo de aprendizagem que temos a nosso favor, como profissionais da educação e da pedagogia, é no tempo que depositamos as nossas perguntas e também do tempo que dependem as respostas aos nossos questionamentos, daí que temos toda a ousadia de podermos explorar o quanto podemos ir em conjunto com os nossos alunos, o quanto podemos ousar do tempo de aprendizagem que somos facultados pelas nossas instituições de ensino e, com os nossos alunos, podermos levar a investigação a escalas

nunca antes atingidas e sem nos preocuparmos com o tipo de soluções poderão advir da investigação, mas sim com o tipo de perguntas com que nos iremos deparar durante aventura.

Como se define a profissão de professor que se deseja hoje?

A definição da profissão de professor é, e sempre foi, controversa na realidade que se vive. Em muitos países e também, de igual modo no nosso, o estado é quem tem a tutela do processo de profissionalização da profissão de professor, o que daria primazia à necessidade de prestação de contas a favor do espaço comunitário local; um desejo que nunca aconteceu, segundo António Nóvoa, “os professores nunca aceitaram prestar contas do seu trabalho às comunidades locais” (Nóvoa, 2002, p. 21-22), a própria estrutura do ensino estatal organizou-se de tal maneira que ela em si cria modelos de ensino e de avaliação que não dependem da validação externa, “as escolas organizaram-se segundo modelos muito idênticos. Hoje, a renovação do modelo escolar depende, em grande medida, da sua capacidade de adaptação à diferença” (Nóvoa, 2002, p. 22), daí evocam-se conceitos como “autonomias” e “flexibilização curricular” para acomodar todas as diferenças que se podem encontrar no seu interior. Como todos sabemos, é uma questão de cada vez mais internalizar-se o processo de ensino e aprendizagem fazendo com que o povo apenas receba o produto final.

Uma outra controvérsia reside na própria receção ou entendimento do valor dessa profissão, de acordo com António Nóvoa:

Os professores nunca viram o seu conhecimento específico devidamente reconhecido. Mesmo quando se insiste na importância da sua missão, a tendência é sempre para considerar que lhes basta dominarem bem a matéria que ensinam e possuírem um certo jeito para comunicar e para lidar com os alunos. O resto é dispensável. Tais posições conduzem, inevitavelmente, ao desprestígio da profissão. (Nóvoa, 2002, p. 22)

Depreende-se que a profissão de professor, sendo ela a guardiã do conhecimento, no seu interior, aquilo que devia ser a razão de honra e prestígio, acaba restringindo-se a um trabalho desprestigiado e que, na atualidade, se empurra para que seja uma das últimas opções que um jovem pode escolher seguir.

Contudo, todo esse descrédito não passa de uma concepção mal-intencionada fruto do desconhecimento dessa profissão. Para já, dispomos de motivos suficientes de que a profissão de professor é das melhores profissões que se pode ter, pode dar-se o caso de que os que realmente têm essa visão da nobreza sejam indivíduos que cultivam e valorizam o conhecimento e que, sem dúvidas, sabem que “em educação o que marca a diferença é o modo de produção, e não o produto” (Nóvoa, 2002, p. 35); com isso, sublinhamos que a profissão professor faz-se no seu interior com os alunos, é uma prática coletiva e não individual.

Uma das características mais prestigiantes da profissão de professor não é apenas o de ensinar como conhecemos nos moldes tradicionais da profissão, mas o de colocar no seu interior o mistério de dar acompanhamento ao aluno e ele por si só chegar a saber o que se propôs a conhecer; é o processo de chegar ao estudante com o propósito de lhe dar o segredo para se chegar ao conhecimento, contrariando o antigo conceito de ensinar, como se o professor fosse o proprietário do conhecimento e que somente ele é quem tem a posse e o direito de ensinar aos outros.

As retóricas tradicionais do ensino, aquelas que privilegiam a concentração do saber e do conhecimento em torno do professor nunca perderão a sua força e, cada vez mais, elas tendem a cristalizar-se com discursos que apelam e desvalorizam a capacidade de compreensão, assimilação ou da apropriação do conhecimento por parte dos alunos, mantendo o espaço educativo em um dilema, que a priori aparenta não ter soluções à vista, além do mais, os difusores deste tipo de retóricas esquecem-se de que o espaço educativo não é o de dar respostas ou soluções, mas o de fazer perguntas, acontece que é esse espaço desprovido de respostas de que ninguém é portador de um saber absoluto.

O que de mais resoluto pode acontecer é a consciência aberta de que no interior da instituição do ensino professores e alunos são aprendizes e nessa confluência abre-se uma diversidade de possibilidades que se traduz numa sucessiva renovação de modos de estar a ser aprendiz. Tanto os adeptos do ensino tradicional, como os de ensino progressista necessitam de adentrar as concepções do mundo atual, no sentido de não se correr o risco de entrar em fronteiras desconhecidas, uma vez que ambos os lados da barricada buscam a todo o custo salvaguardar os interesses do desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem, de resto, as probabilidades devem ser vistas ou tidas como resultados processuais onde alunos e professores assumem autoria. Por isso, a

profissão de professor hoje necessita de uma readaptação e António Nóvoa relembra a todos nós os professores que:

Esta profissão representou, no passado, um dos lugares onde a ideia de escola foi inventada. No presente, o seu papel é essencial para que a escola seja recriada como espaço de formação individual e de cidadania democrática. Mas, para que tal aconteça, é preciso que os professores sejam capazes de refletirem sobre a própria profissão, encontrando modelos de formação e de trabalho que lhes permitam, não só afirmar a importância dos aspetos pessoais e organizacionais na vida docente, mas também consolidar as dimensões coletivas da profissão. (Nóvoa, 2002, p. 48)

Afinal, não se trata apenas de uma readaptação da profissão de professor, mas também o seu papel, ou seja, o lugar de representação dessa profissão – a escola. Como se pode compreender, estamos perante um cenário em que uma coisa nos leva a outra e, no caso em particular, ao falarmos da profissão de professor, direta ou indiretamente, vamos ao encontro do aluno e também da escola como palco principal onde a performance destes dois atores se faz sentir.

Uma pequena distração ou as ações expectáveis de ambos podem cair num verdadeiro absurdo. Em função de ser uma profissão abrangente, com implicação direta na vida académica dos alunos e no modo como se organiza todo o processo de ensino e aprendizagem, a profissão de professor hoje deve-se comprometer seriamente com a valorização da presença do aluno nas decisões e nos rumos que desejamos para a escola no presente. Procurar de todo uma compreensão aglutinadora traz para dentro do processo identitário da profissão professor uma forma de ser e estar mais descontraída, que não infringe com as novas concessões da vida atual dos alunos e da escola que se encontra intimamente ligada à tecnologia e inovação.

Neste ínterim, a cooperação educativa apresenta-se como o modelo que se adequa às necessidades de que a instituição de ensino procura para dar resposta à coletividade profissional docente, é a tal “zona intermédia” a qual o Professor António Nóvoa convoca nos seus estudos pedagógicos e com o mesmo espírito, a nossa investigação tem reivindicado este espaço, por ser o mais provável e que conserva o desconhecido. A propósito disto, Nóvoa diz que:

É preciso dizer que neste processo de reconfiguração da profissão docente e de invenção de uma nova identidade profissional a formação contínua ocupa um lugar decisivo. Os professores têm de abandonar uma atitude defensiva e “tomar a palavra” na construção do futuro da escola e da sua profissão. (Nóvoa, 2002, p. 48)

Não pode haver mudança se a classe profissional docente cultivar o idealismo de que são os guardiões do saber e que nada mais se precisa fazer para a renovação constante do saber e do conhecimento, como se tem dito, e que constitui realidade é que todo o conhecimento tem o seu tempo, tanto que precisa de ser renovado a cada momento. E neste caso somos obrigados a nos renovarmos sempre.

Sem hesitação e sem complacência, é hora de tomarmos as rédeas da nossa profissão, carregá-la conscientes de que o passado nos irá servir de exemplo, mas o presente e o futuro da verdadeira cidadania da vida social e democrática. Movimentos que dependem em grande medida da nossa participação ativa no desenvolvimento e na prática de pedagogias que garantem ação e compreensão do respeito mútuo e do trabalho coletivo, “modelos do paradigma investigativo e na forma interativa-reflexiva” (Nóvoa, 2002, p. 54), como coeficientes basilares da profissão professor.

Há aqui um ponto-chave para essa reconstrução da profissão de professor, tudo tende a ter o seu começo e o começo da reconstrução da profissão e da escola não deve vir de fora, mas sim de dentro. E a questão parte exatamente da investigação, porque é nesse espírito de busca que nos renovamos a todo instante, em vista disto, temos os nossos alunos com quem interagir e refletir a nossa investigação e com eles desenharmos outros projetos de investigação.

Devemos construir esse percurso da profissão de professor como uma prescrição do gênero *investigação + comunicação + reflexão = profissão professor* e, com o mesmo ímpeto, cooperarmos com os nossos alunos e levarmos toda a escola nessa equação. Pode haver outro caminho a percorrer para se chegar aos níveis em que a nossa profissão deseja ser, mas se o objetivo for o de nos centrarmos na criatividade e no trabalho da inventividade “de uma nova escola e de um novo professor” (Nóvoa, 2002 p. 55), os *inputs* vêm do exercício da investigação e da comunicação dessa investigação, mas também da procura de melhores formas de transpassar a prática investigativa aos nossos

alunos e que, no nosso entender, o modelo de transpasse provem da prática conjunta entre alunos e professor.

É necessário privilegiar na questão do investimento que fazemos por nós mesmos, nós como indivíduos e nós como docentes, como muito bem alerta António Nóvoa:

Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriarem-se dos seus processos de formação e darem-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (Nóvoa, 2002, p. 57)

Precisamos de nos exigir mais, ou seja, de praticar o autocontrolo e a autorreflexão da nossa atuação, isso irá fornecer bases para simultaneamente servir no desenvolvimento da nossa identidade pessoal, já que, ao mesmo tempo que estamos na escola, também estamos inseridos dentro de um contexto social.

No domínio de restauração profissional, temos que nos propor a criação de coletividades ou de participação em discussões, seja com os nossos próprios alunos, seja com os nossos colegas docentes, em forma de “redes de (auto)formação participada” (Nóvoa, 2002, p. 57), de modo a nos recriarmos em conjunto.

Uma coisa é pensar a autorreflexão como autoisolamento, outra é a autorreflexão participada, esta última é o que os professores deviam adotar pelo facto de ser um exercício reflexivo que envolve outros atores que partilham de uma mesma profissão. Quando nós como profissionais da educação nos unimos para pensar sobre o mesmo assunto, como é lógico, a primeira ideia que aparece é que haverá uma chuva de diversificação de pensamentos, segundo, é que nesta diversidade com facilidade podemos adotar duas ou mais formas de praticarmos a nossa profissão.

O jogo aqui consiste na procura constante de diversificação de ideias que nos direcionem para o desenvolvimento constante da nossa profissão e sempre ligados aos atores da área e sem nunca nos esquecermos dos nossos alunos, como os primeiros que se devem beneficiar deste desenvolvimento, mas também da escola, como espaço que garante o exercício da inovação e da criatividade, “porque qualquer projeto de formação transporta

uma utopia, que não é a imagem do impossível, mas a introdução no presente de uma outra maneira de pensar e de viver a educação” (Nóvoa, 2002, p. 66), é mais ou menos por esta via de pensamentos mais ousados de questionarmos a profissão de professor e a pedagogia que se adequa aos contextos que se vivem na atualidade, abandonando assim o velho espírito de mestre ressabiado com o presente, em que o passado é a única referência do que é correto e nada mais oferece condições de melhorias.

Temos que aprender a construirmo-nos e a reconstruirmo-nos em comunidades de aprendizagens, em grupos de investigação através de projetos de investigação, é assim que fazemos existir e prestigiamos a nossa profissão docente. Do mesmo modo, temos que reaprender a partilhar o conhecimento no interior das nossas instituições e fora dela como forma de expandirmos aquilo que nos compete e que a sociedade espera de nós.

a. Espaço intermédio da elaboração permanente da verdade e da inventividade segundo António Nóvoa

Ao longo dos três séculos da Era Moderna, a forma escolar foi-se impondo aos modos tradicionais de socialização, de aprendizagem e de transmissão cultural. Em meados do século XVIII, graças ao trabalho dos jesuítas e de outras congregações docentes, o modelo escolar encontra-se já razoavelmente definido: a educação das crianças e dos jovens realiza-se num espaço próprio, separado da família e do trabalho, sendo da responsabilidade de um ou de vários mestres que ensinam um elenco de matérias previamente definidas através de determinados procedimentos didáticos.

A expulsão dos jesuítas, em 1759, constitui um momento de grande significado na história da educação, em Portugal e na Europa católica. Num curto espaço de tempo, o Marquês de Pombal vê-se obrigado a substituir a Companhia na direção e organização dos estudos. Através das reformas de 1759 e de 1772 lança as bases de um sistema estatal de ensino, antecipando a ideia de *instrução pública*, tal como ela se desenvolveria após a Revolução Francesa.

As reformas pombalinas substituem a tutela religiosa pela do Estado, criando as condições para o processo histórico de expansão de uma sociedade de “base escolar”. Surge, assim, o Estado educador ou, para utilizar a expressão de João de Deus Ramos, o Estado mestre-escola.

Dois aspetos merecem realce na ação reformadora de Pombal. Por um lado, a definição de uma rede de escolas, segundo um plano elaborado por “corógrafos peritos”, que prefigura um sistema de ensino em três níveis (primário, secundário e superior). Por outro lado, a imposição de um imposto especial, designado por “subsídio literário”, exclusivamente em benefício das escolas régias e do pagamento dos seus mestres e professores. (Nóvoa, 2005, p. 23)

Podemos acompanhar a evolução da escola, do ensino e da pedagogia pelo menos no mundo dos falantes da língua portuguesa a partir do exemplo inicial histórico, trazido pelo Professor António Nóvoa, até porque esta evolução histórica do ensino datado no

período pombalino em Portugal faz simultaneamente ecoar o início da nossa era de escolarização. Lembrando que a nossa educação nos PALOP, assim como em todos os países da CPLP, partilha um passado comum. Entretanto, o que temos a reter dessa evolução histórica não são as políticas de como a evolução se deu, mas também um breve olhar para a pedagogia como ciência da educação, que nunca se mantém estática: a pedagogia evolui, ela tem essa capacidade de projetar tempo e espaço.

No passado longínquo, a educação manifestava-se apenas em casa e nas famílias, depois a religião encarregou-se, concedendo-lhe outra sorte, um novo rumo, e depois o Estado passou a tomar conta dela, dando-lhe um novo lugar – o espaço público, mas nunca deixou de ser o espaço da busca e de partilha de conhecimento, da criação e da divulgação do saber.

Ao fazermos uso da pedagogia para reedificarmos a educação e o ensino, estaremos a devolver a sua natureza de inquietude aos conteúdos de ensino e também aos formatos de espaços físicos ou metafóricos por onde esses conteúdos são lecionados. Lembrando que os formatos desses espaços contribuem tanto para a valorização, como para desvalorização dos atores participantes no processo de ensino e aprendizagem, daí ser importante uma revisão constante das abordagens pedagógicas.

Hoje, o discurso e as tendências dos sistemas educativos questionam as melhores formas de como se chegar às condições que se adequem à evolução tecnológica com a qual a sociedade contemporânea se encontra, a pedagogia continua a debater-se de modo a encontrar essas novas formas de ser e estar no processo de ensino e aprendizagem.

O lugar intermédio que hoje nós os profissionais de educação precisamos de reinventar não deve ser proposto por outros atores desprovidos da realidade da educação, que responda às exigências atuais, é preciso encontrar a ponte que une os professores, alunos, contextos socioeconómicos e comunidades locais. É contraproducente acharmos que iremos mudar a educação e pedagogia mantendo-nos dentro dos escritórios fazendo previsões ilusórias da realidade e do mundo que não vão de acordo com a evolução real dos acontecimentos socioculturais e geográficos.

Não estaremos a fazer absolutamente nada. Já agora, porque é que os professores devem rececionar a pedagogia e a educação como espaço intermédio da reelaboração permanente da verdade e da inventividade?

Como tomar conta das rédeas da instituição de ensino e com ela evocar esse espaço intermédio?

Precisamos de internalizar que, pelo vínculo, a escola e a pedagogia são a expansão da visão espacial e estratégica da educação do ser humano em que professores e alunos são os atores principais que perfazem este espaço, lado a lado e diariamente, convivendo neste espaço que se compreende mutável, não só pela sua génese que está diretamente ligada ao saber e ao conhecimento, mas também pela forma como a escola se impõe aos moldes do pensamento que se preza na fronteira entre os contextos e situações em que se vive num determinado espaço e tempo.

Em boa verdade todos nós sabemos que nunca se fala da escola, sem se lembrar dos professores, mas por outro lado também é sabido que na elaboração de propostas metodológicas para projeção do ensino, “muitas vezes está-lhes reservado o lugar do morto” (Nóvoa, 1995, p 10), desprovido de autonomia para responder às necessidades e exigências pontuais ao serviço da pedagogia e das reais necessidades da instituição do ensino.

Portanto, no lugar dessa inércia dos professores, assistimos hoje a uma ausência do vigor do pensamento pedagógico, que reivindica outros espaços que correspondam à realidade pedagógica; esses espaços devem responder às questões que integram verdadeiramente o aqui e agora.

A inventividade na educação reivindica um novo espaço e desafios que tomem a vanguarda de novos interesses que surgem com o recrudescimento das novas formas de subjetivação oferecidas pela inovação tecnológica, para o qual a todo momento alunos e professores são enxovalhados com diversas informações, impactando, de certa forma, o que antes pertencia à escola, bibliotecas e até laboratórios de investigação. Implicando a reinvenção do espaço da instituição do ensino, para um novo *espaço-intermédio-da-reelaboração-permanente-da-verdade* – que se situa na vontade dos professores, em primeiro lugar, de cooperarem com os alunos no sentido de ambos intermediarem estímulos à criatividade, inventividade, imaginação e reflexão laboratorial.

Por seu turno, este espaço intermédio deve oferecer aos alunos a compreensão plena da ideia de cooperação no interior do seu processo de aprendizagem – potenciando o ensino-laboratorial como chave para a investigação e inovação. Todo o movimento do exercício pedagógico pressupõe a determinação dos seus atores para a flexibilidade

imaginativa na criação de procedimentos democráticos que, no fundo, funcionem como divisores de águas na reedificação da escola.

5. Pensamento pedagógico e artístico-teatral de Antonin Artaud

Trata-se de dar à representação teatral o aspecto duma fogueira devoradora, de levar, pelo menos uma vez ao longo do espetáculo, a ação, as situações, as imagens, àquele grau de incandescência implacável que no domínio psicológico ou cósmico se identifica com a crueldade. (Artaud, 2006, p. 99)

Queremos, assim como Antonin Artaud fez ao teatro, tentar recuperar o gesto e a linguagem pedagógica, isto dito não no sentido figurativo, mas no sentido intrínseco da palavra. Artaud, como ninguém na arena teatral, foi muito longe com o seu pensamento incomum ao evocar no seu tempo uma forma teatral que ultrapassasse as barreiras cognitivas. Para ele, o que de facto fazia sentido no teatro não era o aparato textual ou as normas dramatúrgicas que imperavam, mas sim o carácter emotivo da representação teatral, aquilo que se aproximaria ao próprio corpo orgânico do ator é o que mais lhe chamava à atenção.

É muito interessante a forma como vemos neste estudo o carácter pedagógico e artístico de Artaud, ao se concentrar no lugar de quem quer explorar e resgatar para o teatro o espírito que se escapulia muito para lá do formalismo estrutural do texto, trazendo para a cena o lado mágico da própria atuação, ou seja, da representação teatral. Para Artaud, “o teatro terá, portanto, de criar uma metafísica da fala, do gesto e da expressão, que o arranque da sua estagnação psicológica e humana” (Artaud, 2006, p. 100).

Para quem não está habituado a ler ou a acompanhar os textos teóricos teatrais, o que Artaud pede aos seus atores é que, nos seus ensaios laboratoriais ou em suas apresentações públicas levem a sua representação teatral ao mais alto nível de *credibilidade*, que significa levar para cena situações que o espectador ao assistir seja diretamente transportado para o interior da representação.

Se calhar iremos usar o exemplo do que sentimos quando estamos em sonho – o que acontece é que quando estamos a sonhar nós estamos embalados diretamente no sonho e todas as sensações são expelidas no seu interior, só saímos do sonho quando despertamos. É aqui onde Artaud foca pedagogicamente o seu teatro da crueldade – é o convite aos atores para irem buscar a real emoção psicológica da situação para a cena sem nenhum formalismo nem pudor.

Em Artaud somos atraídos pelo mesmo entusiasmo que nos deparámos com pedagogos que se interessam e evocam questões ligadas à democratização e humanização da relação entre aluno e professor no processo de ensino e aprendizagem, nele esta tendência é manifestada no teatro acima de tudo de forma completa.

1. Pelas características ideais terrenas, mundanas, ou seja, querer devolver ao teatro a representação muito característica da essência do ser humano, das sociedades, da natureza e de tudo que tem existência no planeta Terra e no cosmos.
2. A pedagogia artística ou, se quisermos, teatral de Artaud:
 - a) Une dramaturgo, encenador e ator na sua integralidade visionária e de treinamento laboratorial – essa trindade teatral não necessita mais de hierarquia, ela está inteiramente focada apenas no processo e no treino de corpo a corpo;
 - b) Remove a barreira/distância entre ator e plateia, para ele no momento de atuação todos são atores e todos fazem parte do processo ao mesmo tempo.
3. Desaprova a superioridade absolutista da palavra, ou seja, não é mais a forma como se fala que interessa, mas a natureza da função expressiva da fala. É o que vem dentro da alma que importa.

É de tamanha grandiosidade humana a contribuição pedagógica artaudiana, o que nos leva a crer que o pensamento do autor do teatro da crueldade ultrapassa os limites do pensamento teatral, transportando-nos para uma consciencialização da nossa condição social de ser e estar com os outros, esta sua ousadia de desfazer-se num primeiro plano da hierarquia que impera no interior do cenário teatral, dissolvendo “a velha dualidade do autor e do encenador, substituídos por uma espécie de criador único a quem caberá a responsabilidade dupla do espetáculo e da ação” (Artaud, 2006, p. 104).

Para nós, é como se Artaud estivesse a antecipar-nos uma realidade antes não assumida, de que a autoria no teatro deve ser colaborativa, ou seja, cooperativa desde quem escreve a peça, quem dirige, quem produz, quem atua e até quem assiste. Achamos muito esclarecedor esta posição de Artaud mesmo para nós que atuamos como professores, a ideia da comparticipação da autoria teatral devia soar como um *mantra* se pensarmos que toda aula é da autoria de todos.

Outra forma de absorvemos o ideal teatral de Artaud é a importância que ele dá à ritualização do próprio ato teatral, facilitando deste modo a participação de todos que estão a participar da ação teatral, sejam eles atores ou a plateia, segundo as palavras dele “suprimimos o palco e a sala, substituídos por uma espécie de local único, sem separações nem barreiras de nenhuma espécie e que se tornará precisamente o teatro da ação”, ora se o espaço teatral foi declarado o espaço de todos, significa que todos possuem os mesmos direitos na interação e na ação teatral.

Pensando na conjuntura do teatro artaudiano podemos com facilidade direcionar a nossa posição pedagógica para uma convivência cooperativa realística dentro da sala de aula, uma vez que todas as barreiras iniciais da arquitetura do cenário teatral foram derrubadas pela crueldade teatral de Artaud, então porque não fazer o mesmo para as barreiras existentes na sala de aula?

Para já, toda a iniciativa pedagógica que se ofereça a operar dentro do espírito cooperante torna mais tênue as possíveis barreiras existentes dentro da sala de aula, tal e qual no teatro da crueldade de Artaud, onde no limiar das suas declarações em relação à crueldade, ele diz-nos o seguinte:

Sem um elemento de crueldade como fundamento do espetáculo, não é possível haver teatro. No estado de degenerescência em que nos encontramos, é através da pele que se fará penetrar de novo a metafísica nos espíritos.
(Artaud, 2006, p. 110)

Seria um procedimento que deveria induzir a nossa postura em relação a nossa forma de nos relacionarmos com os nossos alunos, pensar por exemplo que sem a cooperação não há como prosseguirmos com o processo de ensino e aprendizagem, ou sem a cooperação não há educação nas instituições de ensino com as quais estamos vinculados.

Esta forma mais humana de pensar no coletivo, antes de ser teatral tem sentido na nossa condição real humanística, mesmo em comunidades primitivas, das poucas existentes atualmente no planeta Terra, elas conservam a sociabilidade.

6. Teatro pobre como pensamento pedagógico teatral de Jerzy Grotowski

Uma coisa é clara: o ator tem de entregar-se e não deve representar para si, nem para o espetador. A sua pesquisa tem de ser dirigida de dentro de si para fora, mas não para os de fora.

Quando o ator começa a trabalhar através do contacto, quando começa a viver em relação a alguém – não o parceiro de cena, mas o parceiro da sua própria biografia – quando começa a compreender os impulsos do seu corpo, a interdependência do contacto e o processo de permuta, dá-se um renascimento do ator. Depois, começa a utilizar os outros atores como écrans do parceiro de vida, começa a projetar coisas nos personagens da peça. (Grotowski, 1975, p. 192-193)

Se concordarmos com a ideia da pobreza como o primórdio da pedagogia vigente no treinamento do ator grotowskiano, podemos, nesse sentido, dizer que há aqui elementos importantíssimos a apreender para o cooperativismo no processo de ensino e aprendizagem.

O termo “teatro pobre” no teatro laboratório de Grotowski é usado para simplificar a ideia de que, numa representação teatral, o que mais importa não são os adereços ou toda a ornamentação que uma peça de teatro possa ostentar, mas sim o trabalho interno do ator, ou seja, uma representação teatral que se iguale ao natural – uma representação isenta de clichés, porém, este tipo de preparação necessita que o ator se volte para si mesmo, no sentido de compreender-se a si mesmo para poder de modo “natural” estar disponível espiritualmente a contracenar com o outro. A natureza teatral é a coletividade, “há que criar uma atmosfera, um sistema de trabalho em que o ator sinta que pode fazer absolutamente tudo, pois será compreendido e aceite” nós os professores precisamos de compreender os nossos alunos e o trabalho cooperativo dentro da sala de aula propicia tal sistema mútuo em que todo o grupo está em sintonia e cria-se um sentimento de liberdade do erro, porque, “muitas vezes, é no momento em que o ator entende isto que se revela” (Grotowski, 1975, p. 169).

Uma das preocupações comuns num ator iniciante ou num estudante consiste na dúvida, há sempre uma necessidade de aprovação e o que mais se torna evidente nisto tudo é a desaprovação de si mesmo, por exemplo, achar que não se é bom o suficiente para fazer isto ou aquilo, ou que o fulano é o aluno ou o ator mais adequado para fazer isto ou aquilo, todas essas situações correspondem às barreiras psicológicas frequentes em ambientes de treino ou estudantis.

A sua ultrapassagem objetiva a compaixão com o *eu* interno, os psicólogos que o digam, não se trata de uma tarefa fácil; a transformação desses malefícios internos para o bem-estar do aluno ou do ator. Para Grotowski, no seu teatro pobre, o trabalho com os seus atores consiste essencialmente na “eliminação desses obstáculos” para compreendermos a natureza desse tipo de treinamento, segundo ele, é necessário despendar “anos de trabalho, exercícios especialmente concebidos que, através de treino físico, plástico e vocal, guiam o ator para o tipo de concentração adequado” (Grotowski, 1975, p. 14).

Nesse ínterim, o trabalho pedagógico cooperativo acaba dando mais reforço à confiança interna dos alunos, assim como à dos professores, uma vez que todo o trabalho que tem a ver com a conceção do processo de aprendizagem é originado por todos, ou seja, é resultado das necessidades de todos, independentemente das indicações curriculares ou da obra em estudo.

O processo pedagógico cooperativo na sua interioridade fornece a todos a ideia da pertença e da identificação – é fácil o grupo de estudo ou participantes sentirem-se confiantes e seguros com o treino ou com a experiência em estudo. A partir do momento em que nasce essa consciência de identidade e de pertença do processo criativo, a pessoa por si só entra no modo de treinamento automático, em que mesmo sem querer às vezes assusta-se exercitando aquilo que ele achava ser difícil de se fazer.

Outra coisa que torna o teatro pobre numa ideia favorável ao processo pedagógico cooperativo é pelo facto de as duas abordagens estarem comprometidas com o estado do *eu* interior desejável dos participantes e com a disponibilidade da consciência neutra para a realização de qualquer tipo de atividade que seja requerido no processo de aprendizagem, assim como no treinamento de ator. Como explica Grotowski, “a tensão figurativa entre o processo pessoal e a estrutura reforça ambos. A estrutura é como uma armadilha, a que o processo pessoal reage espontaneamente e com a qual se debate”

(Grotowski, 1975, p. 15), reforçando essa ideia dos obstáculos da mente, que devem ser removidos para deixar a criatividade emergir do subconsciente onde estava enclausurado pelo medo, pela vergonha ou por receios injustos.

A aura que envolve o processo criativo reside essencialmente na espontaneidade e nos modelos que nos levam até lá e que são escassas, mas se apostarmos no cooperativismo nas salas de aulas, podemos alcançar objetivos em comum. As causas coletivas são e sempre serão motivo de novidade, trata-se de navegar em terrenos desconhecidos, até mesmo o próprio professor vive o processo com surpresa, porque nunca sabe qual será o resultado. É viver a pobreza da imprevisibilidade do processo, que no seu interior revela-se muito mais rico, talvez essa ideia se aproxime do que Grotowski evoca no seu teatro pobre, quando diz “a aceitação da pobreza no teatro, despido de tudo o que lhe não é essencial, revelou-nos não só o que é propriamente do teatro, como as profundas riquezas que se encontram na natureza da forma artística” (Grotowski, 1975, p. 19).

O processo de aprendizagem ou treinamento coletivo coloca-nos à disposição dos outros e faz com que essa cultura de convívio coletivo nos fortifique perante as críticas alheias, ao nosso ver, é um bom treinamento para destravar obstáculos mentais que possam inviabilizar o processo criativo seja do aluno ou do ator e, ao mesmo tempo, é um desafio individual e para todo coletivo; nas palavras de Grotowski:

O nosso desenvolvimento comum torna-se revelação. Não é instrução dada a um aluno, mas a descoberta de outra pessoa, na qual o fenómeno do «nascer de novo ou nascimento partilhado» se torna possível. O ator renasce – não só como ator, mas também como ser humano – e, com ele, renasço eu. É uma forma inábil de o exprimir, mas o que se verifica é uma total aceitação de um ser humano por outro ser humano. (Grotowski, 1975, p. 23)

É esse ser renovado que resulta do treinamento e aprendizagem em conjunto, o valor sublime que não seria possível alcançá-lo sem o trabalho de treinamento minucioso-cooperativo.

7. Constantin Stanislavski e o ensino do alfabeto teatral

Num empreendimento desse tipo, cada um trabalha por todos, e todos por um. Deve haver um sentimento de responsabilidade recíproco. (...) Apesar de minha grande admiração pelos extraordinários talentos individuais, não aceito nenhuma forma de estrelismo; o esforço criador em comum está na raiz da arte que praticamos. É uma atividade que requer uma atuação em conjunto, e quem quer que destrua este esforço comum estará cometendo um crime. (Stanislavski, 2009, p. 33)

É um facto, muitos dos que até provavelmente gostam da arte de representar não podem imaginar o nível de trabalho exigido ao ator por detrás das cortinas das inúmeras salas de teatro espalhadas pelo mundo, a realidade pode ser impressionante; mas para o ator é um deslumbre que deve ser treinado a vida toda. A natureza criadora da arte teatral exige do ator estar sempre com o outro para ampliar as suas exigências de contar com o companheirismo, lidar com partilhas de emoções, sentimentos e tudo que pode ser imaginado e o que não se pode imaginar, é uma profissão muito dependente de cooperativismo e reciprocações.

Entretanto, aquilo que seria algo natural da nossa parte como docentes desta área de representação artística era o aprofundamento pedagógico das inter-relações no interior do processo de ensino e aprendizagem teatral, o que valeria um reconhecimento da nossa arte uma dupla importância – artística e pedagógica cooperativa.

Como os demais leitores deste estudo poderão concordar conosco, o espírito descrente do ato pedagógico cooperante parte de nós mesmos, os professores e artistas desta área, que não vemos com os olhos atentos e percebemos que a realidade pedagógica teatral é “um empreendimento coletivo; que todos (...) estão produzindo em conjunto, ajudando-se uns aos outros, numa relação de dependência mútua” (Stanislavski, 2009, p. 46), sem hipótese alguma do individualismo no interior do processo artístico-teatral.

No ato teatral, o ator ou aluno de teatro têm a obrigação de partilhar devidamente os sentimentos, para que os outros consigam com precisão receber esses estímulos e devolver as respostas do estímulo devidamente para que haja um bom espetáculo teatral.

O que temos a apreender da metafísica teatral é que a raiz dessa arte de representar condiciona-nos a todos que trabalhamos por ela ou a partir dela; o estabelecimento de

uma relação direta com os nossos colegas é essa relação que, no momento da atuação, a plateia consegue por sua vez estabelecer relação com tudo o que estiver à sua disposição e as pessoas ficam mais dispostos a “contribuírem com as mais variadas emoções e pensamentos para esse intercâmbio recíproco” (Stanislavski, 2009, p. 46); a equação para isso parte do cooperativismo, é por aí onde os atores conseguem manter a atenção do seu público.

É necessário que os profissionais da pedagogia teatral tenham em mente que a comunhão cria comunicação e é com este princípio que tanto nas aulas, assim como numa atuação teatral, que quando os atores estão em estreita comunhão cooperativa conseguem captar a atenção do seu público, empenhando-se rigorosamente no contacto comunicativo entre si, nisto tudo, desfrutando e trocando mutuamente sentimentos e sensações vindas das suas almas. Com esse dinamismo, o espetador irá com certeza sentir-se atingido, ou seja, tocado diretamente pelas emoções que lhe estão sendo transmitidas.

Seria bom que os professores conseguissem pegar essa essência cooperativa teatral e com ela conseguissem com os seus alunos uma comunicação comungada no processo de ensino e aprendizagem, para que esses efeitos teatrais que têm influência comunicativa fossem pedagogicamente aproveitados no seu interior.

Quando interiorizamos o comportamento pedagógico cooperativo a tendência é comunicar com os alunos de forma harmoniosa, sendo que esta comunicação tem como mediador as almas de todos ali presentes como muito bem explica teatralmente Stanislavski:

Quando quiserem se comunicar com uma pessoa, busquem primeiro a sua alma, seu mundo interior. (...) Quando falarem com a pessoa com quem estiverem contracenando, aprendam a manter sua atenção fixa, até certificarem-se de que seus pensamentos penetraram no subconsciente de seu coadjuvante. (Stanislavski, 2009, p. 51)

Para nós os professores parece-nos muito convincente e apropriada para a pedagogia essa atitude profissional da arte de representar transmitida por este pensador teatral. Se for muito bem entendida e aplicada para o sucesso do ensino fará com que a docência não seja um trabalho, mas sim um *hobby*.

Que fique claro aos professores, assim como aos diretores de teatro, se um desses importantíssimos personagens da área pedagógica e da área teatral tiver atitudes que

demonstram ditadura no interior do seu processo de atuação, os resultados são claramente insatisfatórios. Esses resultados levariam todo o processo de aprendizagem ou de treinamento para o insucesso, porque no fundo toda a atenção estaria a incidir apenas sobre a transmissão de regras gerais do que se pretende ensinar; por outro lado, se a ação for do lado pedagógico e se for do lado do treinamento artístico, a atenção irá incidir sobre a questão de recursos estilísticos, porque em ambas as situações tanto o aluno como o ator, todos eles, são relegados para o segundo plano. Ou seja, o professor assim como o diretor do teatro não estão preocupados que o aluno ou o ator aprenda o que deve ser assimilado, “isto leva aos clichés de representação. Com uma pressão tão violenta sendo exercida sobre um ator, podemos estar certos de que ele não viverá verdadeiramente o seu papel” (Stanislavski, 2009, p. 64-65).

A pedagogia cooperativa no processo de ensino ou no treinamento teatral facilita a todos os participantes o estado da atenção coletiva, não só, mas também o espírito de interesse em contribuir nessa aprendizagem ou criação coletiva, a priori fica claro para todos que ninguém é detentor da autoridade máxima, embora o professor ou o diretor teatral sejam as pessoas que encabeçam a direção do processo, mas eles não estão ali para assumir o foco do processo. Na cooperação, eles também fazem parte do processo e de forma inteligente todos saem a ganhar com o aprendizado, é gratificante quando nos deparamos na sala de aula ou no ensaio teatral com um professor ou diretor que se apresenta aos seus com modelos cooperativos de interação, Stanislavski equipara esses profissionais aos gênios:

Para um gênio, o estado interior de criação é quase sempre naturalmente acessível, no grau mais pleno e elevado. (...) Quanto maior a simplicidade com que nos aproximamos de um gênio, mais comunicativo e transparente ele se tornará. Um gênio deve ser simples, sendo este um de seus maiores méritos. (Stanislavski, 2009, p. 97)

Parte II

Estudo empírico - metodologia de investigação

Capítulo V

Procedimentos metodológicos

1. Objetivos da investigação e procedimentos metodológicos

A realidade moçambicana no que se refere à aprendizagem das artes cénicas, no ensino superior público, é muito distinta da realidade ocidental. Devido à heterogeneidade étnica e cultural, e de forma intrínseca, os alunos fazem uso de dialetos e tenências diversos que colocam em causa a efetiva experiência da relação entre pares no processo pedagógico.

Mais do que noutras sociedades abertas ao conhecimento e onde a escolarização massiva se faz sentir há décadas ou mesmo séculos, em Moçambique ainda prevalecem os métodos muito tradicionais de ensino, em que o docente continua a planificar as suas aulas como se todos os alunos fossem um só, exigindo deles pouco mais do que a reprodução de conteúdos por ele estabelecidos e veiculados.

Hoje, com muito mais circulação do conhecimento e da pedagogia, o aluno não é considerado isolado do seu contexto sociocultural e, por conseguinte, a ausência de métodos cooperativos e interculturais. No curso das Artes Cénicas neste contexto tem sido, ao nosso ver, um motivo de contenção no desenvolvimento do próprio ensino artístico. Para contornar, somos convocados a sermos apologistas do pluralismo e a assumirmos democraticamente modelos de convívio com a nossa profissão, que nos distinguem dentro dos preceitos e valores que dizem respeito à dignidade humana (Vygotsky, 2001, p. 308).

Na tese temos vindo a convocar uma linha congregadora que sustente o empoderamento e o espírito do grupo, um dos pilares fundamentais no processo de aprendizagem das artes cénicas, com a ativação de princípios do Movimento da Escola Moderna de Portugal e de Sérgio Niza em particular, que é a principal referência deste movimento pedagógico de aprendizagem cooperada, desde a sua criação em 1966 (Niza, 1997; 2012; 2015).

O Movimento da Escola Moderna de Portugal tem, nos últimos anos, ido ao encontro dos estudos de Lev Vygotsky, posto que ele é o que melhor desafia a refletir sobre a teoria social de aprendizagem, que se enquadra com o tipo de ensino que pode agregar valores no contexto multicultural do nosso país. O que também é confirmado pelo Sérgio Niza quando refere que “Vygotsky ensinou-nos, por exemplo, que os alunos aprendem sobretudo no convívio cultural com os adultos e com os pares” (Niza, 2015, p. 325). É efetivamente essa herança de convivência sociocultural com a qual acreditamos desafiarmo-nos não só a dar aulas, mas também a procurarmos ser em conjunto com os nossos alunos aquilo que nunca fomos antes. Uma aprendizagem conjunta.

Para uma contextualização conjuntural de uma pedagogia artística, que preza pela organização social de aprendizagem e não precisamente apenas com o papel de ensinar. Escolhemos conduzir esta investigação previdentes e em estrita conjugação com as ideias pedagógicas comunitárias. Pôr em andamento uma investigação que em si representa um triângulo de aprendizagem cooperativa, neste sentido, o professor investigador, os alunos e o contexto de aprendizagem, tornando-se em um único grupo de trabalho e de estudo, através da metodologia de investigação participada etnográfica.

O docente investigador e os alunos que formaram o grupo de estudo asseguraram um processo de ensino e aprendizagem que implicava aprender em conjunto uns com outros. Uma linha pedagógica comunitária, estritamente ligada aos modelos das aprendizagens cooperativas do Movimento da Escola Moderna de Portugal e o conceito por eles aperfeiçoado, o “isomorfismo pedagógico” (Niza, 2015, p. 576).

Na investigação participada etnográfica, o professor investigador envolveu-se no grupo e na vivência do mesmo, fazendo com que o grau de envolvimento com os alunos participantes e com as atividades, estivessem numa estrutura homogénea. Contudo a postura do professor-investigador enquanto observador participante, num estágio inicial, assegurou um plano sobre o qual se inseria a natureza da participação que se pretendia, tendo em consideração todos os pressupostos da investigação e a sua relevância (Silva, 2003).

O professor-investigador, enquanto observador participante também assumiu o desafio e dificuldade de não poder tomar nota em muitos momentos, em prol da cooperação e do envolvimento no processo de aprendizagem.

Uma investigação preconiza a elaboração de questões que irão guiar o percurso do estudo. Neste contexto, gostaríamos de saber que contributo a organização cooperada de aprendizagem pode dar ao ensino das artes cénicas em Moçambique, para instigar a criatividade artística heterogénea?

Esta pergunta fundamental apresenta-se como tantas outras, que fazem jus ao nosso percurso estudantil e profissional na área de docência, assumindo-se como que um desejo hipotético²⁰, que revoluciona o vínculo pedagógico entre professores e alunos, numa relação afetiva em que o ensino e aprendizagem exigem permanentemente erguer-se em comunidade.

Valendo-nos da hermenêutica do isomorfismo pedagógico e da aprendizagem cooperada, damo-nos à opulência de assumir um espaço desafiador, o de refletir a prática pedagógica de artes cénicas no contexto universitário de Moçambique.

A respeito disso incorre igualmente saber: Como dinamizar a prática de organização cooperada de aprendizagem e criar espaços de reflexão sobre os sentidos, limites dessa experiência pedagógica na relação entre pares?

Como aprimorar este ofício pedagógico, mesmo inteiramente convencido das enormes dificuldades, face às condições insuficientes dos recursos pessoais, materiais e técnicos assentes no interior da instituição do ensino das artes cénicas?

²⁰ Do ensino primário ao secundário as iniciativas de cooperação aconteceram apenas quando era para trabalhar em grupo ou realizar TPC, isso acontecia quando sentíamos dificuldade em resolver algum exercício, onde recorriamos a quem percebia da matéria. Mas no interior da instituição a metodologia de ensino foi sempre a tradicional-expositiva.

No ensino superior, quando era estudante de Teatro, esta ideia da democratização do ensino começa a fazer eco, com a presença de professores estrangeiros e visitantes.

Em Portugal, o encontro com os meus orientadores da tese de doutoramento, Professor Doutor Jorge Ramos do Ó e o Professor Doutor Sérgio Niza, a democratização do ensino e das artes cénicas passaram a ser um foco em comum.

1.1. Objetivos da investigação

- I- Perceber se a metodologia de trabalho adotada na organização cooperada de aprendizagem pode operar mudanças nos alunos e condicioná-los à liberdade de expressão artística, sustentado pelo variado mosaico cultural existente em cada aluno;
- II- Experienciar modelos pedagógicos que tenham como referência metodológica, propostas que visam dar voz e tempo aos alunos;
- III- Proporcionar momentos de reflexão sobre as modalidades cooperadas de aprendizagem, para posterior desenvolvimento de estratégias e linhas orientadoras, para promoção e implementação dos mesmos;
- IV- Introduzir e implementar o isomorfismo pedagógico, como forma de expandir a noção de ser e estar em conjunto, buscando soluções que evidenciam o sucesso comunitário e social, com perspectivas para dar aos atores no processo educativo homogeneidade, empoderamento, legitimidade e democracia.

1.2. Opção metodológica: investigação participada etnográfica

A investigação convoca uma metodologia de investigação participada, utilizando procedimentos etnográficos, conduzido pelo uso das técnicas de coleta de dados qualitativos e também quantitativos para posterior triangulação dos resultados, cruzando pontos de vista do professor-investigador e o dos respetivos alunos, em conformidade com o paradigma próprio da prática educativa baseado no contacto de inter-relação e reciprocidade, no processo de ensino e aprendizagem cooperada.

A metodologia participada etnográfica é também orientada ao investigador-professor, através do qual procede à observação científica. Uma postura assumida por Sérgio Niza, como “*autoformação cooperada*”²¹ - uma autoformação que poderia ser lida como «formação individual», de cada um por si só; uma formação em grupo que poderia

²¹ Não somos uma corporação, não é a um ‘espírito de corpo’ que aspiramos. Constituímos antes um *colégio colaborante* onde em comum trabalhamos sobre as nossas obras. O tudo que nos vai espantando por sermos vários, multiplicando cada coisa, é o deslumbrante movimento de cultura pedagógica que assim vamos erguendo insatisfeitos. Mas sempre renovadamente curiosos e críticos. Continuamos olhando no espelho poliédrico do movimento as nossas práticas (Niza, 2015 p. 19)

deixar para segundo plano a dimensão pessoal da formação” (Niza, 2015, p. 18), ou seja, é um trabalho que pertence ao grupo, favorável a questionar, analisar, avaliar e sempre focado na compressão mútua das soluções a obter. É um método de investigação assente no contacto direto e prolongado com os atores cuja interação constitui o objeto de estudo (Michael Agar, 1986; John W. Cresswell, 1997; David M. Fetterman, 1998).

Neste tipo de investigação os acontecimentos ganham uma dimensão e impacto significativo, parte do progresso surge em princípio a partir da identificação e pertença do grupo, na iniciativa e na liberdade criativa deste mesmo grupo.

A etnografia participada evoca no seu interior a comunhão intergrupala, onde as atividades fazem parte do círculo comunitário e todos os acontecimentos que resultam das experiências vividas por cada membro do grupo são partilhadas pelo grupo, para sua formação e progresso contínuo. Envolvendo uma ação reflexiva ativa e constante, para um desenvolvimento contínuo do convívio e da experimentação da prática da aprendizagem comunitária: “o etnógrafo torna-se queira-o ou não parte integrante da rede de relações sociais que pretende investigar” (Silva, 2003, p. 35).

Neste cenário, a própria prática de investigação é encarada ao mesmo tempo como uma prática social, o que converge simultaneamente com a forma como o investigador conduz a investigação e a forma como se produz e ativa o conhecimento, no interior do grupo de estudo.

De forma estratégica, com a investigação participada etnográfica há, no entanto, uma promoção de ações que culminam na investigação na área da educação com a prática educativa (ensino-aprendizagem), para selar o pacto e o compromisso da reinvenção constante do trabalho pedagógico comunitário, com a qual a instituição do ensino se tem debatido nos últimos anos.

A propósito, o investigador-professor realiza com a turma um trabalho de natureza envolvente que não só tem a sua pertinência na etnografia para o contexto de investigação pedagógica comunitária, posto que permite depreender e contemplar o grupo de estudo como um núcleo social, que não se orienta apenas com os preceitos curriculares predefinidos, mas também com as necessidades pontuais decorrentes do contexto e do grupo, que na sua maioria têm ficado na penumbra, exatamente por ainda haver um tímido envolvimento homogéneo no processo educativo, entre professores e os seus alunos.

Ao optar pela prática participada etnográfica, neste estudo, incorporamos no interior o desafio de passar por um processo de absorção e socialização da cultura do grupo, envolvendo-se deste modo na sua totalidade e na integração de todo o universo em

seu redor, o que garante uma vasta possibilidade de observação atenta e um aprofundamento de relacionamento entre os participantes, na investigação na área da educação em particular e na organização cooperada de aprendizagem em artes cênicas.

A etnografia participada revela-se vital, pelo próprio desafio que se coloca ao se afirmar que se ensina arte. Trata-se sim de um conjunto de partilha de experiências artísticas a que se propõe um grupo ou uma turma. De acordo com Malinowski, “é importante ressaltar que o fundamento dessa técnica reside num processo de aculturação do observador” (Malinowski, 1978, p. XIV).

Também aqui vai uma nota de atenção para as especificidades institucionais que podem influenciar em grande parte o estudo. Há que firmar laços e dinâmica de relações que funcionem cooperativamente no interior da investigação etnográfica, sendo estritamente importante lembrar, segundo Marli André, quando refere que “deve ser dada atenção especial ao contexto particular em que se desenvolvem as práticas educacionais” (André, 2002, p. 38).

A participação etnográfica concebe-se a partir deste princípio de partilha e revelação, onde os participantes se permitem à imperfeição, ou se quisermos, à falha ou ao erro e, porque ao final do dia, estamos todos a aprender uns com os outros. Há também, neste tipo de investigação características que agregam o funcionamento quotidiano da investigação em educação, assinalado pelo próprio carácter intrínseco de ser e estar a ser em conjunto.

A postura que se empreende, quando a escolha da metodologia recai na investigação participada etnográfica, observa-se pela atenção de todo o tipo de ação dentro do processo, tendo em vista a cooperação, o compromisso, o contrato e o trabalho por projeto de investigação. É necessário estar sempre atento na manutenção do jogo das relações de poder, procurando manter o vínculo e relações de parceria entre os participantes da investigação. Não basta a pertença no grupo, as ações em prol do desenvolvimento conjunto é o que se constituem vitais no aperfeiçoamento dos objetivos do grupo.

Na investigação participada etnográfica, a vida do grupo se confunde num ambiente de quem experimenta uma vida em aglomerados “idiorrítmicos²²” onde “cada

²² Segundo a descrição de Roland Barthes, “Montanha Santa suscitou um gênero de vida particular, chamado de idiorritmia. Esses mosteiros do monte Atos pertencem, com efeito, a dois tipos diferentes. Os que se chamam de cenobíticos, ou comunitários, onde tudo, refeições, liturgias e trabalhos se efetuam em comunidades. E os que se chamam de idiorrítmicos, onde cada um vive literalmente em seu próprio ritmo” (Barthes, 2003 p.13-14)

sujeito tem aí seu ritmo próprio” (Barthes, 2003, p. 13). A experiência é o objetivo final e a sustentação para a materialização desses objetivos é o convívio conjunto, na busca do saber, passando para além de todas adversidades às quais a educação está sujeita – a indignação perante uma evolução social e tecnológica galopante. Sendo esta uma realidade incontestável, os tempos são constantemente novos para todos e os professores, assim como os alunos são evidentemente desafiados a conviverem e a questionarem-se em conjunto.

Nas últimas décadas, a investigação em educação vai-se debatendo com avanços para encontrar os melhores caminhos que justificam o seu campo de investigação e, de acordo com Graue & Walsh, esses caminhos vêm sendo alternativamente designados por abordagens “etnográficas qualitativas, com observação dos participantes” (Graue & Walsh, 2003, p. 34). Este tipo de abordagens acompanham as características do próprio campo educativo, que exige a participação do professor-investigador, no interior do processo de investigação-ensino.

O campo de investigação educativa é bastante interativo, principalmente para o investigador-professor, cuja pesquisa ocorre dentro de sala de aula com alunos. Neste caso há dois elementos importantes a considerar e a levar em prática, a forma como se constroem os relacionamentos e a manifestação de empatia a ter para com os alunos. Na obra colaborativa de Graue & Walsh, denominada *Investigação Etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética*, esses autores afirmam que esse tipo de investigação estaria inserido naquilo que eles chamaram de campo de “ciência interpretativa” (Graue & Walsh, 2003, p. 33), ou seja, o campo de investigação e de ensino e aprendizagem.

Na investigação participada etnográfica, busca-se sobremaneira a atenção para o bom senso na forma como o investigador se apresenta perante o campo de investigação, ou seja, com o “grupo específico antes de iniciarmos a investigação” (Graue & Walsh, 2003, p. 125).

No máximo, deve-se manter o foco no campo de estudo, ou seja, nos estímulos e respostas que surgem dentro do grupo. Ao mesmo tempo que se mantém atenção aos objetivos e também ao modelo de ensino e aprendizagem, aquilo que vai de acordo com as crenças educativas do investigador-professor. Neste estudo, é o ensino cooperativo que moveu a investigação-ensino.

O paradigma investigativo enfatiza o posicionamento do professor-investigador, que tende a cultivar o respeito perante o grupo que perfaz o campo de estudo. Há uma sensatez quando o professor-investigador se apresenta como aprendiz, no sentido de

deixar claro que ele e os alunos são todos aprendizes. Nesta condição estar-se-ia a construir um grupo dos aprendizes, onde professor e alunos constituem um único grupo identitário.

É através deste contacto/posicionamento que são construídos os bons laços de relacionamento, que proporcionam ambientes favoráveis para processo de ensino aprendizagem democrático e descentralizador.

Um bom posicionamento cria uma boa imagem do professor, torna a todos os participantes muito disponíveis fazendo com que cada participante se sinta portador de valores que acrescentam ao grupo, mas também ao processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Graue & Walsh, na investigação participada etnográfica compreendem-se os seguintes passos “a interpretação de registos de dados e a publicação dessas interpretações”. Não há desavenças entre os termos “investigação qualitativa e investigação quantitativa” (Graue & Walsh, 2003, p. 34). Entretanto, estes investigadores consideram fundamentais as três dimensões de investigação, como se pode verificar no quadro que segue:

Quadro 1: Dimensões da investigação participada etnográfica

| | | |
|----------------------|--------------------|---|
| 1^a | Proximidade | Investigação presencial, face a face, os registos de dados construídos pelo investigador, a partir de dados que ele mesmo recolheu. |
| 2^a | Duração | Tempo exato de trabalho de campo. |
| 3^a | Descrição | Descrição narrativa dos dados recolhidos a partir do processo de investigação-ensino. |

(adaptado de Graue & Walsh, 2003, p. 35-36)

É no início do século XX que a etnografia ganha uma nova inspiração, muito por conta dos estudos do Malinowski; a sua inovação torna-se referência no campo da investigação antropológica, primeiro, pela forma como ele aborda o seu objeto de estudo, a descrição do outro que não é “menos rica, ou menos humana”; segundo, a interpretação dos dados não é feita através da “intuição feliz, mas é, sem dúvida alguma, o produto de uma reflexão laboriosa”; terceiro, a etnografia passa a conjugar “a singular mistura de objetividade científica e vivência pessoal” (Malinowski, 1978, p. VI).

A relevância da investigação participada etnográfica para os estudos de grupos sociais, grupos formados para fins educativos e/ou turmas escolares propriamente dito, tem objetivos definidos e claros e contempla a “totalidade de todos os aspetos – social, cultural e psicológico – da comunidade” (Malinowski, 1978, p. 11).

O grupo de estudo acaba sendo ao mesmo tempo um espaço em que os membros propiciam um ambiente favorável para cada um poder exercitar a sua máxima expressão criativa. É o tipo de processo que se enquadra nos objetivos do nosso estudo, denominado organização cooperada de aprendizagem.

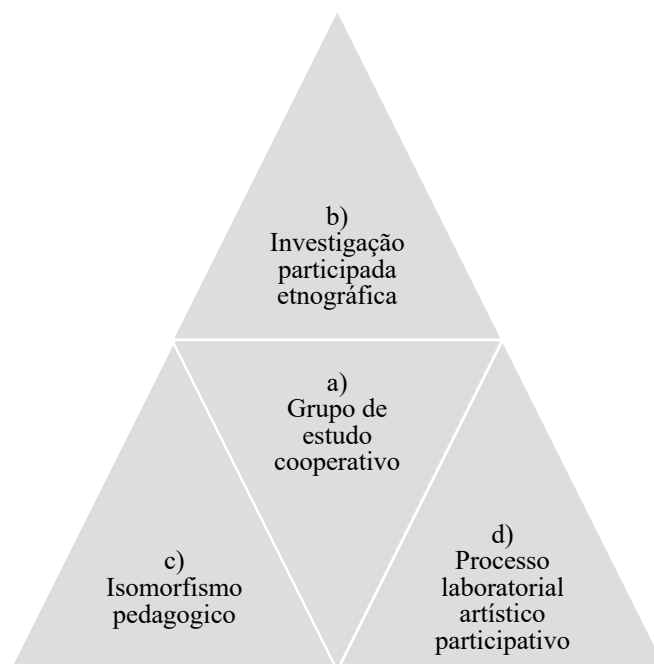
2. A triangulação

Para nos situarmos de forma mais concreta e objetiva na nossa investigação, optamos por utilizar formas de seguir e conduzir o estudo, coabitando outras estratégias de como poder gerar dados para tornar credível e perceptível o estudo.

A abordagem qualitativa permitiu-nos procurar um certo rigor alternando as explicações do campo de investigação, com as teorias comprovadas, seja no campo metodológico educativo, provenientes dos estudos e práticas pedagógicas do Movimento da Escola Moderna, seja dos teóricos do campo dos estudos teatrais, incluindo todas as respostas e experiências provenientes dos participantes (Stake, 2016; Graue & Walsh, 2003; André, 1995). Prevê-se que no campo de investigação qualitativa seja necessário fazer a coisa certa e estar assegurados por um protocolo que nos permite explicar com exatidão e clareza a investigação, “esses protocolos surgem sob o nome de triangulação” (Stake, 2016, p. 121).

O nosso compromisso para com o estudo e o ensino e aprendizagem cooperativos nas artes cénicas proporcionou uma abertura para lidarmos com todo um sistema que funcionaria como um aglutinador da prática e do convívio comunitário, onde cada microssistema (investigação participada etnográfica, isomorfismo pedagógico e o processo laboratorial artístico participativo), instalado ou adotado para o estudo cooperativo, nos ligava mais e mais ao trabalho conjunto sobretudo no fortalecimento do campo democrático e do espírito de entreajuda, no processo de ensino e aprendizagem, como descrevemos na figura abaixo.

Figura 11: Triangulação da investigação no campo de ensino e aprendizagem cooperativa



a) Grupo de estudo cooperativo

No grupo de estudo cooperativo fizeram parte todos os alunos da turma do 3º ano de licenciatura, do ramo de representação teatral, e o professor-investigador. Como explica Sérgio Niza, “semelhante e diferente é cada um de nós como cidadão de direitos em democracia. E é também neste paradoxo que a relação educativa se situa” (Niza, 2015, p. 126). A nossa proposta incidia sobre o aprofundamento relacional, para que todos tivessem espaço e liberdade de explorar o seu máximo potencial de criatividade.

Nomeamos a turma de grupo de estudo cooperativo, pelo facto de ser uma designação adequada aos objetivos que nos colocamos em conjunto com os alunos, de sermos uma comunidade de aprendizes. É a forma primária do relacionamento homogéneo entre alunos e professor e também de alunos entre eles. Tornarmo-nos numa sinfonia, que pretendia ser única voz no processo de ensino e aprendizagem.

Todo o processo pedagógico, incluindo a criação coletiva dos contratos de trabalhos educativos, privilegiava o diálogo e a negociação de todo o grupo. É a partir da identidade e pertença do grupo de estudo cooperativo que se construiu a base do funcionamento da organização cooperada de aprendizagem em artes cénicas; e com ele a

etnografia participada, o isomorfismo pedagógico e o processo laboratorial artístico participativo fossem efetivamente solidificar a noção de grupo.

b) Investigação participada etnográfica

Esta metodologia de investigação é a que corresponde aos nossos objetivos metodológicos no processo de ensino e aprendizagem. As suas técnicas atuam no sentido de o investigador poder ir ao encontro do seu público-alvo e inserir-se no interior da cultura do seu objeto de estudo, fazendo com que o convívio entre o investigador e o seu alvo de estudo seja de igual para igual, não havendo barreiras nenhuma entre eles.

A investigação participada etnográfica permitiu-nos manter o máximo de contacto intimista com o grupo de estudo, de modo que os nossos questionamentos em relação ao processo de ensino e aprendizagem fossem inteiramente assumidos com todo o grupo, como o nosso.

Para obtermos o máximo de interação e de forma constante com o grupo de estudo, também como uma forma de nos podermos envolver diretamente na vida do grupo, criámos um grupo no WhatsApp²³, para facilitar o nosso contacto constante, para questões de interesse do grupo de estudo cooperativo. Sabemos que hoje, com a evolução da tecnologia, era imperioso que tivéssemos também o contacto virtual, para podermos estar em sintonia com tudo que estivesse a acontecer com cada um de nós e com os nossos objetivos.

A utilização da investigação participada etnográfica serviu também para justificar o facto de o próprio professor-investigador ser a ferramenta de coleta e análise dos dados do campo de investigação ao mesmo tempo, que fazia parte do grupo de estudo cooperativo que era o objeto em estudo, o que condiciona o processo. Daí que foi necessário o auxílio de escritos da pedagogia cooperativa e de teóricos da prática teatral, para ajudar a contextualizar a descrição do processo deste estudo.

²³ Referimos ao aplicativo multiplataforma da internet, de envio de mensagens instantâneas e chamadas de voz para telefones móveis, podendo, inclusive, para além de envio de mensagem, poder enviar imagens, vídeos e documentos em PDF.

c) Isomorfismo pedagógico

Refere-se a toda uma ação prática de formação conjunta de professores, que é utilizada como réplica na sala de aula com os alunos; tem a ver com todos os procedimentos metodológicos úteis que são empregues nos agrupamentos de formação de professores. Tais procedimentos servem de modelo para a sua aplicação na organização do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

No entendimento da concessão do ensino cooperativo, os professores e alunos são entidades que gozam de direitos iguais no processo de ensino e aprendizagem, tais direitos são extremamente respeitados, de tal modo que os professores do Movimento da Escola Moderna de Portugal, cientes disto, decidiram explorar mais essa igualdade no processo educativo, fazendo com que as suas oficinas de formação acreditada e não acreditada de professores ocorressem, de acordo com Professor Sérgio Niza, “tal como nos organizamos com os nossos alunos para a gestão do currículo escolar” (Niza, 2015, p. 579).

O isomorfismo pedagógico é uma tarefa de elevada intelectualidade da vida docente, é uma prática ousada. É orientar ao mais alto nível o desejo de elevar para fasquias mais altas a qualidade do ensino, essa valorização de organizar a formação dos alunos na sala de aula da mesma forma como se organiza a formação contínua docente. É um convívio íntimo entre a profissão docente com a própria prática docente, estamos perante um exercício de reconhecimento da real função educativa, promover reciprocidade dentro da sala de aula, da mesma maneira como fazemos nos nossos treinamentos, enquanto professores.

O isomorfismo como ação pedagógica para uma sociedade e cultura como a nossa e para o ensino artístico revela-se importante pelo facto de que há antes de tudo um respeito diferenciado pela pessoa idosa e isso abrange também a própria cultura educativa. O professor tende a ser visto como uma entidade que merece um respeito diferenciado, tal como, tradicionalmente, o idoso o é. Entretanto, o isomorfismo pedagógico aparece como quebra gelo da diferenciação, uma vez que o modelo pedagógico aplicado na sala de aula vai ser o mesmo que os professores obtêm na sua formação contínua entre eles. Isto significa que aquilo que acontece dentro da formação contínua dos professores referente a questões, por exemplo, de não observância de hierarquia, é aplicado também dentro da sala de aula com os alunos, proporcionando obviamente uma liberdade de expressão e criatividade em todo o processo pedagógico.

O isomorfismo pedagógico decorrente desta investigação resultou da formação do curso de Doutorado em Educação Artística, levada a cabo por mim, enquanto o professor-investigador. Nesse âmbito, tive o privilégio de participar como convidado em congressos do Movimento da Escola Moderna de Portugal, não só, mas também, tive **aulas particulares e intensivas** do modelo, com o Professor Doutor Sérgio Niza, membro sénior e fundador desse movimento, para questões de aprofundamento dos princípios fundadores e da sintaxe do modelo pedagógico do movimento, ver fig. 1., onde foi fundado e é praticado o isomorfismo pedagógico.

No curso de doutoramento em educação artística, colhi experiências de práticas pedagógicas cooperativas e colaborativas, em que professores e alunos habitam o mesmo universo no processo de pesquisa e aprendizagem coletiva.

O **Seminário de orientação** do Professor Doutor Jorge Ramos do Ó, que ocorre no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, é um desses exemplos, numa das passagens da sua obra resultante dessa experiência comunitária argumenta que “pensar na produção do saber e do conhecimento tendo por base a realização de projetos de professores e alunos”, segundo ele, “constituía a região onde melhor se podia imaginar o futuro da universidade” (Ó, 2019, p. 15).

Outras experiências relativas vêm também do Doutorado em Educação Artística, através de práticas participativas coordenadas pelas professoras Ana Paula Caetano e Ana Luísa Paz. Com as professoras e toda a nossa turma de doutoramento composta por 10 alunos, através de várias atividades de investigação colaborativas, chegámos inclusive a produzir um capítulo colaborativo “As Artes no ensino Superior - ‘Pedagogia do evento’ no Doutorado em Educação Artística”, publicado na obra *Diversidade no Ensino Superior*, com a coordenação de Susana Gonçalves e José Joaquim Costa, a obra pertence à Coleção Estratégias de Ensino e Sucesso Académico: Boas Práticas no Ensino Superior (Gonçalves & Costa, 2019, p. 239-260).

Neste contexto o isomorfismo pedagógico revelou-se no uso das metodologias vividas por mim enquanto professor-investigador no Movimento da Escola Moderna e todo o processo investigativo e colaborativo no doutoramento e aplicado no processo de ensino e aprendizagem com o grupo cooperativo, resultante deste estudo.

d) Processo laboratorial artístico participativo

Toda a atividade de caráter laboratorial, no processo de ensino e aprendizagem levado a cabo com o grupo cooperativo, desenvolveu-se de forma participativa. Um processo que foi desenhado e redesenhado sempre que fosse necessário em conjunto com o professor-investigador e alunos, todas as atividades que envolviam o treinamento físico e prático na cadeira de Estudos Performativos Voz 6.

Entretanto, o grupo cooperativo de aprendizagem criou um espaço comum de experimentação criativa de todos incluindo o professor-investigador; constituiu-se um grupo democraticamente entrosado, no sentido em que passamos a confiar uns nos outros na elaboração, consulta e realização dos projetos criativos.

O destaque no processo laboratorial artístico participativo incidia principalmente sobre a procura constante do aperfeiçoamento da criatividade artística, mas também com a gestão descentralizada de tomada de decisões do grupo, qualquer um de nós tinha o direito, assim como o dever de opinar na elaboração de projetos artísticos, dando inclusive sugestões de leitura de obras teóricas, bem como de exercícios práticos e de criatividade.

A cultura artística participativa ajudou o grupo cooperativo a contrapor a timidez e conseqüentemente a promover o empoderamento dentro do grupo. Uma vez que alunos e professor selaram o compromisso de praticar exercícios criativos em conjunto, essa dimensão participativa revelou-se uma zona intermédia fundamental para o sucesso em educação artística, naturalmente “os processos artísticos e de participação são intrinsecamente processos educativos” (Caetano, Paz, Freire, Carvalho, 2019, p. 7).

Os valores comunitários neste sentido voltaram-se para a noção de união e de ajuda mútua, esforço conjunto para superar problemas criativos. O professor-investigador e os alunos estavam no laboratório para viver experiências e dinâmicas que serviam de exemplo para uma entrega total a espontaneidade criativa.

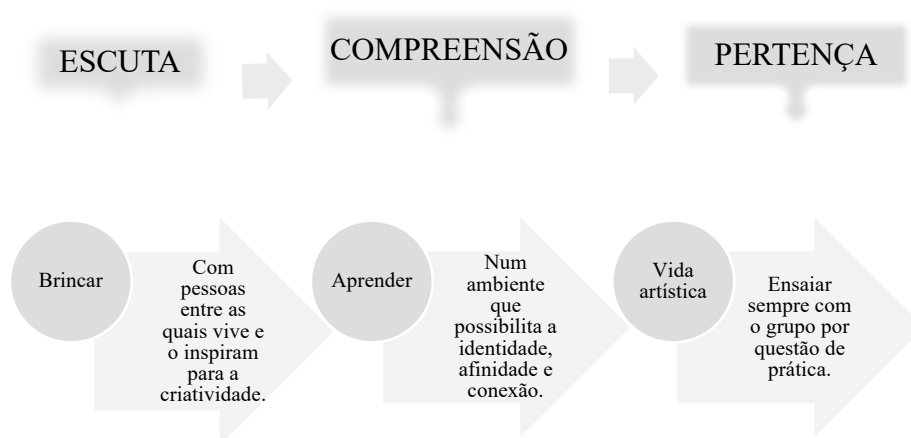
O facto de o professor-investigador participar em todo o processo criativo com o grupo fez com que o nível de entrega dos alunos e a motivação para com o processo fosse uma autêntica manifestação e desafio comum de abandono da zona de conforto.

3. O campo da investigação

A escolha do campo de estudo recaiu sobre a escola onde o professor-investigador é docente, trata-se de uma instituição de ensino universitário. Com o pedido formal para a realização da investigação, fomos atribuídos a turma do 3^o ano do ramo de Representação, curso de Licenciatura em Artes Cénicas.

No currículo da instituição, o terceiro ano, ou o terceiro nível de Licenciatura em Artes Cénicas, é o nível em que os alunos iniciam oficialmente a pensar nos seus projetos de final de curso. Tal fez uma diferença significativa na forma como iríamos encarar a nossa abordagem e entendimento para cooperação, algo que nos iria guiar ou servir de rédea nas nossas aulas; estabelecemos o sustentáculo para que a nossa relação no processo fosse precisamente homogénea. Ver figura que se segue:

Figura 12: Laços de cooperação no processo de ensino e aprendizagem



Para construir uma comunidade de aprendizagem cooperativa é estritamente necessário criar no seu interior um espírito de companheirismo e entajuda, de acordo

com Constantin Stanislavski, “[o] artista precisa, entre outras coisas, das pessoas entre as quais vive e o alimentam da matéria para a criação” (Stanislavski, 1989, p. 39).

Para tornar possível a ação e o espírito de cooperação no ensino das artes cénicas, nestes encontros, tivemos sempre o pressuposto de nos estabelecermos como um grupo, eu e os alunos.

Os nossos encontros atravessavam o eixo da cadeira (disciplina) de Voz na qual eu estava afeto como docente. No currículo do curso, as vertentes do ensino performativo nomeadamente Voz, Movimento e Representação, estas dimensões foram incorporadas numa única cadeira com a denominação de Estudos Performativos; esta cadeira funciona em três linhas que se complementam, mas, no seu interior, literalmente separadas, para permitir um treinamento mais aprofundado da arte de representar:

Estudos Performativos – Movimento;

Estudos Performativos – Voz;

Estudos Performativos – Representação.

Como mencionamos acima, Estudos Performativos – Movimento, Estudos Performativos – Voz e Estudos Performativos – Representação são representados por três docentes, distribuídos pelos três segmentos. Vezes há em que estes segmentos funcionam em dias diferentes, dificultando a filosofia e essência da cadeira.

Normalmente, a vertente Movimento é a parte responsável pelo aquecimento do corpo do ator, a vertente Voz é a parte encarregue de treinar a voz do ator e, por último, vem o culminar de tudo, a Representação, que é a própria vida do artista, onde os estudantes ensaiam através da prática de atuar em cena uns com outros.

Embora a ideia de fundir as três cadeiras em uma seja louvável, na prática, há necessidade de agir cooperativamente; estes três segmentos são intrinsecamente ligados, nenhuma destas vertentes funciona sem a outra. Para uma melhor compreensão iremos apresentar o horário com o qual trabalhámos²⁴.

Em 2018, trabalhámos com o horário do II semestre, com a cadeira Estudos Performativos VI, ou seja, Estudos Performativos Voz 6, com abreviatura EPV6, para o 3º ano do ramo de Representação, tal como na tabela que se segue:

²⁴ Trabalhámos baseado no modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna de Portugal (MEM – Portugal).

Quadro 2: Horário do 3º ano/II Semestre 2018

| Horas | 2ª -Feira-ECA | 3ª -Feira- CCU | 4ª -Feira-ECA | 5ª -Feira-ECA | 6ª -Feira-ECA |
|-----------------|---|---|--|---|---|
| 12.15- 13.55 | Estudos performativos VI (Movimento) | Estudos performativos VI (Voz) | Teatro Contemporâneo | Cenografia e Adereços | Canto I |
| 14.00- 15.40 | Teatro Contemporâneo | Estudos performativos VI (Representação) | Estudos performativo VI (Movimento) | Estudos performativos VI (Voz) | Estudos performativos VI (Representação) |
| 15.45- 17.25 | Cenografia e Adereços | | Canto I | Opcional | |

(adaptado de Direção do Curso de Licenciatura em Artes Performativas-UEM)

4. Sinopse da investigação participada etnográfica

O estudo teve como base metodológica a investigação participada etnográfica, com o propósito de pôr em prática processos educativos cooperativos, desenvolvidos pelo Movimento da Escola Moderna de Portugal.

A investigação no campo observou um percurso de um semestre letivo (2º semestre), do ano de 2018. De acordo com o aconselhamento do meu coorientador da tese, optámos pela investigação conduzida pelo professor-investigador na vertente Estudos Performativos Voz 6 e, claro, em coordenação com os dois professores que estavam afetos para as duas outras vertentes da cadeira nomeadamente Estudos Performativos – Movimento 6 e Estudos Performativos – Representação 6.

Uma forma neutra para não forçar a viabilidade da investigação, a coordenação entre os três professores da cadeira, seria uma coordenação por conveniência, ou seja, seria pelo facto de se tratar-se uma cadeira única em que os três estavam tecnicamente vinculados e não pela natureza do tipo de investigação que seria conduzida; posto isto, havia comunicação entre os professores no sentido de colaborar e dar andamento às obrigações curriculares da cadeira no seu todo.

A turma em estudo era do 3º ano de Representação, composta por sete (7) estudantes entre eles seis (6) rapazes e uma (1) rapariga. O horário era da tarde, neste período as aulas iniciavam às 12h15 e terminavam às 17h25, horas locais.

A investigação compunha três fases: a fase inicial foi a de planeamento das atividades, procedimentos pedagógicos do ensino e aprendizagem cooperativo, complementando o primeiro momento.

A segunda fase foi a investigação participada etnográfica na implementação do processo educativo, utilizando o modelo pedagógico cooperativo. A terceira fase culminou numa apresentação ao público académico da Universidade Eduardo Mondlane em Maputo e na descrição de todo o processo educativo e da investigação.

A recolha de dados determinou o próprio processo que pretendíamos e que se enquadrava na adequação participativa do professor e dos alunos nas atividades educativas. Desta feita, demos espaço aos registos no diário individual, uma vez que estávamos todos em atividade, há registos que aconteciam no momento e outros, em forma de reflexão, depois das atividades, que depois eram partilhadas em momentos de reflexão conjunta.

No processo de investigação, trabalhámos com outras técnicas de recolha de dados, como por exemplo, o uso da aplicação de telemóvel WhatsApp, onde criámos um grupo cooperativo, para flexibilizar a partilha das reflexões críticas do processo, partilha de imagens e de algumas gravações das atividades do grupo. Esta forma de recolha de dados acompanhou o processo desde o início até ao fim do estudo.

A troca de e-mails foi uma outra forma de recolha de dados. Era necessário diversificar e aproveitar ao máximo todos os meios de comunicação que facilitassem a relação de cooperação no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que todos estávamos envolvidos num processo prático e criativo.

A sinopse da investigação pode ser demonstrada através da seguinte sumariação:

Quadro 3: Sinopse da investigação

| Fases | Atividades | Participantes | Técnica de recolha de dados | Técnica de análise de dados |
|----------------------------------|--|--|---|--|
| 1ª fase julho 2018 | <ul style="list-style-type: none"> a) Criação de grupo cooperativo de ensino e aprendizagem; b) Estabelecimento das relações homogéneas pelos membros do grupo cooperativo; c) Elaboração e planificação das atividades, procedimentos pedagógicos do ensino e aprendizagem cooperativo; d) Introdução da sintaxe do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna de Portugal. | Grupo cooperativo | Diálogo analítico e reflexivo do grupo cooperativo. | Análise curricular; Análise de conteúdo. |
| 2ª fase agosto – outubro 2018 | <ul style="list-style-type: none"> a) Realização do processo educativo; b) Prática do modelo pedagógico cooperativo do Movimento da Escola Moderna de Portugal; c) Verificação dos efeitos e impacto da implementação do modelo pedagógico cooperativo. | Grupo cooperativo & Alguns convidados externos especialistas de temas que o grupo necessitava aprofundar | Diálogo analítico e reflexivo do grupo cooperativo. | Análise de conteúdo; Análise das linhas temáticas. |
| 3ª fase novembro | <ul style="list-style-type: none"> a) Ensaio final de performance resultante do processo; b) Apresentação da performance ao público académico; c) Avaliação reflexiva do processo com o grupo cooperativo. | Grupo cooperativo | Diálogo analítico e reflexivo do grupo cooperativo; | Análise de conteúdo; Análise das linhas temáticas |

Capítulo VI

O contexto do estudo

1. Descrição do contexto

A Escola de Comunicação e Artes é uma unidade académica de ensino superior, pertencente à Universidade Eduardo Mondlane, em Moçambique. A escola leciona cursos nas áreas de Comunicação, Informação e Artes, entre eles o curso de Jornalismo, Música, Teatro, Biblioteconomia, Arquivística, Publicidade e Marketing e com projeção para novos cursos que abrangem as Artes, Comunicação e Marketing.

A introdução desta unidade académica na Universidade Eduardo Mondlane teve como motivação a introdução de novos cursos virado para as Artes e Comunicação, áreas que até ao início dos anos 2000 só era possível obtê-las fora do país.

A Escola de Comunicação e Artes teve início das suas funções em 2004. Fica situada na capital do país, concretamente no centro da cidade de Maputo.

No ano de 2018, a cidade de Maputo já acolhia um total de três instituições do ensino superior a lecionarem cursos ligados às Artes, sendo a Escola de Comunicação e Artes da Universidade Eduardo Mondlane, o Instituto Superior de Artes e Cultura e a Universidade Pedagógica de Maputo, sem contar, neste caso, com a hegemonia que a ECA teve no ano de 2004, ano da sua introdução.

Naturalmente as dificuldades em distribuir as vagas para o ingresso no ensino superior e consecutivamente a sua ocupação equitativa está muito distante de ser justa, embora a meta da universidade seja a de atrair candidatos para estes cursos cuja concentração encontra-se na capital do país. A distância continua a ser um desafio para que jovens do norte e centro de Moçambique tenham acesso aos cursos das Artes.

Moçambique é um país com mais de 32,08 milhões de habitantes, ocupa uma área total de 801,590 km² e é dividido administrativamente em três regiões (norte, centro e sul), sendo que a zona norte tem três províncias, o centro quatro províncias e o sul três províncias, mais uma província simbólica, a província da cidade de Maputo.

Até 2018, Maputo cidade era a única província que lecionava cursos superiores de Artes, o que quer dizer que quem quisesse fazer um curso superior em Artes e não fosse da província de Maputo cidade tinha que deslocar da sua província ou cidade até Maputo para poder ter acesso ao curso. Para este caso importa dizer que a maior parte dos estudantes nos cursos das Artes são seguramente do sul do país, tudo por conta da facilidade e proximidade das instituições de ensino superior que lecionam as Artes estarem todas localizadas na zona sul do país.

Entretanto, desde 1975, ano da independência do país, os moçambicanos têm como língua oficial de comunicação o português, por isso, pertencemos à Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) e também à comunidade de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). No entanto, no seu interior, a população comunica-se através de mais de 35 línguas locais e culturais de origem bantu.

A diversidade linguística e cultural em Moçambique faz com que o horizonte educativo e artístico seja compreendido pela sua pluralidade.

Outra característica prende-se pelo facto de a questão linguística ser de uma necessidade de manutenção e símbolo de sobrevivência sociocultural. Há de forma não intencionada uma desvalorização na promoção das línguas e cultura de Moçambique, sendo o português a língua da cultura e da educação artística em relação às línguas de origem.

A Escola de Comunicação e Artes é para os moçambicanos a esperança de uma instituição impulsionadora do desenvolvimento científico e intelectual da cultura moçambicana, assente na base do reconhecimento dos valores democráticos e da consolidação cada vez mais da unidade nacional através do convívio e também da promoção do cooperativismo artístico, educativo e cultural.

2. Participantes no estudo

O estudo ocorreu no segundo semestre de 2018, em Maputo, no curso superior de Artes Cénicas da ECA-UEM, neste estudo, participaram um total de sete estudantes, seis rapazes e uma rapariga.

Este número de participantes fez com que a nossa abordagem, em termos de gestão de tempo e atenção para com todo o grupo fosse flexível.

A idade dos participantes variava entre os 21 anos e 26 anos de idade. A proveniência dos participantes deste grupo cooperativo era de Maputo província, Maputo cidade e província da Zambézia:

Quadro 4: Número de participantes

| Participantes | Rapazes | Raparigas |
|---------------|---------|-----------|
| Total | 6 | 1 |

A maioria dos sete participantes do grupo cooperativo são provenientes da zona sul de Moçambique, nesta turma em especial a maior parte deles são de Maputo província e Maputo cidade, dois deles provenientes da zona centro do país, província da Zambézia:

Quadro 5: Proveniência/Zonas regionais moçambicanas

| Participantes | | |
|---------------|-------------|------------|
| Zona sul | Zona centro | Zona norte |
| 5 | 2 | 0 |

Quanto à idade dos participantes do grupo cooperativo, é visível a pertença da mesma faixa etária, proporcionando no interior do processo uma equidade ativa e muita comunicação:

Quadro 6: Idade dos participantes

| Idade | Participantes |
|-------|---------------|
| 21-26 | 7 |

3. Princípios éticos da investigação

O processo de investigação é acompanhado por uma série de exigências éticas, que o investigador deve levar em consideração. A ética na investigação é o guia e o garante legal, que promove todos os aspetos referentes aos princípios morais durante as atividades de pesquisa.

Assim sendo, e respeitando as normas e a ética, sempre preservamos as seguintes etapas: i) a chegada ao local de investigação, ii) a apresentação do consentimento informado para participação na investigação e iii) a confidencialidade referente a todo processo de participação na investigação, de acordo com a “Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa”, publicada no Diário da República²⁵, 2.ª série – N.º 52 – de março de 2016.

Neste sentido, a Deliberação do Conselho Científico n.º 453/2016, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, invoca o seguinte:

O Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, na sua reunião de 21 de janeiro de 2016, no uso das competências que lhe são cometidas pela alínea d) do n.º 1 do artigo 31.º dos Estatutos do Instituto de Educação, aprovados pelo Despacho n.º 16290/2013 publicado no Diário da República, 2.ª série, de 16 de dezembro de 2013, deliberou aprovar a Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, que constituem os Anexos I e II à presente Deliberação. (In Diário da República²⁶, 2.ª série – N.º 52 – de março de 2016)

Chegada ao local de investigação – a chegada aconteceu no segundo semestre de 2018, tivemos encontros com a direção do curso de Licenciatura em Artes Cénicas e também com a direção da instituição de ensino. Apresentámos o projeto de investigação, esclarecemos os objetivos e o calendário; logo após, tivemos o consentimento do conselho pedagógico para a implementação da investigação.

Para uma maior colaboração curricular, apresentámos o projeto de investigação ao grupo de professores da cadeira de Estudos Performativos Voz 6, embora esses professores não tivessem uma obrigatoriedade de participar diretamente na investigação.

²⁵ Portuguesa

²⁶ Portuguesa

Consentimento informado para participação na investigação – para podermos realizar a atividade de investigação, foi necessário o consentimento da Direção da Instituição, consentimento da Direção do Curso e também o consentimento do Conselho Pedagógico. Os estudantes que faziam parte do grupo cooperativo estavam a par de todos os passos que íamos seguindo, além disso, tivemos que ter o consentimento individual de cada um dos estudantes participantes do grupo cooperativo de aprendizagem.

A ideia de obter o consentimento de cada elemento participante do grupo cooperativo também funcionou sobremaneira para o espírito comunitário da investigação, uma vez que o consentimento permitiu a todos uma perceção preliminar dos objetivos e da motivação pela investigação.

Com o consentimento, todos nós no grupo assumimos que as nossas aulas tinham em si uma componente que atravessava uma simples designação de turma, passamos a ser um grupo que se orientava através de uma organização cooperada de ensino e aprendizagem.

Confidencialidade – No cumprimento de normas éticas, a confidencialidade é uma parte essencial para salvaguardar a privacidade dos participantes, promovendo a honestidade e a franqueza, assim como para evitar a estigmatização e proteger as informações e os informantes.

Ao mesmo tempo que tivemos o consentimento, também o nosso documento sublinhava o comprometimento de salvaguardar todo o tipo de informação que viesse do processo de investigação. Neste sentido, ficou acordado que todos os dados podiam ser usados apenas como parte da investigação.

A investigação realizou-se cooperativamente, o investigador no caso, o professor-investigador, participou como parte integrante do grupo cooperativo, assumindo como todos os participantes o papel de aprendiz.

Através da investigação participativa etnográfica e o modelo pedagógico cooperativo, criou-se no grupo uma estrutura que incentivou a todos os participantes o espírito comunitário e a promoção de um ambiente de trabalho em equipa, todas as tarefas do grupo originaram do feedback e do processo reflexivo conjunto.

4. Limitações da investigação

Uma investigação a este nível, com ambições comunitárias e cooperativas no processo de ensino e aprendizagem num contexto igual ao nosso, é natural que tenha que enfrentar algumas limitações, até porque é precisamente por isso que o nosso ensino necessita de pedagogias que prezam pela interação mútua dentro do processo educativo.

A grande limitação neste estudo prendeu-se com o registo de atrasos e ausências abruptas dos participantes, que condicionaram em grande medida as atividades que deviam ser realizadas em grupo, fazendo com que houvesse um prolongamento das atividades de acordo com as disponibilidades.

Entretanto, outra limitação era obviamente o facto de todos os professores da cadeira não poderem estar envolvidos na investigação, tal como foi referido anteriormente, uma situação desafiadora que nos acompanhou em todo o processo.

A relação existente entre o professor-investigador e o grupo de professores da cadeira é um fator que originou a estratégia de não obrigatoriedade na participação da investigação propriamente dita. Uma vez que todos fazem parte de um elenco que se conhece na instituição e que num breve tempo não fosse ideal aglutinar as agendas de trabalho.

Temos também que sublinhar a falta de espaços alternativos para ensaios, mesmo em tempos em que a turma tinha aulas no horário regulamentar, encontrar sala para que a aula acontecesse era difícil; nesta perspetiva, encontrar sala para ensaiar nos tempos de trabalho em grupo ou nos tempos de trabalho individual, fora do horário normal, era mais difícil ainda.

Outro aspeto a mencionar referente às dificuldades e limitações da investigação tem a ver com a falta de suporte financeiro para este estudo, uma vez que o professor-investigador não beneficiou de nenhuma bolsa de estudo. Por isso, houve falta de material adequado para auxiliar na recolha de dados e conseqüentemente limitações no tratamento dos resultados. No entanto, é necessário que os investigadores estejam cientes dessas restrições ao realizar pesquisas em educação e busquem formas de minimizá-las para garantir a validade e a confiabilidade dos resultados.

Capítulo VII

Processo de investigação na organização cooperada de aprendizagem em Artes Cénicas

1. Processo de investigação: procedimentos pedagógicos do Movimento da Escola Moderna

Neste capítulo, iremos focar-nos na investigação educativa que este estudo se propôs realizar e praticar os procedimentos pedagógicos cooperativos desenvolvidos pela associação de professores que percebe a educação como um espaço de aperfeiçoamento democrático, onde os valores são construídos através da correlação e da entreatajuda.

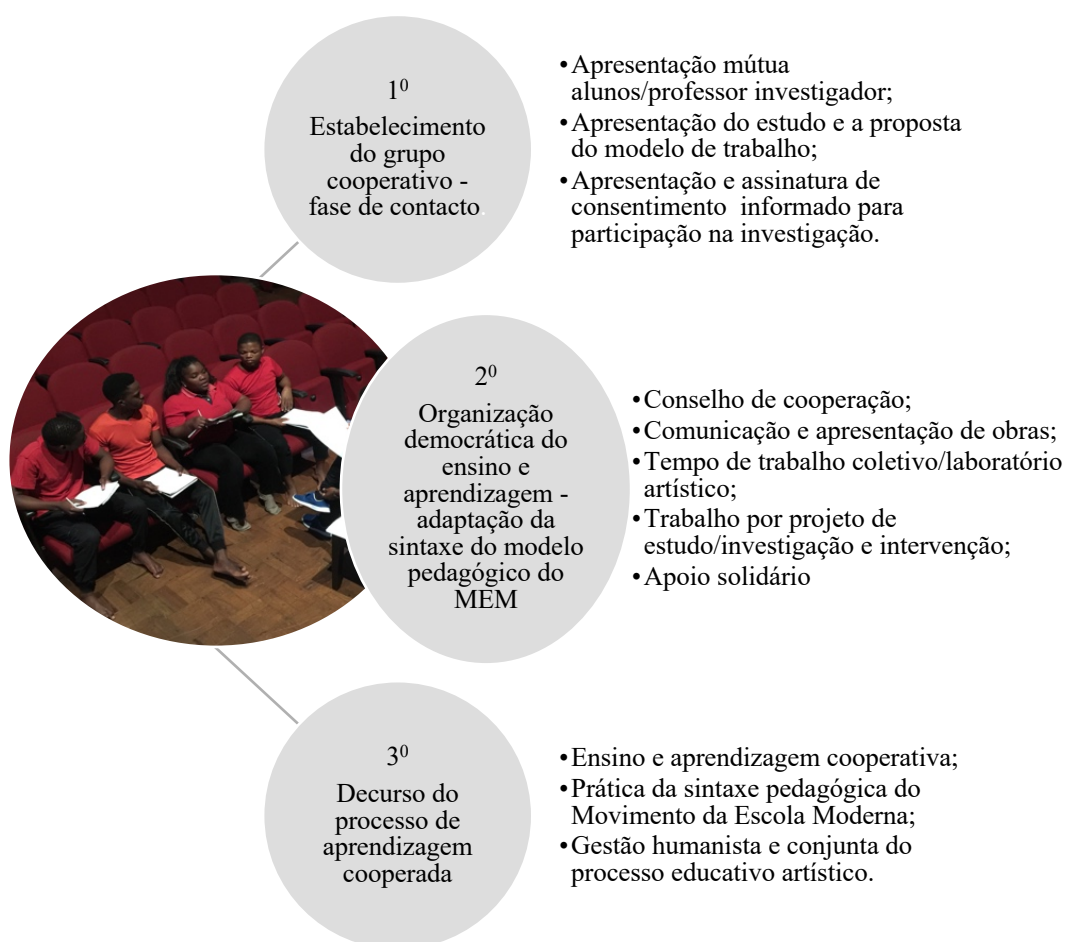
Apresentamos a estrutura com a qual trabalhamos nesta investigação, utilizando o procedimento pedagógico do Movimento da Escola Moderna, com a turma que participou como um grupo cooperativo.

Importa referir que a cooperação educativa é um ato que acontece através de convénios entre os participantes no processo e é neste ambiente de negociação em que manifestamos em conjunto o exercício de igualdade de ensino e aprendizagem decorrente desta investigação.

2. Momentos do processo da organização cooperada de aprendizagem

Demostramos a síntese do processo da organização cooperada de ensino e aprendizagem através da figura a baixo:

Figura 13: Síntese do processo da organização cooperada de aprendizagem



A investigação realizada presumia o processo de ensino e aprendizagem de uma turma de representação em Artes Cénicas, ao nível de licenciatura. O passo inicial consistiu no pedido de autorização da Direção da Instituição, da Direção do Curso e

também o consentimento do Conselho Pedagógico, para a execução da investigação com a duração de um semestre letivo, precisamente durante o segundo semestre do ano de 2018.

Após a apresentação do projeto de investigação aos estudantes, seguiu-se o pedido de consentimento informado para a participação de cada estudante no processo. Depois do esclarecimento do projeto de investigação e da aceitação e assinatura do consentimento por todos alunos, passámos para a fase da discussão dos procedimentos que iriam nortear as nossas aulas, dentro do processo de investigação.

O desenvolvimento da cooperação educativa foi essencialmente o diálogo, partindo do pressuposto e da necessidade de estabelecermos desde os primeiros contactos com os estudantes um plano de trabalho conjunto. Para alcançarmos objetivos educacionais comuns.

O nosso foco para esta fase inicial consistiu em estabelecer laços de parceria e colaboração que perspetivavam a melhoria da qualidade do processo cooperativo de ensino e aprendizagem. Essa colaboração foi tolerante para todos os envolvidos, especialmente para os estudantes e o professor que eram ao mesmo tempo os principais atores do processo.

Todavia, a construção e projeção do processo educativo, como parte do plano de trabalho conjunto, previa aglutinar a troca de informação, experiências e conhecimentos entre todos os participantes, com o objetivo de enriquecer as nossas relações e intercâmbio de competências.

Definitivamente, esta fase revelou-se parte importante para o desenvolvimento do projeto conjunto, onde todos tinham uma contribuição na identificação de elementos que contribuiriam para a nossa identidade coletiva.

A investigação correspondia aos objetivos de perceber se a organização cooperada de ensino e aprendizagem podia operar mudanças nos alunos e condicioná-los à liberdade de expressão artística; experienciar perspetivas pedagógicas com propostas que visam dar voz e tempo aos alunos; proporcionar momentos de reflexão sobre modalidades cooperadas de ensino e aprendizagem, para posterior desenvolvimento de estratégias, e linhas orientadoras, para promoção e implementação dos mesmos; introduzir e implementar o isomorfismo pedagógico, como forma de expandir a noção de ser e estar em conjunto no processo de ensino e aprendizagem nas artes cénicas em Moçambique.

Com destino de atingir os objetivos delimitados, usou-se a investigação participada etnográfica, como uma abordagem de pesquisa que envolve a participação

ativa dos investigadores no ambiente e na cultura que está sob estudo. É uma abordagem que permite uma compreensão mais profunda e detalhada da cultura em questão, pois os investigadores são capazes de observar e interagir com os participantes em seu ambiente natural. Nesse ínterim, a abordagem participada etnográfica permite que todos os participantes estejam envolvidos no processo de pesquisa, ajudando a moldar as questões, através de “resultados da observação direta e das declarações e interpretações nativas” (Malinowski, 1978, p. 18).

A investigação participada etnográfica consente que os pesquisadores obtenham uma compreensão mais profunda e rica da cultura que estão estudando. Ao participar ativamente da cultura, os investigadores podem observar comportamentos e silêncios que não seriam possíveis de serem capturados apenas através de entrevistas ou sessões.

Além disso, a abordagem participada etnográfica permite que os participantes da pesquisa tenham voz ativa no processo de pesquisa, ajudando a garantir que as suas perspectivas e experiências sejam levadas em consideração.

A participação etnográfica é especialmente importante na educação, porque envolve a participação de estudantes no processo e permite verificar como as instituições de educação no seu interior, segundo Marli Eliza D. A. de André, “operam no seu dia-a-dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos” (André, 2002, p. 41).

A investigação participada etnográfica demonstra-se relevante na pesquisa educativa, pois tolera uma participação direta através do convívio no processo de ensino e aprendizagem, criando-se entre os participantes mecanismos de contacto e de intercomunicação autênticos mais aprofundados e detalhados, ajudando a melhorar as ações do grupo à medida que o processo educativo se desenvolve.

a. 1º Momento: estabelecimento do grupo cooperativo – fase de contacto

Os estudantes tinham conhecimento de que eu iria fazer parte do grupo de professores da cadeira de Estudos Performativos Voz 6, a informação estava presente no horário do segundo semestre, que a instituição havia disponibilizado para o público académico, mas desconheciam a pesquisa de que em conjunto faríamos parte no interior do processo.

Foi no começo das nossas aulas que também iniciámos a estruturar a organização cooperada de aprendizagem, através da apresentação do projeto aos alunos. Também, foi feita a apresentação da proposta do modelo com o qual iríamos trabalhar. De igual modo, fez-se a apresentação e assinatura por parte dos alunos participantes do consentimento informado para participação na investigação.

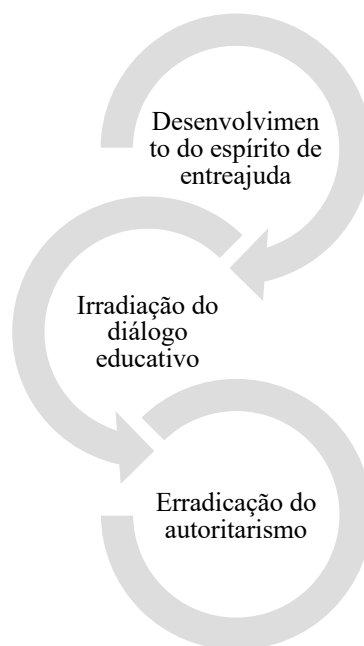
Antes de entrarmos no estudo e no debate das nossas obrigações curriculares, foi preciso estabelecer o seguinte:

- a) **Determinar propósitos comuns** – neste caso, estabelecermo-nos como um grupo cooperativo educativo, com propósitos comuns claramente definidos por nós e através do comprometimento coletivo de forma a realizarmos projetos cooperativos ou qualquer outro tópico que o grupo compartilhasse.
- b) **Assegurar vínculos que permitissem igualdade e democracia** – partindo do princípio de que todos os membros do grupo cooperativo devem ser tratados com igualdade, de modo a assumir voz ativa nas decisões perante o processo de ensino e aprendizagem.
- c) **Consentimento de responsabilidade compartilhada** – para a concretização dos objetivos educativos comuns, os membros propuseram-se a compartilhar a responsabilidade pelo sucesso de todos, cada membro do grupo devendo contribuir para a aprendizagem conjunta, seja com ideias, tempo ou recursos estratégicos.
- d) **Comprometimento** – o sucesso no processo de ensino e aprendizagem, dependeu de todos os membros do grupo cooperativo, sustentar compromisso com o objetivo coletivo e estar disposto a trabalhar em conjunto para alcançá-lo, contribuindo regularmente para as atividades propostas pelo grupo.

Como forma de criar laços de relacionamento de compreensão, espontaneidade, fluidez e uma cultura de entrelaçada no seio do grupo de estudo cooperativo, nesta fase de

contacto e de estabelecimento do grupo, tomamos uma decisão conjunta de empreender e unir os nossos esforços para tornar o processo de ensino e aprendizagem dinâmico e agregador de valores. Foram estabelecidos momentos que viabilizam revérbero do processo cooperativo, da atenção, do respeito pelo tempo e, sobretudo, da valorização do *aqui e agora* durante as aulas através dos anéis do isomorfismo, ou seja, para igualdade de tratamento entre todos:

Figura 14: Anéis do isomorfismo



Desenvolvimento do espírito de entreaajuda

A entreaajuda constitui-se fundamental para a construção de grupo cooperativo de aprendizagem mais justa e solidária. Quando professor e alunos, assim como alunos entre alunos desenvolvem esse ideal e se ajudam mutuamente durante o processo educativo, criam-se laços de confiança, respeito e cooperação, isso são fatores essenciais para o desenvolvimento humano e social, aquilo que Sérgio Niza tem praticado durante os seus

longos anos de pedagogia cooperativa, como “modelo sociocêntrico de educação, acelerador do desenvolvimento moral e social das crianças e dos jovens, através de uma ação democrática exemplificante” (Niza, 2015, p. 95).

A fórmula para desenvolver o ideal, ou seja, espírito de entreajuda no grupo de aprendizagem, parte do compromisso que todos os envolvidos garantem seguir ou ser leal: a prática da empatia. O exercício para estimular os nossos instintos empáticos consistem em colocarmo-nos no lugar do outro e entender as suas necessidades e dificuldades, a partir desse sentimento criam-se condições identitárias que conduzem ao senso de solidariedade que, por sua vez, motiva a busca por soluções conjuntas.

Importa realçar neste quesito da construção comunitária do espírito de entreajuda que o professor acaba sendo o exemplo de convívio, experiência e da abertura consciente: todos os membros do grupo de estudo são importantes, todas as vivências e experiências de cada participante são de extremo valor para o desenvolvimento de todo o processo. É importante perceber que as nossas diferenças são a maior virtude para explorar as nossas habilidades educativas. Todos nós no grupo temos um potencial que contribui em grande medida para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e artísticas conjuntas.

O que fazemos no grupo de estudo cooperativo é entendermos que precisamos de nos escutar atentamente, afinal toda a contribuição é vantajosa para a nossa aprendizagem coletiva.

Intrinsicamente, o desenvolvimento da empatia é um processo gradual e que pode ser aprimorado ao longo do tempo, com a prática e esforço conjunto, nesse sentido, o grupo acaba assimilando e tornando-se empático e compreensivo em relação aos outros.

Há também um trabalho conjunto, mas que parte da facilitação, da experiência e do convívio recíproco. O interesse no envolvimento e imersão da entreajuda promove uma atmosfera cooperativa e participação ativa dos membros, de modo a valorizar o trabalho em equipa, a troca de conhecimentos e a construção conjunta da cultura e da aprendizagem coletiva.

O suporte, quer seja emocional, quer seja de natureza prática da aprendizagem, deve ser mútuo, de forma a encorajar a criação de um ambiente de apoio mútuo, no qual os membros possam partilhar dificuldades livremente, buscar soluções em conjunto e oferecer suporte uns aos outros, fortalecendo laços e facilitando todo o processo de ensino e aprendizagem coletivo.

Ao implementar essa dinâmica, o grupo cooperativo de aprendizagem torna-se um verdadeiro espaço e ambiente de entreaajuda, no qual todos os membros se sentem engajados, motivados e imersos no processo de ensino e aprendizagem comunitário.

Irradiação do diálogo educativo

Quando nos dirigimos com afeição durante o processo de ensino e aprendizagem, a irradiação do diálogo educativo inaugura o processo pelo qual o conhecimento e as ideias compartilhadas em um diálogo se apresentam e sensibilizam outras pessoas e contextos.

Nesse ínterim, cada vez que ocorre um diálogo educativo significativo e produtivo entre os participantes no processo de aprendizagem, as informações e perspectivas trocadas podem difundir-se, alcançando um público mais amplo e gerando impacto em diferentes áreas e níveis educacionais. Esse processo de irradiação promove a disseminação do conhecimento, a construção coletiva de significados e o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda sobre cooperação educativa e social.

A irradiação do diálogo educativo revela-se importante pelo facto de ampliar o alcance e o impacto do ensino e aprendizagem, não se limitando apenas à interação direta entre professor e aluno, mas também se espalhando muito para além desse contexto imediato e capturando um impacto na comunidade educacional.

As formas práticas para utilização, valorização e disseminação da irradiação do diálogo educativo partem da vontade e da promoção de ambiente aberto e inclusivo. Uma procura constante de criação de ambiente de ensino e aprendizagem, que encoraja a participação ativa de todos os alunos, de modo que todos se sintam seguros para expressar as suas opiniões, fazer perguntas e compartilhar as suas experiências.

Os espaços e contextos educativos que promovem diversidade encorajam os alunos à liberdade de expressão e criatividade, além disso ao promover o diálogo abre-se o espaço que permite que os alunos se envolvam em discussões e debates, o que leva a novas ideias e *insights*. A troca de diferentes pontos de vista e experiências enriquece o processo de aprendizagem e promove a diversidade de pensamento.

Ao dar voz aos alunos e incentivá-los a expressar as suas ideias, os alunos são munidos de capacidades para desenvolver habilidades de comunicação eficazes, como a

capacidade de articular os seus pensamentos, ouvir os outros com atenção e respeito, e construir argumentos sólidos com base em evidência.

Portanto, a irradiação do diálogo educativo não só favorece a liberdade de expressão e criatividade, mas também promove o pensamento crítico, a cooperação e a construção de conhecimento coletivo.

Erradicação do autoritarismo

Para garantir um ambiente de ensino e aprendizagem saudável e estimulante para os alunos, é imperioso erradicar práticas ou estruturas educativas em que o poder é exercido de forma excessiva e opressiva por parte dos professores ou administradores das instituições de ensino. O autoritarismo evolui na ausência da voz dos alunos e na limitação de sua autonomia.

É necessário erradicar o autoritarismo no ensino e aprendizagem pela participação e diálogo, ou seja, temos que reconhecer como docentes que é de extrema importância envolver os alunos em processos de tomada de decisão e criar espaços de diálogo entre professores, alunos e administradores das instituições de ensino, empoderando-os de modo a expressarem as suas opiniões, ideias e preocupações, e com o mesmo respeito os professores devem estar dispostos a ouvi-los e levar em consideração os seus anseios.

Além disso, é fundamental garantir que as estruturas e políticas educacionais sejam democráticas e inclusivas, permitindo que todas as vozes sejam ouvidas e aceites. Isso implica promover a participação dos estudantes na tomada de decisões escolares, na elaboração e/ou adaptação de currículos para o seu contexto, bem como garantir a igualdade de acesso à educação, independentemente de origem socioeconómica, género, etnia ou qualquer outra forma de atendimento.

A erradicação do autoritarismo na educação requer um esforço conjunto, é um processo contínuo que demanda reflexão constante sobre as práticas educacionais e a busca por abordagens mais democráticas, inclusivas e centradas no aluno.

Ao desenvolvermos um convívio democrático, recusamos o pensamento autoritário no processo educativo e concentramo-nos em incentivar o pensamento crítico, motivando os nossos alunos a questionar, analisar, avaliar informações e a desenvolverem habilidades essenciais para a vida.

b. 2º Momento: organização democrática do ensino e aprendizagem – adaptação da sintaxe do modelo pedagógico do MEM

Trata-se de um momento central da prática e dos procedimentos pedagógicos que se enquadram dentro dos valores democráticos, onde nos propomos desenvolver uma abordagem metodológica cooperativa. Obviamente a nossa intervenção foi inteiramente guiada dentro de “um sistema de organização cooperada do trabalho de aprendizagem para a formação democrática, assente em três orientações e estratégicas” (Niza, 2015, p. 562), que vem sendo aperfeiçoado no MEM:

Quadro 7: Orientações estratégicas
(adaptado de Niza, 2015, p. 562-563).

| I) | Um contexto democrático de educação | Para a democracia em construção é necessário assegurar uma formação democrática que terá de ser desenvolvida paritariamente, na vida da «cidade» como na escola, pelos professores com os seus alunos, posto que todos se estão igualmente a formar para os valores da vida democrática em devir... |
|-------------|---|--|
| II) | Uma construção social dos saberes em circuitos dialógicos de comunicação | Porque, para nós, todo o saber tem um valor social e é socialmente construído. Por isso mesmo, a interajuda é uma força integrante do trabalho de aprendizagem e os conhecimentos pesquisados e apropriados, individualmente ou em grupo, têm de ser difundidos por todos, através de circuitos de comunicação dos saberes e dos produtos culturais, de forma presencial ou virtual... |
| III) | Uma estrutura de trabalho cooperativo | Posto que a estrutura de organização educativa que concretiza este projeto curricular de vida em comum é o trabalho cooperativo, onde se procura assegurar que cada um atinja a mais elevada consciência de que cada qual só pode alcançar os objetivos de aprendizagem para o seu desenvolvimento cultural e social na escola se todos os outros conseguirem alcançar os seus... |

O modelo pedagógico do MEM é monitorado de modo a que esteja inteiramente disponível a gestão cooperada de todo o processo educativo, assim como a criação de projetos que revitalizam a cultura, que, por sua vez, facilita a apropriação do saber. A apropriação do saber, neste sentido, refere-se ao processo de adquirir conhecimento e compreensão de determinado assunto ou campo de estudo, ou seja, a aprendizagem conjunta e contextual.

O modelo pedagógico do MEM utiliza procedimentos que facilitam o desenrolar do processo cooperativo de aprendizagem, que se apresentam sob uma matriz de atividades curriculares de Diferenciação Pedagógica, que se articulam sistematicamente, batizado por Sintaxe do Movimento da Escola Moderna:

Quadro 8: Sintaxe do modelo pedagógico do MEM

| Atividades Curriculares de Diferenciação Pedagógica, ou seja, Sintaxe do Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna | |
|--|--|
| I) A organização e gestão cooperada em Conselho de Cooperação Educativa; | A gestão compartilhada do currículo e a organização do trabalho fazem-se em Reuniões de Conselho para planeamento, avaliação, análise de ocorrências significativas, reflexão ética para clarificação e construção de regras de vida para o desenvolvimento sociomoral, tendo como suporte os instrumentos de planeamento/avaliação e o Diário de Turma. |
| II) O trabalho de aprendizagem curricular por | Parte substancial da aprendizagem curricular decorre do trabalho cooperativo em projetos temáticos de estudo, de produção artística, de pesquisa científica ou de intervenção social, para desenvolvimento das aprendizagens curriculares, acompanhado rotativamente pelo professor. |

| | |
|---|---|
| projetos cooperativos; | |
| III) Os circuitos de comunicação para difusão e partilha dos produtos culturais; | <p>Respeita à comunicação e difusão do trabalho em projetos dos estudantes, apresentação de produções, divulgação de publicações, exposição de trabalhos, troca de correspondência e intervenção virtual.</p> <p>Estas ações são submetidas à reflexão coletiva sobre os efeitos alcançados pela sua apropriação ou utilização social.</p> |
| IV) O trabalho curricular participado pela turma; | <p>Trata-se de sessões de trabalho em coletivo, onde, com a colaboração ativa dos professores e compartilhada por todos, se constroem ou se reconstroem conceitos e saberes ou se procede à revisão ou reescrita de textos que sirvam as diversas áreas do currículo.</p> |
| V) O trabalho autónomo e o acompanhamento individual. | <p>Consiste no estudo e aprofundamento dos conteúdos disciplinares, no treino e produção intelectual dos alunos guiados por um plano individual de trabalho periódico.</p> <p>Decorre, paralelamente ao trabalho autónomo na sala de aula, o trabalho rotativo do professor para ensino interativo dos alunos que precisam de acompanhamento individualizado.</p> |

(adaptado de Niza, 2015, p. 564-565).

As atividades curriculares de Diferenciação Pedagógica, ou seja, Sintaxe do Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna, são instrumentos inerentes ao processo cooperativo educativo, que estão inteiramente focalizados na organização e que afeta o ensino e aprendizagem positivamente, pelo facto de a organização desempenhar um papel fundamental, permitindo que os estudantes e professores trabalhem de forma eficiente e eficaz, promovendo a cooperação e maximizando os resultados da aprendizagem.

A Sintaxe do Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna estabelece uma linha de ação clara para o processo de ensino e aprendizagem cooperativo, ajudando na definição de papéis, responsabilidades e tarefas específicas para cada membro do grupo. Este tipo de organização evita conflitualidades e confusões, e além disso facilita o

planeamento e execução das atividades propostas, sejam aquelas atividades sugeridas pelo currículo, sejam as resultantes das reuniões de conselho de cooperação educativa dentro do grupo de aprendizagem, para o educador Sérgio Niza, a “organização é formadora” e ainda enfatiza a ideia afirmando que “a estrutura de organização que sustenta o nosso trabalho com os alunos é a cooperação” (Niza, 2015, p. 565).

Uma estrutura organizada, clara e eficiente como a Sintaxe do Modelo Pedagógico do MEM conduz os procedimentos do processo educativo cooperativo e estabelece canais de comunicação e tomadas de decisões transparentes. Ajuda a definir dentro do processo educativo os papéis e as responsabilidades de cada membro do grupo de aprendizagem, evitando limitações e ambiguidades.

Para nós, a Sintaxe do Modelo Pedagógico do MEM ajudou-nos a estabelecer uma cultura organizacional firme e consciente nos valores comunitários, na confiança e no trabalho em equipa. Incentivou o nosso grupo no que diz respeito à partilha de informações, celebração de conquistas coletivas e a promoção de um ambiente inclusivo. O pressuposto foi que se cada elemento do grupo de aprendizagem se esforçasse para ajudar os outros a alcançar os seus objetivos, estávamos ao mesmo tempo a construir um ambiente propício para que todos tenham sucesso. Entretanto, através da organização promovida pela Sintaxe do Modelo Pedagógico do MEM, cada membro do grupo cooperativo envolvido em uma determinada atividade ou projeto experienciou a oportunidade de alcançar os seus objetivos, desde que os outros também atingissem sucesso, promovendo no seio do grupo uma motivação maior para cooperar e trabalhar em conjunto. Este tipo de comprometimento, Sérgio Niza descreve como sendo “contrato educativo” (Niza, 2015, p. 565), o garante de que todos tenham oportunidades de expressar os seus objetivos individuais e, ao mesmo tempo, definindo metas coletivas, que refletem os interesses e necessidades da turma como um todo.

Neste sentido, um contrato educativo auxilia no estabelecimento de expectativas claras e promove a participação ativa de todos os alunos, uma vez que os objetivos de aprendizagem são identificados por eles mesmos e cada aluno compartilha as suas metas individuais e o que gostaria de alcançar ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Estabelecer responsabilidades individuais, como prazos de entrega e dedicação aos estudos, ajuda no desenvolvimento de hábitos de estudo saudáveis e no cumprimento das tarefas propostas.

3. Organização cooperada de aprendizagem (adaptado da Sintaxe do Modelo Pedagógico do MEM)

Para o contexto, realidade cultural, campo de estudo e nível de ensino, tivemos que adaptar a Sintaxe do Modelo Pedagógico do MEM, para os cinco módulos de atividades, no qual denominamos por “Organização cooperada de aprendizagem”.

A organização cooperada de aprendizagem diz respeito à abordagem comunitária de aprendizagem dentro de uma turma ou grupo cooperativo como foi no presente estudo, nessa matriz, os membros da turma ou grupo cooperativo, contando com o professor ou professores, trabalharam juntos para compartilhar conhecimentos, experiências e recursos, a fim de promover a aprendizagem e o desenvolvimento coletivo.

Uma organização cooperada de aprendizagem está inteiramente engajada, na valorização e participação ativa no processo de aprendizagem e também na construção conjunta do conhecimento.

Figura 15: Representação das linhas estruturantes da organização cooperada de aprendizagem



a. Conselho de cooperação

O conselho de cooperação é o momento em que o grupo de estudo se reúne em plenário para traçar linhas orientadoras do processo de ensino e aprendizagem, para avaliar e para fazer análises reflexivas a fim de fortalecer o processo educativo como um todo. Além disso, têm como objetivo promover a troca de ideias e criação de parcerias de aprendizagem dentro e fora do grupo e elevar o aproveitamento de recursos, visando melhorar a qualidade da educação e a criação de um ambiente propício para o desenvolvimento da liberdade e criatividade dos alunos.

Conselho de cooperação refere-se aos encontros do grupo para tomada de decisões, análises e avaliações em que frequentemente o grupo necessita organizar a sua forma de estar e ser dentro do processo, dentro das expectativas curriculares, fazer um mapa com os itens e saber quem se encarrega de que tema/atividade (Mapa individual/coletivo), definição conjunta de critérios das atividades e avaliações.

No nosso caso, tínhamos duas aulas por semana, às terças e quintas-feiras. E, em conjunto com os estudantes, elegemos as quintas-feiras para os nossos encontros de conselho de cooperação. Todas as quintas-feiras da semana aconteciam os nossos encontros, para juntos debatermos, analisarmos e acompanharmos o nosso processo educativo.

Quadro 9: Questões frequentes no conselho de cooperação

| Conselho de cooperação | |
|-------------------------------|---|
| Questões frequentes (?) | Atividades conjuntas/individuais Quem vai fazer o quê? |
| | Tempo Quando será realizado/a? |
| | Espaço Onde será realizado/a? |
| | Processo Como está a ser? |
| | |

Figura 16: Conselho de cooperação na Cadeira de Estudos Performativos Voz 6, ECA-TEATRO/UEM 2018



O nosso primeiro conselho de cooperação iniciou prontamente com a atividade analítica do plano curricular da disciplina de Estudos Performativos VI (Representação, Movimento e Voz), para o 3º ano de Licenciatura em Teatro. O plano curricular é o documento que guia e que prevê todo o processo de ensino e aprendizagem da cadeira e do curso. No seguimento o plano curricular da disciplina EPV6, solicitava os seguintes domínios:

O objetivo principal da disciplina era o aprofundamento das técnicas de criação da personagem, o aprofundamento do trabalho desenvolvido no ano anterior (2º ano de licenciatura), e o domínio das regras do ato dramático.

Resultados da aprendizagem:

1. Ao terminar a disciplina o estudante deve ser capaz de:
 - a) Interpretar e criar papéis quer no trabalho de improvisação, quer com textos dramáticos clássicos e contemporâneos;

- b) Representar em diferentes estilos;
 - c) Demonstrar uma relação estreita com o palco – luz, cenografia, som, adereços, maquilhagens;
 - d) Revelar flexibilidade interpretativa, que o ajude no trabalho em diferentes estilos e com diferentes encenadores;
 - e) Manifestar uma boa locução e articulação entre a voz e o texto;
 - f) Saber estar no palco e comunicar com a audiência.
2. Principais temas da disciplina a serem estudados através do contacto direto e estudo independente:
- a) O papel da luz, cenografia, som, adereços, maquilhagens no trabalho do ator;
 - b) Primeira abordagem ao Teatro Dança; Formas de textos não-convencional; Representação sem papel; outras expressões teatrais;
 - c) Seminário/Workshop de Representação. Semiologia da representação. O papel de ator no teatro contemporâneo. Formas de representação pós-modernas/pós-dramáticas. Teatro de devising.
3. Metodologia de ensino:
- Aulas teóricas e práticas com predominância de aulas práticas.
4. Estratégia de avaliação:
- a) Fichas de leitura;
 - b) Exercícios práticos;
 - c) Diário das atividades;
 - d) Trabalho escrito individual;
 - e) Trabalho escrito em grupo.

Uma vez lido o plano curricular, a análise do grupo incidia sobre o que o currículo solicitava em termos de resultados, aquilo que se espera dos alunos no final da aprendizagem da cadeira de EPV6. E, sobretudo, incidia sobre o que o grupo cooperativo de aprendizagem se propunha como base para o seu processo de ensino e aprendizagem. E, neste caso, para o estudante AIL, um dos pontos principais da disciplina EPV6

centrava-se na interpretação e criação de papéis, quer no trabalho de improvisação, quer em todos os textos dramáticos e clássicos contemporâneos.

Mas para o estudante FRA, verificava-se que havia ganhos na nossa aprendizagem se o nosso processo de ensino e aprendizagem da cadeira estivesse focado na questão de saber estar no palco e comunicar com a audiência. A sua análise prosseguia, deixando claro que um ator que não sabe estar no palco, consecutivamente, enfrentava dificuldades em comunicar perfeitamente com a audiência. Em resposta, o estudante AIL rebatia assegurando que um ator pode não saber estar no palco, no entanto, através da sua voz consegue comunicar com audiência; para o AIL o que prendia a comunicação entre um ator e audiência era essencialmente a voz, porque, no seu entender, a voz é o que desempenha um papel crucial na comunicação entre o ator e a audiência. É por meio da voz que o ator expressa as suas emoções, transmitindo a mensagem do texto, assim como criando conexão com o público. A voz é uma ferramenta poderosa que permite ao ator dar vida ao personagem e que é através da voz que o ator consegue envolver a plateia.

A discussão estava intensa e o estudante MAT colocou uma questão que tornou o debate mais fremente: ele perguntava se alguma vez alguém naquele momento se lembrava de ter tido alguma aula referente aos Estudos Performativos em que não se enfatizava as questões da postura e posicionamento do ator no palco, ou seja, com o saber estar no palco.

O professor-investigador que participava na discussão quis dar mais estímulos para que o grupo explorasse mais possibilidades para esse debate de análise dos conteúdos curriculares da cadeira EPV6, dando exemplo de atuações ou representações performativas em que não é necessariamente explorada a parte vocal do ator e outras em que acontece o contrário, onde apenas pode ser explorada a parte vocal e omitida a presença física do ator para a plateia, tendo em conta a liberdade criativa existente no mundo artístico. Foi quando o estudante ROD tomou a palavra para retorquir que há um certo bem-estar que o ator pode alcançar na questão referente à representação/atuação seja com voz ou sem voz, entretanto, para ele é preciso que o ator alcance a essência do seu personagem sem perder o contacto interativo com o seu público para que flua a comunicação entre eles.

Já a estudante SAD mostrava-se a favor da intervenção do ROD, mas ela focava a sua intervenção na questão de o ator ter que estar preparado, ao ponto de, sempre que estiver em palco, demonstrar uma relação estreita com o palco, luz, cenografia, som, adereço e maquilhagem, porque na visão dela, esses elementos constituem recursos

importantes e integrantes do teatro, como contribuem para a criação de um ambiente teatral imersivo e para a construção do personagem. Acrescenta ao seu argumento dando exemplo da importância de cada elemento: o palco é o local onde a atuação acontece, e um ator precisa de se familiarizar com a sua extensão e características. Isso inclui conhecer os diferentes espaços cênicos, entender como se mover no palco, aproveitar os pontos de destaque e dominar a projeção vocal para se fazer ouvir em toda a plateia; a luz desempenha um papel essencial na criação de atmosfera e no direcionamento da atenção do público. Um ator deve colaborar com os iluminadores para explorar como a luz pode complementar a sua atuação e a cena teatral. O outro aspecto que a estudante SAD referiu na sua intervenção foi que um ator precisa de trabalhar em harmonia com os técnicos de som para sincronizar a sua atuação com os efeitos sonoros e a música, quando aplicável.

O estudante EDU, que neste primeiro conselho de cooperação foi o aluno em que o grupo confiou a função de secretário, na sua intervenção disse que também concordava com a sugestão dos colegas muito embora, para ele, fosse importante que o grupo aprendesse a representar em diferentes estilos na cadeira de EPV6, uma vez que atuar em diferentes estilos com a voz é uma habilidade importante para um ator, pois permite retratar personagens de maneiras distintas e criar uma variedade de atmosferas. Para EDU, este seria um excelente tema para o grupo cooperativo de aprendizagem aprofundar através de pesquisa e estudo dos diferentes estilos de interpretação vocal, como comédia, drama, teatro musical, teatro clássico, entre outros, e também seria uma oportunidade para o grupo se ir familiarizando com os padrões de entonação, ritmo e projeção vocal associado a cada estilo. Porém o FRA, para além do tema que ele havia referenciado na sua primeira intervenção, observou que outro tema que merecia a nossa atenção no processo de ensino e aprendizagem da cadeira EPV6 tinha a ver com manifestar uma boa locução e articulação entre a voz e o texto, que é de grande importância para transmitir clareza, expressão e impacto na atuação. E prossegui explicando que é preciso aprofundarmos com a aprendizagem da respiração adequada, a respiração é a base da locução; precisamos de uma pronúncia precisa, a pronúncia correta das palavras é essencial para garantir que o texto seja compreendido pelo público; a articulação clara, nítida e precisa garante que cada palavra seja distinta e compreensível; é importante aprofundar a aprendizagem da variedade de entonações para tornar a fala mais interessante e envolvente, uma vez que inclui mudanças de tom, ritmo e ênfase em certas palavras ou frases para expressar emoções, intenções e nuances do personagem.

A análise prosseguiu com a intervenção de todo o grupo cooperativo e o ambiente com a qual o conselho decorria era com o reconhecimento e o compromisso mútuo de que a base da nossa evolução da aprendizagem dependia da evolução de cada um de nós, tanto que os temas que analisávamos e selecionávamos tinham a ver com os nossos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento coletivo. A partir desta discussão e cada vez que cada estudante ia identificando um tema como importante, fomos registrando e conseguimos definir cinco temas a serem trabalhados pelo grupo.

Entretanto, temos que reiterar que este primeiro conselho cooperativo deu a todos nós uma oportunidade de gostarmos de ser aprendizes em conjunto e, por isso, o último ponto do encontro foi o de pensarmos qual seria o nosso figurino (equipamento para as nossas aulas em EPV6), e sobre este ponto tivemos duas intervenções, a estudante SAD, que sugeriu calções, camiseta e sapatilhas de salto alto, por outro lado, tivemos a sugestão do estudante FRA, calções ou fato de treino preto e camiseta vermelha. Esta última sugestão foi a que a maioria do grupo votou a favor, e este foi o figurino escolhido para acompanhar o nosso processo de ensino e aprendizagem na cadeira de EPV6. A ideia que originou essa necessidade de termos um figurino para nossas aulas deriva do próprio espírito teatral – o figurino desempenha um papel fundamental, não só para a caracterização do personagem, mas também para o nosso caso. Ao preferirmos um equipamento idêntico para as nossas aulas de treinamento vocal, isso fortifica a nossa relação e forma de estar a ser igual no nosso processo de aprendizagem cooperativo.

Figura 17: Figurino aprovado para as nossas aulas na cadeira de Estudos Performativos Voz 6, ECA-TEATRO/UEM 2018



Quadro 10: Plano de temas para trabalho em grupo, aprovado no conselho de cooperação

| Tema | Grupo | Data/Apresentação |
|---|--------------|--------------------------|
| 1. Interpretar e criar papéis, quer no trabalho de improvisação, quer com textos dramáticos clássicos e contemporâneos. | ABS | 16.08.2018 |
| 2. Saber estar no palco e comunicar com a audiência. | AIL e FRA | 23.08.2018 |
| 3. Demonstrar uma relação estreita com o palco e o som. | ROD e SAD | 30.08.2018 |
| 4. Representar em diferentes estilos com a voz. | EDU e MAT | 06.09.2018 |
| 5. Manifestar uma boa locução e articulação entre a voz e o texto. | EDU e MAT | 13.09.2018 |

b. Comunicação/apresentação de obras

É com base na divulgação e exposição do trabalho por projeto de estudo, investigação e intervenção, que os alunos se apropriam do espaço do investigador, fazendo dele o lugar de treinamento contínuo, onde colocam as suas indagações ao dispor dos colegas e em conjunto proporcionam debates aprofundados dos seus temas e teses.

A comunicação e a apresentação de obras têm a ver, com a transmissão de informações, ideias ou criações para um público específico, de maneira clara, persuasiva e envolvente. Entretanto, a comunicação de obras é o processo de compartilhar informações, conceitos, mensagens ou obras de arte com o grupo de estudo, podendo ocorrer por meio de diferentes formas através da oralidade, imagens, música, vídeo, entre outras formas. A comunicação de obras envolve transmitir uma mensagem de forma eficaz para que todo o grupo de estudo compreenda e se envolva com o conteúdo apresentado.

Por outro lado, a apresentação de obras refere-se a uma exibição ou demonstração ao grupo de estudo de uma obra específica, como uma peça de teatro, uma pintura, um livro, uma apresentação musical, uma palestra ou um projeto científico. A apresentação de obras geralmente envolve uma performance ou exposição diante dos colegas do processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de entreter, educar, informar, inspirar ou influenciar os presentes.

A comunicação e a apresentação de obras têm um papel fundamental em diversas áreas, não só em artes performativas, mas também em áreas como artes visuais, literatura, escultura, ciência e muitas outras. Estas práticas permitem que criadores compartilhem o seu trabalho, estabeleçam conexões emocionais com os outros, ao mesmo tempo que transmitem mensagens significativas e influenciam o pensamento e o comportamento das pessoas.

A comunicação e a apresentação de obras são tão importantes no processo de investigação científica quanto a própria investigação, a comunicação e apresentação de obras são habilidades que podem ser aprimoradas com o tempo e prática, quanto mais envolvemos o grupo cooperativo nestas atividades, mais estamos a criar em nós o hábito de explicar aos outros o nosso trabalho académico, além disso expomo-nos a críticas que desenvolvem o nosso processo educativo coletivo.

Figura 18: Comunicações/apresentação de obras na cadeira de Estudos Performativos Voz 6, ECA-TEATRO/UEM 2018



As comunicações no grupo cooperativo da cadeira EPV6 aconteciam de forma muito dinâmicas. Pelo facto de ser uma turma menor, estamos a falar de uma turma com sete estudantes, eu estava a participar no grupo na qualidade de professor e, devido à proposta pedagógica cooperativa, senti a necessidade de me envolver nos trabalhos. O primeiro tema: *interpretar e criar papéis quer no trabalho de improvisação, quer com textos dramáticos clássicos e contemporâneos*, ficou na minha responsabilidade e, neste caso, seria o primeiro a apresentar. Esta postura enquadrava-se na ideologia pedagógica comunitária, de modo que os estudantes tivessem tempo para prepararem os seus temas e não era só eu a participar no processo como parte integrante do grupo cooperativo.

No processo pedagógico cooperativo, a minha postura como professor foi fundamental para promover a participação ativa e engajada dos alunos, incentivando a colaboração e o compartilhamento de conhecimentos. Desempenhei o papel de facilitador, mediador e, por vezes, um exemplo, evitando ao máximo de ser a única fonte de informação; facilitador, na medida em que criamos um ambiente propício para a colaboração e a aprendizagem mútua. A realidade do nosso processo ditou este caminho de eu poder participar nas atividades de igual para igual com os estudantes, para além de fornecer orientação, apoio e recursos didáticos necessários, mas também procurei dar

espaço para que os próprios alunos assumissem a responsabilidade pelo próprio aprendizado, estimulando a participação ativa através da observação e liberdade criativa.

O segundo, terceiro e o quarto tema foram apresentados por seis estudantes, divididos por dois estudantes para cada tema, o que perfazia grupo de dois estudantes por cada tema, mas infelizmente tínhamos um estudante sem ninguém com quem fazer par/grupo e, por outro lado, tínhamos um tema a mais. Uma vez mais, tentámos que um elemento de outro grupo que quisesse ou se sentia capaz de fazer parte de dois grupos de trabalho se juntasse ao colega, no entanto, ninguém se mostrou disponível e, como o estudante não se sentia bem em fazer um trabalho sozinho quando se tratava de um trabalho em grupo, em última instância eu voluntariei-me para fazer parte do grupo do estudante. Desta feita, o quinto tema foi apresentado por um estudante e por mim que participava no processo também como professor.

A estrutura das nossas comunicações e apresentação de obras seguiam a ideia que consagrava o procedimento pedagógico cooperativo, o objetivo era a participação de todos em cada apresentação.

Na parte introdutória de cada trabalho, privilegiávamos a apresentação clara do tema do trabalho, objetivo geral e objetivos específicos. A questão da importância do trabalho e o seu contexto, assim como a contextualização para a nossa realidade.

Em relação à metodologia ou abordagem adotada para realizar os trabalhos de grupo, priorizámos uma divisão de tarefas justa, de modo a que cada elemento do grupo se sentisse parte do trabalho, neste caso, cada grupo tinha que elaborar a agenda de trabalho do grupo, onde se incluía sessões de compartilhamento de tomada de notas e arquivos bibliográficos.

Na discussão, estávamos todos cientes da promoção de discussão aberta e participativa entre todos os membros do grupo e também da turma como um todo. Entretanto o objetivo máximo era garantir a participação igualitária de todos os membros e promover uma apresentação clara e coesa do trabalho académico. E isso incluía o envio antecipado do texto escrito que seria apresentado à turma, onde estavam elaboradas algumas perguntas de reflexão. Tudo isto fazia parte da estrutura comunitária, para que, enquanto os colegas apresentam o seu trabalho, o resto do grupo acompanhe de forma pormenorizada o desenvolvimento da comunicação académica decorrente.

Quadro 11: Perguntas elaboradas através do trabalho em grupo para reflexão cooperativa

| Perguntas para reflexão | Tema | Grupo |
|---|--|-----------|
| <p>Como se pode diferenciar a voz para os textos dramáticos clássicos e ou contemporâneos?</p> <p>Qual é o elemento fundamental para uma melhor performance ou representação vocal teatral nos diferentes tipos de textos?</p> <p>Qual é o melhor treinamento para que o ator corresponda às necessidades vocais com textos dramáticos clássicos e contemporâneo?</p> | <p>Interpretar e criar papéis quer no trabalho de improvisação, quer com textos dramáticos clássicos e contemporâneos.</p> | ABS |
| <p>O que fazes com o corpo e que influência tem para a voz?</p> <p>Até que ponto a personagem está no ator e até que ponto o ator está na personagem?</p> | <p>Saber estar no palco e comunicar com audiência.</p> | AIL e FRA |
| <p>Porque antes de atuar o ator deve saber as condições acústicas da sala?</p> | <p>Demonstrar uma relação estreita com o palco e som.</p> | ROD e SAD |
| <p>Existe uma voz específica para peças cómicas e trágicas?</p> <p>Se sim, qual é?</p> <p>Se não, justifica?</p> | <p>Representar em diferentes estilos com a voz.</p> | EDU e MAT |
| <p>A voz natural é a capacidade vocal inata do ser humano, esta capacidade é ampla em termos físicos, sendo inata diz respeito a eficiência fisiológica do sistema vocal.</p> <p>a) A partir da sua confiança na capacidade inata pessoal diz porque a voz natural não precisa de ser desenvolvida, mas sim liberta de bloqueios que podem ser físicos, psicológicos ou intelectuais?</p> <p>b) Que influências negativas socioculturais provocam a separação de voz do ator?</p> | <p>Manifestar uma boa locução e articulação entre a voz e o texto.</p> | NEV e ABS |

b. 1. Alguns êxitos da elaboração de perguntas antecipadas para reflexão conjunta, na comunicação e apresentação de obras

Seguramente, a elaboração de perguntas antecipadas para reflexão conjunta apresenta-se como uma estratégia eficaz na comunicação e apresentação de obras, assim como no estímulo do pensamento crítico e promoção de uma discussão mais aprofundada.

As perguntas antecipadas servem de ponte e ponto de partida para discussões aperfeiçoadas, além disso, incentivam os participantes a explorar diferentes aspetos da obra em análise. Elas também ajudam a criar um ambiente colaborativo onde todos têm a oportunidade de compartilhar as suas perspetivas e compreensão com alguma segurança.

Através de perguntas antecipadas, observa-se no grupo cooperativo de aprendizagem um comportamento comum de abertura e de estimulação do pensamento crítico; com as perguntas antecipadas o grupo incentiva a turma a refletir de maneira mais profunda sobre o conteúdo da obra. Isso ajuda a desenvolver o pensamento crítico e a promover uma análise mais abrangente do tema.

Cria-se espaço para debate e discussão construtiva entre os participantes, o que enriquece a experiência de todos e permite a troca de diferentes pontos de vista. Até porque sucede que as perguntas antecipadas também aumentam o envolvimento emocional com a obra e facilitam a compreensão e a identificação da tese em debate.

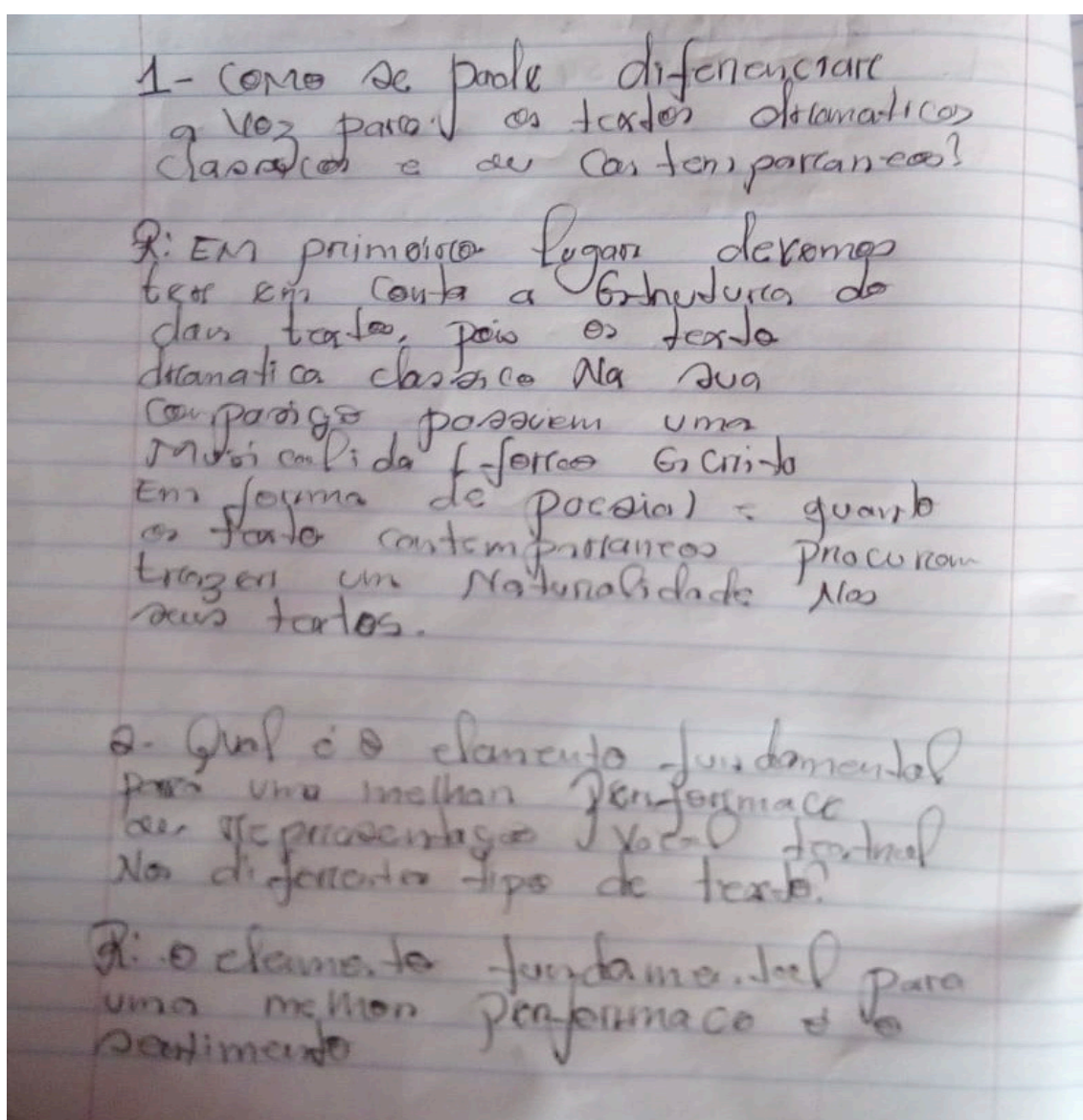
O grupo responsável pela comunicação e apresentação de obras, sempre que abordava a sua tese em debate por meio de suas perguntas antecipadas, oferecia aos seus colegas de turma, ou seja, ao grupo cooperativo, uma orientação clara sobre o objetivo do trabalho e as questões a serem exploradas, facilitando que todos estivessem a par do contexto e dos argumentos apresentados, permitindo sobremaneira que o coletivo acompanhe de maneira mais efetiva a linha de pensamento e as mensagens subjacentes.

Portanto, as perguntas antecipadas não só aumentam o envolvimento emocional com a obra, mas também auxiliam na compreensão e identificação da tese em debate, criando uma conexão mais profunda entre o público, neste caso, o grupo cooperativo de aprendizagem, e o conteúdo a ser apresentado.

Outro aspeto a reter, o grupo ao conseguir relacionar as perguntas às experiências pessoais dos colegas da turma criava uma ponte entre a obra e a vida quotidiana, tornando-a mais relevante e significativa. Isso facilitava a identificação, permitindo que as pessoas se conectassem emocionalmente com a mensagem e refletissem sobre as suas próprias perspetivas e vivências.

Abaixo alguns exemplos de respostas às perguntas antecipadas para reflexão conjunta, pequenos recortes retirados nos diários dos estudantes:

Figura 19: Exemplo das respostas às perguntas antecipadas para reflexão conjunta



e que que tu fazes com teu corpo
 influencia isso tem pois tu
 RYD Normalmente gosto de fazer exerci-
 cios e no final alguns exercicios
 que me ajuda na progressão de treino
 no gasto de fazer exercicios de
 bloco em paralelo ao mesmo
 tempo que faço salto a cordas
 e gasto do resultado final sempre.

2. Até que ponto a personagem
 está no actor e até que ponto o
 actor está na personagem sob ponto
 de vista vocal.

R: A personagem está no actor no
 momento que a personagem
 tem o dominio do texto e o
 actor actor através das suas
 técnicas e seu conhecimento
 faz um bom uso do mesmo
 como personagem ~~em~~

2 - Até que ponto a acoustica
 de uma sala pode influen-
 ciar na acção?

- Quando a acoustica não é
 boa, pode ser influencia
 negativa na acção.
 Fazendo com que haja
 ruído na comunicação entre
 o actor e a audiência.

- Quais são os valores e princípios que norteiam nosso processo de ensino?
- Como é que as perguntas antecipadas geraram segurança e elevaram o nível de autoestima da turma, ou seja, do grupo cooperativo de estudo?

A nossa experiência demonstrou que a estratégia do grupo responsável pela comunicação do seu trabalho ao antever perguntas para turma incentivou o interesse de todos em pesquisar sobre os temas a serem apresentados. Com isso, motivou a participação dinâmica de cada membro e permitiu que no final todos expressassem as suas opiniões, ideias e soluções para o trabalho em estudo.

Por outro lado, essas perguntas encorajam todos alunos a se exporem livremente, uma vez que percebem que têm opinião e que fazem parte do tema em discussão. Ao trabalharem juntos para encontrar soluções e promover diferentes possibilidades de compreensão, a autoestima de cada membro do grupo é prontamente fortalecida contribuindo para os nossos valores e princípios pedagógicos cooperativos mais eficazes e positivos.

Em um ambiente multicultural como o nosso, os alunos estão constantemente enfrentando desafios e obstáculos diversos. Por isso, essa modalidade de comunicação e apresentação de obras, em que antecipamos questões do trabalho de modo que todos participem ativamente na discussão, contribui para o fortalecimento da autoestima e a promoção da resiliência e da perseverança. Isto também colabora para a promoção de ambiente cooperativo, onde os alunos se apoiam mutuamente para superar as adversidades no processo educativo.

A autoestima está ligada à confiança pessoal e à capacidade de expressar ideias e opiniões de forma livre. Em uma turma cooperativa, isso é especialmente valioso, pois os alunos estão a trabalhar em conjunto para alcançar objetivos comuns. Desta feita, é notório que alunos com autoestima desenvolvida têm mais facilidade em contribuir ativamente nas atividades em grupo, compartilhar as suas ideias e trabalhar de forma colaborativa com os colegas.

Os alunos ao responderem com antecedência às perguntas antecipadas para reflexão conjunta sentem-se capazes de participar na discussão, reduzindo estereótipos e preconceitos, pois os alunos desenvolvem uma visão mais positiva de si mesmos e dos outros. Isso permite que eles estejam mais abertos a desafiar e questionar estereótipos culturais ou étnicos, promovendo um convívio inclusivo e equitativo na turma.

c. Tempo de trabalho coletivo/laboratório artístico

O tempo de trabalho coletivo/laboratório artístico é respeitante ao período de tempo e espaço em que a turma ou grupo cooperativo se reúne para colaborar, experimentar e desenvolver criatividade artística. Esse espaço e tempo é geralmente projetado para permitir ensaios coletivos, troca de ideias, compartilhamento de habilidades e a exploração conjunta de técnicas, conceitos e processos criativos.

Durante o tempo de trabalho coletivo, ou se quisermos laboratório artístico, o grupo explorou exercícios de improvisação e de novas técnicas e materiais, realizamos pesquisas coletivas, desenvolvemos roteiros ou até novos conceitos. Ensaíamos performances e experimentamos ideias sem a pressão do resultado final. Entretanto, o laboratório artístico permitiu-nos a colaboração e troca de ideias, enriqueceu o nosso processo educativo artístico e desenvolveu novas abordagens e descobertas performáticas.

Além disso, o laboratório artístico oferecia ao grupo de estudo cooperativo recursos e suporte técnico, como orientação especializada, experimentação e desenvolvimento de práticas artísticas, que permitiram que o grupo expandisse as suas habilidades criativas na cadeira de EPV6.

Esse tipo de ambiente colaborativo permite que os alunos se inspirem e aprendam uns com os outros, incentivando o iniciar de novas ideias e perspectivas criativas. Além disso, o laboratório artístico oferece um espaço seguro para a experimentação, onde todos os alunos participantes se podem sentir encorajados a arriscar, testar e até mesmo errar, sem as pressões muitas vezes encontradas em projetos artísticos individuais.

Neste seguimento, no tempo de trabalho coletivo é muito comum que sejam realizadas atividades como workshops, sessões de improvisação, reflexões teóricas, apresentações informais e ensaios. O ambiente laboratorial estimula a colaboração, o diálogo e a criação conjunta, buscando a expansão das fronteiras artísticas e a produção de trabalhos inovadores.

Esses momentos de laboratório artístico podem ocorrer em espaços específicos, para além da sala de aula, podendo acontecer nos centros de arte ou estúdios compartilhados, nas instituições culturais, ou podem até mesmo acontecer como projetos itinerantes que se deslocam de um lugar para outro, envolvendo diferentes contextos.

c. 1. Silêncio à toa

É o momento que definimos no grupo cooperativo, como sendo o princípio das nossas aulas/ensaios no laboratório artístico. Silêncio à toa, ou seja, sem motivo, sem razão, sem mais nem menos. Acontecia numa roda e sentados nas cadeiras, sempre com postura de tronco reto e em três minutos, onde procuramos entrar do nosso íntimo, em conjunto estabelecemos relacionamento dentro desse vazio e silencioso espaço.

O silêncio à toa, que nos acompanhava no início dos nossos ensaios artísticos, funcionava como um ritual preparatório que permite que os estudantes entrem em sintonia consigo mesmos, com os seus colegas e com a abertura ao espírito criador. Uma oportunidade para se concentrar, relaxar e se preparar mentalmente, resultando em um ensaio mais produtivo e gratificante.

O silêncio à toa proporciona um momento para os estudantes ajustarem as suas emoções e estados de espírito antes de começarem o ensaio. Podendo ao mesmo tempo criar oportunidade para deixar de lado preocupações externas e se conectar com o próprio eu, gerando um espaço interno propício à expressão artística. Geralmente, este momento é essencial, quando os alunos se estão deslocando de um ambiente barulhento ou agitado para um espaço de ensaio mais calmo. O silêncio à toa permite que o grupo deixe para trás as distrações externas e se ajuste ao ambiente de criação.

Este momento curto de silêncio pode ser usado para estabelecer uma atmosfera respeitosa e sagrada. Ele cria uma pausa momentânea que separa o cotidiano da prática artística, permitindo que os alunos se sintonzem com o propósito e a importância do trabalho que estão prestes a realizar. Também pode ser considerado como uma maneira de unificar e sincronizar a energia do grupo. Proporcionando um momento de comunhão e alinhamento, onde todos se podem conectar e estarem presentes juntos.

Na maioria dos casos, o silêncio pode ajudar os estudantes a estabelecerem uma intenção clara para o ensaio, definindo metas específicas e visualizar o resultado que almeja atingir na sua dedicação. Isso ajuda a orientar o trabalho durante o ensaio e pode aumentar a eficiência e a qualidade da prática.

É importante ressaltar que a duração do silêncio antes dos ensaios pode variar de acordo com as preferências do grupo e a natureza da atividade artística. Há grupos que podem preferir um breve momento de silêncio, enquanto outros podem precisar de um

período mais longo. A chave é encontrar um equilíbrio que funcione melhor para cada indivíduo e para o grupo como um todo.

Figura 20: Silêncio à toa, introduzido nas aulas cooperadas na cadeira de Estudos Performativos Voz 6, ECA-TEATRO/UEM 2018



c. 2. Saudação ao sol

A seguir ao silêncio à toa, outra prática frequente no laboratório artístico eram os exercícios de yoga denominados por saudação ao sol. Estes exercícios conhecidos como Surya Namaskar em sânscrito são uma sequência de poses de yoga que são realizadas em fluxo contínuo. Essa sequência é uma prática tradicional do yoga que tem como objetivo saudar o sol e o despertar o corpo e a mente para o dia. Existem várias variações da saudação ao sol, mais abaixo descrevemos os passos básicos da sequência clássica de Surya Namaskar que o grupo cooperativo utilizou sempre para o treinamento físico e da respiração, no início das nossas aulas/ensaios práticos:

Passo 1: Postura da montanha

- Ficar em pé com os pés juntos ou levemente separados;
- Manter as pernas retas e os braços relaxados ao lado do corpo;
- Manter a coluna ereta e os ombros relaxados;
- Respirar profundamente por alguns segundos.

Passo 2: Postura das mãos no peito

- Inspirar profundamente e, ao expirar, levar as mãos juntas em frente ao peito na posição de oração;
- Manter os ombros relaxados e a coluna ereta;
- Respirar profundamente por alguns segundos.

Passo 3: Postura da inclinação para frente

- Inspirar e, ao expirar, levar as mãos em direção ao chão;
- Dobrar o corpo para a frente a partir dos quadris, mantendo as pernas retas ou levemente dobradas nos joelhos;
- Tentar alcançar o chão com as mãos ou, se não conseguir, colocar as mãos nas canelas ou nas coxas;
- Deixar a cabeça relaxar e respirar profundamente por alguns segundos.

Passo 4: Postura do cão olhando para cima

- Inspirar e, ao expirar, levar o pé direito para trás e colocar o joelho no chão;
- Deslizar o pé esquerdo para trás, estendendo completamente as pernas;
- Apoiar as palmas das mãos no chão, alinhadas com os ombros, e estender os braços;
- Levantar o peito para cima, olhando para cima e estendendo a coluna;
- Respirar profundamente por alguns segundos.

Passo 5: Postura do cão olhando para baixo

- Ao expirar, levar o pé esquerdo para trás, juntando-se ao pé direito;
- Levantar os quadris para cima e para trás, formando um V invertido com o corpo;
- Manter as mãos alinhadas com os ombros, as pernas estendidas e os calcanhares no chão ou levantados, dependendo da flexibilidade;
- Relaxar a cabeça entre os braços e respirar profundamente por alguns segundos.

Passo 6: Postura da prancha

- Inspirar e, ao expirar, levar o corpo para a posição de uma prancha, alinhando os ombros com os pulsos;
- Manter o corpo reto e estendido, apoiado nas palmas das mãos e nos dedos dos pés;
- Manter o núcleo engajado e respire profundamente por alguns segundos.

Passo 7: Postura da cobra

- Ao expirar, baixar o corpo, mantendo os cotovelos dobrados e próximos ao corpo;
- Estender os braços e levantar o peito, mantendo os quadris no chão;
- Olhar para frente ou para cima, se for confortável para o pescoço;

- Respirar profundamente por alguns segundos.

Passo 8: Postura do cão olhando para baixo

- Inspirar e, ao expirar, voltar para a postura do cão olhando para baixo;
- Repetir os passos 4 a 8 com o pé esquerdo na frente para completar uma rodada.

Estes são os oito passos básicos da saudação ao sol. Para praticar uma sequência completa, nós repetíamos esses passos várias vezes, alternando as pernas na etapa 4 para manter o equilíbrio. É necessário lembrar-se de respirar profundamente em cada pose e de se movimentar de forma fluída e suave. É sempre importante ouvir e prestar atenção ao corpo e adaptar as poses de acordo com as habilidades e limitações de cada um.

c. 3. As aulas/ensaios no laboratório artístico

As aulas ou ensaios no laboratório artístico para a preparação vocal aconteciam sempre de forma cooperada pelo grupo, uma vez que foram sugestões acordadas dos temas e dos interesses de estudo de todos os alunos.

O laboratório artístico refere-se ao espaço dedicado ao estudo e aprimoramento artístico e, para o nosso caso, aprimoramento da voz teatral, onde o grupo experimenta diferentes técnicas vocais e explora as suas capacidades de interpretação e aprofundamento na compreensão do uso da voz como instrumento de comunicação.

Nessas aulas, aprimorámos em conjunto exercícios de aquecimento vocal, força, projeção da voz, articulação e colocação vocal, mas estamos também focados no desenvolvimento da qualidade, potência, controlo e flexibilidade da voz.

Além disso, nos nossos encontros laboratoriais explorámos aspetos interpretativos e expressivos da performance vocal. Isto incluía o estudo da dicção, entonação, nuances emocionais, expressão corporal e conexão com o texto, com o objetivo de nos capacitar a transmitir emoções e contar histórias através da nossa voz.

No laboratório artístico oferecíamos um ambiente cooperativo, onde os alunos tinham oportunidade de partilhar experiências e conhecimentos com outros artistas. Isso incluía sessões de grupos, workshops e performances conjuntas, para ajudar-nos a desenvolver habilidades de trabalho em equipa e expandir a compreensão de diferentes estilos e géneros teatrais.

É importante destacar que a preparação vocal no laboratório artístico é um processo contínuo para um ator. Portanto, é recomendável que um estudante de teatro participe regularmente nas aulas ou ensaios para obter os melhores resultados. A prática consistente e o feedback de um professor ou especialista vocal são essenciais para o aprimoramento vocal ao longo do tempo.

As aulas no laboratório artístico para a preparação vocal são importantes não só para os atores, mas também para todos os profissionais que têm a voz como o seu instrumento de trabalho. Entretanto, essas aulas são projetadas para oferecer um ambiente de aprendizagem colaborativo e criativo, onde se trabalha em conjunto o aprimoramento das técnicas vocais e a expressão artística na sua generalidade.

Figura 21: Sessão de workshop com professor da cadeira de Representação e dois músicos da Finlândia, no laboratório artístico EPV6 2018



d. Trabalho por projeto de estudo/investigação e intervenção

O trabalho por projeto de estudo, investigação e intervenção é uma abordagem implementada no processo de ensino e aprendizagem cooperativa, é um recurso para realização de trabalhos acadêmicos que necessitam de uma investigação mais aprofundada. Esta abordagem envolve cada estudante na identificação de um problema ou tema de estudo, na realização de investigação para entender o assunto em questão e, em seguida, na implementação de intervenção ou ações para abordar ou solucionar o problema identificado.

O estudante ao se envolver em um projeto de estudo e investigação segue um processo de pesquisa para coletar informações relevantes, revisar a literatura existente sobre o assunto, formular hipóteses ou perguntas de pesquisa e conduzir experimentos, entrevistas, análises de dados ou outras metodologias para obter dados que podem ajudar a responder às perguntas do projeto.

Dependendo do contexto do projeto, a fase de intervenção envolve a implementação de soluções práticas com base nos resultados da pesquisa.

Esta etapa foi de inteira responsabilidade dos estudantes, no sentido de identificarem os projetos individuais, aquilo que cada um necessitava aprofundar, uma vez que estavam livres para conduzir esse estudo com profissionais da área que cada um escolheu. E no final tinham de fazer uma apresentação pública aos colegas e comunidade escolar em geral.

Abaixo o quadro dos temas dos projetos individuais de estudo, investigação e intervenção:

Quadro 12: Projetos de estudo, investigação e intervenção

| Nome do estudante | Tema do projeto de estudo/investigação e intervenção |
|-------------------|--|
| AIY | Qualidade e flexibilidade da voz do ator |
| FRA | A voz como instrumento de personagem |
| MAT | Uso expressivo da voz |
| ROD | Problemas vocais e cuidados |
| SAD | Técnicas de aquecimento vocal |
| EDU | Técnicas e método de treinamento Suzuki |
| NEV | Anatomia e fisiologia da voz |

O que notamos é que, os estudantes ao se proporem livremente realizar os projetos de investigação com os quais eles se identificam e que têm plena certeza de que têm a ver com os seus problemas pessoais no processo de ensino e aprendizagem, eles demonstram mais confiança, ou seja, ao concluírem a sua investigação e ao compartilharem o seu trabalho com os colegas, todos eles no final sentiram-se muito mais confiantes nas suas habilidades e conhecimentos. Uma vez que tiveram a aprovação do grupo cooperativo, a sua autoestima aumentou e nasceu a inexplicável a força de querer continuar a empenharem-se em projetos futuros.

Quais são os benefícios de os alunos poderem procurar aprender com outros profissionais de áreas relacionadas com os seus projetos individuais de estudo?

No nosso processo de ensino e aprendizagem cooperativo, notabilizamos inúmeras vantagens não só para os estudantes individualmente, mas também para o grupo como um todo, uma vez que essas experiências eram compartilhadas na turma.

Em termos práticos, ao aprenderem com profissionais que estão a trabalhar na área, os alunos tiveram oportunidade de adquirir conhecimento prático e experiência do mundo real. Essa realidade complementou a educação teórica que vinham tendo através da literatura teórica obtida durante a formação.

Em relação à questão *networking*, ao interagirem com profissionais de áreas relacionadas, isso permitiu que os alunos ampliassem as suas redes de contactos. Essas conexões podem vir a ser valiosas no futuro, proporcionando oportunidades de estágio, emprego ou até em colaborações em projetos. Além disso, o *networking* também pode abrir portas para futuros conselhos e aprendizagem contínua.

Relativamente à abrangência das suas visões, aprendendo com profissionais de diferentes áreas relacionadas, os alunos têm a chance de obter uma visão abrangente e interdisciplinar do assunto em estudo. Nas suas aventuras com os projetos individuais, conseguiram explorar diferentes perspetivas, abordagens e metodologias, o que enriqueceu a sua compreensão e os ajudou bastante a desenvolverem habilidades de pensamento crítico.

Ao interagirem com profissionais bem-sucedidos e apaixonados pelas suas áreas de atuação, isso motiva e inspira os alunos a se esforçarem mais nos seus estudos. A oportunidade de ver exemplos reais de sucesso aumenta a confiança deles e incentiva a perseverança no seu próprio caminho educacional e profissional. O mais interessante também é que profissionais de áreas relacionadas geralmente estão atualizados com as tendências e avanços no seu campo. Entretanto, ao aprenderem com eles, os alunos têm acesso a informações atualizadas e relevantes, o que os ajuda a se manterem atualizados e a desenvolverem habilidades necessárias para se adaptarem às mudanças futuras.

Importa referir que com toda a experiência trazida por todos os estudantes, no final e antes do semestre terminar, fizemos uma palestra ao público estudantil, relacionada com a voz teatral, onde os alunos tiveram a oportunidade de expor as suas experiências que obtiveram a partir dos projetos de estudo individuais.

Figura 22: Palestra sobre voz teatral, presidida pelos estudantes da cadeira EPV6
2018



e. Apoio solidário

O apoio solidário tem em consideração as necessidades e características específicas dos problemas a resolver, quer em tutoria entre pares, quer com o professor, é uma prática educacional que visa fornecer assistência e orientação personalizada para ajudar os alunos a alcançarem os seus objetivos académicos. Esse tipo de apoio ocorreu no nosso processo de ensino e aprendizagem cooperativo.

O apoio individualizado tinha em consideração as necessidades e características específicas de cada aluno. Foi necessário elaborar um plano de tutorias para ser mais efetivo e dedicar tempo para acompanhar cada aluno com os seus desafios e interesses, a fim de fornecer uma orientação adequada.

É um trabalho contínuo, que necessita de um acompanhamento e progresso dos alunos ao longo do tempo, oferecendo feedback regular e ajudando a identificar áreas de melhoria. Esse acompanhamento ocorria por meio de reuniões individuais agendadas e também pontuais (não agendadas), em sessões de reuniões ou comunicação por meio de plataformas online.

Nas nossas reuniões de tutoria, tratamos de questões relacionadas com os conteúdos dos projetos individuais e da cadeira de EPV6 e, dependendo do interesse de cada aluno, com questões referentes aos conteúdos académicos a respeito da sua formação no seu todo.

Entretanto, além do suporte académico, as nossas tutorias concentravam-se também no desenvolvimento de habilidades de estudo, como técnicas de pesquisa, organização do tempo, gerenciamento de tarefas e resolução de problemas. O objetivo era capacitar os alunos com ferramentas necessárias para se tornarem aprendizes livres, independentes criativos e sobretudo autónomos.

O papel do professor era de oferecer suporte aos alunos, incentivando-os a persistirem perante os desafios académicos e acreditarem nos seus próprios potenciais.

O apoio individualizado ou tutoria aos alunos é uma estratégia eficaz para melhorar o desempenho académico, promover a aprendizagem autónoma e aumentar o engajamento dos alunos. Ao fornecer-lhes assistência personalizada, estava ao mesmo tempo a ajudar os alunos a superarem dificuldades e a desenvolver-lhes habilidades para atingirem os seus objetivos educacionais de forma mais eficaz.

Figura 23: Momentos de tutoria na cadeira EPV6 2018





Aquilo que ficou como nota principal nos nossos encontros relacionados com o apoio individual ou de tutoria foram os momentos descontraídos em que tratávamos dos problemas académicos. A ideia baseava-se na construção de um ambiente desinibido para promover a confiança e o conforto do aluno. Entretanto, um ambiente em que o aluno se sente mais à vontade para expressar as suas dúvidas e, de forma livre, fazer perguntas adicionais para fortalecer o seu projeto de estudo individual e a suas limitações em todo o processo educativo.

Essa característica de apoio individualizado ou tutoria dos alunos em um ambiente descontraído foi fundamental para promover uma experiência de aprendizagem eficaz, engajadora e significativa, ajudando os alunos a atingir os seus objetivos educacionais de forma mais satisfatória.

4. Exercício de fim do semestre: A Voz na Representação Teatral (performance comentada)

A Voz na Representação Teatral (performance comentada) foi uma apresentação pública de fim do semestre, na cadeira de EPV6 2018, pelo grupo cooperativo de estudo.

A apresentação foi feita a 14 de novembro, na 2ª edição do Colóquio Camões-Centro Cultural Português, em Maputo, com o tema *História, Comunicação, Informação e Artes na Era Digital em Moçambique*, onde participaram os sete estudantes e eu, que participei no grupo como professor da cadeira de Estudos Performativos Voz 6.

A cadeira de EPV6, sendo uma cadeira prática, está programada para que no final os estudantes terminem com uma apresentação pública individualmente ou em pequenos grupos ou até pela turma como um todo.

A Direção da nossa Instituição de Ensino (ECA-UEM) estava envolvida na organização da 2ª edição do colóquio, foi nesse contexto que enviaram um convite para as direções dos cursos, para que os docentes, assim como os estudantes que quisessem participar no evento, enviassem os seus resumos ou sinopses performativos. No encontro de conselho de cooperação com o grupo, expliquei aos estudantes que a organização do colóquio estava aberta a receber comunicações, assim como performances dos professores e estudantes que quisessem participar.

Com ousadia, os estudantes sugeriram que podíamos em conjunto rerepresentar os nossos trabalhos, ou seja, os temas que havíamos apresentado em grupos. E depois de uma chuva de ideias em relação à nossa participação, o grupo decidiu que deveríamos procurar um tema que aglutinasse todos os trabalhos, e foi nisso quando o EDU sugeriu que fosse *A Voz na Representação Teatral* e, como estávamos a pensar numa apresentação em que estaríamos a tratar de questões da voz teatral abordadas cientificamente, a SAD propôs que acrescentássemos, entre parenteses, *Performance Comentada*. E assim ficámos com o tema da nossa participação no colóquio.

O passo seguinte foi a organização das falas, ou seja, das intervenções. Quem? O quê? E em que momento cada pessoa iria falar, não só, mas também, era preciso levarmos em consideração o tempo que tínhamos no colóquio. Acertada esta fase, tivemos que elaborar um plano de ensaios e a pré-apresentação antes do colóquio.

Entretanto, depois de toda a organização dedicámo-nos aos ensaios da performance coletiva, para a apresentação na 2ª edição do colóquio. Uma verdadeira experiência performática e acadêmica.

Porque é que o grupo decidiu apresentar uma performance comentada?

A ideia surgiu pelo facto de os estudantes quererem, ao mesmo tempo, representar e fazer uma comunicação científica do que haviam estudado sobre a voz teatral. Desta forma, era conveniente usar uma forma teatralizada de conjugar esses objetivos.

A performance comentada é uma forma dinâmica de transmitir conhecimento científico de forma acessível e envolvente, combinando elementos teatrais e educativos e proporcionando uma experiência informativa e agradável para o público.

Levámos quatro semanas para fazer os ensaios da performance comentada, dentro dos nossos objetivos, havia o de trazer para o público estudos científicos e a importância da voz no teatro, que envolvia explicar a relevância da voz no teatro e como ela desempenha um papel fundamental na comunicação e na expressão dos personagens.

O objetivo era dar a conhecer ao público a anatomia vocal, destacando as estruturas envolvidas na produção do som, como as pregas vocais, a laringe e a cavidade oral, mostrando como essas partes integram para criar diferentes qualidades de voz.

Em relação à fisiologia da voz, apresentar ao público questões referentes à respiração diafragmática, ressonância, a articulação e a projeção vocal, revelando como esses elementos podem ser utilizados pelos atores para melhorar a qualidade e a inteligibilidade da voz no teatro.

Quanto aos cuidados e técnicas vocais, sugerir práticas saudáveis para o cuidado da voz, como aquecimento vocal, exercícios de alongamento, hidratação e descanso vocal.

Referente ao uso expressivo da voz, demonstrar como a voz pode ser usada de forma expressiva para retratar diferentes personagens e situações teatrais, através de variações de tom, ritmo, entonação e outros recursos vocais para transmitir emoções, assim como para construir tensão dramática e envolver o público.

Entretanto, nas quatro semanas, o grupo ficou envolvido nos ensaios, adaptando todas estas informações referentes à voz teatral para a performance comentada. No final foi das melhores experiências para todos nós, e o público ficou impressionado com a performance e com a forma criativa de trazer ciência ao público.

Figura 24: Apresentação da Performance Comentada, na 2ª edição do Colóquio Camões-Centro Cultural Português em Maputo



Figura 25: Recebimento de certificado de participação, pelo grupo na 2ª edição do Colóquio Camões-Centro Cultural Português em Maputo



5. Avaliação

Avaliação de um processo de ensino e aprendizagem é o processo de coleta, análise e interpretação de informações sobre o progresso e o desempenho dos alunos em relação aos objetivos educacionais estabelecidos. Ou seja, é à análise sistemática e contínua do desempenho dos alunos, bem como dos métodos e estratégias utilizados pelos professores, com o objetivo de verificar o progresso e a eficácia do processo educacional. É um processo essencial no campo da educação, pois fornece informações valiosas sobre a aprendizagem dos alunos e a qualidade do ensino oferecido.

O objetivo principal da avaliação de um processo de ensino e aprendizagem é melhorar a qualidade da educação, identificando áreas de força e fraqueza no ensino, fornecendo feedback aos alunos, adaptando o ensino às necessidades individuais dos alunos e tomando decisões educacionais fundamentadas. É de extrema importância que a avaliação seja justa, válida e confiável, levando em consideração múltiplas evidências de aprendizagem e considerando o desenvolvimento integral dos alunos, não apenas aspectos acadêmicos.

A avaliação envolve a coleta de dados relevantes para medir o conhecimento, as habilidades e as competências dos alunos. Isso pode ser feito por meio de diversos métodos, como provas escritas, trabalhos práticos, projetos, comunicações orais, observações em sala de aula, questionários, entre outros. Além disso, a avaliação pode ocorrer tanto de forma formativa quanto somativa.

Entretanto, a avaliação formativa ocorre durante o processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de fornecer feedback aos alunos, identificar pontos fortes e áreas que necessitam de melhorias, e ajustar as estratégias de ensino. Ela é contínua e permite que os estudantes acompanhem o seu progresso e façam ajustes para alcançar melhores resultados.

Por outro lado, a avaliação somativa ocorre no final de um período de ensino ou unidade de estudo e tem como objetivo resumir e avaliar o desempenho global dos alunos. Geralmente, essa avaliação resulta em notas ou pontuações que são usadas para avaliar o progresso e o nível de aprendizagem dos alunos.

É importante ressaltar que a avaliação do processo educativo no nosso grupo cooperativo não se limitou apenas à mediação do conhecimento adquirido pelos alunos.

A avaliação no nosso caso envolveu também a reflexão sobre o método de ensino utilizado, o ambiente de aprendizagem e as dinâmicas conjuntas que influenciaram o processo educacional como um todo.

Tivemos em consideração aspetos como o modo como os objetivos estabelecidos para o processo de ensino e aprendizagem foram alcançados; se os alunos adquiriram o conhecimento e as habilidades pretendidas; se os resultados estavam alinhados com as expectativas; se a nossa abordagem metodológica de ensino e aprendizagem foi adequada para os alunos e para a cadeira de EPV6; e se os alunos foram engajados e motivados durante o processo.

Também considerámos todas as formas de avaliação utilizados durante o processo, se foram justos e alinhados com os objetivos de aprendizagem, ou seja, se os resultados forneceram uma visão precisa do conhecimento e das habilidades dos alunos.

Verificámos se os alunos receberam feedback adequado ao longo do processo, se o feedback foi claro, específico e construtivo, e se os alunos receberam suporte adicional quanto necessário.

Referente aos recursos didáticos, se os materiais didáticos foram relevantes e atualizados, e se os recursos tecnológicos foram bem utilizados e aplicáveis.

Quanto à participação dos alunos, considerámos o nível de participação dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem; se os alunos estavam ativamente envolvidos nas atividades, e se cooperavam para o seu desenvolvimento mútuo durante o processo.

Relativamente à adaptabilidade, verificámos se o processo de ensino e aprendizagem foi adaptável às necessidades individuais dos alunos, e se houve flexibilidade e cooperação para acomodar diferentes estilos de aprendizagem e ritmos de progresso.

Em relação aos resultados e impacto, se os alunos demonstraram um crescimento significativo no seu conhecimento e habilidades, e se o processo de ensino e aprendizagem teve um impacto positivo no desenvolvimento dos alunos. Para isso, tivemos feedback de todos os alunos envolvidos no processo educativo cooperativo, que nos guiou para a avaliação geral do processo.

Quadro 13: Avaliação dos alunos, em relação aos resultados e impacto do processo de ensino e aprendizagem cooperativa e proposta da nota final da cadeira.

| Nome do estudante | Avaliação/feedback geral e proposta de nota final |
|-------------------|---|
| AIY | Em relação às aulas da cadeira EPV6, foi uma aprendizagem muito boa, essa forma de trabalharmos em conjunto elevou muito o meu desempenho. Nota final 17v. |
| FRA | O professor incentivou mais o estudante a trabalhar e ajudava bastante no acompanhamento que fazia, as tutorias eram presenciais e por meios de comunicação, não interessava o meio nem local. Podia até dizer que este era o lema das tutorias. Trabalhar sempre. Pelo desempenho por mim obtido e pela evolução. 17v |
| MAT | O processo correu da melhor forma, pude perceber que o trabalho em grupo é algo sensacional, embora em alguns aspetos nos quais estão relacionados com os meus atrasos no início do processo, que depois os superei e dei o melhor de mim, pois percebi que o meu atraso prejudicava o grupo no seu todo, classificando o meu empenho no processo atribuo-me a nota 17,5. |
| ROD | Quando fazemos tudo em grupo há muita liberdade de nos ajudarmos uns aos outros. Isto foi muito importante para mim nesta disciplina. Minha nota deve ser 17v. |
| SAD | O docente da cadeira disponibilizou um tempo para se reiterar de cada tema e dar apoio necessário para cada estudante e o seu tema, onde o mesmo indicou alguns livros que fornecia informação adequada para o nosso trabalho. A minha nota deve ser 17v, porque cheguei no final de semestre com todas exigências que o plano tinha. Obrigada pela compreensão. |
| EDU | Depois das aulas e da performance que apresentámos no Instituto Camões, como sempre, fiz um balanço onde detetei que desenvolvi não só ao nível corporal, mas também no nível intelectual de |

| | |
|-----|--|
| | <p>pensar acerca de temas estudados na cadeira de Voz. Portanto vale frisar que valeu a pena termos trabalhado porque tivemos objetivos que da minha parte sinto que foram alcançados. Por essa razão, minha nota é 17.</p> |
| NEV | <p>Entretanto a partir da metodologia usada pelo docente desta cadeira (EPV6), vi uma grande evolução sobretudo na assimilação das matérias, discussão de questões relevantes com os colegas e as suas críticas serviram como um ponto de aceleração para melhoria a nível académico. A minha proposta varia de 13 a 14 valores.</p> |

Figura 26: Momento de confraternização e reflexão final da cadeira EPV6 2018



Capítulo VIII

As observações do processo-investigação

1. Visão generalizada do processo cooperativo de ensino e aprendizagem

Trata-se de uma visão que experimentamos na prática, no decorrer das nossas aulas que deram origem a este estudo, no qual asseguramos que o processo cooperativo de ensino e aprendizagem é uma abordagem educacional que enfatiza a solidariedade, interação e a interajuda entre os alunos para promover aprendizagem dignificante. Nesta perspectiva, os estudantes trabalham juntos, compartilham ideias, conhecimentos e habilidades, e se ajudam mutuamente para alcançar metas de aprendizagem comuns.

O foco na cooperação educativa é permitir que, todos os alunos envolvidos, e em conjunto com os professores, sejam atores principais no processo. Em vez de apenas ouvirem passivamente uma única voz do professor como acontece no processo educativo tradicional, aqui os alunos são empoderados, dando-lhes voz própria para questionar, explorar conceitos por conta própria, debater ideias e resolver problemas juntos.

A cooperação é o cerne do processo educativo social. Os alunos trabalham em grupos ou em pares para alcançar objetivos de aprendizagens específicas. A cooperação ajuda a desenvolver habilidades sociais, como comunicar de forma eficaz, trabalhar em equipa e resolver problemas. Os alunos têm oportunidade de ensinar e aprender uns com os outros. Isso fortalece o conhecimento, pois ensinar algo a outra pessoa exige uma compreensão mais profunda do assunto.

No processo educativo cooperativo, cada membro do grupo tem uma função e responsabilidades definidas. A confiança mútua é essencial para que todos façam a sua parte e contribuam para o sucesso do grupo. A cooperação encoraja a valorização das

diferentes perspectivas e habilidades dos alunos. O respeito à diversidade de ideias e opiniões é promovido, enriquecendo o ambiente de aprendizagem.

Os alunos quando estão envolvidos na cooperação educativa oferecem feedback uns aos outros, o que ajuda a identificar pontos fortes e áreas de melhoria. Isso permite que cada estudante ajuste o seu processo de aprendizagem para obter melhores resultados. Podemos ver isso no testemunho dado pelo aluno MAT, no nosso grupo de aprendizagem, apresentado no quadro acima referente à avaliação dos alunos, em relação aos resultados e impacto do processo de ensino e aprendizagem cooperativo e proposta da nota final da cadeira. Quando afirma o seguinte:

O processo correu da melhor forma, pude perceber que o trabalho em grupo é algo sensacional, embora em alguns aspetos nos quais estão relacionados com os meus atrasos no início do processo, que depois os superei e dei o melhor de mim, pois percebi que o meu atraso prejudicava o grupo no seu todo, classificando o meu empenho no processo atribuo-me a nota 17,5.

Observa-se que o processo cooperativo incentiva a autonomia dos alunos na sua aprendizagem. Eles são encorajados a assumir a responsabilidade por suas próprias ações e decisões educativas, o que aumenta o engajamento e a motivação.

Na cooperação, os alunos são reconhecidos como construtores autónomos do conhecimento e o professor age como um facilitador do processo. O foco é a construção de conhecimento em vez da mera transmissão de informações, criando-se um ambiente de aprendizagem de suporte, onde os alunos se sentem à vontade para compartilhar as suas ideias e fazer perguntas sem medo de julgamento.

Há aqui vários elementos que, ao interagirmos com eles, estamos a proporcionar o progresso educativo cooperativo, esses elementos combinam-se para criar um ambiente de aprendizagem mútuo, assumindo-se responsabilidade pelo processo e apoiando uns aos outros no caminho para alcançar metas comuns. As instituições, assim como todos intervenientes educativos, ao implementarem esses elementos, o sucesso de todo o processo de ensino e aprendizagem é facilitado, proporcionando uma experiência mais rica, cooperativa e significativa para os alunos.

Quadro 14: Elementos favoráveis que impulsionam o progresso educativo cooperativo

| Elementos favoráveis para cooperação educativa | Na sala de aula |
|---|--|
| Interdependência | Incentivar os alunos a perceberem que o seu sucesso individual está ligado ao sucesso do grupo. Eles dependem uns dos outros para atingir metas comuns e reconhecerem que todos têm um papel importante a desempenhar no processo educativo cooperativo. |
| Responsabilidade individual | Cada membro do grupo é responsável por contribuir de maneira significativa para a aprendizagem coletiva. Isso implica assumir tarefas específicas, cumprir prazos, compartilhar conhecimentos e ajudar os outros membros do grupo quando necessário. |
| Interação mútua | O ambiente de aprendizagem cooperativa deve incentivar a interação mútua e construtiva entre os alunos. Eles devem ser encorajados a comunicar-se, trocar ideias, fazer perguntas, debater e resolver problemas juntos. |
| Habilidades sociais | Incentivar o grupo a promover um ambiente cooperativo saudável, como prestar atenção a todos os membros do grupo de forma empática, comunicação clara, resolução de conflitos e trabalho em equipa. |
| Feedback construtivo | Os alunos devem ser incentivados a oferecer feedback honesto e útil aos colegas, destacando os seus pontos fortes e áreas de melhoria. |
| Recursos compartilhados | Os alunos devem ter acesso a recursos e matérias educativos que possam ser compartilhados entre eles. Isso pode incluir livros, matérias de pesquisa, ferramentas digitais e outros recursos relevantes para a aprendizagem. |
| Reflexão/metacognição | Os alunos devem ser incentivados a refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem, identificar estratégias eficazes e tomar consciência do seu próprio pensamento. |

a. É Preciso ter confiança para facilitar o processo educativo cooperativo

No processo educativo cooperativo, é importante que o professor confie na sua capacidade de facilitar a dinâmica de grupo, garantindo que todos os alunos tenham oportunidade de contribuir e que o processo de aprendizagem seja produtivo e respeitoso.

É um facto que, em qualquer ambiente educativo, podem surgir desafios e situações imprevistas. Neste caso, um professor confiante é mais capaz de enfrentar e resolver esses problemas, mantendo a calma e positividade, e buscando soluções adequadas para o bem-estar de todos os alunos.

A confiança do professor é fundamental para criar um ambiente seguro e acolhedor em sala de aula. Os alunos precisam dessa segurança para se sentirem confortáveis para expressar as suas ideias, fazer perguntas e assumir riscos intelectuais. Quando os alunos se sentem seguros, eles se engajam mais ativamente no processo de aprendizagem cooperativa.

A confiança permite que os professores estabeleçam relacionamentos positivos com os alunos. Quando os alunos sentem e confiam nos seus professores, estão mais propensos a sentirem-se motivados e engajados na aprendizagem. Essa atitude de confiar em si próprio encoraja uma comunicação aberta e honesta entre o professor e os alunos, onde os alunos se sentem à vontade para expressar as suas dúvidas, preocupações e opiniões, sabendo que serão ouvidos e respeitados. Isso permite que o professor compreenda melhor as necessidades individuais dos alunos e adapte as suas estratégias de ensino de acordo com isso.

O professor confiante promove autonomia e responsabilidade, e os alunos confiam nele e estão mais propensos a assumir a responsabilidade da sua própria aprendizagem e a tornarem-se autónomos. Eles confiam que o professor os apoiará, fornecerá orientação quando necessário e os capacitará a tomarem decisões informadas.

A confiança é essencial para o professor, tal como para os alunos, eles precisam de confiar no professor para mediar conflitos de forma justa e equitativa, promovendo a compreensão mútua e a resolução construtiva de problemas.

Portanto, a confiança é um atributo essencial para professores que desejam facilitar o processo educativo cooperativo com sucesso.

b. Estratégia essencial no processo de ensino e aprendizagem cooperativa

A estratégia essencial no processo de ensino e aprendizagem cooperativa é a colaboração entre os alunos, para alcançar objetivos acadêmicos comuns. A aprendizagem cooperativa é uma abordagem educacional que enfatiza a interação mútua entre os alunos, a troca de conhecimentos e a cooperação comunitária para atingir metas de aprendizagem.

A aprendizagem cooperativa não se trata apenas de colocar os alunos em grupos e esperar que eles trabalhem juntos. O professor tem um papel fundamental em orientar e apoiar esse processo, garantindo que os objetivos sejam alcançados e que todos os alunos tenham oportunidade de contribuir e aprender efetivamente.

É fundamental criar, dentro do processo, uma estrutura na qual cada membro do grupo seja responsável pela própria aprendizagem e também pela aprendizagem dos colegas. Estabelecer metas coletivas e incentivar os alunos a trabalharem juntos para alcançá-las. Isso cria uma atmosfera de suporte e colaboração, onde todos têm um papel importante a desempenhar.

É crucial estabelecer expectativas claras de desempenho e responsabilidade individual dentro do grupo. Cada membro devendo ser responsável por contribuir ativamente, para realizar as suas tarefas designadas e ajudar os outros membros quando necessário. A prestação de contas mútua ajuda a manter todos os membros do grupo engajados e responsáveis.

A estratégia também passa pelo incentivo de discussões ativas entre os membros do grupo, promovendo-se a troca de ideias, exploração de diferentes perspectivas e a construção conjunta do conhecimento. As discussões permitem que os alunos compartilhem os seus pensamentos, esclareçam conceitos e aprendam com as opiniões e experiências dos outros.

A atribuição de papéis específicos dentro do grupo pode facilitar a cooperação e a organização de trabalho. Por exemplo, um membro pode ser o líder do grupo, outro pode ser o responsável pela pesquisa, outro pode ser o mediador durante as discussões, etc. Esses papéis ajudam a distribuir as responsabilidades e a manter o grupo organizado.

Conclusões e implicações

Queremos a partir desta parte do trabalho apresentar as conclusões, com vista a fazer uma sinopse do processo de ensino e aprendizagem cooperativa, onde fazemos também uma reflexão sobre as possíveis implicações percursoras deste estudo.

Com este estudo, tentámos compreender que contributo a organização cooperada de aprendizagem pode dar ao ensino das artes cénicas em Moçambique, para instigar a criatividade artística heterogénea; assim como refletir sobre a prática pedagógica de artes cénicas no contexto universitário de Moçambique.

Com vista a obtermos resultados dos objetivos que pretendíamos atingir e de modo a respondermos às perguntas da investigação, optámos pela investigação participada etnográfica, conduzido pelo uso das técnicas de coleta de dados qualitativos, para posterior triangulação dos resultados, cruzando pontos de vista do professor-investigador e dos respetivos alunos, em conformidade com o paradigma crítico do processo educativo.

As questões que deram seguimento para este estudo foram as seguintes:

- Como dinamizar a prática de organização cooperada de aprendizagem e criar espaços de reflexão sobre os sentidos, limites dessa experiência pedagógica na relação entre pares?
- Como aprimorar este ofício pedagógico, mesmo inteiramente convencido das enormes dificuldades, face às condições insuficientes dos recursos pessoais, materiais e técnicos assentes no interior da instituição do ensino das artes cénicas?

As informações que constituem este estudo são resultantes do processo de ensino e aprendizagem cooperativa, com a turma do 3º ano do curso de licenciatura em Teatro, da Escola de Comunicação e Artes da Universidade Eduardo Mondlane em Moçambique, na cadeira de Estudos Performativos Voz 6, com os quais experienciamos procedimentos pedagógicos cooperativos do Movimento da Escola Moderna.

O processo educativo utilizando o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna permitiu-nos em conjunto com o grupo de estudantes chegar a uma conclusão reflexiva positiva, tomando como ponto de partida as perguntas da investigação com as quais nos propomos trilhar este estudo, que resultaram das respostas ao processo e do presente estudo.

Com a pergunta inicial, pretendíamos obter respostas sobre o contributo da organização cooperada de aprendizagem no contexto de ensino das artes cénicas em Moçambique. Os resultados desse processo educativo permitem dar uma resposta favorável evidente, respeitante ao modelo pedagógico e a metodologia optada para este estudo.

No processo educativo cooperativo, nas reflexões decorrentes, os alunos comprovaram que os procedimentos pedagógicos com as quais estávamos a trabalhar promoviam no seio deles uma aprendizagem mais significativa, participativa e inclusiva. Com enfoque no desenvolvimento do trabalho em equipa, no respeito pelas diferenças e o princípio de negociação e busca de consensos.

Os alunos observaram relativamente à sua participação no processo educativo cooperativo, como sendo uma experiência de aprendizagem muito incitadora da criatividade, uma vez que é muito democrática no seu interior, permitindo uma interação igualitária e a entreaajuda para o progresso de todos.

Nas aulas notava-se que os alunos se sentiam à vontade e livres de participar ativamente, independentemente do nível de habilidades e conhecimentos. Havia-se instalado uma evidente atmosfera que promovia igualdade e inclusão no processo educativo.

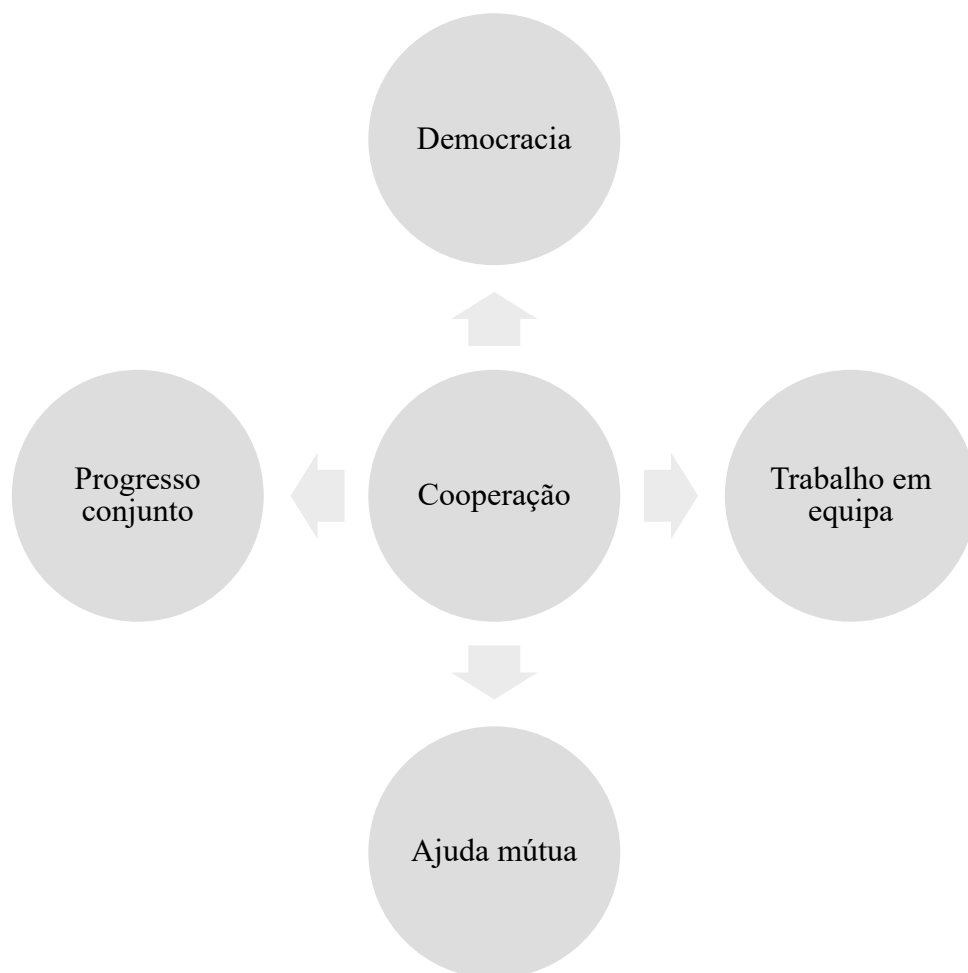
No seguimento da metodologia do processo de ensino e aprendizagem cooperativa, ocorre a organização cooperada de aprendizagem, no contexto de ensino de artes cénicas, que se apresenta com particularidades distintas dos modelos pedagógicos vivenciados pelos alunos participantes do processo, e que eleva simultaneamente a autoestima e qualidade do ensino artístico no seu todo.

Em consonância com as reflexões dos alunos, essa postura democrática no processo de ensino e aprendizagem, motivada pelo modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, evidenciou em grande medida os traços criativos que habitam nas profundezas do espírito criador deles. Isso se notabilizou através do ambiente cooperativo criado no processo educativo e, conseqüentemente, o senso de comunidade e pertencimento aumentou, reduzindo comportamentos disruptivos, criando-se automaticamente o companheirismo entre todos os membros da turma.

Ficou comprovado também que a metodologia cooperativa prepara os alunos para o mundo real, uma vez que o trabalho em equipa e a colaboração são habilidades essenciais no mundo profissional e artístico. Ao vivenciá-las na educação cooperativa, os

alunos estão a preparar-se para lidar com os desafios e demandas da sociedade e do mercado de trabalho no futuro. Podemos ver esse progresso na figura que se segue:

Figura 27: Contributo da organização cooperada de aprendizagem



A organização cooperada de aprendizagem, também conhecida como aprendizagem em grupo, traz muito sucesso para o processo educativo, quer a nível individual, assim como ao nível do grupo como um todo.

Os alunos ao trabalharem em equipa ou ajudando-se uns aos outros podem partilhar conhecimentos, experiências e perspetivas diferentes. O que efetivamente torna interessante o processo de aprendizagem, pois cada pessoa nessa situação traz contribuições únicas para o grupo. A diversidade de ideias e opiniões promove um ambiente de aprendizagem rico e estimulante.

A segunda e terceira pergunta visam lograr respostas fundamentais relacionadas com a prática pedagógica cooperativa. No fundo procuram responder, por um lado, como dinamizar e, por outro, como aprimorar esse modelo pedagógico num contexto de ensino de artes cénicas em Moçambique.

Até ao momento da investigação, as políticas educativas incentivavam que os professores e as instituições de ensino fossem ousados no aperfeiçoamento e melhoria do desenvolvimento dos processos de ensino para todos os níveis; inclusive, incentivando a formação contínua dos docentes afetos em vários níveis de ensino, o contrário é a falta de apoios práticos em termos de condições, sejam financeiros ou materiais para o tão almejado melhoramento do sistema de ensino. O projeto desta investigação não foi alheio a esta realidade que assola o nosso sistema educativo desprovido de condições, mas muito otimista e exigente.

Entretanto, ao nos propormos esta investigação, referente à *organização cooperada de aprendizagem em artes cénicas em Moçambique*, pensou-se nessa necessidade de aperfeiçoamento de pedagogias comunitárias, que se articulam através de um trabalho conjunto e que requerem apenas do comprometimento do grupo para o progresso educativo.

Os alunos predispuseram-se potencialmente para este projeto que se apresentava inovador e transformador, e sobretudo vantajoso no processo educativo, como eles mesmos foram identificando no decorrer dos nossos encontros de conselho de cooperação que fazíamos semanalmente.

Os alunos asseguraram que aderiram ao projeto de investigação, pelo facto de ser promissor, uma vez que o processo pedagógico seria conduzido de forma democrática. No último encontro de conselho cooperativo, afirmaram que a organização cooperada de aprendizagem *é um procedimento pedagógico oportuno no ensino das artes cénicas*.

O decurso da investigação, desde o início até aos resultados obtidos, estabeleceu-se pelo processo educativo cooperativo, fazendo da turma do 3º ano de Licenciatura em Teatro, em conjunto com o professor-investigador, um grupo cooperativo de ensino e aprendizagem. No final, percebemos uma evolução conjunta, em termos académicos, mas sobretudo em termos do desenvolvimento cognitivo coletivo, onde nos envolvemos na construção conjunta de significados e na criação de conhecimentos compartilhados.

Há aqui um fator importante para o registo do progresso do dinamismo e do aperfeiçoamento da organização cooperada de aprendizagem em artes cénicas em Moçambique, que tem a ver com o “isomorfismo pedagógico” (Niza, 2015, p. 605).

As vantagens do processo pedagógico cooperativo resultante desta investigação foram construídas com as linhas de orientação do isomorfismo pedagógico. Isso foi necessário pela própria experiência do professor-investigador. A forma como facilitou o processo educativo cooperativo tinha como reflexo os valores e a forma como recebeu a formação em educação artística no seminário de orientação do Professor Jorge Ramos do Ó, onde sempre se enfatizaram os valores pedagógicos como “um quadro de relação pedagógica em que a palavra docente não se fixe no monólogo” (Ó, 2019, p. 9), assim como nos seus encontros de orientação com o Professor Sérgio Niza, membro fundador do Movimento da Escola Moderna de Portugal e também orientador desta tese. Estes valores estão sintetizados na figura que se segue:

Figura 28: Valores para dinamização e aperfeiçoamento do processo educativo cooperativo



Os resultados desta investigação suscitaram-nos interesse em ver implementados novos estudos que tenham este tema como referência para outras investigações em Moçambique, nos PALOPs, na CPLP, assim como noutros cantos do mundo. É um tema pertinente e relativamente merecedor de muita atenção no campo da investigação em educação artística.

Uma das possibilidades consequentes das reflexões nos encontros de conselho de cooperação, pela dinâmica descontraída no processo educativo e com base na avaliação

positiva dos estudantes, fez-nos refletir sobre estes efeitos da investigação. Nesse sentido, vemos que seria pertinente prosseguir o estudo em outros níveis educativos em Moçambique, ou até promover discussões em torno da organização cooperada de aprendizagem em artes cénicas em Moçambique, a nível das instituições que lidam com a formação de professores, em diferentes níveis de ensino.

A conceção deste estudo surge da necessidade de experienciar modelos pedagógicos que promovem processos democráticos no seu interior e, numa sociedade como a nossa, ajudam a criar um ambiente educativo inclusivo, no qual os alunos se sentem seguros para expressar as suas identidades, culturas e crenças. Isso promove a compreensão mútua, a empatia e a tolerância, preparando os alunos para viver em uma sociedade plural e multicultural.

Bibliografia

- Abbagnano, N. Visalberghi, A. (1957). *História da Pedagogia*. Lisboa: (Volume 2) Livros Horizonte.
- Agamben, G. (2006). *La Comunidad que viene*. Valencia: (2ª ed) Pre-textos.
- Agar, M. (1986). *Speaking of Ethnography*. Beverly Hills: Academic Press.
- André, M. E. D. A. (2002). *Etnografia da Prática Escolar*. São Paulo: (7ª ed) Papirus.
- Artaud, A. (2006). *O teatro e o seu duplo*. Lisboa: Fenda Edições.
- Azevedo, D. (1998). *Grande Dicionário Português / Francês*. Portugal: Bertrand Editora.
- Barthes, R. (2003). *Como viver junto*. São Paulo: Martins Fonte. Berthold, M. (2001). *História Mundial do Teatro*. São Paulo: Perspectiva.
- Blanchot, M. (2013). *A comunidade inconfessável*. São Paulo: Lumme Editor.
- Bruner, J. (1975). *Uma nova teoria de aprendizagem*: Rio de Janeiro: (3ª ed) Bloch Editores S. A.
- Bruner, J. (1998). *O processo da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (1999). *Para uma teoria da educação*: Lisboa: Relógio D'Água.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (2011). *O Processo da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Brunner, R., Zeltner, W. (2000). *Dicionário de psicopedagogia e psicologia educacional*. Petrópolis, RJ: (2ª ed) Editora Vozes.
- Caetano, P. A., Paz, L. A., Freire, P. I., Carvalho, C. (2019). *Processos participativos em contextos de diversidade*. Lisboa: Edições Colibri.
- Costa, A. I. (2003). *O desejo de teatro – O instinto do jogo teatral como dado antropológico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Costa, J. A., e Melo, A. S. (1999). *Dicionário da Língua Portuguesa – Dicionário Editora*. Porto: (8ª ed) Porto Editora.
- Couto, M. (2008). *Vozes anoitecidas*. Maputo: Ndjira.
- Chiziane, P. Martins, M. (2015). *Ngoma Yethu: o curandeiro e o Novo Testamento*. Maputo: (2ª ed) Matiko Editora.
- Crahay, M. (2002). *Poderá a escola ser justa e eficaz? – Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos/Instituto Piaget.

- Creswell, J. W. (1997). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Da Silva, T. T., (1995). O projeto educacional moderno: identidade terminal? In Veiga-Neto, A. (Org.) Knijnik, G., Costa V. C. M. L. L; et al. *Crítica Pós-Estruturalista e Educação* (p. 245-260). Porto Alegre: Editora Sulina.
- Da Silva, S. A. (2003). *Oficina da Essência*. São Paulo: Editoração Eletrônica Elizeu N. Silva.
- Da Silva, T. T. (Org.) Hall, S., Woodward, K. (2000). *Identidade e diferença – A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: (5ª ed) Editora Vozes.
- Dallabrida, N. (2001). *A fabricação escolar das elites – O Ginásio Catarinense na Primeira República*. Florianópolis: Editora Cidade Futura.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky e a Pedagogia*. São Paulo: Edições Loyola.
- De Figueiredo, C. (1986). *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*. Lisboa: (23ª ed) Bertrand Editora.
- De Oliveira, A. D. B., Botelho, A. P. R., Lamas, E. P. R., Gomes, J. A., Branco, M. Do C. C., Morais, M. F. A; et al (Orgs.). (2000). *Dicionário de metalinguagens da didática – dicionários temáticos*. Porto: Porto Editora.
- De Oliveira, R., Casanova, C., Rodrigues, C. U., Florêncio, F., Da Silva, J. C. G., Freitas, B; et al (Orgs.). (2008). *Sónia Frias: Etnografia & Emoções*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Descartes, R. (1985). *Regras para a direção do espírito*. Lisboa: Edições 70.
- Dosse, F. (1994). *História do Estruturalismo – O Canto do Cisne de 1967 aos Nossos Dias* (Volume II). São Paulo: Ensaio.
- Durkheim, E. (2001). *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70 LDA.
- Durozoi, G., Roussel, A. (2000). *Dicionário de filosofia – dicionário temático*. Porto Portugal: Porto Editora.
- Edípica, T. (2001). *Dicionário de sinónimos – dicionários editora*. Porto: (2ª ed) Porto Editora.
- Ferreira, A. (1999). *Aurélio século XXI – o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Freinet, C. (1967). *Pedagogia do bom senso – Psicologia e Pedagogia*. Lisboa: Moraes Editores.
- Freinet, C. (1974). *O Jornal Escolar – técnicas de educação*. S. Paulo: Livraria Martins Fontes.

- Freinet, C. (1978). *Pedagogia do bom-senso*. Lisboa: (2ª ed) Moraes Editores.
- Fetterman, D. M. (1998). *Ethnography Step by Step* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Francisco, L. Z., Mapatse, V. M., Duarte, M. S., Verdial, D. A., Mauai, A. Â., et al (Orgs.) *Actas da Conferência sobre Educação “30 Anos com Samora Reflectindo sobre Educação em Moçambique”*. Gaza – Moçambique: Editora Educar-UP.
- Foucault, M. (1987). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: (3ª ed) Forense – Universitária.
- Foucault, M. (1999). *Vigiar e Punir – Nascimento da Prisão*. Rio de Janeiro: (20ª ed) Editora Vozes.
- Foucault, M. (2000). *As palavras e as coisas – Uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: (8ª ed) Martins Fontes.
- Foucault, M. (2006). *A Hermenêutica do Sujeito – curso dado no Collège de France (1981-1982)*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2016). *O Belo perigo – conversa com Claude Bonnefoy*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Galiazzi, C. M., Heckler, V., Dorneles, M. A., Medeiros, S. L. A; et al (Orgs.). (2016). *Indagações Dialógicas com Gordon Wells*. Rio Grande: Editora da Fung.
- Garcia, M. M. A. (2002). *Pedagogias críticas e subjetivação – Uma perspectiva foucaultiana*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Gomes, M., Mir, V., Serrats, M. (1993). *Como criar uma boa relação pedagógica*. Portugal: Edições ASA.
- Gonçalves, S., Costa, J. J. (2019). *Diversidade no Ensino Superior*. Coimbra: Cinep/IPC.
- Graue, E. M., Walsh, J. D. (2003). *Investigação Etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grotowski, J. (1975). *Para um Teatro Pobre*. Lisboa: Forja Editora.
- Houaiss, A., Villar, M. de S. M. (2002). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Husserl, E. (1989). *A ideia da fenomenologia*. Lisboa: Edições 70.
- Jares, R. X. (2007). *Pedagogia da convivência*. Porto: Editora Profedições LDA.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina: Paidós.
- Malinowski, B. (1978). *Argonautas do Pacífico Ocidental: Um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia*. São Paulo: Abril Cultural.

- Mazula, B. (1995). *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Porto: Afrontamento.
- Nietzsche, F. (1999). *Para além do bem e do mal (prelúdio a uma filosofia do futuro)*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Nietzsche, F. (2000). *Para a genealogia da moral*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Niza, S. (1997). *Formação cooperada*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da educação*. Porto: ASA Editores, as.
- Nóvoa, A., Alvim, Y. (2022). *Escolas e professores proteger, transformar, valorizar*. Salvador, Bahia: EGBA.
- Nóvoa, A., Hameline, D., Sacristán, G. J., et al (1995). O Passado e o Presente dos Professores. Nóvoa, A. (org.), *Profissão professor* (p. 13-34). Porto: (2ª ed) Porto Editora.
- Nóvoa, A., Huberman, M., Goodson, I. F., et al (2000). Os professores e as histórias da sua vida. Nóvoa, A. (org.), *Vidas de professores* (p. 11 – 30). Porto: (2ª ed) Porto Editora.
- Nóvoa, A., Marcelino, F., Ó, J. R. (Orgs.) (2012). *Sérgio Niza: Escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta da China.
- Nóvoa, A., Marcelino, F., Ó, J. R. (Orgs.) (2015). *Sérgio Niza: Escritos sobre educação*. Lisboa: (2ª ed) Tinta da China.
- Ó, Jorge Ramos do. (2003). *O Governo de si mesmo: Modernidade Pedagógica e Encenações Disciplinares do Aluno Liceal (Último Quartel do Século XIX – Meados do Século XX)*. Lisboa: Educa.
- Ó, Jorge Ramos do. (2013). Foucault e o problema da escrita: uma introdução. In Claretto, M. S., Ferrari, A. (Orgs.), *Foucault, Deleuze & Educação* (p. 21-62). Brasil: (2ª ed) Editora UFJF.
- Ó, Jorge Ramos do. (2019). *Fazer a Mão: por uma escrita inventiva na universidade*. Famalicão: Edições do Saguão.
- Ó, Jorge Ramos do., Carvalho, M. L. (2009). *Emergência e Circulação do Conhecimento Psicopedagógico Moderno (1880-1960) – Estudos Comparados Portugal – Brasil*. Lisboa: Educa.
- Pavis, P. (2008). *Dicionário de teatro*. São Paulo: Perspectiva.
- Planchard, E. (1982). *A pedagogia contemporânea*. Coimbra: (8ª ed) Coimbra Editora, Limitada.

- Platão (1949). *A República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Platão (1989). *Hípias Maior*. Coimbra: INIC.
- Platão (1998). *A República diálogos – I*. Portugal: (3ª ed) Publicações Europa-América, LDA.
- Piaget, J. (1988). *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Lisboa: Constance Kamii.
- Porto, E. (1998). *Dicionários editora – dicionário de Português – Inglês*. Porto: (2ª ed) Porto Editora.
- Porto, E. (1999). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: (8ª ed) Porto Editora.
- Porto, E. (2005). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Rancière, J. (2002). *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Santos, A. da S. (1999). *Estudos de Psicologia e Arte*. Lisboa: Livros Horizonte LDA.
- Silva, P. (2003) *Etnografia e Educação – Reflexões a Propósito de Uma Pesquisa Sociológica*. Porto: Profedições.
- Silva, P. N. (2011). Moral e diferença em Piaget. In Montoya, A. O. D., et al. (Orgs.), *Jean Piaget no século XXI: escritos de epistemologia e psicologia genéticas* (pp. 139-154). São Paulo: Marília: Oficina Universitária.
- Shakespeare, W. (2001). *Hamlet*. Lisboa: Edições Cotovia Lda.
- Stake, R. E. (2016). *A arte da investigação com estudo de caso*. Lisboa: (4ª ed) Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stanislavski, C. (1989). *Minha vida na arte*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A.
- Stanislavski, C. (2000). *A criação de papel*. Rio de Janeiro: (7ª ed) Civilização Brasileira S.A.
- Stanislavski, C. (2009). *Manual do ator*. São Paulo: Martins Fontes.
- Stanislavski, C. (2016). *A preparação do ator*. Lisboa: Bibliotrónica Portuguesa.
- Steiner, G. (2003). *As lições dos mestres*. Lisboa: Gradiva.
- Texto, E. Lda. (2001). *Dicionário universal de língua Portuguesa – Novos vocábulos antropónimos topónimos estrangeirismos*. Lisboa: Texto Editora.
- Valente, O. M. (2002). *A escola e a educação para os valores*. Lisboa: (3ª ed) Centro de Investigação em Educação – Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Varma, P. V., Williams, P. (1979). *Piaget psicologia e educação*. Lisboa: Moraes Editores.
- Vieira, S. M. (2018). Bens comuns intelectuais. In Carrión, H. M., Todt, M., Medeiros, F. S., Pereira, I. T. (Orgs.) *Em defesa do bem comum* (p. 23 – 29). Porto Alegre: Tomo Editorial.

- Vygotsky, L. S. (2001). *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2001). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2007). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Vygotsky, L. S. (2012). *Imaginação e Criatividade na Infância*. Lisboa: Dinalivro.
- Vygotsky, L. S. (2021). *História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores*.
Lisboa: Relógio D'Água.
- Vygotsky, L. S., Luria, A. R., Leontiev, A. N. (2010). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: (11ª ed) Ícone Editora.

Anexos

Plano curricular da disciplina EPV6

| | | | | | | | | | |
|--|--|-----------|----------|---------------------|-----------|------------|----------|-----------------|------------|
| DISCIPLINA: ESTUDOS PERFORMATIVOS VI (REPRESENTAÇÃO, MOVIMENTO E VOZ) | | | | | | | | | Código: |
| Ano de Estudo: 3º | CARGA HORÁRIA:296 Contacto Directo: 128 Estudo Independente: 168 | | | | | | | Créditos: 10 | |
| <p>Introdução: pretende-se com esta disciplina Aprofundamento das técnicas de criação da personagem; Aprofundamento do trabalho desenvolvido no ano anterior; Domínio das regras do acto dramático.</p> <p>• Resultados aprendizagem Ao terminar a disciplina o estudante deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Interpretar e criar papéis quer no trabalho de improvisação, quer com textos dramáticos clássicos e contemporâneos; ➢ Representar em diferentes estilos; ➢ Demonstrar uma relação estreita com o palco – luz, cenografia, som, adereços, maquilhagens. ➢ Revelar flexibilidade interpretativa, que o ajude no trabalho em diferentes estilos e com diferentes encenadores; ➢ Manifestar uma boa locução e articulação entre a voz e o texto; ➢ Saber estar no palco e comunicar com a audiência; | | | | | | | | | |
| | Contacto Directo | | | Estudo Independente | | | | Total | |
| Temas: | AT | AP/LAB | S | CD | L | G | P | EI | T |
| O papel da Luz. Cenografia. Som. Adereços. Maquilhagens no trabalho do actor. | 8 | 20 | | 28 | 14 | 22 | | 36 | 64 |
| Primeira abordagem ao Teatro Dança; Formas de textos não-convencionais; Representação sem papel; outras expressões teatrais. | 6 | 22 | | 28 | 12 | 18 | | 30 | 58 |
| Seminário/Workshop de Representação Semiologia da representação. O papel de actor no teatro contemporâneo. Formas de representação pós-modernas/pós-dramáticas. Teatro de <i>devising</i> . | 14 | 54 | | 68 | 24 | 78 | | 102 | 170 |
| Total | 28 | 96 | 4 | 128 | 50 | 118 | 0 | 168 | 296 |
| <ul style="list-style-type: none"> • Metodologia de ensino: Aulas teóricas e práticas com predominância de aulas práticas. • Estratégia de Avaliação: Fichas de leitura. Exercícios práticos. Diário das actividades. Um trabalho escrito individual e em grupo. • Literatura Básica: <ul style="list-style-type: none"> - CAMPBELL, Joseph. (1995). <i>O Herói De Mil Faces</i>, Editora Pensamento, São Paulo, 1995. - LIMA, Marcio Jose Silveira. (2006). <i>As Máscaras de Dioniso: Filosofia e Tragédia em Nietzsche</i>, Unijuí. - ROBERTSON, Rland. (2000). <i>Globalização: teoria social e cultura global</i>, tradução de João R. Barroso, Petrópolis, Vozes - LEAL, Ondina (org.). (1995). <i>Corpo e Significado</i>, Porto Alegre, Ed. UFRGS. | | | | | | | | | |

- VILLACA, N. e Góes, F. e Kosovski, E. (Orgs.). (1990). *Que Corpo é esse?*, Rio de Janeiro: Mauad.
- RODGERS, Janet. (2002). *The Complete Voice and Speech Workout: 74 Exercises for Classroom and Studio Use*, Applause Books; Book & CD edition.
- VACCARINO, Ariella. (2004). *Voice Lessons To Go Volume 1: Vocalize and Breathe, SheSingsOut*.
- RIZZO, Eraldo Pêra. (2001). *Ator e estranhamento*. Brecht e Stanislavski, São Paulo. SENAC

Legenda: A= ano de estudo, S= Semestre, H/S= horas por semana, CHS=carga horária semestral, CD= horas de contacto directo, EI= horas de estudo individual, TS=total semestral, Cdt=credito. N=Nuclear, C=Complementar, O= opcional

Plano analítico da disciplina EPV6



UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE

Escola de Comunicação e Artes

Curso de Licenciatura em Teatro

PLANO ANALÍTICO – EP VI (VOZ)

OBJECTIVO PRINCIPAL DA DISCIPLINA

Aprofundamento das técnicas de criação da personagem; Aprofundamento do trabalho desenvolvido no ano anterior; Domínio das regras do acto dramático.

Competências Genéricas

- Interpretar e criar papéis com textos dramáticos clássicos e contemporâneos;
- Saber estar no palco e comunicar com audiência;
- Demonstrar uma relação estreita com o palco e som;
- Representar em diferentes estilos com a voz;
- Manifestar uma boa locução e articulação entre a voz e o texto.

Competências Específicas

- Desenvolver uma boa locução e articulação;
- Fazer caracterização vocal;
- Desenvolver memória emotiva;
- Projeção da voz;
- Desenvolver relação entre voz e o palco;
- Perceber os vários pontos de vista vocais;
- Perceber as diferenças vocais nos diferentes estilos teatrais.

Total de horas do semestre – 64h

Cr terios de avalia o

- Trabalho escrito (trabalho de casa, di rio, trabalho de investiga o) - 30%
- Trabalho pr tico- 50%
- Presen a- 20%

NB – Em todas quintas feiras temos um conselho de coopera o, para defini o de actividades, cr terios e avalia o.

| Horas | M dulos | Temas | Pontos a enfatizar |
|--------------|------------------------------------|---|--|
| 18h | <u>Pr tica voc lica</u> | Caracteriza o vocal Aperfei amento da respira o, voz e movimento. vocal T cnica vocal no texto – caracteriza o e interpreta o. | Respira o e Relaxamento; Din mica vocal individual e colectiva; Projec o e enderecamento; interpreta o vocal do texto |
| 32h | Projectos de pesquisa e interven o | | - Teoria e pr tica da voz |

Ata de conselho de cooperação EPV6

Acta da aula

No sétimo dia do mes de Agosto do ano dois mil e dezoito, pelas doze horas, reuniu no palco do CCU, Centro Cultural Universitário da UEM.

Estiveram presentes o Docente, Absalao Narduela, Chefe da turma Sádía Ernesto Pinto e os estudantes Eduardo Sambo, Raul Zimila, Mateus Nhamuche, Francisco Baloi e Rodrigues Jalane. e ausente *Neves Pedro Vieira*

Acta da aula, prosseguiu, a seguinte ordem de trabalho:

- 1) Aquecimento
- 2) Pedido de licença pessoal do Docente para uma investigação.
- 3) Debate sobre a selecção das matérias para o plano das actividades na área de voz e organização dos grupos de trabalho de defesa.
- 4) Selecção de equipamentos para aula.

1) Aquecimento.

Absalao iniciou a aula convocando os estudantes a estarem no palco onde, os mesmos ocupavam os espaços vazios dando atenção a respiração não só, ordenou que os estudantes pudessem experimentar no sentido de variar a intensidade no caminhar (Médio, Rápido e lento) mas sem se olvidar da respiração sendo que podiam os estudantes parar num certo sitio, mas a respiração era o foco.

2) Pedido de licença pessoal do Docente para uma investigação.

Absalao bem antes de discutir-se sobre o plano, deu uma copia a cada estudante, documento que tinha nada mais e nada menos que pedir o consentimento dos estudantes por escrito, para iniciar sua investigação documento este que foi lido por Francisco Baloi e explicado pelo investigador de forma detalhada e minutos depois assinado pelos estudantes.

3) Debate sobre a selecção das matérias para o plano das actividades das aulas na área de voz e organização dos grupos de trabalho de defesa.

Já com os planos nas mãos Aylton interveio dizendo que um dos pontos focados na voz era Interpretar e criar papeis quer no trabalho de improvisação quer em todos textos dramáticos e clássicos contemporâneos, intervenção esta que mereceu uma ideia contrária do Francisco sendo um dos pontos seleccionados a serem trabalhados por defender dos dois. ^{Francisco} Rodrigues em relação ao ultimo ponto que era Saber estar no palco e comunicar com a audiência interveio dizendo que um actor por não saber estar no palco, a sua voz também não saberia comunicar com audiência, opinião esta recusado pela intervenção de Ailton proferindo que um actor pode não saber estar no palco mas comunicar com audiência, dando continuidade com o debate, Mateus colocou sua duvida direccionado a seu colega Francisco que alguma vez teria tido aula ou exercício inerente a estudos performativos mas que não tenha o bem estar no palco, pergunta esta que gerou boa discussão que acabou sendo respondido por Absalao que um actor pode entrar no palco e não emitir texto mas mesmo assim vai desaguar na representação.

Ainda em relação ao estar no palco Rodrigues rematou dizendo que existe um bem estar na voz, na representação e movimento que existe uma forma específica em cada disciplina ideia que foi recusada por Aylton que na sua tentativa a responder disse não achar justo que exista forma específica de estar no palco em cada vertente de estudos performativos. Chegando a conclusão Absalao deu o tema, Demonstrar uma relação estreita com o palco, luz, cenografia, som, adereço e maquilhagem a estudantes Rodrigues e Sadia.

Por forma a dar continuidade, Francisco interveio dizendo que representar em diferentes estilos também seria possível ser trabalhado na disciplina de voz assim sendo trabalho a comunicar de Eduardo e Mateus, e para Neves com o tema Manifestar uma boa locução e articulação entre a voz e o texto após a selecção, Absalao pediu que os estudantes escolhessem um tema para ele que foi Interpretar e criar papeis quer no trabalho de improvisação, quer com textos dramáticos clássicos e contemporâneos, sendo o primeiro trabalho a ser apresentado no dia dezasseis mes de Agosto a segunda no dia vinte e três do mesmo mes, trabalho de aylton e Francisco, dia trinta Rodrigues e Sadia, no dia seis de mes de Outubro Eduardo e Mateus e dia treze de Outubro Neves, após a atribuição dos temas, propôs se as quintas dias do estudo teórico e apoio individualizado.

4) Selecção do equipamento para aula.

Em relação este ponto, foi marcado pela intervenção da chefe da turma onde falou que queria como equipamento para ela calções short salto alto, em seguida com a intervenção de Francisco que proferiu que seria melhor calções facto de treino camiseta vermelho tendo sido aprovado por resto dos estudantes.

Eduardo Sambo

Lista de presença EPV6



Lista de Presença dos Estudantes à Actividades Curriculares

Escola de Comunicação e Artes
Departamento de Teatro // Ano lectivo de 2018 // Semestre II
Curso de Licenciatura em Teatro // Nível 3º // EPV6

| Nome dos Estudantes | Agosto de 2018 | | | | | | | |
|----------------------------|----------------|---|----|----|----|----|----|----|
| | 7 | 9 | 14 | 16 | 21 | 23 | 28 | 30 |
| Mateus Francisco Nhamuche | P | P | P | P | P | P | P | P |
| Neves Pedro Viera | P | P | P | P | P | P | P | P |
| Raúl Ailton Paulo Zimila | T | T | T | A | T | T | T | T |
| Rodrigues Júnior Jalane | P | P | P | P | P | P | P | P |
| Sádia Ernesto Pinto | P | P | P | P | P | P | P | P |
| Eduardo Ernesto José Sambo | P | P | P | P | T | P | P | P |
| Francisco Mário Baloi | | | | | | | | |

Representante da Turma:

Sádia Pinto

Docente:

Abel António Narduels