



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE TEATRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

CECÍLIA BASTOS DA COSTA ACCIOLY

**TERRITORIALIDADES E SABERES LOCAIS:
ESTRATÉGIAS PARA UMA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DAS ARTES
CÊNICAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**

Salvador

2010

CECÍLIA BASTOS DA COSTA ACCIOLY

**TERRITORIALIDADES E SABERES LOCAIS:
ESTRATÉGIAS PARA UMA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DAS ARTES
CÊNICAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Artes Cênicas.

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Fernandes Lobato

Salvador
2010

Escola de Teatro - UFBA

Accioly, Cecília Bastos da Costa .

Territorialidades e saberes locais: estratégias para uma construção identitária das artes cênicas na Universidade Federal da Bahia / Cecília Bastos da Costa Accioly. - 2010.

238 f.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lúcia Fernandes Lobato.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro, 2010.

1. Currículo. 2. Ensino superior - Brasil. 3. Artes Cênicas. I. Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro. II. Lobato, Lúcia Fernandes . III. Título.

CDD 375.006



Serviço Público Federal
Escola de Teatro/ Escola de Dança
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas

CECÍLIA BASTOS DA COSTA ACCIOLY

**“TERRITORIALIDADES E SABERES LOCAIS: ESTRATÉGIAS PARA UMA
CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DAS ARTES CÊNICAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA”**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Artes Cênicas,
Universidade Federal da Bahia, pela seguinte Banca Examinadora:

Prof. Dr.ª Lúcia Fernandes Lobato (Orientadora)

Prof. Dr. Gláucio Machado Santos (PPGAC/UFBA)

Prof. Dr. José Antonio Saja Ramos Neves dos Santos (FFCH/ UFBA)

Salvador, 11 de junho de 2010.

A

Deus, a quem entrego todo o meu caminho sempre!

Juçara Ana, minha mãe, que me ensinou o poder das escolhas e da compreensão.

João Denys, Marco Camarotti (*in memoriam*), Marcondes Lima e Paulo Michellotto, que me apresentaram ao respeito no processo de ensino na Educação Formal.

AGRADECIMENTOS

A Deus, a quem entreguei meu caminho, confio e sei que nele tudo posso, pois encontro força e sabedoria para encarar a vida com humildade e paciência.

À Lúcia Fernandes Lobato, minha querida orientadora, pelo incentivo desde o primeiro dia de aula da graduação em Dança, pela compreensão e suporte nos momentos de dificuldade, pela ternura e rigor que me provou ser possível no fazer acadêmico.

À minha mãe, Juçara Ana Bastos, que me deu toda a sustentação que me possibilitou a feitura não apenas deste trabalho, mas a coragem para viver.

Ao meu pai, Miguel da Costa Accioly, que sempre me incentivou a buscar a paixão pela pesquisa, me apresentou a relação dos saberes no academicismo e o ofício de ensinar.

Aos meus pais, unidos nesta frase, por me apresentarem a universidade, os currículos, as escolas, os territórios, as imperfeições, e principalmente o amor.

Ao meu irmão, Leo de Brito Alves da Costa Accioly, que faz tudo mais divertido, uma descoberta eterna, um novo olhar sobre tudo, uma redescoberta constante de si e do outro com sua curiosidade infantil.

Ao meu namorado, João Rafael Neto, pelo apoio em todo o processo e por me ensinar a leveza de encarar o mundo.

Aos colegiados das Escolas de Dança e de Teatro da UFBA, pela concessão dos currículos analisados.

Ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA, por todo o apoio durante o processo.

Aos funcionários das duas Escolas, pela prontidão no auxílio durante todos os momentos.

Aos meus professores, alunos, colegas de turma, que sempre me fizeram questionar o mundo e apreendê-lo na convivência.

Sou o coração do folclore nordestino
Eu sou Mateus e Bastião do Boi Bumbá
Sou o boneco do Mestre Vitalino
Dançando uma ciranda em Itamaracá
Eu sou um verso de Carlos Pena Filho
Num frevo de Capiba
Ao som da orquestra armorial
Sou Capibaribe
Num livro de João Cabral
Sou mamulengo de São Bento do Una
Vindo no baque solto de Maracatu
Eu sou um auto de Ariano Suassuna
No meio da Feira de Caruaru
Sou Frei Caneca do Pastoril do Faceta
Levando a flor da lira
Pra Nova Jerusalém
Sou Luis Gonzaga
E eu sou mangue também
Eu sou mameluco, sou de Casa Forte
Sou de Pernambuco, sou o Leão do Norte
Sou Macambira de Joaquim Cardoso
Banda de Pife no meio do Canavial
Na noite dos tambores silenciosos
Sou a calunga revelando o Carnaval
Sou a folia que desce lá de Olinda
O homem da meia-noite puxando esse cordão
Sou jangadeiro na festa de Jaboatão
Eu sou mameluco, sou de Casa Forte
Sou de Pernambuco, sou o Leão do Norte.

Lenine e Paulo César Pinheiro, 1993

ACCIOLY, Cecília Bastos da Costa. **Territorialidades e Saberes Locais: estratégias para uma construção identitária das Artes Cênicas na Universidade Federal da Bahia.** 238f. 2010. Dissertação (Mestrado) – Escola de Dança/Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2010.

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa documental, qualitativa, de caráter participativo e observação ativa. Questiona a impossibilidade de, na hierarquia dos saberes racionais da Modernidade, emergir uma proposta curricular que atenda aos anseios da contemporaneidade *neotribal*. Conjuga a experiência e a vivência da autora como aluna e professora dos cursos de Dança e Teatro da UFBA a uma sistemática análise crítica dos atuais currículos destas instituições, com a intenção de identificar os pressupostos de territorialidades e saberes locais contemplados em diálogo com o conhecimento acadêmico, sem hierarquia. O campo de observação são os atuais currículos dos cursos de Licenciatura em Dança e Licenciatura em Teatro da Universidade Federal da Bahia, examinados com base numa fundamentação teórica atrelada ao pensamento pós-colonialista e desconstrucionista, entre eles Edgar Morin, Michel Maffesoli, Clifford Geertz, Milton Santos, Bauman, Haesbaert Costa, Hall, Foucault e as relações de poder apresentadas pelas teorias do currículo em Tomaz Tadeu da Silva. Aliados a estes, estão as reflexões constantes sobre a arte e a educação de Herbert Read, Ana Mae Barbosa, Fayga Ostrower, Isabel Marques e tantos outros. A hipótese levanta que a hierarquização dos saberes nos currículos dos cursos de Graduação impede um diálogo multirreferencial com as territorialidades e saberes locais, contribuindo para um processo de estranhamento da cultura de referência na construção do conhecimento acadêmico. O *corpus* do trabalho vem organizado em quatro partes: Territorialidades e Saberes Locais; A Cultura Acadêmica e o Ensino Superior no Brasil; Uma análise curricular – As Licenciaturas em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia; Uma Construção Identitária nas Licenciaturas em Artes Cênicas da UFBA. Os resultados obtidos constataam que os vícios oriundos da hegemonia do conhecimento positivista dificultam a emergência de um currículo que contemple as noções fluidas emergentes da socialidade do pensamento orgânico e da epistemologia do cotidiano. Indica a necessidade de transformações e direcionamento dos esforços para a superação e reformulação das Artes Cênicas no Ensino Superior, a partir de uma epistemologia a serviço de uma educação desvinculada da hiperespecialização da Modernidade.

Palavras-chave: Currículo, Ensino Superior no Brasil, Territorialidades, Saberes Locais, Artes Cênicas.

ACCIOLY, Cecília Bastos da Costa. **Territorialidades e Saberes Locais: estratégias para uma construção identitária das Artes Cênicas na Universidade Federal da Bahia.** 238f. 2010. Dissertação (Mestrado) – Escola de Dança/Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2010.

ABSTRACT

This qualitative research is a document analysis with active observation and has participatory nature. Query the inability, in the rational modernity knowledge hierarchy, of emergence of a curriculum that meets the aspirations of contemporary neo-tribalism. It combines the expertise and experience of the author as student and teacher of courses in Dance and Theatre at UFBA and a systematic review of current curricula of these institutions, with the intention of identifying the assumptions of territoriality and local knowledge covered in dialogue with the academic knowledge, without hierarchy. The field observation are the current curricula of the Undergraduate in Dance and Theatre, Federal University of Bahia (specifically, the university degree that allows the practice of teaching in elementary or secondary school level), examined on a theoretical basis tied to the post-colonialist thought and deconstructionist, among them Edgar Morin, Michel Maffesoli, Clifford Geertz, Milton Santos, Bauman, Haesbaert Costa, Hall, Foucault and the power relations presented by the theories of curriculum in Tomaz Tadeu da Silva. Allied to these are the constant reflections on art and education of Herbert Read, Ana Mae Barbosa, Fayga Ostrower, Isabel Marques and many others. The hypothesis raises the hierarchy of knowledge in the curricula of undergraduate courses prevents a many-referential dialogue with the territoriality and local knowledge, contributing to a process of estrangement from the reference culture in the construction of academic knowledge. The corpus of work is organized into four parts: Territoriality and Local Knowledge, Academic Culture and Higher Education in Brazil, A curricular analysis – The Undergraduate Performing Arts at The Federal University of Bahia; Identity Construction in an Undergraduate in Performing Arts of the university. The results conclude that the addiction from the hegemony of positivist knowledge hinder the emergence of a curriculum that incorporates the fluid concepts of organic thought sociality and epistemology of everyday life. Indicates the need for change and direction of efforts to overcome and reword Performing Arts in university, as an epistemology in the service of an education detached from the Modernity hyper-specialization.

Keywords: Curriculum, University in Brazil, Territoriality, Local Knowledge, Performing Arts.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1	Yanka Rudzka.....	60
Fotografia 2	Escola de Dança da UFBA.....	65
Fotografia 3	Eros Martins Gonçalves.....	81
Fotografia 4	Escola de Teatro da UFBA.....	87

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	TERRITÓRIO 1: TERRITORIALIDADES E SABERES LOCAIS.....	16
2.1	TERRITÓRIOS E CULTURAS: MUROS E FRONTEIRAS.....	18
2.2	O SABER E O SABER-FAZER.....	24
2.3	AS CONTRADIÇÕES: A HIERARQUIA DOS SABERES.....	26
3	TERRITÓRIO 2: A CULTURA ACADÊMICA E O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	33
3.1	AS HERANÇAS: A IMPORTAÇÃO DE MODELOS PARA A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA.....	36
3.1.1	A redenção pelo saber: os jesuítas.....	33
3.1.2	A formação para o mercado de trabalho e a valorização da pesquisa acadêmica: o modelo francês <i>versus</i> o modelo alemão.....	40
3.2	CURRÍCULO MÍNIMO: O POSITIVISMO NO REGIME MILITAR BRASILEIRO..	44
3.3	AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS – O PARECER 146/2002.....	47
4	TERRITÓRIO 3: UMA ANÁLISE CURRICULAR – AS LICENCIATURAS EM ARTES CÊNICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA.....	53
4.1	CURRÍCULO: REPRESENTAÇÃO DE IDENTIFICAÇÕES.....	54
4.2	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM NÍVEL SUPERIOR NO BRASIL: UM PANORAMA ATRAVÉS DAS LEIS.....	57
4.3	A ESCOLA DE DANÇA.....	59
4.3.1	A filosofia e a matriz curricular primária.....	67
4.3.2	Razões e contradições.....	72
4.3.3	O lugar do local no Currículo atual.....	76
4.4	A ESCOLA DE TEATRO.....	80
4.4.1	A filosofia e a matriz curricular primária.....	87
4.4.2	Razões e contradições.....	92
4.4.3	O lugar do local no Currículo atual.....	96

5	TERRITÓRIO 4: UMA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA NAS LICENCIATURAS EM ARTES CÊNICAS DA UFBA.....	100
5.1	AS RECORRÊNCIAS.....	101
5.2	POR UMA RECONCILIAÇÃO DE SABERES NAS ARTES CÊNICAS DA UFBA..	103
5.2.1	O Professor das Artes Cênicas: Ensinar a Dança / Ensinar o Teatro.....	105
5.2.1.1	O corpo em cena.....	107
5.2.1.2	O processo de aprendizagem.....	110
5.2.1.3	Os binômios: dança-educação / teatro-educação.....	111
6	ASPECTOS CONCLUSIVOS.....	114
	REFERÊNCIAS.....	116
	ANEXOS.....	123
	ANEXO A – Projeto de Reconstrução Curricular para os cursos de Dança da UFBA..	124
	ANEXO B – Projeto de Reforma Curricular para o curso de Licenciatura em Teatro...	151

1 INTRODUÇÃO

Apresento-me sujeito. Mas não qualquer sujeito, pois sou o sujeito! Aqui, me dou o direito de falar sobre mim, incorporo o egocentrismo¹ e me ocupo do “Eu”, que, por ser pronome, qualquer um pode dizer, mas ninguém o faz em meu lugar que, aliás, não é apenas um lugar, são lugares. Assim começo falando dos meus “eus”, complexos e plurais.

Danço e atuo desde que me lembro. Meu percurso foi sempre migratório, dialógico, em trânsito. Desde a infância, entre Recife (PE) e Salvador (BA), vivo, até hoje, em meio a múltiplos territórios distintos. Da Educação Infantil ao Ensino Médio passei por sete Instituições de Ensino Formais. No Ensino Superior, por três graduações cursadas em três universidades. Na pós-graduação, caminhei da Administração às Artes Cênicas. Na arte, Dança e Teatro, Ballet Clássico e Stanislavski, Balé Popular e Bertolt Brecht, Dança Moderna e Grotowski, Contemporânea e Boal. Como profissional atuei nas Artes Cênicas em algumas de suas possíveis configurações. Graduei-me em Licenciatura em Dança, e atualmente estou professora substituta na Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia, condição, por sua vez em trânsito.

Estas inscrições vêm selar estes encontros, encarnados nestes “eus” como um todo referente às partes e as partes ao todo: territórios, fortes sentimentos de desterritorialização, pertencimentos e estranhezas, compreensão de ser sujeito dos multiterritórios. Da reflexão e imersão sobre esse trajeto surgiram minhas inquietações sobre o papel da Instituição de Educação Formal como local de afirmação de nossas heranças. E neste caso brasileiro, oriundo da colonização ocidental, uma matriz de educação movida pela culpa da verdade absoluta e universal. Acredito que o currículo é a afirmação da sociedade na instituição como produto desta sociedade. Um ciclo de retroalimentação onde um pressupõe a existência do outro, mas que foram compreendidos separadamente pela necessidade da ordem imposta pela hiper-especialização, e que agora clama por se religar e se complexificar para responder às exigências da atual ordem mundial.

Compreendo-me soma – corpo e adição – de experiências artísticas e acadêmicas. Meu saber e saber fazer, nas áreas da docência e da pesquisa, me fizeram constatar uma significativa presença dos saberes locais que me constituíram enquanto conhecimento competente para minha atuação como profissional que busca as respostas para os desafios da

¹ Segundo Morin (2006), a primeira definição de sujeito, literalmente posicionar-se no centro de seu mundo.

transformação. Meus antigos desconfortos alimentaram o sentimento da necessidade de mudanças na formação do pesquisador das artes e me levaram a perceber a importância de acender os diálogos acadêmicos sobre a Territorialização e os Saberes Locais. Esta inquietação é o reflexo das inúmeras questões revisitadas nas minhas diferentes incursões como sujeito de diversas “tribos”, indivíduo de várias instituições, consciente da impressão em meu corpo e em minhas ações de tantas territorialidades.

Para chegar ao cerne deste trabalho é imprescindível se debruçar num fenômeno atual identificado por Maffesoli (2006), chamado *neotribalismo*. Oriundo da *socialidade* Pós-moderna, consiste em reconhecer que na relação das reconhecidas tribos contemporâneas, constituídas organicamente, há vaivens constantes entre os coletivos e o agrupamento institucionalizado que criam um poder além do cotidiano. Utilizando-me desta noção, coloco em cheque o Sistema Educacional Brasileiro, compreendido e formulado a partir da concepção do *social* da Modernidade. Este sistema obedece às características da lógica de identidade, configurada numa estrutura mecânica forjada pelas organizações político-econômicas formadoras de indivíduos que se propõem a desempenhar determinada função em seus grupos contratuais. Assim, não dá conta de educar para uma *socialidade* própria da estrutura organicamente complexa da Pós-modernidade, caracterizada por sua dialógica de identificações, constituídas a partir de sujeitos que representam distintos papéis em suas tribos afetuais.

A compreensão de minha condição de corpo sujeito desta encruzilhada, encarnado de valores forjados a partir da mecânica estrutural e imerso nas necessidades afetuais do pertencimento tribal pós-moderno, não permitiu uma acomodação aos padrões e modelos da uniformização e hierarquização dos saberes. Havia uma inquietação de expressar minha complexidade cultural, memórias e identificações tribais. Com esse estranhamento, ingressei na Universidade.

Esta instituição, com seus docentes e discentes, apresentou-se imersa neste mesmo trânsito da pós-modernidade. Uma enorme estrutura de concreto vivendo de seu passado, em busca de um futuro e sem a percepção do seu presente. O conflito instalado e por vezes adiado num esforço de relocação para o devir idealizado e expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação, homologadas em 2002. A partir de então as Instituições de Ensino Superior (IES) se viram compelidas a conceber uma nova disposição para seus currículos. Estas Diretrizes, cujo processo de formulação iniciado em 1997 contou com a colaboração das Instituições de Ensino Superior e especialistas de ensino de cada área do conhecimento, configuraram a intenção do poder público em construir um documento de

regulamentação que atendesse mais diretamente às demandas específicas dos diferentes cursos localizados em diferentes unidades da federação.

As Diretrizes apresentam uma proposta de direcionamento curricular visando à autonomia de cada instituição, oposta ao currículo mínimo instituído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61, e suportado pelas: Lei de Reforma Universitária 5.540/68, Lei 7.037/82, e Resolução CFE 12/84, o qual impunha uma uniformidade na formação do profissional no ensino superior. A nova proposição dos gestores públicos versa sobre a necessidade de contextualização do ensino superior. Apoiada na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, afirma a importância de interação das instituições de ensino com a sociedade, bem como de formação de profissionais capacitados para relacionarem-se com as emergências de cada configuração social.

O incômodo passou a ser outro: pertencer ao descontexto. A apatia revolucionária instaurou-se num coletivo gerado a partir de uma imposta hierarquia positivista desempenhando papéis outorgados por um padrão sabidamente incoerente e simbolicamente respeitado. O conhecimento, até então compreendido como universal, passou a traduzir a condição humana do “vemos o que queremos ver”, uma espécie de traição ao conhecimento uniformemente e absolutisticamente imposto. A lei prega a mudança; o segredo partilhado é o desconforto e a manutenção da ordem pré-estabelecida. A tribo acadêmica precisa reencontrar-se, seus membros parecem perder-se.

Um novo estranhamento: este lugar inquieto não comportava minhas inquietações. Uma quietude forjada me incomodava ainda mais. A resistência desta tribo esbarrava nas minhas. Nessa universidade, o impacto de não encontrar o lugar para um diálogo multirreferencial que tanto meu corpo sujeito buscava com as territorialidades e saberes locais, contribuiu para um maior questionamento meu sobre a cultura de referência na construção do conhecimento acadêmico. Se o universal não mais corresponde, onde está o lugar do local?

Ainda assim, percebo a necessidade de permanecer vinculada a este sistema. Preciso conhecê-lo melhor, entender seu funcionamento, estabelecer parâmetros, qualificar-me para fazer-me membro deste coletivo e me comprometer com a transformação. O desafio pode parecer prepotente ou mesmo messiânico, mas me faz prosseguir. Preciso sentir que tudo isto vale a pena, que este é o lugar em que sinto a possibilidade da re-ligação. O território do *relegare* para a afirmação do devir.

Anexo a tudo isto minha concepção e defesa de Artes Cênicas. Nestes escritos, a opção da análise de um curso de Dança e um de Teatro é, a propósito, uma escolha também

tribal. Meu território de afeto sempre esteve na afinidade entre estas áreas, e não em sua dissociação. Compreendo as diferenças, mas me apego ao agrupamento também justificado pelo coração deste registro tribalista: os territórios de pertencimento.

Entre mortos e feridos termino a graduação trazendo todas as inquietações de todo este processo. E assim chego com minhas resistências ao Mestrado, felizmente juntando as Artes Cênicas, trazendo o estudo: **Territorialidades e Saberes Locais: Estratégias para uma construção identitária das Artes Cênicas na Universidade Federal da Bahia**. Sobre a atual mudança dos currículos dos cursos representantes das artes da cena da UFBA, **problematizo**: A percepção de que na presença hierárquica dos saberes racionais da modernidade vinculados por anos ao saber acadêmico, poderia emergir uma proposta curricular que atendesse aos anseios da contemporaneidade *neotribal*? Parto da seguinte **hipótese**: a hierarquização dos saberes nos currículos dos cursos de Graduação impede um diálogo multirreferencial com as territorialidades e saberes locais, o que contribui para um processo de estranhamento da cultura de referência na construção do conhecimento no ambiente acadêmico.

Elegi como **campo de observação**, os atuais currículos dos cursos de Licenciatura em Dança e Licenciatura em Teatro da Universidade Federal da Bahia por considerar-me processo deste diálogo vivenciado nas condições de aluna, professora e pesquisadora, testemunha destas Escolas que contribuíram e contribuem para a organização dos meus atuais padrões de construção de conhecimento.

A **fundamentação teórica** capaz de dar sustentação esta pesquisa está nos autores de um pensamento pós-colonialista e desconstrucionista. Assim, encontrei em Edgar Morin e seu olhar sobre a complexidade a melhor perspectiva para a abordagem educacional. Os princípios de Michel Maffesoli sobre o saber fazer e o cotidiano informam a compreensão do conceito de Conhecimento Comum. Já os princípios sobre o Saber Local e Culturas são empregados segundo Clifford Geertz em diálogo com os autores já citados; as noções de territorialidade são explícitas por Milton Santos, Bauman, e Haesbaert Costa; e as identidades revistas em Hall e Bauman. Foi bem-vindo, também, o pensamento Foucaultiano e as relações de poder apresentadas pelas teorias do currículo em Tomaz Tadeu da Silva. Aliados a estes, estão as reflexões constantes sobre a arte e a educação de Herbert Read, Ana Mae Barbosa, Fayga Ostrower, Isabel Marques e tantos outros. São destes múltiplos olhares que emergiram as noções tratadas nesta pesquisa.

Trata-se de uma pesquisa documental, qualitativa de caráter participativo e observação ativa, eis que conjuga minha própria experiência e vivência como aluna e

professora dos cursos de Dança e Teatro da UFBA, debruçada sobre a apreciação de seus currículos. A metodologia consistiu em promover uma análise crítica dos atuais currículos das referidas Escolas, visando identificar os pressupostos de territorialidades e saberes locais contemplados em diálogo com o conhecimento acadêmico, sem a hierarquia.

Para tanto a primeira etapa da pesquisa se concentrou na coleta dos documentos das Instituições, no levantamento bibliográfico pertinente e os contatos e entrevistas necessárias para a percepção da memória oral de suas histórias. No segundo momento precisei me deter nas análises comparativas e nas impressões de minha realidade vivida nestas instituições. A partir daí coloquei minha hipótese a ser testada e revisada bibliograficamente. Só então pude me ater na verificação e confirmação de que a hierarquização dos saberes nos currículos dos cursos de Graduação impede um diálogo multirreferencial com as territorialidades e saberes locais, contribuindo para um processo de estranhamento da cultura de referência na construção do conhecimento acadêmico.

O **corpus do trabalho** vem organizado em quatro partes, cada uma nomeada de território, ou seja, esta obra compõe-se de quatro territórios: TERRITÓRIO 1: TERRITORIALIDADES E SABERES LOCAIS; TERRITÓRIO 2: A CULTURA ACADÊMICA E O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL; TERRITÓRIO 3: UMA ANÁLISE CURRICULAR – AS LICENCIATURAS EM ARTES CÊNICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA; TERRITÓRIO 4: UMA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA NAS LICENCIATURAS EM ARTES CÊNICAS DA UFBA.

No primeiro destaco os conceitos base para a compreensão do objeto de estudo. Contextualizo os paradigmas atuais que possibilitam a análise deste sistema de organização cultural e suas instituições; exprime as diferenciações disciplinares arraigadas em nossa sociedade e em princípio de superação através dos olhares sobre as regiões fronteiriças da construção social. Sustenta a relação dos saberes formadores das culturas, ressaltando seu momento de separação devido a uma análise equivocada do método científico formador da construção do conhecimento acadêmico; e a atual discussão sobre sua re-união sob a ótica das ressignificações do cotidiano.

No segundo, a partir da compreensão da organização dos saberes na cultura ocidental, proponho um panorama da estrutura do Ensino Superior no Brasil, suas heranças colonizadoras, principalmente os processos de redenção pelo saber, vinculados à religião dos jesuítas e da redenção pela mente oriunda do conhecimento científico positivista. Analiso os processos de homogeneização impostos pelo Currículo Mínimo da ditadura militar, inspirados pelo positivismo Moderno, e as recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de

Graduação (2002). Friso que o processo de construção do que hoje conhecemos como Ensino Superior Brasileiro, como todo o processo de formação deste país, é fruto de um longo processo de colonização do tipo exploração, uma resposta institucional para a formação de uma nova elite para comandar a colônia, e a formação de novos trabalhadores para mão de obra dócil, grata por sua condição.

No terceiro Território, abordo o campo de observação/objeto de estudo, discorro sobre a concepção de o currículo ser local de representação das identificações de um determinado curso, documento que afirma o procedimento, as filosofias, a ideologia, as visões de mundo de uma Instituição de Ensino Formal. Em seguida, apresento a questão da formação do professor no Brasil, através de um panorama documental, desde a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), até as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.). Analiso as Licenciaturas em Dança e Teatro da Universidade Federal da Bahia (UFBA), apresentando brevemente as trajetórias institucionais suas e de suas Escolas, para contextualizar a análise de seus currículos atuais, investigando suas posições e propostas formativas, as filosofias e matrizes curriculares, razões e contradições a partir de suas conformações território-temporais. Problematizo também as formas de inserção das noções de territorialidades e saberes locais nestes currículos, vinculando-as ao percurso histórico das instituições em questão, do Ensino Superior no Brasil, e das hierarquizações de saberes a partir da construção do conhecimento Ocidental.

No quarto Território, como síntese dos argumentos anteriores, apresento as recorrências emergentes da problematização e ressalto a necessidade de uma revisão da concepção de universidade e da formação do professor a partir de propostas para uma reformulação da Dança e do Teatro no ambiente da graduação sem hierarquização dos saberes. Aponto estas artes como elementos passíveis e constitutivos do conhecimento humano e, ainda, local privilegiado de religação dos saberes para a efetivação da construção da complexidade.

Estes territórios precedem sua discussão nos aspectos conclusivos, seguidos pelas respectivas referências e anexos.

2 TERRITÓRIO 1: TERRITORIALIDADES E SABERES LOCAIS

2 TERRITÓRIO 1: TERRITORIALIDADES E SABERES LOCAIS

Neste Território, destaco os conceitos base para a compreensão do objeto de estudo. Contextualizo os paradigmas atuais que possibilitam a análise deste sistema de organização cultural e suas instituições; proponho a discussão das diferenciações disciplinares/hierarquias arraigadas em nossa sociedade e em princípio de superação através dos olhares sobre as regiões fronteiriças da construção social.

Sustento a relação dos saberes formadores das culturas, ressaltando seu momento de separação e hierarquização devido a uma aplicação equivocada do método científico formador da construção do conhecimento acadêmico; e a atual discussão sobre sua re-união sob a ótica de uma epistemologia do cotidiano.

A mudança de paradigmas que presenciamos, vem permitir a inauguração e discussão de novas terminologias para falar dos atuais fenômenos sociais. Os conceitos se mantiveram fixos e imutáveis por longo tempo de acordo com suas relações positivistas com o saber, mas hoje se encontram num processo de revisão semântica e etimológica. Não pretendo esgotar aqui esta discussão terminológica, mas distinguir os termos que circundam as noções de territorialidades e saberes locais para dar conta da progressão desta pesquisa.

A sociedade contemporânea, onde me encontro cidadã, vem se transformando e passando por um processo compreendido como de “desconstrução”. Este fenômeno é aqui empregado no sentido *Derridariano* de revisão de padrões, observado e analisado enquanto mudança das relações com as instituições formadoras do social. A concepção terminológica de nosso título reflete a atitude de perceber este social imerso num mal-estar² gerado pela imposição das escolhas. Os indivíduos estavam fadados a relacionar-se com a concepção de nacionalismos, imbricados ao poder estatal emergente. Este poder, substituído pelo liberalismo, condena o homem a outro suplício – a liberdade de escolhas.

Este homem posicionado na encruzilhada da submissão a um estado constituído e do poder de locar-se por si, percebe-se ator efetivo de si mesmo, tornando urgente a proposição conseqüente da atitude reflexiva sobre si, sobre os outros e o ambiente.

Nesta conjuntura termos como: territorialidades, saberes locais e identidades assumem particular importância para a compreensão dos fenômenos sociais e a seguir me dedico a sua discussão.

² Termo empregado por Zigmund Bauman (1998), ao abordar a liberdade de escolha que a seu ver permeia a pós-modernidade.

2.1 TERRITÓRIOS E CULTURAS: MUROS E FRONTEIRAS

Pertencemos a um território, não o possuímos, guardamo-lo, habitamo-lo, impregnamos dele. Além disto, os vivos não são os únicos a ocupar o território, a presença dos mortos marca-o mais do que nunca com o signo do sagrado. Enfim, o território não diz respeito apenas à função do ser ou ao ter, mas ao ser. Esquecer este princípio espiritual e não material é se sujeitar a não compreender a violência trágica de muitas lutas e conflitos que afetam o mundo de hoje: perder seu território é desaparecer.

Bonnemaison e Cambrèzy, 1996³

Para início desta argumentação, faz-se necessário esclarecer o sentido que emprego aos termos território e territorialidades, suas particularidades e sua relevância para a compreensão desta pesquisa.

O conceito de território, comumente vinculado à Geografia por estar diretamente relacionado às questões de espacialidade, tem sido alvo de discussões frequentes em diferentes áreas do conhecimento. Costa (2007) apresenta as múltiplas perspectivas assumidas pelo termo sob a ótica de diversas disciplinas. A partir da compreensão desta análise assumo o termo *territorialidades* para identificar o território simbólico, ou o que considero “espaço de referência para a construção de identidades” (p. 35), enfatizando as questões simbólico-culturais.

Deste autor, aproprio-me de uma vertente básica de concepção de território: a cultural. Esta, segundo ele a mais subjetiva, considera-o “[...] produto da apropriação/valorização simbólica de um grupo em relação ao espaço vivido.” (COSTA, 2007, p.40). Vale salientar que, para este estudo cabe a vinculação desta vertente a uma segunda – a política – que enfoca a relação espaço-poder. Não descarto os demais conceitos referentes ao termo, mas acredito relevante fazer um recorte determinado para um melhor direcionamento do leitor aos propósitos desta análise.

³ apud Costa, 2007. p. 73

Início meus argumentos com a definição de Milton Santos (2008) do território concebido através de um olhar primeiramente geográfico-econômico, o *território usado*. Ele sugere o território não apenas

superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. [...] é o chão e mais a população, [...] uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. [...] é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi. [...]. (SANTOS, 2008, p. 96-97)

Ou seja, território é lugar de afirmação de culturas, economias, políticas. Local geograficamente estipulado pela necessidade específica de determinadas sociedades de cristalizar seu tempo num espaço, de estabelecer um local de partilha de experiências, construção de mitos comuns, de significar sua existência através da proximidade com o outro com quem se identifica e compartilha uma história comum – a história do lugar. Este autor identifica uma relação direta entre as feições naturais do território e seu funcionamento por uma adaptação dos homens com pequena intermediação técnica. Seu valor é atribuído pelo uso, regendo as manifestações da vida social.

Este uso desvincula-se do pressuposto utilitarista, pois considero que o espaço propriamente dito faz parte do cotidiano de seus habitantes na criação e recriação dos mitos e símbolos, caracterizando-os enquanto grupo. Este se vincula pela sensação de pertencimento gerado pela apropriação simbólica do espaço, através do princípio de identificação – o que torna o território um “construtor de identidade” – considerando que o grupo não se apropria de determinado território, mas identifica-se com ele. A relação com o espaço torna-se afetiva, ou o que preferencialmente, e a exemplo de Michel Maffesoli (2006), chamarei de afetual.

Partindo desta concepção de pertencimento, aproprio-me – ou melhor – identifico-me com uma concepção específica da territorialidade, atribuída à Antropologia, o *neotribalismo*. Introduzida por esse autor, esta concepção apóia-se na afirmação de que o período atual caracteriza-se por ser “empático”, pela indiferenciação, pelo “perder-se em um sujeito coletivo” (p. 38). Segundo ele, percebemo-nos numa *socialidade* empática, em substituição ao *social* racionalizado da modernidade.

Ainda de acordo com Maffesoli, estes microgrupos sociais, a que chamamos *tribos*, podem ser avaliados através da categoria “comunidade emocional”, de análise sócio-histórica de Max Weber, assumindo as características de efemeridade, “composição cambiante”, inscrição local, “a ausência de uma organização”, e a estrutura quotidiana. Este último passa a

ser o substrato sobre o qual se articularão todas as representações do sólido laço social que compõe o grupo.

Esta concepção pós-moderna de território nos leva a compreender a dissolução das fronteiras forjadas na ordem dos nacionalismos impostos pela organização político-econômica pré-estabelecida, os enormes muros construídos geograficamente e cartesianamente começam a não mais atender aos anseios da atual *socialidade*. Os traços cartográficos dos polígonos começam a ser superpostos pelas linhas pontilhadas pelo cotidiano. As comunidades passam a ser constituídas pela identificação do dia-a-dia. O banal passa a ser determinante para a sensação de pertencimento que gera as diferentes fronteiras, tracejadas, líquidas, moldáveis ao simbólico, àquilo que é compartilhado, sentido pelo *nós*.

E o que vem a ser este *nós*?

No *neotribalismo*, o indivíduo passa a importar menos que a pessoa, que deve representar seu papel numa cena global regido por regras precisas, criadas e compartilhadas pela ética. A estética do *nós*, caracterizada pelo sentir em comum, é a abertura para o Outro, o que conota a *proxemia* (espaço, local em que se representa o destino comum), uma estética favorecida pelo espaço. A ética que rege estes reagrupamentos opõe-se à moral imposta e abstrata da modernidade, é empática e proxêmica, originária do próprio grupo, produzida pelo espaço compartilhado. É gerada a partir da união do grupo pela identificação, pelo devotamento que reforça aquilo que é comum a todos. O grupo passa a ser um lugar em que a pessoa se percebe a serviço de, e não apenas um lugar de refúgio. “[...] é, por força das circunstâncias, porque existe proximidade (promiscuidade), porque existe a partilha de um mesmo território (seja ele real ou simbólico), que vemos nascer a idéia comunitária e a ética que é o seu corolário.” (MAFFESOLI, 2006, p. 46). Vale salientar que esta comunidade constitui uma moralidade própria, a partir do que o autor chama de “experiência ética”, que esgota sua energia na sua própria criação – ou seja, é voltada para o presente –, reafirmando seu sentimento de si através da criação de seus rituais cotidianos, repetitivos, que dá segurança à ligação entre a ética comunitária e a solidariedade estabelecida.

Considero esta experiência ética, atrelada à estética, a nova concepção de fronteira: a fronteira banal/cotidiana, não cartográfica, que faz com que haja o ajustamento de uns aos outros e a um território determinado e ao meio natural. Sendo originária de relações freqüentemente conflituais, torna-se flexível apesar de longeva, sendo a “expressão mais característica do querer-viver social” (MAFFESOLI, 2006, p. 53).

A partilha do território pela experiência cotidiana, que torna o reagrupamento coeso e fluido ao mesmo tempo, substitui e vai de encontro à falsa sensação de segurança imposta a partir dos pressupostos do receituário da Modernidade.

De acordo com Bauman (1998, p.20), “pode-se definir a modernidade como a época, ou o estilo de vida, em que a colocação em ordem depende do dismantelamento da ordem ‘tradicional’, herdada e recebida; em que ‘ser’ significa um novo começo permanente.”. Ordem e Progresso, palavras estampadas em nossa bandeira nacional são a evocação da modernidade. Uma era criada para e pela rotina de eliminação de sujeira, um eterno novo começo em busca da artificial pureza gerada pela eterna ordem e ininterrupta rotina de limpeza. “A sujeira é essencialmente desordem [...] ela existe ao olhar do observador [...] Se o desasseio é coisa inapropriada, devemos atacá-lo através da ordem. **O desasseio ou a sujeira é o que não deve ser incluído se um padrão precisa ser mantido.** (grifos meus)” (DOUGLAS, 1970 apud BAUMAN, 1998. p. 18). A limpeza símbolo do processo de exclusão para manutenção dos padrões estabelecidos, mantidos a qualquer custo, fomentando a criação dos marginais.

Os *estranhos* da modernidade tornam-se a síntese da sujeira, criaturas à margem do padrão estabelecido, aqueles que não se furtam a questionar as verdades absolutas e inquestionáveis. Alvos dos mantenedores das utopias modernas sempre constituíram uma ameaça ao “mundo perfeito” – permanente, idêntico a si mesmo, fixo e imutável, sem obscuridades, transparente, harmônico, sem *estranhos* – ao totalitarismo de uma ordem nova e final, geradora de uma sociedade em eterno estado de atenção para a manutenção das coisas em seus devidos lugares.

Inimigas da desordem e num mundo industrial imerso na mudança, as imposições fomentavam as políticas totalitárias extremistas, buscando sempre combater novas *anomalias* e prevenir possíveis modificações de padrões, numa constante luta contra o surgimento de novas sujeiras. A insegurança passa a reinar absoluta. A incerteza e a desconfiança se estabelecem pela ineficiência das habilidades de purificação em acompanhar a criação de novas categorias de sujeira. A Modernidade pressupõe a massa perfeitamente homogênea de humanos idênticos. Um amálgama sem nuances, que atendesse à necessidade de expurgar qualquer continuação da velha ordem remanescente do período que a antecede, uma coletividade que representasse o asséptico destino comum da humanidade, harmônico, perfeito, inquestionável, absoluto.

Acredito que a criação de ideais de pureza não é uma exclusividade da Era Moderna, mas de todas as sociedades. Refiro-me especificamente a ao ideal moderno pela influência

direta na atualidade, na construção do social e da socialidade, e do ideal de educação em que fora implantada a instituição de ensino superior no Brasil, sobre a qual me dedico nestes escritos.

Os *estranhos* a que me refiro não se encaixavam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo moderno. A transgressão de que eram culpados turvava a tão buscada transparência de seu tempo, borrava as fronteiras, exalava incertezas. Na guerra para expurgá-los, segundo Bauman (1998), criaram-se duas estratégias conhecidas e defendidas por nossas instituições ainda mantidas sob a ótica moderna. A primeira: *antropofágica* que consistia na assimilação da diferença tornando-a semelhante, abafando as distinções culturais ou lingüísticas, proibindo as tradições e lealdades que não alimentam a conformidade com a ordem nova, promovendo e reforçando uma única medida. A segunda: *antropoêmica* que consistia na exclusão das criaturas, banindo-as dos limites para além das fronteiras do território, sem comunicação com o lado de dentro, confinando-as aos guetos, cerceando seus direitos. No caso de nenhuma das alternativas darem certo, restava a destruição física. Considero que um dos motivos da proliferação destas criaturas consideradas indesejáveis fosse o processo de sobrevivência a partir da construção da identidade individual.

Durante a construção de sua sociedade, o Estado Moderno pretendia libertar seus indivíduos de suas identidades herdadas, levando-os a se responsabilizar pela realização de suas identidades, que, após escolhidas, tornavam-se fixas e imutáveis, alheias ao poder intermediário das comunidades e tradições. Para este projeto, cada indivíduo era considerado uma tábula rasa, lisa, sem qualquer indício de marca, suas inscrições datavam de sua introdução ao social, do momento em que decidia sua identidade, livre de qualquer herança, qualquer conexão com os saberes e suas ancestralidades.

A exacerbação da individualidade moderna não encontra condições de continuidade no contexto da pós-modernidade. Esta identidade forjada de forma fixa e imutável não encontra um substrato sólido e passa a ser revista. O reinado da incerteza demonstra a fragilidade do mundo construído sob a égide do autoritarismo estatal, da verdade absoluta e da homogeneidade imposta para o purismo. Os estranhos buscam seus direitos de se perceber parte de algo, de serem reconhecidos integrantes da sociedade. Os guetos constituem comunidades baseadas em ajuda mútua. O pertencimento dá origem a novos *estranhos*, a incerteza também dá origem a novos *estranhos*, assim como a dimensão econômica do consumo e do capital neoliberal dá origem a novos *estranhos*. É preciso rever as fronteiras de exclusão dos *estranhos*, pois há novos limites que não podem ser determinados *a priori* no contexto da incerteza cotidiana.

As pessoas se buscam e se repelem num ciclo constante da busca pela sensação da segurança. Este movimento gera um sentir comum (estética) que gera novas regras de convivência – por e para a convivência – assumindo-se um laço coletivo (ética) que por sua vez é re-afirmada no cotidiano através dos costumes. Estes, de acordo com Maffesoli (2006, p.54) são “[...] o conjunto dos usos comuns que permite a um conjunto social reconhecer-se como aquilo que é [...] é o não dito, o ‘resíduo’ que fundamenta o estar-junto”.

É o costume que faz a comunidade existir como tal. Este, aliado à inscrição local, constitui a noção de pertencimento tribal. A relação inter-individual liga as pessoas também a um determinado lugar. A partilha do território, a *proxemia*, leva-as a organizar suas vidas em torno de mitos comuns, não mais uma história universal, mas a experiência do dia-a-dia. O território adquire contornos físico-simbólicos.

O reforço à heterogeneidade pós-moderna põe em destaque a multiplicidade de novos agrupamentos, que, por sua vez, movidos pelo sentir em comum elaboram uma memória coletiva que termina por se constituir cultura. Originária de uma experiência em comum, são ajustamentos que promovem uma espécie de equilíbrio a partir do heterogêneo.

Assimilando a noção de cultura denotando expressão ou reflexo de determinada sociedade (BURKE, 2005), e entendendo-a como herança de valores e objetos compartilhada por um grupo humano (BOSI, 1992), passo a compreender a existência das múltiplas culturas relacionadas à multiplicidade de memórias coletivas geradas no território das tribos. Acredito ser a cultura o conjunto de técnicas, mitos, rituais eficientes concebidas para a sobrevivência de determinado agrupamento de pessoas. Este agrupamento é fomentado pelas possibilidades de criação hiperbólica de compreensão de mundo em comum, bem como o vislumbre da segurança perdida nas possibilidades de escolha da pós-modernidade com o fim dos nacionalismos.

Estas concepções de cultura afirmam identificações, gerando o que Hall (2006) nomeia *identidades culturais*, ou aspectos identitários que emergem da sensação de pertencimento a determinada sociedade, território ou tribo. Anteriormente fomentadas pela nacionalidade, contribuíram para criação de padrões homogeneizantes de comportamento – comunicação, educação, idioma etc. – produzindo sentidos sobre a nação. Com a multiplicidade de tribos, o processo de formação da cultura torna-se cotidiano, através da partilha de territórios, sentimentos, memórias. Este termo passa a ser sinônimo de multiplicidade. Vinculada ao vaivém de pessoas entre tribos, numa deriva-enraizamento-reencaixe constante, as múltiplas culturas se tornam um processo dinâmico de reinvenção-reafirmação. Arraigadas ao território espaço-símbolo tornam-se parte da estrutura de

sobrevivência tribal estimulando a reestruturação da relação de seus componentes com a transmissão-perpetuação dos hábitos e do conhecimento advindo deles.

2.2 O SABER E O SABER-FAZER

O termo **saberes** é aqui empregado como o conhecimento criado para a transmissão dos hábitos forjados para as culturas e territórios sociais, possibilidade de reprodutibilidade, reflexão, transformação e adaptação dos indivíduos.

Considerando os limites dos territórios uma membrana que possui permeabilidade seletiva, que inevitavelmente se comunica com outras membranas e com o meio que as circunda e permite sua sobrevivência, percebo que esta máxima da citologia permite conferir duas proposições históricas de construção da relação entre estes territórios: as criadas no ambiente interno, pressupondo um purismo das relevâncias destes saberes, construindo uma fortaleza territorial, cercada por um enorme muro de concreto; e as criadas a partir da relação com o meio, influenciando inevitavelmente o exterior, e estabelecendo um conhecimento híbrido, resultando no saber de fronteira, que não é nem o bem nem o mal, mas o agrupamento das hipérboles, as saídas construídas no fazer de comunidade.

O Conhecimento ficou assim dividido e hierarquizado por um muro muito bem construído historicamente pelos poderes que se sucederam na gênese da civilização ocidental, da qual somos herdeiros e que ao longo dos tempos se tornou detentora suprema da razão, difundindo a crença de que a ciência era um patrimônio seu e qualquer outra forma de saber não passava de crendices inferiores e superstições.

Realidades Universais, Reificação, fantasma do Uno - poderíamos multiplicar os exemplos desta atitude de espírito que pretende objetivar, colocar diante de si como objeto o fato social ou natural, a fim de assenhorear-se de sua riqueza e dominar o seu funcionamento. Tenhamos em mente que o processo de redução é sempre utilitarista. Impor uma organização social teocrática ou justificar uma exploração natural e social é sempre conseqüência de um pensamento redutor. (MAFFESOLI, 2007, p.65)

Pensamentos utilitários são facilmente transformados em pensamentos morais que servem para legitimar aparatos instituídos com a pretensão de reger a lógica do que “deve ser”, ou seja, uma ordem moral de organização das coisas, dos homens e das sociedades. No entanto e a despeito disto, o que “é” tem prioridade sobre o que “deve ser”. O que é

simplesmente está no conhecimento empírico que permeia o cotidiano, nas incertezas, no movimento contínuo dos desafios que supera a construção meramente racional. Segundo Maffesoli (2007, p.209), “O ideal do conhecimento cotidiano não é nem a certeza, nem mesmo a probabilidade em sentido matemático, senão somente a verossimilhança.”

Relegado à margem das instituições detentoras do conhecimento, este saber nascido do cotidiano, apelidado de “saber-fazer”, esteve aquém (ou além) do institucionalismo Moderno, por não se afirmar como uma ciência válida de estudo. A relevância formal era dada ao utilitarismo-tecnista, forjado para a manutenção do sistema fabril de produção industrial do capital, ou das verdades absolutas produzidas pelos intelectuais das minorias dominantes como propagação de sua ideologia e negação de qualquer outra forma de produção de cultura que contrariasse a certeza estruturada pelo social fixo e imutavelmente construída pelas sólidas identidades nacionais-estatais.

Com suas referências comunitárias negadas desde seu nascimento, o indivíduo precisava reinventar-se, sem que nada que viesse antes dele, ou que fosse forjado pelo presente facilmente superável estivesse equiparado ao “dever-ser”. A manutenção desta sociedade estava intimamente vinculada ao processo de conceituação lógica e racional de todo o conhecimento. A forma de educação válida é a formal, institucional, em que se aprende a executar o trabalho na função que se exerce, e a reconhecer conceitos válidos para a racionalidade.

O *neotribalismo*, porém, obriga-nos a enxergar outra construção de saberes. Aquela de incertezas, mutabilidade constante e infinitos processos conceituais. O saber advindo da experiência cotidiana, um “*co-naissance* comum” (MAFFESOLI, 2006, p. 239), que representa um nascimento coletivo, a afirmação do saber gerado no seio da coletividade e para organização de suas identificações e continuidade deste território simbólico.

O saber oriundo da convivência proxêmica valida a *centralidade subterrânea* que mantém o *vitalismo* tribal dos atuais reagrupamentos sociais. É o reconhecimento de que, para além da homogeneização das culturas, existe um saber-dizer, uma sistematização e uma lógica de transmissão dos costumes característica da socialidade. Lógica que não os cristaliza, mas que é reflexiva, pois é oriunda da experiência, não validando uma prática, mas sendo. O gerundismo deste saber demonstra a força do presente na sua construção, seu inacabamento constante demonstra a vinculação de si com o imediato, com a atenção às necessidades cotidianas.

2.3 AS CONTRADIÇÕES: A HIERARQUIA DOS SABERES

De posse da noção dos saberes, podemos seguir no caminho da construção da Instituição Formal de Ensino, da qual nos ocuparemos num breve panorama no capítulo a seguir. Para tanto, precisamos passar previamente pela organização de pensamento que inaugura esta estrutura como conhecemos hoje e observar como vem se transformando até a atualidade.

A estrutura de transmissão de conhecimento que vigorava impressa nas grades curriculares de até bem pouco tempo atrás tem seus precursores no cerne do pensamento Moderno. Não afirmo que esta forma de tradução do conhecimento tenha sido a origem de toda e qualquer hierarquização das formas do saber, pois considero que cada sociedade, em cada época, tem seus próprios meios de transmissão de conhecimento e afirmação de poder para manutenção de seus padrões de convivência. Afirmo, porém, que a Modernidade vem favorecer o meio de consolidação da educação burguesa institucionalizada, da qual herdamos o meio de compreensão do Ensino Superior.

A Idade Moderna, na cronologia da História Ocidental, de acordo com Vicentino (1997), tem início em 1453 com a queda de Constantinopla quando invadida pelos turcos-otomanos, e seu fim é datado de 1789 com a tomada da Bastilha durante a Revolução Francesa. Este período é marcado pela transição entre a ordem feudal da Idade Média e o capitalismo industrial e ficou conhecido como Antigo Regime, na época dos Estados absolutos e do intervencionismo estatal na economia – característica do mercantilismo. A burguesia cristaliza seu poder econômico – apesar de não ter qualquer contrapartida no plano social e político – convivendo com o despotismo dos reis e a manutenção dos privilégios feudais – combinando o expansionismo, a exploração colonial, a ampliação comercial, o progressismo capitalista e resquícios do feudalismo.

É neste momento que entra em cena René Descartes (1596-1650). Ao propor o problema do conhecimento, ele determina dois campos do saber totalmente separados e distintos. Segundo Morin (2000, p. 27),

De um lado, o problema do Sujeito, do **ego cogitans**, do homem que por assim dizer reflete sobre si mesmo, e esse problema vai ser, deve ser aquele da filosofia. De outro lado, o problema daquilo que ele chama de **res extensa**, quer dizer, dos objetos que se encontram num espaço, e o universo da extensão do espaço é aquele oferecido ao conhecimento científico.

A partir desta separação, o caminho da Filosofia e das Ciências passam a seguir a direção sugerida por Descartes, em que o sujeito é excluído do conhecimento científico.

Em seu *Discurso do método*, ele inaugura a filosofia moderna. Publicado no idioma Francês em 1637, época em que textos filosóficos eram escritos em latim e inacessíveis ao público em geral, afirmou ainda mais sua intenção de defender a popularização da razão para alcançar todas as pessoas dotadas de “bom senso” sem discriminação ou limitação de gênero, por considerar a razão inerente a todos, distinguindo-se apenas em sua aplicação.

Numa breve biografia na edição de 2008 do livro supracitado, Rosenfield descreve Descartes como aluno oriundo da escola jesuíta, mas alguém que acreditava que “a filosofia e a ciência estavam esclerosadas” (DESCARTES, 2008, p. 06), e para resgatar o princípio filosófico de busca da verdade de algo necessitava de

[...] um pensamento autônomo, livre de quaisquer amarras e, sobretudo, livre de toda espécie de preconceito. Se cada um de nós almeja ter uma idéia verdadeira, devemos preliminarmente afastar este tipo de pré-conhecimento, de pré-conceito, sedimentado no senso comum, impeditivo de que se possa pensar diferentemente. [e complementava] O senso comum de uma época, qualquer que seja, não é nem pode ser critério de verdade. (DESCARTES, 2008, p. 06)

Ele acreditava que para reconhecer algo como verdadeiro era preciso analisar racionalmente, a partir de um método baseado na dúvida e em sua hipérbole. Para sua própria reflexão, buscava apartar-se da vida social, concebendo a tarefa propriamente reflexiva, realizada no interior da consciência, numa razão voltada unicamente para si mesma, sem influências externas e internas, nem provenientes dos sentidos ou de preconceitos. Um método no qual os homens poderiam seguir com os passos seguros de uma sabedoria teórica e prática. Defendia a idéia de que a razão deveria permear todos os domínios da vida humana, numa atividade libertadora.

Imune ao erro, a razão tornara-se sinônimo de alma, mente, espírito, cuja propriedade essencial era o pensamento. Com sua separação do corpo, originaram-se dois tipos distintos de existência: a das idéias e do pensamento; e a material, atribuída à concepção de corpo como extensão. Nem a divindade escapa de sua análise racional, que já não admite limites.

Podendo ser utilizado por qualquer indivíduo, seu método pressupunha o abandono de opiniões sem fundamento sólido ou sustentação, pois era voltado para a busca da verdade, não da verossimilhança. Acreditava que seus procedimentos tornariam viável o progresso de

toda a humanidade, a partir de conquistas graduais, primeiro no nível da individualidade, até ganharem os outros campos da vida.

Descartes (2008, p. 54-55) apresentou quatro regras para compreensão de seu método, simples e passíveis de adoção por qualquer pessoa:

1. Não aceitar nada como verdadeiro sem que passe pelo crivo da razão – seguindo uma ordem imune ao que é dado como verossímil pelo senso comum;
2. Dividir cada dificuldade em tantas parcelas quanto possíveis, numa infinita simplificação necessária para a delimitação perfeita de qualquer problema;
3. Conduzir os pensamentos numa ordem lógica, começando dos conhecimentos mais simples aos mais complexos – mesmo que um não preceda naturalmente o outro.
4. O procedimento deve dar lugar a tantas revisões quanto necessárias, podendo ser retomado e repetido por qualquer um – sendo verdadeiro aquilo que puder ser verificado.

A partir destes pressupostos, o autor também estabelece uma moral provisória para aqueles que se dedicarem a esta filosofia para que vivam segundo o mais provável e verossímil. Para tanto, estabeleceu mais regras (DESCARTES, 2008, p. 59-68):

1. Obedecer às regras de cada país, seus costumes e leis, sem supressão da liberdade;
2. Ser resoluto e firme em suas ações, não seguindo as opiniões mais duvidosas, agindo de modo a chegar a algum lugar, mesmo que depois necessite reconhecer ter chegado a um lugar errado;
3. Mudar primeiramente a consciência individual para criar o hábito da razão;
4. A moral enquanto escolha de vida, numa opção pelo bem maior, o da verdade enquanto fruto de uma razão questionadora, metódica e aberta.

Apesar de sua intenção primeira ter sido apresentar os procedimentos que acreditou eficazes em sua vida na busca da verdade e não determinar condicionantes a serem seguidos por sua sociedade, estes escritos determinaram o pensamento de toda uma época, vigorando ainda hoje como essência do pensamento ocidental em processo de revisão. Numa breve análise, é possível perceber que os princípios de seu método, em ordem de aparecimento, deram origem respectivamente: à negação do conhecimento cotidiano; à hiperespecialização; à hierarquização dos saberes; à quantificação e mensuração para a verificação do conhecimento. Estes são interdependentes e funcionam numa retroalimentação que vem determinando os rumos da construção dos conhecimentos no âmbito da cultura ocidental. Em última análise atualmente vêm servindo para o processo de afirmação do capitalismo como realidade econômica, bem como a subjugação de povos durante o colonialismo.

Dando seqüência a este processo epistemológico, cujos precursores foram René Descartes e Isaac Newton⁴ (1642-1727) surgiu o que Vicentino (1997) acredita ser o movimento que arquitetou as idéias que derrubaram o Antigo Regime: o Iluminismo. Caracterizado, segundo Gadotti (2004), pelo apego à racionalidade, pela luta em favor das liberdades individuais, contra o obscurantismo da Igreja e a prepotência dos governantes; a “Filosofia das Luzes” inaugurou uma nova forma de redenção da humanidade. Aquela que, para Luckesi (1994), viria se opor à educação redentora preconizada pela Igreja: seria a redenção pela mente, uma readequação do mundo a partir de uma forma de pensar vinculada às mudanças sociais que despontavam. Gadotti (2004, p.88) afirma ainda:

O século XVIII é político-pedagógico por excelência. As camadas populares reivindicam ostensivamente mais saber e educação pública. Pela primeira vez um Estado instituiu a obrigatoriedade escolar (Prússia, 1717). Cresce, sobretudo na Alemanha, a intervenção do Estado na educação, criando Escolas Normais, princípios e planos que desembocam na grande *revolução pedagógica nacional* francesa do final do século. Nunca anteriormente se havia discutido tanto a formação do cidadão através das escolas como durante os seis anos de vida da Revolução Francesa. A escola pública é filha dessa revolução burguesa. Os grandes teóricos iluministas pregavam uma educação cívica e patriótica inspirada nos princípios da democracia, uma *educação laica, gratuitamente oferecida pelo Estado para todos*. Tem início com ela a idéia da *unificação do ensino público* em todos os graus. Mas ainda era elitista: só os mais capazes podiam prosseguir até a universidade.

Assim, a noção de saber vincula-se diretamente à educação escolar formal, instituído pelo Estado. A idéia do ensino universal como forma de eliminar a desigualdade vem como um marco para a sociedade da época. Vale ressaltar que esta desigualdade a ser eliminada é apenas um meio de acesso da burguesia ao poder, pois se admitia a desigualdade natural entre os homens. A educação oriunda desta Revolução buscava formar o educando a partir da consciência de classe, centro do conteúdo programático. Gadotti explica que a burguesia ascendente queria uma educação que formasse cidadãos partícipes e uma nova sociedade liberal e democrática.

Para este autor, o pensamento iluminista representou o fundamento da pedagogia burguesa, existente até hoje através da transmissão de conteúdos e da formação social individualista. Esta classe percebeu a necessidade de oferecer a mínima instrução para a massa trabalhadora, dirigindo a educação para a formação do cidadão disciplinado. Destaco ainda deste movimento, as idéias de Emanuel Kant (1724-1804), que acreditava que “o

⁴ Com o princípio da gravidade universal, Newton contribuiu para reforçar o fundamento de que o universo é governado por leis físicas e não submetido a interferências de cunho divino. (VICENTINO, 1997. p. 235)

homem é o que a educação faz dele através da disciplina, da didática, da formação moral e da cultura.” (GADOTTI, 2004, p. 90). Para Kant, o sujeito da educação precisava ser cultivado e civilizar-se para corresponder à natureza. Devia atingir uma perfeição criada pelo homem, por meio da razão e livre do instinto. Assim, “[...] precisa da *disciplina*, que domina as tendências instintivas, da *formação cultural*, da *moralização*, que forma a consciência do dever, e da *civilização* como segurança social.” (GADOTTI, 2004, p. 91). Kant sustentava que o homem tinha a capacidade de elevar-se mediante esforço intelectual contínuo e respeito às leis morais.

A doutrina burguesa nasce a serviço de uma liberdade, associada ao conceito de propriedade e de liberalismo, a serviço da acumulação da riqueza. A burguesia impõe o saber institucionalizado como seu sistema de afirmação de poder, em que toma o controle da educação social de acordo com seus interesses, que passam a ser os interesses gerais de toda a sociedade. Ao arrancar o monopólio eclesiástico da educação, esta nova classe demonstrou ainda cedo que a igualdade entre os homens não estava de todo em seu projeto educacional. Tinha como princípio fundamental uma educação distinta para cada classe: a instrução para governar, direcionada para a classe dominante; e a educação para o trabalho, para a classe trabalhadora. Garantindo ainda que a educação desta última devesse ser ministrada a contagotas, pois a educação para o povo deveria fazer com que os pobres aceitassem sua condição de bom grado, como afirmaram Smith (1723-1790) e Pestalozzi (1746-1827), ambos citados por Gadotti.

Este dualismo educacional entre as classes veio a ser sistematizado no século XIX, pelo pensamento positivista. Consolidando a concepção burguesa de administração do saber, o positivismo toma forma ao lado de seu antagonista direto, o marxismo. Ambos surgem como tentativas de sanar o que acreditavam ter sido uma derrota do Iluminismo. Gadotti (2004, p. 108) explica que

Para Augusto Comte [1798-1857, positivista], a derrota do iluminismo e dos ideais revolucionários devia-se à ausência de concepções científicas. Já Marx [1818-1883, marxista] buscava as razões do fracasso na própria essência da revolução burguesa, que era contraditória: proclamava a liberdade e a igualdade, mas não as realizaria enquanto não mudasse o sistema econômico que instaurava a desigualdade na base da sociedade.

Para Comte, uma verdadeira ciência analisaria todos os fenômenos como fatos, inclusive os humanos. As ciências da natureza, assim como as ciências humanas, precisavam ser neutras, afastando-se de qualquer preconceito ou pressuposto ideológico. O positivismo viria a consolidar a ordem pública, reinando absoluta, servindo de base para a formação

científica da sociedade, instituindo a fé na ciência. Com o lema “Ordem e Progresso”, o positivismo nasceu enquanto filosofia, mas foi como ideologia que se afirmou pregando a libertação social e política pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia, sob o controle das elites. Este mesmo lema inspirou a Velha República e o golpe militar de 1964.

Para Maffesoli (2007), o positivismo talvez seja um mito fundador que serve à congregação de uma comunidade, que se ergue tal qual uma estátua confirmando os fiéis em sua fé e renegando os ímpios. Em sua atitude de espírito, instala a lógica do dever-ser, colocando sob a égide da razão todos os elementos da natureza e da sociedade. A vida social deve submeter-se aos direcionamentos desta ciência que torna o fato social mensurável.

Ainda para este autor, cada época apresenta seu próprio sistema de investigação e interpretação do ambiente social e natural, sendo difícil abstrair-se da tendência dominante. Esta procede às formas de organização do conhecimento como poder e controle social. Michel Foucault (1987, p. 136) afirma que “Para as sociedades, gênese dos indivíduos, essas duas ‘descobertas’ do século XVIII [progresso e gênese] são talvez correlatas das novas técnicas de poder [...]”, o isolamento dos indivíduos para o espaço autorizado de construção de saber, através da lógica positivista, leva o indivíduo a negar sua experiência como conhecimento sistematizado, valorando apenas as realizações de âmbito institucional, sendo facilmente subjugado pela sapiência hierarquicamente constituída pelo poder dominante. Procedendo a sua vigilância mantenedora de seu poder, o positivismo busca tornar transparente toda a obscura vida em sociedade, recorrendo aos processos das ciências naturais para promover a remoção das trevas em que se encontram as realidades sociais, não podendo subsistir nenhuma ambigüidade ou equívoco. “O que está em jogo é uma sociedade perfeita.” (MAFFESOLI, 2007, p. 57).

O final do século XX, entretanto, mostra a saturação desta prática teórica, pois, como reforça Maffesoli (2007), uma ciência vinculada ao imperativo hegemônico do século XIX não compreende a “atividade comunicacional”, caótica e ininterrupta, da atualidade. O que acontece é a suspeição da legitimidade de determinações de outras épocas que se pretenda fazer referência insuperável no mundo do pensamento, tornar-se uma verdade universal, sem fronteiras no espaço e no tempo.

É no domínio da existência social que a redução do conhecimento à ciência se torna abusiva. Faz-se necessário reconhecer que cada indivíduo apóia-se na experiência e na convivência para conhecer o que vive, e é esta imperfeição da dinâmica da sociedade que precisa ser expressa através de instrumentos igualmente flexíveis. Isso nos impele a buscar uma atitude mais apta a ocupar-se do cotidiano, assumindo seu relativismo.

Este olhar pressupõe uma lógica do dia-a-dia diferente do absolutismo da verdade cartesiana, ou da síntese dialética – ambas ainda conceitualistas e sublimadoras das contradições: a primeira com sua total aniquilação, a segunda partindo dos antagonismos para propor uma síntese única – que legitimaram a busca da construção de sociedades perfeitas. Mas uma lógica contraditorial, que abandone o dever-ser do conceito uno e marginalizante, cerceador dos direitos de existência do que não pode abarcar. Desta forma, aproprio-me dos dizeres de Maffesoli (2007, p. 63) de que “é preferível opor a moleza da noção à rigidez do conceito”, ao assumir a atitude nocional, que, ao perceber a heterogeneidade indica que um objeto é ao mesmo tempo diferentes coisas, evitando a existência de verdades universais.

Não desconsidero o esforço positivista, que se justifica em suas necessidades de afirmação de sua época, mas considero a sua saturação frente aos anseios da atualidade, em que a unidade do saber se encontra em processo de saturação, dando a vez a uma noção mole e polissêmica.

O pluralismo funcional vem a dar conta da polissemia da socialidade. Vem a ser a expressão metodológica da contradição e do heterogêneo. Reconhece o que *é*, antes de estabelecer o que *deve ser*. O retorno de valores considerados arcaicos – território, ecologia, regionalismo e hedonismo –, vem para significar a inexistência de saberes absolutos. Pois, para Maffesoli (2007, p.68),

[...] se a utopia do conhecimento existe, se é legítima, isto não nos deve fazer esquecer que ela colide, em sua pretensão de tudo exaurir, com a dura realidade de um mundo social complexo, que parece sempre em fuga para adiante quando pensamos tê-lo apreendido de uma vez por todas. O que constitui a estruturação individual ou coletiva não é, decerto, o princípio de identidade, mas a contradição ou a alteridade. É então inútil querer formalizar ou quantificar as situações, as relações sociais ou as atividades múltiplas que exprimem, que põem em jogo tal alteridade.

Desta forma, sai de cena o reducionismo utilitarista do conceito, e assume o palco a pluralidade funcional da epistemologia do cotidiano, que, não pretende superar as contradições, mas ao contrário evidencia a heterogeneidade e a complexidade do presente e da sociedade.

3 TERRITÓRIO 2: A CULTURA ACADÊMICA E O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

3 TERRITÓRIO 2: A CULTURA ACADÊMICA E O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

A partir da compreensão da organização dos saberes na cultura ocidental, neste Território proponho um panorama da estrutura do Ensino Superior no Brasil, suas heranças colonizadoras, principalmente os processos de redenção pelo saber vinculados à religião dos jesuítas e da redenção pela mente, oriunda do conhecimento científico positivista.

Posteriormente, analiso os processos de homogeneização impostos pelo Currículo Mínimo da ditadura militar, inspirados pelo positivismo Moderno, e as recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação (2002).

Vale salientar que, como todo o processo de formação do país, a educação formal é fruto de um longo processo de colonização do tipo exploração. De acordo com Bosi (1998, p.13),

a colonização não pode ser tratada como uma simples corrente migratória: ela é a resolução de carências e conflitos da matriz e uma tentativa de retomar, sob novas condições, o domínio sobre a natureza e o semelhante que tem acompanhado universalmente o chamado processo civilizatório.

A ascensão da burguesia portuguesa, trazendo à tona a necessidade de conquistar novos territórios para aumentar a produção e as relações comerciais, serviu como fator de dinamização para o expansionismo deste país no século XV. Através de processos religiosos, expressando motivações de dilatar a fé e o Império, os colonizadores caminharam em seu projeto de submeter novos povos, explorar bens, ocupar um novo solo.

É nesta proposta de dominação que se combinam resistências: invasores e invadidos, invadidos coagidos a colaborar com propósitos invasores, entre outras. A ordem e o progresso positivistas são postos a prova no contato com o diferente. Como sublimar a heterogeneidade? Como impor sua ética/estética como uma experiência de todos? A educação formal, institucionalizada era uma das respostas. A formação de uma nova elite para comandar em seqüência; a formação de novos trabalhadores para mão de obra dócil, grata por sua condição. Vejamos como fora o processo de construção do que hoje conhecemos como Ensino Superior Brasileiro.

3.1 AS HERANÇAS: A IMPORTAÇÃO DE MODELOS PARA A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

A Universidade brasileira, em sua origem, sofreu influência de dois modelos institucionais: o francês ou napoleônico e o alemão ou humboldtiano, vinculados ao modelo educacional jesuítico já estabelecido. Porém, os paradigmas estruturais destes modelos estiveram atrelados a outras conformações de Instituições de Ensino Superior, como exemplo as confessionais, a anglo-saxônica e a reconhecida como “americana de massa” – derivada desta última. Contudo, o antagonismo relativo às duas primeiras proposições as constitui representações simbólicas das possíveis identificações na formação da estrutura universitária brasileira, servindo de parâmetro e referência.

De acordo com Squissardi (2006, p. 68), o modelo francês, instituído na Era Napoleônica, fez da Universidade uma instituição formadora dos quadros necessários ao Estado, conforme a nova ordem social, dando especial atenção, na relação ensino-aprendizagem, a especialização e a profissionalização. Para Mora (2006, p. 117-118), as universidades são convertidas em parte da administração estatal, suprimindo suas necessidades de profissionalização. Os docentes transformam-se em funcionários do Estado e a Instituição fica a seu serviço, mais do que da sociedade. Este modelo também teve êxito na consolidação das estruturas do Estado Liberal, sendo exportado para países do Sul da Europa.

O modelo alemão, experimentado na Universidade de Berlim durante a primeira metade do século XIX, por sua vez, fora constituído a partir das idéias de Von Humboldt, Fichte e Schleiermacher, visando à liberdade de pesquisar, aprender e ensinar, de acordo com os pressupostos do enciclopedismo. Serviu de inspiração para uma Alemanha que necessitava se recuperar no campo da industrialização e se afirmar independente cultural e cientificamente de seus vizinhos, adversários históricos. Partia prioritariamente do princípio de unidade da pesquisa e do ensino, tendo como parâmetro a afirmação de que apenas o pesquisador pode, verdadeiramente, ensinar (MORA, 2006).

Constato que na formação do Ensino Superior brasileiro houve fortes influências de diferentes modelos, importados, que colonizaram ideológica e estruturalmente a conformação de nossas Instituições de Ensino Superior (IES). A explicação para formatá-las neste país foi o desejo de adaptar, de forma semelhante, estruturas universitárias européias; tendo em vista os interesses do poder local, inicialmente não condizentes com as necessidades e aspirações da sociedade da época em questão.

Sendo assim, neste item discuto as referências educacionais para a construção acadêmica brasileira tal qual se reconhece atualmente. Apresento um breve panorama das heranças educacionais que considero mais relevantes para a constituição de nossa universidade desde nossa colonização até as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação (2002).

Início este percurso através da educação jesuítica.

3.1.1 A redenção pelo saber: a educação jesuítica

A Companhia de Jesus, inicialmente, foi uma reunião de um grupo de sete homens, chamados “padres peregrinos”, que, de forma semelhante à Igreja Primitiva, viviam de forma comunitária, comungando desde as condições de sobrevivência ao gerenciamento do grupo – já que não havia autoridade constituída, hierarquias, estruturas – porém, cada indivíduo em sua busca individual. Fundada por Inácio de Loyola, era, em sua origem, desvinculada da Reforma Católica, contestando a partir de sua própria existência as práticas da Igreja Católica Apostólica Romana, ainda que não se definissem como tal.

Apesar de serem contrários a se constituírem enquanto ordem religiosa, pela recusa a participar do sistema de benefícios praticado pela Instituição eclesiástica no período Renascentista, os jesuítas perceberam que esta era a possibilidade de serem atendidos nas suas necessidades materiais de sobrevivência para continuarem existindo e atuando. Ou seja, constituir uma ordem era a condição *sine qua non* para por em prática o empreendimento de missões a que se propunham.

Assim, em 1538, os padres submetem-se à Igreja perante o Papa Paulo III. Entretanto, colocavam uma cláusula restritiva ao voto de pobreza, ao qual não ficariam sujeitos durante seus estudos. Seguiriam, no entanto, respeitando seus princípios de objetivar estudo e peregrinação e seus interesses de aquisição de conhecimento visando o ensino e a caridade. Mesmo com a cláusula, a presença destes sacerdotes interessava à Instituição por constituírem um grupo organizado e preparado intelectualmente, desta forma, teriam seus conhecimentos utilizados para fins de enriquecimento do poder eclesiástico.

Com o crescimento da Companhia, emergiram questões que conflitavam com seus primeiros ideais: havia uma grande dificuldade de permanecerem unidos, já que o pontífice mandava-os para lugares diversos e distantes. Precisavam encontrar um meio de manterem

seu agrupamento apesar das divisões e interferências impostas pelo poder eclesiástico ao qual estavam submetidos. Assim, em 1540, a Companhia de Jesus foi canonicamente fundada, tendo como seu principal representante eleito seu fundador Inácio de Loyola. Assim se submete definitivamente aos propósitos da Igreja, mesmo que não abdicando de seus ideais.

Os padres eram submetidos a uma forte disciplina, apesar de serem feitas algumas concessões, para manter suas crenças e ideais sem extrapolar os limites tolerados. Vale lembrar que neste período havia uma grande vinculação da Igreja ao Estado, e que a Empresa Colonial se firmava cada vez mais na Europa através de suas incursões em diferentes territórios utilizando-se dos ideais missionários jesuítas, vinculados à sua submissão ao catolicismo, para a implantação da ideologia da metrópole aos habitantes nativos das colônias, como aconteceu no processo de colonização do Brasil.

Em 1549, foram enviados de Lisboa para a fundação da então Cidade de São Salvador três missionários sob a direção do Padre Manoel da Nóbrega, que enfrentou grandes desafios para o processo de evangelização, principalmente pelos costumes indígenas, opostos aos creditados pela moral européia.

Padre Nóbrega, porém, tinha conflitos com a conduta dos colonos enviados de Portugal, bem como incompatibilidades com o Bispo e com a atuação de outros padres na colônia, o que o levou a optar por sua instalação em São Vicente, deixando a Bahia a caminho do sertão onde acreditava encontrar tribos ainda não contaminadas com os vícios portugueses e mais permeáveis ao Evangelho. Segundo Lobato (1990, p. 84),

O objetivo dos jesuítas em relação aos nativos da selva era simples. Queriam fixar os índios em comunidades ou aldeias, onde viveriam numa sociedade estável. Desta forma, através da catequese, seriam libertados do canibalismo e das superstições e seriam instruídos na fé em Cristo e nos ideais cristãos.

Isto significava adequá-los ao conceito de civilização ocidental cristã, inculcando nas culturas indígenas valores conflitantes com sua concepção espiritual, suas relações sociais, sua relação com a natureza, sua ocupação do espaço, sua noção de tempo. A dicotomia do bem e do mal era a condição para continuar vivo no processo de colonização. Aqueles que não quisessem ser expurgados de seus territórios ou lutavam até a morte, ou aderiam ao modo de vida imposto como uma prática alheia, porém assimilada como coerção para sobrevivência. Instrumento de uma colonização predatória, a Companhia de Jesus, longe dos seus ideais primeiros, agora como detentora do conhecimento e da educação, assegurava a manutenção da ordem social intencionada para a colônia.

O objetivo dos missionários era a conversão ao cristianismo, mesmo que pela sujeição através da modificação de costumes dos nativos. Assim, acabou servindo diretamente às necessidades mercantis dos colonos de instrumentalização dos índios para o trabalho. Fazia-se necessário instituir a hierarquia ocidental cristã, as noções de trabalho não imediatista, a contenção do prazer, o sofrimento e a culpa inculcados pelo pecado original, a noção de inferno como punição para os pecados cometidos durante a vida terrena, o cobrir o corpo, a vergonha, o conhecimento e o trabalho instituídos como redenção e salvação. O ritual do batismo foi significativo como início oficial e aceitação da nova vida, eis que neste momento o indivíduo deixava para trás seu nome indígena, o seu idioma identitário, e assumia um novo nome português, herdado de um padrinho. Importante ainda como disciplina e manutenção da fé foi a Eucaristia. O matrimônio monogâmico como abdicção dos “vícios da carne” selou os principais instrumentos do processo de dominação.

É importante perceber que a origem da Companhia de Jesus e seu desdobramento no decorrer da sua vinculação ao movimento de colonização determinam a forma assumida pela sistematização de sua metodologia educacional. As contradições presentes para sua submissão à Igreja, sua relação com a época em que se insere, são condições para sua afirmação enquanto uma organização educacional a serviço da manutenção da ordem estabelecida vinculada a propagação de seus ideais.

O processo de adestramento analisado por Foucault (2006), realizado a partir da docilização dos corpos, compreende-se aqui como mola mestra da educação empreendida pelos jesuítas e assumida pela Empresa Colonial, com os fins e objetivos já citados. Vejamos algumas de suas características, enunciadas pela *Ratio Atque Instituto Studiorum Societatis Jesus*, promulgada em 1599,

[...] norma minuciosamente configurada manifesta um saber de domínio e disciplinamento, que define as condutas, os lugares, as posições, os deveres, os direitos de cada um; enfim, delimita um mapeamento do caráter que deve ser assumido por cada um em particular, ou pela instituição como um todo. (LUCKESI, 1992 apud ANTONIAZZI, 1993, p.16)

1. As artes e as ciências deveriam servir para preparar a inteligência para a teologia, buscando honrar e a glorificar a Deus, além de estimular o conhecimento do Criador pelos alunos;
2. Na filosofia, seguir Aristóteles, salvo quando contradissesse a verdadeira fé;
3. Não ler nem citar em aula autores contrários ao cristianismo;

4. Adequação dos cursos a durações específicas – tempo mínimo e máximo de duração total de cada aula e de cada período letivo;
5. Elaboração e ordem das questões a serem abordadas sobre os textos estudados;
6. Repetição para fixação do assunto aprendido;
7. Disputas entre lógicas, teses, teóricos;
8. Competições;
9. Castigos.

Poderiam ainda ser citadas diversas características que ainda hoje exercem influências diretas na educação institucional, bem como na estrutura da sociedade brasileira. Segundo Gadotti (2004, p.231), a educação jesuíta era de

[...] caráter verbalista, retórico, livresco, memorístico e repetitivo, que estimulava a competição através de prêmios e castigos. [...] dedicaram-se à formação das elites coloniais e difundiram nas classes populares a religião da subserviência, da dependência e do paternalismo, características marcantes em nossa cultura ainda hoje. Era uma educação que reproduzia uma sociedade perversa, dividida entre analfabetos e sabichões, ou “doutores”.

A partir destes argumentos apresento minhas considerações sobre o quadro geral de nossa herança jesuítica: Uma educação que não respeitou o conhecimento prévio do educando, que desconsiderou sua cultura identitária, que impôs o conhecimento de fora para dentro, instituído como uma verdade absoluta, a serviço da instrumentalização para a manutenção da hegemonia da elite colonial através da afirmação de seus costumes – prioritariamente de sua religião, que afirmou imperativamente sua soberania sobre as civilizações.

Aprendemos como conseqüência dessa herança, a desconsiderar a multiplicidade de saberes, a supervalorizar o conhecimento instituído, a buscar verdades absolutas, a negar o prazer (inclusive o de aprender), a assumir uma culpa imposta e um castigo, a hierarquizar o viver, a obedecer a uma autoridade, desconsiderar a cultura oral, domar o corpo, a natureza, o tempo, as pessoas como objetos alheios à existência plena do sujeito, a negar as múltiplas identificações em favor de assumir uma única identidade alheia ao próprio cotidiano, construída artificialmente com o objetivo de perpetuar o poder hegemônico.

Analiso a seguir como estas heranças são transmitidas aos demais projetos de colonização pelo conhecimento presente em nossa formação intelectual institucionalizada no Ensino Superior.

3.1.2 A formação para o mercado de trabalho e a valorização da pesquisa acadêmica: o modelo francês *versus* o modelo alemão

A influência do modelo napoleônico para a conformação do Ensino Superior no Brasil teve conseqüências marcantes para a função atribuída pela sociedade a Instituições de Ensino Superior (IES). Segundo Mora (2006, p. 117), este modelo tinha por objetivo “formar profissionais de acordo com as necessidades do Estado Nacional burocrático da recém organizada França napoleônica”.

A Universidade era organizada a partir das demandas do Estado Nacional, sendo seus professores funcionários deste último. Nesta situação específica, as atribuições institucionais estavam diretamente ligadas ao Regime Político, bem como à situação histórica, a lembrar, o período pós Revolução Francesa, em que ocorre a decadência da nobreza e a burguesia detém o poder econômico, o *status* de classe social com direito de decisão sobre o poder estatal, e, por fim, o Regime Imperialista adotado pelo governo de Napoleão.

Ainda de acordo com Mora, o modelo dominante das IES na América Latina, durante sua formação, fora predominantemente semelhante ao francês, de modo a atender seu mercado de trabalho detentor, até certo momento, de características específicas não somente de sua configuração geopolítica, mas de todo um ideal representado pelos movimentos industriais da modernidade. Estas características latino-americanas eram:

- Profissões bem definidas, escassamente interrelacionadas, de atribuições profissionais claras e, em muitos casos, até legalmente fixadas. A escassa intercomunicação que as profissões tinham entre si faz com que as competências requeridas sejam sempre específicas e relacionadas com um aspecto concreto do mundo do trabalho.
- Profissões estáveis, cujas exigências de competências profissionais dificilmente mudavam ao longo da vida profissional. (MORA, 2006, p. 118-119).

Em diálogo com Harvey (2006), percebo que parte destas características citadas advém da ideologia contida nos princípios administrativos *taylorista* e *fordista*. Segundo este autor, Taylor em Os Princípios da Administração Científica, “[...] descrevia como a produtividade pode ser radicalmente aumentada através da decomposição de cada processo de trabalho em movimentos componentes e da organização de tarefas de trabalho fragmentadas segundo padrões rigorosos de tempo e estudo do movimento [...]” (HARVEY, 2006, p. 121). Ford teve sua importância ao reconhecer a relação entre produção de massa e consumo de

massa, o que significava: “um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, [...] um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista.” (HARVEY, 2006, p. 121). Desta forma, buscava-se criar um novo tipo de trabalhador e um novo tipo de homem – que acredito condizente com a adoção do modelo francês.

Ainda segundo Harvey, historicamente, este ideal *fordista* de um novo tipo de sociedade levou duas décadas para chegar à maturidade e ter ampla aceitação na sociedade capitalista mundial. A crescente industrialização inseparável da produção em larga escala teve diferentes formas de aplicação em diferentes partes do mundo. A facilidade de aplicação nos Estados Unidos foi garantida principalmente pelo grande contingente de mão-de-obra imigrante, deslocada de sua representação identitária de pertencimento (HALL, 2006), facilmente integrada ao novo sistema.

Esta re-configuração exigia que o Estado Nacional assumisse uma variedade de obrigações para sua manutenção, incluindo investimentos no setor público, fornecendo também um forte complemento ao salário social, com gastos de seguridade social, assistência médica, habitação, educação, entre outros. O poder estatal estava diretamente vinculado à economia, variando em suas formas de intervencionismo entre os países capitalistas avançados.

As conseqüências deste ideal foram devastadoras para os países de Terceiro Mundo. As promessas deste processo de modernização destruíram culturas locais, desencadeou a opressão e formas de domínio capitalista em troca de ganhos bastante insignificantes em termos de padrão de vida e de serviços públicos, a não ser para uma elite dominante ativamente colaboradora do capital internacional.

Com estas características, mais uma vez os países do chamado Terceiro Mundo, advindos majoritariamente de colonizações escravistas e consideravelmente jovens em seus diferentes processos de evolução administrativa estatal, estavam sofrendo uma severa interferência externa, novamente com caráter colonizador, que romperia com seus caminhos emancipatórios e introduziria um modo de vida condizente apenas para os novos colonizadores. Criou-se, portanto, uma atualizada dependência, interessante às formas de poder governamental, e mantida a perspectiva predatória já conhecida destas colônias.

Assim, a imposição de adequar-se ao modo capitalista internacional cria as especializações trabalhistas, que atribuem ao sistema educacional esta formação profissional. Deve-se considerar, porém, o já obsoleto e insatisfatório (na prática) sistema de ensino público destas sociedades. Criam-se os chamados cursos técnicos.

Porém, a sociedade evolui rapidamente, e a demanda da especialização recai sobre o Ensino Superior – as Universidades que necessitam dar uma resposta rápida e eficaz para as novas demandas – sendo assumida a educação profissionalizante no seio das instituições universitárias do Brasil, fazendo-se necessária a implantação do modelo francês de Educação Superior. Originadas especificamente da junção de escolas e faculdades isoladas, tinham como meta a aptidão, via diploma, do cidadão para o mercado de trabalho das referidas épocas, desde atender as necessidades governamentais, até as demandas empresariais do sistema econômico.

Esta formatação educacional contribuiu para a manutenção do sistema vigente, através de uma ideologia imediatista de formação utilitária que reificava o indivíduo, transformando-o em força de trabalho sem capacidade crítica ou reflexiva necessária à geração de novos conhecimentos. Esse processo fez da Universidade uma instituição licenciadora para a inserção no mercado de trabalho e docilizadora dos sujeitos em prol de uma construção automatizada para atuação numa sociedade arraigada a valores apenas estrangeiros e alheios à sua própria história cultural, condizentes com o modelo napoleônico forjado pelas necessidades do imperialismo de Napoleão Bonaparte aplicado ao imperialismo das potências capitalistas.

O modelo alemão, sugerido por Humboldt, segundo Mora (2006, p. 117),

[...] organizou-se mediante instituições públicas, com professores funcionários e com o conhecimento científico como meta principal da universidade. [...] o objetivo era formar pessoas com amplo conhecimento, não necessariamente relacionados com a demanda da sociedade ou com do mercado de trabalho. A idéia que sustenta esse modelo (herdada do idealismo alemão do século XVIII) é que uma sociedade com pessoas formadas cientificamente será capaz de fazer avançar o conjunto da sociedade em seus aspectos sociais, culturais e econômicos.

Este formato de construção acadêmica ajudou a transformar a Alemanha em uma potência científica e econômica. Esta conformação era laica, instituindo liberdade interna frente à religião e poder. Como afirma Morin (2006, p. 81), “[...] a universidade tornou-se, de fato, o espaço da problematização característica da cultura européia moderna [advinda do Renascimento]; está mais profundamente inserida em sua missão transecular e transnacional, e aberta às culturas extra-européias”.

A reforma universitária humboldtiana criou os departamentos, percebendo o caráter da universidade como integrador das ciências (humanas e científicas), que coexistem, porém não efetivamente se comunicam. De acordo com Mora (2006), para Humboldt a universidade

não tinha como vocação direta a formação profissional – o que era atribuído às escolas técnicas –, mas indiretamente, proveniente da formação de uma postura de pesquisa.

Este direcionamento foi incorporado à cultura universitária brasileira a partir da laicização do Estado. Porém, a associação do papel do ensino superior à profissionalização ainda está bastante arraigada nesta sociedade, bem como a formatação confessional – antíteses do modelo em questão –, assim, a pesquisa vem sendo atribuída, desde sua implantação, prioritariamente, ao ensino de pós-graduação.

Desta forma, a graduação fora priorizada como garantia de que o educando teria o conhecimento necessário à sua atuação profissional e a pós-graduação seria uma opção daqueles que escolhiam a pesquisa além da profissionalização inerente à sua formação. Em comparação à configuração educacional que prioriza a pesquisa científica, o aluno de graduação teria seu conhecimento restrito apenas ao necessário para sua atuação no mundo do trabalho, indiferente às habilidades de reflexão, inovação, apreensão e conservação do conhecimento.

Ao considerarmos estas habilidades operatórias, previstas por Antunes (2001), o aluno é costumeiramente locado na IES não tendo recebido efetivamente o treinamento necessário, sendo ensinado a associar a aprendizagem com a absorção pura e simples de conteúdos. Há também uma defasagem no desenvolvimento das habilidades inerentes aos Ensinos Fundamental e Médio, cabendo ao Superior a tarefa de supri-las e pô-las em diálogo com as suas próprias, ampliando essa relação e diversificando-a, numa formação integral do estudante.

Esta incumbência atribuída ao Ensino Superior prevê estas habilidades – comunicação interpessoal e expressão, raciocínio lógico, crítico e analítico, capacidade de mostrar compreensão, criatividade, flexibilidade e adaptabilidade, decisão, seleção, crítica, e síntese – como pertencentes ao mundo do trabalho, tanto quanto da graduação – fazendo mais uma vez esta associação –, podendo ser plenamente desenvolvidas a partir do exercício da pesquisa. O pesquisar toma novamente a forma sugerida por Humboldt, e através dela é possível vislumbrar esta possível formação integral.

Vejo a modificação curricular brasileira vinculada ao período da chamada Ditadura Militar brasileira, a seguir explanada, enquanto síntese destes dois extremos aplicados às necessidades sócio-político-econômico-culturais do país, ainda vinculado a estas possibilidades importadas de construção do saber.

3.2 CURRÍCULO MÍNIMO: O POSITIVISMO NO REGIME MILITAR BRASILEIRO

Considerando estas heranças, podemos então observar os caminhos tomados pelo Ensino Superior no Brasil em suas propostas para configurações curriculares, a partir da criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61), publicada em 20 de dezembro de 1961 pelo presidente João Goulart, quase 30 anos após ser prevista pela Constituição de 1934 – tendo sido o primeiro projeto de lei encaminhado pelo poder executivo ao legislativo em 1948, e, após 13 anos de debate, fora aprovado o texto final.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61, em seu art. 9º, e posteriormente também a Lei de Reforma Universitária 5.540/68, no art. 26º (de semelhante redação), estabeleciam que ao Conselho Federal de Educação coubesse a fixação dos currículos mínimos dos cursos de graduação, válidos para todo o País, devendo ser ressaltados os seus seguintes objetivos elencados e analisados na redação do Parecer CNE/CES 146/2002:

[...] 3) *assegurar uniformidade mínima profissionalizante a todos quantos colassem grau profissional, diferenciados apenas em relação às disciplinas complementares e optativas*, tudo como se observa, quando das transferências e do aproveitamento de estudos realizados, no art. 2º da Resolução CFE 12/84, segundo a qual as matérias componentes do currículo mínimo de qualquer curso superior cursadas com aproveitamento em instituição autorizada eram automaticamente reconhecidas na instituição de destino, inobstante alguma variação de carga horária a menor, à razão de aproximadamente 25%; [...]

5) *observar normas gerais válidas para o País, de tal maneira que ao estudante se assegurasse, como “igualdade de oportunidades”, o mesmo estudo, com os mesmos conteúdos e até com a mesma duração e denominação, em qualquer instituição*. Os atos normativos que fixavam os currículos mínimos também indicavam sob que denominação disciplinas ou matérias deveriam ser alocadas no currículo, para se manter o padrão unitário, uniforme, de oferta curricular nacional.[...] (BRASIL, 2002b, p. 1-2)

Estes demonstram a construção deste Currículo para estabelecer uma uniformização entre cursos de instituições diferentes, incluindo definições para a carga horária obrigatória, além da não exigência, em alguns cursos, de implementação profissional através de estágio. Os cursos caracterizavam-se principalmente pela rígida configuração formal com uma “grade curricular” onde os alunos ficavam aprisionados, submetidos aos mesmos conteúdos previamente detalhados e obrigatoriamente repassados, deslocados de contextualização. Havia uma redução da liberdade de organização dos cursos por parte das instituições, de acordo com

o projeto pedagógico específico, ou de mudanças nas atividades curriculares e seus conteúdos segundo as emergentes exigências da ciência, da tecnologia e da própria sociedade. Assim, os Currículos Mínimos profissionalizantes se constituíam numa exigência para uma suposta igualdade entre os profissionais de diferentes instituições localizadas em diferentes regiões do país. Seu modelo impunha enorme detalhamento de disciplinas e cargas horárias, a serem obrigatoriamente cumpridas, sob pena do não reconhecimento do curso, ou da não autorização de sua proposição. Isto inibia a inovação de projetos pedagógicos, por parte das instituições, para atenderem às exigências de diferentes ordens. Cabia a elas apenas a escolha dos componentes curriculares complementares e as disciplinas optativas, e, quando de sua ousadia, a organização de cursos experimentais.

Esta homogeneização demonstra a sujeição deste sistema de ensino aos moldes forjados num período crítico para a política brasileira. Sua efetivação ocorreu no período conhecido como Ditadura Militar. Tendo início em 1964 e findando no ano de 1985, a República Militar entrou em vigor após o golpe que derrubou o então presidente João Goulart do poder. Teve cinco generais-presidentes e durante o período de 31 de agosto a 30 de outubro de 1969 o Brasil foi governado por uma junta militar.

Este regime político teve como principal característica a imposição legal de Atos Institucionais para passar o poder aos militares, extinguir os partidos políticos – autorizando a existência de apenas dois –, e instituir oficialmente a Ditadura. Afirmados pela Constituição de 1967, foram a principal arma dos militares contra a diversidade. Educando para a homogeneidade, sem liberdade de expressão e sob forte imposição do poder estabelecido, subjugada pela nova ordem imposta, a Universidade toma feições de reprodutora de sua sociedade.

Tornando-se lugar de ressonância das expectativas do poder, fazia ecoar a demanda reprimida no mercado de trabalho, no avanço tecnológico e científico, ficando impossibilitada de programar qualquer projeto de inovação, exceto se tivessem a já citada ousadia de propor cursos experimentais com currículos estruturados como experiência pedagógica, por não se enquadrar nos Currículos Mínimos vigentes, sabendo-se que, estavam condicionados à prévia aprovação pelo Conselho Federal de Educação, sob pena de infringência à lei, de acordo com o art. 104 Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961).

Esta conformação para os currículos, prioritariamente estabelecidos segundo a formação para o mercado de trabalho, constituiu-se enquanto possibilidade única de afirmação de qualificação profissional. Sua organização para a manutenção do sistema vigente reafirmava os três pilares base do pensamento científico que, de acordo com Morin

(2000, p. 199) são: a ordem, a separabilidade e a razão. Para o autor, a definição de ordem provém de uma concepção determinista e mecânica de mundo, sua antítese era considerada fruto de nossa “ignorância provisória”. A separabilidade corresponde à necessidade de decomposição de um fenômeno ou problema para seu estudo ou resolução. A razão tem por fundamentos três princípios: *indução*, permitia chegar a leis gerais por exemplos particulares; *dedução*, forjar explicações a partir da enumeração minuciosa de fatos e argumentos; e *identidade*, fixa e imutável, exclui todo o diferente para constituir-se num princípio de unicidade.

Desta forma, a formação acadêmica rigidamente concebida não permitia a atualização do profissional para uma qualidade desejada pela sua contextualização sócio-político-econômico-cultural. Inversamente, restringia a inovação e a diversificação na construção do profissional para a adaptabilidade necessária a uma atuação competente ao enfrentamento de seu tempo.

É fato a utilização desta sistematização curricular para uma *docilização* da sociedade submetida ao regime militar. Traçando um paralelo entre o que Foucault (1987) concebe para os *corpos dóceis*, e a visível subjugação social já citada, pode-se propor uma analogia entre a relação de corpo-indivíduo e corpo-social neste momento também indivisível através do Currículo Mínimo.

A primeira intervenção para uma *docilização* destes corpos é no âmbito do espaço. Inicialmente, a universidade é descontextualizada, compreendida como um ambiente heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo, o que possibilita um controle sistemático das relações ali desenvolvidas. Esta limitação espacial segue diminuindo ainda mais, chegando a um *quadriculamento* em que cada corpo-indivíduo é levado a ter seu lugar, sua creditação disciplinar, evitando o agrupamento. Neste caso, como sugere o referido autor, “o espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quanto corpos ou elementos há de repartir” (FOUCAULT, 1987, p. 123). Em seguida, chegamos à localização funcional, onde a divisão espacial obedece às regras de funcionamento sistematicamente eficiente. O *quadriculamento individualizante* das disciplinas na “grade curricular” passa a articular a necessidade de isolamento para controle do aparelho de produção, organizando o espaço a partir de “postos” de função. E, finalizando esta reorganização do espaço social-curricular, ressalto o conceito de *fila*, em que os elementos passam a estabelecer um intercâmbio de posições, determinado por sua função e valor, uma hierarquia dos saberes a partir de pré-requisitos básicos para impor uma ordem ao conhecimento.

Aliado à supressão do espaço e individualização do homem, acontece o *controle das atividades* por meio da imposição de um ritmo para a execução de ações. Estas podem ser macro ou micro, desde que sejam eficientes. Esta imposição temporal gera horários pré-estabelecidos para o cumprimento de funções, aliados ao tempo específico para a execução de ações, a economia gestual e a articulação entre o corpo e o objeto até a utilização exaustiva do tempo, estabelecendo a noção de rapidez como uma virtude, estando isto diretamente vinculado ao quarto objetivo do Currículo Mínimo, discutido no relatório do Parecer CNE/CES 146/2002:

[...] permitir-se, na duração de cursos, de forma determinada, a fixação de tempo útil mínimo, médio ou máximo, desde que esses tempos não significassem redução de qualidade face à redução ou prorrogação prejudicial da duração do curso, ainda que com o mesmo número de créditos. (BRASIL, 2002b, p. 1)

Aprisionados na grade dos Currículos Mínimos, os indivíduos eram direcionados para o exercício profissional. Uma inserção num mercado de trabalho para a manutenção de um sistema baseado no autoritarismo ideológico e incapaz de um diálogo com as alteridades do devir mundial. Com seus direitos assegurados pelo diploma, o egresso já se encontrava defasado em relação ao desempenho exigido na sociedade, necessitando de uma preparação específica para sua ocupação ou profissão.

Neste panorama, fazia-se imprescindível uma revisão da norma, uma desconstrução do padrão estabelecido para a emergência de um atual, flexível, contextualizado para que as Instituições de Ensino Superior pudessem ser um meio de respostas às efetivas necessidades sociais, à “exigência do meio” contida no art. 53, inciso IV, da atual LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), formação inerente ao profissional que se propõe multirreferencial analítico de um objeto em sua multidimensionalidade.

3.3 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS – O PARECER 146/2002

Em novembro de 1995, a Lei 9.131 em seu art. 9º, § 2º, alínea “c” (BRASIL, 1995), estabeleceu a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação como órgão responsável pela elaboração do projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais, para orientar os cursos de graduação, a partir das propostas a serem enviadas pela Secretaria de Educação

Superior do Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação, reafirmado no inciso VII do art. 9º da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), 9.394/96, publicada em 23/12/96 (BRASIL, 1996) – a Constituição de 1988, fez com que a LDB anterior (Lei 4.024/61) fosse considerada obsoleta, tendo, em 1996, sido concluído o debate sobre a nova lei. A atual LDB foi sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação Paulo Renato em 20 de dezembro de 1996. Baseada no princípio do direito universal à educação para todos, trouxe diversas mudanças, como a inclusão da educação infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da educação básica.

Posteriormente, a Câmara de Educação Superior/Conselho Nacional de Educação, aprovou o Parecer 776/97, no qual estabelece que as Diretrizes Curriculares Nacionais devam ser orientações para a elaboração dos currículos, respeitadas por todas as Instituições de Ensino Superior (IES), assegurando a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes. Para tanto, põe em evidência a observância dos seguintes princípios:

- 1. assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;*
- 2. indicar os tópicos ou campos de estudos e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, os quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;*
- 3. evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;*
- 4. incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;*
- 5. estimular práticas de estudos independentes, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;*
- 6. encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se refiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;*
- 7. fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária;*
- 8. incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e discentes a cerca do desenvolvimento das atividades didáticas.*(BRASIL, 2002b, p. 3)

Através de um edital, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) convocou as IES para o encaminhamento de propostas para a elaboração das

Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação, a serem sistematizadas por comissões de especialistas de ensino de cada área de conhecimento. Este procedimento possibilitou inúmeras contribuições da sociedade, universidades, faculdades, organizações profissionais, organizações docentes e discentes, comunidade acadêmica e científica, com a ampla participação dos setores públicos e privados em seminários, fóruns e encontros de debates, resultando na legitimação da proposta.

Em seus paradigmas, as Diretrizes Curriculares Nacionais têm como objetivo principal servir de *referência* para as Instituições na organização de seus programas de formação, permitindo *flexibilidade* e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos. Configuram-se como um roteiro de natureza metodológica, flexível, sistematizadas segundo as grandes áreas do conhecimento, nas quais os cursos se situam. Induzem a criação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, possibilitando ainda a definição de uma multiplicidade de perfis profissionais, garantindo uma maior *diversidade* de carreiras, promovendo a integração entre ensino de graduação e pós-graduação, privilegiando as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais para os egressos.

As atuais diretrizes apresentam como principais recomendações, de acordo com seu Parecer 146/2002 (BRASIL, 2002b), maior autonomia às Instituições de Ensino Superior na definição dos currículos de seus cursos; na flexibilização do tempo de duração do curso; otimização da estruturação modular dos cursos; orientações para as atividades de estágio e outras que integrem o saber acadêmico à prática profissional; inovação e qualidade do projeto pedagógico do ensino de graduação.

A partir disto, é possível compreender a valorização dada aos que compreendo serem territórios deste saber acadêmico: a instituição, o docente, o discente e a sociedade. Assim, estabelece-se uma inerente comparação entre o já citado Currículo Mínimo e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), verificando as principais diferenças entre ambos e sua relação com as demandas compreendidas pelos órgãos competentes de cada proposição.

1) enquanto os Currículos Mínimos estavam comprometidos com a emissão de um diploma para o exercício profissional, **as Diretrizes Curriculares Nacionais não se vinculam a diploma e a exercício profissional, pois os diplomas, de acordo com o art. 48 da LDB, se constituem prova, válida nacionalmente, da formação recebida por seus titulares;**

2) enquanto os Currículos Mínimos encerravam a concepção do exercício do profissional, cujo desempenho resultaria especialmente das disciplinas ou matérias profissionalizantes, enfeixadas em uma grade curricular, com os mínimos obrigatórios fixados em uma resolução por curso, **as Diretrizes**

Curriculares Nacionais concebem a formação de nível superior como um processo contínuo, autônomo e permanente, com uma sólida formação básica e uma formação profissional fundamentada na competência teórico-prática, de acordo com o perfil de um formando adaptável às novas e emergentes demandas;

3) enquanto os Currículos Mínimos inibiam a inovação e a criatividade das instituições, que não detinham liberdade para reformulações naquilo que estava, por Resolução do CFE, estabelecido nacionalmente como componentes curriculares e até com detalhamento de conteúdos obrigatórios, **as Diretrizes Curriculares Nacionais ensinam a flexibilização curricular e a liberdade de as instituições elaborarem seus projetos pedagógicos para cada curso segundo uma adequação às demandas sociais e do meio e aos avanços científicos e tecnológicos, conferindo-lhes uma maior autonomia na definição dos currículos plenos dos seus cursos;**

4) enquanto os Currículos Mínimos muitas vezes atuaram como instrumento de transmissão de conhecimentos e de informações, inclusive prevalecendo interesses corporativos responsáveis por obstáculos no ingresso no mercado de trabalho e por desnecessária ampliação ou prorrogação na duração do curso, **as Diretrizes Curriculares Nacionais orientam-se na direção de uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional;**

5) enquanto o Currículo Mínimo profissional pretendia, como produto, um profissional “preparado”, **as Diretrizes Curriculares Nacionais pretendem preparar um profissional adaptável a situações novas e emergentes;**

6) enquanto os Currículos Mínimos, comuns e obrigatórios em diferentes instituições, se propuseram mensurar desempenhos profissionais no final do curso, **as Diretrizes Curriculares Nacionais se propõem ser um referencial para a formação de um profissional em permanente preparação, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno, apto a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção de conhecimento;**

7) enquanto os Currículos Mínimos eram fixados para uma determinada habilitação profissional, assegurando direitos para o exercício de uma profissão regulamentada, **as Diretrizes Curriculares Nacionais devem ensinar variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa.** (BRASIL, 2002b, p. 4-5)

Considerando estas referências, pode-se perceber o conhecimento forjado no âmbito do currículo proposto pelas DCN como um princípio de adeus à *homogeneização do saber* concebida durante a ditadura. Sua aproximação com os pressupostos da *complexidade* sugerida por Edgar Morin (2000) é inegável, a ver nas referidas Diretrizes, não supõe o abandono da lógica anterior – como é defendido no pensamento complexo –, mas uma combinação *dialogica* entre sua utilização e sua transgressão nos *buracos negros*⁵ onde pára de ter sua operacionalidade efetiva.

⁵ Termo enunciado por Edgar Morin ao tratar dos “Sete saberes necessários à educação do futuro”.

A proposta de re-união das disciplinas, associada ao respeito ao saber do discente constituído fora da sala de aula, à contextualização do ensino, e à autonomia dada à IES quanto à configuração do currículo pleno a ser executado demonstram uma emergência, efetivada no esforço do poder público, de formação de um profissional atuante em suas tribos de pertencimento e na *socialidade* externa a elas, através de um pensamento que ao mesmo tempo distingue e re-une, capaz de pensar na multidimensionalidade dos problemas, compreendendo um sujeito de multirreferências.

Esta proposta de sistematização curricular vai de encontro às proposições docilizadoras descritas anteriormente. Trata-se da re-contextualização da Universidade, compreendendo-a como um ambiente inserido num território e incorporado enquanto local de afirmação das diversas possibilidades de reorganizações de seus papéis nas relações desenvolvidas frente às demandas da *socialidade*. O reagrupamento dos discentes nos sugeridos módulos, fazendo com que convivam durante todo o curso, promove um *desenquadramento*, levando-os a novos agrupamentos. Estes constituem a convivência de diferentes representantes de diferentes tribos de referência, guiando-os a um exercício de discussão e reflexão sobre as diferentes funções desempenhadas em suas comunidades de origem. As disciplinas, fora da engessada “grade curricular”, passam a se articular na necessidade de diálogo para a construção efetiva do conhecimento pertinente. O tempo de efetivação do curso passa a respeitar a disponibilidade e as necessidades de aprendizagem do aluno. O ritmo impresso deixa de ser meio de controle para ser uma referência diagnóstica para a construção do próprio curso para o discente.

As Diretrizes comuns a todos os cursos (Bacharelados e Licenciaturas) têm a intenção de garantir a flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das Instituições ao elaborarem suas propostas curriculares, respeitando as particularidades de cada item-sujeito-território do processo. Assim, as IES responderão pelo padrão de qualidade de seus cursos, o que significa, no art. 43 (BRASIL, 2002b), preparar profissionais aptos para a sua inserção no campo do desenvolvimento, em seus diversos segmentos, econômicos, culturais, políticos, científicos, tecnológicos entre outros. Isto resultou no comprometimento das Instituições com as mudanças iminentes na formação de profissionais e de recursos humanos, no âmbito político, econômico e cultural, no campo das ciências e da tecnologia, nas diversas áreas do conhecimento, devendo estar apta para constituir-se resposta a essas exigências.

Faz-se necessária então uma *reforma* de pensamento das próprias IES para a efetiva organização destas Diretrizes no intuito de conceber uma formação integral aos ingressos

neste sistema de ensino, ainda com vícios de uma Modernidade que tarda em se desvincular para a emergência de um novo olhar sobre a Universidade vinculada à Pós-modernidade.

Acredito pelo exposto que o multidimensionalismo e a complexidade constituem-se enquanto motivações para transformações nas configurações curriculares do Ensino Superior no Brasil na atualidade a partir da abertura que as DCN propõem para as Instituições de Ensino ao gerarem seus currículos.

Ao conceber o sujeito da socialidade atual multidimensionalmente enquanto pertencente a tribos afetuais, sob a ótica das quais percebe o mundo de forma complexa, proponho que as Diretrizes Curriculares Nacionais correspondentes à atualidade do Ensino Superior brasileiro sejam postas em prática a partir destes pressupostos autorais de Morin. Complementares, estes diferentes olhares se propõem condição para a aplicação das modificações urgentes nas concepções curriculares a partir das DCN para a construção de uma sociedade reflexiva através dos princípios da complexidade, para a formação de um pesquisador-sujeito multirreferencial.

Percebo que efetivamente as diferentes resistências assumidas pelas Universidades Brasileiras estão diretamente relacionadas às heranças colonialistas e aos contextos sócio-político-econômico-culturais. Considero que as novas DCN, aliadas a um pensamento complexo, são uma possibilidade de revisão destes padrões colonialistas impressos na formação acadêmica do país.

Diante disto, analiso diretamente cursos de graduação em Licenciatura que, no Brasil, foram estabelecidos como habilitação específica para o exercício do magistério no então Ensino de Primeiro e Segundo Graus (BRASIL, 1971), e reafirmado na nova LDB (BRASIL, 1996), tendo em 1999 a definição de suas Diretrizes Curriculares Nacionais pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2002a). Minha ação se justifica por acreditar que são estes profissionais – os professores – que darão futuro ao processo iniciado pelas Diretrizes para o Ensino Superior nas demais áreas da Educação Básica – atuais Ensinos Fundamental e Médio – reformulando seus currículos de acordo com uma proposta de educação escolar direcionada para as exigências dos sujeitos da atual *socialidade*.

4 TERRITÓRIO 3: UMA ANÁLISE CURRICULAR – AS LICENCIATURAS EM ARTES CÊNICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

4 **TERRITÓRIO 3: UMA ANÁLISE CURRICULAR – AS LICENCIATURAS EM ARTES CÊNICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**

Neste Território abordo o campo de observação/objeto de estudo.

Discurso sobre a concepção de o currículo ser local de representação das identificações de um determinado curso. Um documento que afirma o procedimento, as filosofias, a ideologia, as visões de mundo de uma Instituição de Ensino Formal.

Apresento a questão da formação do professor no Brasil, através de um panorama documental, desde a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), até as atuais *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena* (BRASIL, 2002a).

Posteriormente, analiso as Licenciaturas em Dança e Teatro da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Apresento brevemente as trajetórias das Escolas de Dança e de Teatro, bem como dos cursos em questão e mergulho em seus currículos atuais, investigando suas posições e propostas formativas, as filosofias e matrizes curriculares, razões e contradições a partir de suas conformações território-temporais em suas propostas curriculares.

Por fim, problematizo as formas de inserção das noções de territorialidades e saberes locais nestes currículos, demonstrando sua vinculação com o percurso histórico das Escolas em questão, do Ensino Superior no Brasil, e das hierarquizações de saberes a partir da construção do conhecimento Ocidental.

4.1 **CURRÍCULO: REPRESENTAÇÃO DE IDENTIFICAÇÕES**

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder.

O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Tomaz Tadeu da Silva, 2009

Ao iniciar esta pesquisa, precisava responder a uma pergunta simples: qual lugar da Instituição deveria reter minha atenção para que fosse possível identificar as questões que para mim têm sido tão caras a ponto de dedicar-me a estudá-las? A resposta veio após algum tempo de observação.

Observei primeiramente o grupo dos alunos. Inclusive a mim mesma. Ao perguntar sobre o motivo de escolha de seus cursos a resposta era semelhante: “– É o melhor em nossa área!”, ou “– É com o qual eu mais me identifico!”. E então surgia outra questão: o que fazia destes cursos melhores ou identificáveis?

Observei em seguida o grupo de professores. Pessoas diferentes, métodos diferentes, condutas diferentes, relações diferentes com os alunos, alguns de saída, outros que acabavam de chegar. Havia algo, porém, que ainda mantinha o curso. Que o representava mesmo onde não estivessem estudantes ou professores. Havia algo além deles que os mantinham coesos, juntos, em prol de um curso.

Mais uma observação: a estrutura de concreto. O prédio, o espaço físico que os reunia. Mas este entrava em reforma, ou o curso era transferido.

Existia algo, entretanto, que dava vida a tudo e que validava o próprio curso. Um documento que proporcionou sua abertura e seu prosseguimento frente aos órgãos competentes, que guia a seqüência das aulas dadas pelos professores, que garante aos alunos a integridade de seu processo (in)formativo: o currículo.

Conhecido por este nome, Libâneo (1994) afirma ser um dos itens que compõem o processo de instrução, um dos componentes do processo de ensino, objeto de estudo da Didática, uma das disciplinas do campo da Pedagogia. Esta “[...] investiga a natureza das finalidades da educação como processo social, no seio de uma determinada sociedade, bem como as metodologias apropriadas para a formação dos indivíduos, tendo em vista o seu desenvolvimento humano para tarefas na vida em sociedade” (LIBÂNEO, 1994, p. 52). O autor acrescenta que, por esta ciência ser diretamente vinculada a uma concepção político-social, a compreensão dos objetivos, conteúdos e métodos da educação se modificam a partir do contexto sócio-político-econômico-histórico.

Eis o objeto de estudo da Pedagogia: a Educação. Segundo o autor citado anteriormente, fora dividida em duas pelo pensamento moderno: a não-intencional e a intencional, sendo a primeira o cotidiano e todo o saber desenvolvido em seu âmbito e repassado através de atividades diárias, e a segunda vinculada à sistematização do conhecimento em instituições forjadas pela sociedade, especializadas na formação do indivíduo, que visa a “assimilação dos conhecimentos e experiências humanas acumuladas no

decorrer da história, tendo em vista a formação dos indivíduos enquanto seres sociais” (LIBÂNEO, 1994, p. 52). Da educação intencional, destaco a Educação Escolar.

Na instituição Escola, a Didática assegura o “fazer pedagógico”, pois estuda o processo de Ensino através de seus componentes, seus objetivos e conteúdos, condições, formas e fatores reais condicionantes das relações estabelecidas no âmbito do processo escolar. O Ensino, por sua vez, pode ser definido como “uma seqüência de atividades do professor e dos alunos, tendo em vista a assimilação de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, através dos quais os alunos aprimoram as capacidades cognitivas.” (LIBÂNEO, 1994, p. 54). Ou seja, o Ensino torna concretas as tarefas da Instrução, cujos núcleos são os conteúdos e as matérias. O Currículo, então, é a expressão dos conteúdos da Instrução, expressos nas matérias/disciplinas de cada nível do processo de Ensino.

A organização dos temas a serem abordados no processo de ensino é algo recorrente nas diferentes épocas históricas, mas a forma como conhecemos hoje é fruto prioritariamente de duas das quatro regras estabelecidas por Descartes para a eficácia de seu método voltado para a busca da verdade – já citadas no primeiro Território desta dissertação. São elas (DESCARTES, 2008, p. 21): a segunda assegura que “tudo o que aparece como complexo deve ser dividido em tantas partes simples como possíveis.”; e a terceira afirma que “uma vez feito este processo de simplificação, ele deve seguir um ordenamento, de modo que a remontagem para o composto ou complexo possa ser feita sem desvios, que prejudicariam a verdade almejada.”. A racionalização dos saberes sistematizados precisava ser feita através de uma sucessão de recortes no organismo dos saberes, até a redução completa de seu tamanho e complexidade para que existissem apenas minúsculas partes de si, células, organizadas numa *fila*, ordenada de modo a se houvesse a necessidade de re-união das partes, o todo não seria comprometido.

Vale salientar que faço aqui uma análise de um currículo existente num determinado tempo e espaço, a partir de uma noção sobre currículo, não exaurindo ou buscando sua verdade, ou aquilo que ele é ou deve ser.

Como afirma Silva (2009, p. 111-112),

Nossas noções de educação, pedagogia e currículo estão solidamente fincadas na Modernidade e nas idéias modernas. A educação tal como a conhecemos hoje é a instituição moderna por excelência. Seu objetivo consiste em transmitir o conhecimento científico, em formar um ser humano supostamente racional e autônomo e em moldar o cidadão e a cidadã da moderna democracia representativa.

É desta modulação do pensamento que herdamos o modo de forjar o currículo, e é a partir dela que podemos fazer uma análise adequada para estabelecer parâmetros para uma revisão deste documento que traz consigo uma questão que considero de extrema importância a quem quer que lance um olhar sobre este registro: qual conhecimento deve ser ensinado. Sua função é basicamente modificar aqueles que o seguirão, forjar um sujeito, construir uma identidade – as noções mudam a depender de que teoria o endosse, mas o que importa é que esteja direcionado para “o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade.” (SILVA, 2009, p. 15)

Ao pretender forjar um sujeito de determinada sociedade, o currículo, através da estruturação e determinação do saber, torna-se uma questão de identidade e poder. E é sob esta ótica que pretendo empreender as análises que vêm a seguir.

4.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM NÍVEL SUPERIOR NO BRASIL: UM PANORAMA ATRAVÉS DAS LEIS

Um ponto peculiar a salientar nesta pesquisa é o fato do olhar estar diretamente voltado para duas Licenciaturas próximas e que ao mesmo tempo mantém suas próprias epistemologias. É a partir da formação destes profissionais, documentada em seus currículos, que serão construídos os novos currículos das instituições de ensino onde os egressos atuarão, dando continuidade ao processo educacional ao qual me dedico por acreditar que a trajetória formativa da graduação é bastante determinante para a prática profissional destes sujeitos.

No Brasil, a formação de professores ganha uma legislação específica no ano de 1961, a partir da Lei 4.024 (BRASIL, 1961), que fixava as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nela constava, em seu CAPÍTULO IV, os artigos referentes à formação do magistério para o Ensino Primário e Médio. Porém, em seus artigos não é mencionada a formação de professores em Nível Superior através de Licenciaturas, constam apenas o *ensino normal de grau ginasial e médio*, e a formação de professores para o Ensino Médio *nas faculdades de filosofia, ciências e letras* além de professores de disciplinas específicas de Ensino Médio Técnico terem sua formação específica em *cursos especiais de educação técnica*.

O termo *Licenciatura Plena* aparece significando formação de professores, na Lei 5.692, de 1971 (BRASIL, 1971), que fixou as Diretrizes e Bases para o Ensino de Primeiro e

Segundo Grau e dava outras providências. Em seu Capítulo V (BRASIL, 1971), dedicado aos professores e especialistas, orientava que a formação mínima para o exercício do magistério em todo o Ensino de Primeiro e Segundo Grau, deveria ser a habilitação específica obtida em *curso superior de graduação correspondente a Licenciatura Plena*.

Esta lei que também estabelece a obrigatoriedade da inclusão da Educação Artística nos currículos plenos dos estabelecimentos de Primeiro e Segundo Grau é posteriormente revogada pela Lei n. 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996). Isto ocorre pela emergência de uma revisão de todo o sistema de ensino para a adequação à nova Constituição Federal (1988), forjada para a mudança da estrutura político-econômica do país. Deixa-se para trás a ditadura dos militares, e é assumida a democracia.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), como fica conhecida esta lei, estabelece diferentes paradigmas para a educação formal, em acordo com as novas conformações sociais. Vale ressaltar, entre seus princípios: o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação escolar; a valorização da experiência extra-escolar; e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Com estes fundamentos, as instituições de ensino passam a ter uma maior autonomia, cabendo a elas a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica com a participação direta dos docentes. A valorização do papel do professor fica ainda mais evidente no Título VI da nova LDB, que instrui sobre os profissionais da educação e sua formação. Em seu Artigo 62, afirma que a formação de docentes para atuar na educação básica deve ser feita em Nível Superior, em curso de *licenciatura*, de *graduação plena*, em Universidades e Institutos Superiores de Educação, sendo ainda admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em Nível Médio, na modalidade Normal.

Para dispor sobre a formação em Nível Superior de professores para a Educação Básica, foi instituído o Decreto n. 3.276 de 1999 (BRASIL, 1999). Em seu Artigo. 5º este decreto estabelece a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais pelo Conselho Nacional de Educação, que deverão observar, entre outras, as seguintes competências: a compreensão do *papel social da escola*; o domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus *significados em diferentes contextos* e de sua articulação interdisciplinar. A estas, anexo o 12º objetivo da Educação Superior, exposto do Plano Nacional de Educação, Lei 10.172 de 2001,

incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se referem à abordagem tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), *pluralidade cultural*, meio ambiente, saúde e *temas locais*” (BRASIL, 2001).

Estes princípios postos em destaque, aliados ao *conhecimento advindo da experiência* – que as referidas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2002a) afirmam como um dos itens a ser contemplados para a definição curricular dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências – justificam, nesta dissertação, o meu olhar sobre a formação dos professores do ponto de vista dos territórios e saberes locais. Isto porque, como se pode constatar ao observar esta trajetória legal, este processo passou da desvalorização da profissão, como simples executores de uma ordem educacional gerada por instâncias governamentais à posição de construtores e sistematizadores de conhecimento, facilitadores da aprendizagem, figuras com um papel definido perante a sociedade, não apenas transmissores da verdade absoluta e racional, mas mediadores de relações dialógicas e contraditórias entre pessoas, seus saberes, seus fazeres e seus dizeres.

4.3 A ESCOLA DE DANÇA

“Conhecer o passado é libertar-se dele.”

(Koshiba, 1996)

Em 1956, sob a determinação do primeiro Reitor da então Universidade da Bahia – atual Universidade Federal da Bahia (UFBA) –, o professor Edgard Santos, foi fundada a Escola de Dança. De acordo com Araújo (2005), esta Escola foi parte de um processo de aglutinação dos centros acadêmicos da cidade de Salvador, promovido por este reitor, que viria a criar a Universidade da Bahia em 1946.

Segundo Mascarenhas e Robatto (2002),

Em 1956, o reitor da Universidade (Federal) da Bahia dá partida a um dos processos pioneiros no âmbito das demais Universidades Brasileiras, implantando um movimento artístico, com ênfase nas atividades cênicos-musicais. Um movimento revolucionário de caráter contemporâneo, nada “acadêmico”, em termos estéticos, porém acadêmico-universitário na sua estrutura organizacional pedagógica, com ênfase nas atividades de extensão, promovendo, a par das atividades de ensino de graduação, cursos livres e seminários num intenso intercâmbio com professores de gabarito

internacional, estimulando a realização de pesquisas sobre manifestações culturais regionais e realizando apresentações públicas didáticas além de grandes espetáculos cênicos com padrões equiparáveis às montagens profissionais, atividades essas essenciais à natureza cultural e promocional de sua proposta. (MASCARENHAS e ROBATTO, 2002, p. 81)

Ao mesmo tempo, são fundadas as Escolas de Dança, Música e Teatro, como parte do projeto cultural do reitor Edgard Santos, médico formado pela Escola de Medicina da Bahia, que previa a criação de um pólo artístico de vanguarda desta Universidade no país. Para tanto, segundo as autoras, o dirigente consultou e contratou pessoas que faziam parte da linha artística, técnica, pedagógica e estética que ele considerava as mais avançadas da época, em parâmetros mundiais. Para diretora da Escola de Dança, contratou a coreógrafa polonesa, radicada em São Paulo, Yanka Rudzka (Fotografia 1), uma das pioneiras da dança contemporânea no Brasil. Apesar de ser fruto da Dança Expressionista Alemã, Yanka Rudzka reagia contra o excesso dramático subjetivo desta estética, buscava uma dança mais enxuta, despojada, mais universal, que ela denominava “dança expressiva contemporânea” (MASCARENHAS e ROBATTO, 2002, p. 86).



Fotografia 1 Yanka Rudzka
Fonte: Sílvio Robatto.

Como afirmam as autoras, esta coreógrafa detinha uma visão cultural universal e contemporânea, e sua proposta para a implantação desta instituição visava sua projeção para o futuro, dialogando a realidade cultural local com disciplinas teórico-criativas, específicas da dança e disciplinas de áreas afins. Para Araújo (2005, p. 104), ela “[...] imprimiu na dança uma dimensão completamente nova, pautada na expressividade e na integração com outras linguagens artísticas, bem como com as matrizes culturais da terra.” Desta forma, poderia afirmar que a escola de Dança fora fundada sob as intenções de princípios interdisciplinares e dialógicos,

e que “[...] relega ao segundo plano uma exploração elitista da Dança, promovendo uma relação íntima e fluida por meio de seus processos criativos.” (ARAÚJO, 2005, p. 104).

A coreógrafa dirigiu a Escola de Dança até 1959, ano de seu retorno voluntário a São Paulo.

Durante seus primeiros anos, as escolas de artes da UFBA tenderam para uma estética colonizada, oriunda de uma formação com forte influência européia, principalmente alemã (Dança e Música) e norte-americana (Teatro). Para Mascarenhas e Robatto (2002, p. 83),

[...] A tendência a adotarem-se paradigmas do Primeiro Mundo *versus* o interesse e a valorização da cultura local ocorriam de forma um tanto “esquizofrênica”. As escolas de arte dividiam-se entre o identificar-se com os modos de viver e expressar-se da Bahia, na época ainda distantes dos movimentos intelectuais da última moda internacional, e ser moderno, conectado ao mundo contemporâneo. [...]

O período de fundação destas escolas fomentava ainda mais esta “esquizofrenia” entre o local e os paradigmas colonialistas do Primeiro Mundo. A Europa encontrava-se em declínio após um período de duas grandes guerras. Ao fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o continente entrou em decadência sem condições de empreender sua reconstrução, levando à ascensão de duas novas potências imperialistas: Estados Unidos e União Soviética. Cada uma representava um sistema político-econômico antagônico ao outro, repartindo o mundo em dois blocos: o capitalista e o socialista – confronto ideológico que viria a ser chamado Guerra Fria.

Este processo se intensificou com a expansão do socialismo, levando os Estados Unidos a uma atitude defensiva. Esta situação era agravada pela forte ameaça tecnológica, empreendida pelos dois países com seu poderio bélico: a bomba atômica. O que viria a afastar a idéia de um conflito direto que poderia vir a acarretar uma guerra termonuclear. Neste processo indireto de confrontação com altos e baixos, as duas potências perdiam força, e a relação bipolar aparentava estar prestes a desaparecer, pois a ordem internacional caminhava aceleradamente para a diversidade.

Este caminho era o que Koshiba (1996) aponta como descolonização. Segundo ele, a descolonização configura-se enquanto um reajuste das áreas periféricas aos novos interesses capitalistas próprios da fase seguinte do capitalismo, que corresponde à outra forma de exploração colonial. Neste período, que o autor indica como transição do capitalismo industrial para o organizacional, a característica de exploração passa a ser desenvolvida pelas multinacionais através da implantação direta de unidades industriais na periferia, e da intensa exploração de sua força de trabalho abundante e barata. Historiadores costumam se referir ao fenômeno de descolonização: o processo de emancipação afro-asiática no século XX, posterior à Segunda Guerra Mundial. Este movimento teve suas raízes nas contradições

inerentes ao próprio processo colonizador – os instrumentos ideológicos da emancipação haviam sido fornecidos pelo arsenal de idéias do colonizador.

No Brasil, vigorava o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), marcado por transformações de grande alcance, principalmente na área econômica. Segundo Koshiba (1996), este governo enfatizava o crescimento econômico industrial, e sua política desenvolvimentista estava baseada no Estado enquanto instrumento coordenador do desenvolvimento, estimulando o empresariado nacional, favorecendo a entrada do capital estrangeiro sob forma de empréstimos e investimentos diretos – o que reforçava a nova empreitada capitalista das multinacionais.

No mundo ocidental, as artes caminhavam para um pós-modernismo que nos influenciaria a partir das décadas de 1970/1980/1990. No mesmo compasso da fundação da Escola de Dança, nossa influência direta era da Arte Moderna, oriunda do Modernismo filosófico, artístico, cultural, que começava a se delinear no final do século XIX e início do século XX.

Harvey (1998 apud SILVA, 2005, p. 50)

[...] situa a história do modernismo cultural em Paris imediatamente depois de 1848, definindo o artista daquela época como alguém que se propunha a concentrar sua obra no entendimento, mesmo que fugaz, da realidade da vida, sendo capaz de desvelar o universal e o eterno a partir do caos cotidiano [...]

Para Silva (2005, p. 50-51),

O artista moderno queria ter a sensação de criar algo novo, de inventar e não apenas copiar. [...] o modernismo de fato configurou-se como uma quebra absoluta de paradigmas estéticos que vinham vigorando durante muitos séculos. A expressão do momento propunha-se a exercer um papel até político. Não era mais possível na virada do século, perante tantas mudanças sociais, científicas e econômicas, produzir uma arte ilustrativa, com finalidade apenas de fruição estética.

Estas citações servem para definir os contornos diretos do movimento em cujo seio emerge o Expressionismo Alemão. Seus artistas buscavam refletir o estado em que se encontrava a Alemanha após a Primeira Guerra Mundial. Araújo (2005) afirma que em suas obras eram abordados o desespero e a ausência de perspectivas da população, bem como a manipulação exercida sobre os soldados enviados à guerra.

Durante o período da Segunda Guerra, Hitler considerou o expressionismo uma arte degenerada, por seu forte cunho político e ideológico, de crítica social, forçando os artistas a migrarem para os Estados Unidos. Com o fim deste novo período de horror, os expressionistas voltam a denunciar seu sofrimento por meio de “imagens violentas, chocantes, arrebatadoras” (ARAÚJO, 2005, p. 94).

É neste momento de dispersão que os artistas deste movimento encontram os brasileiros, criando uma situação propícia à sementeira de novos olhares e atitudes de vanguarda, que viria ser reprimida veementemente durante o Regime Militar, a partir de 1964.

A Dança Expressionista Alemã chega à Bahia através de Yanka Rudzka, e é reafirmada após sua saída, durante a vigência do mandato de Rolf Gelewsky na direção da Escola de Dança da Universidade da Bahia.

A vertente abordada nesta Escola foi a do trabalho de Mary Wigman (1886-1973), por sua relação direta na formação dos dois dirigentes já citados. Discípula e assistente de Rudolf Laban – que defendia a livre expressão da dança – abriu sua primeira escola de dança em 1920. Suas obras eram caracterizadas por uma movimentação densa, acentuada pelo uso de máscaras. Como sugere Araújo (2005), na dança, o expressionismo deflagra a realidade, desnudando e questionando o mundo de sonhos que não condizia com as dificuldades e o insucesso da vida das pessoas. Mostra o mundo disforme e asfíxiante das guerras, injustiças e explorações do humano. Aliada à Dança Moderna Norte-Americana, evidencia a “emoção visceral”, “força da gravidade”, “sensações e emoções pessoais”, “explosão do gesto verdadeiro”, “caos”, “deformação”, “instinto” e “conflitos humanos” (GARAUDY, 1980 apud ARAÚJO, 2005, p. 96).

Fundamentada nestes pilares, a Escola de Dança passa por diferentes fases, com características bastante peculiares, que serão refletidas em suas estruturas curriculares, até fixar-se em seu atual endereço – desde 1993 – e iniciar a fase introdutória da formulação de seu atual currículo, objeto principal desta análise – em 2001.

Observando suas primeiras propostas técnicas, estéticas e pedagógicas, pode-se traçar uma trajetória de suas propostas de ensino.

Em sua origem, sem o caráter acadêmico de um curso de Ensino Superior, de graduação em Bacharelado ou Licenciatura, seu programa de ensino era provisório. Criado por Yanka Rudzka, enfatizava a consciência dos **fatores espaço-temporais**, na **criatividade**, na **expressividade**, e na **técnica interpretativa do dançarino**, bem como nos conhecimentos básicos de **história da arte**, **percepção musical e estética** (MASCARENHAS E ROBATTO,

2002). Seu projeto pedagógico, sem caráter definitivo, serviu de parâmetro para sua futura estruturação.

Vale ressaltar que neste projeto, consta como seu primeiro objetivo: “proporcionar o ensino da dança em suas formas tradicionais e folclóricas e da dança moderna em particular” (MASCARENHAS E ROBATTO, 2002, p. 90). Para tanto, o curso organizava-se em três vertentes, nesta seqüência: de Dança Moderna, de Ballet Clássico, de Dança Folclórica. E consistia na obtenção de três diferentes certificados: de Professor e de Dança – podendo ser obtidos apenas nesta ordem. A depender do curso pretendido – Fundamental, Magistério, Aperfeiçoamento Profissional, Não Profissional – o aluno teria uma matéria principal – Dança Moderna, Ballet Clássico, ou Dança Folclórica – e algumas matérias obrigatórias – Ballet era uma delas caso escolhesse uma das outras duas – e outras correlatas, divididas em dispensáveis e indispensáveis, também a depender do curso pretendido.

Nesta breve descrição, já é perceptível a intenção de inserção dos saberes locais gerados no e pelo território, mas isto é feito ainda de forma hierarquizada, considerando o Ballet indispensável aos cursos de cunho profissional, e compartimentalizando as estéticas, sem confrontá-las. Destaco ainda a identificação do conhecimento sistematizado no âmbito local como folclórico. Este termo foi cunhado para salientar a separação entre o conhecimento maior, racional, erudito, acadêmico, e o conhecimento menor, irracional, popular, cotidiano.

Após o retorno da citada diretora a São Paulo, a instituição passa por um ano de expectativas quanto ao próximo a assumir o cargo, sendo então sugerido Rolf Gelewsky, através do contato da Reitoria com a Escola de Dança de Mary Wigman, em Berlim, em solicitação de uma indicação de um professor que aceitasse o convite para o cargo.

O novo diretor chegou em 1960 e assumiu rapidamente os encargos administrativos, artísticos e pedagógicos da Escola. Com uma mentalidade objetiva e um sistema de trabalho metódico, ele inicia e consolida o processo de estruturação da Escola de Dança. Estabelece, em 1961, ainda de modo provisório, os seguintes cursos:

1. Fundamental – básico – duração: um ano;
2. Magistério Elementar – nível médio – preparatório;
3. Dançarino Profissional – superior – correspondente ao Bacharelado;
4. Magistério Superior – superior – correspondente à Licenciatura.

Adaptou a estrutura já existente a seu método de ensino, que tratava racionalmente/formalmente os **fatores da dança** partindo de três princípios básicos:

1. Estrutura musical e transposição coreográfica formal;
2. Hierarquização dos espaços no palco;

3. Análise dos modelos coreográficos formais do ponto de vista do desenho, corporal ou espacial, à revelia de sua significação ou intenção.

Para Mascarenhas e Robatto (2002), a aplicação deste método resultava em produtos previsíveis, programados e racionais. Durante este período, a Escola de Dança isolou-se, não estabeleceu relações extra-muros, afastando-se da realidade da cultura Soteropolitana.

Pouco antes de sua saída voluntária da instituição, em 1968, Rolf Gelewsky coordenou uma equipe formada por professores para estudar a reformulação da grade curricular. Sendo então, em 1970, elaborada pela então professora Chefe do Departamento de Dança da Escola de Música e Artes Cênicas da UFBA, Dulce Aquino, a estrutura curricular definitiva dos cursos de Dançarino Profissional e Licenciatura em Dança – atendendo às exigências do Conselho Federal de Educação – que viria a ser devidamente regulamentados pelo Parecer nº 641/71 e pela Resolução s/nº de 19 de agosto de 1971, estabelecendo um currículo mínimo em nível federal (MASCARENHAS e ROBATTO, 2002).

Organizando-se em dois Departamentos, Técnicas Corporais e Teoria e Criação Coreográfica – que em seus nomes já encerram a dicotomia descartiana entre corpo e mente –, até o ano 2000, o currículo mínimo conferia dois títulos: Dançarino e Licenciado em Dança. Era constituído por um conjunto de matérias divididas em: Matérias Básicas (onde timidamente aparecia a ainda chamada dança folclórica); Matérias profissionais comuns; Matérias profissionais da Licenciatura em Dança – sua inscrição era por disciplinas semestrais, no sistema de créditos.



Fotografia 2 Escola de Dança da UFBA.
Fonte: Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da UFBA.

Quanto a seu espaço físico, a Escola de Dança se estabelece desde 1993 no *campus* de Ondina, após 40 anos de atuação em diversos espaços provisórios da Universidade. Com dezenas de professores efetivos, a instituição comporta ainda os dois cursos de graduação já citados, um curso de pós-graduação – Especialização *lato sensu*: Estudos Contemporâneos em Dança –, e um Mestrado acadêmico em Dança – recente, com menos de cinco anos de funcionamento,

O Programa de Pós-Graduação em Dança tem como proposta entender o corpo como campo de ocorrência dos processos de cognição, comunicação e evolução, implicados nos sistemas vivos e culturais, que permite compreender a Dança como uma configuração que explicita e potencializa esses processos, de tal modo que pode ser tomada por um campo privilegiado de estudo e experimentação às áreas do conhecimento direta e indiretamente relacionadas com tais questões. A estrutura curricular tem caráter inter-teórico que, acolhe a complexidade do assunto e a heterogeneidade da produção acadêmica dos professores doutores integrantes do corpo docente.⁶

A Escola de Dança mantém ainda uma vinculação ao Mestrado e Doutorado em Artes Cênicas - PPGAC, gerido e gerado em parceria com a Escola de Teatro, implantado em 1997. Com esta iniciativa, a UFBA buscou atender demandas existentes nas diversas regiões brasileiras já que os cursos de Pós-Graduação em Artes Cênicas existentes situavam-se no eixo Rio – São Paulo, oferecidos pela USP, UNICAMP e UNIRIO. Com a criação do PPGAC/UFBA, artistas e estudiosos de Teatro e Dança passaram a ter acesso a uma formação em nível de Pós-Graduação voltada para a diversidade cultural do país. Assim, foram firmados convênios acadêmicos com as Universidades Federais da Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Pará e Brasília, incorporando novos professores ao corpo docente do Programa. Os projetos de pesquisa desenvolvidos nas suas cinco linhas contemplam tanto reflexões teórico - críticas quanto estudos e realizações de práticas cênicas. Com uma Área de Concentração nas Artes Cênicas, abrange as seguintes subáreas do conhecimento: **Teatro, Dança**, em interfaces com: **Fundamentos e Crítica das Artes; Artes do Vídeo; Cinema; Ópera; Música; Artes Plásticas; Educação Artística; Letras; História; Antropologia; Sociologia; Comunicação; Educação Física; Artes Circenses; Performance**. Desde sua implantação, o PPGAC vem atuando como um pólo de produção, avaliação e difusão do conhecimento na Área das Artes Cênicas, na Bahia e no Nordeste. São suas linhas de pesquisa⁷:

1. Matrizes Estéticas na Cena Contemporânea

Pesquisas de caráter transdisciplinar em artes do espetáculo, estudos de etnocenologia, metodologias de construção e de transmissão de saberes e fazeres.

2. Poéticas e Processos de Encenação

⁶ APRESENTAÇÃO do Programa. Disponível em:

<http://www.ppgdanca.dan.ufba.br/paginas.asp?pag=apresentacao_programa>. Acesso em: 04 maio 2010.

⁷ LINHAS de Pesquisa: áreas de pesquisa do PPGAC. Disponível em:

<<http://www.ppgac.tea.ufba.br/linhasdepesquisa>>. Acesso em: 04 maio 2010.

Pesquisas sobre tendências contemporâneas das artes do espetáculo, imaginário e criação, composição, formação e recepção.

3. Corpo E(m) Performance

Pesquisas de caráter transdisciplinar, focalizando performances, os aspectos de pertencimento de classe, gênero, etnia e os processos de interatividade e hibridismo.

4. Dramaturgia, História e Recepção

Pesquisas relativas à criação dramática para diversas funções e meios, historiografia, recepção e crítica.

5. Processos educacionais em Artes Cênicas

Pesquisas de caráter transdisciplinar e desenvolvimento de epistemo-metodologias no campo das artes cênicas em experiências que contemplam processos de ensino-aprendizagem.

A coexistência destes dois programas de pós-graduação já demonstra a continuidade da relação “esquizofrênica” citada no começo deste subitem. Se por um lado os fazeres artísticos são confrontados aos determinismos fisiológicos – à exemplo do já citado positivismo –, por outro, são buscadas as múltiplas relações entre diferentes epistemologias forjadas no seio da academia e da prática cotidiana. E estas vertentes de pensamento vão também influenciar a revisão do currículo mínimo, iniciada em 2001.

4.3.1 A filosofia e a matriz curricular primária

Para analisar o atual currículo desta Escola, faz-se necessário compreender que ele é fruto deste longo processo de modificações que construíram, através da expressão das múltiplas identificações da instituição e dos que a constituem, a identidade que emerge de suas determinações.

Após a aprovação da nova LDB (Lei 9.394 de 1996) e a definição dos novos Parâmetros Curriculares, em outubro de 2000 iniciaram-se os estudos para a reformulação do “Novo Projeto Pedagógico da Escola de Dança da UFBA”. Em seu resumo, expresso por Mascarenhas e Robatto (2002), consta que em sua fase introdutória de implantação (experiência piloto – primeiro semestre de 2001), houve os princípios de definição das áreas e questões temáticas, a identificação dos conhecimentos necessários, conteúdos, habilidades, valores, e o processo avaliativo. Sua metodologia intencionava ser um sistema

interdisciplinar, em que as aulas fossem laboratórios teórico-prático-criativos e os professores tivessem a função de facilitadores, interagindo com os alunos a partir de um método participativo. “As antigas disciplinas afins estão integradas em forma de conteúdo nos módulos correspondentes, numa organização curricular interdisciplinar com fluxograma flexível, atendendo ao nível de conhecimento do aluno.” (MASCARENHAS e ROBATTO, 2002, p. 26). Por considerar ensino, pesquisa e extensão como procedimentos de caráter formativo, estimulava e creditava as atividades extracurriculares realizadas pelos alunos.

A proposta para o novo curso de Licenciatura em Dança foi aprovada pela Câmara de Graduação da UFBA, por unanimidade, ao dia 18 de janeiro de 2005, através do Parecer e Voto nº 036/05. Nesta proposta, encaminhada em 05 de outubro de 2004, constava um histórico da criação das escolas de Arte na UFBA, e a inalteração do currículo dos cursos de Dança desde 1971. Em seguida, justificava suas intenções com base nas idéias de vinculação Educação-Complexidade, de Morin, atrelada aos quatro paradigmas educacionais propostos na redação de Jacques Delors, no relatório da UNESCO elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Posteriormente, contextualizava as mudanças da universidade atual e da UFBA. Defende as necessárias modificações para um curso de dança que reafirma corpo e mente como dimensões integradas. Finalmente apresenta a proposta, seus objetivos, princípios, organização dos componentes curriculares, carga horária total e equivalências entre estes e os anteriores – sendo então aprovada levando em consideração seu tempo de experimentação e aperfeiçoamento, seu caráter inovador, e com esperança de que viria a inspirar outros cursos.

A proposta afirma que o currículo mínimo implantado em 1971, não alterado por 27 anos, rompeu totalmente com o sistema seriado que fragmentava o ensino estrutural, metodológico, conceitual, educacional e filosófico, que causou um desfavorecimento do pensamento crítico-analítico, o isolamento dos saberes, a fragmentação do pensamento, o divórcio das estruturas intra-universitárias, a dissociação da teoria, da prática, do ensino, da pesquisa, da extensão, das disciplinas e conteúdos curriculares. Tendo esta consciência, defende que isto contraria as transformações dinâmicas da contemporaneidade, e que Morin nos convida a um conhecimento em movimento, em progressão constante do todo às partes e das partes ao todo.

Justifica a reformulação curricular a partir de três pilares, fundamentados, sobretudo, nos princípios da complexidade do mundo pós-moderno, indicados por Edgar Morin.

O primeiro é uma revisão da educação a partir dos princípios das relações do mundo contemporâneo, na chegada do século XXI, a partir da alteração de visões, valores,

comportamentos, formas de percepção e expressão. A relação constituída de maneira dinâmica e mutável do espaço-tempo na atualidade provoca a quebra de conceitos e paradigmas, estabelecendo significados e representações complexas e originais. Para lidar e compreender esta realidade, o tradicional modelo de educação se encontrava obsoleto. Emergia a necessidade de se estudar a desordem, olhar para além das fronteiras que demarcavam as disciplinas. Assim, enfatiza os pressupostos de Edgar Morin para atender às tendências de intercâmbios, permutas e diálogos entre as diferentes áreas do saber. Não mais comportando as concepções clássicas, o paradigma da contemporaneidade propõe múltiplas dialogias, valorizando substancialmente a alteridade: o “outro” torna-se objeto de interesse e atração. Para tanto, este novo currículo busca no relatório da UNESCO (1999) quatro pilares do conhecimento que deverão servir, no futuro, como bases para informar e nortear competências: **aprender a conhecer, a fazer, a conviver, a ser.**

O segundo apresenta-se como o próprio contexto da universidade. A necessidade de sua atualização como instâncias formativas, produtivas e transformadoras, através de políticas e práticas educacionais. Enfatiza a iniciativa da Pró-reitoria de Graduação da UFBA (PROGRAD) de propor o Programa de Reconstrução Curricular, em meados do ano 2000, para iniciar um processo coletivo, um fórum de coordenadores colegiados a fim de respaldar as mudanças, repensando o modelo educacional vigente nesta instituição.

O terceiro é uma re-significação da noção de Dança, a partir da relação corpo e mente. A mente não é mais hegemônica, o ser humano encontra-se integrado em suas diferentes funções, gerando uma nova concepção corpo/mente, proporcionando uma ruptura com a fragmentação do pensamento, e a compartimentalização do humano.

Partindo destes três pontos, a Escola de Dança compreende a necessidade desta reforma curricular para atender ao imperativo de uma práxis pedagógica da Dança, condizente com os paradigmas da contemporaneidade, criando uma coerência entre teoria e prática, parte e todo.

Ressalto nestes escritos em processo de análise, a presença da proposta da estudiosa da Dança Educação: Isabel Marques. Uma pedagogia da dança que se baseie no contexto e não na disciplina, considerando as realidades de existência e cultura do aluno para compor os conteúdos e métodos.

Filosófica e ideologicamente, este projeto pedagógico foi concebido a partir do reconhecimento da arte enquanto campo do conhecimento, da identificação e compreensão do que contemporaneamente ativa os processos de reflexão e produção de novos conhecimentos, da sintonia com a contemporaneidade e características dos contextos sócio-culturais, da

totalidade do desenvolvimento do aluno, indivíduo e sujeito social, da promoção da articulação de saberes pelo estudante – co-responsável por sua própria formação –, do professor mediador e facilitador do ensino-aprendizagem, do exercício criativo como enfoque primário com vistas à produção de novos paradigmas estéticos.

Consequentemente tem por **objetivos**:

1. Ser uma reforma curricular com proposições pedagógicas pertinentes e mais adequadas às necessidades acadêmicas, sobretudo afinadas com as demandas do campo profissional da dança, valores e concepções da contemporaneidade e propósitos mais caros à função universitária;
2. Formar o aluno como artista, docente e crítico que possibilite a construção de um profissional cidadão, com enfoque especial à dimensão humana;
3. Interligar a função e o compromisso da academia, no desempenho de sua vocação, de estimular um dinamismo reflexivo e evolutivo como base norteadora da produção e difusão do conhecimento.

O curso tem ainda o intuito de formar profissionais capazes de enfrentar desafios complexos e diversificados, que apresentem um **perfil** de cidadão crítico e participativo com disponibilidade e compromisso com a dança enquanto área de conhecimento, com uma concepção estética contemporânea, com a reflexão e geração de produção inovadora, sem desconhecer manifestações populares locais e sua inserção no campo do estudo da cultura afro-brasileira, com a articulação e o diálogo entre os campos da educação e da arte, com a produção de novos conhecimentos artísticos e novas tecnologias educacionais.

Para tanto, elenca **competências e habilidades** para os profissionais, como o conhecimento do indivíduo bio-psico-social, as novas concepções científicas do corpo humano – evolução histórica, técnicas e habilidades corporais e metodologias –, os aspectos da cinesiologia e anatomia para a dança, as teorias estéticas e de criação artística, o fomento da pesquisa da e sobre dança, conhecimento das novas tecnologias em arte e educação e suas aplicações, compreensão da dança como forma de expressão cultural, e compreensão dos fundamentos e princípios da ciência do movimento humano, estética artística, contexto sócio-cultural da atualidade, mercado de trabalho. Soma-se ainda a de atuação no multiculturalismo, na interdisciplinaridade e no pluralismo contemporâneos para as abordagens artísticas e pedagógicas da dança.

Em sua estrutura, este novo currículo se propõe a reintegrar conteúdos de disciplinas em um corpo de conhecimentos, equacionando três centros de orientação: o aluno, o conhecimento e o contexto. Sua matriz curricular configura-se a partir de três módulos

simultâneos, compostos por 15 alunos acompanhados por no mínimo dois professores. O curso apresenta um total de três anos, identificados por três temas como eixos centrais: **contemporaneidade** (primeiro ano), **identidade/diversidade** (segundo ano), **a prática do ser cidadão enquanto profissional artista e educador** (terceiro ano). Estes são considerados transversais e desenvolvidos em todos os módulos.

Seus componentes curriculares são estruturados da seguinte forma:

- **Componentes específicos:** estruturados em módulos e desenvolvidos nos dois primeiros anos.
 - Estudos do corpo – aquisição de técnicas corporais, desenvolvimento de habilidades motoras, cinesiologia e história das técnicas de dança;
 - Estudos de Processos criativos – criação cênica contemporânea;
 - Estudos Crítico-Analíticos – aporte teórico que privilegie a dança como área do conhecimento.

Cada item deste dividido em I, II, III, IV, com ementas próprias para sua colocação em cada tema-eixo (ANEXO A).

- **Conhecimentos práticos:** laboratórios de experimentação das técnicas corporais, processos de criação e práticas pedagógicas.
 - Laboratórios do corpo (I, II, III, IV) – experimentação e criação de técnicas corporais próprias;
 - Laboratórios de criação (I, II) – experimentação de criação de performances corporais próprias, a partir do conhecimento de processos históricos, outras linguagens e tendências contemporâneas;
- **Componentes Pedagógicos** – oferecidos pela Faculdade de Educação da UFBA (FACED).
 - Fundamentos Psicológicos da Educação
 - Organização da Educação Brasileira 2
 - Optativa
- **Componentes do Estágio Supervisionado:**
 - Arte como tecnologia educacional (I, II) – conhecimento do processo educativo da dança, e as possibilidades de relação com as particularidades de cada contexto.
 - Didática e Práxis Pedagógica (I, II) – oferecidas pela FACED
 - Prática da Dança na educação – elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso
- **Atividades complementares** – atividades extracurriculares;

- **Disciplinas optativas** – oferecidas pelos demais cursos da instituição, além do próprio curso de dança.

Assim, este currículo toma forma e vem sendo aplicado há nove anos consecutivos, formando novos profissionais de dança, professores licenciados, para atuar no mundo contemporâneo.

4.3.2 Razões e contradições

Após toda esta incursão sobre as transformações do currículo na educação brasileira, percebo que houve iniciativas pioneiras que deram um caminho para a revisão dos padrões educacionais da modernidade, visando à construção de um novo padrão que atenda aos desafios da vida contemporânea. Porém ainda há situações em que, por enraizamentos dos padrões positivistas que forjaram a grade curricular assumida pela instituição durante tantos anos, emergem conceitos e procedimentos do método cartesiano de organização do conhecimento em busca da verdade absoluta perdida. É uma espécie de saudade das certezas e de um não saber conviver com os riscos e as probabilidades. E é em meio à convivência entre as razões representantes do absolutismo da ciência e as contradições representantes da epistemologia do cotidiano, que prossigo nesta análise do documento.

Início pelas questões de fundamentação do próprio documento. No anseio de alcançar uma pós-modernidade, recorre-se primeiramente à Complexidade “moriniana”, buscando forjar no seio do que viria a ser uma Reforma pelo e para o Pensamento Complexo. Este, segundo o próprio Morin (2000), se caracterizaria por buscar colocar em dialógica as idéias de ordem, de desordem e de organização, dialógica que utiliza o separável, inserindo-o na inseparabilidade, buscando uma combinação – mais uma vez dialógica – entre a utilização da lógica dedutivo-indutivo-identitária e sua transgressão nos “buracos negros” onde cessa sua operacionalidade. Este processo parte do pressuposto de que no contexto atual, não cabem mais os paradigmas da compartimentalização e linearidade.

Neste ponto, porém, vincula os quatro pilares do conhecimento, organizados pela UNESCO (DELORS, 1999) para que a educação formal pudesse responder ao que acredita serem suas missões. São efetivamente chamados pela instituição de “quatro aprendizagens fundamentais” que se propõem ser, ao longo de toda a vida, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, a aquisição dos instrumentos da compreensão; *aprender*

a fazer, a colocação em prática dos conhecimentos adquiridos para poder agir sobre o meio; *aprender a viver juntos*, participação e cooperação com os outros em todas as atividades humanas; *aprender a ser*, via essencial que integra os três precedentes para melhor desenvolver a personalidade do indivíduo para estar à altura de agir com capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal cada vez maiores. Estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta.

Este relatório pretende que cada um dos “quatro pilares do conhecimento” deva ser objeto de atenção igual por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação apareça como uma experiência global, ao longo de toda a vida, no plano cognitivo como no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade. E afirma:

Uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo — revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica), e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser. (DELORS, 1999, p. 90)

Estes princípios, por mais que se proponham um por seus pontos comuns, constituem itens inseparáveis na organização do sujeito e se apresentam determinantemente separados e separáveis na sua apresentação. Constituem prioritariamente aprendizagens, como se a escola fosse o local de maturação de uma identidade (a que ele chama de personalidade) construída pelo indivíduo ao longo de toda a vida. Ora, esta noção de identidade forjada ao longo da vida está intrinsecamente ligada ao indivíduo do conhecimento científico e descartiano. A proposta tem seu mérito pela compreensão de que a escola não deve ser apenas tecnicista, mas isto já acontecia mesmo durante o processo de industrialização, salvo em determinadas propostas pedagógicas.

A escola precisa ser compreendida como local em que o aluno passa por todas as etapas para finalmente aprender a ser. Para tanto é condição *sine qua nom* que obtenha instrumentos para interpretação do mundo, ferramentas para o trabalho, competências para conviver em grupo e socialmente. Caso isto não aconteça continuará sendo apenas um jogo de palavras para a manutenção da ordem racional moderna. E isto é um lugar confortável para a reforma de uma instituição social que se acostumou aos moldes da Modernidade e ainda busca meios de se acomodar aos novos reveses.

Outro mérito que posso atribuir a este currículo é a proposta de retirada do poder hegemônico da mente. A interpretação do método de Descartes para o positivismo separa mente-corpo e coloca o corpo como um obstáculo à busca do conhecimento objetivo oriundo da verdade absoluta, o símbolo da subjetivação. Para reunir novamente corpo e mente, o documento recorre à parte dos princípios de Morin nos quais ele se apropria de especificidades como o conceito de anátomo-fisiologias do cérebro.

A exemplo do que Maffesoli (2007) aponta por positivismo sociológico, quando a Sociologia busca afirmar-se ciência através da transformação de fatos sociais em coisas, submetendo-o à razão e tornando-o mensurável, agregando valores alheios a seu objeto de estudo para ser aceita na seara do conhecimento científico, este currículo procura “re-significar a dança” enquanto área de conhecimento apropriando-se de fundamentos das ciências exatas e da saúde para ser reconhecida. Não é o caso de desfazerem-se destes conhecimentos, mas de não necessitar deles para exercer seu lugar enquanto área do saber.

A complexidade é inerente à dança, posto que é conhecimento vivo e em movimento visível no pelo e para o corpo. É o lugar em que o sujeito se encontra em sua integralidade. Ao buscar afirmar-se como ciência apoiando-se nas ciências cognitivas, assume para si a impossibilidade de uma organização e sistematização própria, fazendo como Descartes ao aplicar os princípios matemáticos de conhecimento por considerar o melhor caminho para uma ciência perfeita.

Ao estabelecer a dança como área de conhecimento, a exemplo de Isabel Marques (2003, p.146), compreende-se que “dança, enquanto arte, já incorpora valores e significados que são em si, relevantes para o processo educacional.” A dança pode ser pensada para além de servir enquanto recurso/tecnologia da educação formal para as demais disciplinas, mas pode comungar com elas, de um mesmo patamar. Então levanto a questão: por que os dois componentes curriculares que tratam diretamente da dança no processo educacional neste currículo são denominados “Arte como tecnologia educacional I e II”? Até quando a dança precisará se apoiar nas demais disciplinas para se afirmar enquanto conhecimento, educação, arte, enfim.

Outro ponto forte do documento analisado é a relação que tanto professores quanto alunos têm com o curso. Os primeiros são colocados como mediadores no processo educacional, os segundos, como co-responsáveis por sua formação. Sobre isto, Paulo Freire (1987, p. 39) assegura:

Desta maneira o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita *estar sendo* com as autoridades, e não *contra* elas.

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos. (FREIRE, 1987, p. 39)

Para dar conta disto, pode-se fazer uso do pressuposto de Marques (2003), ao afirmar que na dança os alunos devem ser co-criadores da própria dança e do mundo, que é múltiplo, relacional, indeterminado e em constante transformação.

Há que se salientar também a organização dos chamados conteúdos em componentes curriculares constituídos enquanto módulos de discussão de temas que devem dialogar a partir do eixo a que pertencem: suas ementas e os saberes requisitados pelas turmas em diálogo com os saberes dos professores. Isto vem coroar este documento como um dos poucos exemplos sugeridos por Morin (2007) que buscam quebrar o isolamento das disciplinas pela circulação de conceitos e esquemas cognitivos.

Um problema, entretanto, emerge. O documento afirma buscar a relação entre os saberes, processos de teorizações e práticas criativas. Mas seus componentes apresentam-se divididos entre específicos – quando o aluno tem acesso às teorias gerais da dança, das artes, da sociedade etc. – os componentes práticos – em que o aluno é levado a conceber suas técnicas de condicionamento corporal e de criação artística – os componentes pedagógicos – introduzindo o processo educacional nas teorias – e os componentes do estágio supervisionado (ou de prática pedagógica) – onde os alunos têm acesso aos conhecimentos didáticos gerais e da dança na educação, sendo também o momento em que faz seus estágios supervisionados e seu Trabalho de Conclusão de Curso.

Ao separar, também hierarquiza estes conhecimentos, sendo ainda mais preocupante a dissociação dentro dos componentes específicos: estudos do corpo, processos criativos, e crítico-analíticos. Mais uma vez, são efetivamente separados os conhecimentos ligados ao corpo, da teoria e da criação.

Finalmente reconheço que, apesar de toda a proposta buscar um conhecimento tecido no seio da complexidade contemporânea, ainda não foi possível efetivar este processo nas ementas e na organização do currículo. Identifico o pioneirismo da proposta, mas saliento que na situação prática em que se encontra a estrutura dos conhecimentos explícitos no

documento, há diversos procedimentos herdeiros dos momentos curriculares anteriores, e que ainda há muito a se fazer do ponto de vista do documento enquanto norma a ser seguida. Ainda está na pauta de urgência se rever a prática educacional na instituição.

4.3.3 O lugar do local no Currículo atual

Ao chegar à seara do *local*, muito me preocupa olhar para esta noção no âmbito curricular. Não seria por supervalorização ou menosprezo, mas pela consciência de que é aí que se constitui, efetivamente, toda e qualquer relação entre os diversos saberes. É neste lugar que se percebe se perduram ainda as características de um conhecimento científico fechado sobre si mesmo, se desaparece do contexto, ou se finalmente, depois de anos – ou mesmo séculos – de disjunção, os saberes se re-ligam.

No documento em análise, quatro termos saltam aos olhos durante toda a leitura: contexto; cultura; diversidade; identidade. Eles inauguram, fundamentam e justificam sua aparição num parágrafo, que compõe a justificativa do projeto, e me vejo obrigada a transcrever na íntegra para investigá-lo passo a passo:

Diante deste novo paradigma, novas perspectivas da contemporaneidade não mais comportam concepções clássicas, compartimentadas e lineares, vindo instigando e propondo dialogias envolvendo atores, esferas e níveis diversos: entre indivíduos, grupos culturais, instituições, saberes, áreas do conhecimento, dentre outros, buscando responder e compreender os anseios dos cidadãos e às demandas da sociedade contemporânea. Progressivamente e quantitativamente, o número de parcerias e intercâmbios acadêmicos, sociais, culturais e pessoais, por exemplo, cresce. O “outro” (semelhante ou diferente, próximo ou distante) tornou-se objeto de interesse e atração. A rigor, a valorização da alteridade é uma característica marcante da pós-modernidade. Formas diferenciadas de identidade, de visões de mundo, de comportamentos e hábitos, enfim, de referências históricas, geográficas, culturais e/ou sociais têm atraído a atenção de grupos e indivíduos contemporâneos. É exatamente desta nova realidade, destas necessidades e desejos, que surge a possibilidade de extensão e orientação do universo humano, em ações marcadas pelo pluralismo, pela interdisciplinaridade, pela totalidade (sentido de globalidade) e complementaridade – de saberes, potencialidades, diferenças, valores etc. Vivemos um momento de inclusão e não de exclusão, de envolvimento e participação coletiva, principalmente dos jovens, os potenciais protagonistas de futuras e perspectivas mudanças. (PROJETO DE REFORMA CURRICULAR PARA OS CURSOS DE DANÇA DA UFBA, 2004, p. 06 – ANEXO A)

Um primeiro ponto é salientar que na contemporaneidade os paradigmas clássicos não são mais comportados. É preciso rever esta proposta. Ela é tão totalitária quanto o que fizera o paradigma da modernidade. Não se deve negar o pensamento anterior. Ele existiu, existe, co-existe. E esta é justamente uma das propostas paradigmáticas da pós-modernidade: a co-existência de múltiplas concepções de mundo, exatamente pela ausência da necessidade de uma verdade absoluta. Negar o que nos precede, o que fundou e estruturou toda esta forma social que caracteriza esta civilização ocidental e a própria universidade, em prol de um novo conceito, é ser tão absolutista e homogeneizante quanto o anterior. É buscar uma equivocada padronização num momento em que a própria dialogia a que se refere o texto explora a pluralidade, as múltiplas possibilidades de padronizações, de concepções, a liquidez de conceitos, as noções. Em vez de negar as concepções clássicas, a necessidade é localizar o conceito. É compreender que o que aconteceu foi de extrema importância para a formação da sociedade em que se vive; é ainda localizar, contextualizar o pensamento. O que este “novo paradigma” não comporta mais são novas formas de homogeneização. Localizar as concepções de mundo é condição para a não hierarquização deles.

Um segundo ponto a salientar é o “outro” como objeto de atração. Este é o princípio da exotização do diferente. Se caminhamos numa proposta paradigmática em que o sujeito não mais se separa do objeto, como sugeria o conhecimento científico visando sua afirmação enquanto saber objetivo, absoluto e isento de erros, se uma das chaves da re-ligação não hierárquica dos saberes, como afirma Morin (2007) é uma compreensão do ser humano não apenas como objeto, mas também como sujeito, por empatia ou projeção, como falar do outro apenas como objeto de atração, ou numa “valorização” da alteridade? O que ocorre, e que argumento desde o primeiro Território desta dissertação, ao tratar das tribos e dos saberes, é que todas as civilizações manifestaram interesse pelo “outro”, independente do objetivo. O *outro* sempre foi “objeto” de curiosidade. A construção do Brasil foi fruto deste interesse, a educação jesuítica mostra exatamente o que fazer em relação ao diferente, para domesticá-lo, para trabalhar a serviço de uma sociedade específica, para produzir excedente, fomentar o comércio, expandir fronteiras, bani-lo do convívio, marginalizá-lo, subjugá-lo, torná-lo estranho. Não há novidade nisto! Morin (2008), já mostra que numa concepção de *zoo*, os indígenas são postos em reservas, pelos próprios estudiosos destes povos.

A questão que se põe à mesa neste momento é a convivência e a compreensão, não a tolerância e a inclusão. Como já fora apresentado por Bauman (1998), toda sociedade possui e constrói seus *estranhos*, o que acontece atualmente é o fato de que, de algum modo, todos somos estranhos em alguma situação, tal qual nos proporciona o *neotribalismo*. Não podemos

mais nos separar do outro por considerá-lo exótico, já que somos tão exóticos quanto ele. Não dá mais para convivermos com imposições de uma ou outra visão de mundo. A consciência de que o outro é o outro enquanto diferente de mim, pressupõe que eu sou eu enquanto diferente dele, o que nos coloca em condição semelhante: ambos somos sujeitos. Ao perceber-se sujeito, compreende-se que o mundo fora é visto sob múltiplos pontos de vista, a subjetividade restringe a imposição hegemônica. Perpetuar isto dentro da academia seria impedir o diálogo com o outro, pressupondo-o apenas enquanto “objeto” de atenção, e não enquanto sujeito de ação.

E por fim, mas não esgotando o assunto, ponho em relevo a afirmação de que se vive num momento de “inclusão”, principalmente dos jovens, “os potenciais protagonistas de futuras perspectivas e mudanças”. Ora, se pressupõe inclusão, se vê como uma educação redentora que salvará os marginalizados e promoverá seu retorno à sociedade! Inclusão comporta em si uma exclusão, uma crença de que alguém não pode/deve pertencer a algum lugar, e isto vai de encontro à noção de *tribalismo* apresentada por Maffesoli (2006). Se a socialidade atual é fundamentada num estar-junto, num comunitarismo baseado no afeto e na identificação, já seria mais adequado enxergar um lugar promotor de inclusão, mas o respeito à identificação do outro independentemente de quem ele seja.

A inclusão e a exclusão sempre existiram, e continuarão existindo enquanto houver *estranhos*, o que ocorre, porém, é o fato de atualmente ser pontual, localizada em determinados grupos, não mais por uma busca da homogeneidade, mas por identificação mútua, do território enquanto espaço vivido em conjunto, e do compartilhar experiências. Dar continuidade a um pensamento “inclusivo” permite a hegemonia da instituição sobre tudo o que está fora dela, dando poderes de decisão sobre o que deve ou não fazer parte de algo. Sobre os jovens enquanto protagonistas de um futuro, aponto aí a marca da educação para o “dever-ser”. O eu-instituição inclui como seres produtores do conhecimento aqueles que acredito que deverão ser algo que me interessa num futuro. Esta é a máxima do pensamento Moderno! Comênio, para Gadotti (2004), ao inaugurar os princípios da educação da modernidade em sua *Didática Magna* (1633), pressupunha que a natureza observa um ritmo adequado, e, sendo assim, a educação deveria começar na meninice, na primavera da vida. Uma educação reservada aos jovens. Àqueles que não são, serão. Vivemos a epistemologia do cotidiano, do dia-a-dia, do presente, como então ainda buscar uma formação do dever-ser, numa preparação para uma sociedade futura? Esta atitude ignora completamente o saber da experiência dos estudantes, coloca-os numa condição de não-ser, de uma folha em branco a

ser moldada de acordo com o que se acredita hoje que deva vir-a-ser. Isto é uma incoerência em um documento que pressupõe a autonomia do aluno, co-responsável por sua formação.

Em seu surgimento, a Escola de Dança buscou um diálogo com o local. Segundo Araújo (2005, p. 104), “no período que atuou na Escola de Dança, Yanka Rudzka imprimiu na dança uma dimensão estética completamente nova, pautada na expressividade e na integração com outras linguagens artísticas, bem como com as matrizes culturais da terra”. Ainda para a autora, a instituição contribuiu com a abordagem cênica e a profissionalização das danças populares, a partir de 1962, junto com artistas que atuavam na cidade e promoviam suas pesquisas sobre folclore e cultura popular. Mesmo assim, dentro do ambiente acadêmico o ensino das chamadas danças folclóricas e da capoeira tinha espaço restrito; suas informações serviam apenas como mote para obras contemporâneas de cunho universal. Desde a direção de Rolf Gelewsky, a relação com a cultura e a comunidade local foi colocada à parte dos estudos acadêmicos. Desde então, seus estudos ficavam localizados em concessões disciplinares – quando colocados em disciplinas chamadas “danças folclóricas” – ou em cursos de extensão, em horários opostos à presença dos graduandos no espaço.

Atualmente, o currículo apresenta pontuações de estudo dos saberes locais. Além do parágrafo já citado, no perfil desejado para o aluno (em que constam cinco itens), um demanda a formação de um cidadão crítico comprometido com a “reflexão e a geração de produção inovadora, sem contudo desconhecer manifestações populares e sua inserção no campo do estudo da cultura afro-brasileira” (PROJETO DE REFORMA CURRICULAR PARA OS CURSOS DE DANÇA DA UFBA, 2004, p. 11 – ANEXO A). Em análise, este trecho sugere o não desconhecimento, o saber que existem manifestações populares, e a vinculação disto com a cultura afro-brasileira – como se houvesse uma única e obrigatoriamente estivesse vinculada a toda a manifestação popular: mais um generalismo totalitário. Como competência e habilidade, o profissional formado pela instituição deve entender a dança como expressão cultural, e compreender – entre outras coisas – os contextos sociais e culturais da atualidade, o que demonstra o interesse da instituição em trazer à tona um conhecimento pertinente enquanto contextualizado, um passo à frente da generalização positivista-militar.

As demais manifestações quanto ao local, no currículo atual, enquadram-se no eixo temático **identidade(s)/diversidade**, correspondente ao segundo ano de curso. Nas ementas dos componentes curriculares, posso destacar três momentos de emergência do local:

- **Estudos do Corpo III** – estudo de técnicas corporais que contribuam para o aprimoramento do dançarino, aliando subsídios teóricos que possibilitem refletir

criticamente sobre o treinamento corporal para a dança e suas especificidades, destacando **as relações entre corpo e cultura;**

- **Estudos do processo criativo** [itens 1 (em parte) e 5] – propriedades do movimento: características e potencialidades do movimento humano ([...] movimentos de culturas e formas cênicas culturais [...]); compreensão do processo histórico da composição em dança e suas relações contextuais com a arte e a sociedade.
- **Estudos crítico-analíticos:** neste módulo, em cada item consta um eixo-temático que pode vir a ser interpretado como um olhar sobre o local: **corpo e cultura; diversidade; identidade.**

A meu ver, estes itens, bem como o parágrafo transcrito, denotam um processo de transição em que se pretende dialogar com os saberes locais, mas ainda hierarquiza-se, concede-se espaço, e deixa-se a critério do docente o que ele abordará como cultura, identidade, diversidade, não dando diretrizes documentais quanto à compreensão dos termos que aparecem repetidas vezes ao se tratar do que acredito ser uma possibilidade de representação do local no saber acadêmico desta Escola. Não afirmo que seja por tentativa de manutenção da ordem anterior, nem por tentativa de se eximir da responsabilidade – deixando esta competência para a interpretação do professor que traduzirá o currículo em termos práticos –, mas, de qualquer forma, poucos foram os passos dados de fato para um efetivo diálogo não hierarquizante entre os múltiplos saberes. Porém, os passos dados podem abrir espaço para a promoção de um devir de discussões acerca do tema.

4.4 A ESCOLA DE TEATRO

A Escola de Teatro surgiu em 1956, juntamente com a Escola de Dança e a de Música, através do Projeto das Escolas de Arte da UFBA engendrado pelo então reitor Edgard Santos, sob a direção do recifense, descendente de família portuguesa e espanhola, Eros Martins Gonçalves (Martim Gonçalves).



Fotografia 3 Eros Martins Gonçalves.
Fonte: Jornal A TARDE

Seu diretor fora iniciado nas artes por sua mãe e irmão, formado médico-psiquiatra, viria a abandonar esta carreira para dedicar-se à pintura e ao teatro. Posteriormente cursou a *Slade School* e o *Ruskin College of Oxford*, vivenciando e absorvendo a prática teatral inglesa. Retornou em 1946 ao Brasil para dar continuidade a suas atividades, principalmente como cenógrafo. De acordo com Leão (2006), criou nesta época a Sociedade Brasileira de Marionetistas, junto com outros artistas, demonstrando sua ligação com as formas espetaculares do Nordeste brasileiro. Sobre isto, o próprio Martim Gonçalves afirma:

Tudo que fiz ou possa fazer no teatro, sei bem, que dependem daqueles espetáculos da Campina da Casa-Forte. Muitas vezes voltei a encontrar o tablado e o telão pintado do pastoril.

Acreditei sempre na realidade das sombras, dos bonecos do mamulengo, mesmo quando vim a descobrir a existência de um homem por trás da cortina. Nunca me rendi à evidência do Dr. Babau que falava por todos os bonecos – para mim, eram vozes diferentes que vinham daquela gente pequena que se movia acima da cortina. E eu ainda não conhecia o ajudante do Teatro japonês, que se supõe, a gente não vê. Consciência mágica do Teatro. (GONÇALVES, 1958 apud LEÃO, 2006, p. 111)

Este trecho, vinculado a sua atitude, demonstra a valorização das manifestações espetaculares cotidianas, características de seu local de nascimento, que ele vai buscar de diferentes formas dialogar com os ditos saberes universais do teatro, aprendidos em sua estadia na Europa, no Rio de Janeiro, em seu retorno para Recife, até chegar a Salvador.

Posteriormente, foi professor no curso promovido pela União Nacional dos Estudantes (UNE). Em seguida, volta a Recife mantendo contato com o Teatro de Amadores de Pernambuco e atuando como criador de cenários, figurinos e máscaras junto ao Teatro de Estudantes de Pernambuco, sob a encenação de Hermilo Borba Filho. Em 1949, foi à França estudar cinema no Instituto de Artes e Estudos Cinematográficos de Paris. Em 1950, se instalou em São Paulo, trabalhando como cenógrafo e diretor em filmes. Ainda neste período fundou um grupo de teatro de amadores, no Rio de Janeiro, o Tablado, junto com Maria Clara Machado, assumindo, em dado momento, a vertente do teatro para crianças (LEÃO, 2006).

Leão (2006) descreve ainda, que Martim Gonçalves não aceitou imediatamente o convite para a criação da Escola de Teatro, alegando não conhecer o meio. Resolveu então vir primeiro como professor de um curso intensivo de História do Teatro, e só após estabelecer relações e verificar as possibilidades de implantação deste projeto, aceitou a proposta.

Inicialmente, a Escola funcionou nos porões da reitoria, em salas da Escola de Enfermagem e onde atualmente encontra-se uma das residências universitárias da UFBA. Em 1958, finalmente, a Escola de Teatro se instalou em suas novas e definitivas dependências, incluindo o Teatro Santo Antônio (atual Teatro Martim Gonçalves).

Nos cinco anos de vigência de sua direção, a instituição contou com uma equipe composta por Gianni Ratto, Yanka Rudzka, Jean Mauroy, J.H.Koellreuter, George Izenour, Jack Brown, Brutus Pedreira, Domitila do Amaral, Antonio Patiño, Anna Edler, João Augusto de Azevedo, Othon Bastos, Sérgio Cardoso e Maria Fernanda. Já em seu posto de diretor criou um grupo de teatro com a participação de alunos, professores e profissionais convidados, encenando peças da dramaturgia nacional e internacional. Buscou também a encenação da Literatura de Cordel (iniciado por ele e afirmado por João Augusto), o espaço da praça pública, a representação teatral das manifestações populares.

Paralelamente a estas ações, segundo Leão (2006), ao encerrar-se a década de 1950, a Escola se americanizava ao estabelecer convênio com a Fundação Rockefeller, contando com a vinda de professores-diretores da América do Norte, além do estreitamento das relações do diretor com o *Actor's Studio* e com o *Goodmann Theatre*. Isto leva o autor a destacar que:

São os alunos-atores que ocupam a cena baiana, mostrando através do seu aprendizado a necessidade da existência da Escola como local para a estruturação de um corpo de profissionais capacitados para o exercício das funções que a prática teatral requer. Nos roteiros traçados por Martim Gonçalves em colaboração com o corpo docente da Escola de Teatro da Universidade da Bahia, a meta é fazer com que os alunos possam, não somente realizar o exercício no palco, mas ainda exercerem a função de professores, constituindo-se numa equipe que possa dar conta dos encargos referentes à formação de novas turmas de alunos. (LEÃO, 2006, p. 137-138)

Em 1961, Martim Gonçalves afasta-se da instituição.

No período de seu surgimento, Leão esclarece que a Escola comportava dois cursos: Interpretação Teatral (posteriormente Curso de Formação do Ator – assim permanecendo até 1985, criação do Bacharelado em Interpretação Teatral), de nível médio, e Direção Teatral, de nível universitário. Ainda de acordo com este autor, o curso de Interpretação funcionava como um laboratório, onde os alunos do segundo e terceiro ano trabalhavam cenas a serem

mostradas ao professor da disciplina e outros alunos, e discutidas minuciosamente por todos os presentes, em sua concepção desde os personagens até a transposição do texto para o palco, passando pelos métodos de encenação e os recursos cênicos. Para o aluno-diretor, o procedimento era o mesmo, cabendo a eles cursar as disciplinas do curso, e escolherem progressivamente cenas, peças curtas e peças longas para seus exercícios como diretores.

Neste período, o mundo transitava velozmente entre as diferentes fases do capitalismo, tendo saído do mercantilismo para a industrialização crescente, chegando ao capitalismo organizacional das grandes multinacionais, estimulando novas migrações, globalizando situações, fomentando novas formas de colonização. A ciência sentiu a necessidade de investigar o homem deste momento, suas relações, a vida coletiva, sua individualidade. Para isto, lançou mão do lugar seguro das verdades científicas do pensamento moderno construindo diferentes taxonomias para estudar a humanidade. A história e a sociologia ganham fôlego ao tomar para si fatores biológicos como explicações para fatores sociais, buscando tornar-se parte do supervalorizado conhecimento científico.

A arte, como parte deste processo, assume uma forma bastante específica. Para Berthold (2004), escritores como Dickens, Tolstoi, Dostoievski, Taine viam como seus deveres construir uma realidade no palco para explicar o comportamento humano como determinação de “raça, meio ambiente e momento”. O naturalismo de Émile Zola cunha uma abordagem que se tornou marco para a luta social contra a burguesia convencional. Buscava-se eliminar toda a fantasia subjetiva da arte. A coletividade passa a ser o herói do drama. A denúncia da ordem social existente toma contornos revolucionários, sendo afiada pelo expressionismo e pelo teatro proletário e político após a Primeira Guerra Mundial. A agressividade caminha do texto para a encenação. A relação diretor versus texto leva a uma destruição da antiga estrutura da peça como tal. Acontece uma rápida sucessão com sobreposição de diferentes estilos, em poucas décadas: “naturalismo, simbolismo, expressionismo, teatro tradicional e teatro liberado, tradição e experimentação, drama épico e do absurdo, teatro mágico e teatro de massa” (BERTHOLD, 2004, p. 452).

As muitas re-invenções do teatro garantem papel de destaque ao diretor. Definidor de tudo o que há na e para a cena, todos os elementos constitutivos do espetáculo, do ator ao texto, estão a serviço de sua proposta. As oposições entram na discussão: teatro para entreter ou para ensinar. Brecht propõe seu teatro épico, sua peça didática, a quebra da quarta parede. Entra em cena a “significação social”. O teatro rompe as fronteiras geográficas. O cinema surge como arte autônoma. O musical supera a opereta, com seu ritmo agressivo, dança,

pantomima e aparato cênico. “Os teatros do mundo tornaram-se propriedade comum do teatro mundial” (BERTHOLD, 2004, p. 452).

Estes paradigmas não foram ignorados no Brasil. Houve um trânsito de companhias estrangeiras no país, o que incentivou a uma busca pela modernização do espaço teatral para comportar as novidades trazidas pelas propostas de montagem. Mas, para Leão (2006), o teatro baiano só vem conhecer esta modernização depois das duas grandes Guerras Mundiais. Ele afirma que apesar de alguns movimentos na década de 1920, é somente a partir de 1940 que o movimento dos amadores cariocas, paulistas e pernambucanos vem fomentar o que viria a ser um marco da modernização do teatro no país: o Teatro Brasileiro de Comédia, com um repertório internacional e produções sofisticadas. Ao mesmo tempo, ocorriam diferentes movimentos de estruturação de diferentes estéticas teatrais propostas para as divergentes ideologias da população.

O Teatro de Arena, na década de 1950, surge em busca de uma renovação e nacionalização do teatro brasileiro. A encenação de *Vestido de Noiva*, de Nelson Rodrigues (1943), traz à cena expressões tipicamente cariocas. “[...] nas três primeiras décadas do século passado, carecia de um procedimento estilístico que o afirmasse [o teatro brasileiro] enquanto linguagem estruturada pelo cânone das diversas correntes posteriores ao romantismo e ao realismo [...]” (LEÃO, 2006, p. 68), a montagem desta peça, porém, marca o início do teatro moderno no país, com o encenador sendo o responsável intelectual do espetáculo.

Na Bahia, mobilizada economicamente com a chegada da Petrobrás, apesar do distanciamento do progressismo em vigor no Sul do país, vive a decadência do Modelo Agro-exportador e a insipiente industrialização. Na política, o tenentismo reveste-se do conservadorismo das oligarquias baianas e ruma ao poder.

No teatro surgem diversos grupos de amadores: o Teatro de Amadores do Fantoques (1945); Hora da Criança (1947) – com teatro feito por e para crianças; o Teatro de Cultura da Bahia (1952) – que, ao contar sempre com diretores e preparadores vindos de outros centros, descortina o que viriam a chamar de falta de preparo técnico dos artistas locais; Teatro de Amadores da Bahia (1954) – que procurava abrir espaço para autores baianos ou radicados na Bahia; Teatro Experimental da Bahia (1956). Leão (2006) explica ainda que este movimento era semelhante ao dos grupos amadores que faziam sucesso no Rio de Janeiro, São Paulo e Recife. Seus elencos eram formados por senhoras e jovens da sociedade sotero-politana. Os setores da burguesia passam a se interessar pelo teatro, até então reservado à classe média e proletariado. Os amadores ressentem-se da ausência de orientação artística e cultural, o que

torna o solo propício para a implantação do Projeto das Artes já referido do reitor Edgard Santos e da Escola de Teatro.

Com a chegada do Regime Militar, a Escola enfrentou diversas crises, desde a falta de verba ao declínio de sua produção. Em 1968, conta com a Reforma Universitária que pressupõe primeiramente a organização da Universidade em departamentos reunidos ou não em unidades mais amplas – Lei 5540/68, Art. 11 (BRASIL, 1968). Neste ano foi criada a Escola de Música e Artes Cênicas (EMAC), que reuniu as três escolas fundadas sob a proposta de Edgard Santos.

Quanto ao currículo, esta mesma lei pressupõe em seu Art. 26. que “O Conselho Federal de Educação fixará o currículo mínimo e a duração mínima dos cursos superiores correspondentes a profissões reguladas em lei e de outros necessários ao desenvolvimento nacional.”. Como já fora dito nos capítulos anteriores, este currículo de bases positivistas uniformizava a formação do graduando, através da fragmentação dos saberes em disciplinas não dialogáveis entre si, empobrecendo os currículos quanto às suas especificidades locais.

Nas então chamadas Artes Cênicas, foram criados currículo mínimos para os cursos de Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas (1973); e Bacharelado em Artes Cênicas com habilitações em Direção Teatral, Interpretação Teatral, Cenografia, e Teoria do Teatro (1974) – sendo apenas as duas primeiras integrantes do quadro desta instituição.

De acordo com a Resolução nº 23, de 23 de outubro de 1973 (BRASIL, 1973), o currículo da Licenciatura teria a seguinte forma, a partir das seguintes matérias suscetíveis de acréscimos no nível de currículo pleno:

1. Na Parte Comum:

- Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas,
- Estética e História da Arte,
- Folclore Brasileiro,
- Formas de Expressão e Comunicação Artística.

2. Na Parte Diversificada:

- Evolução do Teatro e da Dança,
- Expressão Corporal e Vocal,
- Encenação,
- Cenografia,
- Técnicas de Teatro e Dança.

O currículo do Bacharelado, aqui ressaltando as habilitações em Interpretação e Direção Teatral, tinha em sua configuração uma parte comum a todas as habilitações, e uma parte diversificada em função de habilitação específica.

- Na Parte Comum:

- Fundamentos de Expressão e Comunicação Humanas
- Psicologia
- Ética
- Folclore Brasileiro
- Estética e História das Artes
- Direção
- Interpretação
- Cenografia
- Indumentária
- História do Teatro
- Literatura Dramática

- Na Parte Diversificada:

1. Direção Teatral:

- Música e Ritmo
- Expressão Vocal para o Teatro
- Legislação e Produção Teatral

2. Interpretação Teatral

- Música e Ritmo
- Expressão Vocal para o Teatro.

Esta Reforma Curricular, aqui analisada, engessou todo o ensino de artes em nível universitário no Brasil, desarticulando seus fundamentos e práticas pedagógicas e esvaziando o sentido cultural da sua ação na comunidade, tendo uma aplicação adequada apenas ao ensino das ciências exatas.



Fotografia 4 Escola de Teatro da UFBA.
Fonte: Arquivo Pessoal

Posteriormente a Escola de Música e Artes Cênicas demonstrou sua inviabilidade administrativa e as unidades voltaram a viver sua autonomia como Escolas independentes. A reforma curricular que se seguiu foi formulada após alguns anos do retorno da autonomia das Escolas e teve como proposta repensar este lugar da arte na educação formal, intencionando construir um currículo que atendesse as necessidades específicas da formação do profissional de Teatro, vinculando prioritariamente a teoria e a prática num ciclo entre o fazer e a reflexão sobre o fazer, gerando um conhecimento proveniente da prática.

4.4.1 A filosofia e a matriz curricular primária

Oriundo dos inúmeros acontecimentos que marcaram o percurso da Escola de Teatro, o atual currículo, objeto desta análise, teve sua primeira versão enquanto projeto de reforma curricular encaminhada para aprovação em 04 de outubro de 2002, tendo sua aprovação

efetivada em 04 de maio de 2004, quando foi finalmente implantado. Sua discussão, entretanto, teve início em 1997, levando um total de sete anos de ajustes e adequações à sistemática da UFBA.

Apesar do objeto desta pesquisa ser o currículo de Licenciatura em Teatro, a filosofia da reforma curricular se aplica aos três cursos com sede na instituição: o já citado, e o Bacharelado em Artes Cênicas – com habilitações em Direção Teatral e Interpretação Teatral.

Esta reformulação justifica-se pela dificuldade imposta pela estruturação do modelo em vigor até o momento ao desenvolvimento processual dos estudantes para a atuação no mercado de trabalho, bem como para a “realização de um projeto estético condizente com sua história e o contexto social onde atua” (PROJETO DE REFORMA CURRICULAR, 2004, p. 04 – ANEXO B). Vale salientar que é observada a recorrência desta condição nas demais instituições de Ensino Superior, não apenas na UFBA.

A intenção da construção deste novo currículo foi fundamentada, principalmente, na criação artística, tendo como mola propulsora as discussões do I, II e III Fóruns Nacional de Avaliação e Reformulação do Ensino Superior das Artes, realizados de 1994 a 1995 pelo MEC (SESU/CEEARTES) – e sua elaboração foi feita à luz da Lei 9.394/96 – nova LDB (BRASIL, 1996).

Seu ponto chave foi a reestruturação de um curso a partir da organização de um currículo adequado ao ensino das artes, muito prejudicado pela instauração da Reforma Universitária de 1968 e seu currículo mínimo. Na redação se afirma que o modelo proposto neste momento só poderia ter uma aplicação apropriada ao ensino das ciências, sendo esta uma questão fundamental para a proposta de se repensar o currículo.

Tal proposta curricular deveria se basear na diferenciação entre arte e ciência, entre o método científico e a criação artística que tomam um relevo ainda maior na prática cotidiana – o que deveria assegurar diferentes práticas acadêmicas para cada uma das áreas. Utiliza-se de afirmações de James Webb, Immanuel Kant, Peter Brook para destacar o lugar da arte como expressão de significados, impulso de crescimento individual, local em que a lógica racional não contribui, pois a experiência artística não contém em si o estabelecimento de verdades universais, por ser a *experiência subjetiva que resulta em evidência subjetiva*. Enfatizando estas afirmações, cita Freud e Jung para atribuir à arte o caráter de representação simbólica ao construir uma analogia funcional entre arte e sonho – o que viria a dificultar ainda mais a relação arte-universidade, pela complexidade da primeira e o pragmatismo sistemático da segunda.

A referida proposta atribui, entretanto, à consolidação do setor cultural como indústria, comunicação e fator político de identidade e cidadania no século XX, a existência e difusão de cursos de artes em nível universitário. Isto também está vinculado à atribuição de um “valor fundamental ao fenômeno artístico enquanto veículo privilegiado de processos culturais” (PROJETO DE REFORMA CURRICULAR, 2004, p. 10 – ANEXO B), a partir de estudos dos autores já citados e outros como Levi-Strauss, Umberto Eco, Gilberto Freire, Paulo Freire.

Por estas características, este currículo defende uma organização pedagógica específica para dar conta da articulação dos fatores heterogêneos intrínsecos ao ensino do teatro.

Para contextualizar, esta proposta de mudança apresenta a atualidade do teatro na Bahia, cujo papel é assumir o desafio de refletir sobre questões diretamente vinculadas à sua prática, sobre a frequência do público nas peças, a compreensão de sua dramaturgia, sua relação com a indústria cultural, com a contemporaneidade, com as tradições, com o contexto.

Fundamentado no processo de criação artística, tem como base a relação teoria-prática no processo de aprendizagem para livrar-se do tecnicismo e mecanicismo dos currículos mínimos, ao buscar redefinir conceitos de ensino, pesquisa e extensão – o tripé balizador da Universidade – pela ótica das artes cênicas. Critica a ausência de bibliografia sobre o ensino de teatro (e mesmo das artes) no âmbito universitário, constando apenas publicações abrangentes resultantes de encontros, ou documentos históricos, entre algumas iniciativas direcionadas à questão curricular ou ao menos ao registro de insatisfações quanto aos resultados e estrutura do ensino do teatro no Brasil. Quanto a este último, ressalta problemas quanto à evasão, à uniformização e fragmentação dos conteúdos, às questões éticas, e à impossibilidade de desenvolvimento das habilidades envolvidas no ato criador. Tudo isto relacionado à Reforma Universitária de 1968.

Este novo currículo propõe a substituição das disciplinas isoladas por **módulos interdisciplinares semestrais**, cada um com 25 horas semanais comportando todos os conteúdos curriculares do semestre articulados e seqüenciados. Os conteúdos são os mesmos da Resolução nº 32 de 1974 que definia o currículo mínimo para o curso de Bacharelado em Artes Cênicas, ministrados por um grupo de professores em trabalho integrado em função de um projeto elaborado semestralmente para cada turma – que permanecerá reunida do início ao fim do curso. Sendo orientado para o “exercício profissionalizante da criação artística”, tudo a ser produzido nos semestres dos três cursos deverá ser apresentado ao público.

Quanto à **duração**, preocupa-se em seguir os pressupostos da resolução já citada, diferindo apenas na compactação de seus conteúdos para redução da evasão, no direcionamento para pequenas montagens para abordar as questões éticas da profissão, na reunião do mesmo grupo de alunos durante o total de horas semanais em apenas um turno para facilitar na organização docente e flexibilização em prol do projeto.

Quanto a seus **objetivos**, 13 ao todo, ênfase para esta análise: eliminar a dispersão, fragmentação, desarticulação e duplicação dos conteúdos curriculares; modernizar os currículos dos cursos de Teatro ao considerar sua função social; estar de acordo com métodos e conceitos adequados ao processo de criação artística de espetáculos teatrais; promover maior integração com a comunidade através das atividades de ensino, pesquisa e extensão; organizar e sistematizar atividades interdisciplinares.

Como **características**:

- Apresenta-se em **módulos interdisciplinares** – indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; organizados por projetos acadêmicos;
- É estruturado em função de **componentes curriculares eixo** – com carga horária superior às demais;
- Busca um **contato permanente com a comunidade** – considerando a relação com o público;
- Propõe uma **adequação teoria/prática** – em projetos individuais de pesquisa e estágio supervisionado;
- Pressupõe o **ordenamento e compactação dos conteúdos** – para neutralizar o efeito desagregador das disciplinas e diminuir o tempo de férias em que o aluno está inativo;
- Atenção aos **requisitos legais** que regem esta nova estrutura curricular;
- **Interdisciplinaridade** nas atividades de **planejamento e avaliação** que convergem para um mesmo projeto acadêmico.

A matriz curricular do curso de Licenciatura em Teatro está organizada em sete módulos interdisciplinares obrigatórios, sendo seis de 425 horas e um de 170 horas, contabilizando um total de 2.720 horas divididas entre: teoria (901h), prática (1.309h) e estágio supervisionado (510h), além das atividades complementares (200h). Pelo caráter sequencial do curso, cada módulo é pré-requisito do seguinte, sendo oferecidos durante um único turno durante todo o curso. Em todos eles, pretende-se que o aluno vivencie o teatro voltado para a educação, realizando estudos de fundamentação teórica, desenvolvendo a prática pedagógica e preparando-se “progressivamente” para a pesquisa. Seus conteúdos

pressupõem a articulação entre componentes artísticos, científicos e culturais ao longo de todo o curso. Os módulos são oferecidos uma vez a cada ano, alternando-se em sua alocação entre os departamentos de Fundamentos do Teatro e de Técnicas do Espetáculo. A **metodologia** pretende-se flexível e diversificada de acordo com sua vinculação com os conteúdos; e seu sistema de **avaliação** é efetivado através de um conceito correspondente ao conjunto de componentes curriculares de cada módulo, sendo os critérios de avaliação estabelecidos em três eixos transversais de avaliação: eixo 1: Pontualidade, assiduidade e participação; eixo 2: Expressão oral e escrita de conteúdos; eixo 3: Práticas criativas.

Cada módulo possui carga horária, ementa e objetivos específicos, compilando uma gama de subcomponentes curriculares com ementas e objetivos próprios atrelados aos do módulo. Os módulos organizam-se da seguinte forma (os subcomponentes de cada um constam nos anexos):

TEATRO NA EDUCAÇÃO I – contato inicial com os elementos básicos do teatro na educação, para reconhecimento das possibilidades pedagógicas inerentes ao processo criativo;

TEATRO NA EDUCAÇÃO II – utilização do teatro como um processo educacional para a formação integral do ser humano e do cidadão, visando conceituar o papel da arte na educação principalmente no contexto dos sistemas formais de ensino e abordar opções metodológicas para as atividades de teatro na educação;

TEATRO NA EDUCAÇÃO III – elaboração e aplicação de programas de cursos de teatro, articulando pedagogicamente objetivos e método. Visa motivar os alunos para a participação ativa de processos criativos;

TEATRO NA EDUCAÇÃO IV – exploração em profundidade os elementos e recursos da linguagem teatral, técnicas tradicionais e ações cênicas alternativas, para que o aluno utilize com grupos de adolescentes em seu desempenho enquanto arte-educador.

TEATRO NA EDUCAÇÃO V – o aluno assume a responsabilidade do planejamento e aplicação de um programa de atividades de teatro na educação em bases não formais, fornecendo condições para seleção, planejamento, aplicação e avaliação de atividades de Teatro na Educação.

TEATRO NA EDUCAÇÃO VI – estágio de um semestre letivo, acompanhado por um docente supervisor, numa situação formal de ensino, executando uma reflexão crítica sobre pesquisa e sua experiência docente;

TEATRO NA EDUCAÇÃO VII – prática de ensino em grupos comunitários e ONGs. Com as características do anterior, pressupõe a elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso, apresentando uma reflexão crítica sobre sua experiência em teatro-educação.

Esta estruturação visa ainda a formação de um profissional que articule o processo de criação de espetáculos teatrais a objetivos educacionais, habilitado a trabalhar nos níveis Fundamentais e Médio do Ensino Formal, em cursos livres de teatro ou de atividades de dinamização cultural no âmbito de empresas ou instituições comunitárias. Este licenciado deve ter a competência de por seus conhecimentos técnicos e artísticos a serviço do desenvolvimento da livre expressão e do potencial criativo dos alunos, contribuindo para sua formação integral, como indivíduos e como cidadãos atuantes em seu contexto sócio-cultural.

4.4.2 Razões e contradições

Este currículo apresenta em seus escritos, insistentemente, a afirmação de sua criação pela inviabilidade da continuação do formato curricular que o precede. E justifica-se baseado principalmente na consciência de que o currículo anterior só seria adequado para o ensino das ciências exatas, jamais das artes. Isso porque era fortemente radicado nos pressupostos positivistas de busca de verdades absolutas, baseado no método científico, desconsiderava as especificidades do processo de criação como forma de construção de conhecimento inerente às artes.

Sobre isto, seu texto é incisivo:

Pressionados pela reforma de 68, e na ausência objetiva de paradigmas acadêmicos e conceitos fundamentais para o ensino superior, os professores de teatro e o próprio Conselho Federal de Educação absorveram “sincreticamente”, como sobredeterminação, a mentalidade dos cursos de ciências, já detentores de vários séculos de tradição universitária. Havia ainda a circunstância de que estariam preservando os cursos de arte do perigo da extinção e garantindo espaços de “resistência” cultural. O resultado deste sincretismo entre o ensino de áreas diferentes, cuja finalidade imediata era validar academicamente os cursos de arte, tem como resultado atual a existência, em todo país, de currículos “monstruosos”, com quase uma centena de disciplinas, cujos conteúdos dispersos, pulverizados e desarticulados, artificializam e degradam todo o processo de ensino aprendizagem. Processo semelhante de “sincretismo” ocorreu com os escravos o Brasil: para protegerem e validarem o candomblé, promoveram a divulgação de uma duvidosa identidade entre os orixás e os santos católicos... (PROJETO DE REFORMA CURRICULAR, 2004, p. 04 – ANEXO B)

Percebendo a necessidade de findar com a hegemonia destes procedimentos didáticos incoerentes com as especificidades da área artística, este projeto de reforma curricular fundamenta-se principalmente na criação artística como local de produção de conhecimento das Artes Cênicas. Neste ponto, acredito que este é o ponto chave de toda esta análise, o assumir-se enquanto saber sem apropriar-se dos conceitos de outrem para justificar-se. E não há meio mais adequado para vincular-se à atual socialidade da experiência estética do que firmar-se no criar, no processo de criação artístico da reinvenção do mundo pela sensibilidade consciente, pelo sentir em grupo, pelo fazer, pelo reencontro com o mundo através do viver a criação.

Sobre o ato de criar, Ostrower (2007) concebe como poder dar forma a algo novo, formar, estabelecer novas coerências. Um ato que abrange a capacidade de compreender, relacionar, ordenar, configurar, significar. É na criação que o humano é “capaz de estabelecer relacionamentos entre os múltiplos eventos que ocorrem ao redor e dentro dele. Relacionando os eventos, ele os configura em sua experiência do viver e lhes dá um significado.” (OSTROWER, 2007, p. 09). O criar apresenta-se como reflexão de si, de seu posicionamento frente a tudo, inclusive a si mesmo, já que neste local que o sujeito se percebe enquanto ponto focal de referência numa atitude que se configura sempre intencional. E a autora ainda acrescenta que é na integração do ser consciente-sensível-cultural que se baseiam os comportamentos criativos do homem. Uma abordagem do, pelo e para o sujeito em sua complexidade.

Como o próprio texto do Projeto de Reforma Curricular (2004, p. 23) sugere: “a criação artística enquanto elemento de qualificação e excelência.”.

Com esta compreensão, não cabe mais um ensino elaborado para a transmissão de informações, mas uma formação pelo saber constituído pela experiência. Chego a outro ponto que chama bastante atenção neste caminho que o documento busca trilhar para além da verdade absoluta do cientificismo positivista: a relação teoria-prática.

Descartes buscou, em seu método, recolher-se em locais isolados onde teorizava sobre as coisas, como se houvesse uma dissociação entre o tempo do fazer/viver/colher os dados e o momento de pensar sobre eles, de extrair o saber racional e livre de subjetividades, de onde emergiria a verdade que poderia ser generalizada para toda e qualquer situação. Com isto, ele separa o sujeito (*ego cogitans*) do objeto (*res extensa*) o que, segundo Morin (2000), vai acarretar uma carência fundamental ao conhecimento científico: a ausência da capacidade do sujeito de se reconhecer e de refletir sobre si mesmo.

Com o entendimento de que “teatro só se aprende na prática”, e “para um artista só a prática pode conferir sentido à teoria”, o atual currículo busca restaurar o equilíbrio entre a teoria e a prática, como um processo de retroalimentação, reformulando estes princípios em termos acadêmicos.

Sobre esta relação, numa conversa entre Deleuze e Foucault (2009), é explicado que às vezes se concebia a prática como uma aplicação/conseqüência da teoria ou como uma inspiração criadora da teoria, numa espécie de totalização. Porém, esta relação deve ser local, fugindo a qualquer possibilidade de absolutização hegemônica de uma verdade teórica. Para eles, a teoria é uma prática e não sua tradução, expressão ou aplicação. A teoria deve ser como uma caixa de ferramentas, deve ter serventia não para si mesma, mas para o próprio teórico – que aí deixa de ser teórico – e para as demais pessoas, se multiplicando infinitamente.

Concordo com Spolin (2008) quando afirma que ninguém ensina nada a ninguém, ou seja, aprendemos pela experiência. Acredito, entretanto, que isto apenas se concretizaria ao atrelar esta proposta a uma atitude problematizadora por parte dos professores, o que infelizmente não é abordada diretamente em parte alguma do documento, apesar de alguns indícios para os mais atentos e para os que já têm esta atitude em sua prática docente.

Em sua estrutura, este currículo apresenta módulos interdisciplinares semestrais em substituição às disciplinas isoladas ofertadas no modelo curricular anterior, como um antídoto à uniformização, desarticulação, pulverização e duplicação de conteúdos (entre teóricos e práticos). Estes módulos caracterizam-se por organizar suas atividades em prol de projetos acadêmicos arquitetados pelo grupo de professores para cada turma. Cada módulo é composto por disciplinas, ou componentes curriculares (ambas as denominações são utilizadas no documento), cujos conteúdos são os mesmos da Resolução 32/74, já analisada nesta pesquisa, que fixava o currículo mínimo para os cursos de Bacharelado em Artes Cênicas. Além disto, cada curso é estruturado em função de “componentes curriculares-eixo” com carga horária superior aos demais, para onde convergirão os outros conteúdos e onde se “desenvolverá na prática o processo de criação artística”.

Há um enorme mérito na busca da religação dos saberes implicada nesta interdisciplinaridade, mas a forma que ela toma demonstra ainda a dificuldade de derrubar as fronteiras disciplinares e congregar os saberes para a complexificação do saber acadêmico. Estas fronteiras, para Morin (2007), são a tendência natural das disciplinas à autonomia. Instituídas com a formação das universidades modernas, são categorias de organização do conhecimento científico que instituem a divisão e a especialização do trabalho. Esta fronteira

isola a disciplina em seus conceitos e linguagem próprios, separando-a das outras e de problemas que vão além das disciplinas. Faz-se necessário quebrar com estas fronteiras! Ao observar a estrutura proposta pelos módulos sob o que propõe Morin (2007), ela efetivamente constitui uma *polidisciplinaridade* ao constituir uma associação de disciplinas em torno de um projeto ou de um objeto que lhes seja comum. Mas esta agregação de disciplinas, ainda segundo este autor, não é importante. O problema, a meu ver, é a manutenção da especificidade disciplinar, as fronteiras continuam a existir, e hierarquicamente subjugadas a uma disciplina que servirá de eixo norteador. Dentro dos módulos em que os alunos se matriculam a cada semestre, ainda há disciplinas substantivadas, como coisas em si, com sentido próprio e particularmente construídas. Sua reunião fica a cargo dos professores que comporão o módulo. Eles produzirão o argumento em prol de que elas trabalharão. Porém, considerando o trabalho a que se propõe conjunto dos professores, não há em suas ementas o que constitua condição para que elas se dispam do que as separa e busquem as intersecções. Cada qual poderá de sua forma específica (assegurada por suas ementas) trabalhar o conteúdo que resolverá o problema proposto pela ementa e pelo objetivo de cada módulo.

É também notória a questão da permanência dos conteúdos compostos pelo currículo proposto no positivismo da ditadura, tão criticado na escrita do próprio documento em questão. Não afirmo que eles não deveriam nos servir mais, mas que não cabe numa proposta que busca abolir a fragmentação destes conteúdos nas disciplinas as mantenha, com nomes semelhantes – quiçá os mesmos – conferindo-lhes caráter de reforma ao agregar-lhes numa membrana comum, conferindo-lhes ementas específicas e indicando que sua união dependerá do projeto criado pelos professores, numa ação conjunta, em prol de uma ementa e um objetivo ambos vinculados à membrana-mor.

Não retiro o mérito deste processo de mudança curricular. Saliento mais uma vez que esta se constitui a primeira – de muitas, acredito! – tentativa de revisão do currículo a partir da atualidade. E é exatamente por ser a primeira, que comporta ainda os muitos vícios das imposições positivistas (reitero que só se constituem vícios a partir de suas descontextualizações, das tentativas de se imporem a uma época em que não cabem) arraigadas após tantos anos de vigência. Este documento constitui-se enquanto um abrir de portas para a discussão da estrutura de um saber constituído no seio da experiência, no ato criador, na complexidade do sujeito.

4.4.3 O lugar do local no Currículo atual

A questão dos saberes locais na atual Proposta Curricular (2004) está compreendida prioritariamente na crítica ao modelo curricular MEC-USAID, articulado a partir de 1968, vinculado ao Regime Militar, ao afirmar que:

[...] quando o Conselho Federal de Educação [...] estabeleceu a uniformização nacional do modelo curricular MEC-USAID, as exigências para formação, qualificação e aperfeiçoamento do pessoal docente engessaram todo o ensino universitário de artes no Brasil, quer dizer, num só lance desarticularam os seus fundamentos e práticas pedagógicas, além de esvaziar o sentido cultural da sua ação na comunidade. (PROJETO DE REFORMA CURRICULAR, 2004, p. 08 – ANEXO B)

A questão principal desta crítica está na alusão a um passado em que este ensino se constituía de forma a ressaltar princípios pedagógicos não homogeneizantes e em diálogo com as questões culturais pertinentes. Sobre isto, é bastante enfático ao destacar que com a criação da Escola de Teatro, sob a direção de Martim Gonçalves, “a Bahia conhecia pela primeira vez o sentido profundo do termo ‘cultura teatral’, num projeto vincado pela pluralidade estética e pelo alto nível técnico da performance e da produção.” (PROJETO DE REFORMA CURRICULAR, 2004, p. 13 – ANEXO B). De fato, a atividade exercida pela instituição em seu princípio buscava promover o diálogo entre autores, teóricos, dramaturgos baianos, brasileiros e estrangeiros. Seu nascimento se vincula também às questões emergentes no cenário das práticas teatrais do século XX, cujo tema freqüente era as dicotomias entre *cultura real* e *cultura oficial*, *colonizado* e *colonizador*, *oprimido* e *opressor*.

Em seu surgimento, segundo Leão (2003), a experiência sedimentada na instituição está atrelada às referências enraizadas no espetáculo popular, numa visão humanista e no entendimento da cultura com seus valores universais de seu primeiro diretor e fundador. Foi, contudo, inegável o processo de transculturação oriundo do nascimento da instituição e dos procedimentos exigidos durante o Regime Militar. Por maior força que tivesse o popular nas propostas de representação, a grande maioria dos professores era de outros locais do mapa, que não da Bahia, e as teorias de encenação estrangeiras dominavam o cenário universitário. Alguns sugeriam que era um teatro feito por e para a intelectualização:

[...] com tantos diretores, professores, conferencistas vindos de fora para dizer, fazer e ensinar uma arte sem comunicação direta com uma terra única no mundo, tão diferente daquela que costumava ser vivida ao mesmo tempo que compreendida, os universitários baianos só haviam conseguido fazer um teatro para ser admirado com os olhos e com a inteligência, nunca porém assimilado com a sensibilidade”. (LEITE, 1965 apud LEÃO, 2003, p. 248).

Para retomar os procedimentos específicos do teatro num retorno ao sensível, erradicados pelo cientificismo positivista da educação dos militares, a instituição se volta documentalmente para a criação artística, assumindo-se em termos de “pertinência acadêmica, ou seja, definição epistemológica e de identidade cultural”. Este currículo traz em sua fundamentação a peculiaridade deste processo de criação:

O desenvolvimento da criação artística não pode depender apenas de “conhecimento” ou informação. A formação (não informação) em artes cênicas está fundamentada na experiência, na prática do ato criativo, enquanto elemento central, indissociado do conhecimento técnico e da capacidade crítico-teórica.” (PROJETO DE REFORMA CURRICULAR, 2004, p. 11 – ANEXO B)

A fundamentação do currículo na vinculação entre o saber-da-experiência e a criação artística vem a estabelecer uma conexão direta com o conhecimento cotidiano e a experiência estética da coletividade neotribal. Nesta proposta, haveria então uma convivência dialógica entre os saberes tidos como acadêmicos e os saberes cotidianos, valorizados com a proposta de agregação de conhecimentos oriundos do meio externo ao ambiente escolar. Como afirma Maffesolli (2007), é na experiência que gerações e indivíduos apóiam-se para conhecer o que estão vivendo. Na proposta curricular, isto é ainda reforçado pelo que se propõe para o profissional licenciado em teatro enquanto promotor da livre expressão e do potencial criativo dos seus alunos, numa contribuição para a formação integral deste indivíduo como cidadão atuante em seu contexto sócio-cultural.

Apesar de toda a fundamentação e de afirmar que os conteúdos de natureza cultural (ao lado dos científicos e artísticos) estão distribuídos ao longo de todo o currículo, a manutenção dos conteúdos do currículo anterior, modificando-os unicamente em sua estruturação para uma compilação das disciplinas para se transformarem nos atuais componentes curriculares – visando uma possível interdisciplinaridade já discutida aqui, além da redução do tempo mínimo de formação – mantém os saberes locais nas mesmas concessões feitas pelo currículo positivista. Nele estes saberes continuam no isolamento de

suas ementas específicas. Em análise, destaco os componentes curriculares em que se encontram alusões aos saberes locais em suas ementas, título, ou parte deles:

- Módulo I – **Elementos do Teatro** (51h) – [em parte] reconhecimento da espetacularidade presente em situações sociais, rituais, manifestações festivas e lúdicas de diversas comunidades. Introdução à Etnocologia.
- Módulo III – **Manifestações dramáticas da Arte Popular Brasileira** (34h) – Estudos dos conceitos de identidade cultural e cultura popular (folclore). Análise da relação erudito / popular no contexto contemporâneo. Estudo de manifestações dramáticas populares, com ênfase nos mitos e rituais da cultura afro-brasileira. Leitura e discussão de teses e dissertações do campo da Etnocologia.
- Módulo V – **Teatro brasileiro** (34h) – estudo do teatro brasileiro em seus diversos aspectos, como história, dramaturgia, cenografia e formação de grupos, considerando sua **correlação com outros aspectos da nossa formação cultural**;
- Módulo VI – **Teatro na Educação e Comunidade** (68h) – estudo das formas de relacionamento entre os programas de teatro na educação e as características culturais marcantes de uma comunidade, tais como condições sociais, atividades econômicas, crenças religiosas, datas festivas, costumes e tradições, com ênfase nas manifestações dramáticas populares. Estudos sobre o teatro como fator motivador na organização e mobilização comunitárias;
- Módulo VII – **Teatro e Ação cultural** (136h) – formulação de conceitos de cultura, identidade e política cultural, e identificação das formas de inserção do Teatro nos processos sociais de formação para a cidadania. Estágio supervisionado junto a grupos comunitários e organizações não-governamentais.

Meu olhar salta sobre alguns aspectos dos discursos impressos nestes cinco itens em que são suscitadas possibilidades de aparição dos saberes de uma epistemologia do cotidiano. Aponto ainda o diálogo possível entre os saberes trazido por parte da ementa do primeiro item, ao reconhecer a espetacularidade presente nas manifestações cotidianas como processo a ser estudado em seus elementos bem como o teatro como um todo. No que vem a seguir, porém, faço algumas ressalvas.

No segundo item aparece ainda a concepção folclorista que subjuga as formas espetaculares a uma validação acadêmica, a separação entre o popular e o erudito – compreendendo ainda esta disjunção –, e, do mesmo modo isso é observado na proposta curricular atual da Escola de Dança, no destaque para a cultura afro-brasileira.

No terceiro item, eu entendo os “outros aspectos da nossa formação cultural” enquanto estes saberes cotidianos, produzidos pelas especificidades das diferentes conformações sociais. Mas dou destaque ao texto: é de extrema relevância que estes saberes sejam os outros. Esta palavra que já apareceu no documento da Escola de Dança, ressalta ainda este lugar outro, estranho, alheio, que vem a demonstrar a não identificação com o conhecimento comum, banal, distinto do saber acadêmico, sem diálogo.

O quarto implica o olhar para uma comunidade específica, uma proposta de olhar estrangeiro sobre a tribo disposta enquanto *zoo*. Tem seu mérito ao observar as relações entre os costumes e a educação oficial, mas ainda há a presença do exotismo neste olhar proposto pelo texto. No quinto e último item, retoma-se o positivismo ao formular conceitos, em vez de perceber noções. Propõe-se “formular conceitos” sobre o que se pressupõe vivência, engessando noções que atualmente são fluidas, pois seriam reflexões sobre as relações proxêmicas, o lugar da sistematização do conhecimento da experiência.

Faz-se necessário destacar que, por mais que haja a predisposição a um diálogo com o contexto, o diálogo fica muito aquém das necessidades da atualidade. Apesar da Etnocologia estar presente enquanto palavra citada e conceito a ser explorado, seus pressupostos ficam distantes de ser explorados nos discursos das ementas, ainda bastante presos à valoração científica necessária para a “inclusão” do saber local num currículo ainda bastante arraigado ao positivismo que o precede.

**5 TERRITÓRIO 4: UMA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA NAS
LICENCIATURAS EM ARTES CÊNICAS DA UFBA**

5 TERRITÓRIO 4: UMA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA NAS LICENCIATURAS EM ARTES CÊNICAS DA UFBA

Este quarto Território, como síntese dos argumentos anteriores, apresenta as recorrências emergentes da problematização e ressalta a necessidade de uma revisão da concepção de Universidade e da formação do professor a partir de propostas para uma reformulação da Dança e do Teatro no ambiente da graduação sem hierarquização dos saberes. Aponta estas artes enquanto elementos passíveis e constitutivos do conhecimento humano e, ainda, local privilegiado de religação dos saberes para a efetivação da construção da complexidade.

5.1 AS RECORRÊNCIAS

Nas duas propostas curriculares analisadas, muitos pontos comuns saltam aos olhos, desde as questões de razões e contradições, até a posição assumida pelos documentos quanto aos saberes locais.

Desde suas fundações, as Escolas têm uma trajetória de confrontos entre os saberes. Ambas fundadas por pessoas alheias ao território de inserção das instituições, mas que propunham relações entre a espetacularidade local e suas referências estéticas de formação artística. Sofreram crises no mesmo período, tendo uma desvinculação abrupta de seus diretores. Ambas são fruto do mesmo projeto de valorização das artes na construção da Universidade da Bahia pelo reitor Edgard Santos. Passaram por constantes deslocamentos de suas sedes, até a fundação de seus prédios. Ambas sofreram com a intervenção do Regime Militar na organização da Universidade brasileira, através da Reforma de 1968, e a homogeneização pressuposta pelo positivismo imposto pelo conhecimento admitido pela concepção de sociedade condizente com a ditadura dos militares.

Quanto aos currículos atuais, destaco que estes documentos constituem questões de identidade e poder. Eles delineiam os contornos das crenças das instituições, refletem as concepções daqueles que o produziram, fundamentam o discurso de formação de seus frutos, dialogam (quando não determinam) com as relações econômicas do exercício profissional. Como Silva (2009), acredito que o currículo é fruto de uma seleção de conhecimentos que

seus responsáveis consideram importantes, válidos ou essenciais para serem ensinados. Ora, o que assegurará que haja relação entre as disciplinas, os saberes, os sujeitos da educação intencional se não os indicativos documentais? Faz-se necessário compreender que acredito fielmente que é o documento, a princípio, que comporta a gama de identificações que constituem o curso, pois ele envolve o trabalho de professores, alunos, funcionários, instituição, sociedade.

No caso dos currículos analisados, ainda há traços bastante fortes do fascínio exercido pelo positivismo sobre os conhecimentos relativos ao sujeito. A exemplo do que Maffesoli (2007) apresenta, os documentos ainda buscam se encontrar como epistemologias específicas, por vezes fazendo uso de noções e conceitos alheios às suas especificidades, sem diálogos, mas em um caminho hierárquico para justificar sua presença na universidade, por vezes buscando em seus fazeres a reflexão necessária a um diálogo multi-inter-trans disciplinar como o sugerido por Morin em seus diversos escritos.

Nas matrizes curriculares, ainda é freqüente o uso das quatro regras da busca pela verdade do método científico preconizado por Descartes. Ainda vigoram os reducionismos conceituais, o apelo à razão, a simplificação dos problemas às suas menores partes, a ordenação e a verificação do que é abordado nas ementas, de forma ainda bastante vinculada à tradição cientificista, por mais que se busquem especificidades das artes cênicas.

O corpo ainda está dissociado nos componentes curriculares, que insistem em separar disciplinas teóricas e práticas – por mais que suas justificativas e fundamentações pressuponham o contrário. O corpo continua a ser o local de aplicação e significação das teorias de que Foucault tanto fala. Ainda está submetido aos saberes objetivos, ainda é cerceado em seus direitos de ser sujeito, ainda sofre os procedimentos de docilização.

A pós-modernidade da epistemologia cotidiana ainda sofre as conseqüências de séculos da racionalidade extrema. Impressiona ainda que, mesmo com o discurso recheado de posicionamentos relativos à complexidade, as artes cênicas na universidade ainda neguem o sujeito em suas ementas, ou ao menos concedam lugares específicos para suas especificidades.

O conhecimento que segundo Morin deve ir das partes ao todo e do todo às partes, ainda luta para efetivar-se nas instituições viciadas no pensamento hegemônico de que são frutos, onde apenas as partes contam e o todo fica a cargo do “bom senso” do docente ou do discente. Por mais que seja citado nas fundamentações, a valorização do saber oriundo da experiência cotidiana – ou extra-institucional – fica reservada ao diálogo que estes sujeitos irão promover a partir das ementas.

A imposição do saber institucionalizado às comunidades constitui também parte deste desrespeito. Como forma de sobrevivência, ao descobrir que as massas não precisam mais dos intelectuais para refletir sobre suas práticas, afirmam a necessidade de sua entrada no lugar restrito para a construção do saber, enfatizando a necessidade do “povo” aprender seu idioma acadêmico para se fazer ouvir na globalidade mundial contemporânea, e encontram novas formas de subjugar a epistemologia produzida no cotidiano do território simbólico que não carece de valoração institucional, mas é mantida sob a égide da hegemonia ideológica do intelectualismo de consumo. Até quando?

5.2 POR UMA RECONCILIAÇÃO DE SABERES NAS ARTES CÊNICAS DA UFBA

O que significa educação/formação integral? Considero que para adentrar nesta questão é preciso primeiramente entender o significado de integralidade do sujeito. Morin (2006) propõe uma noção complexa de sujeito observando que nele estão implicados os diferentes aspectos que o constituem enquanto um todo composto pela concepção do “Eu” como um ser biológico, psicológico, social e cultural. Esta noção de sujeito é a personificação da complexidade, pois para defini-lo é necessário estabelecer um diálogo entre os diferentes processos antagônicos que o constituem, bem como com sua autonomia adquirida através de um deslocamento de sua dependência inicial aos diversos fatores da existência.

A noção de liberdade aplicada ao sujeito também envolve antagonismos. Isto porque ao perceber que dispõe de liberdade, percebe também que é dependente, ou mesmo submisso a idéias e concepções que lhe eram alheias. Reconhecer este fenômeno nos remete a um dos Princípios da Incerteza da Teoria de Morin (2006). Porém, em um determinado momento, a exposição de si é percebida como a expressão de concepções próprias, ou ideologias, de grupos sociais, e / ou qualquer outra possibilidade expressa através deste indivíduo. Esta complexidade assim entendida pode ser constatada no fazer cotidiano. A concepção do “eu” é uma “convivência constante” entre componentes identitários que procedem em ininterrupto diálogo.

Se esta concepção for contemplada pelo professor nas atitudes assumidas em sala de aula, o conceito de alteridade será mais facilmente absorvido pelos alunos. A partir da multiplicidade de perspectivas ali presentes, eles terão maiores condições para estabelecer

relações colaborativas de convivência e respeito mútuo – chave para uma transformação da sociedade.

A Complexidade proposta por Morin (2000) acolhe as incertezas, condena o determinismo, proclama a insuficiência da lógica, reconhece um tecido comum onde se ligam o um e o múltiplo, o universal e o singular, assim como a ordem e a desordem.

Seu principal fundamento é a incerteza atrelada à condição de pesquisa, inerente à condição humana e por vezes abstraída de seu desenvolvimento através de uma “educação bancária” ou utilitária em que se compreende o aprendiz enquanto depositário acumulador dos conteúdos apreendidos durante seu treinamento educacional para o chamado mercado de trabalho.

Esta mesma condição complexa apenas pode ser compreendida se não houver uma descontextualização do conhecimento. A aprendizagem significativa e pertinente é condição inerente a esta integralização do ser.

Morin sugere a inseparabilidade da teoria e da prática apontando a irredutibilidade da pesquisa ao “mundo do trabalho”. A construção do conhecimento se dá na relação entre o teórico-prático, na reflexão a partir dos conhecimentos gerados ao longo do saber fazer associado ao saber ser e conviver do sujeito. A pesquisa não existe sem o seu referencial sócio-econômico oriundo das relações trabalhistas, não obstante, estas relações inexistem sem a reflexão crítico-analítica do pesquisador. O homem do trabalho é o mesmo da pesquisa, e a separação de ambas as condições traz uma incompletude ineficiente à sociedade humana.

Em meio a estas questões, a universidade se vê às voltas com uma nova conjuntura denominada por Harvey (2006) de “condição pós-moderna” que redireciona as estruturas de espaço e tempo estabelecidas pelo pensamento moderno e propõe diferentes conduções para as sociedades. É através desta reestruturação de paradigmas que procede a possibilidade da relação dialógica entre premissas anteriormente reconhecidas como distintas ou mesmo antagônicas: as razões e as contradições, os cientificismos e os localismos. A complexificação do sujeito estabelece uma sociedade possível de reconciliar suas diversas identificações. Para isso, as identificações são redefinidas e melhor estabelecidas em torno de aspectos relevantes principalmente no que concerne à noção de pertencimento.

Esta noção será abraçada pelas instituições a partir do momento em que se percebe a existência do *neotribalismo* que Maffesoli (2007, p. 246) formula pela possibilidade de que “no cerne de uma massa multiforme há uma multiplicidade de microgrupos que escapam às diversas predições ou injunções de identidade habitualmente formuladas pelos analistas sociais”. É necessário perceber que a socialidade que se afirma atualmente solicita sua

contemplação numa revisão das instituições que se firmaram local de construção do saber. Assim como as contradições das múltiplas identificações tribais se afirmam nos sujeitos, é preciso compreender a *harmonia conflitual* própria às sociedades. Faz-se necessário a assunção do vitalismo social em que reside o politeísmo de valores para além da moral estabelecida pela modernidade. É preciso relativizar os saberes, buscar a ordem específica da pluralidade popular, o saber vivido na compreensão e na experiência comum de um pensamento orgânico que põe as opiniões e a verossimilhança como sistematizações de conhecimentos. Emerge, clamando a plenos pulmões, o pensamento das ruas e das praças, “cimento emocional da socialidade”, por uma reunião dos saberes sem que prevaleçam hierarquias de qualquer espécie. Como dialogar com este fenômeno enquanto professor das artes cênicas?

5.2.1 O Professor das Artes Cênicas: Ensinar a Dança / Ensinar o Teatro

De acordo com Paulo Freire (1996), considero que o papel do professor (de dança e de teatro neste caso específico) seja o de propor situações problema para o aluno, estimulando-o aos desafios, ao mesmo tempo em que lhe proporciona e facilita o autoconhecimento. Num processo de criação a partir de improvisações, por exemplo, o artista (ator ou dançarino) terá que resolver diversos problemas que se propõem simultânea ou seqüencialmente. Se este indivíduo conhece suas próprias potencialidades corporais, terá maiores possibilidades de resultados em tempo hábil. Isto significa que não haverá pausas longas para formulação de estratégias através de uma linha de pensamento que não se processa imediatamente, ou necessidade de um tempo para elaborar uma coreografia/roteiro para, só então, realizar sua proposta.

Nessa direção são, também, importantes os processos de memória corporal. Durante o processo de aprendizagem, o indivíduo é levado a apreender um vocabulário. Isso costuma acontecer de duas formas distintas: uma é a apreensão de um vocabulário técnico-corporal pré-estabelecido, configurado para outros corpos, outras épocas, e criado por alheios; a segunda é a construção de um vocabulário próprio, promovida por um facilitador e resolvida no próprio corpo do aluno.

Essas duas maneiras sugerem uma formação distinta entre os sujeitos, demonstrando que no ensino da arte podem ser configuradas diferentes modulações de pensamento de

acordo com a proposta formativa, de verdades absolutas ou de polissemias relativistas. Aquele que é levado à primeira metodologia apreende uma técnica alheia a si mesmo, podendo ser um excelente executor, mas terá uma enorme dificuldade de diálogo com outras propostas que possam vir a ser apresentadas. O que acontece é uma apropriação de algo externo a ele, construído através de um processo de aprendizagem “de fora para dentro”, ou educação bancária segundo Paulo Freire. Não há um prévio conhecimento do próprio corpo, com isso, ele se torna um reproduzidor, cujo movimento próprio não dialoga com o apreendido, mas este se coloca como a própria e única possível forma de expressão, o que o torna uma marionete cujas cordas puxadas por alheios definem sua ação.

Por outro lado, aquele que conhece a si mesmo, pode criar suas soluções, e tem a capacidade de dialogar com qualquer outra possibilidade corporal, apropriando-se da movimentação proposta e encontrando sua movimentação específica dentro de qualquer técnica pré-estabelecida. Este saberá estruturar uma maneira singular para o fazer-artístico, qualquer que seja a estética proposta, e não será reproduzidor, mas marionete de si mesmo; podendo estabelecer rápidas conexões para uma simultaneidade consciente em seu processo de criação, sem a necessidade de uma seqüência referenciada em “pausas para pensar”, mas uma criação em tempo real, sem precisar trazer a memória corporal à consciência, mas utilizando-se dela numa dinâmica constante de disponibilidade intencional, onde todo o trabalho é resolvido no corpo, com o processo de reflexo neural muitas vezes não passando da resposta muscular ao estímulo. Isto proporciona uma espécie de fluência seqüencial onde o artista parece brincar com suas possibilidades, sem entraves ou amarras, mas num abandono caracterizado como um “deixar vir” próprio de quem tem o controle de si em situações adversas.

Segundo Ramachandran (2004), as artes se caracterizam como formas hiperbólicas de encenação do real. De acordo com Vieira (1998), o artista cria um mundo particular em suas obras, onde se apropria da realidade de maneira peculiar, e se permite forjar esta realidade como forma de solução para convívio e existência em seu ambiente. A necessidade adaptativa do ser vivo ao ambiente é algo inerente à sobrevivência, independente da espécie. A complexidade humana para lidar com sua adaptação ao meio necessita criar mecanismos para com ele se comunicar, onde possa trabalhar com a geração de ensaio e erro para (mais uma vez) solucionar problemas. Nesse sentido a arte coloca-se como interlocutor entre o ser humano e o meio, tornando-se uma necessidade inerente à existência.

O papel do artista é aplicar a arte enquanto possibilidade criativa para a solução do ser, viver e conviver. De acordo com Herbert Read (1986), o contato do indivíduo com a arte

deve proporcionar uma libertação de suas amarras às realidades impostas por outrem, gerando o momento de realização do real em sua própria esfera de possibilidades, para conseguir lidar consigo, com os outros e com o meio.

As artes da cena se propõem ainda mais complexas e libertadoras. Elas trabalham diretamente com o corpo, integrando o indivíduo como um todo, sem a segregação mente e corpo proposta por Descartes (2008), mas numa possibilidade de inteireza de atitude, possibilitando um olhar íntegro para tudo que o cerca e uma reorganização adaptativa ao meio – não confundindo adaptação com concordância ou passividade, mas como uma percepção do meio externo, para uma apropriação reorganizadora e reflexão crítica. O indivíduo que se encontra nesta proposta tem maiores possibilidades de uma visão crítica de mundo, bem como de uma melhor relação com o outro, pondo em prática questões de cunho relativista, a partir de identificações e alteridade.

Percebo e trabalho o ato de encenar – seja na dança ou no teatro – como possibilidade libertadora do sujeito, desacreditando completamente da mera reprodução tecnicista de estéticas referentes a outros momentos históricos. Proponho que a cena seja um pressuposto de uma transformação social (READ, 1986), constituindo indivíduos de livre opinião e questionadores do sistema ao invés de reprodutores alheios à importância de suas contribuições para a transformação e novas configurações deste mesmo sistema. Por essa razão analiso uma formação contemporânea para o sujeito, supondo um meio de disponibilização corporal ativa e, portanto, reflexiva. Acredito que este venha a ser o papel do tão atualmente citado intérprete-criador.

5.2.1.1 O corpo em cena

Para um melhor entendimento de como se dá o ensino das artes da cena na atualidade, é necessário compreender a concepção de corpo presente na sociedade em que ocorre, bem como as reverberações funcionais destas proposições para a aplicação desta noção. Devemos considerar primeiramente as especificidades deste corpo.

Refiro-me, enquanto corpo, ao conjunto de manifestações biológicas, anátomo-fisiológicas características de nossa sociedade ocidental guiada prioritariamente pelos conceitos biomédicos; mas também necessito acrescentar-lhe o caráter sócio-cultural, e neste incluo tudo aquilo descartado à observação anterior. De acordo com Le Breton (2007),

acredito que o corpo é antes de tudo um conceito sócio-cultural. Cada sociedade específica apresenta suas concepções para este que é, acima de tudo, a personificação para um conceito social de ser humano.

A partir dos pressupostos político-econômicos de cada grupo social, a corporeidade exerce um papel fundamental para a adequação do indivíduo ao todo. O corpo é visto particularmente como uma unidade/extensão material da alma para o ocidentalismo individualista, e sofre sistemáticas intervenções para a manutenção do sistema vigente. Segundo Foucault (1987), a primeira intervenção para uma *docilização* deste corpo está no âmbito do espaço. Primeiramente, somos confinados em um ambiente heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo, o que possibilita um controle sistemático das relações ali desenvolvidas. Esta limitação espacial segue diminuindo ainda mais, chegando a um *quadriculamento* em que cada indivíduo é levado a ter seu lugar, evitando o agrupamento. “O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quanto corpos ou elementos há de repartir” (FOUCAULT, 1987, p. 123). Posteriormente, chegamos à localização funcional, onde a divisão espacial obedece às regras de funcionamento sistematicamente eficiente. O *quadriculamento individualizante* passa a articular a necessidade de isolamento para controle ao aparelho de produção, organizando o espaço a partir de “postos” de função. E, finalizando esta reorganização do espaço social, entra o conceito de *fila*. Neste local, os elementos passam a estabelecer um intercâmbio de posições, determinado por sua função e valor.

Aliado a supressão do espaço e individualização do homem, acontece o *controle das atividades* por meio da imposição de um ritmo para a execução de ações. Estas podem ser macro ou micro, desde que sejam eficientes. Esta imposição temporal gera primeiramente horários pré-estabelecidos para o cumprimento de funções, aliados ao tempo específico para a execução de ações, a economia gestual e a articulação entre o corpo e o objeto, até a utilização exaustiva do tempo, estabelecendo a noção de rapidez como uma virtude.

É especificamente no período em que se afirmam estes pressupostos, que a razão entra em cena através, por exemplo, da consolidação do Ballet Clássico como dança vigente, bem como o seu ensino – é importante salientar que estas formas de controle sempre existiram, mas encontraram seu ápice durante os séculos XVII, XVIII e XIX – os quais se reproduzem com frequência na educação formal principalmente deste estilo de dança. Nestes séculos, surgem as academias de balé que se perpetuaram a partir desta metodologia de ensino. Tendo predominantemente passado por este tipo de relação com a dança, os educadores a reproduzem tendo-a como ideal. A supressão do espaço físico da sala de dança,

a excessiva perfeição quanto aos detalhes, e a disciplina como regente do ritmo de aprendizagem têm sido constantemente as regras para uma aula eficiente e produtiva.

Isto também se processou no teatro, onde, segundo Berthold (2004) vigoravam os clássicos franceses, com personagens “estritamente fiéis à realidade” e diálogos discutidos nos princípios do Iluminismo, nas pessoas de Voltaire e Diderot. Esta forma de expressão aderiu à ideia de um teatro como “escola do povo”, tendo como exemplo a atitude de Catarina II sobre o teatro na Rússia em termos concretos e educacionais: “Esta escola deve permanecer sob meu controle, pois sou eu a mais alta autoridade educacional e devo, portanto, permanecer responsável diante de Deus pela moral de meu povo” (BERTHOLD, 2004, p. 403). O teatro adere ao nacionalismo burguês ao serem forçados os teatros nacionais. Mas isto está sendo revisto.

Com o advento da Dança Moderna, a chegada de Isadora Duncan propôs um contato maior deste corpo com seu meio circundante, e colocou a sua técnica corporal, mais viável anatomicamente, a serviço do desenvolvimento das emoções humanas. A expressão do sentimento, inerente à convivência social volta a fazer parte do ato de dançar. O exagero racional exigido pela dança clássica passa a ser colocado um pouco mais ao lado do emocional, integrando estas faculdades tipicamente humanas.

Nesse mesmo período, o teatro também revia as relações do homem com a sociedade. No naturalismo proposto por Zola, foi cunhada uma nova abordagem, divisa da luta social contra a burguesia convencional. As artes da cena buscam a relação com o todo: “A arte tende a tornar-se de novo natureza. Ela o faz até o máximo de seus recursos, em qualquer época dada.” (HOLZ apud BERTHOLD, 2004, p. 451). Seja na máxima expressão do sentimento, num corpo sem extensões, amarras, ou determinações externas, seja na revolta demonstrada numa verdade “nua e crua”, a cena tornava-se expressão do homem comunicacional, heterogêneo, social.

Após esta revisão da cena, a proposta de ensino começa a ser repensada. Apesar de ainda sermos reprodutores deste sistema, ao qual permanecemos confinados, nós educadores começamos a pensar o corpo de uma forma mais integral.

É esta visão de corpo que venho destacar. Um corpo enquanto *carne e símbolo* (LE BRETON, 2007), conjunto de conceitos biomédicos, sociais e culturais. Para isto, enxergo a libertação que pode vir através de métodos de ensino, que levem a pessoa a compreender seu estado no mundo e sua relação com as coisas, e o deixe livre pela consciência para escolher sua posição de relação com o ambiente. Uma retomada do tempo e espaço próprios, e das relações de grupo, inerentes à sobrevivência saudável. Com esta consciência, o corpo passa

não mais a ser intermédio entre o homem e o ambiente, mas a ser o conjunto de relações estabelecidas, não fixo, capaz de modificar e ser modificado a partir de experiências sensoriais e aspectos sociais, que pode expressar-se livremente e ter o controle de si mesmo.

5.2.1.2 O processo de aprendizagem

A criança é, desde seu nascimento, submetida aos pressupostos de manutenção do sistema vigente. Confinada às instituições de ensino, é levada a uma relação de competitividade com seu semelhante, através do incentivo à separação do diferente, da supervalorização da formação intelectual e da individualização do espaço pela função, bem como da adaptação ao ritmo de vida imposto pelo contexto social.

As aulas de artes, a partir de técnicas pré-concebidas, tendem a descartar os esforços instintivos da criança, suprimindo-os a uma reprodução tecnicista, costumeiramente militarizada que leva à impossibilidade criativa e dialógica com o mundo que a cerca.

O infante, de acordo com Laban (1990), no momento que adquire o ideal adulto da relativa imobilidade, perde o impulso espontâneo de dançar. O movimento gerado a partir de um estímulo rítmico é inerente ao ser humano, este se adequadamente aproveitado durante as aulas de dança conforme cada fase específica do desenvolvimento infantil, gera um ser criativo e auto-consciente de sua condição de humanidade. O trabalho da corporeidade durante a infância não deve pré-ocupar-se em estabelecer execuções perfeitas de movimentação, mas em construir integralmente a noção de corpo, como já sugerido, sem amarras nem prisões ao sistema, mas de avivamento das relações.

Para que esta aprendizagem se dê de forma adequada, é importante levar em conta a faixa etária do sujeito, bem como sua fase de desenvolvimento – não estabelecendo uma relação determinista, contudo de diálogo com estes conceitos – para que não se deposite excessiva expectativa nem se subestime a capacidade da resolução de problemas, mas desafiando o educando de forma condizente e associativa, dialogando entre a proposta e a intenção específica a cada plano de ação.

Para Laban (1990), o professor de dança (e acredito que também o de teatro) deve proceder de forma a complementar o impulso natural da criança e ampliar seu raio de ação. Sugere a observação de outros realizando imediatamente o que foi observado para desenvolver o sentido de análise e conhecimento maior da ação como uma possibilidade de

utilização do impulso de imitar. O educador deve proporcionar um reconhecimento da relação com o espaço de modo imaginativo, ressaltando a amplitude e estreiteza, e os diferentes lugares ao redor de seu corpo por onde pode movimentar-se. Torna-se importante a apreensão do seu próprio fluxo de movimento para uma harmonia com todos os elementos deste movimento. Aos poucos, pode-se introduzir uma forma mais metódica, bem como incluir a repetição exata do movimento de outra pessoa ou a elaboração de uma seqüência de movimentos.

5.2.1.3 Os binômios: dança-educação / teatro-educação

A dança, enquanto arte, já incorpora valores e significados que são em si, relevantes para o processo educacional. Não podemos nos esquecer, no entanto, que a dança também é uma arma poderosa para compreender, criticar e recriar o mundo que nos rodeia.

Isabel Marques, 1999

Faz-se necessário elucidar alguns conceitos e concepções referentes à dança, teatro e educação, e a possível construção destes binômios sem hiper-valorização de alguma das partes em detrimento da outra.

A dança e o teatro são artes e como arte são conhecimento, como conhecimento, são inerentes ao ser humano, e como tipicamente humano, podem ser um fim em si mesmas. Não pretendo, a partir desta afirmação, discordar dos efeitos benéficos das artes cênicas em diversas áreas da existência, dos processos de aprendizagem, convivência etc., mas discordo da postura freqüentemente tomada por instituições educacionais e educadores que justificam o ensino da arte como um meio ou recurso educacional para outros fins que não ela mesma.

A arte propõe uma série de possíveis aquisições educacionais para o indivíduo e é na sua formação que os educadores devem sempre ter o foco. Entretanto, não se deve separar o fato de que estas aquisições vêm da formação do artista – por mais que esta não seja a finalidade do estudante – enquanto sujeito que interage e transforma a sociedade. É a vivência

artística (criativa) que proporciona para o educando a experiência construtiva e transformadora da percepção crítica de si mesmo e sua relação com o outro e com o mundo.

O que venho propor através destas afirmações é a formação de um educador que vise à constituição de um ser humano integral que possa se relacionar com seu meio, corporalmente disponível, que tenha prontidão em resolver problemas e que seja crítico, sem uma construção de opiniões baseadas em hierarquias conceituais, reducionismos e verdades absolutas. Para isso, é preciso conceber o corpo como a totalidade do indivíduo, abstraindo a concepção de corpo como instrumento. A educação artística, arte-educação, educação pela arte, ao estabelecer uma vivência artística, cria nos indivíduos uma consciência exigente e ativa em relação ao meio ambiente através de um desenvolvimento global da pessoa.

Compreendo esta tendência de justificativa e função como necessidade característica do ser humano, entretanto discordo do excesso quando se trata da atividade artística em geral. Entendo a relevância de ressaltarmos os processos formativos oriundos da atividade artística. Discuto aqui a excessiva repetição para auto-afirmação e ganhos em auto-estima para artistas e arte-educadores constantemente colocados à prova pela política social, em relação a sua função nesta sociedade. Fato que pode facilmente ser constatado na desvalorização da arte dentro das escolas regulares de Ensino Básico, as quais, mesmo com o advento de leis e planos educacionais específicos para esta disciplina, ainda relegam a sua responsabilidade aos professores de outras áreas, levando-os constantemente à afirmação das especificidades da atividade artística e da necessidade da intervenção de um profissional capacitado para esta função específica.

A partir disto, defendo aqui alguns pontos de vista referentes ao ensino destas artes.

Para alcançar os objetivos propostos no plano de curso, entendo como necessária a reflexão metodológica. O ensino da dança e do teatro não deve ser confundido com reprodução tecnicista de estéticas do passado, mas um conhecimento crítico e articulado das referências históricas e o processo atual. Bem como não deve ser uma improvisação sem finalidade acordada junto aos alunos (MARQUES, 2003). A aplicação metodológica de meios pessoais para aquisição de determinadas habilidades pelo aluno deve ser previamente estabelecida e estar a serviço dos objetivos e resultados esperados para a turma. Desta forma, ela não é rígida e cristalizada, mas estabelece constante diálogo com os diferentes locais e condutas pessoais dos sujeitos aos quais se aplicam.

Assim, é interessante a manutenção constante do diálogo entre professor e aluno. De acordo com Paulo Freire (1996), o professor precisa ter respeito aos saberes do educando. Ao entrar em sala, o educador deve entender que os sujeitos ali presentes não são potes vazios a

serem preenchidos com o conhecimento retido por ele. A relação se dá a partir do diálogo entre o conhecimento próprio de cada educando e o proposto pelo educador. A constante problematização dos temas, instrumentalização e orientação à busca de resoluções, associada ao contínuo estímulo criativo e a possibilidade de liberdade de posicionamento oferecida aos alunos, num percurso espiral, onde cada resposta gera outra questão, torna esta uma relação construtiva e alicerçada na confiança mútua e geração de desafios.

Ao estabelecer esta relação, de acordo com Morin (2006), defendo uma noção complexa de sujeito. A compreensão de que no sujeito estão implicados diferentes aspectos que constituem o todo. A noção de liberdade aplicada ao sujeito também se torna dúbia, ao perceber que, apesar de dispor dessa liberdade, ainda é dependente, ou mesmo submisso a idéias e concepções. Isto gera um dos princípios da incerteza deste autor. Não possuímos completo entendimento, por exemplo, da expressão de opiniões. Em determinado momento, me dou conta de que o que eu exponho pode ser uma concepção minha, ou são minhas ideologias, grupos sociais, e / ou qualquer outra possibilidade que está se expressando através de mim.

A complexidade proposta pode ser entendida e aplicada em nosso cotidiano, quando em determinados momentos percebemos que somos uma “convivência constante” entre componentes identitários que procedem em constante diálogo. Se o educador leva esta concepção para a sala de aula, em atitudes, será melhor entendido o conceito de alteridade pelos alunos; e a multiplicidade de perspectivas ali presentes saberão estabelecer uma relação de convivência pelo respeito mútuo – chave para uma transformação da concepção de sociedade.

6 ASPECTOS CONCLUSIVOS

Chego ao fim destes escritos confirmando minha hipótese. Questionei em princípio sobre a atual mudança dos currículos dos cursos representantes das artes da cena da UFBA, se apesar da presença hierárquica dos saberes racionais da modernidade, vinculados por anos ao saber acadêmico, poderia emergir uma proposta curricular que atendesse aos anseios da contemporaneidade *neotribal*. Minha resposta pressupôs a seguinte hipótese: a hierarquização dos saberes nos currículos dos cursos de Graduação impede um diálogo multirreferencial com as territorialidades e saberes locais, o que contribui para um processo de estranhamento da cultura de referência na construção do conhecimento no ambiente acadêmico.

Em meu campo observacional, os atuais currículos dos cursos de Licenciatura em Dança e Licenciatura em Teatro da Universidade Federal da Bahia, pude constatar que os vícios oriundos dos anos, décadas e séculos de hegemonia do conhecimento positivista dificultam ainda a emergência de um currículo que contemple as noções fluidas emergentes da socialidade do pensamento orgânico e da epistemologia do cotidiano. Apesar de ambos se disporem a rever seus currículos para contemplar as necessidades da atualidade, as formas de construção e validação do conhecimento, através do método científico, ainda perduram nesta relação de poder e identificação em que se constitui a matriz curricular

Ao refletir sobre os componentes de seus currículos pude promover uma análise crítica, identificando os pressupostos de territorialidades e saberes locais contemplados em diálogo com o conhecimento acadêmico, constatando ainda a forte presença das hierarquias. Entretanto, a partir de minhas fundamentações teóricas, pude perceber o mérito dos passos dados na direção de uma re-ligação dos saberes, mas também do longo caminho que ainda é preciso percorrer para a organização (ou não) de novos padrões que estabeleçam o saber da compreensão, do cotidiano, da socialidade, do sujeito-objeto, do todo complexo, dos territórios simbólicos, das *neotribos* em suas comunidades emocionais.

Acredito, porém que esta pesquisa não acaba aqui. Ela precisa ser amadurecida pela prática. Precisa ser posta a prova em seus pressupostos. E é isto que me desafio a fazer: permanecendo no mesmo tema, sinto-me encaminhada para pensar sua prática de fato. Considerando que esta dissertação constitui-se uma análise de currículos já existentes, agora me sinto com consistência para problematizar a concepção de um currículo a partir das indicações levantadas nestes escritos. Alicerçada pela fundamentação teórica que aqui apresento, a hipótese que levanto não poderia ser outra: o diálogo dos pressupostos de

territorialidades e saberes locais com o conhecimento acadêmico, sem a hierarquia, podem promover uma configuração multi-inter-transdisciplinar nos atuais currículos das artes cênicas nas universidades.

Vejo-me num caminho ou encruzilhada para a continuidade desta pesquisa. Pretendo aprofundar meus estudos e investigações e ousar apresentar uma proposta curricular que supere os entraves apontados nesta dissertação e absorva a Complexidade e os Saberes Locais nas Licenciaturas das Artes Cênicas. É preciso uma atenção especial à epistemologia própria das artes que atenda a seus pressupostos, e não mais a serviço de uma adequação aos pressupostos do cognitismo racionalista para lhe validar.

Proponho-me a continuar neste processo por plena consciência de meu inacabamento. Compreendo-me ainda sob a égide dos vícios de que tanto falei. Ainda tenho em mim determinações de um positivismo arraigado em vinte e três anos de estudos ininterruptos, mas a vontade de mobilizar-me na direção da consciência da necessidade de mudar a instituição que percebo que já não contempla meus anseios enquanto sujeito complexo, pós-moderno e tribal direciona meus esforços para a superação deste condicionamento para a verificação de outras possibilidades para a reformulação das artes cênicas no Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

ACCIOLY, Cecília Bastos da Costa. Escola de Teatro da UFBA. 2010. 1 fotografia, color. 12cm x16cm.

ANTUNES, Celso. **Trabalhando Habilidades**: construindo idéias. São Paulo: Scipione, 2001. 79 p.

ANTONIAZZI, Maria Regina F. **A Historicidade da Prática dos Jesuítas no Brasil Colônia 1549 – 1697**. 1993. 433p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1993.

ARAÚJO, Lauana Vilaronga Cunha de. Graal – O Segredo da Dança na Bahia: noção de vanguarda artística aplicada a Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia. In.: LOBATO, Lúcia Fernandes; SAJA, José Antônio. **Vanguardismo, também uma questão da Dança**. Salvador: Universidade Federal da Bahia/Escola de Dança/Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2005. p. 47-118.

AUDY, Jorge Luis Nicolas. Entre a tradição e a renovação: os desafios da universidade empreendedora. In: _____. **Inovação e empreendedorismo na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. cap. 2, p. 58 – 78. (Título do livro em inglês: Innovation and entrepreneurialism in the university).

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EDUFSCar, 1998.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução de Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. 257 p.

BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro**. 2. ed. Tradução de Maria Paula Zurawski, J. Guinsburg, Sérgio Coelho e Clóvis Garcia. São Paulo: Perspectiva, 2004. 578 p.

BIÃO, Armindo; GREINER, Christine (orgs.). **Etnocenologia**: textos selecionados. São Paulo: Annablume, 1998. 193p.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. 412 p.

BOURCIER, Paul. **História da Dança no Ocidente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://meclegis.mec.gov.br/documento/anos/ano/1961>>. Acesso em: 09 abr. 2010.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 nov.1968. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2010.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm#art87>. Acesso em: 09 abr. 2010.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 23, de 23 de outubro de 1973. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 nov. 1973. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2010.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 32, de 09 de agosto de 1974. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 out. 1974. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em: < <http://meclegis.mec.gov.br/documento/anos/ano/1996>>. Acesso em: 09 abr. 2010.

BRASIL. Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 dez.1999. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/fraWeb?OpenFrameSet&Frame=frmWeb2&Src=%2Flegisla%2Flegislacao.nsf%2FViw_Identificacao%2FDEC%25203.276-1999%3FOpenDocument%26AutoFramed>. Acesso em: 09 abr. 2010.

BRASIL. Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/fraWeb?OpenFrameSet&Frame=frmWeb2&Src=%2Flegisla%2Flegislacao.nsf%2FViw_Identificacao%2Flei%252010.172-2001%3FOpenDocument%26AutoFramed>. Acesso em: 09 abr. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002a. Disponível em: <<http://meclegis.mec.gov.br/tipo-norma/index/norma/21/>>. Acesso em: 09 abr. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES 146/2002 - Homologado. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design. Relatores Conselheiros: José Carlos Almeida da Silva e Lauro Ribas Zimmer. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 de maio de 2002b. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 04 mar. 2009.

BURKE, Peter. **O Que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. 192 p.

COSTA, Rogério Haesbaert da. **O Mito da Desterritorialização:** do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. 400p.

DAMÁSIO, Antônio R. **O Erro de Descartes:** emoção, razão e cérebro humano. 2. ed. Tradução de Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia da Letras, 2003.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação:** um tesouro a descobrir. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DESCARTES, René. **Discurso do método.** Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2008. 123 p.

FARIAS, Sérgio Coelho Borges. Identificação Cultural na Prática Educativa com Teatro. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO. 16, 2002, Montenegro, RS. *Anais...* Montenegro: FUNDARTE, 2002. p. 64 – 66.

FOTOGRAFIA. Escola de Dança. Disponível em: <http://www.prppg.ufba.br/sisgrupos/grupos_unidades/unidade4.html>. Acesso em: 04 maio 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 31. ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 107 p.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 8.ed. São Paulo: Ática, 2004. 319p.

GEERTZ, Clifford. **O Saber Local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 368 p.

HAGENDOORN, I. **Cognitive Dance Improvisation: how study of the motor system can inspire dance (and vice versa)**. Disponível em: <www.ivarhagendoorn.com>. Acesso em: ago. 2006.

HAGENDOORN, I. **Emergent Patterns in Dance Improvisation and Coreography**. Disponível em: <www.ivarhagendoorn.com>. Acesso em: ago. 2006.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 102 p.

HARVEY, David. **A Condição Pós-Moderna**. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2006. 349 p.

KOSHIBA, Luiz; PEREIRA, Denise Manzi Frayse. **História do Brasil**. 7. ed. São Paulo: Atual, 1996.

LABAN, Rudolf. **Dança Educativa Moderna**. Tradução de Maria da Conceição Parahyba Campos. São Paulo: Ícone, 1990.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. Tradução de Marie-Agnès Chauvel. São Paulo: Brasiliense, 2007. 205p.

LE BRETON, David. **A Sociologia do Corpo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 104 p.

LEÃO do Norte. Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/lenine/88967/>>. Acesso em: 03 abr. 2010.

LEÃO, Raimundo Matos de. **Abertura para outra cena**: uma história do teatro na Bahia a partir da criação da Escola de Teatro – 1946-1966. 2002. 265 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Programa de pós-graduação em Artes Cênicas, Escola de Dança/Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

_____. **Abertura para outra cena**: o moderno teatro da Bahia. Salvador: Fundação Gregório de Matos/EDUFBA, 2006. 278 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOBATO, Lúcia Fernandes. **Aspectos da Filosofia Ocidental Cristã que influenciaram a formação da mentalidade brasileira de corpo**. 1990. 118p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1990.

LUBISCO, Nídia M. L.; VIEIRA, Sônia C., SANTANA; Isnaia V. **Manual de estilo acadêmico**: monografias, dissertações e teses. 4.ed. rev.e ampl. Salvador: EDUFBA, 2008.

LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994. 183 p.

MAFFESOLI, Michel. **O conhecimento comum**: introdução à sociologia compreensiva. Porto Alegre: Sulina, 2007. 295 p.

_____. **O Tempo das Tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. 298 p.

_____. **No fundo das aparências**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. 352 p.

MARQUES, Isabel. Metodologia para o Ensino de Dança: Luxo ou necessidade? In.: **Lições de Dança no. 4**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2003.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A Árvore do Conhecimento**: As Bases Biológicas da Compreensão Humana. 5. ed. São Paulo: Palas Athena, 2005. 288 p.

MORA, José-Ginés. O processo de modernização das universidades européias: o desafio da sociedade do conhecimento e da globalização. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas; Marília Costa Morosini. (Org.). **Inovação e empreendedorismo na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. cap.4, p. 116-142. (Título do livro em inglês: Innovation and entrepreneurialism in the university).

MORIN, Edgar.; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A Inteligência da Complexidade**. 3. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000. 268 p.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 11. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006. 118p.

_____. **A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. 128p.

_____. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 104 p.

_____. **Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008. 76 p.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. Princípios da universidade no século XXI: universidade e produção do conhecimento. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas; Marília Costa Morosini. (Org.). **Inovação e empreendedorismo na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. cap.3, p. 79-88. (Título do livro em inglês: Innovation and entrepreneurialism in the university).

NUNES, Benedito. **Introdução à Filosofia da Arte**. São Paulo: Ática, 1989.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio de Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

RAMACHANDRAN, V.S. **A brief tour of human consciousness: from impostor poodles to purple numbers**. New York: PI Press, 2004.

READ, Herbert. **A Redenção do Robô: meu encontro com a educação através da Arte**. 3. ed. Tradução de Fernando Nuno. São Paulo: Summus, 1986.

_____. **A Educação pela Arte.** Tradução de Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ROBATTO, Silvio. Yanka Rudzka. Disponível em:
<http://www.fundacaocultural.ba.gov.br/noticias/2008/08agosto/2008-08-04_expo_yankarudska.html>. Acesso em: 04 maio 2010.

SANTANA, Jussilene. Celeiro de Talentos: Escola de Teatro da UFBA faz 50 anos. **A Tarde**, Salvador, 10 jun. 2006. Cultural, p.11. 1 fotografia, p&b. Reprodução de Eros Martim Gonçalves. Disponível em: <<http://teatronu.blogspot.com/search?updated-max=2006-06-18T21%3A01%3A00-03%3A00&max-results=17>>. Acesso em: 04 maio 2010.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 17. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008. 174p.

SILVA, Eliana Rodrigues. **Dança e Pós Modernidade.** Salvador: EDUFBA, 2005.

SQUISSARDI, Valdemar. Universidade no Brasil: modelos clássicos aos modelos de ocasião. In: Dilvo Ristoff; Palmira Sevegnani (Org.). **Modelos institucionais de educação superior.** Brasília: INEP, 2006. p. 67-91.

VICENTINO, Cláudio. **História geral.** 8. ed. São Paulo: Scipione, 1997. 495 p.

VIEIRA, Jorge de Albuquerque. O Corpo na Dança: Rudolf Laban e as modernas idéias científicas da Complexidade. **Cadernos do GIPE-CIT.** Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. n. 2. Salvador: UFBA / PPGAC, 1999. p.17-30.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem.** 3. ed. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2005.