

Ao Encontro do Processo de Coragem – temos de nos interrelacionar

Aspetos Pedagógicos

Encontro

Tomar o Local

A chuva está a cair sobre a Praça Roosevelt, em São Paulo, está realmente a chover bastante. As ruas estão a ficar rapidamente inundadas, alguns não conseguiram chegar hoje à escola.

Faço parte de uma discussão de avaliação de um *workshop* mais longo, que conduzi juntamente com os meus colegas da Academia de Artes Dramáticas de Estocolmo. O local é a Escola de Teatro de São Paulo, ETSP, no Brasil, e os participantes são provenientes dos diferentes campos das artes performativas; luminotecnia e sonoplastia, técnicas teatrais, direção, cenografia, dramaturgia e representação. Trabalhámos com a Praça Roosevelt. Esta era, em tempos, uma das áreas mais perigosas de São Paulo, que sofreu, em anos recentes, uma transformação e uma mudança. Neste momento, é um local relativamente seguro, frequentado pelos *skaters*, pelos donos de cães e pelas famílias, entre outros. O trabalho que realizámos designa-se “Desejar e Agir para o Futuro – transformação e mudança na Praça Roosevelt”. O local é o ponto de partida, tanto como está agora, com a sua história, mas também com o seu possível futuro. Em vários exercícios, os artistas performativos exploraram a Praça Roosevelt e reuniram informação e material. Eles interagiram com as pessoas que encontraram e entrevistaram-nas. O ponto de partida, para este trabalho, é que o local não é apenas o solo, os edifícios, as árvores, a vista, mas também as pessoas – aqueles que se encontram lá agora, aqueles que lá estiveram e aqueles que virão no futuro. A paisagem é constituída pelas suas pessoas.

Estou a ouvir os artistas performativos na nossa discussão. Eles falam da facilidade que sentiram ao convidar as pessoas da praça, ao contactarem com elas. Surpreendeu-os: “Pedimos-lhes e elas quiseram participar. Estiveram sempre lá, à nossa espera, mas nós não sabíamos.”. Os alunos continuam a refletir ao som da chuva a cair.

Agora, vários deles falam sobre um antes e um depois do nosso trabalho conjunto na Praça Roosevelt, que se sentem livres para ir para a praça e criar sem pedirem autorização a quem quer que seja.

Eles têm as ferramentas e podem começar agora – sem pedir permissão.

Aquilo que eles provaram e experienciaram é também sobre a descoberta do espaço público, um espaço para todos. Eles podem tomar a iniciativa de encontros artísticos, de criação artística e pontos de encontro. Eles podem convidar ao invés de esperar que sejam pedidos para dançar (ou: sem pedir permissão).

“Vamos deixar de esperar que alguém nos dê um local – nós podemos tomá-lo”, concluiu um dos artistas sobre a sua experiência de ter acesso ao espaço público.

O Ponto de Encontro

Ao trabalhar na Praça Roosevelt, averigui, ao lado de artistas performativos, como o local pode ser o ponto de partida para eventos artísticos e como as pessoas podem ser convidadas e tornarem-se participantes, co-criadoras. O que acontece se deixarmos de considerar a paisagem como pano de fundo para uma *performance* de um local específico e, ao invés, incluirmos a totalidade do local, com as suas pessoas, num evento artístico? O enfoque do trabalho era criar um ponto de encontro, ao invés de um palco, criar ações e eventos mais do que *performances*, e convidar as pessoas a participarem, a tornarem-se participantes, não serem apenas público.

Nós analisámos a representação como forma para o evento e para o jogo, testámos para criar eventos, em que o público se tornasse co-criador. Os artistas performativos trabalharam em grupos, sendo que a cada grupo foi atribuída a tarefa de criar um desejo para a Praça Roosevelt, que era manifestado por uma ação, um evento em que todos eram, de alguma forma, co-criadores e participantes. Estes desejos e ações formaram, então, um todo, que nós implementámos como um *happening* comum na Praça Roosevelt.

A troca entre grupos e dentro de cada um dos grupos foi uma parte importante de um *workshop* mais longo. Com o intuito de encontrar o local e a sua paisagem, a paisagem e as suas pessoas e criar uma compreensão conjunta mais global, precisámos de trocar experiências e conhecimento. Os artistas de palco compreenderam a Praça Roosevelt e a sua história ao interagir com as pessoas de lá e ao entrevistá-las. Um desses entrevistados foi um casal de idade que já tinha a sua barbearia durante a ditadura. Um outro grupo entrevistou o diretor artístico de um teatro, *Os Satyros*, que se mudou para aqui, mesmo durante o período mais perigoso e decadente. Um terceiro grupo acompanhou como, originalmente, lá existia uma floresta tropical com índios, antes de uma princesa de Portugal ter vindo com os seus navios, ter cortado as árvores, ter matado ou retirado de lá os índios e se ter apossado do local.

Os artistas de palco exploraram, em conjunto, o local e partilharam as suas descobertas e reflexões no grupo mais alargado, para, então, fazerem novas experiências e as partilharem.

O Ponto de Encontro

“No ponto de encontro não há nem pessoas inteiramente ignorantes, nem absolutamente sábias; há apenas pessoas que, em conjunto, tentam aprender mais do que aquilo que já sabem.”¹

Paulo Freire descreve na “Pedagogia do Oprimido” o diálogo como encontro entre pessoas que nomeiam o mundo. Este encontro requer humildade refere Freire: “Como é que eu posso debater se vejo sempre a ignorância dos outros e nunca percebo a minha própria ignorância?” e continua: “Aquele que não se reconhece como mortal, como qualquer outra pessoa, tem um longo caminho a percorrer até ao ponto de encontro.”²

O ponto de encontro, a intersecção onde as nossas experiências, o nosso conhecimento e a nossa curiosidade se encontram. O ponto de encontro, o encontro onde as pessoas, em conjunto, tentam aprender mais do que aquilo que já sabem. Porventura, isto é o que eu tento *alcançar* no encontro de disciplinas cruzadas com os artistas performativos e os professores da Escola de Teatro, na Praça Roosevelt, em São Paulo.³

¹Freire, Paulo (1972), *Pedagogik för förtryckta [Pedagogia do Oprimido]*, p. 92 Gummessons, Estocolmo.

² Ibid, p. 92, Gummersons, Estocolmo.

³ SP Escola de Teatro, site: <http://www.spescoladeteatro.org.br/inglês/index.php>

Paulo Freire nasceu no Brasil, em 1921, e durante a sua infância, de crise económica, ele partilhou a experiência da fome e da opressão com muitos brasileiros. Ele recebeu o seu Doutoramento em Pedagogia e decidiu, desde logo, que queria servir os pobres e levou a cabo um trabalho de literacia no Brasil. Quando a ditadura militar assumiu o governo do Brasil, em meados dos anos 60, Freire foi preso. Ele foi libertado, mas foi exilado do país pelo regime de ala-direita. Freire fugiu para o Chile, onde trabalhou vários anos, depois mudou-se para os Estados Unidos da América e, posteriormente, para Genebra, na Suíça. Deve compreender-se o seu livro “Pedagogia do Oprimido”, de 1968, neste contexto. Havia uma ditadura na sua pátria. As pessoas eram presas, torturadas e mortas. O regime fez exemplos para assustar as pessoas e levá-las à submissão. Freire queria a mudança e a libertação, ele queria criar uma sociedade diferente da sua contemporânea. Ele percebeu que havia uma perspetiva de poder entre o professor e o aluno, ao considerar o professor como alguém que possui todo o conhecimento e o aluno como se se encontrasse “vazio” e devesse ser preenchido com o conhecimento do professor. Se apenas a percepção do professor sobre a realidade, se apenas a experiência do professor é permitida para conduzir o processo de conhecimento, como é que se pode empreender uma mudança e abolir a opressão? No debate sobre estas condições, Freire desviou a perspetiva; e se, ao invés, se tivesse um projeto conjunto para aprender mais do que aquilo que já se sabe, quer se fosse professor, quer se fosse aluno. E o que é que o professor pode aprender com os alunos?

Nos *workshops* e nos cursos interdisciplinares e multidisciplinares que conduzo, em conjunto, com os meus colegas no campo das artes performativas ao encontro da arquitetura paisagística, precisamos do conhecimento e da experiência de cada um para avançarmos no nosso trabalho exploratório, na nossa aprendizagem. O conhecimento e a experiência específicos de um aluno de sonoplastia, por exemplo, é necessário e não pode ser substituído pela minha experiência e pelo meu conhecimento enquanto diretora. Um estudante de arquitetura paisagística é um especialista no seu campo e tem muito a ensinar aos artistas performativos, tanto alunos como professores. Somos todos especialistas no nosso campo e, ao mesmo tempo, precisamos do conhecimento e da experiência uns dos outros para compreender e aprender mais.

Assim sendo, a minha abordagem principal, quando conduzo estes *workshops*, tem por objetivo criar condições de cooperação, curiosidade, e de explorar algo em conjunto. Acredito que cada um tem algo específico com o qual pode contribuir, algo a ensinar e

algo a aprender. Mas, quando é que eu, enquanto professor, tenho um longo caminho até ao encontro na humildade que Freire descreveu? Quando é que me é difícil ver ou expor a minha própria ignorância? Talvez seja quando não estou preparada para me mudar ou para mudar a minha abordagem? Ou quando não estou *realmente* a ouvir, estou apenas a ouvir por consideração? Talvez aconteça quando recebo alguma crítica, mas não a deixo afetar o meu ensino, quando não estou preparada para tentar fazer algo que me é novo. E, eventualmente, eu tenho, então, sem realmente refletir nisso, utilizado o meu poder ao iniciar o meu ensino apenas com a minha experiência e a minha perceção da realidade.

Diálogo

Na “Pedagogia do Oprimido”, Freire debate a relação entre professor e aluno e enfatiza a facilidade com que existe um personagem intermediário. Há um sujeito mediador, o professor, e um objeto a ouvir pacientemente, o aluno, e, então, os alunos transformam-se em “recipientes”, “armazéns” a serem preenchidos pelo professor. Freire descreve como o conteúdo pode facilmente tornar-se morto e petrificado neste processo de mediação, em que o professor fala sobre a realidade como se fosse imóvel, estática, discreta e fácil de prever. Ou o professor profere afirmações acerca de um tópico que é completamente irrelevante para a experiência existencial do aluno. O que falta neste sistema é criatividade, mudança e conhecimento.⁴ “Pois, sem uma auto-análise, sem prática, não se consegue ser verdadeiramente humano” diz Freire e continua: “O conhecimento emerge apenas através da invenção e da reinvenção, através da exploração constante, impaciente, contínua e esperançosa que as pessoas desenvolvem no mundo e umas com as outras.”⁵

Em oposição a este sistema, Freire coloca o ensino libertador e o ensino formulado por problemas, que consistem na ação do conhecimento e não na transmissão de informação. Desta forma, surge, em vez disso, uma situação de aprendizagem mútua, onde a oposição professor-aluno desaparece. Freire acredita que através do diálogo o professor do aluno e os alunos do professor deixam de existir e, por sua vez, emerge um novo conceito: aluno-professor e professor-aluno. Neste caso, o professor não é mais o único que está a ensinar, mas também é ensinado no diálogo com os alunos. E os

⁴ Freire, Paulo (1972) *Pedagogia do Oprimido*, pp. 70-71, Gummesson, Estocolmo.

⁵ *Ibid*, p. 71, Gummesson, Estocolmo.

alunos, por sua vez, ensinam ao mesmo tempo que são ensinados. “Eles tornam-se responsáveis, em conjunto, por um processo através do qual todos crescem.”⁶

Responsáveis conjuntamente por um processo através do qual todos crescemos.

Este processo conjunto postula um diálogo, um encontro real. E isto requer uma crença no ser humano e na confiança mútua. Encontrar é também expor-se ao outro, partilhar experiências, é também ousar-se a destacar as capacidades em falta. Talvez seja mais fácil de o fazer se se tiver formulado um projeto de conhecimento comum, se se tiver definido um problema que se deva realçar e tentar resolvê-lo em conjunto. Então, a tarefa requer que contribuamos com conhecimento e experiência e que ousemos revelar o conhecimento que necessitamos de obter de um outro alguém. Deste tipo de encontro pode surgir o verdadeiro conhecimento, novos problemas podem ser formulados e novas áreas poderão ser traçadas.

Em “Universitets Pedagogik” [Pedagogia Universitária] de Maja Elmgren e Ann-Sofie Henriksson, as autoras debatem modelos para o desenvolvimento dos professores. Elas enfatizam o diálogo e a troca com os outros como sendo cruciais para o progresso. É necessário estar disposto a alterar ou a mudar a sua perspetiva durante um tempo para aumentar a sua compreensão. Para conseguir tal, é necessário criar-se uma conversação dialógica, sem que se defenda as próprias perspetivas. Quer a troca tenha lugar entre colegas, alunos ou outros, é edificado um diálogo construtivo a partir da humildade, da curiosidade e da generosidade.⁷

Mesmo eu, enquanto professora, tenho de ousar em expor-me; até eu preciso do conhecimento dos outros para ser capaz de entrar no processo comum. Eu não posso saber antes de saber, eu não sou perita em todas as áreas, mas, em conjunto com os outros especialistas, consigo formar uma equipa, onde nos guiamos uns aos outros através do processo. Porventura, é apenas quando podemos confiar uns nos outros e ganharmos, assim, confiança, que temos a coragem, ao encararmo-nos, de nos tornarmos aluno-professores e professor-alunos.

CORAGEM

Confiança

⁶ Freire, Paulo (1972) *Pedagogia do Oprimido*, pp. 79-80, Gummessons, Estocolmo.

⁷ Elmgren, Maja/Henriksson (2016), Ann-Sofie *Universitets Pedagogik* [Pedagogia Universitária], p. 294, Studentlitteratur, Lund.

Na nossa discussão de avaliação, um dos alunos da escola, em São Paulo, começa a falar. Ele diz que é estudante de tecnologia do teatro e continua: “Ninguém me perguntou qual o meu papel profissional durante o *workshop*, não era o enfoque dos exercícios. Eu poderia contribuir com todo o meu conhecimento, com tudo de mim, sem estar identificado e limitado como ‘aquele que estuda tecnologia do teatro’. Nunca nos perguntaram o que estudávamos quando realizámos os exercícios, quando os apresentámos ou quando os debatemos, foi libertador”, concluiu ele.

As categorizações podem ser obstrutivas. Se formos vistos a ocupar um certo papel, é expectável que falemos e ajamos apenas naquele papel e experiência, e que acreditemos que não temos acesso a outras áreas. Não se espera que um técnico de teatro desenvolva o conteúdo e os conceitos num processo de trabalho mais tradicional, por exemplo, num teatro institucional. Mas, quando as artes performativas se reúnem com a paisagem, não temos um processo de trabalho tradicional em que nos apoiar ou que tenhamos de seguir, temos de criar algo novo. Então, necessitamos quer do conhecimento esperado, quer de ideias e soluções desconhecidas.

Assim, não estou a focar a função profissional nestes *workshops*. Tento ter a certeza que, tanto quanto possível, diferentes funções se encontrem representadas nos grupos. Será, particularmente, importante uma vez que trabalhamos interdisciplinarmente com arquitetos paisagistas. Ter o seu conhecimento e abordagem, representados na equipa, afeta o processo e o resultado do trabalho.

Desta forma, tento assegurar que as diferentes funções profissionais, tanto interdisciplinarmente como multidisciplinarmente, estejam representadas nas equipas que trabalham juntas. Assim sendo, todos partilham e utilizam o conhecimento uns dos outros nos seus exercícios conjuntos. Tomarei em linha de conta outras experiências quando faço as equipas para os *workshops*. Poderá, por exemplo, existir um arquiteto paisagista que tenha experiência em dança ou um sonoplasta que tenha interesse em projeção de jardins, tudo para obter conhecimento e experiências diferentes representados em cada equipa. Quando trabalho com cursos internacionais, tento assegurar que há uma amplitude de países nos grupos, até a experiência cultural é um conhecimento valioso a partilhar.

Porém, também já aconteceu que esta abordagem tenha suscitado desapontamento entre os alunos e um sentimento de incumprimento do seu potencial. Uma atriz, num dos

nosso curso, não quis desenvolver o conceito em equipa, queria, sobretudo, atuar para um público. Ela teve a experiência de que não era vista e de que as suas capacidades específicas não eram utilizadas no *workshop*. Foi também sobre o programa do curso. Tínhamos por objetivo que todos os alunos praticassem e desenvolvessem a sua capacidade de desenvolver conceitos das artes em local-específico na paisagem, independentemente da sua função profissional. Não tínhamos comunicado isto de forma, suficientemente, clara na convocatória e na descrição do curso, e não tínhamos levado isso, suficientemente, em linha de conta durante o nosso processo de candidatura. Foi também sobre o trabalho de grupo e a capacidade ou incapacidade de abertura às próprias ideias e às dos outros. A partir daqui, desenvolveu-se uma discussão no grupo e também entre nós professores durante o curso. Como é que inculcamos confiança no trabalho de equipa e durante o curso? Um aluno sente-se liberto por não ter de se relacionar com a sua profissão durante todo o tempo, outro aluno sente-se inseguro e perdido por não ser capaz de se relacionar, em primeiro lugar, com a sua profissão.

Na abordagem ao encontro do campo das artes performativas com a arquitetura paisagista, é preciso criar um ambiente de aprendizagem, onde se ouse considerar e reconsiderar. É necessária coragem para testar o que não foi testado, para fazer aquilo que nunca se tinha feito. Para alcançar isto, é preciso despoletar confiança, convicção e segurança. Desde que nos sintamos seguros, não temos medo de fazer “perguntas idiotas” e ousamos questionar as “respostas óbvias”. Conquanto estejamos curiosos uns sobre os outros, sobre os problemas e as tarefas que estamos a enfrentar, há uma boa base para o diálogo, para a confiança e, portanto, para a criatividade crescer, se desenvolver e se expandir.

A Mudança e o Futuro

Quando conduzi um curso com alunos de mestrado das áreas das artes performativas e da arquitetura paisagista, tínhamos várias discussões e discordâncias interessantes sobre o que é a parte frontal e o que é o fundo na paisagem. Desde que estivéssemos numa paisagem, poderíamos concordar que não há “bastidores” numa paisagem, que se pode abordar uma paisagem de muitas formas. O fundo da paisagem torna-se a parte frontal através de um movimento. Experimentar uma paisagem é aproximar-se, entrar, ocupar e

sair só para abordar o próximo local, vista, espaço. Isto acontece por meio dos movimentos.

Todavia, quando estávamos a trabalhar no interior, em estúdios, não fomos tão consistentes. Os alunos das artes performativas sabiam como funcionava um teatro e surgiram discussões sobre se a parede por trás do pano de fundo existia ou não, com o argumento de que o que não é visto no palco, não existe. Os arquitetos paisagistas indicaram que tudo o que se encontra lá faz parte, quer esteja escondido, quer se queira criar a ilusão de outra coisa. Quando os artistas performativos puderam ver isto como uma forma de abordagem ao estúdio, ao palco e ao auditório, desenvolveram-se muitas propostas inesperadas e interessantes de como utilizar o espaço e reunir-se com o público.

Rapidamente, foi realizado um encontro entre os arquitetos paisagistas e os artistas performativos, onde o uso tradicional do palco foi questionado por meio da ignorância e do conhecimento, combinados com a experiência comum da paisagem. Imediatamente, o palco foi explorado de um ponto de partida diferente. O espaço, como criamos espaço neste local? E liberdade, a liberdade do público para se mover à vontade? E os co-criadores, como é que nos tornamos co-criadores num evento? Estas questões envolviam o trabalho de todos.

Eles criaram, portanto, um novo local ao usá-lo de forma diferente. Mas, a função básica estava lá – eles convidaram um público, configuraram uma peça de música e texto, usando os efeitos de luz e som, e trabalharam com movimentos ensaiados. No entanto, a utilização do local foi diferente daquela que se costumava ver e fazer.

Freire acredita que o controlo do pensamento e da ação conduz à adaptação. Contrariamente a isto, ele apresenta a criatividade e a mudança do mundo.⁸

E eu penso: se ousarmos criar algo novo, teremos de ousar a mudança. Isto também se aplica ao nosso ensino no campo. Queremos ensinar os artistas performativos a adaptarem-se à realidade, por exemplo, às instituições que temos e à forma como funcionam e são controladas, ou queremos ensinar de forma a mudar o futuro, a criar novas oportunidades, novos locais e novos contextos? Queremos ensinar para os pontos

⁸ Freire, Paulo (1972) *Pedagogia do Oprimido*, p. 76, Gummessons, Estocolmo.

de encontro do futuro ou para os palcos que temos? Para ousar algo novo, é necessária coragem. Ser corajoso requer crença, convicção e confiança.

PROCESSO

Especialistas em Equipa

Maja Elmgren e Ann-Sofie Henriksson debatem ambientes para uma aprendizagem criativa na “University Education” [Pedagogia Universitária] e dizem que os ambientes criativos fornecem apoio à inovação e à renovação. As capacidades de ensino são realçadas nestes ambientes e a educação é vista como uma responsabilidade partilhada, na qual os alunos se encontram envolvidos num trabalho de desenvolvimento. Enquanto isso, as diferenças de opinião são valorizadas, uma vez que conduzem a perspetivas múltiplas.⁹

Na situação de ensino entre artistas performativos e arquitetos paisagistas, tanto no exterior, na paisagem, como no estúdio, dependemos da contribuição de todos para as questões, explorações e reflexões. Neste momento, a composição do grupo é importante, que todos contribuam com as suas capacidades e experiências, que nos complementemos uns aos outros, ao invés de competir. Somos especialistas em várias áreas que contribuem para um processo partilhado. Isto é exigente para mim enquanto professora: liderar este processo e envolver os alunos e os colegas, e destacar as diferentes opiniões e perspetivas.

O processo inter e multidisciplinar, bem como a troca de conhecimento será o enfoque. Torna-se mais importante como se desenvolve o processo, como o aluno propôs um resultado do que o próprio resultado em si. Podemos ser todos co-criadores, podemos ser todos responsáveis e controlar a situação de aprendizagem e a compreensão do processo? É só, então, que podemos ser criativos, inovadores e renovadores? Penso que é mais fácil quando nos conhecemos, quando ousamos ser corajosos e ter fé uns nos outros para a realização de uma tarefa comum. Quando ousamos realçar as nossas diferenças e expor a nossa falta de conhecimento e de experiências.

A Universidade de Trondheim tem uma disciplina de estudo vocacional designada apenas por “Especialistas em Equipa”. Aqui, os alunos de Mestrado desenvolvem as suas capacidades em trabalho de equipa, ao aprender e ao refletir sobre situações de

⁹ Elmgren, Maja/Henriksson (2016), Ann-Sofie, *Universitets Pedagogik* [Pedagogia Universitária], sid Studentlitteratur, Lund.

cooperação concretas.¹⁰ É também sobre desenvolver novas perspetivas a partir do seu próprio conhecimento, ao comunicar e ao utilizá-lo, e ao ser capaz de colaborar com pessoas de outras disciplinas, com o intuito de desenvolver e implementar capacidades multidisciplinares.¹¹ O trabalho de estudo comporta tanto uma reflexão pessoal como uma reflexão de grupo. O resultado final, que deve ser reportado, é não só um relatório do projeto como também do processo.

O trabalho do relatório do processo de “Especialistas em Equipa” baseia-se nas considerações de Kolb acerca do processo de aprendizagem e começa numa experiência real, em que o aluno se encontra aberto e envolvido na colaboração do projeto. Então, o aluno faz uma reflexão individual em relação ao trabalho de grupo. Posteriormente, o aluno, juntamente com o grupo, descreve os padrões de comportamento do grupo de forma relevante, mas agora com o apoio teórico. Esta é a parte de reflexão do grupo no processo de aprendizagem. Na quarta fase, o aluno experimenta agora novas formas de criar uma melhor cooperação no projeto.¹² Com a nova experiência concreta, o processo de aprendizagem cíclico pode recomeçar.

“Especialistas em Equipa”¹³ foi incluído no ensino quando se percebeu a necessidade de desenvolver as capacidades colaborativas dos alunos e de que os próprios alunos são responsáveis por este processo. Deste tipo de ensino, também surgiram oportunidades, através da cooperação, para se criarem soluções concretas para os problemas da sociedade. A partir de uma vastidão de alunos tanto das ciências naturais, das humanidades, das ciências sociais, como das áreas técnicas e artísticas, desenvolveu-se, por meio deste ensino orientado para o projeto, uma especialidade e um processo que gerou grande interesse, espalhando-se por todo o mundo.

Penso que aqui se encontra a vantagem de ser uma equipa a trabalhar num objetivo comum, uma vez que se complementam uns aos outros na equipa, em vez de competirem entre si. Como uma parte do ensino, são criados resultados concretos e soluções para as necessidades e os problemas reais da sociedade.

Reflexão

¹⁰ *Ekspertter i team 2015, Gjennomføring av Landsbyen* [Especialistas em Equipa 2015, Implementação da Vila], editor Bjorn Sortland, NTNU, Trondheim.

¹¹ *Ibid*, NTNU, Trondheim.

¹² *Ekspertter i team 2015, Gjennomføring av Landsbyen* [Especialistas em Equipa 2015, Implementação da Vila], editor Bjorn Sortland, p. 77, NTNU, Trondheim.

¹³ *Ibid*, NTNU, Trondheim.

Freire acredita que os alunos, num modelo de ensino formulado pelo problema, não são mais ouvintes submissivos (dúcteis), mas co-investigadores críticos num diálogo com o professor.¹⁴ Freire enfatiza a necessidade dos alunos enfrentarem problemas que estão relacionados com os mesmos no mundo e com o mundo. Então, o desafio está associado a outros problemas dentro de um todo unido, não é uma questão teórica. A resposta dos alunos ao desafio é criar novos desafios, seguidos de novas compreensões.¹⁵

Alunos como co-investigadores, o público como co-criador

Na reunião do campo das artes performativas com a arquitetura paisagista, analisa-se como o público, o espectador se pode tornar participante e co-criador de um evento artístico, a situação de ensino requer uma mesma correspondência, na educação. Devemo-nos considerar e tratarmo-nos uns aos outros como co-criadores. Isto deve acontecer entre alunos, entre professores e, também, entre professores e alunos. Somos todos co-investigadores, co-criadores de uma situação de aprendizagem, num processo exploratório conjunto. O diálogo torna-se uma ação e uma reflexão relativamente a um mundo em mudança. Penso no público e nos artistas performativos, e na relação autoritária que nós, os artistas performativos, por vezes, estabelecemos com o nosso público. Adoraríamos dialogar, é importante para nós, mas ao mesmo tempo temêmo-lo. Mas, se fizermos com que o público seja co-criador, se os convidarmos, a nossa relação muda. E seremos todos co-investigadores e co-responsáveis num processo partilhado.

O que é que isto significa para o trabalho educativo? Como é que se alterará a minha relação enquanto professora se o aluno realmente se tornar um co-investigador e co-responsável crítico? Posso e devo desistir da minha responsabilidade enquanto professora e do poder que advém das minhas responsabilidades?

Nos nossos *workshops*, criamos locais de encontro mais do que palcos. Freire fala acerca da situação de aprendizagem e do diálogo como pontos de encontro. Falamos de co-criadores ao invés de espectadores e de público. Freire debate o aluno-professor e o professor-aluno para enfatizar a troca mútua, uma troca em que ambas as partes são co-exploradoras ativas num processo de aprendizagem. Estamos a falar de eventos e ações mais do que de *performances*. Freire realça a ação do conhecimento, uma situação de conhecimento que deve ser praticada, não apenas teorizada.

¹⁴ Freire Paulo (1972), *Pedagogia do Oprimido*, p. 81, Gummessons, Estocolmo.

¹⁵ *Ibid*, p. 81, Gummessons, Estocolmo.

Interrelacionar-se

A chuva parou e a praça húmida exala fumo à medida que o Sol gentilmente aparece e aquece o local. A nossa discussão de avaliação terminou, o meu trabalho, por agora, está feito. Os alunos debatem novos projetos possíveis de realizar, para os quais têm ideias. Não sou mais necessária, o nosso encontro, por agora, terminou. Sinto-me, ao mesmo tempo, quer afortunada, quer remanescente.

O filósofo Martin Buber escreve acerca do encontro no seu livro “Eu e Tu”. No seu livro, ele distingue o objeto e a relação com alguma coisa. Ele descreve como ele pode considerar uma árvore e vê-la como uma imagem ou um movimento. Ou que, ao ultrapassar a presença da árvore e a sua forma no presente, pode apenas percebê-la como a expressão de uma lei. Em tudo isto, a árvore permanecerá o meu objeto, escreve Buber e continua: “Mas, também pode ser feito, simultaneamente, pela vontade e pela compaixão, enquanto eu estiver a considerar a árvore, ela estará confinada a essa relação, e agora a árvore não é mais um objeto. O poder disso, que, ao mesmo tempo, confina e exclui, tem-me.”¹⁶

Estar confinado em relação à árvore. É isso o que nos acontece na Praça Roosevelt?
Estar confinado em relação a um local, a uma paisagem.

Eu penso: não perguntem o que se pode fazer com o local, perguntem antes o que o local nos pode fazer e o que podemos, então, devolver num encontro.

O que acontece num encontro, num diálogo, numa relação se se tiver por ponto de partida o local e as suas gentes? O local – pode ser um pasto numa paisagem cultural sueca ou uma praça no Brasil. Em ambos os locais há uma tessitura de eventos e pessoas, uma tessitura do que aconteceu, do que está a acontecer e do que acontecerá. Como é que podemos criar um evento artístico, nestes encontros, que tenham por base estes acontecimentos? E não temos todos nós de nos tornar co-criadores e participantes quando tomamos parte num processo comum?

Em “Dialogue Essence” [Essência do Diálogo], Buber descreve o que poderia significar um encontro com um ser humano, um encontro que “me diz algo, dirigido a mim, a falar-me diretamente na minha vida,”¹⁷ e, em contraste, ver e observar significa “ficar

¹⁶ Buber, Martin (2001) publ 1923 *Eu e Tu*, p. 12, Dualis, Falun.

¹⁷ Buber, Martin (1993) publ 1932 *Dialogens Väsen*, pp. 32-33, Dualis, Falun.

envolvido”. Uma “vida dialógica” não é sobre relacionar-se muito com as outras pessoas, mas relacionar-se realmente com as pessoas com as quais se está a interagir, diz Buber.¹⁸ “Esta pessoa não é o meu objeto; eu relacionei-me com ela”, escreve Buber e continua: “Talvez seja algo que eu tenho de realizar juntamente com ela. Ou, talvez, eu tenha apenas algo para aprender.”¹⁹

Relacionar-me Contigo

Isto é o que acontece quando nos reunimos num processo comum de compreensão, quando o diálogo assume o controlo e, em conjunto, tentamos aprender mais do que aquilo que já sabemos.

Reunimo-nos para fazer.

Bibliografia e outras Referências:

Freire, Paulo (1972) *Pedagogik för förtryckta (Pedagogy of the Oppressed)*, Gummessons Stockholm (PfP).

SP Escola de Teatero, website: <http://www.spescoladeteatro.org.br/english/index.php>

Ekspertter i team (Experts in team) (2015), *Gjennomføring of landsbyen*, editor Bjorn Sortland, NTNU, Trondheim.

Buber, Martin (2001) publ 1923 *Me and You*, Dualis, Falun.

Buber, Martin (1993), publ 1932 *Dialogens väsen (Dialog beings)* Dualis, Falun.

Elmgren, Maja / Henriksson (2016), *Anne-Sofie Universitets pedagogik (University education)*, Student, Lund.

Sara Erlingsdotter, diretora de teatro e ópera, é responsável por “As Artes Performativas ao Encontro da Paisagem” na Academia de Artes Dramáticas de Estocolmo. É também

¹⁸ Ibid, p. 62, Dualis, Falun.

¹⁹ Ibid, pp. 32-33, Dualis, Falun.

a diretora artística do projeto de exploração “Ponto de Encontro – Música Teatro Paisagem”, com um enfoque nos encontros entre as artes performativas e a arquitetura paisagista, uma colaboração entre Himlabacken, StDH SLU Alnarp e a Academia de Música de Mälmo. O projeto também colabora, a nível internacional, com o Porto, em Portugal, e Winchester, em Inglaterra, e São Paulo, no Brasil. O projeto realça como as experiências artísticas se reúnem com as experiências da paisagem e geram a participação do público.