



Encontro, Coragem, Processo – temos de nos interrelacionar

Aspetos Pedagógicos

Encontro

Tomar o Lugar

A chuva está a cair sobre a Praça Roosevelt, em São Paulo, está realmente a chover torrencialmente. As ruas estão a ficar rapidamente inundadas e algumas pessoas não conseguiram chegar hoje à escola. Faço parte de uma reunião 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, mas que sofreu, em anos recentes, uma transformação e uma mudança. Neste momento, é um local relativamente seguro, frequentado, entre outros, pelos *skaters*, pelos donos de cães e pelas famílias.

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 se encontra agora, com a sua história, mas também com o seu possível futuro. Em vários exercícios, os artistas performativos exploraram a Praça Roosevelt, reunindo informação e material. Eles interagiram com as pessoas que conheceram e entrevistaram-nas. O ponto de partida, para este trabalho, é que o local não é apenas o território, os edifícios, as árvores, a vista, mas também engloba 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 reunião. Eles estão a falar 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 as suas reflexões ao som da chuva a cair.

Neste momento, vários deles falam sobre um “antes” e um “depois” do nosso trabalho conjunto na Praça Roosevelt. Agora, eles sentem-se à vontade para ir para a praça e criarem sem pedirem autorização a quem quer que seja. Eles têm as ferramentas e podem começar agora – sem pedir permissão. Eles provaram e experienciaram a descoberta do espaço público, um espaço para todos. Eles podem tomar a iniciativa de realizar encontros artísticos, criação artística e pontos de encontro. Eles podem convidar ao invés de esperar que sejam convidados (ou sem pedir permissão). “Vamos deixar de esperar que alguém nos dê um lugar – nós podemos tomá-lo”, concluiu um dos artistas sobre a sua experiência de ter acesso ao espaço público.

O Local de Encontro

Ao trabalhar na Praça Roosevelt, averigui, ao lado de artistas performativos, como o local pode ser o ponto de partida de eventos artísticos e como as pessoas podem ser convidadas, tornando-se participantes, co-criadoras. O que acontece se deixarmos de considerar a paisagem como pano de fundo de uma *performance* em 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 uma forma de evento e de jogo. Realizámos testes 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, o qual 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.

O intercâmbio 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, necessitámos 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 grupo entrevistou 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 descobriu 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

*“Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais.”*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 posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?” e continua: “Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles.”²

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

Paulo Freire nasceu no Brasil, em 1921, e durante a sua infância, devido à crise económica dominante, partilhou a experiência da fome e da opressão com muitos brasileiros. Recebeu o seu Doutoramento em Pedagogia e decidiu, desde cedo, que queria servir os pobres, tendo levado 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

¹Freire, Paulo (1970), *Pedagogia do Oprimido*, p. 46, Paz e Terra, Rio de Janeiro.

² Ibid, p. 46, Paz e Terra, Rio de Janeiro.

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

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 de alguns casos 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 perspectiva de poder entre o professor e o aluno, ao considerar o professor como aquele que possui todo o conhecimento e o aluno como aquele que se encontra “vazio”, a necessitar de ser preenchido com o conhecimento do professor. Se apenas a percepção do professor sobre a realidade e a sua experiência são permitidas 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 perspectiva; e se, ao invés, se tivesse um projeto conjunto para aprender mais do que já se sabe, quer se seja professor, quer se seja 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 e na nossa aprendizagem. O conhecimento e a experiência específicos de um aluno de sonoplastia, por exemplo, são necessários e não podem ser substituídos pela minha experiência e pelo meu conhecimento enquanto diretora. Um aluno 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, de curiosidade, para 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 a percorrer até ao encontro na humildade que Freire descreve? Quando é que me é difícil ver ou expor a minha própria ignorância? Talvez seja quando não estou preparada para me mudar a mim própria 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 sobre isso, utilizado o meu poder ao iniciar o meu ensino apenas com a minha experiência e a minha percepção 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, descontinua e fácil de prever, ou como 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 “Porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser.” diz Freire e continua: “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.”⁵

Em oposição a este sistema, Freire postula o ensino libertador e o ensino problematizador, 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 dos alunos e os alunos do professor deixam de existir e, por sua vez, emerge um novo conceito: um aluno-professor e um professor-aluno. Neste caso, o professor não é mais o único que está a ensinar, mas é também aquele que é ensinado no diálogo com os alunos. E os alunos, por sua vez, ensinam, ao mesmo tempo que são ensinados. “Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos.”⁶

Nós somos responsáveis, em conjunto, por um processo em que todos crescem. Este processo conjunto postula um diálogo, um encontro real. Tal encontro requer uma crença no ser humano e confiança mútua. Encontrar é também expor-se ao outro e partilhar experiências, é também ousar realçar as capacidades em falta. Talvez seja mais fácil de o fazer se se tiver formulado um projeto de conhecimento comum, se se tiver

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

⁵ Freire, Paulo (1970), *Pedagogia do Oprimido*, p. 33, Terra e Paz, Rio de Janeiro.

⁶ Ibid., p. 39, Terra e Paz, Rio de Janeiro.

definido um problema que se deva destacar 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 podem 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 perspectiva durante um tempo para aumentar a sua compreensão. Para conseguir tal, é necessário criar-se uma conversação dialógica, sem que se defendam as próprias perspectivas. Quer a troca tenha lugar entre colegas, entre alunos ou outros, é edificado um diálogo construtivo a partir da humildade, da curiosidade e da generosidade.⁷

Também eu, enquanto professora, tenho de ousar em expor-me; também eu preciso do conhecimento dos outros para ser capaz de entrar no processo comum. Eu não posso saber antes de saber, 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

Na nossa reunião 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 a minha ocupação 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.

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

As categorizações podem ser obstrutivas. Se formos vistos a desempenhar um certo papel, é expectável que falemos e ajamos apenas naquele papel e naquela 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 encontram 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 invulgares.

Assim, não me estou a basear na 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 exercícios conjuntos. De igual forma, tenho 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, que estejam representados em cada equipa. Quando trabalho com cursos internacionais, tento assegurar uma igualitária distribuição de países pelos grupos, pois também a experiência cultural é um conhecimento valioso a partilhar.

Porém, esta abordagem também já suscitou desapontamento entre os alunos e um sentimento de desaproveitamento do seu potencial. Uma atriz, num dos nossos cursos, não quis desenvolver o conceito em equipa. Ela queria, sobretudo, atuar para um público. Ela teve a sensação de que não era vista e de que as suas capacidades específicas não eram utilizadas no *workshop*. Por um lado, a nossa maneira de trabalhar foi determinada pelo formato do curso. Nós tínhamos por objetivo que todos os alunos praticassem e melhorassem as suas capacidades no desenvolvimento de conceitos de arte específica de um local na paisagem, independentemente da sua função profissional. Não tínhamos comunicado este objetivo de forma, suficientemente, clara na

convocatória e na descrição do curso, e não o tínhamos levado, convenientemente, em linha de conta durante o nosso processo de candidatura. Por outro lado, deveu-se também ao trabalho de grupo e à 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 incutimos confiança no trabalho de equipa e em si próprio ao longo do 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 paisagística, é preciso criar um ambiente de aprendizagem, onde se ouse considerar e reconsiderar. É necessário coragem para testar o que não foi testado, para fazer aquilo que nunca se tinha feito. Para alcançar isto, é preciso despoletar confiança em si próprio e nos outros, bem como 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, para o crescimento, para o desenvolvimento e para a expansão.

A Mudança e o Futuro

Quando conduzi um curso com alunos de mestrado das áreas das artes performativas e da arquitetura paisagística, 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”, 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 éramos tão consistentes. Os alunos das artes performativas sabiam como um teatro funcionava 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 afirmaram 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 ou ao auditório, desenvolveram-se muitas

propostas inesperadas e interessantes de como utilizar o espaço e encontrar-se com o público.

Rapidamente, foi realizado um encontro entre os arquitetos paisagistas e os artistas

performativos, em que o uso tradicional do palco foi questionado por meio da ignorância e do conhecimento, juntamente com a experiência comum da paisagem. Imediatamente, o palco foi explorado de um ponto de partida diferente. Como criamos espaço neste local? E como se suscita a liberdade do público para se mover à vontade? E 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 um 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, na prática, ao nosso ensino. Queremos ensinar os artistas performativos a adaptarem-se à realidade, por exemplo, às instituições 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 locais de encontro do futuro ou para os palcos atuais? Para ousar algo novo, é necessária coragem. Ser corajoso requer crença, segurança 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 o ensino é visto como uma responsabilidade partilhada, porquanto os alunos se encontram envolvidos no trabalho de desenvolvimento.

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

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, buscas e reflexões. Neste caso, a composição do grupo é importante, para que todos contribuam com as suas capacidades e experiências, para que se complementem uns aos outros, ao invés de competirem. Somos especialistas em várias áreas que contribuem para um processo partilhado. É exigente para mim enquanto professora conduzir este processo, envolver os alunos e os colegas, e sublinhar as diferentes opiniões e perspetivas.

O processo inter e multidisciplinar, bem como a troca de conhecimento é o enfoque. Torna-se mais importante como o processo decorre: como o aluno sugeriu um resultado do que propriamente o resultado em si. Podemos ser todos co-criadores, podemos ser todos responsáveis e controlar a situação de aprendizagem e o processo de compreensão? 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, na prossecução 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 “Especialistas em Equipa”. Nesta disciplina, os alunos de Mestrado desenvolvem as suas capacidades em trabalho de equipa, ao aprender e ao refletir sobre situações de cooperação concretas.¹⁰ Trata-se, também, de desenvolver uma nova perspetiva a partir dos seus próprios conhecimentos, de a comunicar e utilizar, e de 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, a ser reportado, é não só um relatório do projeto como também do processo.

O trabalho, em torno do relatório do processo de “Especialistas em Equipa”, baseia-se nas considerações de Kolb acerca do processo de aprendizagem e tem como ponto de

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

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

¹¹ Ibid, NTNU, Trondheim.

partida uma experiência real, em que o aluno se encontra aberto e envolvido na colaboração do projeto. Então, o aluno faz uma reflexão individual no que diz respeito ao trabalho de grupo. Posteriormente, o aluno, juntamente com o grupo, descreve os padrões comportamentais do grupo de forma relevante, mas agora com apoio teórico. Esta é a parte de reflexão do grupo no processo de aprendizagem. Na quarta fase, o aluno experimenta novas formas de aprimorar a 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, assim como o facto de que os próprios alunos são responsáveis por este processo. Deste tipo de ensino, também surgiram oportunidades para se criarem, através da cooperação, 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, desenvolveram-se, por meio deste ensino orientado para o projeto, uma especialidade e um processo que suscitaram 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, em vez de competirem entre si. Como uma parte do ensino, são produzidos resultados concretos e soluções para as necessidades e os problemas reais da sociedade.

Reflexão

Freire acredita que os alunos, num modelo de ensino problematizador, não são mais ouvintes dóceis, mas co-investigadores críticos em 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 cria novos desafios, seguidos de novas compreensões.¹⁵

Os alunos tornam-se co-investigadores; o público torna-se co-criador. No encontro do campo das artes performativas com a arquitetura paisagística analisa-se como o público,

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

¹³ Ibid, NTNU, Trondheim.

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

¹⁵ Ibid, p. 81, Gummessons, Estocolmo.

os espectadores, se pode tornar participante e co-criador de um evento artístico, a situação de ensino requer uma mesma correspondência, na educação. Devemos considerar e tratarmo-nos uns aos outros como co-criadores. Isto é verdade 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. Refiro-me ao público e aos artistas performativos, e à relação autoritária que nós, os artistas performativos, por vezes, estabelecemos com o nosso público. Adoráramos dialogar, afirmamos que é importante para nós, mas ao mesmo tempo temêmo-lo. No entanto, se fizermos com que o público seja co-criador, se o 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? Que alterações sofrerá a minha relação enquanto professora se o aluno realmente se tornar um co-investigador e um 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.

Interrelacionar-se

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

O filósofo Martin Buber escreve acerca do encontro no seu livro “Eu e Tu”. Neste, ele distingue o objeto e a relação com alguma coisa. Ele descreve como 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 atual, pode apenas percebê-la como expressão de uma lei. “Em tudo isto, a árvore permanece o meu objeto”, escreve Buber e continua: “Mas, também pode acontecer, simultaneamente, pela vontade e pela compaixão, que, enquanto considero a árvore, fique incluso nessa relação, e agora a árvore não é mais um objeto. O poder da inclusão e da exclusão prendeu-me.”¹⁶ Estar incluso no que diz respeito à árvore. É isto o que nos acontece na Praça Roosevelt? Estarmos inclusos em relação a um local, a uma paisagem?

Penso que não devemos perguntar o que se pode fazer a um local, mas perguntar antes o que o local nos pode fazer, e o que podemos, então, retribuir nesse 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 tornarmos co-criadores e participantes quando tomamos parte num processo comum?

Em “Traktat vom Dialogischen Leben” [Tratado da Vida Dialógica], 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 a ver ou observar, isto significa “ficar 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 encontramos num processo comum de compreensão, quando o diálogo assume o controlo e, em conjunto, tentamos aprender mais do que aquilo que já sabemos. Temos de nos interrelacionar.

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

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

¹⁸ Ibid, p. 62, Dualis, Falun.

¹⁹ Ibid, pp. 32-33, Dualis, Falun.

Bibliografia e outras Referências:

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

Freire, Paulo (1970), *Pedagogia do Oprimido*, Terra e Paz, Rio de Janeiro (Pdf).

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

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

Buber, Martin (2001), publ 1923, *Du och Jah* [*Me and You*], Dualis, Falun.

Buber, Martin (1993), publ 1932, *Dialogens väsen* [Traktat vom Dialogischen Leben], Dualis, Falun.

Elmgren, Maja / Henriksson, Anne-Sofie(2016), *Universitetspedagogik* [*University Education*], Student, Lund.

As citações do artigo foram traduzidas para Inglês por Sara Erlingsdotter.

Sara Erlingsdotter é uma diretora Sueca de teatro e ópera, e professora assistente de “As Artes Performativas ao Encontro da Paisagem”, na Academia de Artes Dramáticas de Estocolmo, uma parte integrante da Universidade de Artes de Estocolmo.

Trabalha, desde 2012, na Academia de Artes Dramáticas de Estocolmo, no desenvolvimento do projeto *Ponto de Encontro – As Artes Performativas e a Paisagem*, com um enfoque na educação, na pesquisa e na cooperação internacionais. Produz e dirige projetos de artes performativas relacionados com o projeto anteriormente mencionado. O projeto focaliza a forma como as experiências artísticas se podem encontrar com as experiências paisagísticas, resultando na participação do público. Sara Erlingsdotter é, também, diretora artística em Himlabacken, onde, desde 1990, tem

vindo a realizar produções de renome e projetos de desenvolvimento no cruzamento de géneros. Ao longo da sua carreira, ela foi não só diretora em vários palcos, na Suécia e noutros países, mas também trabalhou de forma extensiva no teatro ao ar livre, em diferentes cenários paisagísticos.

Sara Erlingsdotter desenvolveu e conduziu o projeto artístico *Ponto de Encontro – Música, Teatro, Paisagem*, que inclui tanto *performances* exploratórias como atividades de pesquisa, em colaboração com a Academia de Artes Dramáticas de Estocolmo, AADE, com a Universidade de Ciências Agrícolas de Estocolmo, UCAE, e com a Academia de Música de Malmö. O projeto desenvolveu, de igual forma, cursos de Mestrado conjuntos, nos quais Sara Erlingsdotter proferiu palestras, tendo havido intercâmbios internacionais com o ESMAE, Instituto Politécnico do Porto, Portugal, com a Universidade de Winchester, UW, no Reino Unido, e com São Paulo, no Brasil.

Sara Erlingsdotter conduz a Parceria Estratégica + Erasmus *Ponto de Encontro – As Artes Performativas e a Paisagem*, levada a cabo, em cooperação, entre a AADE, o ESMAE, a UW e o Departamento de Arquitetura Paisagística, na UCAE. Também se encontra a desenvolver uma rede internacional, no que concerne a este projeto, que envolve a América do Sul, mais concretamente a Escola Superior Célia Helena, em São Paulo, e a Universidade de São Paulo, no Brasil. A cooperação internacional resultou em cursos internacionais de nível avançado.