PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO

PAULO VINÍCIUS ALVES

A APRENDIZAGEM COLABORATIVA E A RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM DA CENOGRAFIA NO ENSINO SUPERIOR

CURITIBA
2024

PAULO VINÍCIUS ALVES

A APRENDIZAGEM COLABORATIVA E A RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM DA CENOGRAFIA NO ENSINO SUPERIOR

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de doutor.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Lupion Torres

CURITIBA

2024

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Luci Eduarda Wielganczuk – CRB 9/1118

A474a
2024

Alves, Paulo Vinícius
A aprendizagem colaborativa e a relação ensino-aprendizagem da cenografia no ensino superior / Paulo Vinícius Alves ; orientadora: Patrícia Lupion Torres. – 2024.
265 f. ; il. : 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2024
Bibliografia: f. 233-247

1. Ensino superior. 2. Aprendizagem colaborativa. 3. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação. 3. Cenografia. 4. Complexidade (Filosofia).
I. Torres, Patrícia Lupion, II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD. 20. ed. – 378

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 242
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE

Paulo Vinicius Alves

Aos nove dias do mês de abril do ano de dois mil e vinte e quatro, às quatorze horas, reuniu-se na Sala IPE 003 - Térreo (Bloco Amarelo) da PUCPR, a Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as): Prof.ª Dr.ª Patrícia Lupion Torres, Prof.ª Dr.ª Amabilis de Jesus da Silva, Prof. Dr. Robson Rosseto, Prof.ª Dr.ª Marilda Aparecida Behrens, Prof.ª Dr.ª Raquel Pasternak Glitz Kowalski para examinar a Tese do doutorando **Paulo Vinicius Alves**, ano de ingresso 2021, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores". O doutorando apresentou a tese intitulada "A APRENDIZAGEM COLABORATIVA E A RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM DA CENOGRAFIA NO ENSINO SUPERIOR" que, após a defesa foi aprovado pela Banca Examinadora. Nada mais havendo a tratar o(a) Presidente da Banca Examinadora deu por encerrado os trabalhos às 15:53 sendo lavrada a presente ata, devidamente assinada pelo(a) Presidente, Examinadores e Coordenação do PPGE.

Observações: Recomenda-se a publicação

Presidente:
Prof.ª Dr.ª Patrícia Lupion Torres

Convidado Externo:
Prof.ª Dr.ª Amabilis de Jesus da Silva

Convidado Externo:
Prof. Dr. Robson Rosseto

Convidado Interno:
Prof.ª Dr.ª Marilda Aparecida Behrens

Convidado Interno:
Prof.ª Dr.ª Raquel Pasternak Glitz Kowalski

Prof.ª Dr.ª Patrícia Lupion Torres
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Rua Imaculada Conceição, 1155 - Prado Velho - Cep 80215-901 - Curitiba/PR
Telefone: 41-3271-1655 www.pucpr.br/ppge

Ao menino que fui, que brincava de ser professor e sonhava em ser inventor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, por tudo o que tenho e sou.

Ao meu anjo da guarda, por não desistir de mim, apesar de tudo.

Aos que vieram antes e aos que vem depois.

À minha família amada: minha mãe; meu pai; meu irmão; minhas sobrinhas e meus antepassados, pela presença, amor, confiança, força e incentivo.

A PUCPR e a sua Escola de Belas Artes, que me proporcionaram os recursos necessários para a realização deste doutorado, sempre incentivando e promovendo a formação docente e a melhoria de qualidade do ensino. Aos amigos, artistas, estudantes, professores, colaboradores e gestores desta instituição.

À Professora Patrícia Lupion Torres, orientadora desta tese, a quem muito admiro, pois caminhou comigo e me ensinou inúmeros saberes, cujos significados ultrapassam os muros da universidade. Sua presença competente, humana e amorosa, deixa marcas na minha trajetória que jamais serão apagadas. Muito obrigado!

Às Professoras Marilda Aparecida Behrens; Raquel Pasternak Glitz; Amabilis de Jesus da Silva e ao Professor Robson Rosseto, membros das bancas de Qualificação e Defesa, que gentilmente e amorosamente leram minha pesquisa e fizeram grandes contribuições.

Aos meus professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR, que certificaram em mim a vocação e o amor pela Educação.

A todos os professores da minha vida, cada um contribuiu muito à sua maneira. A todos estudantes da minha vida, cada um é um pouco responsável pelo desenvolvimento desta pesquisa.

Às colaboradoras Solange Correa e Patricia Lindmayer, que não mediram esforços para que tudo desse certo.

Aos estudantes que participaram da pesquisa e contribuíram imensuravelmente para o desenvolvimento da proposta pedagógica.

Aos artistas do Grupo Antopofocus, pois gentilmente compartilharam seus processos colaborativos. Obrigado pela parceria criativa em diferentes espetáculos.

À minha amiga de vida e de doutorado, Doris Beraldo, que se tornou uma importância imensurável no meu coração.

Aos amigos de sempre, que compreenderam as distâncias e festejaram as conquistas.

Aos amores do passado e ao amor do futuro, eu estou a caminho.

À Bubel, joia da vida, por me fazer tão feliz!

RESUMO

Esta tese parte de um paradigma educacional muito estudado na contemporaneidade: o Paradigma da Complexidade. Após uma revisão bibliográfica sobre as principais abordagens educacionais do século XX, responsáveis pela efetivação do paradigma complexo, como a Pedagogia Progressista, a abordagem Holística/Complexa e o Ensino com Pesquisa, identificamos a Aprendizagem Colaborativa como integradora das principais metodologias colaborativas de ensino-aprendizagem, necessárias para a fundamentação de um projeto criativo e colaborativo em cenografia. Buscamos, portanto, relacionar teatro e educação a partir da Aprendizagem Baseada em Projetos. A interface estabelecida visa abordar os processos colaborativos da linguagem teatral como uma inspiração possível e significativa para o ensino da disciplina de cenografia no ensino superior. O estudante é incentivado a torna-se o protagonista de seu processo de ensino-aprendizagem, dialogando, pesquisando, colaborando e criando no formato de grupos. Dessa maneira, esta pesquisa apresenta uma Proposta Metodológica de Aprendizagem Colaborativa transformadora, que acolha o paradigma da complexidade, para potencializar o ensino técnico e criativo de cenografia no curso de Bacharelado em Artes Cênicas na Unespar / FAP. A experiência artística teatral, propulsora da interface com o paradigma educacional da complexidade está amparada neste estudo por dois principais autores, pensadores que revolucionaram a história da educação: Paulo Freire (2020; 2020b; 2020c) e Edgar Morin (1996; 2011; 2003; 2015; 2020). A metodologia de pesquisa, portanto, se construiu de maneira qualitativa, pois buscou uma compreensão detalhada e contextualizada dos fenômenos investigados. O método utilizado para a construção dos significados importantes para este estudo foi o Estudo de Caso. A coleta de dados se estruturou a partir de características interpretativas, que foram além das meras descrições, utilizando a técnica do Grupo Focal a partir de uma amostra de conveniência. Este estudo propõe que o estudante aprenda fazendo, por meio de atividades diversas como: pesquisas, desenvolvimento de projetos, atividades em grupos e práticas cujas as resoluções de problemas estejam relacionadas às necessidades que uma cena ou uma encenação completa exigem. A prática de ensino desejada, portanto, fundamenta-se com estratégias interdisciplinares em uma abordagem transdisciplinar que, em essência, desafia as estruturas do modelo convencional da educação, isto é, aquele sistema que adere a uma estrutura paternalista, hierárquica, autoritária e dogmática, não percebendo as transformações ao seu redor e resistindo a elas. Dessa maneira, na pesquisa ficou evidenciado que a disciplina de Cenografia, concebida com metodologias que preparem os futuros profissionais para as interações entre seres e ambientes, também deve ser compreendida com base em princípios físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais para a formação dos estudantes, seres humanos com diversas dimensões. Os resultados apontam que esta tese pode subsidiar os procedimentos necessários para a linguagem cenográfica de dentro para fora, oferecendo aos estudantes a oportunidade de vivenciar um processo de ensino-aprendizagem a partir da imersão colaborativa nos seus diferentes objetos de estudo, de forma aberta e sem a imposição de hierarquias.

Palavras-chave: Cenografia; Projetos Cenográficos; Aprendizagem Colaborativa; Transdisciplinaridade; Complexidade.

ABSTRACT

This thesis is based on an educational paradigm that is widely studied in contemporary times: the Complexity Paradigm. After a bibliographical review of the main educational approaches of the 20th century, responsible for implementing the complex paradigm, such as Progressive Pedagogy, the Holistic/Complex approach and Teaching with Research, we identified Collaborative Learning as an integrator of the main collaborative teaching-learning methodologies. , necessary for the foundation of a creative and collaborative project in scenography. We therefore seek to relate theater and education based on Project-Based Learning. The established interface aims to address the collaborative processes of theatrical language as a possible and significant inspiration for teaching the subject of scenography in higher education. The student is encouraged to become the protagonist of their teaching-learning process, dialoguing, researching, collaborating and creating in group format. In this way, this research presents a transformative Collaborative Learning Methodological Proposal, which embraces the paradigm of complexity, to enhance the technical and creative teaching of scenography in the Bachelor's degree in Performing Arts at Unespar / FAP. The theatrical artistic experience, driving the interface with the educational paradigm of complexity, is supported in this study by two main authors, thinkers who revolutionized the history of education: Paulo Freire (2020; 2020b; 2020c) and Edgar Morin (1996; 2011; 2003; 2015; 2020). The research methodology, therefore, was constructed in a qualitative manner, as it sought a detailed and contextualized understanding of the phenomena investigated. The method used to construct the important meanings for this study was the Case Study. Data collection was structured based on interpretative characteristics, which went beyond mere descriptions, using the Focus Group technique from a convenience sample. This study proposes that the student learns by doing, through various activities such as: research, project development, group activities and practices whose problem resolutions are related to the needs that a scene or a complete performance requires. The desired teaching practice, therefore, is based on interdisciplinary strategies in a transdisciplinary approach that, in essence, challenges the structures of the conventional model of education, that is, that system that adheres to a paternalistic, hierarchical, authoritarian and dogmatic structure, not noticing the transformations around them and resisting them. Thus, the research showed that the discipline of Scenography, designed with methodologies that prepare future professionals for interactions between beings and environments, must also be understood based on physical, biological, psychological, social and cultural principles for the formation of students, human beings with different dimensions. The results indicate that this thesis can support the necessary procedures for scenographic language from the inside out, offering students the opportunity to experience a teaching-learning process based on collaborative immersion in their different objects of study, in an open and free way. the imposition of hierarchies.

Keywords: Scenography; Scenographic Projects; Collaborative Learning; Transdisciplinarity; Complexity.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 11
1.1 JUSTIFICATIVA.....12
1.2 MEMORIAL.....15
1.3 PERGUNTA DE PESQUISA.....19
1.4 OBJETIVOS.....19
1.4.1 Objetivo geral.....19
1.4.2 Objetivos específicos.....19
1.5 APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS.....20
2 O PARADIGMA COMPLEXO COMO IMERSÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DESTA PESQUISA 23
2.1 O PASSADO E OS PARADIGMAS RESPONSÁVEIS PELA REPRODUÇÃO DO CONHECIMENTO.....26
2.2 PARADIGMAS INOVADORES DA EDUCAÇÃO 29
2.2.1 Abordagem progressista e a pedagogia libertadora de Paulo Freire.....30
2.2.2 Abordagem na visão holística/complexa.....44
2.2.3 Abordagem do ensino com pesquisa.....50
2.3 O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE.....56
2.3.1 A transdisciplinaridade e o pensamento complexo de Edgar Morin.....65
3 APRENDIZAGEM COLABORATIVA NO PANORAMA DA COMPLEXIDADE.....84
3.1 AS RAÍZES DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA.....97
3.2 METODOLOGIAS COLABORATIVAS.....110
3.2.1 Metodologias colaborativas baseadas em projetos.....135
3.3 OS PROCESSOS COLABORATIVOS NO TEATRO E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA.....146
4 METODOLOGIA DA PESQUISA.....159
4.1 O CENÁRIO DA PESQUISA.....162
4.1.2 Amostra e coleta de dados.....166
4.1.3 Análise dos dados coletados.....168
5 APRESENTANDO UMA PROPOSTA DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO DE CENOGRAFIA NO CURSO DE BACHARELADO EM TEATRO DA UNESPAR / FAP.....181
5.1 FORMATO E APLICABILIDADE DA PROPOSTA.....190
5.1.1 Características da disciplina de cenografia.....191

5.1.2 Formato e características do programa da disciplina.....191
5.1.3 Módulo 01 – Teoria e prática da cenografia.....192
5.1.4 Módulo 02 - Processos criativos X Relações temáticas.....204
5.1.5 Módulo 03: Projeto de cenografia.....213
5.1.6 Módulo 04: Teoria e prática da Transdisciplinaridade em projetos cenográficos.....221
CONSIDERAÇÕES FINAIS 229
REFERÊNCIAS.....234
ANEXOS.....249
ANEXO 01 - PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA DE CENOGRAFIA.....249
ANEXO 02 - ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL COM OS ESTUDANTES DE CENOGRAFIA.....252
ANEXO 03 - ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL COM O ANTROPOFOCUS.....254
ANEXO 04 - FOTOGRAFIAS E INFORMAÇÕES SOBRE OS ESPETÁCULOS ABORDADOS NO CAPÍTULO 4.....255
ANEXO 05 - HISTÓRICO DO CURSO DE BACHARELADO EM ARTES CÊNICAS DA UNESPAR.....264

1 INTRODUÇÃO

> Nova consciência começa a surgir: o homem, confrontado de todos os lados com as incertezas, é levado em nova aventura. É preciso aprender a enfrentar a incerteza, já que vivemos em uma época de mudanças, em que os valores são ambivalentes, em tudo é ligado. É por isso que a educação do futuro deve voltar-se para as incertezas ligadas ao conhecimento.
>
> Edgar Morin

Esta pesquisa está inserida dentro de um contexto atual, na qual a educação está totalmente voltada para o desenvolvimento humano dos estudantes, tornando-os capazes de articularem diferentes contextos, direta ou indiretamente, ligados ao seu tema de pesquisa. O desenvolvimento desta tese está focado na direção de uma aprendizagem criativa e técnica na área da cenografia teatral, que seja construída a partir do universo real dos estudantes no curso de Bacharelado em Artes Cênicas da Unespar / FAP.

Sendo assim, a partir dos pressupostos necessários, esta tese parte de um paradigma educacional muito estudado na contemporaneidade: o paradigma emergente ou, se preferirmos, o paradigma da complexidade[1], Como opção, vamos escolher a denominação paradigma da complexidade, ou complexo, por acreditarmos que as ideias sobre a complexidade de Edgar Morin são indispensáveis para a abordagem que fazemos, sobretudo com relação ao entendimento de que o homem, além de um ser biológico é também, ao mesmo tempo, um ser cultural, agindo na sua vida a partir de seus sentimentos e emoções (Morin, 2015, p. 33). Nesse sentido, entendemos o estudante de artes cênicas da Unespar / FAP como um sujeito do conhecimento que deve ser tomado na sua totalidade, considerando importantes e necessárias todas as ligações com as múltiplas camadas de sua vida real, para que se efetivem os saberes cenográficos. O Humanismo, segundo Morin (2020, p. 96), “não é apenas sentimento de comunhão humana, de solidariedade humana, é também o sentimento de ser parte dessa aventura desconhecida e incrível, e ter a

[1] “Essa denominação de emergente foi utilizada por autores como Capra (1997) e Boaventura Santos (1997), entre outros. No entanto, na entrada do século XXI, Capra (2002, p.13), no prefácio da sua obra As conexões ocultas – Ciências para uma vida sustentável, passa da denominação de paradigma emergente para paradigma da complexidade” (Behrens, 2006, p. 11).

esperança de que ela continue para uma metamorfose, da qual nasceria um novo devir".

A conexão entre arte e educação, ao que diz respeito do aprimoramento de metodologias, se faz mais uma vez necessária ao resgatarmos e refletirmos sobre os esforços e investimentos que educação vem realizando desde o início do século XX, passando por diferentes abordagens até chegar ao paradigma educacional da complexidade.

1.1 JUSTIFICATIVA

O ensino de cenografia no curso de Bacharelado em Artes Cênicas da UNESPAR / FAP demanda constantes atualizações metodológicas para atender às necessidades dos estudantes e acompanhar as transformações no campo das artes cênicas. A adoção de metodologias colaborativas baseadas em projetos emerge como uma abordagem promissora, capaz de promover uma aprendizagem significativa e alinhada com as demandas contemporâneas.

As práticas curriculares da disciplina de Cenografia integram conhecimentos provenientes de outras disciplinas como Design Cênico, Figurino, Iluminação, Maquiagem, Sonoplastia e também das disciplinas ligadas à área da atuação propriamente dita. Esta afirmação justifica o conceito de cenografia como entendemos: um acontecimento espacial, visual e sonoro que se dá na duração de um espetáculo. Abordaremos melhor essa noção de cenografia mais adiante, quando nos dedicaremos a pensar as características interdisciplinares do teatro e os processos colaborativos aplicados aos procedimentos educacionais na abordagem que desenvolvemos.

A interdisciplinaridade necessária na área cenográfica interrelaciona o trabalho de pesquisadores, professores e estudantes nos ambientes acadêmicos desde o reconhecimento de que cada uma das disciplinas citadas são linguagens, discursos importantes e indispensáveis para a construção da dramaturgia cênica de um espetáculo teatral. Metodologias colaborativas, portanto, incentivam a interação entre diferentes áreas do conhecimento, proporcionando uma compreensão mais abrangente e integrada do campo da cenografia.

Por outro lado, na esfera da prática artística, a interrelação das diferentes mídias teatrais está no âmago da criação cenográfica, ao pensarmos a construção de um

espetáculo teatral. Nesse sentido, muitas competências são necessárias para a formação de um estudante/artista de artes cênicas e, dessa maneira, concordamos que a interrelação entre as disciplinas citadas deverá ser efetivada durante o processo de ensino-aprendizagem.

Nesta pesquisa, portanto, tomamos o conceito de colaboração a partir do contexto educacional proposto na Aprendizagem Colaborativa, relacionando-o à arte teatral, como um modelo que inspire o andamento de uma proposta metodológica educacional colaborativa para o ensino de cenografia. Ao falarmos em colaboração, estaremos nos referindo tanto à atividade profissional dos artistas criadores, quanto à prática dos atuantes, que interagem em grupos ao experimentar diferentes proposições artísticas.

É a partir da abordagem da colaboração, contextualizada sobretudo no teatro contemporâneo, que a presente pesquisa busca relacionar teatro e educação. A interface estabelecida nesta pesquisa visa abordar a colaboração na linguagem teatral como uma inspiração possível e significativa para o ensino da disciplina de cenografia no Curso de Bacharelado em Artes Cênicas da Unespar / FAP. Projetos colaborativos desafiam os estudantes a pensarem de forma criativa e inovadora na resolução de problemas cenográficos. Ao trabalharem em equipe, os estudantes são expostos a uma diversidade de perspectivas e experiências, o que enriquece o processo criativo e estimula a busca por soluções originais.

A experiência artística, propulsora da interface com o paradigma educacional da complexidade está amparada nesta pesquisa por importantes autores, pensadores que revolucionaram a história da educação, como Paulo Freire (2020; 2020b; 2020c) e Edgar Morin (1996; 2011; 2003; 2015; 2020), por exemplo.

A arte teatral experimenta procedimentos coletivos desde às suas origens ocidentais na Grécia antiga. Na contemporaneidade os processos colaborativos de criação cênica são idealizados por diretores, grupos e companhias teatrais. Portanto, dessa maneira, esta pesquisa reconhece a necessidade do desenvolvimento de metodologias educacionais colaborativas e inovadoras, que estejam conectadas tanto com interdisciplinaridade quanto com a transdisciplinaridade.

Ao conectarmos arte e educação junto à formação de professores universitários buscamos também provocar o desenvolvimento de saberes específicos da encenação teatral, ligados diretamente com a arte da cenografia. Da mesma maneira, reconhecemos que um processo de ensino-aprendizagem na contemporaneidade

deve se desenvolver sobre os ideais do paradigma educacional da complexidade, que, por sua vez, retoma em vários aspectos muitos dos saberes desenvolvimentos pela educação há mais de 100 anos.

A prática da docência no Paradigma da Complexidade está relacionada com interesses e necessidades para além do conteúdo ministrado. O pensamento sobre as abordagens metodológicas ideais estão presentes na prática educacional, solicitando constantemente o desenvolvimento de procedimentos pelos quais as abordagens teóricas e práticas se entrelacem, na medida em que uma colabore com o fortalecimento da outra. Nesse sentido, o desenvolvimento de projetos se apresenta como indispensável para a concretização do desenvolvimento dos saberes cenográficos e necessita de embasamento teórico, principalmente com relação às abordagens educacionais. A prática colaborativa no contexto acadêmico reflete dinâmicas presentes no mercado de trabalho. O trabalho em equipe, a comunicação eficaz e a capacidade de negociação são habilidades fundamentais para profissionais da área de cenografia, e o ensino por meio de projetos colaborativos proporciona um ambiente propício para o desenvolvimento dessas competências.

O conteúdo desta tese, portanto, se configura também como uma resposta ao desejo de ampliar a relação do ensino de cenografia com a prática profissional e oferecer novos formatos para as práticas educacionais da área cenográfica. Nesse sentido, a escrita desta tese tem como destino o desenvolvimento de uma sala de aula formada por estudantes e professores engajados, que entrelace teoria e prática, que considere os contextos externos aos muros da universidade e integre diferentes disciplinas e saberes, provenientes de diferentes áreas do conhecimento. Dessa maneira, estamos alinhados com o compromisso de tornar os estudantes cada vez mais engajados com sua formação acadêmica/profissional. Sendo assim, **metodologias baseadas em projetos** colocam os estudantes no centro do processo de aprendizagem, conferindo-lhes maior autonomia na condução de suas atividades. Ao assumirem papéis ativos em projetos colaborativos, os estudantes desenvolvem um senso de responsabilidade em relação ao próprio aprendizado, o que contribui para sua formação como profissionais autônomos e proativos.

A cenografia é uma disciplina eminentemente prática, que demanda a aplicação de conhecimentos teóricos em contextos concretos de produção artística. Metodologias colaborativas baseadas em projetos permitem a integração entre teoria

e prática, proporcionando aos estudantes a oportunidade de aplicar os conceitos aprendidos em sala de aula em situações reais de criação cenográfica.

Diante das justificativas apresentadas, fica evidente a relevância e a pertinência de desenvolver uma tese que explore o potencial das metodologias colaborativas baseadas em projetos para o ensino de cenografia na universidade. Essa abordagem não apenas enriquece a experiência de aprendizagem dos estudantes, mas também contribui para a formação de profissionais mais qualificados e preparados para os desafios do mercado de trabalho nas artes cênicas.

1.2 MEMORIAL

A escrita deste memorial me incentivou a realizar dois movimentos que, mesmo sendo opostos, estão conectados e se relacionam com a construção de um ser humano/artista/professor/pesquisador específico na contemporaneidade.

De um lado, há o movimento de me ver por fora, lançar um olhar externo para a minha trajetória e seu entorno, na tentativa de reconhecer minha identidade. Por outro lado, há um mergulho para dentro da minha própria subjetividade, na tentativa de me conectar aos propósitos que movimentam a construção diária de uma trajetória que é demarcada a partir de buscas, inseguranças, desejos, incompletudes, erros e fracassos, pois são eles que fortalecem a aprendizagem e alavancam a evolução da humanidade. Quando mergulho para dentro de mim, descubro também o outro, considero-o, pois para existir eu também preciso do outro.

O ideal buscado por esta pesquisa está diretamente ligado ao desenvolvimento de um estudo que dialogue com as minhas duas principais áreas de atuação profissional: **a prática artística e a prática docente**. Durante o desenvolvimento da minha formação profissional, ainda em pleno movimento, a docência e a prática artística veem se relacionando e se retroalimentando na busca por respostas que solucionem as dificuldades presentes nos processos artísticos e educacionais.

Sendo assim, o interesse pelo desenvolvimento destes estudos se deu, inicialmente, por um lado, como um desdobramento das minhas pesquisas práticas, realizadas ao longo dos 33 anos de carreira artística, como artista de teatro, inicialmente como ator e logo depois como diretor de espetáculos, cenógrafo e figurinista. Nos últimos 20 anos, a prática como cenógrafo e figurinista tem sido a minha principal área de atuação, com algumas experiências pontuais desenvolvidas

na atuação e na direção cênica. Dessa maneira, minha atuação artística se desenvolveu com a colaboração de diferentes artistas e técnicos: diretores, designers cênicos, cenotécnicos, costureiras, atuantes e espectadores, ambos envolvidos numa busca que respondesse as constantes inseguranças e incertezas que viemos experimentando ao longo dos anos. Ao longo da trajetória, experimentamos inúmeras parcerias entre grupos, companhias, produtoras e plateias diferentes, pessoas interessadas em linguagens e poéticas teatrais distintas, com diferentes abordagens e procedimentos cênicos variados, mas, de certa maneira, todos envolvidos com o compromisso de superação das nossas limitações, pois são comuns aos processos coletivos.

Por outro lado, como educador, meu aprendizado começou ministrando oficinas técnicas e cursos livres sobre assuntos relacionados à cenografia e ao figurino cênico desde o início da carreira artística. Ao colaborar com a formação técnica de jovens profissionais vim descobrindo as lacunas que também deveriam ser preenchidas na minha própria formação, reciclando saberes e promovendo o estudo dos conhecimentos cenográficos numa relação de mútua aprendizagem, através de projetos formativos de capacitação técnica, oferecidos por importantes instituições como a FUNARTE, por exemplo.

Na universidade sou professor desde 2014, quando me tornei membro do colegiado de curso do Bacharelado em Teatro, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná / PUCPR. No início do ano seguinte, em 2015, passei a integrar também os colegiados de professores dos cursos de Bacharelado em Artes Cênicas e Licenciatura em Teatro da UNESPAR, Campus Curitiba II, Faculdade de Artes do Paraná / FAP. Desde então, estou à frente da disciplina de cenografia, entre outras, nas duas universidades. De lá pra cá, venho lidando diariamente com erros e acertos, buscando diariamente uma adequação entre metodologias que possam satisfazer, ao menos momentaneamente, os desafios encontrados em sala de aula, principalmente aqueles ligados à realidade dos estudantes, à medida em que os contextos de cada turma se sobrepõem às teorias apresentadas nos livros. A realidade encontrada na sala de aula torna-se um guia para o aprofundamento das relações interpessoais e o motim para o desenvolvimento de uma proposta metodológica que se atualize constantemente.

A carreira docente fortalece e impulsiona a busca por uma pesquisa sobre os saberes cenográficos que pudesse ser compartilhada e retroalimentada. Logo após a

Especialização em Cenografia na UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, realizada entre os anos de 2012 e 2014. iniciei o Mestrado em Filosofia na PUCPR, entre os anos de 2017 e 2019, cuja pesquisa, orientada pelo professor Dr. Éricson Sávio Falabretti, possibilitou expandir a noção de espaço cênico a partir da obra fenomenológica do filósofo francês Merleau-Ponty. Desde então, o conceito de espaço relacional entrelaça tanto minha prática como cenógrafo de espetáculos, quanto minha vivência como professor de cenografia na universidade. A realização de um mestrado no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da PUCPR concretizou a oportunidade de conectar minha primeira graduação na licenciatura em filosofia da Universidade Estadual Paulista – UNESP, na primeira metade dos anos de 1990, com a segunda graduação no bacharelado em artes cênicas da UNESPAR / FAP, nos meados da década de 2000, descobrindo inúmeros pontos de contato entre elas.

Em 2021 inicio o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR, sob a orientação da Professora Drª Patrícia Lupion Torres, realizando o desejo de aprofundamento teórico em autores e teorias educacionais que expandissem uma proposta metodológica à disciplina de cenografia, edificada sobre o Paradigma da Complexidade.

O lugar de fala deste autor, portanto, é de um artista / professor / pesquisador das artes cênicas, que há mais de três décadas vem buscando e experimentando procedimentos criativos para a prática da cenografia e, há uma década vem buscando estratégias de formação discente, relacionando tecnologias cênicas, principalmente a cenografia, com o desenvolvimento de uma prática pedagógica autoral e específica, cujo conteúdo também será abordado mais adiante. No decorrer de todos esses anos, pude ir me adaptando com as dificuldades diárias tanto da área artística quanto da área educacional, lidando com inseguranças, incertezas, erros, fracassos e recomeços, fatores importantes para que o aprendizado pudesse ser efetivado. Sempre é possível e as oportunidades são inúmeras, procuro estar sempre aberto para encontrá-las.

A partir dos pressupostos elencados, como professor, assumirei um compromisso multifacetado e estratégico, envolvendo uma abordagem pedagógica que transcende os limites tradicionais das disciplinas e busca integrar conhecimentos de diversas áreas, ao mesmo tempo que reconheço a complexidade inerente ao processo criativo e à prática da cenografia.

Na escrita desta tese fiz a opção de me referir ao agente discente sempre como estudante, ao invés de aluno. Ser estudante é ir além de frequentar a aula, pois estudante é aquele que estuda, que age, que também busca e que se compromete com a sua aprendizagem, um perfil que dialoga com esta pesquisa, alinhado ao ideal almejado por todos os professores e demais agentes educacionais no Paradigma da Complexidade. O conceito de aluno, por sua vez, está alinhado ao ideal tradicional do paradigma conservador, sendo aquele a quem lhe é ensinado. Esse assunto aparecerá em diferentes momentos desta tese. Por hora, essa opção se faz importante para afirmar que o meu lugar de fala também é o de um professor que idealiza o comportamento de seus estudantes e que, portanto, também se frusta, se preocupa e reflete quando, por diferentes motivos, não há engajamento dos estudantes.

Ao escrever esta tese prefiro chamar sempre de “ser humano” os agentes da aprendizagem e as demais personagens que integram o texto. Fui aos poucos substituindo os termos “sujeito” e “indivíduo” por “ser humano”, exatamente pela dimensão que tem essa noção, já que o nosso foco está na compreensão de estudantes e professores que sejam tomados a partir das mais diferentes áreas do conhecimento: pessoal; profissional; sentimental; espiritual; político e planetário.

Dessa maneira, apesar das inúmeras dificuldades encontradas no cotidiano da prática docente, nas mais diferentes áreas do conhecimento humano, mantenho firme o desejo de compartilhar uma educação rica, diversificada e reflexiva, que prepare os estudantes para os inúmeros desafios, que também lhes são comuns na vivência diária da universidade e que, juntos, possamos nos dedicar às possibilidades dos erros e acertos na cenografia teatral contemporânea.

Como habitante da contemporaneidade, fã incondicional de Paulo Freire e Edgar Morin, me lembro que, em algum momento da trajetória, aprendi que o coração é formado antes que o cérebro no embrião humano e que nesse lugar está a chave para abrir o segredo que, apesar do enfrentamento dos avanços tecnológicos e da desenfreada racionalização a qual estamos habituados a conviver diariamente, possamos nos lembrar sempre de que somos seres humanos e nos relacionamos com seres humanos, com tudo o que isso significa.

1.3 PERGUNTA DE PESQUISA

Um programa educacional transdisciplinar para a disciplina de cenografia deve interrelacionar diferentes estudantes/profissionais de diversos departamentos envolvidos em uma produção teatral, assim como deve possibilitar o andamento de projetos, nos quais os estudantes vivenciem experiências reais com seus objetos de estudos.

Assim enuncia-se a questão primordial desta pesquisa: Como desenvolver uma proposta metodológica de aprendizagem colaborativa transformadora, que acolha o paradigma da complexidade, para potencializar o ensino de cenografia no curso de Bacharelado em Artes Cênicas na Unespar / FAP?

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo Geral

O objetivo geral da pesquisa é analisar como a relação ensino-aprendizagem da cenografia no ensino universitário poderá ser potencializada pela utilização de uma proposta metodológica colaborativa transformadora, que acolha uma visão da complexidade.

1.4.2 Objetivos específicos

01 - Analisar as abordagens metodológicas propostas pelos paradigmas inovadores da educação.

02 – Pesquisar os estudos realizados sobre a Aprendizagem Colaborativa e suas metodologias colaborativas de ensino-aprendizagem.

03 – Indicar as etapas ideais para que os saberes necessários à prática da cenografia sejam experimentados na aplicação da proposta metodológica.

04 – Intercambiar processos criativos em cenografia ocorridos em algumas encenações teatrais da contemporaneidade com estratégias da aprendizagem colaborativa.

1.5 APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS

A partir daqui, iniciaremos o **segundo capítulo** desta tese, intitulado de **O Paradigma Complexo como imersão para o desenvolvimento desta pesquisa**. Esse capítulo parte das abordagens do conceito de paradigma ao longo da história, abordando a dualidade entre paradigmas tradicionais e emergentes. A seguir, apresentamos as mudanças paradigmáticas, os impactos na educação e a transição para o paradigma da complexidade na educação, abordando os avanços e as retomadas de cada abordagem pedagógica relevante, mapeando fatores e estratégias que contribuem para o fortalecimento da complexidade na educação atual. Sobre as abordagens educacionais relevantes para o desenvolvimento do paradigma da complexidade, apresentamos primeiramente a abordagem progressista na educação, com ênfase na contribuição de Paulo Freire e sua pedagogia, considerada libertadora. Em seguida, destacamos a abordagem holística da educação, suas características, papéis desempenhados pelos agentes da aprendizagem e suas contribuições para o estabelecimento do paradigma da complexidade. Da mesma maneira, apresentamos a abordagem do ensino impulsionado pela pesquisa, sua forma de operar, suas conexões com as ferramentas tecnológicas, os papeis desempenhados pelos agentes da aprendizagem e suas contribuições para o desenvolvimento de uma aprendizagem envolvente e transformadora. Dessa maneira, o assunto principal do segundo capítulo é o destaque para a relevância do paradigma educacional da complexidade, conforme proposto por Edgar Morin, no contexto da formação acadêmica e com foco específico na disciplina de cenografia.

O **terceiro capítulo** desta tese, intitulado **Aprendizagem Colaborativa no panorama da complexidade**, aborda uma série de temas fundamentais relacionados à Aprendizagem Colaborativa e suas diversas metodologias. A primeira parte do terceiro capítulo explora a **Aprendizagem Colaborativa** dentro do contexto da teoria da complexidade, destacando como as interações entre os aprendizes e os ambientes de aprendizagem podem ser vistos como sistemas complexos. Logo após, as origens e fundamentos da aprendizagem colaborativa são examinados, desde as teorias

psicológicas até as abordagens educacionais que enfatizam a interação entre os estudantes como um componente essencial do processo de aprendizagem. Em seguida, abordamos uma variedade de metodologias que promovem a colaboração entre os estudantes, incluindo **Ambientes Virtuais de Aprendizagem**, onde a tecnologia desempenha um papel crucial na facilitação da interação; técnicas como **Aprendendo Juntos** e **Investigando em Grupo**, que incentivam a investigação e a cooperação entre os aprendizes; e práticas como **Controvérsia Acadêmica Estruturada**, que promovem debates e discussões críticas. ***Classe Jigsaw*** e **TBL (*Team-Based Learning*)**, abordagens específicas que envolvem a divisão dos estudantes em grupos e a atribuição de responsabilidades específicas a cada membro, incentivando a colaboração e o aprendizado mútuo. **Sala de Aula Invertida** e **Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)**, estratégias de ensino que invertem o modelo tradicional de educação, colocando mais ênfase na resolução de problemas e na aplicação prática do conhecimento. ***Design Thinking*** e **Gamificação** (ou **Aprendizagem Baseada em Jogos**), metodologias que trazem elementos de design e jogos para o processo de aprendizagem, estimulando a criatividade, a colaboração e a motivação dos estudantes. Logo após, examinamos abordagens metodológicas que envolvem a realização de projetos em grupo, nos quais os estudantes trabalham juntos para resolver problemas complexos e aplicar o conhecimento de forma prática. Cada uma dessas metodologias e abordagens oferece argumentos valiosos sobre como promover a aprendizagem colaborativa e criar ambientes educacionais mais dinâmicos e eficazes. Por fim, a intersecção entre os contextos dos processos colaborativos em teatro e os princípios da aprendizagem colaborativa oferece uma perspectiva rica e multifacetada sobre como fomentar uma proposta de aprendizagem colaborativa para o ensino da cenografia no ensino superior.

No **quarto capítulo**, intitulado **Metodologia de Pesquisa**, são apresentados temas essenciais para a compreensão e desenvolvimento desta pesquisa. A metodologia de pesquisa é o ponto de partida, delineando o caminho pelo qual o estudo será conduzido. Nesse contexto, uma **abordagem qualitativa** é adotada, permitindo uma imersão profunda nos fenômenos em estudo, com foco na compreensão das nuances e complexidades envolvidas. Dentro da abordagem qualitativa, destaca-se o uso do **Estudo de Caso** como método primordial. Esta escolha metodológica permite uma investigação detalhada de um caso específico, proporcionando argumentos importantes e uma compreensão aprofundada do objeto

de estudo. Para a coleta de dados, o **Grupo Focal** emerge como uma ferramenta fundamental. Essa técnica possibilita a interação entre os participantes, estimulando discussões ricas e aprofundadas sobre o tema em questão. Dessa maneira, a pluralidade de perspectivas e experiências, presentes nos grupos focais realizados, enriquece a análise e a compreensão do fenômeno educacional estudado.

No **quinto capítulo**, por fim, apresentamos uma proposta de aprendizagem colaborativa, destinada ao ensino de cenografia no Curso de Bacharelado em Artes Cênicas da Unespar / Fap. Esta proposta surge como uma resposta às lacunas identificadas na literatura e na prática educacional, visando aprimorar o ensino e aprendizagem nessa área específica. A proposta apresenta-se em quatro módulos para a disciplina que é ofertada anualmente. As diferentes fases de cada módulo são descritas, elencando os conteúdos, as metodologias e recursos utilizados, especificando informações sobre as avaliações e as atuações dos professores e estudantes.

Por meio da aplicação dos métodos e técnicas mencionados, buscamos criar um ambiente educacional enriquecedor e estimulante, que promova o aprofundamento dos saberes adquiridos pelos estudantes e sua capacidade de compreender, criar e transformar espaços cênicos de maneira criativa e significativa.

2 O PARADIGMA COMPLEXO COMO IMERSÃO PARA O DESENVOLVIMENTO **DESTA PESQUISA**

> É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez homens e mulheres educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade.
>
> Paulo Freire

O conceito de paradigma vem sendo tratado por inúmeros pensadores como Kuhn (2013), Popper (2013), Morin (1996), Capra (2010), Moraes (2005), Behrens (2006; 2013), Brandão (2007) e Vasconcelos (2003), entre outros, desde a antiguidade clássica e de diferentes maneiras tornou-se elemento relevante em dissertações e teses. Sob aspectos distintos, os paradigmas existentes vieram costurando as relações entre educação, ciência, filosofia e arte através de variados pontos de contato no decorrer do processo histórico.

Não pretendemos aqui esgotar as diferentes abordagens, uma vez que esse não é o foco desta pesquisa, porém, de outra maneira, esperamos fornecer os subsídios conceituais necessários para que o leitor seja contextualizado quanto às escolhas que fazemos na contemporaneidade, principalmente no que tange à interface entre educação e teatro, mais especificamente no que se relaciona com as metodologias colaborativas pensadas para o ensino da cenografia na universidade.

A filosofia, por exemplo, traz a reflexão sobre o conceito de paradigma desde suas origens ocidentais, quando, segundo Marcondes (2007, p. 16), Platão apresentava a noção de paradigma como “um modelo, um tipo exemplar que se encontra em um mundo abstrato, e do qual existem instâncias, como cópias imperfeitas, em nosso mundo concreto”. A concepção de Platão, portanto, é epistemológica e apresenta a noção de paradigma como um conjunto de valores e limites pelos quais as pessoas devem agir.

A ciência já se utilizou inúmeras vezes de definições de paradigma para abordar sua importância como um modelo que influencia as realizações científicas, ocorridas nos diferentes períodos do processo histórico. Thomas S. Kuhn, físico, historiador e filósofo da ciência estadunidense, cujas pesquisas abrangeram a história

da ciência e a filosofia da ciência, defendeu que a noção de paradigma está ligada a um conjunto de crenças, estratégias e valores considerados por membros de uma comunidade científica, podendo também ser caracterizado como um modelo e ou um padrão para explicar o mundo real (Kuhn, 2003). Ao estruturar o conceito de paradigma, Kuhn (2003, p. 33), diz que é ele quem "determina alguns exemplos da prática científica real, [...] modelos dos quais brotavam as tradições coerentes e específicas da pesquisa científica".

De qualquer maneira, os paradigmas da ciência estruturaram a sociedade moderna na medida em que influenciaram as mais diferentes áreas do conhecimento, inclusive a abordagem educacional. O domínio exercido pela influência de um paradigma reinante, determinou todo o comportamento de um período histórico. Segundo Vasconcellos (2003, p. 30), "os paradigmas influenciam nas percepções e ações, fazendo acreditar que só existe um modo de pensar as coisas – o seu, que é o "certo" e a "única forma de fazer".

A educação, por sua vez, avança no processo histórico sob dois paradigmas principais: o **Paradigma Tradicional** (ou Conservador) com suas teorias e o **Paradigma da Complexidade** (ou Emergente) com suas teorias. Ambos se relacionam com a evolução da ciência e com a maneira pela qual são vistos por ela, pois sempre tiveram muita importância sobre todas as áreas do conhecimento (Behrens, 2013, p. 41).

Dessa maneira, os paradigmas costumam limitar a aceitação de ideias novas, tornando os seres humanos resistentes e pouco disponíveis a mudanças. Os princípios ontológicos e epistemológicos das ciências exatas, por exemplo, passaram a influenciar as mais diversas áreas do conhecimento, em especial nas ciências sociais e humanas, resultando em um comportamento mecanicista, fragmentado e reducionista na medida em que separa o objeto da mente, contrariando a complexidade e a multidimensionalidade do ser humano. Com o passar do tempo, a fragmentação do conhecimento, assim como a separação entre emoção e razão, foram fatores que incentivaram a crise dos paradigmas científicos. Dessa maneira, o pensamento sistêmico precisaria estar no lugar do comportamento analítico, à medida em que "o observador, objeto observado e processo de observação constituem uma totalidade indivisa" (Capra, 2010, p. 23). Ou seja, a reflexão sobre a própria noção de paradigma torna-se indispensável para o contexto das pesquisas realizadas na área.

Estamos interessados nas razões pelas quais a evolução do conceito de paradigma se apresenta como necessárias para o andamento de uma proposta metodológica. Nesse sentido, para Edgar Morin, Sociólogo e Filósofo francês, um dos pensadores mais importantes para a Complexidade da contemporaneidade, inclusive na Educação, a noção de paradigma apresentada como "um tipo de relação muito forte, que pode ser de conjunção ou de disjunção" (Morin, 1996, p. 31) é reconhecida no contexto que propomos, na esperança de que os nossos estudos evoluam na medida em que a própria educação evolui. Morin reestrutura o conceito de paradigma sob uma ótica mais ampla, para além do domínio da ciência, instaurando-se como uma espécie de guia do pensamento, comandando as civilizações, até mesmo a ciência.

Morin (1996, p. 276) reflete sobre a noção de paradigma elaborado por Kuhn e, ao mesmo tempo em que vai reconhecer sua importância e destacar os seus pontos fortes, também apresenta uma crítica à noção elaborada por ele. Segundo Morin (1996, p. 276), por um lado, Kuhn encheu a noção paradigma de muita força, na medida em que o poder do conceito está radicalmente relacionado a organização metodológica. Assim como a organização de modelos estruturantes do pensamento e a aceitação de crenças são reconhecidas por Morin. Por outro lado, simultaneamente, segundo Morin (1996, p. 277), Kuhn também atribui ao conceito de paradigma uma natureza vaga, considerando as flutuações entre os diferentes significados, não identificando as semelhanças entre conjuntos de pesquisadores que apoiam uma perspectiva similar do mundo, por exemplo.

A força presente em um paradigma, então, segundo Morin, está poeticamente ligada à ideia de contaminação, na medida em que o paradigma aproxima cientistas, filósofos, teóricos, pesquisadores e educadores. Outra ampliação conceitual de Morin é justificada pela presente força dos elementos holísticos, inicialmente desconsideradas pelo paradigma conservador e rejeitadas pelo conceito elaborado por Kuhn.

A mudança que se fez necessário de um paradigma para outro na educação nunca foi um movimento fácil e ausente de questionamentos, ao contrário, até hoje inspiram profundos debates.

A relação basilar pela qual esta pesquisa se desenvolve, portanto, é estruturada a partir do paradigma da complexidade, edificado por diferentes escolas e pensadores

educacionais, vindo ao longo do século XX se esforçando para acompanhar as propostas e tendências deste novo milênio.

O que hoje entendemos sobre o paradigma da complexidade é resultado de um movimento que inicialmente buscou romper com o paradigma newtoniano-cartesiano e com o conservadorismo das suas abordagens educacionais antigas, propostos pela Escola Tradicional.

2.1 O PASSADO E OS PARADIGMAS RESPONSÁVEIS PELA REPRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

É preciso lembrar o que propunha inicialmente o paradigma newtoniano-cartesiano na história das ciências, cujos fundamentos ainda estão ainda presentes dentro da universidade e, em certa medida, ainda fazem parte da prática pedagógica dos educadores.

O paradigma newtoniano-cartesiano se baseia no físico inglês Isaac Newton e no filósofo francês René Descartes. Sinteticamente podemos dizer que essa proposta estruturou os fundamentos da educação conservadora, valorizando com objetividade a razão e a lógica (Grinspun, 2009, p. 46). Desde o século XVII, o modelo newtoniano-cartesiano movimentou as práticas e a maneira da educação operar, apoiando os princípios que resultariam no modelo educacional da contemporaneidade (Moraes, 2005, p. 21).

A estruturação da aprendizagem nesse modelo de educação tradicional, portanto, foi feita de forma hierárquica, aplicando um conhecimento que foi postulado de maneira linear, cartesiana à medida em que os recursos metodológicos separam a prática da teoria. Foi um paradigma baseado na ideia de que o mundo é formado por partes separadas e independentes que podem ser observadas e compreendidas sem a fomentação de maiores questionamentos. Dessa maneira, as abordagens educacionais do paradigma conservador formatavam as disciplinas como unidades separadas, que não se entrelaçavam, na medida em que os saberes permaneciam cada vez mais formatados e trancados em caixinhas separadas.

O professor nesse paradigma era visto como a autoridade central, aquele que transmitia o conhecimento de uma forma sistemática e disciplinada. A ação do professor estava focada no ensino conservador, trabalhando com os diferentes conteúdos a partir da utilização de metodologias expositivas. A organização dos

materiais empregados se encontrava didaticamente formatada. No máximo os professores propunham alguns exercícios posteriores às aulas expositivas, para reforçar e memorizar os conteúdos que ali foram transmitidos.

O estudante, mero receptor de informação, devia absorver o conhecimento de forma passiva, sem questionar e sem estimular o seu senso crítico ao aceitar que todas reflexões sejam feitas pelo professor e que a aprendizagem seja apenas vertical. Para o estudante, portanto, restava as funções de ler, ouvir, copiar e memorizar o conteúdo, além de ser cobrado para apresentar somente respostas certas (Cosme; Trindade, 2010, p. 7). O erro não era permitido dentro da estrutura edificante do paradigma conservador.

No paradigma conservador, portanto, a ênfase na abordagem clássica da aprendizagem estava focada no desenvolvimento da memória dos estudantes e na capacidade analítica deles, sem privilégios para a criatividade e a experimentação. A avaliação era baseada em questionários, testes auditivos e provas orais e escritas. As provas eram responsáveis por medir o nível de compreensão dos estudantes, através da memorização e da repetição dos conteúdos apresentados (Cosme; Trindade, 2010, p. 7). Sendo assim, as emoções e os sentimentos nunca foram enaltecidos no paradigma newtoniano-cartesiano, assim como as estratégias colaborativas, pois a fragmentação e a divisão isolam o sujeito de um processo de humanização que a própria razão desconhece.

A evolução tecnológica, motivada por todos os recursos provenientes da visão conservadora, levantou questões que anteriormente não éramos capazes de conceber e, observada por uma outra perspectiva, aquilo que poderíamos considerar como progresso para a sociedade, resultou em um mundo competitivo, individualista, egocêntrico e utilitário, onde as pessoas estão cada vez mais limitadas para enxergar a totalidade dos acontecimentos, concentrando-se apenas em elementos isolados. Assim, podemos refletir que, sob a influência do paradigma conservador, a nossa humanidade não alcançou o mesmo nível de evolução que o desenvolvimento da tecnologia, por exemplo. Comparada à tecnologia, nossa humanidade ainda é primitiva.

Podemos elencar alguns fatores que contribuíram para a crise do paradigma conservador no século XX como o avanço descontrolado da tecnociência, por exemplo. A tecnologia em expansão surgiu como um fator crucial, apresentando graves riscos à sobrevivência tanto da humanidade quanto de outras espécies na

Terra. O ser humano, cada vez mais subjugado a técnicas invasivas, viu-se em uma situação onde a compreensão de sua própria essência tornou-se obscurecida, levando à criação de uma falsa racionalidade (Morin, 2015, p. 54). Revelaram-se determinadas estruturas ao evidenciar a inadequação de permanecer submetido a um paradigma que adotava uma visão de mundo fragmentada, ancorada na manipulação e no domínio sobre a natureza.

Segundo Capra (2010, p. 33), o paradigma newtoniano-cartesiano impactou na educação por quase quatro séculos, quando identificamos a urgência e a necessidade de se buscar um paradigma novo, que respondesse as novas demandas sociais, acompanhando os avanços tecnológicos da ciência. Consequentemente, era necessário transcender as influências e metodologias do paradigma newtoniano-cartesiano, uma vez que se fazia urgente superar a fragmentação do pensamento, a mera reprodução do saber, buscando uma educação que estimulasse o pensamento crítico, a colaboração e a inovação.

Na atualidade, as principais críticas a esse formato estão ligadas à limitação do potencial humanista, criativo e inovador dos estudantes, além de negligenciar a importância do contexto social e cultural no processo de ensino-aprendizagem (Hilu, 2016, p. 57). Sendo assim, a educação precisava de um novo paradigma que buscasse novos modelos de referências e outros fundamentos metodológicos de acordo com as inovações ocorridas com o homem, a sociedade e a ciência.

Apesar do seu caráter retrógrado, como já dissemos, o paradigma educacional newtoniano-cartesiano ainda é uma abordagem amplamente utilizada nas escolas e universidades que insistem em manter posturas características da Escola Tradicional, reproduzindo uma prática conservadora e rígida, porém tal postura é oposta à realidade do ensino das artes. Ou seja, a abordagem tradicional da educação continua associada à visão mecânica e linear dos estudantes quanto aos conteúdos, resultando na formatação do conhecimento em disciplinas isoladas, resultando na fragmentação e na compartimentalização dos saberes.

É sobre todas essas ideias, classificações e procedimentos que nos colocamos de forma contrária e que propomos nos afastar, pois tais posturas educacionais e conservadoras não colaboram com uma perspectiva da contemporaneidade, portanto complexa. Ou seja, propomos uma pesquisa que se edifica justamente no polo oposto à tais demarcações: o Paradigma da Complexidade.

2.2 PARADIGMAS INOVADORES DA EDUCAÇÃO

Olhar atentamente para a história da humanidade nos permite constatar que tanto na filosofia, quanto na ciência ou na educação, os paradigmas foram substituídos por novos modelos, intimamente ligados com os ideais técnicos, estéticos, éticos e políticos de cada período e de cada civilização.

O paradigma conservador começa a se enfraquecer em meados do século XX, abrindo caminho para uma outra concepção paradigmática, que se fortalecerá no século XXI: **O Paradigma da Complexidade**, passando a ser considerado como um paradigma inovador (Capra, 2002, p. 15).

Nas abordagens propostas por esse novo paradigma, o mundo passa a ser compreendido como uma teia de inter-relações, comandada por princípios em transformação e mudanças constantes. As certezas dão lugar às dúvidas, tudo fica incerto e imprevisível na medida em que o paradigma da complexidade defende uma visão do conjunto, integrando as partes que estavam separadas. O novo paradigma se interessa pela ciência e pela sociedade como um sistema em movimento, processual, avançando em constantes transformações. O novo paradigma, portanto, admite tudo o que é essencialmente humano: o incerto, o inesperado e o próprio processo (Capra, 2002, p. 15).

Tais impactos na forma de pensar e ver o mundo tiveram, tem e terão uma forte influência na educação. Constatamos com o **Paradigma da Complexidade** que o pensamento complexo na educação é um desdobramento evoluído a partir de diferentes abordagens pedagógicas, ocorridas desde o início do século XX. A mudança paradigmática, ao superar o passado, possibilita o advento da Sociedade do Conhecimento[2], oportunizando que as instituições de ensino se desafiem ao buscar novas metodologias que superassem a reprodutibilidade do conhecimento, pois conforme esclarece Behrens (2013, p. 89):

> O caminho da produção do conhecimento, numa visão globalizadora, progressista, e que busque a totalidade, exige a superação de metodologias reprodutivistas e conservadoras que mantém a ação pedagógica assentada na

[2] A Sociedade do Conhecimento surge no século XX junto com a Revolução Tecnológica. O avanço da Era da Produção Agrícola e da Era Industrial focaliza-se na superação da reprodução para a produção do conhecimento. A Revolução Tecnológica aliada à Sociedade do Conhecimento provocou um grande encontro da Era Oral, Escrita e Digital. Essa triangulação vem se formando e tem como base o capital humano ou intelectual. [...] O paradigma inovador que acompanha a Sociedade do Conhecimento exige mudanças profundas no que se refere à visão de mundo, de homem, de tempo, de espaço, entre outras (BEHRENS, 2006, p.20).

> repetição e na cópia. Ou seja, uma prática docente que ultrapasse o “escute, leia, decore e repita”, proposto aos alunos de todos os níveis de ensino.

A fim de que possamos identificar quais são as retomadas e os avanços existentes em cada uma das abordagens responsáveis pelo fortalecimento da complexidade na educação atual, mapearemos agora os principais fatores pertencentes às abordagens pedagógicas mais relevantes. Enquanto isso, identificamos características, estratégias e ferramentas utilizadas pelas diferentes abordagens e que vieram a construir o paradigma complexo na educação contemporânea. Sendo assim, na tentativa de que o nosso presente seja favorecido, revisaremos e refletiremos sobre a bibliografia consultada. Consideramos, portanto, que a revisão da literatura educacional é indispensável para o andamento desta pesquisa, à medida em que tais abordagens vieram construindo os princípios da transdisciplinaridade e colaborando com o pensamento complexo.

2.2.1 Abordagem progressista e a pedagogia libertadora de Paulo Freire

A abordagem progressista na educação se fortaleceu com uma energia transformadora, trazendo consigo um convite à renovação do contexto educacional. Surgiu como resposta às limitações do modelo tradicional, que há muito tempo vinha sendo questionado por sua rigidez e desconexão com a realidade em constante evolução. A abordagem progressista buscou instaurar uma nova visão de sociedade, ou seja, uma nova visão de mundo, na medida que em se fazia necessário o entendimento do contexto, na qual a realidade do estudante estava inserida. Sendo assim, podemos dizer que, influenciados pela abordagem progressista, os estudantes podem refletir criticamente sobre a construção dos saberes necessários para a sua própria formação.

O precursor da abordagem progressista foi o brasileiro Paulo Freire, um dos pensadores mais influentes no campo da educação, que deixou um legado importantíssimo e reconhecido no mundo todo, não apenas por sua teoria pedagógica, mas também pelo modo como ele concebeu a relação entre educação, política e emancipação. Podemos observar que toda a obra de Paulo Freire foi desenvolvida segundo o contexto histórico do seu tempo e marcada por experiências influenciadas

pelos “estudos da realidade de dependência latino-americana e pela sociedade brasileira dramaticamente contraditória” (Freire, 2020c, p. 35).

A pedagogia de Paulo Freire é focada no desenvolvimento multidimensional dos professores e dos estudantes, foi considerada libertadora por uma série de razões, principalmente por se tratar de uma pedagogia inteiramente focada no desenvolvimento do diálogo como ferramenta de construção de um debate, onde professores e estudantes, irão problematizar criticamente a relevância do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Paulo Freire (2020, p.109), é através do debate que o estudante compreenderá o que ele realmente precisa e quer aprender, já que “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. O centro principal desta perspectiva está ligado à autonomia do estudante em seu percurso de aprendizagem, libertando-o da concepção do professor como a única autoridade do saber, aquele que irá repassar aos estudantes tudo o que for vital para seu desenvolvimento, pois, como escreveu Paulo Freire (2020b, p. 25):

> É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. É por isso que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo relativo.

A prática da autonomia, portanto, é desejável no processo educacional dos estudantes, porém não deve ser encarada como sem limites e permanente. A independência precisa ser alcançada por todos os estudantes à medida que se conscientizam através da busca por sua liberdade (Freire, 2020b). Assim, podemos refletir que, assim como a busca pela liberdade, o processo de conscientização da autonomia só se efetivará em comunidade. Dessa maneira, podemos dizer que a autonomia conquistada será proporcional à consciência despertada, pois, conforme afirma Zatti (2007, p. 60):

> Ao se libertarem pela autoconfiguração responsável, os homens estão fazendo-se autônomos, pois estão suprimindo situações que limitavam sua autonomia e ao mesmo tempo fazendo-se por si mesmos. Há então, uma relação entre libertação e autonomia, na medida em que a libertação das condições opressoras possibilita o aumento do poder de se autodeterminar, de ser para si, e consequentemente do poder de ser autônomo.

As práticas realizadas na abordagem progressista, ressaltam a prática dos professores, distanciando-os de uma figura impositiva que tem autoridade sobre os estudantes. Paulo Freire nos ensinou que tanto os professores quanto os estudantes são sujeitos do conhecimento à medida em que a reflexão crítica se torna presente nas discussões coletivas. Inclusive, ele acrescenta na sua obra **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à pratica educativa** que para existir uma educação problematizadora nós devemos vencer primeiro a relação entre “educando e educador”. Assim devemos considerar “não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador” (Freire, 2020b, p. 95). Dessa maneira, o educador é educado enquanto educa, enquanto que o educando, enquanto é educado, também educa, dialogicamente.

O diálogo, portanto, é para Paulo Freire a experiência transformadora do mundo, potencializador da liberdade e evolução da humanidade presente em cada uma das partes. Com o diálogo se conquista o mundo, deve-se praticá-lo sempre, sendo assim, a relação do “Eu” com o “Outro”, como esclarece Paulo Freire (2020, p. 109):

> (...) é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Na abordagem progressista de Paulo Freire, o diálogo possibilita a aprendizagem para ambos os agentes, portanto, devemos agir sempre com respeito, atitudes humildes e amorosas à medida em que, por um lado, assume a inexperiência do educando como condição para avançar e, por outro lado, assume também o compromisso de incentivar a criticidade dos educandos, considerando todas as complexidades existentes. Tal movimento, portanto, constitui os primeiros passos do ato pedagógico, pois, segundo Pereira (2017, p. 70):

> Como recurso pedagógico, Freire convida os estudantes para o diálogo como caminho de ampliação de conhecimento e maior inserção na própria realidade social da qual fazem parte, o que não resulta, única e exclusivamente, da iniciativa do educador. O diálogo, como se evidencia na própria história da humanidade, é uma estratégia de transformação dos educandos e de suas relações culturais, constituindo sociedades com maior complexidade.

A liberdade, por sua vez, segundo Paulo Freire, deve ser experimentada pelos seres humanos desde o ambiente familiar, pois faz parte do entendimento dos pais que a vida, assim como a carreira de seus filhos não lhes pertencem, devem ser uma conquista dos mesmos, na medida em que vão experimentando a autonomia nas suas relações. O que consideramos como prática da liberdade, tornou-se uma das noções mais centrais na teoria pedagógica de Paulo Freire, especialmente na maneira como ele esclareceu o conceito de ser humano e de aprendizagem numa época em que o modelo de sociedade privava muitos da própria liberdade. O exercício da liberdade, portanto, é fator indispensável na tomada de decisões, como validou Paulo Freire (2020b, p. 103) ao dizer que “foi isso, pelo menos que marcou a minha experiência de filho, de irmão, de aluno, de professor, de marido, de pai e de cidadão”. Antes de ser estudante ou professor o sujeito é um ser humano no mundo.

A noção de liberdade, portanto, está também intimamente ligada à postura amorosa e humanista imperante na relação entre professores e estudantes. Para além da formação estética, a pedagogia de Paulo Freire está focada também no fortalecimento ético e humano dos estudantes (Freire, 2020b, p.108). Dessa maneira, as diferenças entre os estudantes são respeitadas, a tolerância com o que é diferente passa a fazer parte do processo de ensino-aprendizagem, pois “a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (Freire, 2020b, p. 37).

O entendimento das reflexões de Paulo Freire sobre as relações entre opressores e oprimidos é fundamental para a construção da contemporaneidade tanto da educação, quanto da própria sociedade. Em sua obra **Pedagogia do Oprimido**, ele esclarece que o medo que o oprimido sente em relação ao opressor é justificado por sua adesão a ele. De acordo com Freire, o oprimido traz consigo o opressor e somente ao expulsá-lo de si é que alcançará a liberdade (Freire, 2020, P. 60). A dinâmica entre opressores e oprimidos move-se unicamente através da concepção de seres humanos em busca de sua liberdade. Nesse contexto, os oprimidos não apenas expressam suas visões sobre o mundo com convicção, mas também têm a capacidade de comunicar abertamente seus pensamentos. Além disso, essa expressão vai além da simples comunicação, pois visa transcender as hierarquias existentes para promover a humanização das relações.

Assim, na perspectiva educacional de Paulo Freire, a liberdade, juntamente com outras categorias, representa o resumo de sua atuação como intelectual

humanista, cada vez mais engajado na luta de classes, tanto no Brasil quanto no Chile, ou em outras regiões do mundo onde, devido ao seu ativismo, encontrou refúgio político (Pereira, 2017, p. 57).

Portanto, a educação para a liberdade se estabelece como o fundamento central da visão educacional elaborada por Paulo Freire, orientando a sua prática pedagógica na busca pela transformação da sociedade. Nesse sentido, pensando nos contextos sociais atuais da nossa sociedade, nos quais as minorias ainda lutam para ocupar suas representatividades, segundo Pereira (2017, p. 59), os “educadores transformadores, poderiam operar juntos com os educandos, para que um ser humano ou um coletivo de homens e mulheres se tornassem livres, e não escravos de ideias, de concepções de mundo e de preconceitos”.

A abordagem pedagógica freiriana, centrada na conscientização crítica e na libertação, incorpora a esperança como um elemento necessário para a efetivação da transformação social e a emancipação dos oprimidos. A esperança, para Paulo Freire está intrinsecamente ligada à ideia de liberdade e de empoderamento (Pereira, 2017, p. 59). Ele acreditava que a educação deveria capacitar as pessoas para superarem a opressão e a assumirem o controle de suas vidas. Nessa perspectiva, a esperança é a força que move os seres humanos a agirem em busca de suas libertações. A esperança também é uma virtude praticada por professores e estudantes, à medida em que reconecta as pessoas com a sua natureza humana. Tal postura, por sua vez, reconecta os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem com o mundo em que vivem, estimulando-os ao exercício de posturas críticas em relação à construção do mundo. Na verdade, segundo Paulo Freire (2020b):

> Do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança.

A esperança na perspectiva de Paulo Freire, portanto, não é passiva, mas é uma força dinâmica que move a ação transformadora. Sendo assim, a transformação social não é um resultado individual, mas um esforço coletivo, pois a esperança cresce quando as pessoas se unem em busca de um objetivo comum (Freire, 2020b, p. 73). Ou seja, a categoria da esperança em Paulo Freire está profundamente enraizada na

sua visão de uma educação libertadora. A esperança está imbricada na crença de que a transformação social só é possível através da conscientização, da ação coletiva e da persistência, enquanto lutamos por um mundo mais justo e humano.

Na obra **Pedagogia da Autonomia**, Paulo Freire enumera diferentes e inúmeras exigências necessárias para o ato de ensinar. A ação de ensinar implica que a satisfação esteja presente, que seja significativa tanto para os estudantes, quanto para os professores que cumprem com suas metas e planejamentos. Introduziremos aqui o sentido de cada uma delas, pois impactam fortemente o desenvolvimento do processo educacional em todo o mundo na medida em que envolvem a reflexão constante sobre as ações e métodos utilizados, além de estarem intimamente relacionadas aos princípios do paradigma educacional da complexidade. São elas:
“Prática docente: primeira reflexão”

- **Ensinar exige rigorosidade metódica**, porque “ensinar não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível” (Freire, 2020b, p. 28). Este princípio ressalta a complexidade existente no ato de ensinar e a responsabilidade do professor em ir além da mera transmissão de conteúdo, buscando criar as condições para que os estudantes possam aprender de maneira crítica e significativa. A rigorosidade metódica é essencial para atingir esse objetivo.

- **Ensinar exige pesquisa**, pois “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazeres se encontram um no corpo do outro” (Freire, 2020b, p. 30). Um princípio freiriano que ressalta a importância da pesquisa como uma estratégia essencial do ensino, destacando a interdependência desses dois processos na promoção de uma educação mais rica, mais dinâmica e totalmente voltada ao desenvolvimento contínuo do conhecimento.

- **Ensinar exige respeito aos saberes do educando**, pois “por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina?” (Freire, 2020b, p. 32). Tal princípio está relacionado ao respeito pelos saberes dos estudantes, um comportamento basilar para uma prática educativa mais significativa, participativa e focada no diálogo e na construção coletiva do conhecimento. Essa abordagem contribui para um ambiente educacional mais inclusivo e enriquecedor.

- **Ensinar exige criticidade**, pois “a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática

educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil" (Freire, 2020b, p. 33). Esse princípio de Paulo Freire ressalta a importância da criticidade no processo de ensino-aprendizagem, enfatizando a necessidade de desenvolvimento de uma curiosidade crítica nos estudantes, insatisfeita e propulsora, como parte essencial de uma abordagem educacional progressista. Tal abordagem contribui para a formação de seres humanos capazes de pensar de forma autônoma, tornando-os participativos no processo de ensino-aprendizagem.

- **Ensinar exige estética e ética**, pois "se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando" (Freire, 2020b, p. 34). Essa citação de Paulo Freire aborda a importância de se considerar a dimensão ética e estética no processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo, dessa maneira, a integralidade da natureza humana e promovendo uma educação que vá além do desenvolvimento intelectual, na medida em que abrange também aspectos éticos, estéticos e morais. Tal princípio visa formar seres humanos mais conscientes e sensíveis na sua interação com o mundo.

- **Ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo**, pois "não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz em lugar de desdizê-lo" (Freire, 2020b, p. 36). Ou seja, a corporificação das palavras pelo exemplo destaca a importância dos professores não apenas falarem sobre os seus princípios e valores, mas também viverem esses mesmos princípios em sua própria conduta. Isso não só fortalece a eficácia do ensino, mas também contribui para o desenvolvimento integral e ético dos estudantes.

- **Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação**, pois "a tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica, a quem se comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado" (Freire, 2020b, p. 39). O ensinamento acima ressalta a importância do risco, da rejeição à discriminação no contexto educacional e da aceitação do novo. A oportunidade de uma vivência crítica é fundamental para a criação de um ambiente de aprendizado mais dinâmico, que seja mais participativo e totalmente voltado para a promoção da compreensão humana e da transformação social.

- **Ensinar exige compreensão crítica sobre a prática**, pois "é pensando sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (Freire, 2020b,

p. 40). Isto é, entendemos que a compreensão crítica sobre a prática é como uma ferramenta vital para a melhoria contínua no campo educacional. Ao passo que a reflexão ativa sobre as experiências passadas e presentes permite que os professores se adaptem, inovem e promovam no futuro um ambiente de aprendizado mais eficaz e significativo.

- **Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural**, pois "a solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância" (Freire, 2020b, p. 42). Essa citação de Paulo Freire enfatiza que o reconhecimento e a tomada da identidade cultural são importâncias essenciais para uma educação democrática e inclusiva. Valorizar a diversidade cultural não apenas enriquece o ambiente educacional, como também contribui para a formação de seres humanos mais comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

"Ensinar não é transferir conhecimento"

- **Ensinar exige consciência do inacabamento**, pois "o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida há inacabamento. (Freire, 2020b, p. 50). Dessa maneira, a ênfase no inacabamento direciona a atenção para o processo de ensino-aprendizado, sem focar apenas nos resultados finais. Valoriza-se a jornada educacional, as descobertas do percurso e o progresso contínuo, mais do que alcançar um estado de conhecimento completo e acabado.

- **Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado**, pois "este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida" (Freire, 2020b, p. 56). Ou seja, a conscientização do condicionamento tem implicações práticas na educação na medida em que os professores podem buscar constantemente novas estratégias e novos métodos de ensino com foco na diversidade de experiências dos estudantes, consequentemente propiciando um ambiente educacional mais inclusivo. O reconhecimento de ser condicionado, como proposto por Paulo Freire, é um elemento-chave na prática educativa e contribui para uma educação mais dinâmica, adaptável e centrada nos estudantes.

- **Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando**, pois "o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que

podemos ou não conceder uns aos outros" (Freire, 2020b, p. 58). Ao respeitar o movimento próprio de cada estudante, os professores estão contribuindo para a formação de seres humanos mais responsáveis e críticos. Os estudantes, ao serem respeitados em sua autonomia, aprendem não apenas o conteúdo acadêmico, mas também passam a desenvolvem habilidades de pensamento crítico, desenvolvem a capacidade de tomar decisões éticas e exercem uma participação mais ativa na sociedade. Ou seja, o respeito à autonomia do estudante, como destacado por Paulo Freire, valoriza a individualidade, promove a participação ativa e contribui para o desenvolvimento integral dos professores.

- **Ensinar exige bom-senso**, pois "o exercício ou a educação do bom-senso vai superando o que há nele de instintivo na avaliação que fazemos dos fatos e dos acontecimentos em que nos envolvemos" (Freire, 2020b, p. 61). O bom-senso é conectado com a flexibilidade e com a inovação. Professores que exercem o bom-senso estão abertos ao ajuste de suas abordagens, adaptando-se às mudanças conforme as dinâmicas educacionais. Da mesma maneira, a aplicação do bom-senso contribui para a formação de relações positivas entre os professores e estudantes.

- **Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores**, pois "o combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do estudante, à sua pessoa, a seu direito de ser" (Freire, 2020b, p. 65). Nesse sentido, a luta pelos direitos dos professores não deve estar dissociada do respeito à identidade dos estudantes. Portanto, é essencial reconhecermos que a defesa dos direitos dos professores também está essencialmente ligada à promoção de uma abordagem educacional holística e humanista.

- **Ensinar exige apreensão da realidade**, pois "a nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido" (Freire, 2020b, p. 67). A apreensão da realidade está diretamente relacionada ao estímulo da curiosidade e da criticidade, promovendo um ambiente de aprendizagem dinâmico e propício ao questionamento. A apreensão da realidade, nesse sentido, provoca o desenvolvimento do aprendizado ativo na medida em que os professores promovem atividades práticas e projetos educacionais que permitam a interação com os problemas reais dos estudantes, resultando numa aprendizagem mais significativa.

- **Ensinar exige alegria e esperança**, “a esperança de que professor e aluno juntos podem aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria” (Freire, 2020b, p. 70). Esses sentimentos tornam o processo de ensino mais prazeroso e inspiram a colaboração, a criatividade, a resiliência e a busca contínua por conhecimento e transformação.

- **Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível**, pois “como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências” (Freire, 2020b, p. 74). Esse princípio nos ensina a convicção de que a mudança é possível ao fundamentar uma abordagem educacional que vai além da simples transmissão de conhecimento. A mudança inspira o professor a promover uma participação mais ativa dos estudantes na construção de um futuro mais positivo e inclusivo.

- **Ensinar exige curiosidade**, pois “a produção de conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de tomar distância do objeto [...] ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar” (Freire, 2020b, p. 89). Sendo assim, a curiosidade está relacionada à capacidade de conectar o conhecimento ao contexto da vida dos estudantes. Os professores podem adaptar suas abordagens para tornar o conteúdo mais relevante, significativo e aplicável ao cotidiano dos seus estudantes. A curiosidade é um catalisador para a inovação e a criatividade. A curiosidade também contribui para o fortalecimento da autonomia nos estudantes.

“Ensinar é uma especificidade humana”

- **Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade**, pois “o clima de respeito que nasce das relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico” (Freire, 2020b, p. 90). A citação de Paulo Freire ressalta que o tom de respeito, originado de experiências corretas, humildes, sérias e generosas, valida o princípio formador de uma proposta pedagógica. Tal reconhecimento esclarece que a qualidade das relações entre professores e estudantes é muito importante para o sucesso do ambiente de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, a segurança, a competência profissional e a generosidade também são elementos essenciais para a fomentação de um ambiente

educacional formador, no qual o respeito mútuo, a confiança e a busca pelo conhecimento são valores fundamentais.

- **Ensinar exige comprometimento**, pois “minha presença de professor não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções” (Freire, 2020b, p. 96). Tal princípio ressalta a responsabilidade do professor em contribuir para a construção de valores éticos, da cidadania e da consciência crítica. Dessa maneira, o comprometimento implica em não se isentar de suas responsabilidades, mas se comprometer no enfrentamento ativo pela busca de soluções que melhorarem o processo educacional. Ou seja, a responsabilidade do professor está em decidir como abordar os conteúdos, qual o método de ensino que deverá utilizar, bem como lidar com as questões éticas e sociais na sala de aula, entre outras decisões que moldam a sua experiência educacional.

- **Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo**, pois “não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos da minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos” (Freire, 2020b, p. 101). Ou seja, o entendimento de que a educação é uma interferência no mundo real ressalta a importância do papel do professor na formação de seres humanos aptos para contribuir com a construção de uma sociedade que seja mais justa, mais crítica e mais participativa. Dessa maneira, essa abordagem vai além da transmissão de conhecimentos e busca promover uma real transformação positiva no ser humano e na sua comunidade.

- **Ensinar exige liberdade e autoridade**, pois “quanto mais criticamente a liberdade assuma o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome” (Freire, 2020b, p. 103). A liberdade, quando entendida de uma maneira crítica, não é meramente a ausência de restrições, mas, por outro lado, a capacidade de agir de maneira informada, reflexiva e ética. A autoridade do professor, por sua vez, não é exercida de uma maneira arbitrária, hierárquica, mas, ao contrário, em um compromisso constante com a promoção da liberdade dos estudantes, incentivando a autonomia e a participação ativa no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, a integração de liberdade e autoridade sugere a importância do diálogo e da colaboração na sala de aula.

- **Ensinar exige tomada consciente de decisões**, pois “é na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, [...] que se acha o que venho chamando de política da educação” (Freire, 2020b, p. 107). A tomada consciente de decisões na educação, conforme apresentada por Paulo Freire, enfatiza a importância de uma abordagem reflexiva, ética e comprometida por parte dos professores na medida em que contribui para a elaboração de um ambiente educacional que desenvolva integralmente a formação dos estudantes. Dessa maneira, a educação pode ser compreendida como uma ação profundamente humana e politicamente significativa.

- **Ensinar exige saber escutar**, pois “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele” (Freire, 2020b, p. 111). O professor que pratica a escuta ativa está aberto a compreender as diferentes perspectivas, as experiências e os sentimentos dos estudantes, criando uma relação mais próxima e significativa. A escuta ativa enriquece o processo de aprendizagem, incorporando as experiências vividas e os conhecimentos dos estudantes no contexto educacional. Dessa maneira, a escuta ativa incentiva a participação ativa dos estudantes no processo educativo.

- **Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica**, pois “só ideologicamente posso matar as ideologias, mas é possível que não perceba a natureza ideológica do discurso que fala da sua morte” (Freire, 2020b, p. 129). Ao reconhecer a natureza ideológica da educação, os sujeitos da aprendizagem têm a oportunidade de se envolverem em uma transformação consciente. Tal princípio possibilita cultivar uma educação que capacite os estudantes a pensarem criticamente. Portanto, a educação é ideológica na medida em que se abre para a complexidade e se compromete com as responsabilidades envolvidas na prática educacional.

- **Ensinar exige disponibilidade para o diálogo**, pois “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (Freire, 2020b, p. 133). Ou seja, a disponibilidade para o diálogo é um elemento-chave na prática educacional idealizada por Paulo Freire. Nesse sentido, ao abrir espaço para o diálogo, os professores promovem uma abordagem mais participativa, colaborativa e reflexiva. A abordagem educacional

progressista está comprometida com a construção de uma relação dialógica, que respeita a diversidade e que promova uma aprendizagem enriquecedora.

- **Ensinar exige querer bem aos educandos**, pois “como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista” (Freire, 2020b, p. 142). Nesse sentido, querer bem aos estudantes, conforme defendido por Paulo Freire, é um comportamento que reconhece e valoriza a dimensão afetiva e subjetiva nos processos educacionais. Tal atuação envolve a criação de um ambiente acolhedor, onde os sentimentos e as aspirações dos estudantes são respeitados e integrados ao processo de aprendizagem.

As exigências apresentadas e refletidas por Paulo Freire na obra **Pedagogia da Autonomia** foram incorporadas nesta pesquisa e introduzidas anteriormente ao texto por sua relevância e impactos nos processos educacionais da atualidade. Tais exigências são identificadas como os saberes pedagógicos e os elementos que ele considera necessários para que se dê a formação humana de professores e estudantes. Paulo Freire (2020b, p. 27) se refere à dimensão social e insere a solidariedade e a inclusão no processo educativo. Fruto de uma profunda reflexão, a obra citada expressa suas ideias sobre os saberes considerados indispensáveis em uma ação docente preferencialmente crítica, formal ou informal, inclusiva e que “precisam ser adotados e respeitados pelos professores, na condição de um ensino sistemático, intencionalmente planejado e fundamentado nos princípios da teoria crítico-progressista” (Luppi, 2021, p. 35). Portanto, uma prática formadora que se considere progressista deve ter o entendimento da reciprocidade entre professores e estudantes como um conteúdo obrigatório para verdadeira consumação do ato de ensinar. Nesse sentido, a proposta educacional que desenvolvemos procura dialogar com as exigências apresentadas por Paulo Freire à medida em que relaciona tais saberes com a prática docente na área cenográfica.

Destacamos sua ênfase na interconexão de conhecimentos, na visão dinâmica do processo educativo e na promoção da autonomia e participação ativa dos estudantes. Ambos os enfoques coincidem na percepção de que entender o mundo e interagir nele demandam uma abordagem mais holística e intricada. A perspectiva humanista presente em seus trabalhos também pode ser vista como uma conexão

significativa com os escritos de Edgar Morin sobre educação ao longo das últimas três décadas, pois, conforme esclarece Nin Brauer & Freire (2021, p. 317):

> A tentativa de convergência entre Freire e Morin sugere, desde o início, uma discussão pertinente, na medida em que ambos se distanciam do paradigma tradicional, enfatizando a importância da construção de saberes situados que partem do conhecimento prévio do aprendiz e de sua realidade, para se converterem em formas de pensar e em ações ecologizadas, mediadas pela linguagem, transformadoras do pensamento, do homem e da sociedade.

Dessa maneira, Freire é importantíssimo para esta pesquisa pois enfatizou a compreensão dos fenômenos de forma holística, considerando a interconexão e interdependência de diferentes elementos em sistemas complexos.

A perspectiva progressista e a pedagogia libertadora de Paulo Freire, como vimos, almejam transcender as abordagens pedagógicas conservadoras e autoritárias, que se concentram na mera transmissão de conteúdos ou “em manter a disciplina baseada no silêncio em sala de aula, mantendo o pensamento acrítico e ingênuo na transmissão dos conteúdos, e as metodologias reprodutivas” (Behrens, 2013, p. 88).

Os princípios teóricos abordados por Paulo Freire permanecem atuais, instigantes e provocativos no âmbito da educação contemporânea e, sobretudo, para os interesses desta pesquisa. Seus princípios humanistas, éticos e políticos fundamentam diretamente o contexto da proposta metodológica que desenvolvemos nesta tese. Nesse contexto, devemos destacar também que sua pedagogia libertadora, baseada na valorização do diálogo e na promoção da consciência crítica, tornou-se um marco orientador para a construção de um sistema educacional inclusivo. Freire acreditava que a educação deveria ser um instrumento de transformação social, responsável por romper barreiras e oferecer oportunidades igualitárias para todos.

A abordagem progressista está alinhada à abordagem sistêmica e contextual do paradigma da complexidade, pois tanto Freire quanto Morin destacam a importância da interconexão, das relações desenvolvidas entre os diferentes saberes e proponentes. Freire propõe uma educação que se relacione socialmente e culturalmente, promovendo a conscientização e a participação ativa dos estudantes na sociedade. Ambos estão conectados com saberes voltados para uma educação do futuro. A pedagogia de Paulo Freire reconhece a natureza dinâmica do processo

educativo, enfatizando a importância dos métodos dialógicos e da interação constante entre professores e estudantes. Essa abordagem se alinha à visão do paradigma da complexidade que considera os sistemas como dinâmicos e em constante evolução.

Como vimos, a obra de Paulo Freire destaca a importância de desenvolver a autonomia dos estudantes, capacitando-os a pensar criticamente, tomar decisões e agir de forma participativa na sociedade. Esse enfoque também está em sintonia com a ideia de complexidade, pois reconhece a importância da autonomia e da participação ativa dos elementos dentro de um sistema.

2.2.2 Abordagem na visão holística/complexa

A abordagem holística da educação tem raízes em diversas correntes filosóficas e pedagógicas que enfatizam a importância de compreender o ser humano de maneira integral, mas ganhou destaque e desenvolvimento mais significativo a partir do século XX. O fortalecimento desta abordagem na educação se deu a partir da década de 1970. No entanto, a educação holística foi oficialmente estabelecida durante a Oitava Conferência Internacional de Educadores Holísticos em Chicago, em junho de 1990, conforme documentado por Yus (2002, p. 16).

O termo holístico, portanto, refere-se à abordagem que considera uma problemática no seu contexto total e não se limita a analisar as partes isoladas. É também de caráter humanista na medida em que procura se estabelecer a partir da ajuda mútua, através do investimento na confiança entre as pessoas. Dessa maneira, faz-se necessário aprofundar-se e despertar o máximo potencial de cada estudante, dando significado para tudo aquilo é ensinado. De acordo com Cardoso (1995, p 49), “o holismo compreende o universo mais como um sistema de relações interligadas, tendo-se a consciência da totalidade e percebendo o ser na plenitude de sua essência”.

Um dos principais pensadores associados à abordagem holística da educação é Rudolf Steiner (1861-1925), um filósofo e educador austríaco. Steiner fundou a Antroposofia, uma filosofia que busca compreender a natureza espiritual do ser humano e a relação entre o homem e o cosmos. Sua abordagem pedagógica, conhecida como Pedagogia Waldorf, considera a aplicação dos princípios holísticos nas práticas educacionais.

Uma abordagem holística inclui também o pensamento ecológico na formação dos estudantes, outro caráter bastante relevante para os nossos questionamentos atuais a respeito do futuro do nosso planeta, pois, conforme esclarece Behrens, (2013, p. 63):

> A dimensão que se pretende com uma perspectiva sistêmica ou holística é que o homem recupere a visão do todo. Que se sinta pleno, vivendo dentro da sociedade como um cidadão do mundo e não como um ser isolado em sua própria individualidade.

O estudante é abordado numa perspectiva da educação holística como um ser humano que necessita de uma educação integral, sendo compreendido do ponto de vista físico, intelectual, espiritual, emocional e psicológico. Nesse sentido, o estudante é um ser amplo e complexo demais para ser reduzido apenas a uma parte do conhecimento, pois como esclarece Yus (2002, p. 19), "todos os fenômenos na natureza são vistos como interconectados em um universo interdependente". Sendo assim, a necessidade da integralização e da dependência do todo para lidar com cada uma das partes importantes da formação de um estudante está inteiramente ligada à afirmação de Capra (2010, p. 41), quando diz que "embora possamos discernir partes individuais em qualquer sistema, essas partes não são isoladas, e a natureza do todo é sempre diferente da mera soma de suas partes".

Conforme delineado na **Declaração de Chicago**[3], a educação holística transcende qualquer modelo de currículo específico ou metodologia padronizada. Ela representa uma interação humana dinâmica e aberta, que promove uma consciência crítica dos diversos contextos na vida dos estudantes, abordando questões morais, culturais, ecológicas, econômicas, tecnológicas e políticas. Dessa forma, a educação holística reconhece e valoriza as múltiplas potencialidades dos seres humanos como agentes do conhecimento. Ela reconhece que a inteligência humana se manifesta através de diversos estilos e habilidades, incluindo intuição, criatividade e habilidades físicas para adquirir conhecimento, características próprias do universo artístico. A aprendizagem nessa abordagem, portanto, é concebida como um processo contínuo ao longo da vida, sendo que todas as experiências oferecem oportunidades para o

[3] A **Declaração de Chicago** foi formulada no início de 1993 pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, de acordo com o registro oficial. Recebendo apoio financeiro da UNESCO, e contando com um secretariado disponibilizado pela mesma organização, a Comissão foi capaz de aproveitar os recursos valiosos e a vasta experiência internacional da UNESCO. Além disso, acessou um extenso banco de dados, mantendo, no entanto, sua autonomia na condução dos trabalhos e na formulação de recomendações (DELORS, 1998, p. 268).

aprendizado. A aprendizagem é vista como um processo ativo, impulsionado pela motivação intrínseca do ser humano e enriquecido por interações com o ambiente coletivo. Um currículo holístico, portanto, é necessariamente interdisciplinar e incorpora as perspectivas da comunidade e do mundo em seu desenvolvimento (Yus, 2002, p. 20).

Os saberes necessários para o desenvolvimento de uma abordagem holística no processo de ensino, inclui fases da aprendizagem que se referem ao aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, noções que necessitam evidentemente de uma aprendizagem ativa por parte dos professores (Cardoso, 1995, p. 19). O protagonismo também está no centro das atenções dos estudantes, respeitando suas intuições e sentimentos. Dessa maneira, as emoções recebem uma atenção especial na visão holística, Cardoso (1995, p.19) diz: “Sem o conhecimento de seu próprio ser interior, todo conhecimento externo é superficial e sem sentido”.

Os professores na visão holística devem estar sempre em constante atividade ao se questionarem sempre sobre o “pra que” e o “por que” está formando seus estudantes, ao incentivá-los a resgatar os princípios perdidos na sociedade contemporânea. Sobre o papel dos professores, Behrens (2013, p. 67) afirma que:

> O professor na abordagem holística tem um papel fundamental na superação do paradigma da fragmentação. Buscando ultrapassar a reprodução para a produção do conhecimento, o professor precisa buscar caminhos alternativos que alicercem uma ação docente relevante, significativa e competente. Por sua vez, os desafios da prática pedagógica são cada vez maiores e mais complexos na sociedade contemporânea. A expectativa que os alunos têm hoje sobre a atuação do professor em sala de aula diverge da postura que grande parte dos docentes tem apresentado na escola.

O professor na abordagem holística, portanto, assume o papel de facilitador, também chamado de mediador, na medida em que percebe que as experiências pessoais e subjetivas dos estudantes dão a base para a construção do conhecimento, pois “a pessoa é considerada em processo contínuo de descoberta de seu próprio ser, ligando-se a outras pessoas e grupos” (Mizukami, 1986, p. 37). Dessa maneira, podemos pensar que para a relação entre professores e estudantes, inexistem formatos prontos e que o processo de ensino-aprendizagem é dinâmico e centrado na figura do estudante, já ele compreende o constante processo de evolução. Nesse sentido, segundo Mizukami (1986, p. 37):

> O professor em si não transmite o conteúdo, dá assistência sendo um facilitador da aprendizagem. O conteúdo advém das próprias experiências dos alunos. A atividade é considerada um processo natural que se realiza através da interação com o meio. O conteúdo da educação deveria consistir em experiências que o aluno reconstrói. O professor não ensina: apenas cria condições para que os alunos aprendam.

A concepção da abordagem holística, contudo, não descarta o conhecimento intelectual, não descarta as práticas pedagógicas expositivas e tradicionais, mas vai para muito além disso, considerando inclusive a abordagem de práticas informais de diferentes terapias para o entendimento global do ser humano. Acredita-se que uma tentativa de compreensão total do ser humano permita que o mesmo se veja e se escute ativamente e é através de práticas acolhedoras que todas as diferenças serão aceitas. Aliás, segundo Cardoso (1995, p. 76) o termo holístico pode ser compreendido a partir de certas proposições de cunho esotérico. Devido a essa limitação, a denominação holismo ainda é um pouco restrita na educação e pode ser alvo de alguns preconceitos, sem considerar as suas reais potencialidades para o campo educacional. Porém, nada impediria a aproximação da abordagem educacional formal holística de outros pontos de vista da educação não formal como o Yoga Tântrico, o Taoísmo, o Zen Budismo e outros conhecimentos da tradição oriental. Ao contrário, em uma abordagem holística, tais aproximações unindo o ocidente do oriente permitem novas formas de compreender e construir conhecimento, pois "tudo na natureza, mesmo a matéria densa é, na realidade, vibração energética" (Weil, 1997, p.31).

Portanto, tanto a abordagem holística, quanto a abordagem progressista da educação compartilham alguns pontos de conexão com a transdisciplinaridade e a complexidade. Destacaremos alguns bastante relevantes para o foco desta pesquisa:

Ambas enfatizam uma visão mais ampla e integrada do processo educacional, valorizando o desenvolvimento integral dos estudantes, pois ambas as abordagens reconhecem a importância de se relacionarem não apenas com a dimensão acadêmica, mas também com a emocional, social, física e moral dos estudantes. Dessa maneira, podemos pensar que essa experiência integradora das dimensões não pode ser justificada apenas pela soma das partes, mas com o movimento de relações e de interações constantes e em variáveis dimensões (Cardoso, 1995, p. 35).

A abordagem holística e a progressista enfatizam a participação ativa dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, operando segundo os princípios da

complexidade. Elas estimulam a autonomia, a autoexpressão e o envolvimento dos estudantes em sua própria aprendizagem. Ambas também buscam tornar o aprendizado significativo, conectando-o com a vida cotidiana dos estudantes e com experiências do mundo real. Dessa maneira, a contextualização do conhecimento ajuda a tornar a educação mais relevante e aplicável aos seus respectivos objetos de estudo. O reconhecimento de si mesmo no processo de ensino-aprendizagem valoriza a sua participação. Segundo Crema *et al.* (1991, p. 91), “O aprendizado integral inclui duas dimensões: a apreensão intelectual dos conteúdos por meio do estudo sistemático e a vivência do próprio caminho”.

Ambas as abordagens valorizam o desenvolvimento de habilidades que estão além do conhecimento acadêmico, que se são aprendidas na vida prática, como as habilidades sociais, as habilidades resolutivas, a criticidade do pensamento e o poder criativo. Ambas também reconhecem a importância da aprendizagem experiencial, na qual os estudantes aprendem fazendo, participando de atividades práticas e de projetos que promovam estratégias para uma compreensão mais profunda dos seus temas. Esta pesquisa também se conecta com esta perspectiva experiencial ao elencarmos a imersão como condição desejável para o desenvolvimento de uma proposta de aprendizagem.

Tanto a abordagem holística quanto a progressista reconhecem a diversidade de estilos e ritmos que sejam ideais para a aprendizagem complexa de cada estudante. Ou seja, elas buscam adaptar as estratégias pedagógicas para atender às necessidades individuais dos estudantes na medida em que se relacionam com o todo. Dessa maneira, ambas as abordagens também valorizam a individualidade dos estudantes, reconhecendo que cada um é único e traz consigo diferentes experiências, habilidades e perspectivas novas para o processo de ensino-aprendizagem.

Embora existam tais pontos de conexão, podemos também perceber que cada abordagem tem as suas características específicas e algumas nuances próprias. A abordagem holística pode se concentrar mais na conexão corpo e espírito, por exemplo, enquanto que a abordagem progressista pode colocar maior ênfase na transformação social e na participação cívica dos estudantes. Portanto, é possível observar aproximações, mas também distanciamentos entre essas duas abordagens educacionais.

Tanto a abordagem educacional holística quanto as teorias de Morin defendem a interdisciplinaridade, pois ambas reconhecem que os problemas do mundo real não se encaixam em caixinhas disciplinares estanques e que uma abordagem mais integrada é necessária para enfrentar desafios complexos. Ambas buscam um entendimento mais amplo e integrado da educação e do conhecimento (Santos 2002, p. 74). Ambas também reconhecem a importância da aprendizagem ao longo da vida, pois a compreensão de que o conhecimento está em constante evolução e que os seres humanos devem ser aprendizes ao longo de toda a vida é uma característica comum a ambas as perspectivas. Para Boaventura Santos (2002, p. 76) o paradigma atual transcende a análise fragmentada e desconectada do mundo, reconhecendo-o como um todo em constante transformação, onde todas as partes estão interligadas e interdependentes.

A abordagem educacional holística e as teorias de Morin, ao enfatizarem a importância de uma visão integradora do conhecimento, reconhecem que os diferentes campos do conhecimento estão interconectados, e a compreensão real requer uma abordagem que transcenda as fronteiras disciplinares tradicionais (Martinazzo; Silva, 2021, p. 301). Por um lado, a abordagem holística tomando o ser humano como um ser de natureza complexa, que precisa ser revisto sob diferentes áreas. Do outro, Edgar Morin entendendo o ser humano sob os olhares da antropologia, da religiosidade, da cosmologia, das literaturas, e das ciências exatas e biológicas. De acordo com o que escreveram Martinazzo e Silva (2021, p. 302) “o itinerário percorrido por Morin é coerente com os princípios basilares da teoria sistêmico-complexa e tem a pretensão de promover um olhar multidimensional, transdisciplinar e até mesmo indisciplinar sobre a condição humana”. Sendo assim, ambas as teorias também compartilham a ênfase na compreensão da complexidade, reconhecendo que o processo de ensino-aprendizado não pode ser reduzido a partes isoladas, mas deve ser compreendido em seu contexto mais amplo. Nesse sentido, ambas as teorias enfatizam o pensamento sistêmico como uma ferramenta essencial para entender as relações entre o todo e as partes. O pensamento sistêmico contribui para a superação da fragmentação do conhecimento, promovendo uma compreensão mais holística da realidade.

Com relação ao pertencimento global do ser humano, podemos concluir que ambas as teorias têm implicações significativas para o processo educacional. A ênfase na compreensão contextual, na interdependência e na consciência das

complexidades do mundo contribui para a formação de seres humanos mais informados, reflexivos e capazes de lidar com a diversidade e a complexidade da sociedade global.

Os princípios da abordagem educacional holística e as teorias educacionais de Edgar Morin convergem em muitos pontos devido a importância da comunicação entre todas as ciências. Ambas abordagens visam alcançar o equilíbrio e superar a fragmentação, reconhecendo que o cosmo é uma totalidade única dentro de um sistema complexo de interconexões. Esse sistema religa o pessoal ao comunitário, ao social, ao planetário e, por fim, conecta o pessoal ao cósmico (Yus, 2002, p. 110).

As metodologias holísticas buscam explorar todas as camadas de conhecimento dos seres humanos, ou seja, essa abordagem também busca ensinar que as disciplinas básicas não são suficientes para formar pensadores críticos. Dessa maneira, as metodologias na visão holística propõem a cooperação de estudantes e professores na busca de uma melhoria efetiva na qualidade do ensino, já que, conforme Behrens (2013, p. 73), almejam “uma prática pedagógica crítica, produtiva, reflexiva e transformadora”.

Na medida em que reconhece a interconexão e interdependência de elementos em sistemas complexos, a abordagem holística abraça a visão de que o todo é mais do que a simples soma de suas partes. Tal perspectiva integradora permite uma compreensão mais profunda e abrangente do ser humano, fornecendo reflexões valiosas para se lidar com os desafios complexos nas mais diversas áreas do conhecimento, como a ciência, a saúde, a sociedade e o meio ambiente. Dessa maneira, a abordagem educacional holística é uma ferramenta essencial para mergulharmos no intricado tecido da complexidade inerente aos sistemas do mundo real.

2.2.3 Abordagem do ensino com pesquisa

Entre as mais amplas possibilidades do campo educacional, uma outra abordagem se configura com estratégias de aprendizagem: **o ensino impulsionado pela pesquisa**. Esta não é apenas uma aventura acadêmica, mas uma relação intelectual em que professores e estudantes compartilham conhecimento na era da tecnologia.

É comum ouvirmos que um determinado professor ou professora retém muitos conhecimentos, mas possui certas dificuldades para transmiti-los. Diante de situações como essa, ficamos refletindo sobre as dificuldades dos professores na escolha e aplicação de abordagens metodológicas para resolverem a falta de relevância nas comunicações com os estudantes. Segundo Blasius Debald (2003, p. 2):

> O maior desafio do docente no ensino superior é fazer com que o acadêmico tenha uma participação efetiva nas discussões em sala de aula. Em muitos casos, percebe-se que a dificuldade não está no conteúdo, mas no aspecto metodológico, ou seja, o docente tem domínio sobre a temática, mas não consegue encontrar uma forma adequada de abordá-la que possibilite a aprendizagem.

A sociedade da informação é favorecida pelos avanços tecnológicos, pelas produções televisivas, pela internet, pelos aplicativos de informações e relacionamentos, pelo streaming e por uma série de outras tecnologias que disponibilizam inúmeras informações em rede. “Os meios informatizados atravessaram fronteiras e disponibilizaram o conhecimento, causando uma revolução nos meios de comunicação e, especialmente, da aprendizagem em geral” (BEHRENS, 2013, p. 90). A questão da educação na nossa sociedade contemporânea, consequentemente, está diretamente relacionada às formas de alcançar os dados oferecidos em todos esses meios e, sobretudo, na maneira como iremos examinar, entender e produzir informações novas com autenticidade, ética e visão global.

A tecnologia, portanto, deve ser incorporada aos ambientes educacionais, pois para que a inovação tecnológica seja possível será necessária a inserção de técnicas que produzam resultados positivos sobre o ensino. A educação é chamada para se adaptar às mudanças tecnológicas (Debaldi, 2020, p. 3). Os meios tecnológicos, entre outros aspectos, facilitam as mais diferentes organizações estudantis, sejam na gestão do tempo, na abordagem dos conteúdos ou na relação com o espaço. Dessa maneira, também observamos que certos investimentos são necessários à estrutura escolar, como a aquisição de computadores, mobiliários e demais equipamentos para que o ambiente favoreça o ensino com pesquisa. Além da introdução dos equipamentos tecnológicos e da adequação espacial, também precisamos de uma mudança de postura por parte dos professores, pois segundo Debaldi (2020, p. 4):

> O espaço da sala de aula mudou, o ambiente de aprendizagem também e, para acompanhar as inovações, a prática docente precisou ser repaginada, repensada, ressignificada. As tecnologias foram incorporadas, as salas de aula tradicionais tiveram o seu formato alterado, a função docente tornou-se imprescindível, mas com um novo perfil. (...) Nesse contexto, tentam incorporar

> o velho ao novo, pois cortar o cordão umbilical da tendência tradicional parece doloroso.

A atmosfera da abordagem de ensino com pesquisa na educação atual pode ser comparada de forma metafórica a uma sala de aula onde as paredes ecoam questionamentos instigantes e um ambiente impregnado com energias investigativas. Dentro desse contexto, os estudantes não são meros receptores passivos de conhecimento, mas são encorajados a conduzir suas próprias investigações, orientados pelos professores mentores, pelo estímulo à pesquisa e pelo uso das ferramentas tecnológicas. De acordo com Fátima Bergonsi (2020, p. 29):

> A segunda década do século XXI marca os avanços didáticos e metodológicos na concepção da aprendizagem estudantil, permeados, principalmente, por avanços tecnológicos e processos educativos práticos e experimentais. Ao mesmo tempo, esse avanço requer dos docentes novas posturas nas ações educativas, valorizando a problematização e a resolução de situações reais que desafiem os estudantes, mobilizando-os na construção de aprendizagens.

Uma abordagem educacional do ensino com pesquisa no ensino universitário pode ser caracterizada por várias estratégias distintas, combinando a busca pelo conhecimento com a prática ativa dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem e, sendo assim, os princípios dessa abordagem também estão inteiramente conectados com a proposta que pretendemos desenvolver.

Os estudantes são encorajados a tomar uma iniciativa de independência e autonomia em sua aprendizagem, na medida em que vão definindo metas e traçando seu próprio percurso. Tal prática promove a independência intelectual e a responsabilidade pelo seu progresso acadêmico e profissional. Ou seja, o aprendizado vai se efetivando na medida em que os estudantes vão se articulando, buscando, pesquisando e aprendendo a fazer fazendo na medida em que se busca um significado para o aprendizado. Nesta perspectiva, a aprendizagem através da prática com significado representa um método educacional que está profundamente ligado ao ambiente social, às circunstâncias, aos participantes e ao conhecimento prévio do estudante (Valadares, 2011, p. 46).

Entre os principais princípios do ensino com pesquisa, podemos elencar primeiramente o incentivo à curiosidade e questionamento, valorizando a curiosidade natural dos estudantes, encorajando-os a fazer perguntas, explorando tópicos em profundidade (Gil, 2002, p. 18). Os professores são facilitadores ao orientar os estudantes na formulação de perguntas relevantes e desafiadoras. Um aprendizado ativo e participativo, portanto, é outro princípio dessa abordagem, pois os estudantes

envolvem-se em projetos de pesquisa, investigação, análises críticas e outras colaborações (Gil, 2002, p. 18).

A atividade dos professores na abordagem do ensino com pesquisa se configura como uma tentativa de desdobramento da formação de professores desde as abordagens da **Escola Nova**[4], buscando ocupar o lugar da mediação e não do protagonismo no processo da aprendizagem, apesar de todas as dificuldades. O professor no ensino com pesquisa atua como um facilitador, guiando os estudantes na busca ativa do conhecimento; estimula a curiosidade, a investigação e o pensamento crítico; encoraja os estudantes a fazerem perguntas e a explorarem tópicos de interesse; incentiva a formulação de hipóteses e a busca por respostas através da pesquisa; oferece suporte e orientação conforme os estudantes avançam em suas pesquisas; facilita a análise crítica de fontes e resultados; estimula a colaboração entre os estudantes, incentivando a aprendizagem coletiva; estabelece oportunidades para a interação de ideias e a construção coletiva do conhecimento; emprega avaliações formativas para monitorar o avanço dos estudantes durante o processo de pesquisa; reconhece não apenas os desfechos conclusivos, mas também o desenvolvimento do raciocínio crítico e das competências de pesquisa, ao passo que se mantém receptivo a diversas abordagens de pesquisa e modalidades de aprendizagem.

Outro princípio de extrema relevância pode ser a integração da teoria com a prática, na medida em que a pesquisa fornece uma oportunidade de conectar teorias abstratas com aplicações do mundo real (Barros e Lehfeld, 2005, p.19). Os estudantes experimentam a aplicação prática do que estão aprendendo, o que aumenta a relevância e o significado do conhecimento adquirido. Cunha (1998, p.81) esclarece que:

> Em geral, no ensino tradicional, teoria e prática são geralmente vistos como momentos distintos na apropriação do conhecimento. Embora esta separação seja mais formal do que real, ela existe vinculada à ideia de divisão de trabalho presente na escola.

[4] No início do século XX surgiu a **Escola Nova**, um movimento educacional que propôs uma abordagem revolucionária, dando ênfase ao estudante, em contraste com os métodos tradicionais de ensino. Sua influência se estendeu globalmente, promovendo práticas educacionais mais centradas na criatividade e na descoberta. Os métodos de avaliação eram flexíveis, considerando o progresso individual dos estudantes e suas distintas formas de expressão. Este movimento deixou marcas profundas nas teorias e práticas educacionais em todo o mundo, moldando a abordagem pedagógica de muitas escolas até os dias atuais (Hilsdorf, 2006, p. 82).

O aprimoramento de habilidades para o desenvolvimento do pensamento crítico é, portanto, outro foco de atenção desta abordagem, pois os estudantes aprendem a questionar fontes, a examinar evidências, a identificar preconceitos e a formar argumentos fundamentados (Barros e Lehfeld, 2005, p.23).

A pesquisa frequentemente transcende as fronteiras das disciplinas isoladas, incentivando os estudantes na abordagem de problemas através de estratégias interdisciplinares. Dessa maneira, a compreensão dos assuntos é ampliada na medida em que promove a criatividade para a solução de problemas. A pesquisa envolve a exploração de novas ideias e métodos, buscando soluções inovadoras e abordagens criativas para as questões complexas (Barros e Lehfeld, 2205, p. 27).

A relação entre os estudantes e os professores, portanto, se assemelha mais a uma colaboração e mentoria do que a uma transmissão unilateral de informações. Os professores orientam os estudantes na medida em que vão oferecendo feedbacks construtivos e algumas orientações personalizadas. Segundo Beherens (2013, p. 91):

> O docente, como educador, transcende a posição de instrutor e preocupa-se em ampliar caminhos para a emancipação de si mesmo e dos estudantes. O professor conservador, como “dono absoluto do saber”, passa a ser um profissional que atua como orientador e parceiro na formação do educando e na produção do conhecimento. Nessa parceria, o professor submete à apreciação dos alunos seu projeto pedagógico, na busca de uma aliança e um processo de envolvimento e participação com os estudantes. Com a proposição de um trabalho coletivo, o docente torna o aluno co-responsável pela sua aprendizagem. Juntos, buscam caminhos compartilhados na investigação para a elaboração própria, relevante e significativa.

Ainda sobre a relação de professores e estudantes na abordagem do ensino com pesquisa, podemos dizer que, segundo Micheletto (2020, p. 48):

> O avanço tecnológico oportunizou aos estudantes inúmeras possibilidades de obter os conteúdos necessários para a sua aprendizagem e, consequentemente, transformou a atuação docente, pois o professor deixou de ser o detentor do conhecimento e o responsável por transmitir o conteúdo, na forma de verdade, de maneira imposta, o que, antes, era o meio mais eficaz para assegurar a atenção dos alunos. A segunda década do século XXI requer novas posturas dos docentes, que passaram de meros transmissores à função de mediadores, uma vez que o conhecimento é o resultado de trocas que se estabelecem na interação entre o meio (natural, social, cultural) e o sujeito.

Nesta e nas demais abordagens fundantes do paradigma complexo, ao tornarem-se sujeitos reais no processo de ensino-aprendizagem, no sentido de tornarem-se questionadores, investigadores, desenvolvendo raciocínios lógicos e agindo com criatividade, os estudantes aprendem a ser produtivos e a conviver em

sociedade, exercitando a ética e adquirindo sua desejável autonomia para se posicionar criticamente, produzindo conhecimentos diferentes no processo de aprendizagem.

Ao entrarem em contato com uma metodologia de pesquisa, instigados com a reflexão e as tomadas de decisões, os estudantes entram também em contato com uma rede de informações, buscando a coleta e a análise de dados, trocando informações, formulando hipóteses e configurando-se como parceiros experientes de um processo educativo e também colaborativo. Tais práticas não apenas os preparam para a pesquisa acadêmica, mas também desenvolvem muitas habilidades necessárias para atuarem no mercado profissional, já que promovem o que podemos chamar de interatividade virtual. Sobre a interatividade no uso das tecnologias disponíveis na atualidade, podemos dizer que, segundo Hilu (2016, p. 125):

> É evidente que as novas tecnologias informáticas forneceram um grande impulso para a disseminação e incorporação do conceito da interatividade nos mais diversos espaços de vivência do indivíduo. A comunicação interativa permitida por estas tecnologias mudou o cerne do processo comunicativo, quer seja no emissor, no receptor ou na mensagem: a mensagem torna-se modificável; o emissor constrói redes e espaços a explorar; e o receptor manipula mensagem como coautor, cocriador. A lógica da comunicação não é mais a da distribuição, mas a da interação, tornando-se mais interativa e comunicacional. Este processo permite a emergência da comunicação aberta, onde o indivíduo torna-se parte atuante e não mais passiva da relação. Democratiza-se a relação do indivíduo com a informação, esse se tornando operativo, participativo e criativo.

A pesquisa abre-se então para as relações em grupos, favorecendo a colaboração através da interatividade. Contudo, deve ser valorizada na medida em que é utilizada como fonte de conhecimento para a produção de uma reflexão crítica, para a produção de um trabalho autoral, não apenas como um favorecimento de uma “colcha de retalhos” na qual os estudantes apenas vão transcrevendo citações dos textos e autores pesquisados ou aproveitando procedimentos criativos já experimentados, sem criticidade. Ao contrário, espera-se que os estudantes, ao pesquisarem, saibam se posicionar sobre os assuntos e técnicas encontrados, valorizando suas próprias reflexões, fugindo dos velhos modelos tradicionais da educação, onde apenas reproduziam as informações recebidas pelos materiais didáticos e pelos professores.

A abordagem educacional do ensino com pesquisa, a transdisciplinaridade e o pensamento complexo estão interconectados e podem ser entendidos como

elementos complementares que buscam uma compreensão mais profunda do conhecimento. Muitos elos com a transdisciplinaridade são criados na medida em que a transdisciplinaridade destaca a importância de ir além das fronteiras disciplinares tradicionais, buscando conexões entre diferentes campos de conhecimento. Da mesma maneira, elos com o pensamento complexo se entrelaçam na medida em a que o pensamento complexo reconhece a interconexão e interdependência de variáveis e fenômenos, incentivando uma abordagem mais holística, por exemplo.

2.3 O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE

O esforço para tornar o estudante como um ser ativo do processo de ensino-aprendizagem, que seja abordado como um ser complexo, respeitando e valorizando seu contexto individual, cultural e social, como vimos, é um interesse recorrente nas três abordagens pedagógicas que vimos anteriormente. Ou seja, tanto a **abordagem progressista e a pedagogia libertadora** de Paulo Freire, quanto a **pedagogia na visão holística** e a **abordagem do ensino com pesquisa**, valorizam o entendimento dos estudantes como sujeitos sociais e culturais, que estão inseridos num contexto amplo de relações e que, portanto, tanto suas individualidades quanto suas universalidades devem ser respeitadas durante o processo de ensino-aprendizagem.

A crise planetária atual reflete um sintoma do grande paradigma ocidental, agora globalizado, conhecido como **Paradigma da Complexidade**. Segundo Morin (2020, p. 22), a mudança de paradigmas é um procedimento longo, complexo e turbulento, confrontando consideráveis oposições das estruturas consolidadas e das mentalidades arraigadas. Edgar Morin, eminente filósofo e sociólogo francês, amplamente referenciado na contemporaneidade, desempenhou um papel significativo no avanço do pensamento complexo aplicado à educação, especialmente em suas análises sobre abordagens transdisciplinares e dinâmicas de ensino-aprendizagem. Ele argumenta que somos compelidos a contemplar nossos rumos, assim como nossa interação com o mundo ao nosso redor. Morin (2020, p. 22) diz que “o futuro imprevisível está em gestação hoje. Tomara que seja para a regeneração da política, para a proteção do planeta e para a humanização da sociedade: está na hora de mudarmos de Via”.

Focaremos nossas reflexões no contexto ideal para o desenvolvimento desta pesquisa, ao idealizarmos os processos formativos da disciplina de cenografia na

universidade a partir de uma perspectiva transdisciplinar e, portanto, complexa. Para tanto, reconhecemos os fenômenos das abordagens educacionais emergentes como desdobramentos de um novo paradigma educacional de natureza complexa para satisfazer as necessidades desse terceiro milênio. Nesse sentido, reconhecemos e partimos dos esforços que vem sendo instaurados na educação por todas as abordagens do paradigma educacional da complexidade e que ainda não foram implantados efetivamente e totalmente nas práticas curriculares. Segundo Pedroso e Machado (2021, p. 279):

> Considerar a complexidade no plano educacional é pensar uma dimensão ontológica que ajuda a compreender e lidar com as incertezas por meio de uma perspectiva sistêmica e ecológica, de modo a permitir a articulação, a religação, a contextualização e a globalização dos saberes.

Ao resgatar pressupostos para uma docência transdisciplinar, estamos interessados em abordar o paradigma da complexidade como um modelo ideal para o processo de ensino-aprendizagem de cenografia, na tentativa de estabelecer uma prática renovadora quanto à formação de professores e, por outro lado, efetivar a aprendizagem na formação de estudantes.

O **Paradigma da Complexidade**, contexto educacional no qual esta pesquisa se edifica, é uma resposta oposta aos procedimentos executados no paradigma newtoniano-cartesiano e propõe que tudo aquilo que um dia foi compartimentado em caixinhas separadas seja religado, uma proposta na qual o próprio ser humano não seja mais encarado como um ser isolado, mas, ao contrário, seja uma parte importante da engrenagem, membro de uma sociedade que precisa se unir, se reestruturar para criar um novo mundo, uma nova via, segundo Edgar Morin (2011, p. 84). Na tentativa de esclarecer o que significou a passagem de um paradigma para outro, Juan Moreno Lobón (2021, p. 186) escreveu:

> Desde a primeira metade do século XX, especialmente na década de 1920, a transição do paradigma mecanicista para o paradigma da complexidade evidenciou diferentes modos em diferentes velocidades e ocorreu em diferentes áreas do conhecimento. Prigogine, Edgar Morin e outros cientistas postularam conceitos para uma ruptura definitiva com o predomínio do determinismo, ensejando uma concepção muito mais sistemática sobre propósitos, estrutura e racionalização da nova ciência.

Uma das principais diferenças em relação com os paradigmas conservadores é que o paradigma da complexidade reconhece a importância da diversidade e da

diferença. Nesta abordagem, os estudantes são estimulados a investigar diversas óticas e a fomentar a diversidade de opiniões e vivências. Por outro lado, os modelos tradicionais, como observado, costumavam priorizar a padronização e a uniformidade, negligenciando frequentemente as particularidades individuais e culturais dos estudantes (Moraes, 2012, p. 70).

Sobra a atualidade da educação, muito já foi dito com relação às críticas ao modelo tradicional que ainda prevalecem nas nossas práticas educativas. Nos questionamos sobre o porquê das estratégias estabelecidas, no decorrer de todos esses anos, ainda não foram implantadas nos sistemas de ensino. Ou seja, apesar de todos os esforços, ainda lutamos contra uma ciência tradicional, que desconsidera o contexto e a multidimensionalidade presente na realidade e na formação de nossos estudantes e de nossos professores.

Em contraposição à afirmação de que ainda não conseguimos implantar todos os procedimentos pelos quais a educação vem fazendo se esforçando desde o início do século XX, devemos reconhecer que, mesmo que em proporções mínimas e em doses homeopáticas, estamos colhendo frutos dos esforços conquistados. A inclusão, por exemplo, fruto dos processos impulsionados pelas teorias de Paulo Freire sobre a esperança, a liberdade e a autonomia, pode ser pontuada como o início de um movimento imprescindível.

No contexto atual, pontuado por uma diversidade crescente e pela busca incessante por igualdade, a entrada de negros, pessoas transgêneras, pessoas com deficiências e jovens das periferias nas universidades assume uma importância fundamental na edificação de uma sociedade mais inclusiva e justa. Tal mudança paradigmática reflete não apenas a evolução de nossa compreensão sobre a justiça nas relações, mas também a concretização das teorias, previsões e esforços de pensadores como Paulo Freire, já que sua pedagogia libertadora, baseada na valorização do diálogo e na promoção da consciência crítica, tornou-se um marco orientador para a construção de um sistema educacional inclusivo. Ao abrir as portas das universidades para os grupos historicamente marginalizados, estamos efetivamente colocando em prática os princípios fundamentais da pedagogia freiriana. A inclusão não é apenas uma especulação, é um avanço audacioso em direção à edificação de um ambiente acadêmico que reflita a riqueza e complexidade da sociedade. A chegada desses grupos na universidade não apenas enriquece a diversidade de perspectivas, mas desafia os estereótipos arraigados, promovendo

uma compreensão mais profunda da própria condição humana. Sendo assim, a sala de aula se torna um lugar de intercâmbio cultural, no qual as mais diversas experiências se entrelaçam, tecendo uma trama social mais complexa e empática. Contudo, devemos ressaltar que o destino de uma educação verdadeiramente inclusiva não se encerra dentro dos muros da universidade. É necessário implementar políticas e práticas que garantam a permanência e a sequência profissional desses estudantes, assegurando que todos tenham acesso não apenas à formação universitária, mas também ao pleno desenvolvimento de seus potenciais.

Tais problemáticas fervilham no caldeirão do paradigma da complexidade, a partir da ideia de que o mundo é um sistema complexo, interconectado e em constante mudança. Nesse paradigma, a aprendizagem é vista como um processo não linear e dinâmico, no qual os estudantes são incentivados a pensar de forma crítica e criativa, e a construir conhecimento de forma inclusiva e colaborativa. A atuação docente, portanto, não opera mais sobre procedimentos conservadores, mas está focada numa prática pedagógica inovadora. O foco está centrado na progressão de competências como resolução de problemas, comunicação eficiente e capacidade de se ajustar a cenários inesperados e inéditos (Behrens, 2013, p. 61).

No contexto atual da complexidade, estamos interessados numa sala de aula potente e esforçamo-nos para que as práticas necessárias estejam de acordo com os princípios enaltecidos pelas abordagens educacionais no atual paradigma e que, conforme esclarecem Pedroso e Machado (2021, p. 2800):

> A sala de aula, na perspectiva do pensamento complexo, é um espaço de comunicação, de interação social, a partir da vida prática do sujeito aprendente, que constrói seus novos saberes continuamente para atuar efetiva e reflexivamente no mundo. Por ser uma produção cultural, a aula é um espaço humanamente construído, que vem sendo ressignificado ao longo da história por meio de uma nova perspectiva, baseada na pluralidade e no diálogo de saberes, que são agora concebidos como provisórios e questionáveis para as necessidades fundamentais da pessoa.

As abordagens educacionais do paradigma da complexidade estão focadas, portanto, no desenvolvimento humanista do estudante, sobre as pautas sociais, políticas, ecológicas, artísticas, místicas e econômicas das nossas sociedades na atual era planetária, conforme conceitua Edgar Morin em várias de suas obras. O objetivo fundamental e global da educação está focado, não apenas no progresso, mas na sobrevida da humanidade, pois, segundo Morin (2011, P. 68) “a educação do futuro deverá ensinar a ética da compreensão planetária”. Dessa maneira, todo o

esforço do paradigma da complexidade está focado no desenvolvimento individual do estudante e da sua relação com o coletivo, tornando-o, cada vez mais, principal responsável pelo seu processo de aprendizagem, se conscientizando e se responsabilizando também pelo seu desenvolvimento humano: social, pessoal e profissional. “Por isso, a educação deveria mostrar e ilustrar o destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis” (Morin, 2011, p. 54).

A complexidade, dessa maneira, está inteiramente ligada a um modo questionador de estar no mundo, formulando perguntas problemas, sem a garantia de que encontraremos respostas fáceis aos nossos questionamentos, pois, segundo Morin (2015, p. 102):

> Antes de mais nada devo dizer que a complexidade, para mim, é o desafio, não a resposta. Estou em busca de uma possibilidade de pensar através da complicação (ou seja, as infinitas inter-retroações), através das incertezas e através das contradições. Eu absolutamente não me reconheço quando se diz que situo a antinomia entre a simplicidade absoluta e a complexidade perfeita. Porque para mim, primeiramente, a ideia de complexidade comporta a imperfeição já que ela comporta a incerteza e o reconhecimento do irredutível.

Entre muitos avanços, o Paradigma da Complexidade reconhece a interconexão entre as diferentes áreas do conhecimento e enfatiza a importância da transdisciplinaridade, como vimos. Nesse paradigma inovador, os estudantes são incentivados a fazer conexões entre diferentes campos do conhecimento e abordar problemas de forma integrada. Os professores estão focados “na mudança metodológica da prática docente e na busca da superação das críticas quanto à atuação no ensino universitário” (Behrens, 2006, p. 7).

O paradigma educacional da complexidade está intrinsecamente ligado à criação de novos conhecimentos, saberes, competências e habilidades, que são essenciais para alcançarmos os resultados mais eficazes na educação, como aponta Moraes (2012, p. 76).

> Precisamos, sim, aprender a pensar a partir de outra lógica, aprender a perceber e a sentir a partir do que acontece em outros níveis de realidade, aprender a dialogar com as emergências, a questionar nossas estruturas de pensamento, nossos sentimentos e emoções decorrentes.

O ambiente de aprendizagem alinhado ao paradigma educacional da complexidade é um ambiente que, além de possibilitar recursos tecnológicos,

necessários para o ensino com pesquisa, por exemplo, se construa como um lugar de troca, a partir das relações humanas entre professores e estudantes. Tais relações devem emergir sobre os contextos específicos de cada sujeito do conhecimento, formando, prioritariamente, um ambiente de amorosidade, empatia, resiliência e humanismo.

Para a efetivação de uma docência transdisciplinar, como percebemos, faz-se necessária a criação de um espaço de experiências que amplie a capacidade de reflexão dos estudantes, estimulando suas ações. Nesse sentido, torna-se relevante a criação de uma ambiência de afetividade e estímulo à pesquisa, para que os estudantes se interessem e passem a produzir o conhecimento, expandindo a compreensão em todos os sentidos. Portanto, podemos entender o espaço de convivência e conexão com os contextos extracurriculares como uma ambiência onde os sujeitos do conhecimento estejam interrelacionados, convivendo com suas diversidades, dialogando com seus diferentes tipos de conhecimentos, cognitivos, racionais, intuitivos, imaginários, mágicos e espirituais, dentro e fora dos muros da universidade. Como escreveu Humberto Maturana (2001, p. 122 - 123).

> O conhecimento é uma apreciação de um observador sobre a conduta do outro, que pode ser ele mesmo. No momento em que se vê isto desta forma, por um lado, descobre-se que o conhecimento é sempre adquirido na convivência. Descobre-se que se aprende a ser de uma ou outra maneira na convivência com outros seres humanos. Por outro lado, descobre-se que o conhecimento tem a ver com as ações. Tem a ver com ações consideradas adequadas em um domínio particular. Desse modo, se quero que alguém adquira conhecimento em um certo espaço, o que tenho que fazer é convidá-lo a viver em um certo domínio; se ele aceita, terá esse conhecimento.

Um espaço de convivência, pesquisa e prática é tido, então, como um espaço de invenção e de descobertas, gerando a busca por novos conhecimentos. Uma relação que leva em consideração os diferentes contextos individuais de cada estudante é contrária a uma relação de opressores e oprimidos, para usar uma terminologia própria de Paulo Freire (2020, p. 68), sem a imposição de uma consciência sobre a outra e que, portanto, favoreça o humanismo nos processos educacionais e se distancie das contradições presentes no paradigma tradicional de ensino. É importante dizer que “a superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo e não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se (Freire, 2020, p. 48). A tomada de atitudes, portanto, é uma consequência inevitável para os estudantes, uma vez que a ambiência criada, fundada

a partir de práticas dialógicas e considerando a inclusão de uma terceira alternativa além do certo e do errado, favoreça a liberdade e a vivência das emoções.

Ao ponderarmos sobre as ações humanas, é imprescindível reconhecer o papel das emoções na construção do conhecimento. Nesse contexto, como professores, é importantíssimo refletir sobre as emoções que desejamos predominar em nossa sala de aula, a fim de cultivar um ambiente de conexão, confiança e afeto em relação às práticas vivenciadas pelos nossos estudantes. Ao contemplarmos essas perspectivas transdisciplinares das ações e emoções, conforme Maturana (2001, p. 45), as relações sociais são estruturadas da seguinte maneira:

> Todas as ações humanas acontecem num espaço de ação especificado estruturalmente como emoção. De modo que, se eu quero me perguntar qual é a emoção que tem a ver com o social, tenho que me perguntar qual é a emoção que funda o social. E nisto, eu entro claramente em discordância com o discurso sociológico corrente. Eu penso que nem todas as relações humanas são relações sociais. Penso que há diferentes tipos de relações e interações humanas, dependendo da emoção que as fundamenta. Normalmente não fazemos essa distinção, ainda que na vida cotidiana nos relacionemos fazendo a distinção. No discurso acadêmico não fazemos essas distinções, e falamos normalmente como se todas as relações humanas fossem do mesmo tipo.

Portanto, é preciso considerar que todos os espaços onde as ações humanas se desdobram são fundamentados em emoções na medida em que os sistemas racionais se mesclam com a aceitação das nossas práticas sociais. Em outras palavras, no contexto das interações humanas, é crucial considerar as emoções, de modo que o espaço social possa emergir a partir do sentimento de aceitação mútua e do amor (D´Ambrósio 2001, p. 37). Dessa maneira, conseguiremos inverter a dinâmica social imperante e opressora, comumente ocorrida nas práticas educacionais, independente do curso ou disciplina ministrados.

O paradigma educacional da complexidade necessita da criação desses ambientes transdisciplinares para que o conhecimento vivo, reunindo os diferentes saberes, possa brotar nos processos de ensino-aprendizagem, através das ações pertinentes à construção de uma atmosfera propícia, necessária para que a multidimensionalidade possa coexistir.

Segundo Moraes (2005, p. 16), o paradigma educacional da complexidade é estruturado basicamente a partir de três dimensões idealizadas pelo Edgar Morin: **a dimensão ontológica, a dimensão epistemológica e a dimensão metodológica**. O princípio ontológico apresenta o sujeito do conhecimento como um ser inseparável

da realidade. Os princípios epistemológico e metodológico buscam quebrar com as barreiras do conhecimento formatado em disciplinas, permitindo uma percepção dos diferentes saberes para além das disciplinas. É o desejo por um novo sentido da vida, possibilitando experiências transformadoras embasadas em processos dialógicos, recursivos e abertos. Sendo assim, a transdisciplinaridade é uma resposta crítica à ideia positivista de formatação das ciências em caixinhas separadas, promovendo a hiperespecialização, contrária a uma visão globalizada do conhecimento. Edgar Morin (2003, p. 13 – 14), elucida tais proposições ao afirmar que:

> De fato, a hiperespecialização impede de ver o global (que ela fragmenta em parcelas), bem como o essencial (que ela dilui). Ora, os problemas essenciais nunca são parceláveis, e os problemas globais são cada vez mais essenciais. Além disso, todos os problemas particulares só podem ser posicionados e pensados corretamente em seus contextos; e o próprio contexto desses problemas deve ser posicionado, cada vez mais, no contexto planetário.

Um conhecimento fragmentado certamente não incentivará a habilidade de reconhecer e lidar com os novos problemas que surgem em um mundo permeado por complexidades decorrentes do conhecimento convertido em ação, que integra novos fatos à realidade (D'Ambrosio, 2012, p. 227). Para além dos conteúdos que deveriam ser transmitidos aos estudantes numa pedagogia tradicional, estamos interessados no desenvolvimento das relações humanas, no reconhecimento da importância do outro no seu próprio processo de autoformação. Portanto, faz-se necessário o reencontro com a alma dos estudantes, acolhendo-os e permitindo que desenvolvam importantes conexões que, segundo D´Ambrosio (2012, p. 227):

> A transdisciplinaridade leva o indivíduo a tomar consciência da essencialidade do outro e da sua inserção na realidade social, natural, planetária e cósmica. Uma consequência imediata da essencialidade é que a inserção só pode se dar mediante um relacionamento de respeito, solidariedade e cooperação com o outro, consequentemente com a sociedade, com a natureza e com o planeta, todos e tudo integrados na realidade cósmica. Esse é o despertar da consciência na aquisição do conhecimento. A grande transformação pela qual passa a humanidade é o encontro do conhecimento e da consciência.

O desenvolvimento de uma pesquisa embasada pelo paradigma da complexidade, portanto, exige mudanças efetivas no desenvolvimento geral do ensino-aprendizagem e, no que se refere à prática docente, segundo Behrens (2006, p. 21):

> O professor, ao tomar o novo paradigma na ação docente, necessita reconhecer que complexidade não é apenas um ato intelectual, mas também o

> desenvolvimento de novas ações individuais e coletivas que permitam desafiar os preconceitos, que lancem novas atitudes para encarar a vida, que gerem situações de enfrentamento dos medos e das conquistas.

Há ainda um longo caminho para ser percorrido até que as inovações propostas pelo paradigma da complexidade sejam realmente efetivas no ensino universitário, contudo, a pratica desses objetivos é nosso desejo e dever enquanto agentes educacionais. Porém, não devemos pensar que tal modelo nos será suficiente por toda a contemporaneidade, uma vez que estamos em constante mudança e, dessa maneira, podemos encontrar novos paradigmas que deem conta das necessidades dos processos educacionais, pois, conforme nos alerta Morin (2015, p.83):

> A complexidade não é uma receita para conhecer o inesperado. Mas ela nos torna prudentes, atentos, não nos deixa dormir na aparente mecânica e na aparente trivialidade dos determinismos. Ela nos mostra que não devemos nos fechar no “contemporaneísmo”, isto é, na crença de que o que acontece hoje vai continuar indefinidamente. Por mais que saibamos que tudo o que aconteceu de importante na história mundial ou em nossa vida era totalmente inesperado, continuamos a agir como se nada de inesperado devesse acontecer daqui pra frente. Sacudir esta preguiça mental é uma lição que nos oferece o pensamento complexo.

O esforço atual, contudo, como ressaltamos neste capítulo, está na efetivação dos ideais propostos pelo paradigma da complexidade e a construção de um futuro promissor está imbricada na prática educacional que fazemos do nosso presente, eliminando procedimentos antigos, que já se comprovaram totalmente ineficientes na formação dos estudantes universitários.

Edgar Morin (2020a, p. 20) desafia a tendência humana de buscar respostas simplistas para questões intrincadas, convidando-nos a considerar a incerteza e a ambiguidade que são inerentes à vida. Sua escrita é um caminho cheio de nuances desafiadoras para a compreensão humana, um convite para refletir sobre os desafios cognitivos, onde cada curva revela uma nova camada de significado. Mais do que um teórico, Morin é um filósofo engajado que compreende a interconexão entre a teoria e a prática. Ele acredita que a transformação social emerge da compreensão profunda das complexidades que regem nossa existência. Sua mensagem é um convite à reflexão, uma convocatória para nos tornarmos agentes da mudança, propondo um mundo mais consciente e compassivo.

A vivência da complexidade, para Edgar Morin (2015, p. 83) é um convite à mente humana para transcender as fronteiras limitantes das disciplinas tradicionais e

abraçar a complexidade integrada aos sistemas do mundo real. Dessa maneira, o pensamento complexo está ligado à ação de abraçar um sistema composto por inúmeras interconexões e camadas de significado sobre a realidade. Ao invés de separar os elementos do conhecimento em categorias estanques, Morin nos desafiou a explorar as interações, relações de influências mútuas, erros e fracassos que permeiam todas as esferas da vida.

2.3.1 A transdisciplinaridade e o pensamento complexo de Edgar Morin

A descrição do conceito transdisciplinar surgiu pela primeira vez durante o I Encontro Internacional sobre Multidisciplinaridade e Interdisciplinaridade, realizado na Universidade de Nice, na França em setembro de 1970 por Jean Piaget. Na sua explicação, Piaget ilustrou o progresso do pensamento, ressaltando que as formas de colaboração entre os conhecimentos e as áreas de estudo precisavam alcançar o estágio da transdisciplinaridade, conseguindo assim a interação com um sistema completo, sem fronteiras entre os distintos campos do conhecimento (Sommerman, 2006, p. 44). Dessa forma, a transdisciplinaridade seria então uma crítica à concepção positivista de segregação das ciências em disciplinas separadas, promovendo uma potencialização na especialização intensa dos conhecimentos, o que nos restringiria uma visão abrangente do saber.

A transdisciplinaridade também está ligada a uma postura receptiva do indivíduo, uma vez que rejeita toda hierarquia ou arbitrariedade, pois conforme Ubiratan D'Ambrosio (1997, p. 79):

> O essencial na transdisciplinaridade reside na postura de reconhecimento de que não há espaço nem tempo culturais privilegiados que permitam julgar e hierarquizar como mais corretos – ou mais certos ou mais verdadeiros – os diversos complexos de explicações e de convivência com a realidade.

Em 1957 Morin dirige a **Revista *Arguments***, fundada com alguns de seus amigos. Nesse contexto, Morin passa a elaborar o problema-chave dos fundamentos teóricos da complexidade do mundo, especialmente humano. Tal reflexão se estende ao longo dos 30 anos em que ele escreve **O Método**. Em março de 1968, Morin participou de uma conferência em Milão sobre o caráter internacional das revoltas estudantis instauradas na França e também foi professor substituto de um curso na universidade de *Nanterre* em meio às agitações que antecederam a explosão

estudantil de maio de 68. Em meio às reivindicações e protestos desse período, além das causas estudantis, estavam o processo de emancipação feminina, a liberalização dos costumes e a compreensão das homossexualidades, conforme nos conta Morin (2020, p. 17). O **Relatório Meadows**, divulgado em 1972, despertou a consciência ambiental, antecipando que a deterioração da biosfera resultasse na deterioração da antroposfera, influenciando os alimentos, os recursos, a saúde e a psique dos seres humanos (Morin, 2020, p. 17). Morin, que já havia adquirido consciência ecológica na Califórnia nos anos de 1969 e 1970, a partir do **Relatório Meadows**, tornou-se um dos pioneiros de uma política ecológica. Sobre as questões ambientais da atualidade, Morin acredita que a crise da pandemia do Corona vírus forneceu um resgate da consciência ecológica, porém ele teme que talvez a humanidade precise estar à beira do abismo para acionar o reflexo da salvação vital. Morin (2020, p. 18) disse:

> Dedico-me a essa causa há meio século. Mas a insiro numa concepção mais global, em que a política integra a ecologia, que integra a política. Nessa concepção, o frenesi tecnoeconômico mundial, animado pela sede incansável de lucro, é o motor da degradação da biosfera e da antroposfera. Isso me leva de volta as minhas resistências.

Na resistência intelectual e política às barbáries, vividas ao longo dos seus 102 anos, é que Edgar Morin desenvolveu suas ideias, formuladas desde os anos de 1980, e que foram expostas em livros, artigos e conferências. Tais ideias foram atualizadas pela imensa crise inaugurada pela pandemia do coronavírus[5], que, por um lado, o surpreendeu muito, mas, por outro lado, confirmou à sua maneira de pensar. Morin diz ser cria de todas as crises vividas ao longo de toda sua vida e que, apesar de esperar o inesperado, se preocupa com retrocessos e com explosões de barbáries e que ainda prevê a possibilidade de cataclismos históricos (Morin, 2020, p. 19).

Ao longo de sua formação, transcendeu os limites disciplinares com uma performance singular, aventurando-se pelas áreas da filosofia, da sociologia, da antropologia e da educação, nas quais a complexidade sempre fez parte. Seu trabalho é um testemunho vivo do pensamento complexo, conectando os eventos, as ideias e as pessoas que moldam o nosso mundo. Nesse sentido, sua produção intelectual vem

[5] Em 2020, um minúsculo vírus surgido na China gerou um cataclismo mundial, paralisando a vida econômica e social deixando mais de quatro milhões de pessoas confinadas. A megacrise gerada pela Covid-19 foi, segundo Morin (2020, p. 21), uma combinação de "crises políticas, econômicas, sociais, ecológicas, planetárias, que se sustentam mutualmente com componentes, interações e interminações múltiplas e interligadas, ou seja, complexas, no sentido original da palavra complexus, o que é tecido junto".

transmutando conceitos áridos em reflexões profundas sobre a condição humana, a cultura, a educação e a política. Como nos esclarece Paula Stroh (2021, p. 223):

> A construção interdisciplinar do saber, segundo a ótica de Morin, convoca posturas de cognição que abandonem posturas teóricas generalizantes e renunciem a explicações prontas. A racionalização complexa requer espírito de pesquisa aberto ao diálogo interdisciplinar e inteligibilidade aberta à compreensão das inter-relações antagônicas e concorrentes entre as sociedades humanas e seus respectivos espaços geográficos.

Edgar Morin voltou seu olhar atento para os processos educacionais no final da década de 1990, a convite da UNESCO, momento em que ele escreveu a obra **Os sete saberes necessários à educação do futuro** (2011), uma obra necessária para as instituições educacionais repensarem seus rumos para a educação do terceiro milênio. A UNESCO Brasil publicou a obra **Educação: Um tesouro a descobrir**, de Jacques Delors em 1998. Trata-se de um relatório, no qual se estabeleceu os quatro pilares da educação contemporânea que são: “aprender a ser” (focado no desenvolvimento do ser humano como um todo); “aprender a conhecer” (colocando o sujeito do conhecimento em constante aprendizagem); “aprender a fazer” (possibilitando aos educandos a interconexão entre o conhecimento teórico e conhecimento prático) e o quarto pilar “aprender a conviver” (que se refere ao saber viver em comunidade). Baseado no **Relatório Delors**, como ficou conhecido, Morin chegou à conclusão de que há 7 saberes que toda a sociedade deveria aprender. Tais saberes são divididos em capítulos no livro e cada capítulo vai falar um pouco sobre cada um dos saberes. A obra é muito objetiva e explica a lógica de Morin ao relacionar tais saberes como necessários à educação do futuro. O livro, que foi escrito há mais de 20 anos, continua sendo extremamente atual e inspirando o desenvolvimento de uma nova geração de professores e estudantes.

Nessa nova jornada, Morin nos levou a questionar profundamente os métodos convencionais de ensino e a constatar que a educação estava muito aquém de seu potencial transformador. Segundo, Pedroso e Machado (2021, p. 282):

> Trata-se de um conjunto de saberes integrados ao pensamento complexo que vão além de disciplinas, constituindo uma visão holística do mundo e das coisas, em uma relação circular com sujeitos aprendentes. Como princípios de um pensamento articulador, não podem ser vistos como equivalentes àquilo que é difícil e complicado de compreender. Inversamente, deve-se reconhecer a realidade como um olhar abrangente, inclusivo e multidimensional.

Em **Os sete saberes necessários à educação do futuro** (2011), Edgar Morin argumenta que a educação do final do século XX não atendia às demandas complexas

e interconectadas do mundo contemporâneo. A obra parte da máxima de que a educação tradicional é fragmentada e compartimentalizada, incapaz de abordar as complexidades da realidade contemporânea. Morin sugere então que a educação do futuro, essa que vivenciamos no presente, deva transcender as barreiras disciplinares e promover uma compreensão mais holística do conhecimento. Morin, portanto, estabelece os sete saberes essenciais para a educação do futuro. Cada um desses saberes destaca os aspectos indispensáveis que devem ser incorporados ao processo de ensino-aprendizagem para formar seres humanos mais preparados quanto ao enfrentamento dos desafios do século XXI. São eles:

- As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão;

Nesse primeiro capítulo da obra, Morin aborda a problemática das "cegueiras do conhecimento", destacando o erro e a ilusão como os obstáculos comuns para o processo de compreensão da realidade. Ele argumenta que a busca pelo conhecimento muitas vezes é prejudicada por tais cegueiras, que podem ser resultantes da simplificação excessiva, da fragmentação do saber e da rigidez na maneira de pensar. Dessa maneira, o autor sugere que as cegueiras do conhecimento são inerentes à condição humana e destaca a necessidade de uma abordagem mais complexa e multidimensional para lidar com a realidade. Morin propõe a ideia de "pensamento complexo", que envolve a integração de diversas perspectivas e a compreensão das interconexões entre os elementos. Esse capítulo também chama a atenção para a importância do reconhecimento e relação do erro como uma parte inerente ao processo de aprendizagem. Sendo assim, ele diz que a busca pela verdade não é um caminho linear e que é fundamental aceitar a inevitabilidade do erro como uma oportunidade de crescimento e aprimoramento. Segundo Morin (2011, p. 30):

> As possibilidades de erro e ilusão são múltiplas e permanentes: aquelas oriundas do exterior cultural e social inibem a autonomia da mente e impedem a busca da verdade; aquelas vindas do interior, encerradas, às vezes, no seio de nossos melhores meios de conhecimento, fazem que as mentes se equivoquem consigo mesmas e sobre si mesmas.

Este capítulo, portanto, aborda o Intelecto, a Razão, a Ilusão e propõe a aceitação de que nenhum saber é absoluto. De acordo com Morin, nenhum conhecimento está isento de ser desafiado pelo equívoco ou pela ilusão (Morin, 2011, p. 30). Isso se deve aos equívocos na percepção dos nossos sentidos, facilmente visualizados ao lembrarmos da ilusão de ótica, por exemplo. Em outras palavras, não

podemos confiar plenamente em nossos próprios olhos. Além disso, existe o equívoco da ilusão no sentido de como interpretamos uma situação. Quantas vezes não acontece de alguém falar alguma coisa e outro se justificar contrariado, alguém diz que você disse certas coisas quando não era bem isso que você quis dizer? Nesse último caso, as emoções influenciam nossos pensamentos e multiplicam as chances de erros. Morin diz que não existe nenhuma teoria científica que esteja isenta de erros para sempre. O avanço tecnológico veio comprovar a existência de erros em algumas teorias, a invenção do microscópio, por exemplo, veio comprovar que algumas doenças são causadas por micro-organismos que antes desconhecíamos e descobrimos outras verdades (Morin, 2011, p. 29).

Nesse primeiro capítulo, Morin cita várias coisas que influenciam para que o conhecimento não seja cem por cento verdadeiro para sempre. Diz que existem os erros mentais que envolvem o real e o imaginário, por exemplo, as pessoas que juram ter visto seres mitológicos. A nossa memória, segundo Morin, também pode ser fonte de erros.

Algumas analogias podem ser traçadas entre esse primeiro saber, formulado por Morin, com as especificidades das artes cênicas, mais especificamente com a cenografia. Da mesma maneira que o conhecimento humano várias vezes se baseia em simplificações e representações, a cenografia no teatro cria atmosferas que podem não corresponder diretamente à realidade. Através da manipulação de signos, conceitos e dispositivos, os cenógrafos criam ilusões que influenciam a percepção dos espectadores, assim como o conhecimento muitas vezes é influenciado por ilusões e simplificações. A arte da cenografia considera múltiplos elementos visuais, espaciais e sonoros, como o próprio espaço, a cor, a luz, a textura, e o som, interagindo para criar uma experiência sensorial coesa. Da mesma maneira, o conhecimento humano é complexo e muitas vezes requer a consideração de múltiplos fatores inter-relacionados para uma compreensão completa dos acontecimentos. No teatro, as percepções dos espectadores podem ser manipuladas de várias maneiras, e diferentes espectadores podem interpretar uma encenação de maneiras distintas. Dessa maneira, o conhecimento humano é influenciado pela perspectiva individual, experiências passadas e preconceitos, resultando em interpretações variadas e muitas vezes incertas. Assim como os cenógrafos constroem espacialidades que suportam a poética de um espetáculo, os seres humanos constroem narrativas e conceitos para entender o mundo ao seu redor. Tais narrativas podem ser

influenciadas por elementos desconhecidos ou incompreendidos, assim como a cenografia pode depender de elementos ocultos para criar uma ficção convincente. Assim como os cenógrafos podem revisar e ajustar seus designs ao longo do processo de produção, o conhecimento humano está em constante evolução à medida que novas informações são descobertas e novas perspectivas são consideradas. A aceitação da incompletude e da incerteza é fundamental tanto para a cenografia quanto para o conhecimento humano. Portanto, a analogia entre o primeiro saber de Edgar Morin e a arte da cenografia no teatro destaca a importância de reconhecer a complexidade, a incerteza e a ilusão inerentes ao processo de construção do conhecimento e da experiência humana.

- Os princípios do conhecimento pertinente;

Nesse segundo capítulo, Edgar Morin argumenta a favor da importância do contato com o conhecimento, lembrando da necessidade que os seres humanos tem para aplicarem sua inteligência fundamental, como a curiosidade, por exemplo. Simultaneamente, ele sugere uma compreensão do ser humano ao considerar a interconexão de vários domínios, como o biológico, psíquico, social, afetivo e cognitivo. Em uma escala mais ampla, Edgar Morin enfatiza que as sociedades são formatadas por linguagens como a história, economia, sociologia e religião. No entanto, podemos observar uma prática comum ao negligenciar questões globais nas ciências disciplinares. Tal prática resulta na compartimentalização das disciplinas e seus saberes, prejudicando a busca por soluções significativas para os problemas, uma vez que elementos importantíssimos que foram separados, deveriam estar intrinsecamente entrelaçados. Segundo Morin (2011, p. 42):

> Trata-se de entender o pensamento que separa e que reduz, no lugar do pensamento que distingue e une. Não se trata de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, nem da análise para a síntese; é preciso conjuga-las. Existem desafios da complexidade com os quais os desenvolvimentos próprios de nossa era planetária nos confrontam inelutavelmente.

Morin, nesse capítulo, fala sobre contexto, sobre Globalização e sobre Era Planetária, um termo muito utilizado por ele. A questão de mapear os conhecimentos à contemporaneidade, no qual as informações estão interligadas, coisas que acontecem lá na China influenciam a nossa vida aqui no Brasil, por exemplo. Isto é, o mundo não está dividido em cidades, países, continentes totalmente isolados e independentes. As distâncias diminuíram com a globalização, portanto as pessoas

têm mais acesso à informação e à internet e as formas de acesso a ela só crescem (Morin, 2011, p. 43). Dessa maneira, a educação deve aprimorar o domínio de organização do conhecimento disponível no mundo contemporâneo.

Nesse capítulo, Edgar Morin diz que os problemas da contemporaneidade estão cada vez mais relacionados com a multidisciplinariedade, multidimensionalidade, transversalidade, globalidade e planetaridade. Quando os saberes são abordados de maneira separada não se considera a contextualidade, a multidimensionalidade a globalidade, e a complexidade. Ele considera o contexto como um sentido ao conhecimento, pois não adianta ter o conhecimento de forma isolada, sendo insuficiente. O global são as relações entre as partes e o todo. A comunidade em sua totalidade, por exemplo, se manifesta em cada pessoa, em sua linguagem, em seu entendimento, em suas responsabilidades e em suas regras (Morin, 2011, p. 34). Dessa maneira, o olhar sobre o todo, às vezes, não é suficiente para entendermos algumas questões. O multidimensional se refere às unidades complexas, como o ser humano, o seu melhor exemplo. O ser humano não se resume apenas a um corpo biológico, mas também é, simultaneamente, um ser social, psicológico, emocional e racional. A comunidade, por sua vez, é outro exemplo, não se limita apenas ao que observamos atualmente, mas abarca uma dimensão histórica, econômica, sociológica, religiosa, ou seja, não podemos separar uma parte e considerá-la como verdade absoluta. Nesse contexto, o complexo é aquilo que reúne todos esses elementos, pois, em sua origem, já implica na ideia de ser composto por diversas partes. Morin argumenta que a educação deve promover a inteligência abrangente, para compreender o complexo, o contexto, de maneira multidimensional e dentro de uma perspectiva global (Morin, 2011, p. 37).

Assim como os princípios do conhecimento pertinente enfatizam a importância de integrar múltiplas perspectivas e disciplinas para obter uma compreensão mais completa de um fenômeno, a cenografia no teatro integra elementos das diferentes mídias que compõem o espetáculo, como cenários, projeções de vídeos, efeitos de iluminação, manipulações sonoras, figurinos e adereços para criar uma experiência visual, sensorial e emocional coesas. Sendo assim, tanto na cenografia quanto no segundo saber de Morin, reconhecemos a interdependência dos elementos. Na cenografia, a iluminação pode afetar a percepção do espaço, assim como o conhecimento pertinente reconhece que diferentes aspectos de um problema estão interligados e influenciam uns aos outros. Nesse sentido, assim como a cenografia

leva em consideração as informações provenientes da dramaturgia verbal, do tipo de edifício teatral que será ocupado e do público-alvo de um espetáculo, o segundo saber de Morin enfatiza a importância de considerar o contexto social, histórico e cultural ao buscar compreender um fenômeno. Ambos reconhecem que o significado e a relevância podem variar dependendo do contexto em que estão inseridos. Tanto a cenografia quanto o segundo saber de Morin adotam uma abordagem holística, buscando compreender um sistema como um todo (o espetáculo), em vez de analisar seus componentes isoladamente. Na cenografia, isso pode envolver a criação de um ambiente que não apenas complemente a narrativa da peça, mas também influencie a experiência sensorial dos espectadores. Assim como os cenógrafos precisam ser flexíveis e adaptáveis para criar cenários que atendam às necessidades da encenação teatral, o conhecimento pertinente requer uma abordagem flexível que possa se adaptar a novas informações, perspectivas e mudanças no ambiente. Ambos reconhecem que a compreensão completa de um fenômeno é dinâmica e está sujeita a evolução ao longo do percurso, adaptando-se as novas configurações. Portanto, a analogia entre o segundo saber de Edgar Morin e a arte da cenografia no teatro destaca a importância de uma abordagem holística, integrada e contextualizada para compreender a complexidade do mundo ao nosso redor, reconhecendo as interações entre os elementos e a necessidade de uma visão ampla e flexível.

- Ensinar a condição humana;

Nesse terceiro capítulo, Morin aborda a essência do ser humano, destacando a superação das barreiras geográficas no momento em que reconhecermos a nossa humanidade compartilhada e a importância de compreender a nossa história. Nesse contexto, é necessário a compreensão da "Era Planetária" e da "Condição Cósmica". A exploração da "Condição Terrena" revela a nossa existência na Terra e a nossa construção de uma identidade terrena, ressaltando, no entanto, a igualdade biológica, enquanto que as diferenças culturais nos tornam únicos, enfatizando que somos similares em meio às nossas próprias diversidades. Para encerrar esse terceiro capítulo Morin (2011, p. 54) nos diz:

> Por isso, a educação deveria mostrar e ilustrar o Destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis. Assim, uma das vocações essenciais da educação do futuro serão o exame e o estudo da complexidade humana. Conduziria a tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade

> dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos da Terra.

Morin, neste terceiro capítulo, enfatiza que, apesar das diferenças geográficas e culturais, todos nós somos seres humanos e devemos reconhecer nossa humanidade. Apesar de toda a complexidade cada um de nós é simplesmente um ser humano em busca da felicidade. No entanto, embora nossa condição seja terrena e compartilhemos semelhanças biológicas, somos culturalmente diversos, e Morin denomina isso como unidualidade (Morin, 2011, p. 47). A concepção de unidade não elimina a noção de diversidade, e a ideia de diversidade não nega a noção de unidade; esse ensinamento é crucial para a educação do futuro. Somos todos seres humanos, mas possuímos nossas próprias distinções que devem ser reconhecidas e respeitadas, sem perder nossa essência, nossa existência e nossa humanidade.

Podemos fazer uma analogia entre o terceiro saber e a arte da cenografia no teatro, especialmente considerando como a cenografia pode contribuir para a representação e a compreensão da condição humana. Assim como a cenografia no teatro cria o ambiente e a atmosfera dramatúrgica, o terceiro saber de Morin enfatiza a importância do contexto e do ambiente na compreensão da condição humana. A cenografia pode ser utilizada para evocar emoções, agregar informações e refletir aspectos emocionais da experiência humana, como a solidão, a alegria e o medo, por exemplo. A cenografia muitas vezes se baseia em elementos da vida cotidiana para criar ambientes onde os espectadores possam se reconhecer e se identificar. Da mesma forma, o terceiro saber de Morin destaca a importância de integrar aspectos da vida cotidiana no processo educacional para uma compreensão mais profunda da condição humana. Isso pode incluir a representação de espaços familiares, interações sociais e temas éticos, que os espectadores possam relacionar com suas próprias vidas. A cenografia pode ser usada para enfatizar e explorar as relações humanas, sejam elas amorosas, conflituosas, familiares ou sociais. Da mesma forma, o terceiro saber de Morin encoraja uma abordagem educacional que promova a reflexão sobre as relações interpessoais e os aspectos emocionais da condição humana. Através da representação de espacialidades e situações complexas, a cenografia pode aprofundar a compreensão das dinâmicas sociais e emocionais. Assim como a cenografia pode desafiar expectativas e estereótipos, criando ambientes inesperados ou contraditórios com o que o texto verbal, por exemplo. Dessa maneira, a analogia

entre o terceiro saber de Edgar Morin e a arte da cenografia no teatro destaca a importância de uma abordagem educacional e artística que promova uma compreensão mais profunda e holística da condição humana, explorando emoções, relações sociais e complexidades da existência de maneira reflexiva e envolvente.

- Ensinar a identidade terrena;

No quarto capítulo, Morin realiza uma retrospectiva da história mundial, na medida em que faz uma abordagem desde os primórdios da humanidade, passando pela evolução, pela diáspora, até chegar nos povos mais antigos e no surgimento do Homo sapiens. Ele também destaca que o mundo está se tornando cada vez mais interligado, enfatizando a necessidade de desenvolvermos uma identidade terrena e uma consciência global. Tal movimento, portanto, implica aprender a viver de uma forma colaborativa, compartilhando, comunicando, promovendo uma consciência ecológica e educando as gerações futuras para também cultivarem a necessária consciência ecológica que devemos ter. Edgar Morin (2011, p. 68) diz:

> Estamos comprometidos na escala da humanidade planetária, com a obra essencial da vida, que é resistir à morte. Civilizar e solidarizar a Terra, transformar a espécie humana em verdadeira humanidade torna-se o objetivo fundamental e global de toda educação que aspira não apenas ao progresso, mas à sobrevida da humanidade. A consciência de nossa humanidade, nessa era planetária, deveria conduzir-nos à solidariedade e à construção recíproca, de indivíduo para indivíduo, de todos para todos. A educação do futuro deverá ensinar a ética da compreensão planetária.

A partir desse quarto capítulo, aparentemente, os termos usados por Morin vão se tornando um pouco mais familiares. A identidade terrena nos leva a refletir por outro ângulo, pois é preciso compreendermos não apenas a condição humana na contemporaneidade, mas também a condição da vivência humana que, ao longo da história, se tornou condição da era planetária (Morin, 2011, p. 66). Nesse sentido, o assunto gira em torno da evolução das telecomunicações, da internet e de todas as informações que nos rodeia. Para entender de onde surgiu tudo isso é preciso olhar para a história do mundo, para o surgimento dos primeiros seres humanos, para a diáspora, para os povos antigos, etc. Morin conclui o capítulo afirmando que o mundo está se tornando cada vez mais unificado e, por isso, é necessário desenvolver tanto a identidade terrena quanto a consciência terrena. Devemos aprender a existir neste planeta, a conviver, a comunicar, a adotar uma consciência ecológica e a instruir as próximas gerações para também cultivarem essa consciência.

Assim como a cenografia pode criar espacialidades que dialogam com culturas variadas, o quarto saber de Morin destaca a importância de reconhecer e valorizar a diversidade cultural da humanidade. O teatro, através da cenografia, por exemplo, pode ajudar a promoção, a compreensão e a apreciação das diversas identidades terrenas. A cenografia pode ser utilizada como meio de ressignificação das identidades presentes numa encenação, incluindo suas relações com o espaço ao seu redor. Da mesma maneira, o quarto saber de Morin incentiva uma abordagem educacional que promova a autoconsciência e a compreensão das identidades individuais dos estudantes, reconhecendo suas experiências únicas e suas conexões com a identidade coletiva da humanidade.

- Enfrentar as incertezas;

No quinto capítulo, Morin desenvolve a abordagem necessária para lidar com a incerteza, enfatizando a importância de se tomar as precauções e cultivar a resiliência diante das situações vivenciadas. Ele destaca a também a necessidade de estar preparado para mudanças imprevistas, ao mesmo tempo que, além da criação e inovação, torna-se crucial reconhecer a presença das destruições no processo, valorizando a complexidade do cenário em que não apenas ocorrem os avanços, mas também as transformações e os desafios significativos. Morin (2011, p. 80) diz:

> Na história, temos visto, com frequência, infelizmente, que o possível se torna impossível e podemos pressentir que as mais ricas possibilidades humanas permanecem ainda impossíveis de se realizar. Mas vimos também que o inesperado se torna possível e se realiza; vimos, com frequência, que o improvável se realiza mais do que o provável; saibamos, portanto, esperar o inesperado e trabalhar pelo improvável.

Dado que o conhecimento é passível de questionamento, neste quinto capítulo, o foco reside em aprender a lidar com as incertezas, estar preparado para o inesperado, demonstrar precaução e desenvolver resiliência. Morin salienta que não apenas existem inovações e criações, mas também destruições, e estas também podem resultar em novos progressos e avanços para a humanidade (Morin, 2011, p. 80). Ele enfatiza a importância de ensinar às crianças como lidar com as incertezas, a frustração e os riscos associados à incerteza, pois cada escolha representa uma aposta e nem tudo pode ser previsto, especialmente a longo prazo.

Assim como a incerteza muitas vezes se manifesta na forma de ambiguidade e dualidade na vida humana, a cenografia pode usar elementos ambíguos e contraditórios para criar atmosferas e espacialidades que desafiam as expectativas

dos espectadores. Por exemplo, um cenário pode parecer acolhedor e familiar à primeira vista, mas à medida que a encenação se desenrola, revela-se perturbador e desconhecido. Tal movimento reflete a natureza ambígua e complexa da existência humana, onde as coisas nem sempre são o que parecem ser à primeira vista. A cenografia frequentemente envolve espaços que podem ser transformados e reconfigurados ao longo da encenação. Essa transformação constante dos espaços pode representar a ideia de que a realidade é fluida e sujeita a mudanças imprevisíveis, refletindo a incerteza inerente à condição humana. Da mesma forma, as reviravoltas nas tramas de um espetáculo de teatro podem espelhar a imprevisibilidade da vida real. Assim, como a arte da cenografia desafia as expectativas do público ao criar ambientes e atmosferas que não são facilmente reconhecíveis, o quinto saber de Morin nos encoraja a questionar nossas conclusões predefinidas e a estar abertos a múltiplas interpretações e perspectivas. A incerteza é um convite para explorar novos caminhos de pensamento e considerar alternativas que talvez não tenham sido inicialmente contempladas. A cenografia pode explorar a dualidade da natureza humana, contextualizando personagens e situações que mostram tanto o bem quanto o mal, o amor e o ódio, a esperança e o desespero. Essa dualidade reflete a complexidade da condição humana e a incerteza que surge da interação entre diferentes aspectos da personalidade e da experiência humana. Dessa maneira, a arte da cenografia no teatro pode contribuir com o enfrentamento das incertezas e complexidades da vida humana, tanto na criação artística quanto na busca pelo conhecimento e compreensão do mundo ao nosso redor.

- Ensinar a compreensão;

No sexto capítulo, entre outras preciosidades, Morin aborda a distinção entre o enfrentar e o compreender os conhecimentos matemáticos, valorizando a importância do educar para a compreensão da condição humana, uma missão que demanda muita cautela, pois está relacionada à formação de cidadãos. A compreensão, nesse sentido, implica exercitar a escuta ativa e se colocar no lugar do outro, cultivando os valores como a empatia, a simpatia e a generosidade. Morin também ressalta a ética da compreensão, enfatizando a importância da compreensão desinteressada, que ocorre sem esperar recompensas. Ele valoriza a necessidade de aprender com diversas culturas, incluindo as religiões, para promover a compreensão e o respeito pelas diferenças. De acordo com Morin, reconhecer o outro e suas divergências contribui para reafirmar nossa própria humanidade. Morin enfatiza que aceitar o outro,

reconhecendo todas as suas particularidades, favorece a nossa ampliação da visão e transforma as nossas ações, reconfigurando a interação com as pessoas ao nosso redor. Segundo Morin (2011, p. 91):

> A compreensão é, ao mesmo tempo, meio e fim da comunicação humana. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensões mútuas. Dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades; esta deve ser a tarefa da educação do futuro.

Nesse sexto capítulo, Morin diz que ensinar uma disciplina isolada, como a matemática, por exemplo, é uma experiência, mas educar para a compreensão humana seria uma outra experiência diferente e temos que nos lembrar disso o tempo todo. Vamos nos formar cidadãos e para exercer a cidadania o estudante precisa aprender determinados conteúdos, mas nunca perdendo o objetivo principal. Compreender inclui ouvir e se colocar no lugar do outro, precisa de empatia e generosidade. Às vezes, é necessário abdicar de uma vontade própria para um bem maior e ceder é extremamente difícil. Morin enfatiza que é necessário compreender de forma desinteressada, ou seja, sem esperar recompensas. Ele menciona que as culturas devem aprender umas com as outras, destacando a importância de compreender, aprender e respeitar (Morin, 2011, p. 89).

Assim como a compreensão requer a contextualização de informações e conceitos, a cenografia no teatro envolve a contextualização dos elementos espaciais, visuais e sonoros para transmitir as questões e os conceitos importantes de uma encenação. A escolha e disposição desses elementos podem influenciar significativamente na maneira como o espectador interpreta as narrativas e as personagens, da mesma forma que a compreensão exige a consideração do contexto em que as informações são apresentadas. Assim como a compreensão envolve a integração de múltiplas perspectivas e pontos de vista, a cenografia pode integrar diferentes estilos, influências e linguagens artísticas para criar uma experiência espacialmente e visualmente rica e multifacetada. Por exemplo, uma cenografia pode combinar elementos de diferentes épocas históricas ou culturas, refletindo a complexidade e diversidade da experiência humana. A cenografia muitas vezes transmite significados sutis e simbólicos que contribuem para a ressignificação dos temas importantes de uma encenação. Elementos como cores, texturas e estilos podem carregar significados adicionais que não são explicitamente articulados no

diálogo ou na ação da peça, da mesma forma que a compreensão muitas vezes requer a interpretação de pistas e referências não verbais. A cenografia pode evocar questões universais e temas humanos com os quais o espectador podem se identificar e refletir.

- A ética do gênero humano.

No sétimo e último capítulo, Edgar Morin elabora a ideia de que essa ética representa a integração de todos os conhecimentos. Ele propõe o conceito de antropoética como uma estrutura formada por três elementos: o indivíduo, a sociedade e a espécie. Tal dinâmica impacta a consciência humana e deve servir como uma base para o ensino da ética do futuro. Morin destaca a complexidade inerente a cada ser humano, seus aspectos culturais, sociais, seus costumes e ideologias, destacando que os elementos biológicos são intrínsecos à natureza multidimensional do ser humano. Dessa maneira, essa abordagem holística propõe a interconexão entre os diferentes aspectos que moldam a ética do gênero humano, promovendo uma compreensão mais completa e abrangente das questões éticas e morais que envolvem a existência humana. Segundo Edgar Morin (2011, p. 100):

> A humanidade deixou de constituir uma noção apenas biológica e deve ser, ao mesmo tempo, plenamente reconhecida em sua inclusão indissociável na biosfera; a Humanidade deixou de constituir uma noção sem raízes: está enraizada em uma “Pátria”, a Terra, e *a Terra é uma Pátria em perigo*. A humanidade deixou de constituir uma noção abstrata: é realidade vital, pois está, doravante, pela primeira vez, ameaçada de morte; a Humanidade deixou de constituir uma noção somente ideal, tornou-se uma comunidade de destino, e somente a consciência desta comunidade pode conduzi-la a uma comunidade de vida; a Humanidade é, daqui em diante, sobretudo, uma noção ética: é o que deve ser realizado por todos e em cada um.

O sétimo saber é aquele que encapsula todos os conhecimentos anteriores. Conforme Morin, a antropoética nos confere a missão antropológica do milênio, que abarca trabalhar pela humanização da humanidade, alcançar a unidade global, respeitar tanto a diferença quanto a identidade no outro, fomentar a ética da solidariedade, promover a ética da compreensão e ensinar a ética da espécie humana (Morin, 2011, p. 100). É como se tivéssemos que salvar o mundo com resultados lentos, mas que no fundo da nossa consciência, sabemos que é o nosso dever.

Assim como a ética do gênero humano valoriza a diversidade cultural e individual, a cenografia pode celebrar a diversidade étnica, racial, de gênero, de orientação sexual e de outras formas de diversidade humana através da escolha de materialidades, linguagens e de outros recursos que se comuniquem com os

espectadores. A cenografia, portanto, pode promover a empatia ao retratar situações, ambiências e espacialidades que desafiam as certezas, definições, preconceitos e estereótipos, convidando o espectador a se identificar com experiências e perspectivas diferentes das suas próprias. Isso reflete o compromisso com a ética do gênero humano, que busca cultivar uma compreensão mais profunda e coerente com as experiências e desafios enfrentados por seres humanos de diferentes origens e contextos. Através da escolha de temas e narrativas, a cenografia, como já mencionamos, pode explorar questões éticas fundamentais, como a justiça, a igualdade, a liberdade e a dignidade humana. Ao criar espacialidades que representam situações éticas complexas e dilemas morais, os cenógrafos podem provocar reflexões que orientam as escolhas e ações humanas. A cenografia também pode contribuir para a criação de espaços teatrais inclusivos e acolhedores, que convidam a participação de pessoas de diferentes lugares e identidades, podendo incluir a consideração espaços com acessibilidade física e sensorial, bem como a representação inclusiva e respeitosa de diversas identidades nas encenações. Em resumo, a aproximação da ética do gênero humano de Edgar Morin com a arte da cenografia teatral, destaca a capacidade da encenação promover valores éticos universais, celebrar a diversidade humana e cultivar a empatia e o entendimento mútuo entre os seres humanos.

Antes de entrarmos propriamente nas questões especificas da disciplina de cenografia, entendemos que um aprofundamento na reflexão sobre o que seria uma docência transdisciplinar se faz necessária nesse momento desta pesquisa. O recorte que estabelecemos para fomentar as reflexões apresentadas neste texto estão relacionadas às atitudes transdisciplinares e à formação de um espaço/ambiente propicio para que as práticas curriculares possam ser vivenciadas pelos estudantes.

Inicialmente podemos pensar que a atitude é um movimento mobilizador das ações humanas, e sua aplicabilidade está relacionada a algo mais profundo e abrangente do que o simples agir. Uma atitude nos coloca em relação a um objeto de estudo e aos demais sujeitos do conhecimento. A atitude é propulsora da relação entre pares. Dito de uma maneira simples, uma atitude pode estar relacionada a diferentes posicionamentos e habilitar a motivação para o fazer algo, por exemplo, ou definir o porquê de algo específico. Propomos aqui ampliar o nosso campo de reflexão e possibilitar que novas contribuições possam gerar o interesse pelo conhecimento no ensino.

As práticas transdisciplinares só são possíveis quando adotamos uma racionalização aberta, ou seja, quando transcendemos o campo da ciência para encontrar o sujeito do conhecimento com sua criatividade, seus saberes de vida e seus contextos populares disponíveis e ativados (Moraes, 2012, p. 20). Dessa maneira, precisamos reconhecer que não é mais possível adotar modelos ultrapassados de ensino-aprendizagem e reconhecer que nossos estudantes estão conectados à uma nova era tecnológica, social, cultural, política, espiritual e antropológica.

Nas práticas transdisciplinares, as atitudes se referem aos agentes da aprendizagem, estudantes e professores, às suas capacidades para ação e reflexão, aos seus valores, seus compromissos, suas vontades e desejos. Dessa maneira, as atitudes orientam as decisões e os posicionamentos dos seres humanos no mundo e, portanto, os comportamentos autoritários, hierárquicos não são sistemas sociais porque são relações de mútua negação (Maturana, 2001, p. 13). Ao agir de maneira opressora o professor afasta a possibilidade de criação de um vínculo afetivo com o estudante, uma relação necessária ao paradigma educacional da complexidade.

A abordagem transdisciplinar visa compreender o mundo a partir da interação entre o mundo externo do objeto e o mundo interno do sujeito do conhecimento. Essa interação permite o encontro consigo mesmo, a vivência autêntica, a libertação das dominações e o ser autêntico (Ferreira, 2005, p. 299). Os diversos processos educacionais concebidos sob a perspectiva transdisciplinar, além de gerar novos conhecimentos, também geram novas maneiras de aprender, ser, sentir e agir. Nesse sentido, a transdisciplinaridade é uma prática viva que permite compreensões que seriam impossíveis fora desse contexto. É importante ressaltar que a transdisciplinaridade não se limita apenas ao conhecimento gerado na interação entre disciplinas. Ela deve ser entendida como uma colaboração que ocorre entre as disciplinas, por meio das disciplinas e além delas. Portanto, a transdisciplinaridade não tem um objeto de estudo específico, mas está ligada às diversas unidades do conhecimento, que se integram para formar um todo. Uma abordagem transdisciplinar está principalmente relacionada à capacidade de resolver problemas de forma envolvente, criativa e autônoma. Segundo Behrens (2012, p. 153):

> A transdisciplinaridade representa um nível de integração, interconexão e inter-relacionamento disciplinar na busca de uma visão mais complexa. Trata-se de uma interação de disciplinas que vai além da interdisciplinaridade, pois propõe

> uma integração e interconexão de vários sistemas interdisciplinares num contexto mais amplo e geral.

A transdisciplinaridade, portanto, está associada às posturas requeridas para vivenciar um processo que envolve uma lógica distinta, uma abordagem complexa da realidade e uma percepção dialógica dos fenômenos. O ensino transdisciplinar requer uma atitude de receptividade em relação à vida em seus diversos aspectos, ou seja, uma postura que demonstre curiosidade, reciprocidade e conexões entre os fenômenos, eventos e processos que vão além da simples observação cotidiana das coisas. O processo transdisciplinar, focado na resolução de problemas, está relacionado na capacidade de conectar diferentes saberes e dividirem as experiências pessoais na busca por uma ação coletiva.

O ensino transdisciplinar se desenvolve por meio das relações, e, portanto, ao considerarmos estratégias eficazes, devemos priorizar uma abordagem atitudinal em vez de procedimental ou técnica. Em outras palavras, um aspecto atitudinal abarca um conjunto completo de potencialidades humanas, uma vez que é expresso em todas as relações, inclusive na relação de aprendizagem, que transcende a mera realização de tarefas específicas.

As atitudes docentes, transdisciplinares também, por outro lado, possibilitam que os discentes exerçam a prática dos saberes sobre as ações, que estão ligadas às emoções e são construídas a partir das vontades e dos interesses de cada um dos estudantes. Os interesses individuais dos estudantes vão se relacionando com os interesses dos demais integrantes dos grupos de trabalhos, possibilitando vivências eficazes das relações sociais na solução de problemas complexos, pois, segundo Moraes (2012, p. 89):

> A transdisciplinaridade, nutrida pela complexidade, exige de cada docente a criação de ambientes e contextos de aprendizagem mais dinâmicos e flexíveis, mais cooperativos e solidários, a criação de ecossistemas educacionais nos quais prevaleça a solidariedade, a parceria, a ética, a generosidade, o companheirismo, o diálogo na busca constante de soluções aos conflitos emergentes, bem como o respeito às diferenças e o reconhecimento da diversidade cultural, da existência de diferentes estilos de aprendizagem que tanto enriquecem as experiências individuais e coletivas, experiências que tanto embelezam nossas vidas.

Ao pensar a educação e propor a obra **Os sete saberes necessários à educação do futuro**, em 1999, Edgar Morin (2000, p.38) estabelece a partir da noção

de complexidade a relação do todo com as suas respectivas partes, quando nos escreveu:

> *Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando os elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade.

A perspectiva complexa favorece o conhecimento transdisciplinar, que é dialógico, recursivo, tramado nos interstícios, nos diferentes tecidos dos significados, da pluralidade e da intersubjetividade. Dessa maneira, os conhecimentos transdisciplinares pressupõem processos sempre abertos, ultrapassando fórmulas conhecidas, indo além da transmissão de conhecimentos históricos, por exemplo, e aceitando o que é diferente para renovar as formas acabadas do conhecimento. Segundo Moraes (2012, p. 77),

> Dessa forma, fica mais fácil entender que o pensamento transdisciplinar, nutrido pela complexidade presente nas distintas manifestações da vida, conecta ontologia, epistemologia e metodologia e não se rompe ao passar do físico ao biológico, do biológico ao social, do biológico ao antropológico e ao revelar a hipercomplexidade estrutural presente na trama constitutiva do triângulo da vida.

Nesse contexto, é fundamental que nas ações formativas sejam considerados aspectos além dos racionais, pois elementos intuitivos, míticos, mágicos, afetivos e espirituais compõem as diversas linguagens que conferem sentido e significado à existência e à complexidade humana (Moraes, 2012, p. 86). Dessa forma, uma prática docente fundamentada na transdisciplinaridade e que dialoga com a multidimensionalidade humana transcende o racionalismo clássico e valoriza a importância dos sentimentos e das emoções. Portanto, a docência transdisciplinar deve reconhecer em suas práticas que a subjetividade humana é um processo dinâmico e em constante evolução na formação do sujeito concreto, pois para Moraes (2012, p. 86):

> De cara, reconhecemos que a transdisciplinaridade não combina com o pensamento único e com as práticas instrucionistas, já que valoriza o pensamento complexo e relacional, o pensamento articulado, autoeco-organizador e emergente. Valoriza os processos críticos, criativos, dialógicos e recursivos, reconhecendo a autonomia relativa do sujeito aprendente e a responsabilidade individual e coletiva. Trabalha com o conceito de

> aprendizagem integrada, lembrando que os fenômenos cognitivos são inseparáveis dos fenômenos biofísicos.

O paradigma educacional da complexidade valoriza a diversidade, a interconexão e a colaboração. Nesse sentido, nos dedicaremos no próximo capítulo sobre os assuntos pertinentes à aprendizagem colaborativa, pois suas metodologias serão de extrema importância para o embasamento e o desenvolvimento da nossa proposta educacional, destinada ao ensino da cenografia no curso de bacharelado em artes cênicas da Unespar / FAP.

3 APRENDIZAGEM COLABORATIVA NO PANORAMA DA COMPLEXIDADE

> Não há, portanto, na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto, há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação.
>
> Paulo Freire

O paradigma da complexidade reconhece que a aprendizagem não pode ser mais reduzida a abordagens lineares ou simplistas uma vez que os sistemas educacionais são intrinsecamente complexos. Dessa maneira, a **Aprendizagem Colaborativa** é considerada fundamental por uma série de razões. Tentaremos neste capítulo abordar os diferentes pressupostos necessários para a implementação de uma aprendizagem colaborativa e, nesse sentido, oferecer diferentes recursos para que uma proposta de aprendizagem seja pensada às necessidades da disciplina de cenografia.

A aprendizagem colaborativa no panorama da complexidade é uma abordagem pedagógica dedicada à preparação dos estudantes como protagonistas de seus próprios processos de aprendizagem. A colaboração promove uma maior participação, engajamento e autonomia de toda uma turma, na medida em que tornam os estudantes mais críticos e participativos na construção dos diferentes saberes ligados as suas principais áreas de interesses. A colaboração, nesse sentido, é uma situação de aprendizagem na qual duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas (Dillenbourg,1999, p.9).

A ação principal relativa ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem é deslocada para o estudante, tornando-o protagonista na sua formação profissional, vivente de uma experiência que é intrasferível, pois fora vivenciada no seu contexto mais específico. Conforme esclarece Oliveira (2020, p. 11):

> Para tanto, mostrou-se, na breve indicação de estudos, que uma mudança importante se instaura na educação desde o século XX, na qual há o deslocamento do ensino para a aprendizagem: os currículos escolares focados na aprendizagem e com centralidade no processo de produção de conhecimentos por parte do estudante são inovadores e requerem propostas pedagógicas mais ousadas para a promoção da aprendizagem. A chave é a experiência, a experiência do indivíduo livre.

Em oposição ao modelo convencional de ensino expositivo, no qual o professor ocupa o centro do processo de ensino-aprendizagem e os estudantes são apenas receptores passivos, seguindo o conceito de "educação bancária" delineado por Paulo Freire (2020, p.81), a aprendizagem colaborativa incorpora práticas das abordagens educacionais dos paradigmas inovadores. Ela busca engajar os aprendizes de forma mais ativa, priorizando a construção do conhecimento, estimulando a reflexão, o compartilhamento de saberes por meio da análise crítica e a solução de problemas. Conforme Morris (2004, p. 71), a aprendizagem colaborativa se baseia na formação de grupos de estudo para promover práticas colaborativas. Dessa maneira, vai além da simples agregação de esforços para realizar uma tarefa; busca-se uma parceria eficaz entre os participantes para desenvolver as melhores estratégias a serem adotadas. A colaboração implica na integração de várias habilidades, perspectivas e experiências. Essas diversidades enriquecem o processo de ensino-aprendizagem, proporcionando uma ampla gama de abordagens para resolver problemas e compreender conceitos. A aprendizagem colaborativa é, de acordo com Serrano (2010, p.411), “um modelo de aprendizagem interativo que convida os alunos a compartilhar esforços, talentos e competências através de uma série de transações que permitem aos participantes atingir juntos o mesmo objetivo”.

O mundo real é formado pela complexidade dos problemas, os quais não são facilmente resolvidos por uma única disciplina ou habilidade isolada. A colaboração entre os estudantes possibilita uma abordagem mais holística para enfrentar desafios complexos. Conforme delineou Morris (2004, p. 72) a aprendizagem colaborativa ocorre quando há um diálogo ativo, com a verbalização de ideias e pontos de vista divergentes, permitindo que as soluções sejam alcançadas em consenso entre os membros do grupo de trabalho.

O aprendizado em grupo não se concretiza sempre da mesma maneira; pelo contrário, o aprendizado em grupo pode ocorrer por meio de diversas estratégias, envolvendo situações presenciais ou virtuais, síncronas ou assíncronas. Isso pode incluir o desenvolvimento de etapas da aprendizagem que às vezes são resolvidas em conjunto e, em outras ocasiões, por meio da divisão de tarefas. Em outras palavras, a prática de aprendizagem colaborativa pode adotar vários formatos, por meio de diferentes dinâmicas, e alcançar resultados de aprendizagem variados para resolver os diversos contextos apresentados (Dillenbourg,1999, p.13).

Na estrutura de grupos, o reconhecimento e o desenvolvimento da inteligência emocional[6] permitem que os participantes do processo de aprendizagem possam lidar com as adversidades, construindo equipes heterogêneas e resolvendo problemas de forma eficaz (Johnson; Johnson; Holubec, 1999, p. 8). Dessa forma, o papel das emoções nos processos educacionais complexos está intimamente ligado às motivações internas dos estudantes, visto que são considerados a partir de uma perspectiva humanista. Isso significa que devemos valorizar as motivações que surgem de dentro para fora e que, portanto, estão relacionadas ao desenvolvimento humano pleno e integral. Para isso, os ambientes de intercâmbio, criados pela instituição e pelos professores em colaboração com os estudantes, devem promover o desenvolvimento ecológico-formativo mútuo, como afirmou Humberto Maturana (2001, p. 48):

> (...) na medida em que as emoções fundam os espaços de ação, elas constituem os espaços de ação. Sim, não há nenhuma atividade humana que não esteja fundada, sustentada por uma emoção, nem mesmo os sistemas racionais, porque todo sistema racional, além disso, se constitui como um sistema de coerências operacionais fundado num conjunto de premissas aceitas a priori. E essa aceitação a priori desse conjunto de premissas é o espaço emocional. E quando se muda a emoção, também muda o sistema racional.

A participação conjunta nos processos de ensino-aprendizagem estimula o crescimento e refinamento de competências sociais fundamentais. Isso visa a promoção de uma comunicação mais eficaz, em sintonia com a colaboração em equipe, facilitando a resolução dos conflitos típicos de cada contexto educacional e comuns em muitos projetos de ensino. Dessa forma, a abordagem colaborativa facilita a construção coletiva do conhecimento, com cada membro do grupo contribuindo com sua perspectiva única. A compreensão dos tópicos discutidos torna-se mais abrangente e detalhada à medida que a interação social e a participação ativa nos processos de aprendizagem aumentam, potencializando a motivação e o envolvimento dos estudantes. A abordagem colaborativa reconhece as experiências prévias de cada estudante, suas vivências individuais e sua visão de mundo. Além

[6] A inteligência emocional é descrita como a habilidade de reconhecer e comunicar emoções, integrando-as ao pensamento, compreendendo-as e usando-as de forma racional, além de ser capaz de controlá-las tanto em si mesmo quanto nos outros. Assim, a inteligência emocional é subdividida em quatro componentes: a habilidade de identificar emoções, a habilidade de utilizar as emoções para auxiliar o pensamento, o conhecimento emocional e a capacidade de regular as emoções (Mayer & Salovey 1999, p. 31).

disso, considera não apenas o conhecimento estabelecido, mas também o conhecimento em construção, aquele que é moldado pela comunidade que o compartilha e o debate, incorporando suas peculiaridades linguísticas, culturais e históricas (Almeida; Prado, 2003, p. 56).

Na investigação sobre aprendizagem colaborativa, nos confrontamos com a distinção entre as ideias de colaboração e cooperação, que à primeira vista podem parecer intercambiáveis, mas apresentam sutis diferenças de significado e aplicação em diferentes contextos. Boavida e Ponte (2002, p. 46) esclarecem a origem desses termos, apontando que cooperação está intimamente relacionada à ideia de operação, enquanto colaboração está associada à ideia de trabalho conjunto. Consequentemente, os autores argumentam que colaboração implica na realização de um esforço coletivo no qual ocorre compartilhamento e interação entre os estudantes, enquanto cooperação envolve a realização de diferentes operações de forma conjunta.

As distinções entre cooperação e colaboração, conforme Fernandes (1997, p. 569), citando Damon e Phelps (1989, p. 143), residem no fato de que a cooperação envolve o desempenho de diferentes papéis por parte dos estudantes na resolução de tarefas, enquanto a colaboração implica na habilidade dos estudantes em trabalhar de forma conjunta. Nesse sentido, a colaboração representa uma forma mais profunda de interação, exigindo um aprofundamento das relações entre os estudantes na criação de um ambiente educacional enriquecedor que facilite novas descobertas e a troca de ideias.

De acordo com Freitas e Freitas (2003, p. 23), a distinção entre cooperação e colaboração é vista como uma extensão do conceito de colaboração, sugerindo que a aprendizagem cooperativa se configure como um formato específico de aprendizagem colaborativa, acrescentando níveis adicionais de interação entre os estudantes.

Sobre as características próprias das noções de cooperação e colaboração e da relação de complementariedade entre elas, Cunha e Uva (2017, p. 136) escrevem:

> a aprendizagem colaborativa surge como consequência de princípios sociais cada vez mais discutidos, abrindo um novo espaço para a aprendizagem cooperativa estimulando nos indivíduos valores sociais para com o outro. Sendo cada vez mais emergente a implementação de uma cultura de colaboração e cooperação nas nossas escolas. Como referem os vários autores, uma cultura cooperativa que abranja toda a comunidade escolar, pois

> a existência de uma cultura colaborativa só é possível se existir momentos que proporcionem e promovam a aprendizagem cooperativa.

A interação entre pessoas com diferentes perspectivas de pensamento, juntamente com a troca de experiências mediadas pelo diálogo, conduz à geração de novos conhecimentos. Os resultados dessas práticas colaborativas refletem-se em melhorias na aprendizagem, aprimoramento das relações interpessoais, elevação da autoestima, desenvolvimento do pensamento crítico, maior capacidade para considerar as perspectivas alheias e uma motivação intrínseca mais robusta. Nesse modelo de organização, “o grupo é mais do que a soma de suas partes, e todos os alunos tem um melhor desempenho do que se tivessem trabalhado sozinhos” (Johnson; Johnson; Holubec, 1999, p.7).

No processo educativo orientado pela colaboração, o trabalho em equipe é enfatizado como um meio para otimizar a aprendizagem coletiva, garantindo que todos os membros do grupo assimilem os conteúdos abordados. Além disso, o funcionamento da aprendizagem em grupo pode garantir que os estudantes promovam o sucesso mútuo, oferecendo ajuda, encorajamento e a assistência necessária, levando em conta os esforços individuais de cada integrante para aprender (Johnson; Johnson; Smith, 1998, p. 30).

Devido à interação facilitada entre os participantes, a aprendizagem colaborativa deve ser encarada como uma jornada social na qual todos os seres humanos têm a chance de contribuir e pela qual todos se sentem responsáveis, promovendo assim a responsabilização mútua pelo sucesso ou fracasso do grupo (Torres & Marriott, 2006, p. 98). A colaboração implica em encontrar coletivamente formas de superar o que foi aprendido, ao favorecer o diálogo, decisões democráticas, ações conjuntas e uma comunicação intensa entre os participantes do processo.

Então, a abordagem colaborativa estimula a criatividade dos estudantes, possibilitando diferentes combinações entre diferentes conteúdos, como afirma Moran (2018, p. 2):

> Ensinar e aprender tornam-se fascinantes quando se convertem em processos de pesquisa constantes, de questionamentos, de criação, de experimentação, de reflexão e de compartilhamento crescentes, em áreas de conhecimento mais amplas e em níveis cada vez mais profundos. A sala de aula pode ser um espaço privilegiado de cocriação, *maker*, de busca de soluções empreendedoras, em todos os níveis, onde estudantes e professores aprendem a partir de situações concretas, desafios, jogos, experiências,

> vivências, problemas, projetos, com os recursos que tem em mãos, materiais simples ou sofisticados, tecnologias básicas ou avançadas.

As competências adquiridas por meio da aprendizagem colaborativa são inestimáveis tanto no contexto educacional quanto na trajetória profissional dos estudantes no mercado de trabalho. Consequentemente, as abordagens educacionais colaborativas contemporâneas adotam procedimentos baseados em metodologias ativas de aprendizagem, visando proporcionar aos estudantes uma experiência de aprendizagem mais contextualizada e prática. Isso os capacita a assumir a responsabilidade pelo desenvolvimento das habilidades necessárias e os habilita a resolver problemas reais, preparando-os para enfrentar os desafios profissionais na sociedade atual.

Ao integrar abordagens colaborativas na educação, os professores garantem que os estudantes estejam mais bem equipados para lidar com as demandas do mundo profissional. Desse modo, a inteligência coletiva se baseia em grande medida no desenvolvimento e na partilha de conhecimentos essenciais, contribuindo para a concretização de uma sociedade de aprendizagem de forma democrática e emancipatória (Hargreaves, 2004, p. 44).

A sociedade da aprendizagem é uma concepção que descreve uma abordagem educacional e social na qual o processo de aprendizagem é percebido como contínuo e integrado à vida das pessoas e das comunidades. No âmbito educacional, a sociedade da aprendizagem destaca a importância de aprender ao longo da vida e em diversos ambientes, não se limitando às instituições tradicionais de ensino. De acordo com Fabela (2006, p. 5), a eficácia de uma sociedade da aprendizagem requer a presença dos seguintes elementos nos processos educativos:

Desafio: proporcionar uma aprendizagem enriquecedora, onde os estudantes encontram valor significativo em conhecimentos ainda não explorados;

Significado: evitar uma aprendizagem mecânica, permitindo que os estudantes estabeleçam conexões entre seus conhecimentos prévios e as novas experiências;

Integração: possibilitar que os estudantes encontrem significado pessoal nas relações estabelecidas entre eles e o mundo ao seu redor;

Contexto relacional: criar um ambiente propício à expressão e à partilha, onde os estudantes possam experimentar novas formas de ação e intervenção social.

Nos contextos educacionais, a colaboração pode ser vista como um eixo metodológico para o processo de cocriação, alinhado à perspectiva do pensamento complexo. A colaboração oferece oportunidades para a cocriação autoral dentro do grupo, através de um processo no qual há intercâmbio de experiências e compartilhamento de ideias (Torres, 2002, p.88).

O conceito de cocriação nos processos educacionais colaborativos refere-se à prática ativa de envolver os estudantes, os professores e outros participantes na criação, planejamento e implementação do ambiente educacional. Este conceito valoriza a contribuição de todos os envolvidos, promovendo a participação ativa e permitindo a troca de ideias para a construção conjunta do conhecimento. Conforme Torres (2002, p. 88), a cocriação representa a produção coletiva de um projeto, realizada através das relações interpessoais entre pares ou grupos de autores em torno de um mesmo tema. Assim, as interações pessoais, inerentes a um projeto educacional de cocriação, dependem dos fundamentos da colaboração. É essencial que esses fundamentos estejam bem estabelecidos e que sejam valorizadas as competências individuais de cada integrante do processo de aprendizagem. A construção coletiva ocorre através de uma troca contínua entre os participantes, permitindo que todos contribuam com suas experiências e avaliações.

No desenrolar da cocriação, cada membro do grupo pode interagir com qualquer outro colega, estabelecendo uma rede de comunicação onde todos desempenham suas funções. Conforme diz Torres (2002, p. 75), é na operação do processo de criação coletiva que “os componentes do grupo se organizam, repartem papéis, discutem ideias e posições, interagem entre si, definem subtarefas, tudo isso, dentro de uma proposta elaborada, definida e negociada coletivamente".

No entanto, a implementação de uma abordagem educacional colaborativa no contexto da complexidade, em um curso ou disciplina específica, como esta que nos propusemos a desenvolver, exige mudanças pedagógicas em toda a instituição de ensino. Isso inclui adaptações nos espaços educacionais (salas de aula, laboratórios, mobiliário, equipamentos, etc.) e nos comportamentos dos seres humanos envolvidos no processo educativo (Oliveira, 2020, p. 14). Estamos inseridos em um mundo complexo e interconectado, composto por redes e comunidades diversas, onde se manifestam diversas formas de expressão. Portanto, é necessário desenvolver novas estratégias de ensino e aprendizagem que possam construir efetivamente redes de colaboração e promover a aprendizagem colaborativa.

Em uma era em que a internet desempenha um papel central na mediação das principais interações entre nossos pares, torna-se essencial incorporar as ferramentas tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem, através das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Segundo Hilu (2016, p. 122), “uma infraestrutura de TIC, de caráter digital, é uma possibilidade de tornar a aprendizagem colaborativa em realidade”. Pois, além de permitir as trocas de maneira eficaz, as TICs possibilitam também a colaboração à distância, “ampliando as potencialidades de trocas significativas, existindo uma preocupação mais abrangente, democrática e holística com o processo da aprendizagem” (Hilu, 2016, p. 122).

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) desempenham um papel crucial na promoção da Aprendizagem Colaborativa, criando ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, interativos e participativos. Ao incorporar essas ferramentas e abordagens nas práticas educacionais, os professores podem potencializar a aprendizagem colaborativa, preparando os estudantes para lidar com os desafios complexos do século XXI. Nesse sentido, a utilização das TICs na aprendizagem colaborativa facilita o que chamamos de Ensino Híbrido (*Blended Learning)*, uma combinação de métodos de ensino presenciais e on-line, que envolvem recursos digitais, como fóruns on-line e interações entre os estudantes, promovendo a colaboração mesmo fora da sala de aula. O Ensino Híbrido é baseado em estratégias que integram de forma sinérgica o ensino presencial e on-line (Hor; Staker, p. 10) permitindo que os estudantes participem de atividades tanto na sala de aula quanto por meio de recursos on-line.

O conceito de *Blended Learning* ou Ensino Híbrido teve suas raízes nos Estados Unidos na década de 1990, mas as universidades começaram a financiar estudos e projetos acadêmicos baseados em pesquisa só a partir de 2002 (Hor; Staker,, p. 12). Fundado com base nas teorias da Universidade de Harvard, o *Clayton Christensen Institute* implementou modelos inovadores de ensino híbrido em escolas americanas, inspirando-se em estudos e pesquisas que exploravam novas abordagens educacionais. Segundo Christensen et. al. (2013, p. 7):

> O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência.

Os recursos digitais desempenham um papel crucial no ensino híbrido, podendo incluir materiais de aprendizado on-line, como vídeos, simulações, jogos educativos e outras ferramentas digitais que complementam as atividades presenciais. A integração de fóruns on-line facilita a colaboração e a troca de ideias entre os estudantes. Segundo Kenski, Gozzi e Jordão (2012, p.2):

> Desenvolver atividades colaborativas em ambientes virtuais de aprendizagem pressupõe a participação de todas as pessoas envolvidas no processo. Alunos e professores se articulam permanentemente e se tornam atores ativos na medida em que compartilham suas experiências, pesquisas e descobertas.

O Ensino Híbrido valoriza as interações entre estudantes e professores, tanto presencialmente quanto virtualmente, através de atividades em grupo, discussões on-line, projetos colaborativos e outras formas de engajamento entre os pares. Essa abordagem oferece flexibilidade aos estudantes, permitindo que acessem parte do conteúdo de forma assíncrona e adaptem seu aprendizado ao seu próprio ritmo. Segundo Hilu (2016, p.125):

> É evidente que as novas tecnologias informáticas forneceram um grande impulso para a disseminação e incorporação do conceito da interatividade nos mais diversos espaços de vivência do indivíduo. A comunicação interativa permitida por estas tecnologias mudou o cerne do processo comunicativo, quer seja no emissor, no receptor ou na mensagem: a mensagem torna-se modificável; o emissor constrói redes e espaços a explorar; e o receptor manipula mensagem como coautor, cocriador. A lógica da comunicação não é mais a da distribuição, mas a da interação, tornando-se mais interativa e comunicacional.

Ao integrar elementos presenciais e online, o Ensino Híbrido busca aprimorar a experiência educacional, aproveitando o que há de melhor em ambos os contextos para atender às diversas necessidades dos estudantes. As ferramentas digitais influenciam não apenas o acesso à informação, mas também a conexão com o processo de aprendizagem, a pesquisa e os relacionamentos. As noções de pervasividade[7], mobilidade ubiquidade, e conectividade, trazidas pelas TICs, se tornaram estratégicas para a educação, assim como em muitas outras áreas da

[7] Entendemos pervasividade como a qualidade daquilo que é pervasivo, ou seja, a capacidade ou tendência de propagar-se, infiltrar-se, difundir-se total ou inteiramente através de vários meios, canais, sistemas e tecnologias (GEIGER, 2012). Este conceito implica que o computador tem a capacidade de obter as informações do ambiente em que está incorporado e utilizá-lo para construir dinamicamente modelos de computação. O processo é recíproco: o ambiente pode e deve também se tornar "inteligente" na medida em que também possui capacidade para detectar outros dispositivos de computação que o acessam. Essa dependência e interação mútuas resultam em uma nova capacidade de computadores para atuar "de forma inteligente" sobre e dentro dos ambientes nos quais nos movemos. (NYYTINEM; YOO, 2002, p. 64)

sociedade da informação[8]. Porém, o entrosamento da aprendizagem com a tecnologia não é uma preocupação atual, pois desde a década de 1970 “o desenvolvimento da educação da UNESCO defendeu o argumento de que o avanço tecnológico demanda uma mudança radical na educação” (Hilu, 2016, p. 168). Os processos colaborativos de aprendizagem são frequentemente mediados por dispositivos tecnológicos e estão sujeitos às normas sociais estabelecidas por esses dispositivos. Nesse sentido, segundo Hilu (2016, p.172), “hábitos e estilos de aprendizagem diferenciados passam a poder ser considerados em uma proposta educacional permeada pelas TICs, aparecendo novos espaços para a ação coletiva, onde o conhecimento é compartilhado por todos”. Assim, a integração das tecnologias nos processos educativos deve fomentar abordagens flexíveis de ensino-aprendizagem, estimulando a inovação e a colaboração.

Na contemporaneidade da educação, na qual tudo se atualiza rapidamente devido aos avanços diários das tecnologias, o conceito de Ensino Híbrido já foi substituído por outras terminologias como o conceito **OnLIFE**, criado por Luciano Floridi (2015). A noção de OnLIFE se refere as novas experiências de uma realidade hiperconectada, segundo a qual nem nos perguntaríamos mais se uma pessoa está online ou offline, pois viver na contemporaneidade já pressupõe uma existência conectada. Dessa maneira, a **educação onLIFE** é uma educação expandida, cuja questão central não preocupa-se com o que se aprende, mas como, onde, quando e com quem se aprende. São novas realidades, formadas por novos espaços, tempo, pessoas e redes (Floridi, 2015, p. 150).

Quanto aos ambientes físicos, presenciais, ou seja, o lugar do encontro onde as relações se dão presencialmente, é desejável ter condições ambientais e estruturais favoráveis para que os trabalhos em grupos se desenvolvam. Ressaltamos as considerações de Oliveira (2020, p. 13) ao afirmar que “o ambiente precisa ser interessante, lúdico, agradável; precisa instigar a criação, a colaboração, a interação, a conexão; a escola para além do prédio”. Os lugares de troca também são idealizados sobre a relação entre os agentes do processo de aprendizado e, como observa Moran (2018, p. 3), “a aprendizagem mais profunda requer espaços de prática frequentes

[8] A sociedade da informação é um conceito que descreve uma sociedade em que a produção, distribuição e uso da informação desempenham um papel central na vida econômica, social, política e cultural. Em contextos educacionais, a sociedade da informação enfatiza a importância do acesso à informação, das tecnologias de comunicação e da capacidade de processar e aplicar conhecimento de forma eficaz. (LÉVY, 2010)

(aprender fazendo) e de ambientes ricos em oportunidades". Acrescentamos que no caso específico da arte teatral os ambientes educacionais também poderiam estar munidos dos equipamentos necessários para que os elementos cênicos possam ser articulados durante a aprendizagem, principalmente numa proposta que tem a imersão como o modelo estruturante de uma abordagem pedagógica. Contudo, sabemos que as boas condições espaciais são desejáveis e favoráveis, mas não indispensáveis para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra, pois, segundo Reinehr (2012, p.157-158):

> Avançamos rapidamente para a noção de que o conhecimento não está mais tanto nos livros ou nas instituições, mas sim nas pessoas com as quais nos relacionamos. Elas são o verdadeiro repositório dos saberes essenciais à nossa vida. Estamos experienciando, de forma acelerada, uma retribalização digital de nossas existências, nas quais as conexões que temos – e a riqueza dos saberes nelas contidas –, e não o que sabemos de imediato, enquanto indivíduos, representam a verdadeira riqueza e sabedoria que podemos carregar conosco.

Dessa maneira, ao pensarmos sobre as qualidades reais das universidades, principalmente as públicas, conforme experiência vivenciada ao longo de quase dez anos de docência na Unespar / FAP, avançamos segundo as disponibilidades que temos para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra, pois muito já fizemos em condições estruturais mínimas. Porém, as estratégias tecnológicas, como vimos, tem contribuído muito para superar as pendências estruturais das instituições de ensino. Segundo Hilu (2016, p.175), "o desenvolvimento tecnológico passa a se entrelaçar a processos educacionais, proporcionando possibilidades de virtualização dos espaços educativos, nos quais se veem diluir as amarras limitantes do espaço físico e do tempo". Nesse sentido, as instituições escolares precisam estar presentes no espaço virtual e não podem mais se restringir ao modelo tradicional de transmissão de conhecimento. Portanto, os espaços criativos digitais e a incorporação da lógica de redes são tão importantes quanto os espaços físicos bem equipados. Isso visa a garantir a melhor adaptação, aumentando a qualidade e o bom desempenho dos processos educacionais.

Por outro lado, a capacitação tecnológica dos professores é uma medida de extrema importância na formação de educadores alinhados com as necessidades de uma abordagem colaborativa. Isso requer a substituição de padrões antigos, característicos do paradigma conservador, no qual o conhecimento era transmitido de forma hierárquica. O desafio das instituições na contemporaneidade é capacitar os

professores para adotarem uma prática de aprendizagem horizontal e híbrida, atuando em contextos inovadores de produção de conhecimento. Como mencionado por Cros (2009), conforme Debaldi (2020, p. 3),

> Os processos inovadores não ocorrem de forma isolada, mas sim inseridos em contextos mais amplos, que denotam formação e preparação de equipe. Portanto, para romper com modelos educativos tradicionais e enraizados, é preciso investir em formação continuada, pois as iniciativas de inovação alcançarão êxito se os docentes receberem qualificação capacitada.

No contexto da complexidade, além das tecnologias, professores e estudantes são essenciais uns para os outros, complementando-se sem hierarquias. Isso significa que, ao falarmos de uma prática horizontalizada no processo de aprendizagem, estamos nos referindo à descentralização do papel dos professores como meros transmissores de conteúdo, para assumirem um papel de mediação. Isso valoriza a percepção das vocações e necessidades individuais dos estudantes. Segundo Hilu (2016, p. 173):

> O aprendizado se dá, pois nos hábitos de convívio e de troca, onde o indivíduo se constrói na multiplicidade e na participação, sendo formado à medida que participa da construção coletiva do conhecimento e da comunicação, por meio da experiência relacional participativa. A aprendizagem ocorre na materialidade da ação e não mais na sua transmissão somente, tendo esta mais sentido para o estudante.

Na aprendizagem colaborativa, o professor desempenha o papel de um tutor, orientando tanto caminhos individuais quanto coletivos, sejam eles previsíveis ou surpreendentes. Ele guia os estudantes para que a criatividade e a troca de experiências sejam o elo de ligação entre todos os envolvidos (Moran, 2018, p. 9). Assim, espera-se que o engajamento dos estudantes cresça à medida que eles reconheçam a satisfação pelos resultados alcançados.

A relação entre professores e estudantes, dentro de uma abordagem de aprendizagem colaborativa e cocriação, pode ser conceituada como coaprendizagem. De acordo com Hilu (2016, p. 123), o termo coaprendizagem foi inicialmente introduzido em 1996 por Frank Smith no livro ***Joining the Literacy Club***. Nesse contexto, o conceito foi formulado para enfatizar a importância de mudar tanto o papel dos professores, anteriormente vistos como os transmissores de conhecimento, quanto o dos estudantes, que eram percebidos apenas como receptores de conteúdo. Em contraste, os coaprendizes (professores e estudantes) são parceiros no processo colaborativo de aprendizagem e na construção de significados, compartilhando

compreensões e criando conhecimento juntos. Os coaprendizes demonstram comprometimento com seu próprio processo de aprendizagem, fazendo escolhas autônomas, ampliando conexões, compartilhando reflexões e experiências, enquanto recebem e avaliam feedbacks. Nessa perspectiva, não apenas o "o quê" e "onde" aprendemos são importantes, mas também o "como" e "com quem" aprendemos (Okada, 2011, p. 11).

A coaprendizagem, portanto, estimula as rodas de reflexão, oferecendo oportunidades para que os participantes da aprendizagem possam refletir sobre as estratégias e eficácia das abordagens adotadas durante essa experiência coletiva. Em relação às rodas de reflexão, Ibiapina (2008, p. 115) argumenta que eles contribuem para a construção de pensamentos e práticas, ao possibilitar uma conexão entre a teoria e a prática.

Uma aprendizagem mais eficiente é colaborativa e social, nunca isolada e competitiva, conforme demostram Torres e Irala (2014, p. 65):

> Em uma visão mais ampla do que significa aprender colaborativamente, pode-se dizer que, de maneira geral, espera-se que ocorra a aprendizagem como efeito colateral de uma interação entre pares que trabalham em sistema de interdependência na resolução de problemas ou na realização de uma tarefa proposta pelo professor. Segundo alguns estudiosos desse tipo de aprendizagem, a interação em grupos realça a aprendizagem, mais do que em um esforço individual.

Na contemporaneidade, educar se apresenta como uma ação direcionada para antecipar o futuro, conforme observado por Hilu e Torres (2014, p. 189). Reflexões decorrentes das interações entre os pares promovem a concretização do pensamento complexo ao abordar diferentes perspectivas, enriquecendo o entendimento mútuo, meta da aprendizagem colaborativa. A educação busca equipar os seres humanos para uma realidade em constante mutação, caracterizada pela rápida transformação da sociedade. Essa evolução engloba múltiplas facetas da interação social, comportamental, interesse, conhecimento e trabalho. Portanto, o papel do professor é orientar os estudantes em direção a um futuro desconhecido, capacitando-os para enfrentar a realidade em desenvolvimento. É muito importante que o professor esteja atento à dinâmica acelerada do contexto presente e adote uma abordagem proativa na educação.

3.1 – AS RAÍZES DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA

As origens da aprendizagem colaborativa na educação formal remontam às transformações ocorridas desde o início do século XX, especialmente com os princípios defendidos pela **Escola Nova**, um dos movimentos-chave na evolução do paradigma da complexidade na contemporaneidade.

A adoção da aprendizagem colaborativa não foi marcada por um evento singular, como uma ruptura estanque com o passado. Ao contrário, como destacado no capítulo anterior, os fundamentos da aprendizagem colaborativa foram gradualmente incorporados pelas diversas correntes educacionais do paradigma da complexidade. Conforme observado por Torres e Irala (2014, p. 76), as práticas da **Aprendizagem Colaborativa** não são recentes e têm raízes em várias correntes das teorias pedagógicas.

É importante ressaltar que a colaboração não é uma prática exclusiva da educação; suas origens podem ser rastreadas em outras disciplinas e linguagens, como na filosofia e nas artes. De acordo com Arends (1995, p. 365), as primeiras sementes da aprendizagem colaborativa remontam à Grécia Antiga, onde desempenharam um papel significativo na estruturação das bases de uma abordagem colaborativa que influenciou as estruturas sociais, políticas e culturais daquela época.

Entre os séculos VIII a.C. e VI a.C., a Grécia Antiga testemunhou o florescimento de uma civilização singular, caracterizada por avanços notáveis na filosofia, nas artes, na ciência e na política. Cidades-estados como Esparta e Atenas se destacaram como polos de inovação e pensamento crítico (Durando, 2005, p. 39). Nesse ambiente propício, as práticas colaborativas encontraram terreno fértil para prosperar. Os filósofos gregos, incluindo Sócrates, Platão e Aristóteles, desempenharam papéis fundamentais no desenvolvimento dessas práticas. De acordo com Durando (2005, p. 39):

> Sócrates, por meio de seu método de questionamento, conhecido como diálogo socrático, promovia a colaboração intelectual, incentivando seus discípulos a explorar conjuntamente conceitos e ideias. O diálogo socrático, além de estimular o pensamento crítico, também estabeleceu um modelo para a resolução coletiva de problemas.

A Paideia, sistema educacional da Grécia Antiga, floresceu principalmente nas cidades-estados como Atenas, abrangendo não só a instrução formal em escolas, mas também a formação holística dos cidadãos gregos, incluindo dimensões morais,

éticas e físicas. Seu propósito era cultivar cidadãos versados, aptos a contribuir para a sociedade e participar ativamente na política, cultura e outros aspectos da vida (Fava, 2020, p. 96).

A educação na Paideia grega enfatizava as artes, filosofia, música, ginástica e outras esferas do desenvolvimento humano. Os gregos valorizavam uma formação ampla como fundamental para moldar seres humanos equilibrados e promover o bem comum. Em relação à aprendizagem colaborativa, nota-se que a educação na Grécia Antiga valorizava a reflexão, diálogo e debate. Os estudantes eram incentivados a participar ativamente das aulas, questionar, debater e aprender uns com os outros. A Aprendizagem Colaborativa, conforme entendida atualmente, compartilha certos princípios com a abordagem da Paideia grega, especialmente no que tange à colaboração entre os estudantes (Fava, 2020, p. 97).

> O século V a.C. foi a época em que os jovens se reuniam em largos, praças e jardins, a fim de discutir e refletir sobre temas como pensamento crítico, criatividade, resgate da cultura e valorização da experiência dos mais velhos. Era o princípio do sistema acadêmico denominado paideia, que tinha como principal objetivo de aprendizagem a formação do home-cidadão, por meio do: (1) *episteme* (pensar, raciocinar, refletir, sintetizar); (2) *éthos* (sentir, ter empatia, conhecer e saber lidar com suas próprias emoções); e (3) *práxis* (fazer, agir, praticar, aplicar, transferir, transformar). A metodologia era ativa, pois estudavam, dialogavam, refletiam e discutiam temas ligados à realidade que estavam vivenciando.

Na formação de uma sociedade onde a cooperação era valorizada como um meio eficaz de alcançar objetivos comuns, elementos essenciais incluíam a ágora, os diálogos socráticos e a colaboração artística no teatro. A colaboração sempre esteve presente em práticas da educação não formal, como nas linguagens artísticas. Um exemplo é o teatro grego antigo, onde a importância crucial da colaboração se destacava. As peças teatrais eram produções coletivas, com envolvimento de dramaturgos, atores, músicos e cenógrafos. Assim, a criação e a apresentação de uma peça eram esforços colaborativos, ressaltando a importância da cooperação para a expressão artística e a transmissão de mensagens culturais.

A preocupação em preparar os estudantes para enfrentarem as situações reais do mercado de trabalho teve origem no século XVIII, quando pensadores começaram a estruturar os princípios da aprendizagem colaborativa (Torres; Irala, 2014, p. 62). Na Universidade de Glasgow, um forte centro intelectual do Reino Unido, foram empregadas algumas técnicas de comunicação, trabalho em grupo e composição de textos em colaboração. O período entre 1774 e 1826 foi marcado por mudanças

significativas no pensamento educacional e filosófico, onde as ideias relacionadas à aprendizagem colaborativa contribuíram para a evolução do pensamento sistêmico, visando preparar os estudantes para participarem dos acontecimentos na sociedade britânica da época (Gaillet, 1994, p. 99). É plausível que as ideias sobre aprendizagem colaborativa, conforme entendemos atualmente, tenham começado a se desenvolver como uma extensão das discussões sobre a importância da interação social, do diálogo e da troca de ideias na formação do conhecimento. No início do século XIX, destacam-se as experiências de aprendizagem colaborativa da ***Lancaster School*** e da ***Common School Movement***. A *Lancaster School*, também conhecida como o Sistema Lancasteriano, foi desenvolvida por Joseph Lancaster. Esse modelo educacional inovador buscava superar os desafios associados à falta de recursos e à necessidade de atender a um grande número de estudantes. Dessa maneira, o sistema lancasteriano enfatizava a aprendizagem colaborativa, utilizando estudantes mais avançados para auxiliar na instrução de seus colegas menos experientes (Gilliam, 2002, p. 45). Esse formato de aprendizagem colaborativa não apenas otimizava o uso de recursos humanos, mas também promovia a solidariedade entre os estudantes, criando um ambiente em que a cooperação era essencial para o sucesso coletivo.

Mais para o final do século XIX, destacamos as experiências conduzidas em algumas escolas públicas nos Estados Unidos, com foco na aprendizagem em grupo (Johnson & Johnson, apud Gilliam, 2002, p. 48). Essas escolas pioneiras buscaram criar um ambiente educacional mais dinâmico e colaborativo, distanciando-se das práticas tradicionais que se concentravam principalmente na instrução direta. A aprendizagem colaborativa proporcionou oportunidades para que os estudantes desenvolvessem habilidades sociais, como trabalho em equipe, comunicação eficaz e resolução de problemas coletivos. Esses aspectos sociais foram considerados tão importantes quanto os conhecimentos acadêmicos, demonstrando uma compreensão mais holística do processo educacional.

É fundamental reconhecer que o conceito contemporâneo de aprendizagem colaborativa e suas teorias formais surgiram apenas no século XX, tanto na educação quanto no teatro. Muitas ideias originadas no início do século XX continuam relevantes até os dias atuais. Inicialmente na Inglaterra, escolas de artes e ofícios, institutos artesanais e outras instituições especializadas implementaram propostas pedagógicas de cooperação escolar. Essas propostas refletiram uma tendência mais

ampla em direção a abordagens educacionais que reconhecem a importância da colaboração e do trabalho em equipe no desenvolvimento de habilidades operacionais e criativas. Tais práticas não apenas moldaram a educação artística e técnica, mas também influenciaram a evolução de modelos pedagógicos mais abrangentes ao longo do tempo (Priess, 2020, p. 64). Na Alemanha, a *Arbeitschule*, uma concepção educacional proposta pelo educador Georg Kerschensteiner no início do século XX, teve impacto semelhante. O termo *Arbeitschule* pode ser traduzido como "escola do trabalho" em português (Laeng, 1973, p. 102). As diversas abordagens colaborativas propuseram práticas que não apenas prepararam os estudantes para o mercado de trabalho, mas também contribuíram para o desenvolvimento de seres humanos mais engajados, colaborativos e capazes de enfrentar os desafios sociais e econômicos da sociedade.

A **Escola Nova**, um movimento educacional surgido no início do século XX, propôs uma abordagem inovadora para a época, centrada no estudante, contrastando com os métodos tradicionais de ensino. Esse movimento teve um impacto significativo nas práticas educacionais em todo o mundo (Hilsdorf, 2006, p. 82). A Escola Nova enfatizava a importância de adaptar a educação às necessidades, interesses e habilidades individuais dos estudantes, defendendo que o ensino deveria ser mais flexível e personalizado. A experimentação era incentivada por meio de metodologias que incluíam o trabalho em grupos e o desenvolvimento de projetos. Além disso, os ambientes escolares foram concebidos para facilitar a colaboração e a comunicação entre os estudantes, caracterizando-se por serem mais abertos e interativos (Legrand, 1973, p. 45). O objetivo era criar um espaço que estimulasse a criatividade e a descoberta. No que diz respeito à avaliação, os métodos eram mais flexíveis, levando em consideração o progresso individual dos estudantes e suas diferentes formas de expressão. O impacto da Escola Nova reverberou nas teorias e práticas educacionais em todo o mundo, influenciando a maneira como muitas escolas abordam o ensino até os dias de hoje (Hilsdorf, 2006, p. 82). A prática pedagógica da Escola Nova foi profundamente influenciada pela psicologia, pois os pedagogos desse movimento acreditavam que a aprendizagem dependia da capacidade do educando em modificar seu comportamento. Sobre as bases psicológicas da Escola Nova, Lourenço Filho (2002, p. 19) afirma:

> A ideia era precisamente transmitir aos educadores brasileiros as novas descobertas em pedagogia, que deveriam ser solidamente apoiadas nos

> conhecimentos da psicologia e da sociologia — as novas ciências que vinham revolucionar o tratamento tradicionalmente dado aos fenômenos humanos pelo pensamento filosófico, especulativo.

Alguns dos principais expoentes do movimento da Escola Nova incluem renomados pedagogos, tanto mundialmente quanto no Brasil, tais como:

- **John Dewey** (1859-1952): Filósofo, psicólogo e pedagogo americano, Dewey é amplamente reconhecido como o líder intelectual da Escola Nova. Ele enfatizava a aprendizagem ativa e a importância de conectar a educação à experiência do estudante. Seu livro **Democracia e Educação**, escrito em 1916, propôs que situações sociais que preparassem os estudantes para exercer a democracia fossem reproduzidas em ambientes escolares (Torres e Irala, 2014, p. 62). De acordo com Arends (1995, p. 365), Dewey destacava a organização de pequenos grupos de estudantes para resolver problemas, buscando suas próprias respostas e aprendendo os princípios democráticos por meio da interação entre eles.

- Roger Cousinet (1881-1973): Educador francês, Cousinet não era exatamente um discípulo direto de John Dewey, mas sim alguém que adaptou e aplicou os princípios da Escola Nova em seu próprio contexto pedagógico. Ele foi influenciado pelas ideias da Escola Nova, especialmente a ênfase na aprendizagem ativa e na importância de adaptar a educação às necessidades individuais dos estudantes. Cousinet também advogava pela criação de ambientes de aprendizagem mais democráticos e flexíveis. Um de seus conceitos fundamentais era o "trabalho livre", que enfatizava a ideia de que os estudantes poderiam escolher atividades alinhadas com seus próprios interesses e necessidades, promovendo assim uma abordagem mais personalizada à aprendizagem (Cousinet, 1959, p. 12).

- Maria Montessori (1870-1952): Médica e pedagoga italiana, Montessori é conhecida por ter desenvolvido um método educacional que enfatizava a liberdade e a autoeducação. Para ela, a vida é desenvolvimento, e educar é permitir esse desenvolvimento, reconhecendo o ser biológico mais do que o ser social. O sistema de Montessori se distingue por suas aplicações técnicas e científicas dos princípios da biologia. Seu enfoque incluía a criação de ambientes de aprendizado preparados e o respeito pelo desenvolvimento natural da criança. Conforme Lourenço Filho (1978, p. 182):

> Para a educadora italiana, a liberdade seria a aplicação direta dessa doutrina. Não a inspira, como a outros autores, a liberdade como necessidade de

> ajustamento social, mas a liberdade como condição de expansão da vida, pura e simples. A transformação do ambiente escolar era o primeiro passo. Nada de cadeiras fixas: mesas e cadeiras. De outro, a abolição de prêmios e castigos.

- Adolphe Ferrière (1879-1960): Educador suíço, Ferrière foi um dos primeiros a aplicar os princípios da Escola Nova na prática educacional. Ele valorizava a vida social e coletiva na escola, buscando criar ambientes educacionais que refletissem uma sociedade democrática. Seu objetivo era promover a cooperação, o respeito mútuo e a responsabilidade social entre os estudantes. Além disso, Ferrière desempenhou um papel crucial na formação de professores comprometidos com os princípios da Escola Nova. Ele trabalhou arduamente para disseminar essas ideias por meio de programas de formação e publicações, influenciando a prática educacional em diversos países (Manacorda, 1992, p; 251).

- Celestin Freinet (1896-1966): Educador francês, Freinet trabalhava com métodos de ensino baseados na experiência prática, com ênfase na expressão criativa dos estudantes, pois acreditava que é através das experiências que os estudantes alcançam o verdadeiro conhecimento (Boleiz, 2012, p. 29). Introduziu técnicas específicas, como a impressão em sala de aula e as "aulas-passeio", buscando motivações extracurriculares para o processo de ensino-aprendizagem. Durante as aulas-passeio, os estudantes podiam se expressar livremente, fazer descobertas por meio do contato físico, promover o senso de cooperação e refletir sobre as atividades individuais e coletivas. A liberdade facilitava o desenvolvimento intelectual dos estudantes, promovendo a autonomia, a responsabilidade e a transformação da sociedade. De acordo com Boileiz (2012, p. 29), Freinet defendia a ideia de que não é necessário sobrecarregar os estudantes com conteúdos excessivos para que o aprendizado ocorra. Para ele, o papel da escola e dos professores é proporcionar situações de aprendizagem nas quais os estudantes sintam a necessidade de agir, engajando-se intensamente em descobertas despertadas por seus interesses reais.

- Édouard Claparède (1873-1940): Importante psicólogo e educador suíço, Claparède teve uma contribuição significativa para a psicologia da educação e exerceu forte influência sobre o movimento da Escola Nova. Ele colaborou com Jean Piaget e foi fundamental para o desenvolvimento da psicologia genética, introduzindo o método clínico experimental. Essa abordagem envolvia a observação e experimentação direta com crianças, visando compreender seu desenvolvimento

cognitivo e emocional (Warde, 1994, p. 43). Claparède sustentava a ideia de que a aprendizagem é um processo ativo, no qual os estudantes constroem conhecimento por meio da interação com o ambiente. Segundo Claparède (1958, p. 137), “se desejarmos que o ensino seja proveitoso é preciso que seja tão interessante que o aluno se consagre inteiramente a ele e não o toque apenas com a ponta do cérebro (se me permite a expressão), como se tocam as pontas dos dedos as coisas repugnantes”.

- Anísio Teixeira (1900-1971): Reconhecido como um dos maiores expoentes da educação no Brasil, Teixeira foi um fervoroso defensor dos princípios da Escola Nova. Ele desempenhou uma função fundamental na implementação de reformas educacionais, especialmente durante o **Movimento dos Pioneiros da Educação Nova**, que ocorreu no Brasil nas décadas de 1920 e 1930 (Saviani, 2007, p. 221). Esse movimento representou uma iniciativa significativa para reformar o sistema educacional brasileiro e promover uma abordagem mais progressista e democrática na educação (Xavier, 2002, p. 5). John Dewey foi uma das principais influências teóricas desse movimento. Em 1932, os Pioneiros publicaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, um documento que delineava suas propostas para a reforma educacional no Brasil. O manifesto defendia a escola única, laica, gratuita e obrigatória, assim como a valorização dos professores e a promoção da educação como instrumento de transformação social (Xavier, 2002, p. 40). O manifesto é considerado um marco importante na história da educação brasileira**.**

- Fernando de Azevedo (1894-1974): Junto com Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo desempenhou um papel essencial no **Movimento dos Pioneiros da Educação Nova**. Ele dedicou seus esforços para promover mudanças no sistema educacional brasileiro, destacando a importância da educação na formação dos seres humanos. Azevedo via a educação como um meio fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária (Xavier, 2002, p. 40). Ele defendia ideais de uma educação inclusiva, a laicidade do ensino e a formação de seres humanos críticos, influenciando as políticas educacionais adotadas no país**.**

- Cecília Meireles (1901-1964): Além de ser uma poetisa renomada, Cecília Meireles foi uma educadora que desempenhou um papel crucial na disseminação das ideias da Escola Nova. Ela advogava por uma educação mais humanizada e centrada no desenvolvimento integral do estudante. Como jornalista, Cecília Meireles foi

responsável pela coluna Página de Educação no Diário de Notícias do Rio de Janeiro. Foi uma das signatárias do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, sendo uma das três mulheres entre os vinte e seis intelectuais que assinaram o documento em 1932. De acordo com Luciana Corrêa (2001, p. 17), o percurso profissional de Cecília Meireles nos anos 1920 “esteve ligado não só ao exercício do magistério, entendido aqui como sua prática, mas também a uma atuação crítica em relação ao sistema público de ensino dominante”.

- Helena Antipoff (1892-1974): Psicóloga e educadora, Helena Antipoff foi uma das precursoras da Escola Nova no Brasil e signatária do manifesto. Ela destacava a importância do respeito às características individuais dos estudantes e propunha métodos de ensino que considerassem o desenvolvimento integral da personalidade (Cambi, 1999, p. 53). Em 1944, publicou um artigo no primeiro número da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, intitulado **Como pode a escola contribuir para a formação de atitudes democráticas?** Nessa publicação, a autora baseou sua análise nas experiências vivenciadas nas escolas públicas, entendendo que ali ocorriam as relações iniciais na formação democrática dos futuros cidadãos. Entretanto, ela ressaltou que a simples existência da escola e do cotidiano da sala de aula não garantiriam a preparação dos estudantes para a democracia. Eram necessárias intervenções docentes para que o processo de democratização se concretizasse. No seu artigo, Antipoff (1944, p. 36) afirmou:

> Ela [a democracia] exige treino organizado para formar no homem adulto sua segunda natureza, tecida de atitudes e de hábitos de agir democraticamente, de acordo com um ideal democrático. Muitos são os critérios do ideal e da ação democrática. Entre eles destacamos dois que, já na Escola Primária, podem ser visados sob a forma de virtude a praticar, e de regime de trabalho a realizar. O nome do primeiro é lealdade; o segundo chama-se cooperação. Todo regime, onde ambas vigoram, se democratiza e se apura no sentido democrático. Ao contrário, com o desprezo de uma ou de outra ele degenera em regime de autoritarismo e de exploração social.

- Lourenço Filho (1897-1970): Educador e sociólogo, Lourenço Filho desempenhou um papel significativo na promoção da Escola Nova no Brasil. Ele contribuiu para a implementação de reformas educacionais e advogou por uma abordagem mais prática e contextualizada no ensino (Miceli, 1979, p. 171). Autor de diversas obras sobre educação, sociologia e temas afins, Lourenço Filho deixou contribuições importantes para a compreensão da infância, o desenvolvimento da educação no Brasil e questões sociais. Além de ter participado do **Manifesto dos**

Pioneiros da Educação Nova, Lourenço Filho esteve ativamente envolvido em reformas educacionais ao longo de sua carreira. Ele possuía uma visão abrangente da educação como um instrumento de transformação social. Sua abordagem educacional reconhecia a importância da socialização no desenvolvimento das crianças. Através da interação e colaboração entre os estudantes, buscava criar um ambiente que promovesse valores como o respeito mútuo, a responsabilidade social e a cooperação (Miceli, 1979, p. 172).

Os pedagogos citados como representantes da Escola Nova elaboraram práticas colaborativas como componentes importantes de suas metodologias educacionais. Enfatizavam a interação social e procuravam estabelecer ambientes favoráveis para a aprendizagem significativa, na qual os estudantes assumiam funções participativas na construção do conhecimento. A intenção era fomentar a democracia, ocorrendo tanto internamente quanto externamente à escola, com o objetivo de satisfazer às demandas e vivências ligadas a uma aprendizagem realmente significativa.

A Psicologia teve um papel muito importante no progresso das experiências e dos princípios teóricos das vivências colaborativas e cooperativas, que são essenciais para entender a aprendizagem colaborativa atual. A psicologia da Gestalt, por exemplo, trouxe contribuições relevantes por meio de psicólogos como Kurt Koffka e Kurt Lewin, que conceberam a **Teoria de Campo** e a **Dinâmica de Grupo** (Bigge, 1977, p.103). Koffka destacou a importância da percepção e da organização de dados na compreensão da psique humana. Ele argumentou que os seres humanos percebem e entendem o universo como um todo organizado, em vez de partes isoladas. Isso possui implicações significativas para a aprendizagem, especialmente na colaboração, onde a compreensão geral e a interligação de dados são cruciais. Lewin é conhecido pela Teoria de Campo, que sublinha a influência do ambiente psicológico e social no comportamento humano. Ele afirmava que o comportamento é influenciado não apenas por fatores individuais, mas também pelo ambiente circundante. Na aprendizagem colaborativa, esta teoria destaca a necessidade de considerar o ambiente social e as interações entre os participantes para compreender o processo de aprendizagem. As contribuições de Koffka e Lewin fornecem fundamentos teóricos essenciais para a compreensão da aprendizagem colaborativa, destacando a importância da percepção, da organização de dados, do ambiente social e das estratégias de mudança planejada (Bigge, 1977, p.104). Incorporar esses

princípios na prática pedagógica enriquece a experiência de aprendizagem colaborativa, oferecendo um ambiente mais dinâmico e eficiente para os estudantes.

Os antecessores do **Construtivismo** e do **Sociointeracionismo**, Jean Piaget e Lev Vygotsky, tiveram papéis cruciais no avanço de uma perspectiva de aprendizagem centrada na cooperação. Tanto as doutrinas da Epistemologia Genética de Piaget quanto a Teoria Sociocultural de Vygotsky estabelecem bases para a Educação Colaborativa.

Jean Piaget (1896 – 1980) foi um renomado psicólogo suíço conhecido por seu trabalho pioneiro no campo da psicologia do desenvolvimento infantil. Piaget é mais conhecido por sua Epistemologia Genética, que descreve como as crianças constroem o entendimento do mundo ao seu redor através de estágios de desenvolvimento. As concepções de Piaget têm consequências importantes para compreender como as conexões sociais afetam o avanço mental e, por conseguinte, a aprendizagem colaborativa (Pozo, 1998, p. 178). Embora Piaget tenha, de início, ressaltado o papel da relação da criança com o meio físico, mais tarde reconheceu a importância da interação social. Ele sustentou que as interações sociais colaboram com o avanço mental conforme os estudantes confrontam variadas perspectivas e visões (Pozo, 1998, p. 179).

A abordagem construtivista de ensino destaca atividades autênticas e desafiadoras que envolvem tanto estudantes quanto professores na comunidade de aprendizagem. Nesse contexto, conforme afirmam Torres e Irala (2014, p. 72):

> Quando há a interação entre pessoas de forma colaborativa por meio de uma atividade autêntica, elas trazem seus esquemas próprios de pensamento e suas perspectivas para a atividade. Cada pessoa envolvida na atividade consegue ver o problema de uma perspectiva diferente e estão aptas a negociar e gerar significados e soluções por meio de um entendimento compartilhado.

É Jean Piaget quem vai formatar a primeira definição para a noção de transdisciplinaridade, em 1970, como vimos anteriormente. Portanto, Jean Piaget é frequentemente associado ao construtivismo, valorizando a importância da construção ativa do conhecimento pelos seres humanos, característica relevante para a aprendizagem colaborativa, na medida em que os estudantes são incentivados a construir conhecimento juntos, por meio de interações e diálogos. Ou seja, segundo Costa (1996, p. 61), Piaget não desenvolveu teorias específicas sobre aprendizagem colaborativa, mas seus conceitos fornecem uma base teórica imprescindível para se

compreender como a interação social e a construção do conhecimento podem ser integradas nas práticas educacionais colaborativas. Logo depois, teóricos e educadores, como Lev Vygotsky, expandiram essas ideias, destacando ainda mais o papel fundamental da interação social na aprendizagem.

Lev Vygotsky (1896-1934) era um psicólogo e teórico da Rússia cujos pensamentos tiveram um impacto significativo na psicologia do desenvolvimento e na psicologia educacional. Sua metodologia é identificada como teoria sociocultural, e suas contribuições são especialmente importantes para compreender a aprendizagem em grupos. O conceito de **Zona de Desenvolvimento Proximal**, introduzido por Vygotsky (1984, p. 112), indicaria “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. Vygotsky reconheceu a importância da linguagem no progresso cognitivo e na educação, pois por meio da interação social, as crianças internalizam a linguagem e alcançam a capacidade de desenvolver pensamentos abstratos. Ele também sustentava a visão de que o avanço humano é grandemente influenciado pelo contexto cultural e social (Rego, 1995, p. 73). Desta forma, suas teorias impactam a aprendizagem cooperativa, visto que consideram a multiplicidade cultural e promovem a interação e o diálogo entre os estudantes, com diferentes perspectivas e vivências.

Uma aproximação que também introduz muitas contribuições à Aprendizagem Colaborativa é a Pedagogia Progressista, no sentido de que se baseia em princípios que destacam a relevância da participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem, a contextualização do saber, a interligação entre teoria e prática, e a construção crítica do conhecimento. Assim, de acordo com Libâneo (1986, p. 14), a pedagogia progressista promove um processo de aprendizagem predominantemente político, ao incentivar a participação em debates, votações e assembleias, retirando os estudantes da passividade e transformando-os em militantes de uma causa social por meio de uma educação não estritamente "formal". Sob uma ótica progressista, então, conforme Torres e Irala (2014, p. 76), os estudantes “são estimulados a abandonar a consciência ingênua devendo, portanto, assumir uma atitude problematizadora”.

Por meio da Pedagogia Progressista, enxergamos as pessoas como agentes de transformação na comunidade, empregando a comunicação e o entendimento

mútuo como instrumentos. Dessa maneira, a educação assume uma função relevante no âmbito sociopolítico, e a aquisição do saber, portanto, está intimamente conectada aos contextos sociais.

Neste sentido, a Pedagogia Progressista compartilha com a Aprendizagem Colaborativa o destaque na participação ativa e crítica dos estudantes, na construção coletiva do saber e na integração entre teoria e prática. Ambas visam transcender abordagens convencionais mais centradas no professor, fomentando um ambiente educacional mais dinâmico, interativo e significativo para os estudantes. Em relação às pedagogias e teorias que fundamentam os alicerces da Aprendizagem Colaborativa, conforme Torres e Irala (2014, p. 74):

> A pedagogia da Escola Nova e a Pedagogia Progressista, juntamente com as teorias cognitivas formuladas por Piaget e Vygotsky, formam, indubitavelmente, as bases da aprendizagem colaborativa. As duas primeiras levaram ao deslocamento da aula centrada no professore nos conteúdos estáticos e repetitivos para a aula centrada nos alunos e na apreensão crítica dos conteúdos. As teorias Cognitivas de Piaget e Vygotsky trouxeram uma nova compreensão do processo de construção dos conhecimentos, na interação entre o sujeito e o objeto de aprendizagem. A aprendizagem colaborativa, por suas características próprias, representa um desdobramento teórico e metodológico dessas pedagogias e teorias, propiciando uma forma de ensinar e aprender que supera o paradigma tradicional de ensino.

Na contemporaneidade, a Aprendizagem Colaborativa emerge como um recurso de extrema importância na promoção do papel social do conhecimento. A habilidade de colaborar torna-se vital para o crescimento pessoal e profissional em um mundo cada vez mais interligado e complexo. Ao fomentar a cooperação e a troca de ideias, a Abordagem Colaborativa não apenas enriquece a compreensão individual, mas também desempenha uma função significativa na construção de uma sociedade mais coesa e inovadora. Dentro desse contexto, a relevância social da Aprendizagem Colaborativa destaca-se como um elemento-chave na formação de seres humanos capazes de contribuir de forma positiva para a sociedade contemporânea. Conforme Hilu (2016, p. 101):

> O fato de a educação passar a exercer sua função social e transformadora, em uma concepção ampla de aprendizagem como socialização participativa e de forma dialógica, derivada da nova configuração de sociedade, leva a emergir novas possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem. Cada vez mais se apresentam as aprendizagens abertas com metodologias flexíveis e colaborativas como respostas para as demandas apresentadas, a fim de que se possa prover a construção do conhecimento requerido em sintonia com o papel desejado da educação, atendendo à formação baseada nos quatro pilares e sustentada na complexidade.

É essencial desenvolver e aprimorar diversas competências durante a formação educacional, uma vez que é fundamental dominar habilidades mais avançadas, com o objetivo de melhorar tanto o aprendizado individual quanto o coletivo. Por meio da implementação de procedimentos específicos, é possível garantir a continuidade de uma educação transformadora no contexto do ensino universitário contemporâneo. Conforme mencionado por Espínola (2020, p. 105):

> Dos modelos de ensino e de aprendizagem existentes, a educação baseada em competências parece ser o mais eficaz em promover as virtudes necessárias e em suscitar no educando integridade e integração. Virtudes para bem conduzi-lo, tanto no âmbito pessoal quanto no profissional; integridade para fazer o certo, no momento certo; e integração para nortear seu crescimento junto aos demais estudantes, em uma espécie de interdependência sadia. O discente aprende melhor quando trabalha em grupo mantendo sua individualidade intacta e aprendendo a respeitar a dos outros.

Em busca de resultados mais expressivos, consequentemente, o processo de ensino-aprendizagem colaborativo evolui a partir da aplicação de diferentes abordagens. A cooperação é estabelecida mediante estratégias que concebem ações práticas efetivas, como definir metas claras e específicas, incentivar e confiar na promoção da autoestima dos estudantes, criar contextos nos quais o trabalho em equipe seja essencial, valorizar a responsabilidade dos estudantes, fomentar a discussão e a reflexão, reconhecer os méritos e o progresso dos estudantes, valorizar a autonomia e os procedimentos de administração, entre outras (Priess, 2020, p.64).

Em termos gerais, pode-se afirmar que a demanda por essas abordagens colaborativas tem se tornado cada vez mais evidente em processos educacionais de várias instituições, como aponta Camargo (2020, p. 76):

> Instituições e docentes estão começando a aderir a novos métodos de ensino e de aprendizagem, como as metodologias ativas de ensino, que aproximam a sala de aula da realidade profissional. Não obstante, com tais mudanças, o estudante passa a vivenciar novas experiências e novos desafios, que são capazes de desenvolver outras competências, como a criatividade e a autonomia, muito além daquelas previstas no ensino tradicional conteudista.

As abordagens colaborativas inovadoras já são empregadas no ensino universitário, em diversas áreas do conhecimento, visando tornar as aulas mais dinâmicas, instigantes e eficazes, uma vez que influenciam diretamente a maneira como os conhecimentos são reconhecidos e aplicados pelos estudantes em seus diversos interesses e contextos.

O foco desta pesquisa, conforme delineado desde o início, concentra-se no desenvolvimento de uma abordagem educacional para o ensino de cenografia que promova a colaboração no desenvolvimento de um projeto. Quanto às metodologias inspiradoras, iremos iniciar pela revisão das categorias existentes: as metodologias colaborativas e nos aprofundaremos nas metodologias baseadas em projetos como referências importantes para a elaboração do formato da nossa proposta metodológica.

3.2 METODOLOGIAS COLABORATIVAS

As metodologias ativas de aprendizagem são técnicas educacionais focadas na participação ativa dos estudantes durante o processo de aprendizagem. Considerar uma técnica de aprendizado como ativa pode parecer redundante, uma vez que, de acordo com Moran (2018, p. 3) “em um sentido amplo, toda aprendizagem é ativa em algum grau, porque exige do aprendiz e do docente formas diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação, aplicação”.

Os processos de aprendizagem, portanto, são diversos, formais e informais, contínuos, abertos ou organizados, intencionais ou não, possivelmente híbridos. Assim, a aprendizagem ativa amplia nossa cognição, pois o termo ativo de certa forma está sempre associado à nossa reflexão (Moran, 2018, p. 8). Algumas metodologias ativas são colaborativas, outras não. Independentemente da abordagem, é crucial garantir o desenvolvimento individual de cada estudante, mesmo quando a aprendizagem se desenvolve através da colaboração. Isso ocorre porque “a comunicação por meio da colaboração se complementa com a comunicação um a um, com a personalização, com o diálogo do professor com cada aluno e seu projeto, com a orientação e acompanhamento do seu ritmo” (Moran, 2018, p. 9).

Uma pergunta essencial para permanecermos à frente de qualquer abordagem metodológica é: de que forma os estudantes absorvem o conhecimento e quais estratégias metodológicas que os professores podem empregar para garantir uma aprendizagem inovadora e significativa, visando alcançar os resultados mais expressivos? Conforme observado por Silva e Radvanskei (2018, p. 81):

> Há muitas perguntas norteadoras que sobressaem na prática pedagógica e que delineiam os caminhos e estratégias metodológicas utilizadas pelos

> professores e que, muitas vezes, não são respondidas de maneira satisfatória. Percebe-se que, pela organização do ensino, há fios de conhecimentos que são produzidos durante os anos de ensino que, ao final, na maioria das vezes não há uma tessitura do conhecimento, mas colchas de retalhos, com fragmentação de informações.

O elemento essencial de uma abordagem colaborativa é o trabalho em equipe, visto que os métodos empregados por ela expandem a qualidade da aprendizagem em grupos. Podemos afirmar que, quando há colaboração, ocorre a partilha de vivências, pois ambos os lados se comprometem, tornando a aprendizagem mais dinâmica, e somente assim podemos valorizar experiências significativas.

O conceito de experiência, portanto, é de suma importância quando tratamos de metodologias colaborativas. Cada experiência é única, conforme Dewey (2010, p. 1090):

> quando o material vivenciado faz o percurso até sua consecução. Então, e só então, ela é integrada e demarcada no fluxo da experiência proveniente de outras experiências. Conclui-se uma obra de modo satisfatório; um problema recebe sua solução; um jogo é praticado até o fim; uma situação, seja a de fazer uma refeição, jogar uma partida de xadrez, conduzir uma conversa, escrever um livro ou participar de uma campanha política, conclui-se de tal modo que seu encerramento é uma consumação, e não uma cessação. Essa experiência é um todo e carrega em si seu caráter individualizador e sua autossuficiência. Trata-se de uma experiência.

Dewey, dessa maneira, defendia que a aprendizagem se mostra mais eficiente quando os estudantes estão ativamente engajados em experiências significativas, e o sucesso é alcançado quando, ao término da experiência, há compreensão e satisfação em relação à própria experiência (Dewey, 1976, p. 71). Nesse sentido, metodologias de ensino colaborativas oferecem oportunidades para os estudantes se envolverem ativamente, trocarem ideias, solucionarem desafios em conjunto e construírem conhecimento de maneira coletiva. A visão de Dewey sobre a relevância da experiência na aprendizagem está intimamente ligada às abordagens colaborativas, ressaltando a importância de envolver os estudantes em atividades educacionais práticas, interativas e socialmente pertinentes. Nesse sentido, uma metodologia colaborativa não apenas facilita a aquisição de conhecimento, mas também fomenta o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida.

A cooperação é uma prática muito importante quando as vivências buscam explorar novas soluções e métodos eficazes com foco no empreendedorismo e na inovação (Moran, 2018, p. 8). Um trabalho em equipe, portanto, precisa ser desafiador e significativo para todos os integrantes do grupo. Deseja-se que os estudantes deixem de ser simples receptores passivos de informações e passem a assumir um

papel central no seu próprio processo de aprendizagem. A ênfase na aplicação de metodologias colaborativas é fortemente respaldada no contexto educacional., pois segundo Torres e Irala (2014, p. 61):

> se reconhece nessas metodologias o potencial de promover uma aprendizagem mais ativa por meio do estímulo: ao pensamento crítico; ao desenvolvimento de capacidades de interação, negociação de informações e resolução de problemas; ao desenvolvimento da capacidade de autorregulação do processo de ensino-aprendizagem. Essas formas de ensinar e aprender, segundo seus defensores, tornam os alunos mais responsáveis por sua aprendizagem, levando-os a assimilar conceitos e a construir conhecimentos de uma maneira mais autônoma.

Num ambiente dinâmico e multifacetado, no qual a mudança é uma constante, é desejável que os estudantes desenvolvam a habilidade de se ajustar. Nesse sentido, abordagens colaborativas promovem a adaptabilidade e a receptividade a novas abordagens, novos conceitos, preparando os estudantes para enfrentarem os desafios que possam surgir. Um elemento-chave nesse processo, como compreendemos, é a integração das tecnologias. No âmbito educacional, à medida que as tecnologias digitais evoluem, é essencial buscarmos metodologias inovadoras e eficazes. Kenski (1998, p. 59) acrescenta que a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na educação vai além da mera incorporação da tecnologia, envolvendo uma revisão metodológica com o objetivo de transcender a abordagem fragmentada e a simples reprodução do conhecimento, rumo a uma nova perspectiva de construção do saber e uma visão integrada do todo. As tecnologias, segundo Almeida e Valente (2012, p. 60):

> Propiciam a reconfiguração da prática pedagógica, a abertura e plasticidade do currículo e o exercício da coautoria de professores e alunos. Por meio da midiatização das tecnologias da informação e comunicação, o desenvolvimento do currículo se expande para além das fronteiras espaço-temporais da sala de aula e das instituições educativas: supera a prescrição de conteúdos apresentados em livros, portais e outros materiais; estabelece ligações com os diferentes espaços do saber e acontecimentos, antes restritos ao grupo presente nos espaços físicos, onde se realizava o ato pedagógico.

As metodologias ativas colaborativas, portanto, se efetivam por modelos de ensino híbrido na contemporaneidade da educação e, dessa maneira, a “junção de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje” (Moran, 2018, p. 4). As tecnologias, nesse contexto, possibilitam a aprendizagem colaborativa tanto entre os estudantes próximos quanto entre aqueles que estão distantes. Segundo Kaminski

e Zaterra (2018, p. 63), “a partir da integração entre aprendizagem individual e a grupal, do espaço físico e do virtual, é que a educação se hibridiza para compreender a complexidade da sociedade contemporânea, que exige dinamicidade, colaboração e criticidade”.

Os **Ambientes Virtuais de Aprendizagem** (AVA), são sistemas on-line empregados para propósitos educacionais, transpondo um ambiente de sala de aula convencional para o âmbito digital. Dessa maneira, constituem um recurso que viabiliza aos professores o compartilhamento de materiais e a comunicação com seus estudantes através da internet. O AVA é uma infraestrutura educacional composta por um conjunto de instrumentos voltados para ampliar a experiência de ensino-aprendizagem. Através dele, os estudantes conseguem, por exemplo, acessar conteúdos em diversos formatos multimídias, incluindo aulas digitais, atividades e avaliações on-line, promovendo a interação e colaboração entre os grupos, favorecendo debates, compartilhamento de recursos e projetos cooperativos. Segundo Torres e Irala (2014, p. 77), ao citar Santos (2003, p. 8), “vários aspectos têm de ser considerados quando se pretende criar esses espaços virtuais”, como por exemplo o desenvolvimento de páginas web que incorporem referências a outras fontes, relações internas dentro do texto, múltiplas vozes, facilidade de navegação, combinação de elementos, uso de diversas formas de expressão e integração de diferentes tipos de mídia. Outro aspecto importante é promover a interação em tempo real e em momentos não simultâneos. Elaborar tarefas de pesquisa que incentivem a construção do saber a partir de desafios apresentados e estabelecer ambientes nos quais o conhecimento seja construído através de interações comunicativas e decisões compartilhadas, bem como fornecer e encorajar a exploração lúdica, artística e navegação fluida, são estratégias desejáveis para a implantação e o uso crítico do AVA.

Os recursos disponíveis no AVA abrangem uma variedade de ferramentas e funcionalidades essenciais para o aprendizado e a interação entre os estudantes. Incluem:

- Compartilhamento de recursos: Espaços designados para o intercâmbio de materiais didáticos, tais como arquivos, apresentações, vídeos e links relevantes.

- Avaliações on-line: Instrumentos para a aplicação de testes, atividades e avaliações virtuais, permitindo a monitorização do progresso do estudante.

- Fóruns de discussão: Plataformas destinadas à troca de ideias, debates e resolução de dúvidas, promovendo interações significativas entre os participantes.

- Gestão de turmas e usuários: Sistemas organizacionais que facilitam a administração de turmas, professores e demais usuários do ambiente, garantindo uma gestão eficiente.

- Calendários e notificações: Ferramentas que fornecem informações atualizadas sobre prazos, eventos e outras atividades relevantes do curso.

- Ferramentas colaborativas: Recursos que possibilitam a colaboração em tempo real, como compartilhamento de documentos e edição conjunta, enriquecendo a experiência de aprendizado.

- Acesso remoto: Capacidade de ingressar no ambiente educacional a partir de qualquer local e a qualquer momento, proporcionando flexibilidade aos usuários.

- Feedback e comunicação: Mecanismos para oferecer retorno sobre o desempenho dos estudantes e facilitar a comunicação efetiva entre professores e estudantes.

- Integração de tecnologia: Incorporação de diversas formas de tecnologias, como videoconferências e outras ferramentas interativas, para enriquecer as interações e tornar o aprendizado mais dinâmico.

Ou seja, várias propostas metodológicas de aprendizagem podem ser desenvolvidas a partir da utilização de AVAs. Alguns exemplos de plataformas incluem Moodle, Blackboard, Canvas, Google Classroom e muitos outros, cada um com suas características específicas, mas todos visando criar um ambiente on-line propício para a aprendizagem colaborativa e interativa. Segundo Micheletto (2020, p.48), “O ambiente virtual proporcionou ao professor a versatilidade em atividades e recursos para a realização da mediação”, pois, segundo Vygotsky (1984, p. 29), “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento. A aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, este não acompanha aquele como uma sombra que acompanha o objeto que a proteja”.

Sobre a necessidade da elaboração de propostas metodológicas no ensino universitário, com relação à prática dos professores, Hilu (2015, p. 211) diz:

> Tendo em vista as bases de colaboração, um dos grandes desafios dos professores é criar um sistema educacional mais interativo, com o uso da tecnologia ou sem ela, onde o conhecimento se constrói por meio da cocriação, em sistemas abertos, o que dará a oportunidade para que o estudante possa ter sua própria experiência de conteúdo, única.

A participação de professores e mentores de qualidade tem sido e continuará a ser de extrema importância no processo de ensino e aprendizagem. Com o suporte de professores habilidosos, os estudantes progridem em seu aprendizado, refinando seus planos, estratégias e direções a serem seguidas. Segundo Moran (2018, p. 9):

> O diferente hoje é que eles não precisam estar o tempo todo junto com os alunos, nem precisam estar explicando as informações para todos. A combinação de aprendizagens personalizadas, grupais e tutoriais no projeto pedagógico é poderosa para obter os resultados desejados.

Assim, os professores têm a importante função de promover interações e colaborações coletivas, utilizando uma variedade de metodologias. Segundo Priess (2020, p. 56), ao refletirmos sobre as metodologias de ensino para os sistemas educacionais contemporâneos, é ideal considerar os fundamentos primordiais da educação, conforme delineados no **Relatório Jacques Delors**. A grande dificuldade reside na habilidade de compartilhar os conhecimentos sem se esquecer do progresso cognitivo e do aspecto educacional, de modo que os estudantes possam refletir, ponderar, formular reflexões, explorar e, assim, adquirir habilidades de aprendizagem, capacitando-se para agir, realizar, compreender e interagir.

Há, portanto, uma nova compreensão na função do professor, percurso que já identificamos no capítulo anterior, quando abordamos o desenvolvimento do Paradigma da Complexidade. No que diz respeito à aplicação das metodologias, segundo Kaminski e Zaterra (2018, p. 66):

> O docente passa a realizar a mediação dos processos de conhecimento, empregando estratégias de promoção do raciocínio do estudante, permitindo que se desenvolva como sujeito ativo, capaz de aprender e de se desenvolver com responsabilidade e autonomia. Isso não significa perda frente a seu papel de ensinar, mas sim uma nova compreensão de sua importância como facilitador e mediador na construção do conhecimento do estudante.

As abordagens colaborativas e interdisciplinares, para atender às demandas da educação contemporânea, devem ser concebidas com base no conceito da complexidade. Isso implica em integrar distintas formas de pensamentos e conhecimentos, como o lógico, o técnico, o científico, o criativo, o teórico e o empírico, entre outros, de maneira entrelaçada e interconectada. De acordo com Basarab Nicolescu (1999, p. 46), a complexidade representa um dos pilares da abordagem transdisciplinar e, consequentemente, deve ser incorporada ao processo de construção do conhecimento, por meio do diálogo e da interconexão entre os diversos

elementos presentes nos diferentes contextos. O pensamento complexo visa integrar os diferentes domínios disciplinares e, portanto, concentra-se na compreensão multidimensional. Além disso, o pensamento complexo emerge das incertezas, das refutações e dos questionamentos do sujeito cognoscente, examinando e interessando-se pelas lacunas e pelas incompletudes dos processos, uma vez que tais questões são essenciais para a multidimensionalidade que a noção de complexidade nos apresenta.

As abordagens colaborativas, indicadas para facilitar a aprendizagem no ensino superior na contemporaneidade, devem demonstrar resultados significativos e satisfatórios para atender às metas estabelecidas pelos diversos programas acadêmicos das instituições. Logo, algumas estratégias eficientes para promover uma aprendizagem significativa demandam, de acordo com Priess (2020, p. 59), as seguintes práticas:

- Proporcionar autonomia aos estudantes, à medida em que os professores concedam aos estudantes a oportunidade de gerir suas próprias agendas, de modo que não se sintam podados ou tenham sua originalidade restringida.

- Estabelecer os propósitos de forma transparente, à medida que os estudantes compreenderão e conectarão as tarefas sugeridas pelo professor com as reais circunstâncias.

- Incentivar a participação ativa e promover a autoestima sem imposição, à medida que o professor supervisiona as atividades em sala de aula e exerce autoridade sem ser dominador.

- Tornar as aulas dinâmicas, à medida que o professor emprega diversas abordagens de ensino e recursos pedagógicos para fomentar a criatividade e a inovação contínuas, prevenindo a monotonia.

- Harmonizar as competições, enfatizando a colaboração, à medida que o professor apresente diversas oportunidades para os estudantes colaborarem, alcançando sucesso por meio de resultados compartilhados, o que beneficia toda a turma.

- Desenvolver diversas oportunidades que valorizem a colaboração em equipe, à medida que o professor promova o trabalho em conjunto como uma meta fundamental para a formação de profissionais qualificados.

- Reconhecer a importância da autonomia dos estudantes na execução das tarefas sugeridas, à medida que o professor defina objetivos prioritários e promova a responsabilidade de cada ser humano.

- Valorizar as conquistas dos estudantes, ressaltando o progresso individual, à medida que o professor forneça feedback verbal ou escrito, enfatizando os aspectos favoráveis e áreas passíveis de aprimoramento pelos estudantes.

- Incentivar a discussão e a análise, à medida que o professor promova a reflexão crítica, explorando plenamente as capacidades individuais de cada estudante.

- Buscar compreender os estudantes, à medida que o professor se mantenha ciente dos interesses e peculiaridades individuais de cada estudante.

- Promover o autocontrole e lidar com a ansiedade dos estudantes, à medida que o professor planeje atividades que abordem esses aspectos, contribuindo para o crescimento pessoal de cada ser humano.

- Definir metas e propósitos durante as aulas, à medida que o professor planeje suas atividades e conduza avaliações diagnósticas de forma regular, para avaliar o progresso alcançado e identificar as áreas que ainda necessitam ser desenvolvidas.

- Explorar abordagens educacionais inovadoras, à medida que o professor se mantenha atualizado sobre novas metodologias, tornando o processo agradável, pois o aprendizado não deve ser percebido como mera formalidade ou obrigação.

Tais ações, portanto, são algumas medidas que estão adequadamente alinhadas ao desenvolvimento de metodologias colaborativas para garantir o que chamamos de uma aprendizagem significativa. Muitas parecem convocar as mesmas competências em ambos os agentes da aprendizagem, professores e estudantes, porém, muitas nuances indicam que o exercício do ensino-aprendizagem é árduo, complexo e exigem muito de ambos.

A Teoria da Aprendizagem Significativa foi desenvolvida por David Ausubel em 1968. De acordo com essa teoria, os novos conteúdos apresentados aos estudantes adquirem significado quando estão relacionados ao conhecimento prévio do educando (Silva; Radvaskei, 2018, p. 86). Nesse sentido, Moreira (2006, p. 13) afirma que “se tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um só princípio, diria o seguinte: o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Descubra isso e ensine-o de acordo”. Assim, a aprendizagem com significado ocorre quando um novo conhecimento é incorporado de forma substancial e não

arbitrária à estrutura cognitiva do ser humano. A aprendizagem significativa, religa David Ausubel a Paulo Freire e está profundamente ligada ao conhecimento prévio dos estudantes e às questões sociais, destacando a construção de significados como uma possibilidade para se reconhecer o aprendizado alcançado.

A aplicação do conteúdo educacional precisa seguir uma sequência lógica e coerente, favorecendo a assimilação e a associação com o conhecimento prévio do estudante. Tal método se opõe a mera memorização, na qual os estudantes decoram dados sem estabelecer relações relevantes com o que já sabem, por exemplo. A ideia central é que a aprendizagem com significado conduza à compreensão mais ampla e arraigada, tornando o aprendizado mais profundo e adaptável as diversas circunstâncias. Segundo Moreira (2006, p. 27):

> O significado real para o indivíduo (significado psicológico) emerge quando o significado potencial (significado lógico) do material de aprendizagem converte-se em conteúdo cognitivo diferenciado e idiossincrático por ter sido relacionado, de maneira substantiva e não arbitrária, e interagido com ideias relevantes existentes na estrutura cognitiva do indivíduo.

A noção de significado está ligada a uma sensação positiva, resultante de um processo de aprendizado que engloba não só o desenvolvimento cognitivo, mas também um amadurecimento emocional, à medida que pensamentos, atitudes e emoções se entrelaçam na experiência humana. Ressaltamos mais uma vez a importância de reconhecermos a abordagem humanista do aprendizado que buscamos promover na contemporaneidade.

O ensino-aprendizagem não está restrito a métodos estritamente formais e monótonos. Em vez disso, deve ser uma fonte de satisfação e fascínio tanto para os estudantes quanto para os professores. Assim como a sociedade e os seres humanos, as metodologias educacionais estão em contínua evolução, adaptando-se às mudanças e demandas do tempo e, portanto, segundo Priess (2020, p. 61) “não existem receitas de sucesso na docência, de modo que o professor necessita de constante aprimoramento para não tornar suas práticas retrógadas e ultrapassadas”.

A aprendizagem mais intencional, escolar e formal, segundo Moran (2018, p. 4), se constrói a partir de um processo complexo e equilibrado entre três movimentos ativos híbridos principais: a “construção individual, a grupal e a tutorial”. Na fase da jornada individual, cada estudante decide e percorre parte de seu próprio trajeto. Durante a etapa coletiva, os estudantes expandem seu aprendizado por meio de

diversas formas de engajamento, interação e compartilhamento de conhecimento, em vários níveis e com diferentes grupos. O terceiro estágio, o tutorial, representa o momento em que os estudantes aprendem com a orientação, mentoria ou supervisão de pessoas mais experientes, como os professores. É essencial que, em todas as fases, haja orientação e supervisão do professor para que o estudante progrida significativamente em sua jornada de aprendizado, embora a responsabilidade principal durante a construção individual recaia sobre cada estudante. Segundo Moran (2018, p. 5):

> O mesmo acontece na construção colaborativa ou grupal: nela a aprendizagem depende muito – mesmo havendo supervisão – da qualidade, riqueza e iniciativas concretas dos grupos, dos projetos que desenvolvem, do poder de reflexão e sistematização realizada a partir das atividades desenvolvidas. O papel do especialista ou docente é o de orientador, tutor dos estudantes individualmente e nas atividades em grupo, nas quais os alunos são sempre protagonistas.

A implementação de metodologias inovadoras de ensino remodelou o ambiente da sala de aula, impactando diretamente na formulação dos planos de ensino. Incorporar metodologias colaborativas de aprendizagem e transitar da tradicional ideia de ensino para a abordagem contemporânea de aprendizagem demanda ajustes práticos no planejamento educacional e na aquisição de novas competências, tanto por parte dos professores quanto dos estudantes. Nesse sentido, Debald (2020b, p. 68), esclarece:

> A inovação educacional e a oportunidade de vivenciar práticas diferenciadas reforçam o perfil da nova cultura docente contemporânea, que se preocupa muito mais com a aprendizagem do que com o ensino teórico. Apostar em tais iniciativas poderá dar um novo direcionamento à carreira do docente, que pensará além de cumprir os anos para a aposentadoria, passando a construir projetos de inovação, mudança e criatividade. É o desafio docente para romper com a mesmice e com a monotonia da sala de aula.

A avaliação representa outro aspecto crucial ao explorarmos metodologias colaborativas de aprendizagem. É essencial recordar que uma abordagem colaborativa pode ser aplicada em diversos contextos e circunstâncias, conforme a competência que se almeja desenvolver. Dessa maneira, podemos considerar as metodologias colaborativas como estratégias para alcançar avaliações formativas. Segundo Camargo (2020, p. 81):

> A avaliação é compreendida como formativa, sendo utilizada como instrumento de feedback (retroinformação), o que motiva o estudante a aprender, visto que colabora para o desenvolvimento integral do aluno, acompanhando-o em seu

> processo de aprendizagem de forma continua, por meio da colaboração com colegas e docente, ampliando e aprofundando sua aprendizagem.

Na Aprendizagem Colaborativa, as avaliações formativas são práticas contínuas e processuais que se desenrolam durante o processo de aprendizagem. Seu propósito reside em monitorar o avanço dos estudantes, detectando áreas para melhorias no momento em que estes recebem feedback. Ao trabalharem em grupos em projetos ou atividades, os estudantes compartilham conhecimentos, experiências e habilidades para alcançar objetivos compartilhados. As avaliações formativas oferecem feedback imediato, permitindo que os estudantes reconheçam seus pontos fortes e identifiquem áreas para aprimoramento. Refletindo sobre o processo de aprendizagem, os estudantes podem desenvolver habilidades metacognitivas, descobrindo estratégias mais eficazes para resolver problemas. Isso proporciona uma oportunidade para os estudantes compartilharem ideias, resolverem problemas juntos e aprenderem uns com os outros, criando um ambiente de aprendizagem mais interativo e dinâmico. A função dos estudantes na relação com as metodologias colaborativas de aprendizagem, segundo Valente (2018, p. 28), é de “pensar e conceituar o que fazem (...), desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e receber feedback, aprender a interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais”.

Inúmeras são as vantagens da aplicação de metodologias colaborativas no processo de aprendizagem e, segundo Torres e Irala (2014, p. 89), “essa é a principal contribuição da Aprendizagem Colaborativa: a interação sinérgica entre indivíduos que pensam diferente, a vivência desse processo e a construção de um produto que somente pode ser alcançado com a contribuição de todos os envolvidos”. Inúmeros são os resultados de centenas de pesquisas de diversos outros autores sobre aprendizagem colaborativa que, segundo Freitas e Freitas (2003, p. 21) indicam melhorias significativas nas relações interpessoais, elevação da autoestima, aprimoramento das habilidades de pensamento crítico, melhoria no relacionamento com os professores e outros membros da comunidade escolar, aumento da frequência, e outros fatores cruciais para o desenvolvimento e sucesso dos estudantes.

Propomos olhar agora para os formatos e funções das metodologias colaborativas, pensadas nessas primeiras décadas do século XXI, para futuramente refletirmos sobre suas características e pensarmos quais estratégias poderiam ser

consideradas no desenvolvimento de uma proposta elaborada exclusivamente para o ensino da cenografia. Este momento da pesquisa tem a intenção de fazer uma revisão sobre as principais propostas apresentadas e revisar, pois, no sentido de Daminani (2008, p. 3):

> a revisão das investigações acerca do trabalho colaborativo em suas diferentes formas, assim como o entendimento do processo que o sustenta sugerem que esse tipo de atividade apresenta potencial para auxiliar no enfrentamento dos sérios desafios propostos pela escola atual em nosso país.

Com relação aos formatos das metodologias colaborativas, entre os principais autores estão Freitas e Freitas (2003) que propõem as seguintes denominações para algumas metodologias colaborativas. São elas:

- Aprendendo juntos (Freitas; Freitas, 2003, p. 47-50): A implementação da metodologia é realizada através de grupos informais (com rápida duração), grupos formais não permanentes (média duração) e de grupos formais permanentes (com longa duração).

Na aplicação desta metodologia, o professor desempenha uma função importante ao estabelecer objetivos claros para o projeto. Ele é o responsável por planejar as etapas, tomar decisões iniciais como a formação de grupos e a atribuição de funções adequados para cada participante, além de selecionar os materiais necessários e organizar o ambiente de trabalho. O professor desenvolve estratégias que destacam os conteúdos essenciais, enfatizando as habilidades interpessoais. Ele também orienta os estudantes sobre as entregas, fornecendo instruções a respeito das estratégias requeridas para a execução do projeto, e supervisiona os grupos, assegurando a conclusão satisfatória das tarefas e o bom funcionamento das equipes. Ao término, o professor avalia o progresso alcançado, fornece feedback e auxilia na autoavaliação do grupo.

Quanto à função dos estudantes, nos grupos formais, eles se dedicam a reflexões em duplas ou pequenos grupos, esclarecendo questões conflitantes. Participam ativamente da resolução de problemas que demandam tomadas de decisões complexas. Ao término, respondem a uma avaliação diagnóstica para avaliar o progresso alcançado.

- Investigando em Grupo (Freitas; Freitas, 2003, p. 52-59): As necessidades iniciais surgem da turma, que se divide em grupos, implementando estratégias de pesquisa planejadas internamente. Os grupos assumem a responsabilidade pelo

processo completo de investigação, planejamento, desenvolvimento e apresentação final. A avaliação dos resultados é realizada tanto pelo professor quanto pelos colegas de turma.

O professor inicia sua função selecionando o tema e identificando o problema a ser explorado, garantindo que o assunto seja multifacetado e aberto, permitindo diversas abordagens. Ele também colabora na formação dos grupos de trabalho, atuando como facilitador ao discutir a melhor maneira de organização para esses grupos. Além disso, o professor acompanha os trabalhos dos grupos, oferecendo suporte e, quando necessário, colocando questões específicas para orientar o aprofundamento da aprendizagem, seguindo os princípios da Aprendizagem Colaborativa. Ele também auxilia na preparação das apresentações e elabora o cronograma para a mostra final. É fundamental que, além de fornecer feedbacks abrangentes em cada etapa do processo, o professor conduza uma discussão após as apresentações finais, estabelecendo conexões entre os grupos. Ao término do processo, avalia diversos aspectos, incluindo a qualidade da aprendizagem, os processos de investigação e o funcionamento dos grupos.

Após a apresentação do problema ou tema pelo professor, os estudantes elaboram hipóteses, buscam estratégias de trabalho e planejam as etapas das investigações, refletindo sobre suas escolhas. Durante o progresso das investigações, os estudantes têm a liberdade de fazer ajustes, desde que respeitem as diretrizes estabelecidas pela metodologia.

- Controvérsia acadêmica estruturada (Freitas; Freitas, 2003, p. 60-66): A abordagem acadêmica de controvérsia estruturada representa uma metodologia colaborativa de aprendizagem que valoriza diferentes perspectivas sobre o mesmo tema. O objetivo central é aprofundar o diálogo para a construção de narrativas robustas. Os autores identificam cinco observações importantes para a formação dos grupos de trabalho: a produção textual deve ser colaborativa; a diversidade entre os participantes é fundamental; é importante que as referências comuns sejam compartilhadas por todos os membros do grupo; as funções devem ser definidas desde o início; e as argumentações devem seguir uma lógica consistente.

Na introdução do tema, o professor delineia o desafio e esclarece as responsabilidades atribuídas aos grupos, escolhendo recursos para respaldar as perspectivas opostas e complementando com uma lista de leituras para aprofundamento, antes do início das deliberações. Os grupos, compostos por quatro

estudantes, formam-se em duas duplas, incumbidas de sustentar argumentos contrapostos. O professor designa a direção a ser seguida por cada par, disponibilizando fontes para fundamentar os discursos e garantindo uma dinâmica de interdependência positiva em objetivos, recursos e reconhecimento. A avaliação somativa será realizada de forma individual.

Os estudantes, em pares, devem buscar compreender a perspectiva que assumiram, elaborar os argumentos que a sustentarão (levando em conta as referências fornecidas pelo professor) e preparar uma exposição em defesa de seu ponto de vista. A segunda dupla segue os mesmos passos, chegando à argumentação em favor de uma perspectiva oposta (também respaldada nas referências fornecidas pelo professor). Após o término das duas apresentações, as duplas participam de debates e reflexões. Uma segunda rodada segue todas as etapas. Contudo, nessa segunda rodada, as duplas preparam e defendem a perspectiva oposta à sua inicial. Um novo debate é seguido por uma nova fase de reflexão.

Ao término das duas rodadas, uma discussão coletiva pode esclarecer e agregar novos argumentos. Para concluir o processo da metodologia da Controvérsia Acadêmica Estruturada, cada dupla redigirá um texto final defendendo a melhor perspectiva para a temática, levando em consideração todas as argumentações e experiências vivenciadas durante o processo.

- Classe Jigsaw (Freitas; Freitas, 2003, p. 67-77): O professor opta pelo tema a ser abordado e planeja que cada tópico relevante relacionado ao assunto seja registrado em um cartão individual. O número de cartões corresponde à quantidade de tópicos importantes a serem explorados. Cada cartão engloba uma parcela crucial para a compreensão global do tema e é designado com uma cor distinta. Os cartões são distribuídos de forma aleatória, com cada grupo recebendo um cartão de cada cor.

O professor organiza o espaço físico para a atividade, supervisionando a formação dos grupos e a distribuição dos materiais. Durante as sessões de trabalho em grupo, ele monitora o progresso das reflexões e intervém conforme necessário. O professor orienta os grupos na busca por suas próprias soluções, auxiliando na resolução de conflitos sem expressar sua própria opinião.

Inicialmente, os estudantes se agrupam com todos os diferentes cartões de cores para discutir e ponderar coletivamente sobre os temas. Após essa primeira fase, os estudantes se dispersam e se reúnem com membros de outros grupos que

possuem cartões da mesma cor, formando grupos de especialistas e passando a analisar seus conteúdos nessa nova composição. Após essa etapa, retornam aos seus grupos originais e apresentam argumentos mais robustos, incorporando as considerações discutidas nos grupos de especialistas. Em seguida, os grupos examinam os temas como um todo, formulando perguntas e esclarecendo quaisquer pontos ainda obscuros, garantindo que todos os participantes tenham adquirido o conhecimento proposto.

Outros autores trazem formatos e denominações diferentes, também são exemplos de metodologias colaborativas aplicas e experimentadas na contemporaneidade da educação. São elas:

- A TBL (Team-Based Learning): A Aprendizagem Baseada em Equipes, em língua portuguesa, é também uma abordagem que estimula a aquisição de conhecimento por meio da cooperação entre os estudantes. Foi concebido por Larry K. Michaelsen, docente de gestão na University of Oklahoma, nos anos 70. Segundo Camargo (2020, p. 81), “o método envolve gerenciamento de equipes, realização de tarefas de preparação e aplicação conceitual, feedback e avaliação entre pares”.

Para a aplicação dessa metodologia, espera-se um alto grau de engajamento individual em favor do coletivo. Nesse sentido, é importante a existência de confiança mútua entre todos os integrantes de um grupo. De acordo com a descrição de Micheaelsen et al. (2002, p. 290), a administração dessa abordagem ocorre da seguinte forma: Os estudantes recebem materiais de estudo antecipadamente e são encorajados a revisá-los de maneira individual. Essa preparação prévia é fundamental para que os estudantes compareçam à aula com conhecimentos básicos sobre o assunto. No início da aula, os estudantes realizam um teste individual para avaliar sua compreensão do conteúdo. Este teste tem o propósito de garantir que cada um possua um entendimento mínimo do tema. Após a avaliação individual, os estudantes se agrupam em equipes predefinidas. Em seguida, eles realizam novamente o mesmo teste como equipe. Essa etapa adicional incentiva a discussão, a colaboração e o aprimoramento das habilidades interpessoais para estabelecer referências comuns dentro do grupo, fortalecendo a coesão. Após a conclusão do teste em equipe, há uma análise em sala de aula sobre as respostas corretas e incorretas. Isso proporciona um retorno imediato aos estudantes, esclarecendo conceitos e corrigindo eventuais equívocos. Com base no feedback recebido, as equipes são desafiadas a aplicar o conhecimento em situações práticas relacionadas aos temas estudados. A

continuidade do processo de ensino-aprendizagem pode envolver a resolução de problemas, projetos ou atividades que estimulem a aplicação prática dos conceitos absorvidos.

A abordagem da TBL, desse modo, revela-se efetiva ao fomentar a aprendizagem significativa, ao desenvolver competências de colaboração e à promoção da responsabilidade individual (Micheaelsen et al. 2002, p. 291). Desse modo, contribui também para a ampliação do envolvimento dos estudantes, visto que estes assumem um papel proativo em seu próprio processo de aprendizagem e interagem de forma mais profunda com os conteúdos e com seus colegas.

- Sala de aula invertida: Também conhecida como *flipped classroom* em inglês, esta é uma metodologia que altera a dinâmica tradicional de ensino, transferindo parte do conteúdo habitualmente apresentado em sala de aula para fora dela, muitas vezes usando um formato híbrido, por meio de recursos on-line, enquanto a aplicação prática do conhecimento ocorre durante o tempo presencial. A abordagem da aula invertida visa a otimização do tempo em sala, promovendo também uma participação mais ativa por parte dos estudantes. Embora associemos a Sala de Aula Invertida à era digital e ao acesso à internet, suas origens remontam a algumas práticas mais antigas de aprendizado, como os seminários teóricos. No entanto, o termo ganhou popularidade mais recentemente com o avanço da tecnologia digital. A disseminação do conceito é frequentemente creditada a Jonathan Bergmann e Aaron Sams, dois professores de química nos Estados Unidos. Eles começaram a gravar suas palestras e disponibilizar os vídeos on-line para que os estudantes pudessem assisti-los em casa, permitindo que o tempo de aula fosse dedicado a atividades mais interativas e de aplicação prática (Bergmann; Sams, 2016, p. 48). Nesse sentido, as aulas presenciais tornaram-se mais significativas, uma vez que todos os estudantes, não apenas os ausentes, passaram a acessar os materiais disponibilizados on-line pelos professores como complementos aos conteúdos vistos em sala.

Esta abordagem, portanto, também está incluída no conceito de Ensino Híbrido, pois combina encontros presenciais com atividades realizadas de forma assíncrona, utilizando Ambientes Virtuais de Aprendizagem e Tecnologias de Informação e Comunicação. No entanto, como professores, é importante considerar que as oportunidades de aprendizagem em rede podem gerar estratégias que oferecem uma verdadeira chance de engajamento ativo no processo de aprendizagem que, segundo Moran (2018, p. 8), “uns conseguem explorar com competência, enquanto outros

desperdiçam com futilidades". Não devemos aceitar que o Ensino Híbrido se restrinja apenas à simples troca de imagens, vídeos e outros conteúdos de lazer, pelos quais os estudantes se limitam a conversas superficiais e à participação em grupos que "reforçam visões estreitas, simplistas ou preconceituosas do mundo" (Moran, 2018, p. 8).

Assim como em outras abordagens mencionadas nesta pesquisa, o principal propósito da Sala de Aula Invertida reside na criação de um formato mais dinâmico, incentivando a participação dos estudantes e aprimorando os resultados do processo educacional. Na Sala de Aula Invertida, portanto, os estudantes têm acesso ao conteúdo didático em casa, seja por meio de vídeos, leituras online ou outros recursos. Segundo Pereira (2020, p. 24), "a prática do estudo prévio modifica a dinâmica da sala de aula, visto que a aquisição antecipada de conteúdo torna o estudante mais bem preparado e, portanto, mais participativo nos debates". O tempo de permanência na sala de aula é direcionado para atividades mais participativas, como debates em equipe, projetos práticos e esclarecimento de questionamentos, viabilizando uma abordagem mais personalizada, ajustada ao ritmo de aprendizado de cada estudante. Contudo, as atividades dos estudantes não devem ocorrer de forma descoordenada e sem supervisão. Aos professores cabe o compromisso de preparar feedbacks constantes pois, segundo Pereira (2020, p. 25):

> É fundamental que os estudantes recebam feedback das ações que realizam, a fim de corrigir concepções equivocadas ou ainda mal elaboradas. O feedback orienta os alunos a aprender a avaliar a sua própria compreensão da aprendizagem, instigando-os a assumirem a responsabilidade por sua própria aprendizagem. Isso permite aos docentes um melhor direcionamento, visto que conseguem conferir quais são as dificuldades dos estudantes, se estão apreensivos e quais conceitos dominam com propriedade.

Nesse sentido, a Sala de Aula Invertida se tornou uma estratégia para ser integrada aos processos colaborativos, já que as experiências possibilitadas por essa metodologia articulam procedimentos individuais e grupais. "O conhecimento básico fica a cargo do aluno – com curadoria do professor – e os estágios mais avançados tem interferência do professor e também um forte componente grupal" (Moran, 2018, p. 13). Contudo, na aplicação da aula invertida, não devemos nos esquecer das conexões necessárias com a realidade dos estudantes. É preciso adaptarmos conteúdos e ferramentas para cada contexto, na direção de uma melhor aplicação dessa metodologia, pois, segundo Moran (2018, p. 13):

> A aula invertida tem sido vista de uma forma reducionista como assistir vídeos antes e realizar atividades presenciais depois. Essa é uma das formas de imersão. O aluno pode partir de pesquisas, projetos e produções para iniciar-se em um assunto e, a seguir, aprofundar seu conhecimento e competências com atividades supervisionadas.

Essa metodologia é uma resposta à necessidade de adaptar o ensino às mudanças na forma como os estudantes consomem informações e interagem com o conhecimento na era digital.

- A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): do inglês *Problem-based learning*, é uma abordagem pedagógica embasada em conceitos construtivistas, igualmente focada nos estudantes, os quais são incentivados a enfrentar desafios autênticos em um ambiente de aprendizado colaborativo e contextual. Desta forma, os estudantes constroem seu conhecimento por meio da exploração, reflexão e solução de questões do mundo real.

As origens dessa metodologia remontam às teorias educacionais de John Dewey, pois apresenta uma ligação direta com os princípios da Aprendizagem Baseada em Problemas, especialmente no que diz respeito ao pensamento crítico e ao processo de investigação. A situação-problema, que marca o início do processo, apresenta uma situação real que os estudantes enfrentarão em suas profissões, sem solução imediata, o que gera questionamentos próprios da reflexão (Tiballi, 2003, p. 62). Para Dewey, o conhecimento começa com um problema e culmina na sua resolução, passando por fases de questionamento e reflexão, resultando na sistematização de ideias. O processo de investigação segue os seguintes passos: Introdução de um problema; Identificação do problema; Proposta de solução; Experimentação e Resolução (Tiballi, 2003, p. 63). Conforme Mamede (2001, p. 54), as bases desse método estão em sintonia com os princípios derivados da psicologia cognitiva, sendo caracterizado como uma forma de aprendizado e instrução colaborativa, construtivista e contextual.

Um dos componentes fundamentais da Aprendizagem Baseada em Problemas é a introdução de desafios complexos e estimulantes, os quais requerem a aplicação de conhecimentos anteriores, investigação ativa e a integração de várias disciplinas (Zabala, 1998, p. 44). Tais desafios são frequentemente apresentados em contextos desafiadores, que incentivam o interesse dos estudantes e facilitam a transferência de conhecimento para situações relevantes. Conforme Zabala (1998, p. 43), três questões são cruciais para o progresso dessa abordagem: o que o estudante precisa

saber? (conteúdo conceitual), o que ele deve ser capaz de fazer? (conteúdo procedimental) e como ele deve ser? (conteúdo atitudinal). O conteúdo conceitual compreende o conhecimento de fatos, eventos, situações, dados e fenômenos específicos.

A aplicação da Aprendizagem Baseada em Problemas também destaca o papel do professor como facilitador da aprendizagem, guiando os estudantes na identificação de questões cruciais, procurando recursos e avaliando criticamente as soluções propostas. Dentro desse contexto, o feedback contínuo tem uma importância relevante, oferecendo retorno constante aos estudantes e incentivando o andamento de habilidades de autorregulação. Além disso, essa abordagem tem sido vinculada a um aumento da motivação intrínseca dos estudantes e a uma melhoria no desempenho acadêmico em várias áreas do conhecimento.

Cada disciplina possui suas próprias exigências e características específicas que se adaptam às metodologias, algumas delas teóricas e outras práticas. Considerando uma abordagem teórica, como no caso do trabalho com um texto, por exemplo, Mamede (2001, p. 30) delineia os sete passos essenciais que os estudantes precisam seguir, como um ciclo de aprendizado que começa em grupo, com a análise da situação-problema apresentada pelo professor. Os termos e contextos que não estão claros devem ser pesquisados e compreendidos pelos participantes para alcançar um consenso na interpretação das expressões do texto. Inicialmente, o grupo deve esclarecer os conceitos, levando em consideração os conhecimentos prévios de cada membro, discutindo livremente o tema com base em suas experiências individuais. Em seguida, o grupo estrutura e organiza os vários aspectos discutidos com base nas propostas da pesquisa, identificando os objetivos de aprendizagem definidos previamente pelo professor. O ciclo é interrompido para que, individualmente, os membros possam pesquisar e adquirir os conhecimentos necessários para continuar o trabalho. Após a conclusão das pesquisas individuais, os estudantes voltam a trabalhar em grupo para compartilhar os resultados obtidos, fundamentando suas análises com base na bibliografia encontrada. Ao final desse processo teórico, o grupo deve formular uma proposta consolidando as informações previamente discutidas sobre o texto trabalhado (Mamede, 2001, p. 31).

Apesar de trazer consigo alguns obstáculos, como a identificação de problemas genuínos e o gerenciamento do tempo em sala de aula, estudos empíricos indicam que essa metodologia pode ter um papel importante na facilitação de uma

aprendizagem profunda e de longa duração. Assim, a Aprendizagem Baseada em Problemas surge como uma opção promissora para incentivar o envolvimento dos estudantes e promover o desenvolvimento de competências cruciais para a vida pessoal e profissional. Conforme Tomaz (2001, p. 117) destaca, a aprendizagem autoconduzida e o desenvolvimento independente do estudante são essenciais no contexto da Aprendizagem Baseada em Problemas. Assim, não é responsabilidade exclusiva do professor a tarefa de estruturar o conhecimento necessário para a análise ou solução do problema. Ao invés disso, cabe ao professor acompanhar o estudante, fornecendo informações e promovendo reflexões, conectando os conhecimentos prévios dos estudantes com os novos conteúdos a serem assimilados, de forma crítica e autônoma.

- Design Thinking: Trata-se de uma perspectiva que prioriza o estudante na busca por soluções para questões complexas e na criação de ideias inovadoras. Embora tenha sido inicialmente empregada em áreas como design e negócios, seu uso tem se expandido na educação, visando estimular a criatividade, a cooperação e o raciocínio crítico entre os estudantes. Segundo Rocha (2018, p. 153):

> Design Thinking é o nome dado à apropriação por outras áreas do conhecimento da metodologia e sistemática utilizada pelos designers para gerar, aprimorar ideias e efetivar soluções. O Design Thinking tem características muito particulares que visam facilitar o processo de solução dos desafios cotidianos com criatividade e de forma colaborativa. Graças a elas, pode-se dizer que o Design Thinking provoca a inovação e a ação prática.

Sobre as origens e o surgimento dessa prática no cenário mundial, Juciane Rocha (2018, p. 153) explica:

> Essa abordagem ficou conhecida mundialmente pelas publicações da empresa de design IDEO, que apostou no seu potencial para provocar transformações em diferentes espaços da sociedade. Embora algumas experiências tenham sido mapeadas em anos anteriores, foi em 2009 que a designer Kiran Bir Serli (India) tornou pública a sua inspiração no design thinking para a transformação das diretrizes de sua escola, criando um movimento denominado *Design for Change*.

A respeito da autoria, Rocha (2018, p. 157) esclarece:

> Os criadores do conceito de design thinking em 1973, são Rolf Faste, professor da *Stanford University* que definiu e popularizou o termo, e David Kelley, também de *Stanford* e um dos fundadores da IDEO, empresa que disseminou o conceito e tem desenvolvido projetos no mundo inteiro, em diversas áreas, inclusive na educação.

Através de métodos de gestão do conhecimento, como observação, experiências, narrativas e estudos etnográficos, o Design Thinking impulsiona a aquisição e a construção de saberes em várias áreas, especialmente na educação. Segundo Hilu (2016, p. 270), ao incorporar conhecimentos, o Design Thinking traz novas abordagens e perspectivas, provenientes da inovação em campos mercadológicos e sociais, que podem ser aplicadas no âmbito educacional, resultando em uma reformulação do processo de ensino. Essa transição visa explorar diversas possibilidades para transformar a educação, incentivando a criatividade dos estudantes. Por meio de uma experiência educacional que encoraja a experimentação e a inovação, o objetivo do Design Thinking é promover uma mudança substancial no modelo educacional. Segundo Lockwood (2006, p.63), Design Thinking "envolve a habilidade de rapidamente visualizar problemas e conceitos, o desenvolvimento de cenários baseados em pessoas, e a construção de estratégias de negócio baseadas nos métodos de pesquisa dos designers".

Quanto ao desenvolvimento da metodologia, Barry & Beckman (2007, p. 37) explicam que o processo de Design Thinking não segue uma trajetória linear, mas pode envolver estágios sucessivos. Os autores propõem o método como um ciclo iterativo, no qual as fases se conectam e se ajustam de acordo com a natureza do problema. O processo de aprendizagem motiva os participantes a navegar entre os aspectos práticos e teóricos do conhecimento, alternando entre análise e síntese para produzir soluções criativas. Dessa maneira, os estudantes se envolvem em experiências palpáveis, exploram conceitos abstratos, participam de reflexões pertinentes e se comprometem com uma aprendizagem ativa por meio da experimentação.

Segundo Jesus (2019, p. 273) seriam cinco os movimentos desenvolvidos pelos professores e estudantes durante o processo de aplicação do design thinking na educação. São eles:

1 - O processo inicia com uma compreensão profunda dos estudantes, percebendo suas necessidades, desafios e experiências prévias. Os professores podem conduzir entrevistas, observações e pesquisas para compreender melhor os estudantes e identificar áreas de melhoria. Esse estágio inicial está fortemente ligado ao cultivo da empatia que os professores têm pelos estudantes.

2 - O segundo estágio é a definição, no qual, com base nas informações coletadas, os professores estabelecem claramente o problema a ser solucionado ou

a oportunidade a ser explorada. É crucial estabelecer uma definição de problema clara e sucinta para guiar o processo de design.

3 - Na terceira etapa, os professores e estudantes geram uma ampla gama de ideias e possibilidades para abordar o problema identificado anteriormente. Métodos como *brainstorming, role-playing*, prototipagem rápida e mapas mentais são frequentemente empregados para estimular a criatividade e a inovação.

4 - Em seguida vem a fase de prototipagem. Aqui, professores e estudantes colaboram para criar protótipos simples das soluções mais promissoras identificadas por eles. Esses protótipos podem ser modelos físicos, esboços, simulações ou até conceitos teóricos que ajudam a visualizar e testar as ideias de maneira rápida e econômica.

5 - A fase de teste ocorre quando os protótipos são avaliados com base no feedback dos usuários, que podem incluir estudantes, colegas, professores, pais e outras partes interessadas. Os testes podem ser realizados em qualquer estágio do processo, não apenas no final. A análise dos testes auxilia no refinamento e melhoria das soluções antes da implementação final.

Portanto, as aptidões, a inventividade e a aplicação das técnicas do pensamento em design são favoráveis para serem utilizadas em contextos educacionais, buscando uma eficácia ampliada. A natureza do conhecimento e do conteúdo deve ser colaborativa e compartilhada, sendo um recurso que deve estar ao alcance de todos. Sobre essas considerações, Mozota (2003, p.160) acrescenta:

> o design não considera conhecimento a transferência de informação (conhecimento como matéria); ele tem uma nova visão do conhecimento como um processo de construção colaborativa de senso comum (conhecimento como ferramenta). O objetivo, é, então aprender enquanto fazendo (aprendizado cognitivo), para fornecer um contexto para conversação e para a construção social do conhecimento.

O Design Thinking, então, também posiciona os estudantes no centro do processo de aprendizagem, entendendo suas necessidades e vivências como ponto de partida para a evolução educacional. É uma abordagem que fomenta a cooperação entre estudantes, professores e outras partes envolvidas para enriquecer a variedade de perspectivas e conceitos. Desse modo, a metodologia do Design Thinking é iterativa, o que implica em revisões e aprimoramentos constantes das soluções com base no feedback e na aprendizagem contínua. A aplicação dessa metodologia promove a experimentação e reconhece que o erro e o insucesso são partes

integrantes do processo de aprendizado e inovação, pois os erros representam oportunidades valiosas de aprendizagem e podem resultar em soluções mais sólidas e efetivas, alinhando-se, assim, aos princípios da transdisciplinaridade (Fontoura, 2002, p. 16-17).

O Design Thinking, ao ser integrado à educação, emerge também como uma chance de criar vivências mais relevantes e cativantes, visto que a abordagem ajuda a capacitar os estudantes, preparando-os para lidar com os desafios reais de maneira criativa e cooperativa.

- Gamificação ou Aprendizagem Baseada em Jogos (ABJ): A utilização de jogos na educação e a Aprendizagem Baseada em Jogos são estratégias que integram aspectos dos jogos e suas dinâmicas no ambiente educacional visando estimular a motivação, o envolvimento e o aprendizado dos estudantes. Embora compartilhem semelhanças, esses dois conceitos também divergem em relação à forma de aplicação e à abordagem pedagógica.

A aplicação de elementos de jogos na educação, conhecida como gamificação, engloba o uso de recursos como pontos, níveis, desafios, prêmios e competições em ambientes educacionais que não são originalmente voltados para jogos. O objetivo é ampliar a motivação intrínseca dos estudantes, envolvê-los de maneira mais profunda no processo de aprendizagem e reconhecer seu progresso. Essas recompensas podem ser representadas por meio de pontos, emblemas, estágios ou acesso aos conteúdos adicionais (Kapp, 2012, p. 205). A introdução da competição entre os estudantes deve ser feita de maneira amigável para fomentar o engajamento e a cooperação. Indicadores de desempenho, como placares de líderes, por exemplo, podem incentivar os estudantes a se superarem mutuamente (Deterding, 2012, p. 15). Frequentemente, a gamificação na educação incorpora uma narrativa ou enredo que conecta as atividades de aprendizado, o que pode contribuir para estabelecer um contexto significativo. Os elementos de gamificação fornecem feedback instantâneo sobre o desempenho dos estudantes, permitindo que compreendam rapidamente seus pontos fortes e áreas de aprimoramento. Segundo Moran (2018, p. 21):

> Para gerações acostumadas a jogar, a linguagem de desafios, recompensas, de competição e cooperação é atraente e fácil de perceber. Jogos individuais ou para muitos jogadores, de competição, colaboração ou de estratégia, com etapas e habilidades bem definidas, tornam-se cada vez mais presentes nas diversas áreas de conhecimento e níveis de ensino.

A Aprendizagem Baseada em Jogos (ABJ) ultrapassa a gamificação ao integrar aspectos essenciais dos jogos diretamente no processo educativo. Isso implica que os jogos são incorporados como uma parte fundamental do currículo para instruir conceitos específicos e cultivar habilidades, seguindo os padrões educacionais e visando promover a compreensão e aplicação de conteúdos acadêmicos (Simões et. al. 2012, p. 37). Os jogos educativos proporcionam um ambiente interativo e imersivo, no qual os estudantes podem vivenciar, explorar e aplicar conceitos de maneira prática. Além disso, eles oferecem retorno imediato e contextualizado sobre o desempenho dos estudantes, auxiliando-os a aprender com seus erros e a desenvolver suas habilidades. Conforme identifica Moran (2018, p. 21):

> Os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos (gamificação) estão cada vez mais presentes na escola e são estratégias importantes de encantamento e motivação para uma aprendizagem mais rápida e próxima da vida real. Os jogos mais interessantes para a educação ajudam os estudantes a enfrentar desafios, fases, dificuldades, a lidar com fracassos e correr riscos com segurança.

Os jogos têm o potencial de fomentar a cooperação, possibilitando a colaboração mútua para alcançar metas compartilhadas. Além disso, podem introduzir elementos de competição saudável para estimular a turma. São diversos os aplicativos que oferecem uma variedade de jogos para serem utilizados na área educacional. A seleção do aplicativo varia de acordo com as exigências e preferências dos professores, assim como os objetivos de aprendizagem específicos de cada ambiente educativo. Alguns exemplos dos aplicativos mais populares e eficazes são:

- Kahoot![9]: é uma plataforma de ensino baseada em jogos que possibilita aos professores elaborarem questionários, pesquisas e debates interativos para os estudantes. Os estudantes podem participar em tempo real utilizando seus dispositivos móveis ou computadores.

- Quizizz[10]: Similar ao Kahoot!, permite aos professores criarem questionários e atividades interativas para os estudantes. Os estudantes podem competir entre si ou participar individualmente, recebendo feedback imediato sobre seu desempenho.

- Minecraft[11] - Edição educativa: Trata-se de um jogo de construção e exploração adaptado para fins educacionais. Na edição educativa, os professores têm

[9] https://kahoot.com/
[10] https://quizizz.com/?lng=pt-BR
[11] https://www.minecraft.net/pt-br

a capacidade de criar ambientes virtuais nos quais os estudantes podem colaborar, resolver problemas e explorar conceitos em diversas disciplinas.

- Scratch[12]: É uma plataforma de programação visual desenvolvida para ensinar noções fundamentais de programação de maneira divertida e acessível. Os estudantes podem criar seus próprios jogos, animações e histórias interativas utilizando blocos de programação.

- Duolingo[13]: é um aplicativo de ensino de idiomas que emprega elementos de gamificação, como pontuações, níveis e recompensas, para incentivar os estudantes a praticarem e aprimorarem suas habilidades em diferentes idiomas.

A gamificação no contexto educacional, assim, destaca a inclusão de componentes de jogos em espaços de aprendizagem, enquanto a Aprendizagem Baseada em Jogos integra jogos diretamente no processo de ensino e aprendizagem para alcançar objetivos específicos. Ambas as metodologias têm a capacidade de tornar o ensino mais atrativo, incentivador e eficiente para os estudantes.

Ao empregar uma abordagem colaborativa, o professor deve garantir que os objetivos, procedimentos e resultados sejam compartilhados entre todos os membros da equipe. A aplicação de avaliações, acompanhamentos e feedbacks pode assegurar que a aprendizagem significativa alcance todos os participantes de um grupo e, consequentemente, todos os estudantes de uma turma. Nesse contexto, o professor introduz questões da vida real e orienta os estudantes para uma prática engajada, com análise crítica e reflexão, auxiliando-os no desenvolvimento das habilidades necessárias para desempenhar seus papéis na sociedade e no mercado de trabalho.

Uma abordagem educacional eficiente precisa compreender a complexidade do processo de aprendizagem e a variedade de estilos cognitivos e exigências dos estudantes. Apesar de as técnicas colaborativas terem se destacado e sido reconhecidas pelo seu potencial em engajar os estudantes e fomentar uma aprendizagem significativa, uma abordagem baseada exclusivamente em uma única metodologia pode restringir a diversidade das experiências de aprendizagem e ignorar os benefícios de outras metodologias colaborativas. A integração de uma diversidade de técnicas, incluindo metodologias expositivas, colaborativas e experienciais, pode oferecer uma ampla gama de oportunidades de aprendizagem que atendam às

[12] https://scratch.mit.edu/
[13] https://pt.duolingo.com/

diferentes necessidades de aprendizado dos estudantes na contemporaneidade. Nesse sentido, ao diversificar as estratégias de ensino, os professores podem estabelecer um ambiente que estimule a análise crítica, a solução de problemas e o desenvolvimento de habilidades de autorreflexão, elementos fundamentais para uma educação completa e abrangente. Portanto, uma abordagem educacional que busca otimizar o potencial de aprendizagem dos estudantes deve integrar uma mistura equilibrada de metodologias ativas e tradicionais, adaptadas às exigências específicas de cada ambiente educacional.

3.2.1 Metodologias colaborativas baseadas em projetos

Uma metodologia fundamentada em projetos representa mais um dos métodos educacionais nos quais os estudantes adquirem conhecimento através da prática e, dessa maneira, expandem sua compreensão e se permitem avaliar-se. A aprendizagem conquistada por essa metodologia é enfatizada por meio da análise crítica e reflexiva, à medida que os estudantes exercitam a autonomia e trilham seu próprio caminho, colaborando com seus colegas. A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), conhecida como *Problem Based Learning* (PBL) em inglês, se destaca como uma abordagem educacional eficiente ao se integrar a diversas estratégias de ensino. Em outras palavras, a Aprendizagem Baseada em Projetos também fomenta a aprendizagem ativa e significativa, estimulando os estudantes a se envolverem em projetos que sejam pertinentes aos seus interesses pessoais. Essa metodologia não apenas desperta a curiosidade e a motivação intrínseca nos estudantes, mas também capacita-os à aplicarem conceitos e competências em situações do mundo real, promovendo uma compreensão mais aprofundada do conteúdo (Prado, 2011, p. 12). Assim, por meio da colaboração em projetos, os estudantes aprendem a trabalhar em equipe, a negociar ideias e a resolver desafios de forma inovadora, preparando-se para enfrentar as complexidades do ambiente profissional e social. De acordo com Torres e Irala (2014, p. 78), “esse processo é muito rico, pois, durante seu desenvolvimento, os aprendizes aprendem novos modos de aprender em grupo, criando valiosas habilidades e novos processos mentais, diferentes dos criados pelos métodos tradicionais de ensino”.

Outro aspecto importante é que a Aprendizagem Baseada em Projetos permite a personalização do processo de aprendizagem, adaptando-se às necessidades e

estilos individuais dos estudantes. Os projetos podem ser estruturados de maneira a permitir que eles escolham temas de interesse pessoal, explorem diferentes abordagens e demonstrem seu aprendizado de maneiras diversas, respeitando suas preferências e ritmos de aprendizagem. Os projetos de trabalho proporcionam uma aprendizagem que é significativa e funcional ao mesmo tempo, partindo dos conhecimentos prévios dos estudantes e incentivando uma postura ativa em relação à aprendizagem. Isso ocorre porque as informações essenciais para elaborar um projeto estão presentes no conhecimento que cada estudante já possui sobre o tema, assim como em outras informações que possam ser relacionadas dentro e fora do ambiente escolar (Hernández; Ventura, 1998, p. 67).

A Metodologia Baseada em Projetos incorpora táticas que se assemelham a outras metodologias ativas, como os fundamentos das abordagens colaborativas e abordagens semelhantes à resolução de problemas. É possível também mesclar estratégias do método convencional de ensino no desenvolvimento de uma metodologia de projetos, como palestras expositivas, materiais didáticos impressos e avaliações com características tradicionais. Entretanto, demanda-se uma atitude participativa dos estudantes, tornando-os responsáveis por seu próprio processo de aprendizagem.

Uma diferença importante da Aprendizagem Baseada em Projetos para as demais metodologias colaborativas de aprendizagem está no desenvolvimento de um processo mais longo, onde um projeto vai sendo realizado em etapas, articulando-se de modo transdisciplinar, movendo saberes de diferentes áreas e disciplinas, validando competências que são desenvolvidas em fases distintas, onde todas estão focadas na criação e execução de um produto final (Behrens, 2006, p. 58).

Na literatura consultada sobre projetos, identificamos uma estrutura que guia as fases, as quais podem ser resumidas como delimitação do tema; problematização; desenvolvimento e avaliação. Cada uma dessas fases compreende detalhes das tarefas a serem executadas. As etapas de ensino-aprendizagem que operam no desenvolvimento de uma metodologia baseada em projetos variam consideravelmente a partir de como cada professor planeja suas atividades. Porém, algumas questões basilares podem servir de sugestão para o planejamento, dessa maneira, segundo a bibliografia consultada, podemos pensar que as etapas estruturantes da Aprendizagem Baseada em Projetos incluem:

- Definição do tema e objetivos do projeto: Neste estágio inicial, os professores e estudantes trabalham juntos para determinar o propósito global do projeto e estabelecer metas de aprendizagem específicas e quantificáveis. Essas metas devem estar em conformidade com os padrões educacionais e os objetivos de crescimento dos estudantes. Conforme mencionado por Bender (2014, p. 43), o ponto de partida é a "âncora" do projeto, ou seja, a definição de um desafio ou projeto a ser explorado, uma vez que "a âncora é de extrema importância, pois deve proporcionar um bom motivo para que os alunos queiram realizar um projeto ou solucionar um problema em particular" (Bender, 2014, p. 44). Dessa maneira, a âncora deve estar relacionada com uma problemática que faça parte da área de interesse dos estudantes, movendo saberes para a realização de um projeto real. Segundo Bender, (2014, p. 43):

> As âncoras podem ser simples narrativas de um ou dois parágrafos que descrevam um problema ou um projeto a ser considerado (...). Entretanto, a âncora pode ser algo mais envolvente, como trechos de um vídeo que apresente um problema(...), ou partes de um noticiário local ou nacional que descreva uma questão a ser considerada. (...) Não se deve poupar esforços para delinear âncoras para os projetos de ABP que ajudarão os alunos a se interessarem pelo problema a ser resolvido.

Juntamente com o ponto de partida, uma questão central deve guiar o progresso de um projeto, que pode se estender por várias semanas ou meses e abranger o conteúdo de várias disciplinas. Essa questão central será sempre o cerne principal desse processo de aprendizagem e pode ser elaborada antecipadamente pelo professor ou, se houver tempo disponível, pode ser formulada pelos próprios estudantes, por meio de uma dinâmica preparada para esse fim (Barell, 2007, p. 19).

Neste estágio, é muito importante formar as equipes de trabalho, assegurando que os grupos sejam configurados de forma a incentivar a colaboração e a interdisciplinaridade.

Segundo Bender (2014, p. 44), nesse momento inicial, todos os temas podem ser explorados e investigados em diferentes níveis. A combinação do ponto de partida com a questão central permite que os estudantes determinem quais são as informações-chave que precisam coletar e em que profundidade devem abordá-las.

- Planejamento e design do projeto: Durante este estágio, os membros do projeto colaboram para elaborar um plano minucioso que engloba a identificação dos recursos necessários, a atribuição de funções e responsabilidades, a criação de um cronograma e o estabelecimento de critérios de avaliação. As decisões dos

estudantes, consequentemente, são essenciais para garantir a apropriação do projeto e a participação ativa de todos ao longo de todas as etapas. Tais decisões, portanto, se forem baseadas em suas necessidades e conhecimentos prévios, podem facilitar o processo de pesquisa dos grupos. Segundo Bender (2014, p. 46):

> Considerando essa quantidade de escolhas, os professores que estão começando a adotar o ensino da ABP devem considerar não apenas que tipo de escolhas de ABP serão mais significativas para os alunos, mas qual delas tem maior possibilidade de funcionar para eles próprios.

Se os estudantes ainda forem bastante inexperientes em relação à Aprendizagem Baseada em Projetos, os professores podem ser responsáveis por definir o ponto de partida e a questão central. Não há nada de inadequado em exercer um pouco mais de orientação sobre os projetos desenvolvidos, até que tanto os professores quanto os estudantes adquiram mais experiência sobre o funcionamento da metodologia baseada em projetos (Barell, 2007, p. 21).

- Investigação e exploração: Os estudantes começam a explorar o tema ou problema do projeto, conduzindo pesquisas, coletando dados relevantes e investigando diferentes perspectivas e fontes de informação. Esta etapa destaca a descoberta e a construção de conhecimento através de procedimentos típicos dessa metodologia. Os procedimentos de ensino utilizados na Aprendizagem Baseada em projetos, segundo Bender (2014, p. 47) são: ensino fundamentado; questionários virtuais; vídeos de referências; laboratórios e demonstrações; modelagem[14] do estudante; “modelagem do professor”; “minilições”[15]; mapas semânticos; palestrantes convidados; minilições orientadas pelos estudantes; avaliações em pares; discussões em grupos; registros diários e “pensamentos em voz alta”. Dessa maneira, os professores utilizam uma ampla variedade de procedimentos nessa fase da pesquisa.

Esta fase de investigação e pesquisa pode, portanto, envolver muitas solicitações por parte dos estudantes, à medida que buscam esclarecimentos e aprofundamentos para avançar com o projeto, uma vez que "muitas atividades de aprendizagem surgem organicamente dentro do próprio projeto" (Bender, 2014, p. 47). Assim, os professores devem atender a essas solicitações planejando uma

[14] A modelagem é uma estratégia de ensino na qual o professor demonstra um novo conceito ou uma nova abordagem e os alunos aprendem por observação (BENDER, 2014, p. 47).

[15] Uma minilição é uma lição em tópicos, bastante curta, na qual um professor ou um grupo de alunos apresenta uma instrução específica e direta com informações das quais todas as equipes de ABP poderiam necessitar para completar seus projetos (BENDER, 2014, p. 48).

diversidade de procedimentos, como a visita de um palestrante convidado ou uma breve aula sobre um tema específico, direcionada para um grupo específico ou para toda a turma.

- Desenvolvimento e implementação: Durante essa fase, os estudantes aplicam o que aprenderam durante a fase anterior de pesquisa, colaborando para desenvolver soluções inovadoras e aplicar os conceitos aprendidos em situações reais. Esta etapa implica na criação de produtos ou na execução de atividades que evidenciem a compreensão alcançada. Segundo Bender (2014, p. 49), “saber trabalhar coletivamente na resolução de problemas é uma das mais importantes habilidades adquiridas na ABP, já que se trata de uma habilidade crucial para praticamente todos os trabalhos do século XXI”.

- Reflexão e avaliação: Após a conclusão do projeto, os estudantes realizam uma reflexão sobre o processo de aprendizagem, avaliando suas próprias contribuições, identificando pontos fortes e áreas de melhoria, e revisando os objetivos iniciais do projeto. Conforme observado por Barell (2007, p. 22), a reflexão sobre o próprio trabalho é uma oportunidade valiosa para aprimoramento, e, portanto, criar espaços para essa reflexão sobre o processo desempenhado é uma maneira de sistematizar a aprendizagem para experiências futuras. O pensamento reflexivo desenvolve habilidades nos estudantes, preparando-os para abordar os problemas de um projeto de forma inovadora.

Os professores oferecem feedback construtivo e analisam o progresso dos estudantes de acordo com os padrões previamente definidos. No entanto, a retroalimentação não se restringe apenas à etapa conclusiva da Abordagem de Aprendizagem por Projetos, sendo possível incorporá-la também durante as reflexões da fase central, conforme delineado por Blender (2014, p. 50), onde os professores instruem os estudantes sobre as diretrizes essenciais para a geração de ideias, abrangendo os três aspectos a seguir:

> - Todas as ideias são respeitadas inicialmente como sendo dignas de consideração.
> - Algumas podem ser rejeitadas posteriormente por não serem cruciais ou relevantes.
> - Durante o exercício inicial do brainstorming, todas as ideias dever ser expressas e listadas para consideração.

Além das sessões de reflexão coletiva, a reflexão individual por meio de registros em diário sobre o conteúdo e a experiência vivenciada no grupo é fortemente

incentivada pela ABP (Barell, 2007, p. 22). Dessa maneira, as reflexões individuais oferecem oportunidades de aprofundamento no entendimento dos significados dos conteúdos educacionais. Sendo assim, os registros em diário podem ser realizados pelos estudantes bem articulados e com baixa dificuldade de leitura e escrita. Esses estudantes podem ficar responsáveis para escrever alguns parágrafos a cada dois dias, por exemplo. Tais atividades facilitam o acompanhamento do professor que pode manter-se informado lendo as narrativas escritas no diário do projeto.

O Feedback é um procedimento muito importante para um bom funcionamento da metodologia de projetos e deve ser praticado em muitos momentos. Como o professor opera como facilitador é possível que ele tenha mais tempo para fornecer feedback individual e coletivo durante todas as fases da aprendizagem baseada em projetos. De acordo com Bender (2014, p. 52):

> O feedback avaliativo pode ser formativo ou somativo e, no ambiente de aprendizagem da ABP, ambos os tipos de feedback são fornecidos, mas as oportunidades de avaliação formativas são muitas. (...) Cada vez que uma reunião de grupo é realizada, o professor deve participar e oferecer feedback verbal sobre o que o grupo cumpriu, o que foi concluído e o que ainda falta fazer.

O feedback oferece dados cruciais aos estudantes sobre seu desempenho, ajudando-os a compreender suas áreas de competência e as oportunidades de aprimoramento. Isso fomenta um progresso contínuo ao longo do projeto. As ocasiões para feedback possibilitam aos professores oferecer orientação personalizada, alinhando as habilidades e conhecimentos dos estudantes aos objetivos específicos do projeto. Isso auxilia os estudantes a desenvolverem habilidades pertinentes e a alcançarem os padrões de desempenho estabelecidos. Consequentemente, um retorno construtivo e incentivador pode estimular os estudantes, intensificando seu envolvimento com o projeto. Quando os estudantes recebem reconhecimento pelo trabalho bem executado e instruções claras sobre áreas de melhoria, sentem-se mais seguros e motivados para prosseguir com seu aprendizado e exploração (Barell, 2007, p. 23). Assim, as avaliações também capacitam os estudantes a avaliarem a si mesmos. Eles podem confrontar suas próprias percepções com o feedback oferecido por professores e colegas, identificando as áreas que necessitam de maior atenção e estabelecendo metas para avançar.

A habilidade de aceitar e integrar feedback de forma eficaz no processo de ensino-aprendizagem é fundamental para alcançar êxito tanto na esfera acadêmica

quanto na profissional. Por meio da metodologia da Aprendizagem Baseada em Projetos, os estudantes podem aprimorar diversas competências, assimilando críticas construtivas, ponderando sobre elas e empregando-as em outros empreendimentos subsequentes.

- Compartilhamento e celebração: Por último, os estudantes têm a chance de compartilhar seus projetos e descobertas com as comunidades escolares, familiares ou públicas, celebrando suas conquistas e reconhecendo a importância do trabalho em equipe e da aprendizagem significativa. Desta forma, os estudantes podem apreciar suas descobertas sobre o projeto apresentado, valorizar as percepções dos professores e as opiniões dos membros da comunidade. De acordo com Bender (2014, p. 53), “ao considerar os veículos de publicação, recomenda-se que os professores considerem também o nível de exposição dos alunos”. No caso dos estudantes de artes cênicas, por exemplo, as apresentações públicas são parte regular da formação das turmas, ou seja, as apresentações finais das disciplinas ligadas à interpretação, são provas públicas, abertas para toda a comunidade e já são práticas realizadas desde a origem do curso de graduação no ensino superior, pois apresentar-se é o destino natural dos processos criativos em artes cênicas.

Quanto aos formatos possíveis das apresentações finais, isso vai depender das características específicas de cada projeto e curso. No entanto, Bender (2014, p. 54) oferece uma série de sugestões para os veículos que podem ser utilizados nas apresentações finais, tais como: periódicos locais, associações, palcos, canais de televisão locais, sites da escola, redes sociais, centros de mídia escolares, blogs da turma, revistas contemporâneas, entre outros.

Os autores Moura e Barbosa (2013) identificam “quatro pilares” fundamentais para o desenvolvimento de projetos educacionais, são eles:

1 - A autonomia dada aos estudantes para escolherem o assunto do projeto em conjunto com o professor.

2 - A formação de grupos de estudantes para a realização do projeto (trabalho em equipe).

3 - A criação de um ambiente de aprendizagem aberto e sem restrições, utilizando uma variedade de recursos, incluindo os fornecidos pelos próprios estudantes, como base para a realização do projeto.

4 - O compartilhamento dos resultados alcançados no projeto.

Os tipos de iniciativas adotadas podem ser classificados em dois, de acordo com Moura e Barbosa (2013, p. 54): projetos de trabalho (de aprendizagem) e projetos de ensino. Segundo os autores, essas duas modalidades de iniciativas podem ocorrer de maneira independente ou em conjunto. No entanto, possuem propósitos diferentes. Enquanto os projetos de ensino são liderados pelos professores em uma ou mais disciplinas, visando aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, os projetos de trabalho são elaborados pelos estudantes, integrando diversas disciplinas no contexto escolar, com a supervisão do professor, e têm como principal objetivo a assimilação de conceitos e o desenvolvimento de habilidades e competências.

As fases metodológicas fornecem um arcabouço sólido para a efetivação bem-sucedida da Aprendizagem Baseada em Projetos, incentivando a participação ativa dos estudantes, o aprimoramento de habilidades cruciais e o alcance de metas educacionais específicas ao longo do processo de ensino-aprendizagem (Moura; Barbosa, 2013, p. 54).

A função do professor, como mencionado, está estreitamente ligada à orientação, facilitando a aprendizagem do estudante, criando atividades, em equipe ou individualmente, com ênfase no estímulo ao pensamento crítico dos estudantes e na geração de soluções inovadoras (Moran, 2018, p. 9). Assim como em todas abordagens ativas de ensino-aprendizagem, o professor orientador não é o principal protagonista da aprendizagem e, em uma metodologia centrada em projetos, ele também não será o único encarregado de avaliar os estudantes.

De acordo com Bender (2014, p. 49), “com forte ênfase no envolvimento dos alunos em problemas e projetos que eles considerem válidos, o papel do professor no ensino da ABP é predominantemente o de facilitador”. Dessa maneira, como já comentamos, os estudantes também recebem avaliação de seus colegas. Ressaltamos que a avaliação está associada à reflexão e, nesse contexto, também está relacionada à vivência da realização, visto que todos os estudantes também participaram do processo de elaboração de um projeto.

Os principais ganhos para a concretização da aprendizagem por meio de uma abordagem centrada em projetos, incluindo outros aspectos, são: a elevação da motivação dos estudantes; a ampliação do pensamento crítico; a promoção da inovação; o aprimoramento das capacidades de aprendizagem autônoma e a facilitação da colaboração no trabalho em equipe (Moran, 2018, p.22).

Os formatos para aplicar as metodologias de projetos podem variar em termos de duração, podendo ser de curto, médio ou longo prazo. Além disso, podem diferir quanto ao grau de complexidade que envolvem, lidando com conteúdos de uma única disciplina ou abordando assuntos transversais, operando de forma interdisciplinar. Segundo Moran (2018, p. 17) os principais modelos são:

> 1 – Exercício-projeto: quando o projeto é aplicado no âmbito de uma única disciplina.
> 2 – Componente-projeto: quando o projeto é desenvolvido de modo independentemente das disciplinas, apresentando-se como uma atividade acadêmica não articulada com nenhuma disciplina específica.
> 3 – Abordagem-projeto: quando o projeto se apresenta como uma atividade interdisciplinar, ou seja, como elo entre duas ou mais disciplinas.
> 4 – Currículo-projeto: quando não é mais possível identificar uma estrutura formada por disciplinas, pois todas elas se dissolvem e seus contextos passam a estar a serviço do projeto e vice versa.

Na aprendizagem ativa, a abordagem centrada em projeto emerge como uma alternativa desejável. Diversos enfoques são propostos para a concepção de projetos no âmbito educacional. A efetividade desse enfoque está intimamente ligada ao planejamento detalhado conduzido pelos professores, abarcando a fase preparatória, a implementação e a análise das atividades dos estudantes. É relevante destacar que cada professor tem a autonomia e o encargo de adaptar e ajustar as etapas do projeto de acordo com as demandas de sua própria realidade educacional. A metodologia é delineada pelo desenho do projeto, estipulando o conjunto de procedimentos a serem seguidos. Nesse contexto, conforme Prado (2011, p. 33), o método, derivado da palavra metodologia, refere-se à trajetória ou processo para alcançar um objetivo específico ou adquirir conhecimento. Neste contexto, a metodologia equivale ao método, representando as fases que o projeto precisa percorrer.

Ao integrar a Aprendizagem Baseada em Projetos em uma abordagem educacional que mescla várias metodologias de ensino, os professores podem proporcionar uma experiência de aprendizagem mais abrangente e unificada, que combina elementos das metodologias ativas, convencionais e contemporâneas. Essa integração equilibrada não só atende às diversas necessidades dos estudantes, mas também promove uma educação que é relevante, significativa e preparatória para os desafios do século XXI. Conforme Araújo (2014, p.22), por meio da metodologia de projetos, busca-se uma estrutura escolar que estabeleça uma conexão entre os mais diversos tipos de saberes: científicos, populares, disciplinares, não disciplinares, recorrentes, acadêmicos, físicos, sociais, desenvolvidos por meio do conhecimento

em rede. Em outras palavras, o conhecimento se entrelaça entre a rotina dos estudantes e as diversas disciplinas.

A interdisciplinaridade nos processos educacionais é um assunto de crescente importância, tanto na teoria quanto na prática pedagógica. A abordagem interdisciplinar procura unir diferentes áreas de estudo e disciplinas, reconhecendo que os desafios do mundo real geralmente não se encaixam em categorias isoladas. A interdisciplinaridade na educação é baseada na compreensão de que o conhecimento está interligado e que as fronteiras entre as disciplinas são, muitas vezes, artificiais. A interdisciplinaridade é consistentemente apoiada por teorias construtivistas da aprendizagem, que destacam a importância de relacionar novos conhecimentos às estruturas cognitivas existentes dos estudantes e de situá-los em contextos significativos. Segundo Japiassu (1976, p. 75), a interdisciplinaridade é vista como uma exigência fundamental devido à constante proliferação de novas disciplinas. Portanto, é crucial estabelecer conexões entre elas, pois frequentemente estão interligadas e compartilham o mesmo objeto de estudo, diferindo apenas em suas abordagens analíticas. Segundo Magalhães (2000, p. 1):

> A Interdisciplinaridade busca um conhecimento universal, ou seja, um conhecimento que não seria partido em vários campos, o que faz com que cada vez mais se sinta a necessidade de se estar afastado do mundo real e fechado em apenas uma área, o que acaba por abstrair seu objeto de estudo.

A implementação da abordagem interdisciplinar na educação traz uma variedade de vantagens tanto para os estudantes quanto para os professores. Primeiramente, ela estimula uma compreensão mais abrangente e integrada dos temas, possibilitando aos estudantes identificar as conexões entre diversas áreas de conhecimento e empregar suas habilidades de pensamento crítico e solução de problemas de forma mais eficiente (Magalhães, 2006, p. 1). A interdisciplinaridade fomenta a criatividade e a inovação, incentivando os estudantes a enfrentar os desafios por meio de diferentes perspectivas e a integrar diversas formas de conhecimento em suas soluções. Por outro lado, a interdisciplinaridade demanda um comprometimento significativo por parte dos professores, envolvendo o desenvolvimento de planos de aula integrados, a coordenação de atividades entre disciplinas e a avaliação abrangente do progresso dos estudantes. Também é essencial reconhecer que a interdisciplinaridade pode ser mais eficaz em

determinados contextos do que em outros, e que nem todos os temas ou objetivos educacionais são igualmente adequados para uma abordagem interdisciplinar.

A combinação da aprendizagem colaborativa com a interdisciplinaridade apresenta uma rota promissora para fomentar uma educação mais significativa, pertinente e cativante. Ao proporcionar aos estudantes oportunidades para colaborar, criar e investigar questões interdisciplinares, os professores podem prepará-los para enfrentar os desafios intricados e interligados do mundo atual com segurança e resiliência. Embora a aplicação efetiva demande tempo, dedicação e comprometimento, os benefícios tanto para os estudantes quanto para os professores justificam plenamente os investimentos necessários para promover essa abordagem inovadora e transformadora na educação. De acordo com Fazenda (1999, p. 49):

> O valor e a aplicabilidade da interdisciplinaridade, portanto, podem-se verificar tanto na formação geral, profissional, de pesquisadores, como meio de superar a dicotomia ensino-pesquisa e como forma de permitir uma educação permanente.

A combinação da Aprendizagem Baseada em Projetos com a interdisciplinaridade traz uma variedade de vantagens educacionais. Em primeiro lugar, ela estimula uma compreensão mais abrangente e contextualizada dos temas, possibilitando que os estudantes percebam como diversas áreas de conhecimento se relacionam com situações do mundo real. “No projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se” (Fazenda, 1999, p. 17). Apesar das vantagens, a efetiva adoção da interdisciplinaridade na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) enfrenta desafios. Um dos principais é a exigência de coordenação entre os professores de distintas disciplinas, assegurando que os objetivos de aprendizagem de cada área sejam integrados de forma relevante no projeto. Conforme observa Luck (1994, p. 31):

> O desafio que é apresentado à educação, a fim de que contribua para a formação de pessoas capazes de se defrontarem com os problemas de seu ambiente como uma ação educativa dinâmica e dialética, visando desenvolver entre seus participantes a consciência da realidade humana e social, da qual a escola faz parte, mediante uma perspectiva globalizadora.

Além disso, é fundamental fornecer suporte e desenvolvimento profissional aos professores, capacitando-os com as habilidades e estratégias necessárias para facilitar efetivamente a interdisciplinaridade na ABP.

Dessa maneira, ao idealizamos uma abordagem educacional personalizada para o ensino de cenografia na universidade, identificamos que a abordagem educacional metodológica que vamos propor parta da Aprendizagem Baseada em Projetos, na medida em que ela poderá agregar diferentes estratégias de aprendizagem, lidando com os conteúdos complexos demais para serem abordados apenas com os modelos de metodologias já existentes.

3.3 OS PROCESSOS COLABORATIVOS NO TEATRO E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

O processo colaborativo nas criações teatrais refere-se a uma abordagem em que vários artistas contribuem de forma igualitária para o desenvolvimento de uma encenação. Nesse contexto, os artistas participantes trabalham juntos, sem hierarquias de funções, desde o estágio inicial de concepção da obra até a apresentação final do espetáculo.

Na contemporaneidade muitos diretores, grupos e companhias estão experimentado os procedimentos colaborativos para realizarem as suas criações. Antonio Araújo, diretor do Teatro da Vertigem, por exemplo, enfatiza que a concepção de coletividade em sua obra está intrinsecamente ligada à prática, pela qual diferentes funções se entrelaçam para promover um processo colaborativo, participativo e democrático. Nesse contexto, não há um único criador centralizado, mas sim um grupo de criadores que colaboram e decidem conjuntamente as melhores abordagens para a produção de uma encenação (Araújo, 2018, p. 13).

Existem várias maneiras pelas quais o processo colaborativo pode ser realizado no teatro, e estas podem variar de acordo com a poética trabalhada em cada coletivo, levando em consideração as escolhas do diretor, do dramaturgo ou grupo ou companhia de teatro. No entanto, conforme observamos nas práticas realizadas por diferentes coletivos artísticos na contemporaneidade, alguns elementos comuns desse processo incluem:

- Participação de vários membros da equipe: Isso pode incluir diretores, dramaturgos, atuantes, cenógrafos, figurinistas, iluminadores, músicos e outros colaboradores que contribuem com suas habilidades e perspectivas únicas.

- Troca de ideias e experimentação: No processo colaborativo, os membros da equipe compartilham suas ideias e opiniões para as diferentes funções, experimentam

diferentes abordagens e exploram várias possibilidades criativas para o andamento dos trabalhos.

- Respeito pela contribuição de todos: Sem hierarquias pré-estabelecidas, há sempre um enorme esforço para que, apesar das grandes dificuldades para tornar real esse ideal, cada pessoa envolvida no processo seja valorizada e respeitada por suas contribuições, independentemente de sua função específica.

- Flexibilidade e abertura para mudanças: O processo colaborativo muda de estratégias muitas vezes, necessitando estar aberto o tempo todo para as mudanças e adaptações necessárias à medida que a produção evolui. Isso pode significar ajustes ou um novo encaminhamento no roteiro, na encenação, nos cenários, nos figurinos ou em outras áreas conforme necessário.

- Ênfase na comunicação e no trabalho em equipe: Uma comunicação clara e eficiente é essencial para o sucesso do processo colaborativo. Os membros da equipe devem estar dispostos a ouvir uns aos outros, resolver conflitos de forma construtiva e trabalhar juntos para alcançar os objetivos artísticos da produção.

A ideia de sistematização de uma fórmula compatível a uma maneira colaborativa de trabalhar, portanto, é nula diante do reconhecimento das diferentes escolhas estéticas que grupos e companhias estabelecem para a colaboração. Erros, recomeços e mudanças de estratégias são facilmente absorvidos nos processos colaborativos. Sobre as mudanças necessárias e comuns aos processos colaborativos, ao se referir sobre o processo vivenciado na encenação do espetáculo **Antígona: reduzida e ampliada**, a diretora Sueli Araújo (2007, p. 14) diz:

> Durante o percurso de montagem as improvisações sofreram adaptações tanto nas regras quanto nos objetivos, porém se mantiveram alicerçadas na presentificação do corpo do ator-indivíduo-personagem-narrador e nas relações cognitivas e sensoriais estabelecidas no entre corpo, espaço, sons e ações. Sobre estes princípios se investigavam recursos e articulações cênicas para que um pensamento coletivo tomasse forma (ainda agora estes são os fundamentos explorados a cada nova apresentação de ANTÍGONA reduzida e ampliada).

A prática colaborativa tem suas raízes na abordagem conhecida como criação coletiva, um método de desenvolvimento teatral que se popularizou nos anos de 1970 do século XX. Caracterizava-se pela participação ativa de todos os artistas do grupo no processo de criação do espetáculo. Cada um contribuía com ideias para a encenação, participava da escrita, opinava sobre os figurinos, debatia sobre a iluminação e a cenografia, enfim, todos colaboravam de forma conjunta na concepção

do espetáculo, dentro de um ambiente de liberdade total e influência recíproca (Abreu, 2003, p. 36). Embora os termos "criação coletiva" e "processo colaborativo" em teatro possam parecer semelhantes, há diferenças distintas em seus significados e abordagens.

Na criação coletiva, o trabalho é desenvolvido a partir da colaboração direta de todos os membros do grupo, muitas vezes sem um autor ou dramaturgo definido. O processo de criação coletiva pode começar sem um roteiro pré-determinado. Em vez disso, os artistas participantes podem explorar temas, ideias e improvisações que eventualmente se tornarão a base da peça. Todos os aspectos da produção, desde a concepção da dramaturgia até a encenação e as propostas de design cênico, são criados em conjunto por todos da equipe. A criação coletiva enfatiza a igualdade de voz e participação entre os membros do grupo, e o resultado final reflete as contribuições de todos os envolvidos, sem identificarmos a individualização da autoria (Fischer, 2010, p. 39).

Podemos pensar que o modo coletivo de trabalhar as encenações está muito ligado ao formato do teatro amador, isto é, quando os artistas ainda não tinham formação nas suas respectivas áreas de atuação cênica e todos ajudavam em todos os departamentos da cena, conforme podiam. Sobre o processo de modernização da cena teatral, Souza, 2010, p. 24 apud Silva, 2022, p. 612) diz:

> A partir de 1948, a preocupação com a formação de profissionais especializados na área cênica, passou a ser uma prioridade em São Paulo. Nesse ambiente, inspirado em noções de aperfeiçoamento técnico e estético, se instituiu um teatro de empreendimento conduzido com espírito comercial e de montagens primadas pela qualidade. A EAD [Escola de Arte Dramática de São Paulo] e o Teatro Brasileiro de Comédia (TBC), criados respectivamente pelo diretor de teatro Alfredo Mesquita e pelo empresário Franco Zampari, materializaram o projeto de modernização da cena teatral.

A institucionalização do saber teatral está intimamente ligada ao modo profissional de trabalhar, quando os designers cênicos passam a especializar-se nas suas linguagens e, portanto, podem propor maneiras colaborativas, nas quais a cooperação ainda faz parte, mas temos tendo um olhar especialista para delimitar as escolhas finais. Sobre as transformações profissionalizantes, institucionalizadas a partir da década de 1950, Silva (2022, p. 613) acrescenta que:

> O número crescente de escolas e cursos em várias cidades do país, buscando alcançar em suas grades horárias a totalidade da linguagem, constando as disciplinas de Cenografia e Caracterização da Personagem, oportunizaram diferentes condições para o exercício das visualidades.

Nos processos colaborativos em teatro estão envolvidas a cooperação e interação entre vários membros da equipe, mas podem ainda ter um autor ou dramaturgo responsável pelo texto principal. Embora haja colaboração em todas as etapas do processo, incluindo o desenvolvimento do roteiro, a encenação, o design cênico e outras áreas, pode haver uma estrutura mais definida em comparação com a criação coletiva. Os papéis e responsabilidades dos membros da equipe podem ser mais distintos em um processo colaborativo, com certos artistas assumindo a liderança em áreas específicas, como a direção, o design cênico ou dramaturgia, por exemplo. Em comparação com a criação coletiva, o processo colaborativo valoriza a contribuição de todos os membros da equipe, mas pode haver uma divisão mais clara de tarefas e o intercambio da autoridade necessária para a tomada de decisões. De acordo com Fischer (2010, p. 61):

> Conceitualmente, entende-se por processo colaborativo o procedimento de grupo que integra a ação direta entre ator, diretor, dramaturgo e demais artistas, sob uma perspectiva democrática ao considerar o coletivo como principal agente de criação e aglutinação de seus integrantes. Essa dinâmica propõe um esmaecimento das formas hierárquicas de organização teatral, embora com imprescindível delimitação de áreas de trabalho e delegação de profissionais que as representam.

Dessa maneira, enquanto a criação coletiva enfatiza a igualdade de participação e a ausência de um autor ou diretor individual, os processos colaborativos no teatro podem envolver uma colaboração mais longa e intensiva, mas ainda podem ter a figura de um diretor / dramaturgo / artista principal, orientando o desenvolvimento da encenação e o andamento dos trabalhos. Segundo Nicolete (2002, p. 322):

> Os procedimentos criativos do processo colaborativo não diferem muito da criação coletiva. As variações ocorrem, muitas vezes, no que tange às intervenções e aos estímulos da direção e da dramaturgia – que pode periodicamente criar, recriar e alterar propostas de cenas a serem (re)experimentadas pelos atores durante os ensaios. E nada impede que cenas inteiras criadas pelos atores estejam presentes quase que integralmente no espetáculo.

O processo colaborativo no teatro valoriza a diversidade de talentos e perspectivas possíveis para cada elemento técnico e criativo da cena. Há uma abordagem holística influenciando a escolha dos temas, integrando diversas áreas do conhecimento para a criação de uma obra teatral. Dessa maneira, o processo colaborativo pode resultar em produções elaboradas e multifacetadas, refletindo a contribuição única de cada membro da equipe criadora. Nesse sentido, de acordo com Fischer (2010, p. 62):

> O processo colaborativo requer o compartilhamento da criação tanto na forma, quanto na escrita, organização, resolução e autoria final do espetáculo, sem que haja uma apropriação de caráter individual das contribuições que passam a ser de todos.

Segundo alguns dos diferentes modelos já experimentados por grupos e companhias teatrais na contemporaneidade, o trabalho colaborativo pode começar em diferentes estágios, dependendo da abordagem e das preferências dos envolvidos na produção. Aqui estão alguns exemplos de fases em que o processo colaborativo pode ser iniciado:

- Concepção da Ideia: Muitas vezes, o processo colaborativo começa com a concepção da ideia inicial para impulsionar a produção de um espetáculo teatral. Tal procedimento pode envolver longas conversas entre dramaturgos, diretores, designers e outros membros da equipe na tentativa de fechar temas, conceitos ou inspirações que possam servir como base para o envolvimento de uma encenação. Nessa fase inicial, outros interesses e necessidades podem ser levados em consideração, como a escolha de alguma materialidade que influencie o andamento das ações ou a opção pela ocupação de algum espaço específico e fundante da encenação, conforme afirma Rebouças (2006, p. 72 - 73):

> O trabalho colaborativo com o espaço – como vive-lo não apenas em sua positividade, mas com todas as parcialidades ali existentes? (...) No espaço real, todas as marcas de configuração e existência (tempo) carregam histórias verdadeiras. A acústica, a luminosidade, a própria condição do lugar oferece relações de dramaturgia e conflito.

- Desenvolvimento do Texto: Em alguns casos, o texto da peça é desenvolvido de forma colaborativa, com o dramaturgo trabalhando em estreita relação com o diretor, atores e outros membros da equipe. Isso pode incluir sessões de improvisação, treinamento corporal e leituras de mesa para envolver a equipe na tentativa de explorar diferentes possibilidades narrativas para criar as personagens e os diálogos. Em alguns formatos podemos até pensar no texto como dramaturgia não verbal ou na ausência da função específica de um dramaturgo, como na concepção do espetáculo **Hysteria**, encenado pelo Grupo XIX de Teatro em 2001, conforme relata a artista Janaina Leite (2006, p. 112):

> Ter uma “seara” vaga (o Lubi adora essa palavra) foi determinante sobre os modos de criação do grupo. Sem texto e sem dramaturgo, tivemos que pulverizar essa função entre TODOS os integrantes. Não só o processo é colaborativo, mas o resultado também é colaborativo. E é radicalmente

> colaborativo na medida em que tanto seu texto quanto sua realização cênica são assinados por todos.

- Experimentação Criativa: Durante a fase de pré-produção, os membros da equipe podem se envolver em atividades de exploração criativa para desenvolver o conceito visual, sonoro e espacial do espetáculo. São desenvolvidos workshops criativos, podendo incluir sessões de improvisação, treinamentos corporais ou outras práticas com estruturas abertas, estimulando a participação dos diferentes artistas da equipe. Segundo Luciani (2020, p. 40):

> Nesse tipo de formação, são preservadas as funções da equipe de criação, mas o conceito da escritura do texto e da encenação é elaborado em conjunto, por meio do trabalho realizado a partir de uma temática específica ou de uma obra, cuja reflexão se deseje levar a público.

- Ensaios: Durante os ensaios, o processo colaborativo continua à medida que os atores, diretor e equipe técnica trabalham juntos para criarem as cenas que vão dar vida ao espetáculo. Essa fase pode incluir experimentações propostas não apenas pelo diretor, mas também por algum designer cênico como o cenógrafo, por exemplo. Segundo Forjaz (2015, p. 31), “a pesquisa cênica é realizada coletivamente, através de cenas criadas pelos atores, porém (...) a finalização do texto é realizada por um dramaturgo; a encenação cabe ao diretor; o desafio do cenário ao cenógrafo e assim por diante”.

- Ensaios gerais: Na fase final do processo de ensaio, a peça é refinada e revisada com base no feedback da equipe e em observações sobre o que está funcionando ou não. Isso pode envolver ajustes no texto, mudanças na encenação e refinamentos técnicos nos elementos de design cênico para garantir que a produção atinja seu pleno potencial artístico. Os ensaios gerais podem ser abertos ou fechados para o público, dependendo do enfoque que a encenação necessitar.

- Apresentações: Momento em que geralmente uma nova presença é inserida na relação: o espectador. Neste momento, as estratégias propostas e experimentadas durante o período de criação encontram o feedback do público e movimentam muitas questões pertinentes ao processo colaborativo. A troca entre atuantes e espectadores pode levar a experiências marcantes, como a experiência do diretor do Grupo XIX de Teatro Luiz Fernando Marques quando relata alguns momentos vivenciados com a encenação do espetáculo **Hysteria**. Segundo ele, a sensibilidade da plateia oportunizava “despertar uma relação de cumplicidade, ou seja, aceitar o encontro de

fato, olhar no olho, entender esta relação e estar aberto, aceitar a contribuição que aquela pessoa deseja dar, seja ela qual for" (Marques, 2006, p. 74).

As raízes do processo colaborativo em teatro, tal como o compreendemos na contemporaneidade, são profundamente influenciadas por uma série de movimentos artísticos, mudanças sociais e avanços tecnológicos que ocorreram ao longo do século XX e continuam a se desenvolver. Os movimentos teatrais como o Teatro do Absurdo de Jean Genet (1950), o teatro visual e sonoro de Samuel Beckett (1960), o Teatro Épico de Bertold Brecht (1935), o ritualístico de Antonin Artaud (1945) e as demais experiências do chamado Teatro Pós-Dramático (1970) que abriram novos caminhos para abordagens mais colaborativas e experimentais no teatro. Artistas como Jerzy Grotowski (1933 - 1999), Peter Brook (1925 – 2022), Eugenio Barba (1936) e outros exploraram novas formas de narrativa, atuação e interação com os espectadores, muitas vezes por meio de processos altamente colaborativos. De acordo com Luciani (2020, p. 31):

> Algumas das transformações ocorridas na atividade teatral a partir da virada do século XIX para o século XX foram decisivas, tanto para os resultados quanto para os processos de elaboração e construção do espetáculo cênico. As inovações tecnológicas e a renovação do teatro como linguagem em sua relação com o público, bem como o surgimento da figura do encenador e a importância dada à recepção e à participação do espectador determinam novas formas de conceber e de fazer teatro em todo mundo, do leste europeu às Américas.

O surgimento de grupos teatrais e coletivos artísticos na segunda metade do século XX, como o *Living Theatre*, o *Berliner Ensemble*, o *Odin Teatret* e outros, trouxe uma abordagem com princípios colaborativos para a criação teatral. Esses grupos frequentemente trabalhavam juntos por longos períodos, compartilhando ideias, recursos e responsabilidades criativas.

A partir dos anos de 1980, emergiu uma nova terminologia no cenário teatral brasileiro, denominada como teatro de coletivo, ganhando reconhecimento e se tornando um conceito difundido na próxima década. Esse fenômeno está associado, principalmente, a abordagens alternativas na produção teatral. A dinâmica dos coletivos é diversificada, abrangendo todo o território nacional, apesar de ser um movimento informal que compartilha traços comuns entre grupos de diferentes localidades do país. Modelos emblemáticos como o Teatro de Arena e o Teatro Oficina, estabelecidos nas décadas de 1940 e 1950, juntamente com os relatos e

mitos que os envolvem, serviram de inspiração para a formação de novos coletivos ao longo dos anos 80 (Carreira, 2010, p. 1-2).

O teatro contemporâneo inaugura a era dos encenadores, trazendo importantes nomes como Robert Lepage, Bob Wilson ou Gerald Thomas, por exemplo. Nesse momento histórico há uma valorização do uso das visualidades e sonoridades da cena que, ao seu modo, retomam proposições já discutidas na história do teatro desde o Renascimento com os pintores de arte, mas que sobretudo já foram refletidas de alguma maneira no início do século XX no interior da caixa cênica de um teatro à italiana, sobretudo com as proposições de Appia e Craig (Alves, 2019, p. 34).

Na era dos encenadores, portanto, não temos necessariamente um comportamento colaborativo entre os designers cênicos, principalmente sobre a relação entre o trabalho da direção e o trabalho da atuação, uma vez em que os encenadores, citados anteriormente, praticamente desenhavam cada gesto e a presença dos atuantes na encenação. Porém, a participação dos designers visuais e sonoros ganham importância e espaço na tessitura da cena, uma valorização das visualidades. As encenações provenientes deste período, portanto, frequentemente se fundem com outras formas artísticas, como a dança, a música, o vídeo, a tecnologia digital e as artes visuais. As proposições cênicas apresentadas por tais encenadores também influenciam uma nova geração de encenadores e designers em todo o mundo, coexistindo até os dias de hoje, quando o desejo é se trabalhar dentro de um formato colaborativo é maior, segundo a experiência vivenciada como cenógrafo em processos criativos com diferentes grupos, companhias e diretores. Nesse sentido, a relação com as artes visuais, mais especificamente sobre a influência que as imagens exercem sobre a criação autoral de cenas no processo criativo do Grupo Obragem, Nenevê (2008, p. 12) observa:

> A influência proveniente das artes visuais revela um modo de operar e organizar ideias. Quando uma determinada obra faz parte dos ensaios e um ator toma as posições das figuras, por exemplo, o que nos interessa é o movimento que tem continuidade para além da cena congelada ou flagrada na tela de um artista. [...] As imagens nos revelam diferentes acessos para uma emoção que necessita de mais tempo para ser percebida. Uma emoção que se prolonga no tempo. Elas permitem que aprofundemos uma ideia sem perder a possibilidade de outras ideias.

Nos anos de 1990, o panorama artístico de São Paulo explorou e questionou profundamente a noção de teatro de grupo, propondo abordagens criativas baseadas no diálogo e na interação, onde os projetos se desenvolviam através de uma série de

intercâmbios simbólicos, manifestando-se de maneiras diversas, em modos de produção dinâmicos e pulsantes. Durante essa década, houve um desejo recorrente de reavaliar as conexões criativas, buscando adaptar-se aos novos princípios em acordo com as demandas emergentes da época. Os processos colaborativos que surgiram na década de 1990 visavam a reestruturação das formas tradicionais de autoria e criação, inserindo-se em contextos de compartilhamento de vozes criativas, dando origem a uma criação multivocal e polifônica (Toscano, 2016, p. 20-23). São importantes representantes desse contexto as experiências ocorridas no Teatro da Vertigem, denominadas de Trilogia Bíblica, dirigidas por Antonio Araújo, nas quais a dramaturgia dos espaços específicos, não teatrais, conduziam as estratégicas cênicas, assim como a relação alternativa e narrativa com os elementos visuais da cena. O processo colaborativo experimentado pelos artistas pertencentes ao Teatro da Vertigem, segundo Araújo (2009, p. 48), pode ser definido “como uma metodologia de criação em que todos os integrantes, a partir das suas funções artísticas específicas, têm igual espaço propositivo, produzindo uma obra cuja autoria é compartilhada por todos”.

A interdisciplinaridade promovida pelos processos teatrais também promove abordagens ricas em procedimentos colaborativos nos anos 2000, pelos quais artistas de diferentes áreas trabalham juntos para criar experiências cênicas mais intensas e envolventes. É o caso da relação do teatro com a dança no espetáculo **Hysteria**, do Grupo XIX de Teatro, quando, nas palavras de Marques (2006, p. 73):

> (...) foi a dança que nos revelou um caminho diferente. Nos espetáculos mais contemporâneos de dança, percebíamos que eles haviam se libertado das coreografias rígidas e apostavam em uma relação com o espaço, com a música e com os outros bailarinos, relação que se aproximava de um diálogo, era uma conversa entre os corpos, sonoridades e arquiteturas.

O teatro documentário e participativo, que se concentra em contar histórias reais e envolver a comunidade no processo criativo, tem sido uma influência significativa na contemporaneidade, principalmente em espetáculos criados a partir da década de 2010, como é o caso do espetáculo **Luiz Antônio Gabriela**, da Cia Mungunzá de SP. Espetáculos baseadas em entrevistas, testemunhos e experiências pessoais frequentemente envolvem uma colaboração estreita entre artistas, entrevistadores e participantes da comunidade.

Essas raízes do processo colaborativo em teatro na contemporaneidade refletem, portanto, estruturas mais abertas, inclusivas e transdisciplinares para a criação teatral,

onde a colaboração é vista como essencial para a expressão multidimensional. O nível de colaboração pode variar de uma proposta para outra, possibilitando que alguns coletivos trabalhem de forma totalmente colaborativa e que outros insiram estratégias colaborativas, mas que o processo ainda esteja sob a responsabilidade principal de um diretor. Sobre as características recorrentes nesses processos de criação colaborativa, Fischer (2010, p. 61) diz:

> A preocupação em formar núcleos estáveis, com propostas de pesquisa de linguagem ou técnicas cênicas, com elaboração de uma dramaturgia própria ou de tratamento coletivo, a des-hierarquização das funções com uma atitude socializante em relação à dinâmica interna das equipes, a abertura processual da obra, o aprimoramento operacional assim como o estético em diálogo com o crítico com a realidade sociocultural contemporânea, são alguns pontos de convergências entre elas.

Um processo integrado de criação cênica e um processo colaborativo compartilham semelhanças em sua abordagem centrada na colaboração e na integração de diferentes elementos artísticos. No entanto, existem algumas diferenças sutis entre os dois conceitos:

No processo integrado em criação cênica, comum a maioria das montagens comerciais, quando diferentes artistas se juntam para levantar a produção de um espetáculo sem o compromisso com a continuidade de uma linguagem artística, há uma ênfase na integração harmoniosa de todos os elementos da produção teatral, incluindo cenografia, iluminação, figurinos, música, movimento e atuação. Cada aspecto da produção é considerado em conjunto desde o início do processo criativo, com o objetivo de criar uma experiência teatral unificada e coesa. O diretor muitas vezes desempenha um papel central na coordenação e integração de todos os elementos, garantindo que a visão artística seja mantida em toda a produção. O processo integrado pode envolver uma colaboração próxima entre o diretor, os designers cênicos e atuantes do elenco para garantir que todos os aspectos da produção trabalhem em conjunto, comunicando efetivamente conceitos e temas da encenação. Porém, a afinidade entre os diferentes profissionais e o nível de entrosamento da equipe pode ser menos intenso e mais dissolvido, uma vez que os processos integrados podem ocorrer com artistas que estão trabalhando juntos pela primeira vez e que, na maioria das vezes, não compartilham das mesmas pesquisas. O tempo destinado para a realização de todas as fases de um processo integrado geralmente é curto, abrangendo dois ou três meses, no máximo, o que dificulta o envolvimento integral de todos os artistas envolvidos. Dessa maneira, portanto,

podemos dizer que a colaboração em um processo integrado é limitada em alguns aspectos devido ao modus operandi desse formato.

O processo colaborativo em teatro, ao contrário, é mais abrangente e pode se estender além da integração dos elementos cênicos para incluir a criação do roteiro, o desenvolvimento das personagens e a exploração de temas e conceitos específicos. No processo colaborativo, todos os membros da equipe, incluindo diretores, dramaturgos, designers, atores e outros artistas, contribuem ativamente para o desenvolvimento da produção desde o estágio inicial. A colaboração no processo pode ser mais fluida e aberta, permitindo que ideias e contribuições de todos os envolvidos influenciem o resultado final de maneiras imprevisíveis. O processo colaborativo muitas vezes valoriza a experimentação, a improvisação e a exploração de diferentes abordagens criativas, resultando em produções que podem ser mais inovadoras e não convencionais. O tempo de elaboração e execução de um projeto colaborativo é mais longo que dos processos integrados, chegando a ocupar um semestre, um ano ou mais.

Dessa maneira, enquanto o processo integrado em criação cênica se concentra na harmonização e unificação dos elementos técnicos e artísticos da produção, o processo colaborativo abrange uma colaboração mais ampla e inclusiva que pode influenciar todos os aspectos da criação teatral, desde a concepção até a os encontros com os espectadores.

Ao refletirmos sobre as relações entre os processos colaborativos em teatro com os processos ocorridos durante a aplicação de uma abordagem de aprendizagem colaborativa na educação, identificamos inúmeros pontos de contato.

Tanto nas abordagens colaborativas educacionais quanto nos processos de criação cênica, todos os participantes podem contribuir de forma igualitária. Na educação colaborativa, os estudantes são incentivados a participar ativamente do processo de aprendizagem, enquanto na criação cênica, cada membro do grupo artístico tem voz e proposições criativas na concepção e desenvolvimento do espetáculo.

Nos dois contextos, o grande desafio é que os participantes trabalhem juntos, sem hierarquias de funções, mesmo havendo a figura de um artista que irá pontuar as decisões finais, como a figura do diretor, por exemplo. Desde o estágio inicial de concepção até a apresentação final do espetáculo, no caso da criação cênica, ou a conclusão do projeto educacional, no caso da abordagem colaborativa na educação,

a colaboração é valorizada sobre a estrutura hierárquica. Dessa maneira, portanto, a aprendizagem é possível de ser experimentada em ambos os processos, artísticos e educacionais.

A flexibilidade e abertura para mudanças são características essenciais em ambas as abordagens. Cada pessoa envolvida é valorizada e respeitada por suas contribuições, independentemente de sua função específica. Segundo Howard (2015, p.186):

> A formação de grupos interdisciplinares significa que as estruturas convencionais podem ser alteradas. Um artista visual pode se tornar um produtor. Um autor também pode ser um ator. Ao mesmo tempo, as funções podem ser definidas e permutáveis. Essa mudança de base está se infiltrando para cima, desafiando a gravidade e alterando lentamente a prática do teatro profissional.

No ambiente educacional colaborativo, esse movimento se traduz na adaptação do processo de ensino-aprendizagem às necessidades dos estudantes. Da mesma maneira, na criação cênica, as ideias e sugestões de cada membro da equipe são consideradas e integradas conforme a evolução do processo.

Tanto na educação colaborativa quanto na criação cênica, a comunicação eficiente e o trabalho em equipe são fundamentais. A troca de ideias, o diálogo aberto e a capacidade de resolver conflitos de maneira construtiva são elementos-chave para o sucesso do processo colaborativo de ambos os contextos.

Na criação cênica colaborativa, o trabalho é desenvolvido a partir da colaboração direta de todos os membros do grupo, enfatizando a cocriação. Embora não haja hierarquia rígida, pode haver a figura de um diretor, dramaturgo ou artista principal, orientando o desenvolvimento da peça e o andamento dos trabalhos, assim como é o trabalho de tutoria, aplicado pelos professores numa abordagem colaborativa. Portanto, a orientação do diretor não deve ser interpretada como uma imposição de visão, mas sim como uma mentoria para o processo criativo. Sobre a função da direção, Machado (2007, p. 48) diz:

> (...) modifica-se a função de quem está dentro da cena, mas também de quem está fora. Não é mais essa pessoa quem dita as regras, é ela quem tenta decifrar as regras que estão sendo criadas lá dentro. O diretor/assistente de direção/olhar exterior é quem tem a extrema sensibilidade de olhar e não arrumar, organizar ou induzir quem está dentro, mas de se relacionar e, junto, entender quais possíveis conexões são aparentes e quais não. E, dependendo do jogo que escolhemos jogar, quais regras podem ser acrescentadas, modificadas ou salientadas para intensificar a relação deste jogo com quem está fora da cena.

Ambas as abordagens podem valorizar a presença da transdisciplinaridade na escolha dos temas, dos participantes e na integração de diversas áreas do conhecimento. Na educação colaborativa, os temas são explorados de maneira multidisciplinar, enquanto na criação cênica, a intersecção entre diferentes campos de estudo também pode enriquecer a narrativa e a experiência artística.

O processo colaborativo ocorre em diferentes fases, desde a concepção temática até a fase de apresentações, na qual se pode avaliar a aprendizagem. Tanto na educação quanto na criação cênica, a reflexão sobre o processo e o produto final é essencial para o desenvolvimento contínuo e aprimoramento do trabalho colaborativo.

Portanto, as abordagens colaborativas educacionais e os processos colaborativos de criação cênica compartilham uma série de princípios e práticas fundamentais, incluindo igualdade de contribuição, trabalho em equipe, flexibilidade, comunicação eficaz e transdisciplinaridade. Ao reconhecer essas semelhanças e aproximações, podemos enriquecer tanto a experiência educacional quanto a prática artística, promovendo um ambiente de colaboração e aprendizagem significativa.

4 METODOLOGIA DE PESQUISA

> Mais tarde, quando em **O Método** concebi a ideia de que a razão tem tanta necessidade da emoção quanto a emoção tem da razão, compreendi que a verdadeira força de resistência ao erro e à ilusão residia na união entre o sensível e o racional. Em **Autocrítica**, porém, eu havia feito uma descoberta mais importante: a moral podia ser uma via de acesso à verdade, enquanto a ideia que se acredita esclarecedora pode, na realidade, cegar. Compreendi que a consciência moral podia ter primazia sobre a consciência intelectual.
>
> Edgar Morin

A responsabilidade dos professores para a efetivação da aprendizagem, o fortalecimento de habilidades e saberes necessários para a condução eficiente das atividades pedagógicas, bem como o comprometimento dos estudantes com sua formação, conferem à área educacional uma dimensão de pesquisa com características próprias, solicitando a melhor escolha e definição das estratégias metodológicas adotadas para cada pesquisa. As escolhas das metodologias têm como base as informações recolhidas em contextos educacionais e práticas profissionais, pois se dedicam a interpretações e análises pautadas nas diferentes abordagens.

Esta pesquisa se construiu de maneira qualitativa, pois procurou se estabelecer como uma abordagem significativa, já que buscou uma compreensão detalhada e contextualizada dos fenômenos investigados. Segundo Bogdan e Biklen (2013, p. 47-51), na pesquisa de natureza qualitativa, o contexto natural se configura como a principal fonte de dados. Esse tipo de investigação possui um caráter predominantemente descritivo, direcionando o foco dos pesquisadores para os dados que estão implícitos, em contrapartida à uma mera análise dos desfechos ou produtos resultantes. Os pesquisadores, ao adotar abordagens qualitativas têm uma propensão a priorizar a análise de seus dados que deve ocorrer de maneira indutiva, buscando identificar padrões e significados emergentes para cada contexto (Creswell, 2010, p. 210). Nas pesquisas qualitativas, portanto, o esclarecimento do significado é muito relevante, visto que será essencial para compreender a complexidade dos fenômenos abordados.

O método utilizado para a construção dos significados importantes para este estudo foi o **Estudo de Caso**, investigando uma amostra de conveniência. Em abordagens como a realizada nesta pesquisa, o Estudo de Caso é um método qualitativo amplamente utilizado, especialmente quando se deseja examinar um fenômeno dentro de seu contexto natural. Um estudo de caso, portanto se configura como uma análise empírica e, de acordo com Yin (2015, p. 32), “investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Sendo assim, neste estudo optamos por este método devido à sua capacidade de fornecer conexões e contextualizações sobre o objeto de pesquisa. Dessa maneira, podemos analisar as interações e dinâmicas envolvidas em profundidade, possibilitando uma compreensão abrangente dos fenômenos em questão.

De acordo com Amado (2014, p. 131), a pesquisa que ocorre no Estudo de Caso confronta uma condição singular do ponto de vista técnico, na qual pode haver uma quantidade significativa de variáveis de interesses em comparação com os dados disponíveis. Consequentemente, ela se apoia em diversas fontes de evidência, buscando uma convergência dos dados em uma estrutura triangular, que ocorre entre o objeto, quem analisa e quem é analisado.

A coleta de dados se estruturou a partir de características interpretativas, que foram além das meras descrições, pois os delineamentos descritivos tiveram como objetivo fornecer uma compreensão detalhada e abrangente dos fenômenos em análise, buscando oferecer uma visão ampla e detalhada de suas características. O nosso empenho esteve focado em fugir dos estudos descritivos, que geralmente são conduzidos de uma maneira relativamente arbitrária, influenciando na seleção de amostras ou abordagens. Nesse sentido, buscamos abordagens interpretativas, embasadas em descrições naturais, explorando categorias conceituais ou demonstrando relações com pressupostos ou teorias já estabelecidas antes da coleta de dados. Tal metodologia buscou, portanto, ampliar a compreensão dos fenômenos cênicos por meio de uma análise interpretativa.

Para a coleta de dados a técnica utilizada foi a do **Grupo Focal** (*focus group*). Dessa maneira, procuramos investigar de maneira detalhada, holística e aberta, especialmente por apostarmos numa abordagem colaborativa, investindo em uma aprendizagem que explora fenômenos complexos e multifacetados, vividos por diferentes estudantes e artistas. Ao optarmos pela técnica do Grupo Focal, portanto,

consideramos não apenas o que os integrantes do grupo pensam, mas principalmente observamos como eles pensam e por que pensam (Gatti, 2005, P. 9).

Portanto, o Grupo Focal se configurou como uma técnica de coleta de dados qualitativos, envolvendo a interação de estudantes e artistas em uma discussão moderada sobre um ou mais tópicos específicos. Tal abordagem promoveu a troca de ideias, percepções e experiências entre os participantes, permitindo uma compreensão pontuada e diversificada do fenômeno cenográfico dentro do universo teatral. No contexto deste estudo, o Grupo Focal foi utilizado como uma ferramenta complementar para coletar reflexões e elementos adicionais à própria experiência do autor, explorando as nuances do caso em análise. Com a realização do Grupo Focal, portanto, compreendemos as percepções uma experiência específica vivenciada coletivamente, pois, de acordo com Rosa e Moraes (2008, p. 36), o Grupo Focal "constitui-se em uma discussão estruturada sobre tópicos específicos estabelecidos em um roteiro de discussão e conduzida por um moderador".

Em comunhão com as análises de Yin (2015, p. 32-33), como estratégia de envolvimento dos integrantes pertencentes aos grupos focais, formulamos previamente algumas proposições teóricas como um roteiro, para orientar tanto a coleta quanto a análise dos dados, referentes às particularidades do grupo focal.

Segundo Creswell (2010, p. 223), o Grupo Focal deve ser composto por uma média entre cinco e quinze participantes, representando uma amostra conveniente do objeto de estudo. A escolha pela amostra de conveniência, portanto, é uma prática desejável aos estudos qualitativos, especialmente quando o acesso aos participantes é facilitado por conveniência e/ou acessibilidade. Embora essa abordagem possa implicar em limitações em termos de representatividade estatística, ela oferece uma oportunidade para explorar uma variedade de perspectivas e experiências dentro do contexto do estudo de caso. Nesse sentido, foi necessário realizar a coleta de informações diretamente dos integrantes do Grupo Focal, com os quais planejamos conduzir uma investigação específica. De acordo com Creswell (2010, p. 223) normalmente, não é viável alcançar toda a população alvo para estudar o fenômeno, então utilizamos uma amostra representativa dessa comunidade de nosso interesse.

Sendo assim, ao mesmo tempo em que vivenciamos o paradigma da complexidade, apostamos na combinação dos dados coletados, aliados às competências necessárias à formação de um estudante / artista / cenógrafo, associados com os fundamentos pesquisados na revisão da abordagem educacional

colaborativa, nos forneceram os elementos essenciais para uma análise detalhada e abrangente da relação dos estudantes com as práticas realizadas na disciplina de cenografia. Após a realização das fases planejadas, compreendendo melhor as complexidades e dinâmicas, formatamos a proposta metodológica educacional colaborativa que esta pesquisa tem como objetivo principal. Portanto, ao integrar tais métodos e técnicas, esperamos contribuir significativamente para o corpo de conhecimento desejável por nossa área de estudo.

4.1 O CENÁRIO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada na Unespar, uma universidade de grande porte mantida pelo Governo do Estado do Paraná. A instituição conta com sete campi localizados em Apucarana, Campo Mourão, Curitiba, Paranaguá, Paranavaí e União da Vitória, e possui mais de 10 mil alunos matriculados em cursos de graduação e pós-graduação, abrangendo cerca de 150 municípios com uma população média de 4,5 milhões de habitantes. Embora relativamente nova, pois foi constituída em 2013, a Unespar tem suas raízes em instituições centenárias, resultando da fusão de sete faculdades estaduais com uma longa história que deixou impactos culturais e educacionais significativos em suas respectivas cidades. São oferecidos 75 cursos de graduação, com metade das vagas reservadas ao Sistema de Seleção Unificada (SiSU) do Governo Federal e a outra metade preenchida por processos seletivos internos. Além disso, a universidade oferece programas de pós-graduação lato sensu (especialização) e stricto sensu (mestrado) em diversas áreas do conhecimento, com a maioria de seu corpo docente composta por mestres e doutores. A universidade também oferece atualmente o curso de doutorado no Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História no campus de Campo Mourão. Com quase mil professores e 137 funcionários administrativos, a Unespar também se destaca na promoção de programas e projetos de pesquisa, extensão, cultura e direitos humanos.

Mais especificamente, esta pesquisa aconteceu no curso de Bacharelado em Artes Cênicas da Unespar[16], localizado no campus Curitiba II / FAP, que foi criado em 1985 e desde então passou por revisões e reestruturações necessárias para

[16] As informações sobre o curso de Bacharelado em Artes Cênicas foram retiradas do Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

capacitar artistas pesquisadores, incentivando uma abordagem contínua de investigação na linguagem cênica, segundo o histórico do curso apresentado no ANEXO 05. Com uma oferta anual de 40 vagas, as últimas modificações propostas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) têm seguido a linha política e pedagógica estabelecida em 2010 e ampliada em 2018. O objetivo dessas mudanças é manter-se atualizado, promovendo práticas criativas contemporâneas na cena teatral, aprimorando a estrutura do curso para enfatizar a formação de artistas pesquisadores, estudantes que desempenham um papel de protagonistas em seu próprio processo de aprendizagem. O atual projeto pedagógico do curso atingiu sua maturidade com a formatura da quarta turma em 2021, apresentando resultados que refletem as estratégias adotadas e experimentadas ao longo da última década.

A importância do investimento na formação de estudantes engajados, a procura pela construção horizontalizada dos saberes, através da pesquisa conjunta entre professores e estudantes, resultam na autonomia criativa e investigativa dos próprios estudantes do curso, reforçando o papel político e social da universidade pública, alinhando-se ao paradigma da complexidade.

Portanto, a principal preocupação do curso é capacitar artistas pesquisadores, que estejam envolvidos em investigações criativas, técnicas e científicas para desenvolver processos criativos nas linguagens cênicas, estabelecendo diálogos críticos com o contexto sociocultural em busca de sua identidade artística tanto acadêmica quanto profissional. Nessa abordagem, a pesquisa em artes cênicas é percebida como um processo que tem como foco principal a prática, ou seja, o reconhecimento da prática como elemento central do processo de aprendizagem. Na estrutura do curso, esse aspecto central é representado pelas disciplinas relacionadas às práticas de montagens cênicas, em torno das quais se organizam disciplinas formativas, instrumentais e de aprofundamento. A montagem cênica, dada sua natureza, é uma prática rica em interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Portanto, as disciplinas de montagem servem como a principal ferramenta interdisciplinar e transdisciplinar do programa, pois todas as outras disciplinas convergem naturalmente para esse eixo, como é o caso da disciplina de Cenografia.

Os projetos de montagem são fundamentados para as reflexões realizadas nas disciplinas de formação. Por outro lado, são nas práticas de montagem que surgem as questões, os problemas e os temas de interesse que serão abordados nas disciplinas reflexivas ou nas disciplinas práticas. Dessa maneira, o processo de

formação evolui em ciclos de proposições, ações e reflexões, nos quais uma prática criativa em cenografia requer uma variedade de reflexões e mobiliza diversos saberes.

Os Laboratórios Formativos e a disciplina de Montagem Cênica têm como objetivo flexibilizar, aprofundar e ampliar os objetivos do programa, utilizando a convergência das diferentes funções artísticas nas práticas cênicas. Isso promove a interdisciplinaridade nos processos de criação, que são tanto abrangentes devido à integração vertical das diversas funções, quanto específicos, devido à ênfase no desenvolvimento das habilidades dos estudantes em suas áreas escolhidas. Dessa forma, durante sua formação como artistas pesquisadores, os estudantes terão a oportunidade de explorar plenamente os dois aspectos da criação cênica: a pesquisa dos materiais relacionados às suas funções preferenciais (como atuação, direção, cenografia, figurino, dramaturgia, etc.) e a colaboração na criação coletiva de uma obra artística, na qual é essencial estabelecer um diálogo com outras funções, desenvolvendo habilidades fundamentais para a prática profissional.

Um estudante interessado na área de cenografia poderá optar por cursar disciplinas optativas relacionadas ao design cênico. Desta maneira, para concluir o curso, ele estará poderá desenvolver sua pesquisa de TCC como cenógrafo, contando com o apoio de professores orientadores.

Uma das principais diferenças do programa de Bacharelado em Artes Cênicas da Unespar em relação a outros programas oferecidos por diferentes universidades é a adoção de uma formação flexível, que não está vinculada a especializações pré-determinadas. Isso permite atender às necessidades individuais de cada estudante, oferecendo diversas opções de trajetórias para o Bacharel em Artes Cênicas. O programa considerou que funções artísticas como cenografia, figurino, iluminação e sonoplastia, originalmente vistas apenas como técnicas, passaram a ocupar um espaço mais relevante nos estudos e práticas teatrais contemporâneas, devido à sua desierarquização no contexto da produção teatral atual.

Uma outra característica relevante do curso é a presença de mais de um professor para as disciplinas obrigatórias, como Laboratório Formativo I, II e III, Laboratório de Montagem I, II e III, Poéticas da Palavra, além das disciplinas optativas como Pesquisa em Design Cênico: Cenografia e Iluminação e Pesquisa em Design Cênico: Maquiagem e Figurino. Essa abordagem promove a integração das habilidades necessárias para a formação do artista pesquisador em Artes Cênicas em suas diversas formas, sendo assim ministradas por 2, 3 ou 4 professores, permitindo

a combinação de diferentes saberes. Desse modo, espera-se que o bacharel em Artes Cênicas seja um artista pesquisador, apto a desenvolver seu trabalho criativo em um processo contínuo de investigação, consciente de sua identidade artística e conectado ao seu contexto sociocultural.

O curso oferece 30 disciplinas obrigatórias (2.145 horas para o estudante cumprir), 49 disciplinas optativas (450 horas) e disciplinas eletivas; 200 horas em atividades complementares; 360 horas de atividades de extensão obrigatórias, mais 150 horas optativas de atividades de extensão.

Sobre os ambientes de aprendizagem, o Campus de Curitiba II conta com 12 salas de aula teórica, 01 sala compartilhada para a coordenação de curso, uma sala compartilhada para professores, 05 estúdios para práticas laboratoriais, um anfiteatro, uma sala administrativa onde também ficam armazenados os equipamentos de luz, um pequeno camarim, uma saleta para armazenamento de figurinos e um Teatro Laboratório, com capacidade para 150 espectadores. Este espaço é usado tanto para atividades de ensino quanto de extensão e pesquisa. Considerando todas as provas públicas e projetos de extensão, o Teatro Laboratório recebe em torno de três mil pessoas por ano em suas atividades. Em 2023 foi inaugurado um complexo anexo ao prédio do Teatro Laboratório, abrigando mais duas salas de aula teórica, uma sala de maquiagem e uma pequena sala para professores, além de dois estúdios multiuso e uma sala de ensaios.

A disciplina optativa de **Cenografia**, ponto de partida para o desenvolvimento desta proposta pedagógica, tem como ementa “a cenografia e a utilização do espaço como signo cênico e suas possibilidades estéticas”. É oferecida no programa do curso anualmente, como uma disciplina presencial de 60 horas/aula (Previstas no PPC) sendo 40 horas/aula práticas e 20 horas/aula teóricas. Há ainda 04 horas/aula de acompanhamento disponibilizada pelo professor[17]. O único pré-requisito é ter cursado a disciplina obrigatória de **Laboratório de Design Cênico I**, oferecida aos estudantes do primeiro ano, tendo como foco o estudo e a prática introdutória dos elementos espaciais, visuais e sonoros da cena. Entre todas as disciplinas ofertadas no programa, as principais relações da disciplina de cenografia com disciplinas anteriores e posteriores se dão através das disciplinas de Laboratório de Design Cênico I;

[17] A disciplina de Cenografia também é oferecida no curso de Licenciatura em Teatro, curso irmão do Bacharelado em Artes Cênicas na Unespar.

Laboratório Formativo II: Espaço e Performatividade; Laboratório de Montagem Cênica II; Figurino; Iluminação; Laboratório de Direção: Processos Colaborativos; Maquiagem; Multimídia e Cena; Pesquisa em Design Cênico: Cenografia e Iluminação; Pesquisa em Design Cênico: Maquiagem e Figurino e a disciplina de Sonoplastia.

De acordo com o atual Projeto Pedagógico do Curso (PPC), em vigor desde 2022, nos Laboratórios Formativos, o foco está na exploração de funções específicas, considerando as habilidades dos estudantes e as competências dos professores. Esse encontro fortalece a concepção de aprendizado como a construção de conhecimento por meio da investigação e da criação de ferramentas conceituais e práticas, visando à plena capacitação em uma determinada função, em consonância com os princípios de transdisciplinaridade e interdisciplinaridade do currículo. Os Laboratórios de Montagem Cênica são espaços dedicados à realização e apresentação de obras teatrais, com o objetivo de integrar diferentes saberes e funções em um único processo criativo. Esses laboratórios materializam as investigações realizadas nos laboratórios formativos e, ao final do processo, proporcionam o contato com a comunidade por meio de apresentações públicas.

Quanto ao perfil dos estudantes que ingressam no curso, a maioria vem do ensino médio e já teve alguma experiência em cursos livres de formação em teatro, tanto na cidade de Curitiba, quanto em diversas cidades e regiões do Brasil. Alguns, a minoria, já são artistas profissionais e procuram o curso para obterem sua formação no ensino superior. Para ingressar ao programa oferecido pela Unespar, na ocasião do vestibular seletivo, os estudantes fazem um teste de habilidades específicas, formado por uma prova escrita e uma prova prática, com avaliação corporal e criação de cena, além da primeira fase teórica multidisciplinar, comum a todos os demais cursos da instituição. O perfil dos estudantes que cursaram a disciplina de cenografia desde 2015 é característico por artistas em formação inicial, ou seja, em geral eles chegam ainda pouco experientes e com limitada compreensão dos saberes cenográficos.

4.1.2 AMOSTRA E COLETA DE DADOS

Os dados foram colhidos em entrevista realizada no Grupo Focal formado pelos estudantes que cursaram a disciplina optativa de **Cenografia** no ano de 2023 na

Unespar / FAP, cujos projetos foram articulados de maneira interdisciplinar. Os dados coletados nas falas dos estudantes foram transcritos e entrelaçados nas reflexões realizadas na análise realizada. Todas as práticas realizadas na disciplina de cenografia, portanto, estiveram de alguma maneira (e pela primeira vez) relacionadas com a prática de encenação, proposta pela disciplina de **Laboratório Formativo II: Espaço e Performatividade**. A turma de 2023 foi caracterizada por um grupo homogêneo, com faixa etária entre 18 e 25 anos e ambos com pouca experiência com as questões específicas do design cênico. Dos doze estudantes matriculados, responderam ao convite para participar do Grupo Focal seis estudantes, uma amostra de conveniência relevante, já que todos os seis conseguiram conectar seus projetos da disciplina de Cenografia com os projetos de montagem executados no Laboratório Formativo II.

A partir dos dados coletados em com os estudantes, através de um roteiro previamente elaborado (ANEXO 02), sentimos a necessidade de buscar apoio com experiências profissionais, principalmente com as questões relativas ao processo colaborativo de criação cênica, já que as experiências colaborativas vivenciadas pelos estudantes foram de certa forma limitadas e ainda imaturas por se tratar de uma turma de segundo ano. Buscamos então realizar outro Grupo Focal com os artistas criadores do **Grupo Antropofocus**, coletivo no qual o autor desta pesquisa já vivenciou diferentes processos criativos e colaborativos em cenografia. Este segundo grupo focal conecta-se e dá sentido aos temas abordados, uma vez que desde o início desta pesquisa estamos relacionando a teoria com a prática, conectando o processo de ensino-aprendizagem com as práticas artísticas profissionais. Nesse sentido, identificamos que os objetos de estudo, investigados pelo método do grupo focal, também devem olhar para dentro e para fora da universidade, já que nosso objetivo maior sempre foi a formação de artistas qualificados para a atuação profissional. O roteiro criado para estimular as reflexões com esse grupo, conforme observado no ANEXO 03, tratava das questões pertinentes aos três principais espetáculos desenvolvidos em parceria do autor desta pesquisa como cenógrafo e os artistas do Antropofocus, são eles: **No Dia Seguinte – A Quase História da Tevê Brasileira** (2017); **Justo Hoje!** (2019) e **Pela Hora da Morte** (2023), cujas imagens e fichas técnicas são apresentadas no ANEXO 04.

O Grupo Antropofocus surgiu em 1999, dentro da própria Unespar / FAP, com uma grande vontade de produzir e pesquisar comédia, portanto, um grupo dedicado

a criar colaborativamente espetáculos cômicos. Em mais de duas décadas de existência, este coletivo já produziu mais de 13 espetáculos, festivais, programa de rádio e vídeos. Na formação atual estão os artistas Anne Celli[18], Andrei Moscheto[19], Edran Mariano[20] e Marcelo Rodrigues[21].

4.1.3 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

No ano de 2023 foram experimentadas pela primeira vez na disciplina de cenografia, oferecida ao segundo ano do Curso de Bacharelado em Artes Cênicas da Unespar / FAP, alguns protótipos de metodologias que, de alguma maneira, dialogaram com o contexto desta pesquisa. Nesse sentido, devemos levar em consideração dois fatores importantes para realizarmos as análises dos dados coletados com a realização do Grupo Focal: Por um lado, os esboços de metodologias aplicados, foram agregados ao Plano de Ensino já existente, conforme a disciplina já vinha sendo oferecida nos últimos anos, ainda sem o planejamento de se configurarem como uma "proposta metodológica", foram apenas experimentos iniciais. Por outro lado, também devemos levar em consideração que trata-se de uma turma do segundo ano e que, apesar do grupo focal ter ocorrido no período final da disciplina, os estudantes ainda estavam no meio do percurso de sua formação na graduação. Portanto, tanto a compreensão dos estudantes ainda é processual, já que estão na metade da formação, quanto a aplicação das metodologias foram limitadas, uma vez que ainda estavam em processo de sistematização.

A partir das análises realizadas o primeiro apontamento que fazemos é com relação à interdisciplinaridade. Apesar do PPC do Curso de Bacharelado em Artes Cênicas da Unespar ser pensado para favorecer inteiramente a prática da interdisciplinaridade, conforme descrito no item **4.1 O Cenário da Pesquisa,** percebemos que a aplicação de práticas desenvolvidas transversalmente entre duas disciplinas ou mais, ainda são poucas na realidade dos estudantes, diante das

[18] **Anne Celli** é atriz, dramaturga e diretora, além de atuar com outros diretores e companhias, como a CiaSenhas de Teatro, integra o grupo Antropofocus desde 2006.
[19] **Andrei Moscheto** é ator, dramaturgo e diretor, sócio fundador do Antropofocus em 1999, pesquisa também improvisação com outros coletivos artísticos, como Cia Barbixas.
[20] **Edran Mariano**, ator, palhaço e produtor, integra o grupo Antropofocus desde 2015. Também atua como ator e produtor com diferentes diretores e coletivos artísticos.
[21] **Marcelo Rodrigues** e ator e caracterizados, atuando no Antropofocus desde 2002. Participa de outros coletivos como a Cia Ave Lola, além de diversos trabalhos realizados no audiovisual.

dificuldades já abordadas no final do subitem **3.2.1 Metodologias colaborativas baseadas em projetos**, quando tratamos especialmente da interdisciplinaridade. Sobre essa constatação destacamos o comentário do estudante 01 quando diz:

> Pra mim a interdisciplinaridade é uma possibilidade de não deixar o conhecimento ser apenas teoria, gostaria de ter vivido mais isso no curso até aqui, porque as disciplinas são bastante isoladas. Percebemos que é muito legal pegar a cenografia e aplicar diretamente no projeto de montagem.

Lembramos para fins de registro que, apesar do comentário citado acima, outras duas disciplinas optativas no quarto ano, já vem trabalhando de maneira interdisciplinar há vários anos, são as disciplinas de **Laboratório de Design Cênico: Cenografia e Iluminação** e **Laboratório de Design Cênico: Figurino e Maquiagem**. Outras disciplinas como **Figurino**, **Maquiagem** e **Iluminação** também promovem práticas interdisciplinares, principalmente ao final da disciplina, quando os estudantes também estão na fase final dos seus projetos de montagem.

Na disciplina de Cenografia foi a primeira vez que experimentamos desenvolver todo o projeto cenográfico direcionado para a prática de montagem do segundo ano, anteriormente, apenas uma fase final da disciplina se relacionava com os projetos de montagem, quando íamos assistir alguns ensaios para oferecer orientações sobre a construção da cenografia, sem termos criados vínculos mais intensivos com a disciplina. São processos diferentes que se desenrolam em diferentes níveis de aprofundamento. A interdisciplinaridade, contudo, também pode ser experimentada de maneira mais transformadora como a experiência relatada pelo estudante 02:

> Penso que nossa prática não foi apenas interdisciplinar ou ou realizada através de modos de conexão. Na minha opinião, a disciplina de cenografia foi bem essertiva porque, basicamente, ela fez surgir uma aptidão que eu nem sabia que eu tinha. Eu considero que pra mim foi uma paixão estar aqui até hoje, colocando em prática essas reflexões de agora, e digo que independentemente de uma avaliação com nota, pra mim foi super gratificante colocar em prática um novo aprofundamento, conectando a cenografia com a interpretação. Surgiu ainda mais uma vontade de me aprofundar na área da cenografia.

A respeito da escolha de um tema para o desenvolvimento do projeto de cenografia, a escolha que fizemos foi trabalhar com o mesmo tema do projeto que seria desenvolvido na disciplina **Laboratório de Montagem II**, que aconteceria somente no segundo semestre, porque a carga horária do primeiro semestre é dedicada a uma disciplina chamada de **Laboratório Formativo II** que, apesar de ser ministrada pelo mesmo professor do Laboratório de Montagem, dependendo do

professor, algumas vezes não estão pensadas em total conexão com a temática no primeiro semestre. Portanto, a proposta da temática também veio sendo trabalhada de maneira mais abrangente no primeiro semestre, relacionando-se com alguma questão geral trazida pelo Laboratório Formativo II, tentando operar a partir de princípios interdisciplinares, sendo aprofundada pela escolha de um tema real quando se iniciou o segundo semestre. Quando questionado no Grupo Focal sobre a assertividade da escolha de seu tema, o estudante 03 declarou:

> Eu acho que a abertura que tivemos para trazer questões de outras disciplinas para ser trabalhadas na disciplina de Cenografia, ajudou bastante na escolha do tema. Então, a possibilidade de trazer para cá outras coisas que estávamos vendo, principalmente na disciplina de Laboratório, foi importante para escolhermos com o que queríamos trabalhar. A interdisciplinaridade foi muito importante para cada um escolher seu tema, na minha opinião.

A possibilidade de retroalimentação, quando a disciplina de cenografia também alimenta as proposições realizadas no Laboratório Formativo II e laboratório de Montagem II, é destacada com o comentário do estudante 04:

> Gostei da escolha do meu tema porque achei abrangente, sendo possível trabalhar com ele de formas diferentes na disciplina, investigando coisas diferentes, como os materiais, por exemplo.

Com o comentário do estudante 05, percebemos que as considerações feitas no início da disciplina, quando começamos a considerar a vontade do projeto artístico de cada estudante se relacionar com o contexto individual de cada um, foram efetivadas com as práticas à medida em que ele diz:

> Com o meu tema eu me conecto muito porque ele veio de uma experiência do meu dia-a-dia, escolhi o tema por conta de uma experiência vivida em casa, eu moro num local escuro e ao atravessar a casa com apenas algumas luzes acesas eu tive uma sensação anormal, a falta de luz fazia com os espaços parecessem deformados e a noção de distância ficava confusa. Eu andava pelos espaços, mas não tinha a noção exata sobre o tamanho desses espaços. Então o meu tema explorou essa questão meditativa nos ambientes com pouca luz. Como a falta de luz pode mudar a percepção dos espaços também conversa com meus estudos em iluminação a partir do que eu chamo de “rastro fantasma”.

Ainda sobre as questões relativas à escolha do tema, o estudante 02 acrescenta um comentário importante a respeito da questão temática:

> Muito embora eu quisesse algo novo, justamente por estar num processo de novos aprendizados, eu fiquei satisfeito com a escolha do meu tema porque é um assunto recorrente nas minhas pesquisas como artista em formação. A minha temática foi atravessada pelas relações sociais, onde as eclosões

> desses micromundos, sistêmicos enquanto sociedade em que a gente vive, porque tudo está muito junto assim... (risos). Bem, a escolha do meu tema me ajudou muito a entender as minhas práticas, pensar um pouco mais sobre as minhas lógicas ao investigar a cenografia como parte do trabalho onde estou me reconhecendo como artista.

Muitos conteúdos abordados nas aulas teórico-dialogadas foram identificados como referências da prática artística da cenografia e necessárias ao processo de aprendizagem conforme identifica o estudante 05:

> As várias referências que vimos na disciplina foram me guiando, acho que não foram apenas observadas, mas fomos experimentando possibilidades diferentes de se trabalhar com algumas delas no nosso tema. Eu me lembro muito das aulas que tinham projeções de imagens, vimos construções arquitetônicas, intervenções em espaços que não eram teatrais, acho que tudo isso serviu como motivação para práticas como aquela do fio. (refere-se à prática realizada sobre cenografia efêmera). Vimos que o espaço urbano era algo a ser explorado. Colocar uma ideia em prática era algo que me elucidava muito sobre qual seria a minha abordagem mais profundamente, porque ali tínhamos contato com a produção real, experimentando como aquilo ficaria na prática. Íamos direto na materialidade da coisa, a gente acaba se aproximando mais do real e do que a gente vai fazer de fato. Tudo isso me ajudou muito.

Uma observação importante de outra ordem, veio de um estudante preto, revelando contextos referentes às suas origens, pensamentos que foram instigados a partir das reflexões ocorridas no grupo focal sobre as referências trabalhadas pela disciplina. Ele diz:

> As referências contribuíram muito para o que a gente vinha pesquisando, sendo muito assertivas, mas, voltadas as minhas práticas e ao entendimento decolonial, não venho com nenhuma resposta pronta, muito pelo contrário, venho com perguntas para todos nós, já que estamos numa universidade pública. Proponho que para pensar como a gente constrói conhecimento devemos pensar primeiro como a gente escolhe as referências, quem utilizamos como parte da construção do nosso conhecimento. Será que estamos contemplando a todos do grupo? Talvez, até onde eu pude compreender, ficamos muito ligados a pessoas norte-americanas ou europeias, que tecem conhecimento a partir dessa lógica, não é? Então fico pensando em quais são as nossas lógicas enquanto artistas-pesquisadores? E daí acho importante a gente refletir sobre, de fato, o que estamos consolidando como referências que nos representam. Como disse, não tenho respostas, mas acho que vale como reflexão a todos. E outra coisa, senti falta em entrar em contato com um artista que esteja ligado como processo criativo em cenografia, acompanhar um processo dele no teatro, preencher lacunas que não vimos na disciplina.

Ao tecer seu comentário o estudante estava expressando suas reflexões e seu descontentamento por não ver nenhuma referência de matriz africana nos exemplos apresentados pelo professor durante as aulas de cenografia. Seu posicionamento agrega importantes reflexões no momento exato em que a disciplina estava voltada

para o seu próprio processo de operação e suas colocações abrem importantes caminhos para as reformulações necessárias, principalmente quanto a escolha das referências que serão compartilhadas pelo professor, ou que serão trazidas pelos próprios estudantes, acolhendo as individualidades e oportunizando novamente a relação com os seus diferentes contextos.

A transdisciplinaridade presente nas práticas experimentadas foi comentada por apenas um dos seis estudantes. Seu comentário revela perfeitamente sua compreensão sobre o assunto e agrega significado, porém, de maneira geral, percebemos que ainda não é um entendimento comum a toda turma. Dessa maneira, refletimos que as relações transdisciplinares que se relacionam com a temática ou com as questões estruturantes da própria cenografia precisam ser ampliadas através de outros exemplos, práticas e referências, na tentativa de que os estudantes compreendam melhor o uso e a importância das práticas transdisciplinares. Sobre a transdisciplinaridade, o estudante 05 comenta:

> Pensando em transdisciplinaridade, pude conectar uma prática feita aqui na disciplina de cenografia com outro estudo que estou desenvolvendo sobre a iluminação, em outra disciplina. Essa prática me levou a ver de outra maneira a escuridão, me fez ter uma outra experiência com a noite, estou me relacionando de outras maneiras com outros temas da minha vida. Acho que esse projeto me fez aproximar a vida da arte, uma pesquisa de vivência pessoal, uma pesquisa do ambiente em que vivo, uma pesquisa sensorial sobre minha relação com o espaço.

Alguns procedimentos próprios das metodologias baseadas em projetos foram experimentados na disciplina ainda de maneira não sistematizada. Contudo, a partir dos depoimentos no grupo focal, percebemos que os estudantes já valorizaram os benefícios de passarem por fases diferentes no mesmo processo colaborativo. Identificar as fases e reconhecer a importância e relação de uma com a outra se configurou como estratégias favoráveis para o desenrolar de um processo criativo em cenografia, conforme refletiu o estudante 03:

> Acho que, de alguma forma, todas as práticas contribuíram com o projeto, algumas mais do que outras. Pra mim, o que foi mais interessante é que foi um trabalho gradual, a gente começa com uma prática, depois repensamos as mesmas questões a partir de outra prática... então, todas as propostas que fomos executando durante o ano, de alguma maneira, ajudaram os grupos a testar as coisas, pra ver se funcionavam ou se não funcionavam. Então, as práticas foram muito importantes para continuarmos desenvolvendo o nosso projeto em cenografia.

A continuidade de um processo criativo dividido em fases com práticas que vão se complementando no decorrer da disciplina se mostrou como uma estratégia favorável ao projeto de cenografia. Contudo, com relação aos procedimentos colaborativos, como de costume, ainda percebemos muitas dificuldades no andamento dos trabalhos em grupos. Tais percepções nos ajudam a pensar novas estratégias para a efetivação da colaboração. Quando conversávamos a respeito das metodologias colaborativas, o estudante 06 comentou:

> Algo que questionei muito, foi a nossa própria evolução. Por exemplo, a prática dos tecidos (se referindo as práticas denominadas de Laboratórios de Materiais), aquilo foi muito importante para refletirmos sobre a nossa prática. A gente ia se colocando e participando também como uma parte do todo, como uma peça pertencente a uma engrenagem. Foi muito legal ver como cada pessoa ia expondo as suas opiniões, expondo as suas visões e a gente ia mudando, se adequando. Durante o processo a gente ia alterando as coisas. Não apenas isso, mas quando a gente estava fazendo os trabalhos sempre tinha o momento de conversa sobre os trabalhos, então pra mim foi muito importante, porque eu via nos outros projetos uma inspiração, as referências do coletivo foram muito importantes.

Os comentários do estudante 06 chama a atenção para a importância do feedback durante o processo de aprendizagem, refletir sobre a própria prática e sobre a prática dos colegas amplia o entendimento do próprio processo criativo, oferecendo novos recursos para a continuação dos trabalhos.

A experiência com a aprendizagem dos documentos projetuais importantes para um projeto de cenografia foi valorizada pelos estudantes, conforme ressalta o estudante 01:

> Sobre os projetos em si, para mim foi muito especial poder desenvolver as fases da criação pensando em documentos como planta baixa, perspectiva, croqui e maquete. O projeto gráfico foi muito relacionado com a prática, achei importante fazer uma maquete, ajudou muito para visualizar o projeto de fora e ver o que precisava mudar. Então, eu pensei que essa experiência pode ser levada para outros projetos, desenvolver um projeto gráfico é muito bom para visualizarmos o que precisamos fazer.

O conceito de cenografia, conforme idealizado, foi se ampliando durante o ano no entendimento dos estudantes. No grupo focal os estudantes foram questionados sobre a maneira como pensavam a cenografia no início da disciplina e como a entendiam após o término do projeto criativo em cenografia. Sobre essa abordagem, trazemos quatro percepções complementares dos estudantes. São elas:

> Minha visão sobre a cenografia ainda é inicial, mas agora eu a percebo como algo mais amplo, muito pelo estilo do meu projeto, percebi a capacidade da cenografia de se aproximar de nossas vivências físicas, com uma maior carga

> sensorial. Onde há Cena há Cenografia, mas as cenas também passam por nós quando estamos simplesmente andando por aí. **(Estudante 04)**
>
> A prática que fizemos no espaço da rua me fez ver a cenografia de outro jeito, se apropriar da espacialidade urbana com interferências da cena foi uma conexão com o espaço real, que não era cenografia, mas se transformou quando ocupamos aquele ambiente com uma ficção. Hoje fico vendo os espaços urbanos e imaginando uma cena acontecendo ali, transformando o espaço real em ficcional, mesmo que só na minha imaginação, virou um passatempo. **(Estudante 05)**
>
> Eu consegui aprofundar muito mais sobre o que é a cenografia e como trabalhar com ela em uma cena. A cenografia também é uma arte de trabalhar as materialidades da cena, então levei a experiência do tecido para a minha pesquisa, a textura foi muito importante para avançar no meu projeto. **(Estudante 03)**
>
> Eu penso que meu entendimento se complexou muito. Numa aula de cenografia eu fiz um trabalho de corpo que me fez refletir sobre o corpo, como se o esqueleto fosse a dramaturgia e a cenografia fosse os músculos, algo que dá suporte para que outra coisa possa existir. Eu fiquei muito feliz de ter me encontrado nesse lugar da cenografia, poder experimentar com mais embasamento teórico, bem no momento em que estava num momento criativo bem delicado, consolidou muito mais minha prática artística. Nessa disciplina eu me senti mais contemplado, mais ativo, em processo de criação, lidar com a minha própria vida como um espaço de provocação de exercício poético. **(Estudante 02)**

A partir dos depoimentos registrados pelos estudantes, resultantes do grupo focal, contudo, identificamos que muitas das situações que costumam permear as práticas profissionais não foram identificadas pelos estudantes nas suas vivências. O motivo se justifica principalmente por que, além de caracterizarmos a montagem realizada por eles na disciplina de Laboratório de Montagem II como um processo de aprendizagem, as questões profissionais, técnicas e logísticas, não puderam ser vivenciadas no ambiente acadêmico. Nesse sentido, ampliamos as análises sobre as características do processo criativo em cenografia para além dos muros da universidade.

As experiências escolhidas foram os últimos três espetáculos criados pelo **Grupo Antropofocus**: **No Dia Seguinte – A Quase História da Tevê Brasileira** (2017); **Justo Hoje!** (2019) e **Pela Hora da Morte** (2023). O autor desta pesquisa atuou como cenógrafo em ambas montagens. Participaram do Grupo Focal os artistas Anne Celli (atriz e diretora), Andrei Moscheto (Ator e diretor), Edran Mariano (ator e produtor) e Marcelo Rodrigues (ator e caracterizador). Os depoimentos dos artistas do Antropofocus contribuíram muito com a pesquisa e agregaram inúmeras informações ao processo colaborativo, área em que os estudantes sentem mais dificuldade de vivenciar.

Um dos temas abordados na ocasião do grupo focal foi a importância da cenografia como elemento fundante da encenação. As linguagens teatrais, experimentadas pelos artistas desse grupo, sempre consideram a importância da cenografia para o desenvolvimento da poética trabalhada. O depoimento de Mariano esclarece tal abordagem:

> Fiquei pensando que nos nossos três últimos trabalhos, a proposição da cenografia veio de uma forma diferente. No espetáculo **No Dia Seguinte** foi mais impactante porque naquele momento nós decidimos trocar a proposta da encenação porque a cenografia veio com uma proposição muito reveladora. **Justo Hoje!** e **Pela Hora da Morte**, tiveram um processo parecido, mas com outras características. Eu me lembrei de um momento do **Justo Hoje!** quando nós estávamos muito atrasados com a produção e tínhamos que decidir entre uma das três propostas distintas que tínhamos para a cenografia para sair comprando os materiais. Naquele momento as três propostas eram interessantes para se encaixar numa encenação que já estava encaminhada. Mas, no fim das contas, fomos para um lugar que a gente nem queria, que era a de uma cenografia grande, mas naquele momento era a mais adequada para o tipo de encenação que estávamos desenvolvendo. No espetáculo **Pela Hora da Morte**, tínhamos um desejo de que a cenografia ambientasse diferentes lugares sem ter que construirmos diferentes cenários, portanto a cenografia precisava se deslocar e se transformar em outras espacialidades. Então, são três pontos diferentes da abordagem da cenografia que interferem na encenação diretamente. As três tem em comum a questão da movimentação cenográfica. Me lembro que no **Justo Hoje**, tínhamos questões importantes sobre a logística, o custo da cenografia e o tempo disponível, porque as três opções poderiam ser escolhidas, mas deveríamos optar por uma que atendesse todas as necessidades.

A fala de Mariano está muito conectada com o ineditismo dos trabalhos artísticos quando lembramos que, na verdade, nós nunca começamos um processo criativo já sabendo fazê-lo. Estamos todos sempre aprendendo como devemos trabalhar e, nesse sentido, vamos adequando as proposições do cenógrafo com os interesses e necessidades do grupo. A aprendizagem ocorre para ambos os artistas envolvidos no processo criativo. Ainda sobre as assertivas decisões de última hora, tomadas no processo criativo de **Justo Hoje!**, Anne Celli complementa:

> Sobre os espetáculos que estamos abordando nesse encontro, teve um momento da montagem de **Justo Hoje!,** muito próximo da estreia, quando tudo já deveria estar sendo confeccionado, ainda não tínhamos fechado as ideias de cenografia, o ideal seria, na perspectiva da cenografia, se o cenógrafo estivesse presente diariamente na sala de ensaios. Porém, na perspectiva da do elenco e da direção, nós precisávamos estar sozinhos na sala de ensaio naquele momento, para conseguirmos fechar algumas ideias anteriores à concepção cenográfica. Qualquer presença além da direção e do elenco naquele momento, por melhores que fossem os artistas da equipe, atrapalharia o andamento da cena. Então, fico pensando que não existem fases ideais ao processo criativo, tudo vai depender de cada trabalho e momento específico.

Celli também acrescenta considerações super importantes com relação a adequação da poética trabalhada pelo Grupo Antropofocus com a linguagem da cenografia e acrescenta:

> Para mim vem sempre uma preocupação relativa do jogo da cenografia com a poética do espetáculo. Sobre o **Pela Hora da Morte**, eu me inquietava muito querendo saber como a cenografia surgiria, porque tínhamos o desejo de utilizar portas que se locomovessem, se transformando em ambientes diferentes, mas você (se refere ao cenógrafo) achava que só as portas seriam pouco para um jogo interessante. Então, sempre rolou essa conversa com as linguagens da cenografia, você sempre procurou entender o que o grupo propunha para cada trabalho, porque apesar de ser um grupo com pesquisa de linguagem continuada, a gente tem poéticas diferentes entre os trabalhos, formas diferentes de contar uma história. Portanto, a presença do cenógrafo nos ensaios é muito importante para entender o que o grupo está pensando e como está pensando. De um ensaio para outro muda muita coisa. Daí, quando chegou a maquete para experimentarmos, as possibilidades de movimento, os materiais, percebemos que o espetáculo era uma dança, sempre em movimento. Então é sempre como um jogo sobre o que você traz com o que gente oferece. Quero dizer que quando se concretiza o cenário também sabemos mais sobre a linguagem da encenação.

O depoimento de Celli traz algumas informações muito importantes. A preocupação com as possibilidades de jogos entre a encenação e a cenografia é uma grande preocupação da atriz/diretora. A importância da presença constante do cenógrafo nos ensaios também fica registrado. A afinidade entre as proposições da cenografia com os interesses trabalhados pelo grupo é outro aspecto valorizado no seu depoimento. A presença da maquete no andamento do projeto de **Pela Hora da Morte** é destacada na sua fala e volta aparecer nas considerações de Mariano:

> Sobre a chegada da maquete, naquele momento chegamos a pensar se íamos mesmo construir aquilo ou se utilizaríamos a própria maquete como cenografia, ou seja, o processo criativo se tornaria a própria cenografia, porque poderia ser uma ótima escolha. Durante a confecção dos cenários, fomos descobrindo muitas coisas. Às vezes, a própria dificuldade vai se tornando uma opção de escolha, pensando também em modos de produção, adequando os recursos que tínhamos, no onde iríamos guardar essa cenografia depois e sobre quais teatros teríamos disponíveis para que essa cenografia funcionasse. Ou seja, pensávamos em todas as vantagens e desvantagens que a cenografia oferecia.

Os recursos disponíveis para serem investidos na cenografia, bem como os modos de montagem, desmontagem e armazenamento são sempre fatores muito discutidos nas reuniões de produção com os artistas do Antropofocus. Sobre essas observações, Celli acrescenta:

> Também fico pensando nessas questões, por exemplo, falando sobre a limitação financeira e prazos apertados, geralmente os nossos cenários ficam prontos somente quando vamos para o teatro. Portanto, antes disso, vivemos

> um jogo de imaginação que a gente tem que ter, imaginar que aqui vai ter uma porta, ali tem uma janela, etc. E quando chega o cenário, a materialidade é outra, tem o peso, tem o volume e tal. Essas descobertas depois da chegada da cenografia no teatro alteram muito o próprio ensaio, Eu me lembro que no espetáculo **Pela Hora da Morte**, quando o cenário chegou, nossa dinâmica se alterou bastante porque tinha o peso e a velocidade do dispositivo e a gente tinha que jogar com isso, alterando os tempos da peça, pois tínhamos que adaptar sem perder a potência da encenação.

A adaptabilidade também é uma necessidade constante nos processos criativos profissionais, não é exclusividade dos processos educacionais. Dessa maneira, em um processo criativo e colaborativo em cenografia, não pensamos apenas em adaptações de metodologias, mas também em alternâncias de proposições criativas, pois em alguns momentos é preciso mudar de planos, seguir com outras estratégias ou até mesmo começar de novo. Sobre as adaptações Moscheto observa:

> Pensando nessa adaptabilidade que a Anne está falando, especificamente sobre os processos criativos, nós praticamos constantemente o desapego, tanto os artistas do grupo quanto os artistas convidados. A adaptabilidade inclui desapegar de coisas que inicialmente eram muito importantes para o cenógrafo, por exemplo. A demanda dos ensaios e apresentações faz com que a gente descubra que um material escolhido não seja a melhor opção, pois poderá ser muito frágil para lidar com a energia de uma cena, por exemplo. Portanto, mesmo depois da estreia, nós nos mantemos em adaptabilidade com todos os elementos do espetáculo.

A adaptabilidade é realmente uma prática comum e constante nos processos profissionais e está intimamente relacionada ao processo do desapego porque o ceder faz parte do adaptar-se aos ideais e desejos planejados no início do processo. Os designers cênicos, como o cenógrafo por exemplo, costumam ceder para uma série de instancias: cedemos para as especificações do texto dramático; para os desejos da direção; para as necessidades dos atuantes; para a colaboração com os demais signos do espetáculo; para as questões logísticas de armazenamento, montagem e desmontagem; para o tempo restrito e para as limitações financeiras, entre outros fatores específicos de cada processo criativo. Então, dessa maneira, para adaptar-se aos diferentes contextos da prática cenográfica, não será apenas necessária uma formação que estimule as possibilidades e condições de criação, mas também ensine a se relacionar com a multiplicidade de questões envolvidas nas relações interpessoais e com as questões de produção, no seu entendimento mais amplo. O ator Marcelo Rodrigues acrescenta suas contribuições para essas reflexões:

> Além do formato ideal que gostaríamos de ter para a encenação, temos o desejo de que o espetáculo se mantenha bastante tempo em cartaz. Então, no final, olhamos para os resultados dos espetáculos e valorizamos os desapegos também, porque no final das contas, fizemos dar certo o que era possível. Lidar com o que temos em cena é muito mágico, usarmos o que temos, com aquilo que está pronto no palco para ser usado, às vezes não é possível, então temos que continuar ajustando e desapegando de propostas que antes gostamos muito, mas que não faz mais sentido continuar. Então, o exercício do desapego é algo que devemos considerar desde o início do processo.

Ao valorizarmos os desapegos, estamos também valorizando os processos colaborativos diretamente. Quanto ao formato ideal para a vivência de um processo colaborativo, concordamos que não existe apenas um modelo a ser implantado, tudo vai depender das condições temporárias e do modus operandi de cada coletivo artístico. Tais procedimentos são comentados por Mariano:

> Uma questão importante é como entender processos colaborativos, porque eles podem ser de muitas maneiras. Cada núcleo criativo tem a sua construção, influenciando todo o processo de criação. Podemos ter muitas ideais mirabolantes, mas talvez nenhuma delas seja a mais adequada, porque é preciso saber exatamente para onde estamos indo e não apenas ter grandes sacadas, seja da atuação, seja da cenografia ou de qual outro signo for. Vamos entendendo juntos para onde queremos e podemos ir. Apesar do desejo inicial, temos que estar abertos para a sala de ensaio nos dizer qual o caminho que será trilhado. Tudo isso vai definindo quais serão as características do nosso processo colaborativo. Junto com a corrida contra o tempo, porque na maioria das vezes não temos recursos para fazer um processo mais longo, temos que ajeitar as relações de trabalho, entendendo quais as demandas de cada função. Sobre a cenografia, também pensamos no espaço físico do teatro que estrearemos a primeira temporada, sem perder as possibilidades adaptativas de montagem do mesmo espetáculo em palcos diferentes.

A vivência de um cenógrafo nos diferentes formatos de processos colaborativos em teatro também vai depender de como a sua presença é pensada e desejada no processo criativo. Articulas as diferentes participações dos designers cênicos convidados pode depender de muitas características. Por exemplo, um cenógrafo pode tornar-se mais participativo naturalmente, à medida em que vai frequentando os ensaios e suas proposições vão se adequando harmoniosamente com os ideais e ritmos propostos pelos artistas da equipe principal (direção e atuantes). Ao ser questionado sobre a participação de um cenógrafo no processo criativo, Moscheto responde:

> Falando ainda sobre como seria um trabalho ideal, nossa concepção de cenógrafo é de alguém que não seja simplesmente o tradutor das nossas ideias para a equipe de cenotécnico, ao contrário, nossa concepção ideal é de um artista que possa oferecer perspectivas diferentes das quais já tínhamos pensado. Sobre o momento ideal de chamarmos o cenógrafo para acompanhar o trabalho é na fase em que o escopo temático inicial já possa ser materializado em alguma imagem, mesmo que ainda tudo seja provisório.

Rodrigues acrescenta outras perspectivas:

> Sobre a atuação do cenógrafo no processo criativo, pensamos no que seria ideal e no que é possível de ser realizado. Geralmente, no início do processo criativo estamos testando algumas ideias que ainda não se referem ao espaço. Mas, se talvez o cenógrafo estivesse desde o momento inicial na criação, poderíamos agregar outras proposições na primeira fase. A prática constante de trabalhos que acontecem com a mesma equipe criativa faz com que vamos nos acostumando com a maneira de cada artista trabalhar, vamos aprendendo também sobre a maneira de se relacionar com as demais áreas além da atuação.

Uma proposição vinda de um determinado artista pode interferir diretamente no trabalho de um outro, solicitando, muitas vezes, mudanças de planos para os demais artistas também, faz parte da adaptabilidade do grupo, pois trabalhar colaborativamente é um aprendizado para todos os integrantes da equipe. Na ocasião da criação e produção do espetáculo **No Dia Seguinte – A Quase História da Tevê Brasileira**, teve uma reconfiguração dessa ordem logo na primeira fase dos ensaios, quem lembra é Moscheto:

> Quando a cenografia propôs o uso de câmeras no jogo com a cena no espetáculo **No Dia Seguinte**, passamos a pensar na possibilidade de temos mais uma função na equipe técnica, alguém que poderia utilizar uma tecnologia para que a manipulação dessa linguagem híbrida desse certo e que também coubesse no nosso orçamento. Digo isso porque, na maioria das vezes, é impossível propor algo ou alguém que não foi orçado inicialmente. Então, sempre é bom termos na equipe pessoas que dominam áreas e recursos diferentes para se aproveitar os diferentes talentos nos processos colaborativos, realizando as ideias que vão aparecendo no meio do caminho. Caso contrário, boas ideias podem ser jogadas fora.

O comentário de Moscheto nos faz lembrar da permeabilidade de funções e dizerarquização típicas dos processos colaborativos, já comentadas nesta pesquisa. Uma mudança de planos pode ser uma ótima oportunidade de aprender coisas novas, pois a aprendizagem está sempre presente nos processos criativos, principalmente nos colaborativos, justamente pelo fato de termos que trabalhar no coletivo, operando a partir da cooperação e colaboração.

Outra reflexão muito importante sobre os processos criativos colaborativos foi apresentada por Mariano ao grupo focal e se posiciona fortemente com a análise dos dados encontrados nesta pesquisa: As fases e a ordem das metodologias integrantes de uma proposta educacional devem estar abertas para qualquer tipo de adaptação necessária que surgirá no decorrer do projeto. Na sua reflexão, Mariano diz:

> Por se tratar muitas vezes de um projeto realizado através de lei de incentivo, já temos uma definição prévia do cronograma, claro! Porém, cada trabalho tem as suas especificidades e o mais coerente, às vezes, é não ter uma definição prévia da ordem das etapas, porque algumas vezes não conseguimos nem saber quais seriam as etapas. Talvez, entender na própria caminhada qual é o caminho seja o destino de um projeto, já aconteceu. A partir do momento em que se tem uma ideia, pode-se ir longe.

Vamos à Proposta, conectando os dados apresentados e refletidos por esta pesquisa, na tentativa de elaborar um caminho possível, entre tantos, para a efetivação da aprendizagem significativa na área da cenografia.

5 APRESENTANDO UMA PROPOSTA DE APRENDIZAGEM PARA A DISCIPLINA DE CENOGRAFIA NO CURSO DE BACHARELADO EM TEATRO DA UNESPAR / FAP

> Temos, às vezes, a impressão de que a ação simplifica, pois, em uma alternativa, decide-se, escolhe-se. Entretanto, a ação é decisão, escolha, mas é também uma aposta. E, na noção de aposta, há a consciência do risco e da incerteza.
>
> Edgar Morin

Ao contextualizar esta pesquisa no paradigma da complexidade, estamos interessados numa visão mais abrangente dos processos educacionais, uma visão de todo, interconectando e inter-relacionando saberes tecnológicos e artísticos, superando as fragmentações do conhecimento, propostas pelo paradigma tradicional e que diretamente também influenciaram os saberes teatrais. Ou seja, buscamos reconectar e reaproximar as partes importantes e necessárias para a elaboração de um conhecimento cenográfico, na tentativa da construção técnica e criativa para uma aprendizagem inovadora, necessária ao ensino da disciplina de cenografia.

A cenografia é considerada nesta pesquisa como um acontecimento dramatúrgico / visual / espacial que ocorre na duração de um espetáculo. Portanto, a compreensão de cenografia vai muito além do uso de materialidades como paredes ou módulos cenográficos, móveis, objetos e outros elementos visuais que dão formas, dimensões, cores e texturas para o espetáculo. A cenografia é entendida como um elemento relacional, que age profundamente tanto sobre as ações e percepções dos atuantes quanto as dos espectadores.

As práticas educacionais da cenografia além de expandir os conhecimentos sobre as composições visuais, devem também estarem associadas com a execução de uma ou mais cenas reais, possibilitando que a cenografia se conclua enquanto linguagem, pois é essa a sua finalidade primordial: conceber uma espacialidade cênica e relacional. Sem uma encenação a cenografia pode ser vista como decoração, arquitetura, design de interior, instalação artística, mobiliário, stand de feira, expografia ou qualquer outra arte visual. Para se configurar como uma cenografia, portanto, necessitamos de uma cena, necessitamos que o fenômeno teatral ocorra.

A cenografia também passa pela definição e escolha do lugar da cena e o lugar da plateia, pois enquanto relação, pode ser a proposição fundante de uma encenação. São inúmeras as montagens teatrais realizadas na história do teatro nas quais se intensificam claramente as pesquisas espaciais, pelas mais diferentes poéticas teatrais, principalmente as realizadas a partir de do início do século XX em todo o mundo.

As reflexões, os conteúdos trabalhados e as práticas experimentados na docência de cenografia ao longo de 10 anos, comprovaram que muitos são os temas, as atividades, os experimentos, as pesquisas e as técnicas que necessitam de sistematização, contribuindo imensamente com uma proposta metodológica para o ensino de Cenografia. Através de algumas práticas já realizadas em anos anteriores, analisando o desempenho dos estudantes na disciplina de cenografia e considerando os feedbacks realizados pelos estudantes e pelo professor, podemos perceber que a formação necessária para um artista pesquisador da cenografia deva contemplar muitas competências importantes, necessárias para a sua atuação profissional.

Abaixo, vamos elencar as mais importantes competências que foram abordadas nesta proposta educacional. Elas foram identificadas através da observação atenta realizada no decorrer da pratica docente como professor universitário, somadas às considerações que fizemos anteriormente e que estão contribuindo e influenciando diretamente nas escolhas que realizamos, na tentativa de sistematizar uma abordagem metodológica colaborativa para o ensino da cenografia:

- **Compartilhar Referências:** É muito importante para um estudante de cenografia conhecer inúmeras referências de projetos cenográficos, de criadores e contextos diferentes. Durante as aulas poderão ser visualizados e debatidos exemplos-chave através de fotos de espetáculos e vídeos de trabalhos ocorridos em diferentes poéticas e épocas. Ter acesso a depoimentos de cenógrafos também colabora com o repertório de referências. É importante que as referências tragam exemplos de complexidades diferentes, tanto as propostas mais elaboradas, com amplos recursos tecnológicos, até exemplos mais simples, nos quais os estudantes possam se identificar. Sobre identificação, conforme observado na análise do grupo focal, faz-se também necessário o compartilhamento de criações provenientes da cultura africana e asiática, além dos exemplos já trazidos nos modos europeu e americano de criar. A decolonização da arte é necessária também pela perspectiva do teatro e, portanto, da cenografia, assim como a representatividade das diferentes origens dos estudantes.

Ao entrarem em contato com esses materiais, os estudantes vão descobrindo naturalmente possibilidades e afinidades com determinados estilos e linguagens.

- Considerar a relação com os espectadores: Para ampliar as possibilidades do uso da cenografia, é importante que o estudante experimente diferentes possibilidades de configurações do espaço cênico e, consecutivamente, vivencie diversas possibilidades de relação entre atuantes e espectadores. As proposições cenográficas, formatadas em diferentes espaços, ativam o olhar e a percepção de um estudante de cenografia. Paralelamente com tais práticas, deve-se fazer a pesquisa sobre as diferentes configurações dos edifícios teatrais ao longo do processo histórico, configurando diferentes arquiteturas cênicas a partir do estabelecimento do lugar da cena, do lugar da plateia e de como as relações se dão. Ao pensar a relação estamos também refletindo sobre os diferentes níveis de imersão dos espectadores na ficção teatral, nesse sentido, não apenas a cenografia, mas os demais elementos visuais e sonoros do espetáculo podem intensificar ou enfraquecer os diferentes níveis de imersões. Portanto, a respeito das considerações sobre a relação com os espectadores, abordaremos análises e reflexões sobre os edifícios teatrais, os espaços cênicos e as cenografias no decorrer do processo histórico do teatro.

- Aprender a gramática visual: O contato com a teoria, articulando elementos e princípios da linguagem visual, deve compor a lista de temas indispensáveis para serem trabalhados em aulas teóricas dialogadas e práticas. Aprender a teoria da cor a partir de exemplos práticos costumam estimular as composições visuais bidimensionais e tridimensionais executadas pelos estudantes. Tais conhecimentos são indispensáveis para que os elementos visuais, espaciais e sonoros da encenação (cenografia, iluminação, figurino, adereços, maquiagem, sonoplastia e iluminação) possam conviver corretamente e harmonicamente na encenação. Deve-se estimular o contato com a bibliografia da área, visualizando exemplos concretos do uso de elementos e princípios da linguagem visual como: as linhas; as formas; as texturas; o contraste; a teoria das cores; as escalas; o equilíbrio; a harmonia; a ênfase, etc.

- Experimentar materialidades diferentes: Todo projeto desenvolvido em cenografia terá que lidar com a escolha e a manipulação de materiais. A variedade de materiais disponíveis oferece aos cenógrafos uma gama de opções para trazerem proposições realistas, simbólicas e conceituais configuradas nos palcos. Entre as materialidades mais comuns na cenografia teatral estão: madeiras; metais; tecidos; lonas; forrações; papelões; tintas; massas; resinas; colas; acrílicos; vidros; espumas

e o que mais puder. Cabe ao professor organizar atividades com os estudantes, nas quais sejam possíveis a pesquisa, a experimentação e a compreensão de diferentes materiais. Aulas realizadas em ateliers ou programadas como visitas técnicas nas oficinas dos cenotécnicos, costumam ampliar as perspectivas dos estudantes e contribuir significativamente com a aprendizagem.

- Conhecer a arquitetura e a cenotecnia teatral: Para o exercício da cenografia teatral faz-se necessária a aprendizagem dos equipamentos e técnicas disponíveis nos edifícios teatrais, responsáveis pela instalação da cenografia no espaço. O interior da caixa cênica de um edifício teatral com palco à italiana, por exemplo, é repleto de equipamentos e diferentes possibilidades tecnológicas para a concretização da cenografia. Cada mecanismo disponível nos três andares da caixa cênica: palco, porão e urdimento tem uma ou mais funções específicas.

As possibilidades técnicas são muitas e faz-se necessária a organização de visitas técnicas em teatros com palcos bem equipados, pois ao interagir com os equipamentos da caixa cênica, os estudantes desenvolvem uma compreensão profunda da função de cada elemento. Eles aprendem como cada instrumento contribui para criar o ambiente desejado e como integrar esses elementos de forma eficaz na narrativa do espetáculo. Os equipamentos da caixa cênica do teatro à italiana, portanto, são recursos valiosos no ensino de cenografia, proporcionando aos estudantes uma experiência prática e imersiva, que complementa e enriquece seu aprendizado em sala de aula. Ao trabalhar nesse ambiente dinâmico e desafiador, os estudantes desenvolvem habilidades essenciais e adquirem uma maior intimidade com os equipamentos e técnicas disponíveis.

Quanto aos conhecimentos provenientes da cenotécnica, o manuseio de ferramentas e máquinas que integram uma oficina de montagem, por exemplo, desempenha um papel crucial na aprendizagem das técnicas cenográficas, pois oferece aos estudantes uma compreensão prática e detalhada quanto ao uso e manuseio das mesmas. Os cenotécnicos são os profissionais especializados na construção e montagem dos elementos cenográficos, trabalhando em estreita colaboração com os cenógrafos para dar vida às visões criativas dos projetos teatrais.

Os cenotécnicos possuem conhecimentos técnicos especializados em carpintaria, marcenaria, soldagem, pintura, escultura e outras técnicas relacionadas à construção e ao acabamento visual da cenografia. Tais habilidades são desejáveis para a execução de projetos em cenografia, desde a concepção inicial até a construção e

montagem dos cenários no palco. O reconhecimento da formação técnica na prática faz com que os estudantes apreciem e valorizem a complexidade dos trabalhos envolvidos na realização de uma cenografia teatral.

- Aprimorar habilidades projetuais: É preciso se comunicar através de documentos gráficos tanto com a equipe de criação quanto com os cenotécnicos que executarão o projeto de confecção e montagem. Croqui, mapa de palco, planta baixa, perspectivas e cortes, detalhamento técnico e construção de maquetes físicas e virtuais correspondem às habilidades projetuais que um cenógrafo deve aprender para a realização do seu ofício. Visualizar projetos de cenógrafos renomados e de cenógrafos da cena local contribui muito para a elucidação de questões específicas da área projetual.

- Vivenciar processos colaborativos: Os processos criativos desenvolvidos em teatro quase sempre são desenvolvidos coletivamente, mas em cada proposta executada por diferentes grupos e companhias, pode-se experimentar um maior ou um menor grau de colaboração. Os processos colaborativos como vimos, podem se dar num aspecto apenas, em alguns ou na totalidade do processo criativo, tudo depende da proposta de cada coletivo artístico. A aprendizagem colaborativa se desenvolve através de tentativas e erros, pois como mostram as experiências ocorridas durantes os anos de docência e prática artística, trabalhar em grupo é umas das mais difíceis tarefas a serem realizadas no processo educacional/artístico.

- Experimentar processos criativos reais: Como a própria definição da cenografia nesta pesquisa explicita, para que a cenografia exista é preciso existir uma cena ou encenação. Portanto, a interdisciplinaridade com uma disciplina de montagem é extremamente bem aproveitada no andamento de um projeto em cenografia, conforme comprovam as análises do grupo focal e as muitas práticas já realizadas ao longo da docência na disciplina de cenografia. As práticas interconectadas com um processo real de encenação podem oferecer outras possibilidades de expansão dos conceitos e métodos trabalhados na disciplina de montagem e vice versa.

- Promover a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade: Tais experiências estão voltadas à capacitação de novos artistas propositores, preocupados com a abordagem interdisciplinar, uma vez que a cenografia é também resultante das demais áreas do espetáculo (iluminação, sonoplastia, figurino, maquiagem, etc.) e transdisciplinar, na medida em que se faz necessário a busca pelo trânsito com outras diferentes linguagens e áreas, sejam elas técnicas ou artísticas. Ao lidar com o

desenvolvimento de um projeto interdisciplinar, que tem como objetivo final a execução de um produto, uma cenografia real, os estudantes experimentam diferentes etapas teóricas / conceituais e práticas, realizadas através de procedimentos e vivências tridimensionais, imersivas, uma vez que seus próprios corpos estarão imersos nos seus objetos de estudos: as encenações teatrais. Segundo Alves e Pedroso (2022, p. 235):

> Dessa maneira, propomos pensar a cenografia de uma perspectiva transdisciplinar, como uma linguagem que está totalmente imbricada nos diferentes saberes, contextos, tecnologias cênicas e, conjuntamente, mobilizando discursos de outras áreas do conhecimento.

Todas as considerações anteriores, embasadas pela bibliografia educacional consultada nesta pesquisa, foram conectadas com a análise de dados obtidos com a realização dos grupos focais. Propomos, então, que o estudante aprenda fazendo, por meio de atividades diversas como: pesquisas, desenvolvimento de projetos, atividades em grupos e práticas cujas as resoluções de problemas estejam relacionadas às necessidades que uma cena ou uma encenação completa exigem.

A busca por múltiplas realidades se faz necessária na abordagem transdisciplinar do processo de ensino-aprendizagem de cenografia, para seguirmos entre, através e além dos conteúdos abordados pela disciplina. Dessa maneira, refletimos sobre as especificidades da disciplina de cenografia e suas práticas curriculares.

A prática de ensino desejada, portanto, fundamenta-se em uma abordagem transdisciplinar que, em essência, não é fácil de ser implementada e desafia as estruturas do modelo convencional da educação, isto é, aquele sistema que adere a uma estrutura paternalista, hierárquica, autoritária e dogmática, não percebendo as transformações ao seu redor e resistindo a elas. Ao contrário, o paradigma da complexidade como vimos, reconhece as variações de pensamentos dos estudantes, seus modos de aprendizagem, seus dons e competências adquiridas, além do reconhecimento dos seus processos emocionais e cognitivos.

A disciplina de cenografia, portanto, concebida com metodologias que preparem os profissionais para as interações entre seres e ambientes, também deve ser compreendida com base em princípios físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais para a formação dos estudantes, seres humanos com diversas dimensões. No processo educacional, o ser humano /estudante deve ser considerado a partir da

sua individualidade, resgatando em todos os momentos a sua identidade. Assim, em uma abordagem transdisciplinar, as atividades educativas em cenografia devem ser realizadas em ambientes de aprendizagem que encorajem os diálogos do estudante consigo mesmo, com a comunidade artística / social e com o meio ambiente.

Nesse sentido, a abordagem educacional holística está alinhada aos desejos desta pesquisa na medida em que transforma a sala de aula um lugar imersivo, na maneira como acolhe os estudantes, amplia as possibilidades, potencializando o caráter humanista entre os agentes da aprendizagem: estudantes e professores. São inúmeros também os pontos de contato que se estabelecem com a abordagem progressista, a começar pelo caráter humanista, pois valoriza a liberdade e a esperança de cada indivíduo no processo educacional. A percepção sobre a abordagem humanista da educação foi uma das grandes heranças deixadas pela obra de Paulo Freire.

Procuramos analisar os procedimentos necessários para a linguagem cenográfica de dentro para fora, oferecendo aos estudantes a oportunidade de vivenciar um processo de ensino-aprendizagem a partir da imersão colaborativa nos seus diferentes objetos de estudo, de forma aberta e sem a imposição de hierarquias.

Os professores devem estar abertos a adaptar suas abordagens de ensino com base nas necessidades e contextos específicos dos estudantes, promovendo uma educação mais flexível, inclusiva e responsiva. Uma prática colaborativa, delineada a partir do pensamento complexo para a disciplina de cenografia, reintegra o estudante no processo de construção dos saberes. Dessa forma, não podemos mais dissociar ser humano, entidade e o processo de observação. O entendimento da entidade está ligado à forma como é observada pelo ser, aos seus processos estruturais internos e, portanto, cada estudante molda a sua própria vivência, seguindo a sua trajetória e compartilhando vivências com o seu grupo. Dessa maneira, de acordo com Alves e Pedroso (2022, p. 236):

> Uma pesquisa transdisciplinar exige de suas/seus proponentes uma atitude aberta a novas realidades e que considere os três pilares da transdisciplinaridade, que, segundo Basarab Nicolescu (1999), são: (1) Os níveis de realidade: as formas de enxergarmos a realidade e de nos relacionarmos com ela. Nesse pilar está o repertório de artistas e de espectadoras/es, assim como a relação de ambas/os com os seus ambientes e que, portanto, são formas subjetivas e específicas de abordagens; (2) A lógica do terceiro incluído: a inclusão de outras possibilidades, pois ser excludente é considerar apenas uma possibilidade; (3) A complexidade: o princípio que precisa estar presente no processo do conhecimento, o diálogo, a correlação que existem nos diferentes contextos.

Os princípios da transdisciplinaridade e do pensamento complexo, bem como a percepção inaugural de Edgar Morin de que o conhecimento estava fragmentado e que os saberes precisariam ser religados (Morin, 1998, p. 181), estão inteiramente conectados com esta pesquisa e, portanto, constituem a mola propulsora das estratégias previstas.

Damos importância à ênfase no método de ensino antes de destacar a entrega dos materiais. Portanto, é crucial entender como os estudantes adquiriram conhecimento antes de saber o que e o quanto eles aprenderam. O objetivo primordial é adquirir habilidades de aprendizagem, refletindo, analisando e tomando consciência do próprio conhecimento, à medida em que são reformuladas suas próprias ideias em busca de novas descobertas. Assim, é desejável estabelecer um ambiente propício para o florescimento desses processos inventivos em cenografia e na adoção de posturas criativas.

Os ambientes de aprendizagem surgem como espaços possíveis, criados para apoiar o processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, não estamos falando de um ambiente como instrumento técnico apenas, mas como uma estrutura metodológica que favoreça o desenvolvimento da criação cenográfica e, consequentemente, do processo humanista de ensino-aprendizagem.

O corpo do ator habita a cenografia da mesma maneira que o corpo do espectador se relaciona no espaço cênico, estão entrelaçados numa mesma ambiência e compõem as diferentes e possíveis atmosferas criadas numa encenação teatral. Quando o objetivo principal é um processo educacional, o corpo do estudante, como vimos, também é o grande responsável para a produção do conhecimento e deve estar imerso nos seus objetos de estudo. A relação entre o nosso corpo e o corpo dos outros se configura como uma espacialidade que habitamos espacialmente. Dessa maneira, pensando em projetos artísticos/educacionais, o modo como o espaço cênico é estruturado pode propor uma relação significativa de entrelaçamento entre o espectador, o ator e os demais elementos constituintes da encenação teatral. Conforme observa Alves e Pedroso (2022, p. 236):

> Em uma perspectiva transdisciplinar, a relação que se dá no encontro de atuantes com espectadoras/es, via procedimentos cenográficos, é um discurso espacial e tem por finalidade compreender o mundo, real ou ficcional. O conhecimento, nesse sentido, se dará a partir da mediação entre aquilo que está no exterior de sujeitas/os com o seu lado interior. Os corpos de

> espectadoras/es, ao se relacionarem com a encenação, poderão experimentar diferentes configurações espaciais, sempre na perspectiva dessa relação entre conhecimento interior e exterior das/os sujeitas/os do conhecimento.

Uma prática docente em cenografia, portanto, deve fomentar a criação dos ambientes necessários para que os estudantes possam habitar criativamente e desenvolver seus respectivos projetos, na medida em que fazem valer a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

Esta pesquisa também nos revela que devemos compreender o estudante de cenografia como um ser indiviso, único, que constrói o conhecimento a partir de suas sensações, de suas emoções, de sua razão e de sua intuição. Para além dos conteúdos, pensamos numa disciplina que possibilite uma visão mais ampla do mundo e da vida. O ambiente de aprendizagem e uma proposta colaborativa para o ensino de cenografia devem promover uma relação dialógica entre sujeitos e objetos, gerindo o processo de construção do conhecimento para a efetivação de uma educação contemporânea.

O protagonismo do estudante, tão presente nas abordagens educacionais responsáveis pela efetivação do **Paradigma da Complexidade**, é realizado somente através da sua participação efetiva nos processos de aprendizagem. Dessa maneira, esta proposta depende da participação dos estudantes para ser efetivada com significância. Segundo Ventosa (2016, p. 58), deve-se aprender a participar, pois a participação ativa não é uma qualidade inata nos seres humanos, “quer dizer, é necessário ensinar a participação para poder aprendê-la. E além disso, para que esse aprendizado se consolide e se transfira, requer uma metodologia processual e progressiva, motivadora e ativa”. Ou seja, podemos considerar a participação como “um meio”, uma habilidade instrumental, como participar para que algo exista e “como um fim”, um valor em si mesma, como condição para ser protagonista e, portanto, participativo. Nesse sentido, Ventura (2016, p, 59) acrescenta:

> Porque participar só se aprende participando e, ademais, de maneira gradual, de forma que o sujeito receba reforços imediatos diante dos primeiros avanços – por pequenos que sejam – que lhe preparem para passos futuros cada vez mais exigentes e lhe vacinem para não desistir ante possíveis fracassos.

Assim, idealizamos uma proposta metodológica colaborativa, que atenda às necessidades reconhecidas e ao desejo de tornar a disciplina de cenografia uma aprendizagem significativa, potencializando a formação dos jovens artistas. Buscamos valorizar a capacidade de aprender a aprender e aplicar os conhecimentos

na solução de projetos completos, exigindo planejamento através de etapas metodológicas, planejando ajustes, apurando melhorias e conectando saberes de diferentes áreas.

Pesquisas que exploram a complexidade demandam abordagens de investigação consistentes e receptivas ao imprevisto, à aleatoriedade e às eventualidades. De acordo com Morin (1996, p.36):

> Um método aberto a intuição, imaginação e a criatividade. Enfim, um método mais de acordo com a dinâmica da vida e que não mais considere a realidade como imutável estável ou fixa. Busca-se um método que já não despreze subjetividade a afetividade e, nem as considerem como fontes de erro. Almeja-se o método não como roteiro fixo, mas como referência que se transforme na prática do exercício da própria pesquisa, percebendo que a realidade já não é tão previsível ou mesmo controlada por este ou por aquele pesquisador ingênuo ou desavisado.

A proposta desenvolvida por esta pesquisa, portanto, não quer se configurar como uma combinação de metodologias adaptadas para o ensino-aprendizagem de cenografia, ao contrário, segundo nos orienta a própria pesquisa, a proposta é aberta e adaptável aos diferentes contextos apresentados por cada turma, por cada tema, e cada tempo, segundo os interesses e as necessidades dos agentes da aprendizagem. Assim como observado nas análises dos grupos focais, da mesma maneira em que nos processos colaborativos a adaptabilidade se faz necessária no levantamento de uma encenação, uma proposta metodológica deve estar disponível para as adaptabilidades comuns aos processos de ensino-aprendizagem em cenografia.

A proposta desenvolvida por esta pesquisa foi configurada a partir da combinação e adaptação de diferentes metodologias de aprendizagem colaborativas já experimentadas, de alguma maneira, nos processos educacionais da complexidade. Porém, ao mesclar metodologias, adaptar conteúdos e propor novas estratégias, estamos configurando um formato, próprio e específico para o contexto do ensino-aprendizagem da cenografia no ensino-superior, mais especificamente, a partir dos contextos que envolvem o curso de Bacharelado em Artes Cênicas da Unespar – FAP (Faculdade de Artes do Paraná).

5.1 FORMATO E APLICABILIDADE DA PROPOSTA

Esta proposta foi elaborada a partir do entrelaçamento dos saberes teóricos, provenientes da literatura educacional estudada, com os saberes práticos,

desenvolvidos com a docência de cenografia no ensino superior, e as análises das reflexões provenientes dos dados oferecidos pelos dois grupos focais realizados. Sendo assim, a presente proposta considera as dúvidas e as incertezas, comuns aos projetos iniciantes, como presenças naturais, configurando-se como elementos de fortalecimento para a sua implantação. Ao mesmo tempo, esta proposta não se coloca como definitiva e irretocável, ao contrário, foi formulada levando em consideração que as adaptações surgirão naturalmente diante das diversidades encontradas.

Nesse momento, esta proposta se configura como uma bússola, que guiará as diferentes demandas e necessidades do processo de ensino-aprendizagem da disciplina de cenografia, na tentativa de formar profissionais aptos e preparados para a teoria e prática da cenografia teatral.

Dessa maneira, almejamos estabelecer um ambiente educacional dinâmico e inspirador, que incentive a ampliação do conhecimento dos estudantes e sua habilidade de conceber, desenvolver e reinventar cenários de forma inovadora e impactante.

Esta proposta foi estruturada numa configuração interdisciplinar, pois o projeto de **Cenografia** deve estar relacionado à atividade de encenação executada na disciplina **Laboratório de Montagem II**, integrando as diversas mídias utilizadas para a representação teatral. Reconhecemos que é possível também mesclar estratégias do método convencional de ensino no desenvolvimento de uma metodologia de projetos, como palestras expositivas, materiais didáticos impressos e avaliações com características tradicionais. Entretanto, demanda-se uma atitude participativa dos estudantes, tornando-os responsáveis por seu próprio processo de aprendizagem.

5.1.1 Características da disciplina de cenografia

Oferta: Anual
Carga Horária: 64 horas/aula – 02 horas semanais

5.1.2 Formato e características do programa da disciplina

A disciplina será oferecida em 04 módulos – Os dois primeiros módulos correspondem ao primeiro semestre do ano letivo e os dois últimos módulos

correspondem ao segundo semestre, segundo o plano de ensino elaborado e que poderá ser consultado no ANEXO 01.

O programa da disciplina foi desenvolvido para ser implantado de maneira interdisciplinar, ele acompanha as disciplinas **Laboratório Formativo II**, oferecida aos estudantes do segundo ano no primeiro semestre e **Laboratório de Montagem II**, oferecidos aos estudantes da mesma turma no segundo semestre.

O primeiro semestre foi pensado como uma etapa formativa para a disciplina de **Cenografia,** que instigue, enriqueça e movimente o repertório dos estudantes, ao mesmo tempo em que o aprendizado da participação e a vivência de experiências colaborativas vão sendo implantadas e avaliadas. A disciplina **Laboratório Formativo II** também está focada no primeiro semestre nas questões relativas à ampliação do repertório e ao processo formativo dos estudantes, a partir de diferentes compreensões de abordagens sobre o Espaço e a Performatividade. Portanto não há ainda no primeiro semestre, necessariamente, um projeto de montagem / encenação para acontecer e ser acompanhado pela disciplina de **Cenografia**. Contudo, as práticas realizadas nas duas disciplinas podem se retroalimentar, colaborando com diferentes perspectivas e olhares sobre os processos criativos dos estudantes. O pensamento sobre complexidades que se relacionam com o contexto de cada estudante, por exemplo, pode impulsionar a escolha pelos temas que serão trabalhados nas duas disciplinas, mobilizando saberes importantes para seus respectivos discursos artísticos.

O segundo semestre foi pensado para se entrelaçar mais profundamente com as questões relativas à montagem que os estudantes desenvolverão na disciplina de **Laboratório de Montagem II**. Portanto, as práticas e metodologias pensadas para os módulos 03 e 04 da disciplina de Cenografia estão focadas diretamente no andamento do processo criativo da montagem / encenação, sem perder as características formativas, ao contrário, internalizando os saberes já adquiridos numa encenação real, ampliando as possibilidades de ensino-aprendizagem.

5.1.3 Módulo 01 – Teoria e prática da cenografia (primeiro bimestre)

O **Módulo 01** tem como estratégia central a ampliação do repertório individual de cada estudante, estimulando a busca por temas que dialoguem com as afinidades e interesses individuais à medida em que se envolve com o universo cenográfico. As

diversas metodologias utilizadas para trabalharem com os respectivos conteúdos foram pensadas de maneira em professor e estudantes compartilhem conteúdos e responsabilidades no desempenho de metas destinadas a aprendizagens específicas e quantificáveis. Dessa maneira, a participação ativa dos estudantes vai sendo estimulada através de metodologias que valorizem a experiência em grupo, ao mesmo tempo em que cada estudante reconhece a importância da sua participação individual no desempenho de funções. Nesse sentido, o **Módulo 01** promoverá atividades formativas e exploratórias, responsáveis pelo compartilhamento de referências e conceitos importantes que se relacionem com os aspectos históricos da cenografia, ao mesmo tempo em que promova o diálogo com as questões relativas à prática da cenografia na contemporaneidade.

Os temas de estudo e metodologias utilizadas neste primeiro módulo, portanto, se configuram da seguinte maneira:

Aula inaugural: Apresentação da disciplina de Cenografia - 2 horas/aula

Conteúdo: Abordagem das variadas definições da cenografia a partir do olhar de diferentes cenógrafos do mundo todo, apresentados na obra **O que é Cenografia?** de Pamela Howard. Após o compartilhamento das citações, um mapa mental, desenvolvido pelo professor, é apresentado para ilustrar as diferentes abordagens da concepção, construção e aplicabilidade da cenografia na cena contemporânea. Ao final das reflexões, o Plano de Ensino da disciplina é apresentado e discutido com a turma, ao mesmo tempo em que o professor apresenta a cenografia como uma construção gradual, pois, segundo Howard (2015, p. 18):

> O entendimento da cenografia começa no potencial do espaço cênico vazio. Em seguida, considera-se a palavra pronunciada em voz alta, o texto ou a música, que transformam um espaço vazio em um auditório. Das demandas do texto, o contexto da produção pode ser pesquisado para a seleção das formas, das cores ou dos objetos apropriados, que são reunidos em uma composição espacial e trazem vida e visão diferentes ao texto. Um espaço que está morto até que os interpretes o habitem, tornem-se elemento móvel do quadro cênico e contem a história que é aprimorada em sua utilização. O espaço é moldado e alterado pelos atores com a evolução da representação. Assim, a colaboração entre os artistas teatrais se concentra por meio da visão do diretor, e isso anima o espaço e o adapta exatamente para satisfazer as necessidades da produção.

Metodologias e recursos didáticos: Aula teórico-dialogada aplicada com recursos de projetor multimídia, com exibição de vídeo introdutório gravado pelo professor apresentando 30 das 51 definições de cenografia transcritas por Pamela

Howard em seu livro de e projeção de animação gráfica, apresentando o mapa mental da disciplina. Link para o Google Forms Formulário de avaliação pós-aula

Avaliação: Integração de avaliação Diagnóstica, à medida em que o professor analisa os contextos trazidos nos exemplos citados pelos estudantes durante a aula e através do formulário respondido pelos estudantes, após o final da aula via Google Forms, com avaliação **Formativa**, à medida em que as definições, conceitos e exemplos trazidos na aula, colaboram com a ampliação do repertório geral da turma.

Atuação do professor: Comenta o vídeo apresentado na introdução com o objetivo de fortalecer o diálogo com os estudantes, encorajando-os a trazerem exemplos dos seus respectivos repertórios, enquanto vai tecendo relações e comentários a partir das referências. Apresenta o guarda-chuva de temas sobre as necessidades e especificidades gerais da cenografia que integram o Mapa Mental da disciplina e que serão aprofundados nas demais aulas da disciplina.

Atuação do estudante: Esperamos do estudante a participação ativa no diálogo, à medida em que se sinta acolhido pelo professor e pelas metodologias utilizadas na aula, compartilhando experiências de sua vivência. Engajamento na resposta do formulário de avaliação diagnóstica pós-aula.

Aula 01: O edifício teatral e as topografias da cena - 2 horas/aula

Conteúdo: Revisão histórica do edifício teatral nos diferentes formatos e a relação com os espectadores, analisando o lugar da cena, o lugar da plateia e os recursos cenográficos. Os exemplos trazidos partem dos rituais praticados pelos povos africanos na pré-história da humanidade, passando pelo teatro da Grécia e da Roma antigas, Idade Média, Renascimento, Comédia Dell´arte, Período Elizabetano e pela evolução do Teatro à Italiana com o surgimento da caixa cênica. Se referindo ao edifício teatral à italiana e sua herança no mundo todo, o cenógrafo Luiz Carlos Ripper traz para o debate as origens africanas e outras origens populares para questionar as instituições. Segundo Ripper (1980, p. 70 apud Bulcão, 2014, p. 221) pergunta:

> E a África? E o negro? E toda a cultura negra? E o Sertão da Paraíba? O Sertão da Paraíba não tem nada a ver com o racionalismo francês. Você vê lá aquele capiau da feira nordestina. A feira é um espetáculo teatral fabuloso, não tem nada a ver com o espetáculo italiano. A gente, então, não consegue abordar a nossa cultura devidamente, porque a gente está dentro de uma moldura europeia.

Nos diferentes formatos foram e ainda são experimentados diferentes provocações espaciais e relações com os espectadores, pois, segundo Ratto (1999, p. 69):

> O teatro como edifício sempre foi a resultante de uma postura coletiva (mística, estética, social, cultural, etc.). Assim aconteceu com os gregos; com a arena e o edifício teatral romano – que embora superficialmente seja derivado do grego, serve a outras finalidades (ao espetáculo pornográfico, às atelanas, aos combates dos gladiadores ou ao sacrifício dos cristãos) -; com a Igreja Medieval, lugar perfeito para se assistir ao maior drama da cristandade, a missa, e ponto de partida para o renascimento do teatro pós-medieval; com o teatro humanista (uma sala no palácio de um nobre onde acadêmicos e poetas apresentam suas obras para uma plateia esclarecida); com os teatros da Renascença que, provocados pela descoberta da perspectiva, são estruturados tecnicamente para poder realizar o que o público pede ansiosamente: a mágica dos enganos, não esquecendo que essa mágica deve ser posta a serviço do Príncipe, para qual está reservado na plateia o lugar visualmente mais perfeito.

Metodologias e recursos didáticos: Uma combinação de adaptações de duas metodologias já conhecidas **Aprendizagem Baseada em Equipes (TBL)** e **Sala de aula Invertida** aplicadas a partir de conteúdos elaborados e disponibilizados pelo professor no AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem (textos, imagens, videoaulas e seleção de documentários). Um teste gamificado (kahoot) é aplicado no início da aula, com 10 questões de múltipla escolha.

Avaliação: Diagnóstica ao realizar o teste gamificado (Kahoot) no início da aula para avaliar se os estudantes entraram em contato com os conteúdos preparados pelo professor no AVA. Formativa ao aprenderem juntos, trocando informações nas atividades realizadas em grupos na sala de aula e compartilhando ao final da atividade os saberes adquiridos. Um feedback é oferecido coletivamente pelo professor ao final da prática, complementando o caráter formativo da atividade.

Atuação do professor: Planeja e disponibiliza no AVA materiais formativos como textos, imagens, links para vídeos e depoimentos que tratem dos assuntos abordados pelo tema geral da aula e que os estudantes deverão consultar antes de virem para a aula. No início do encontro, o professor aplica um teste gamificado, elaborados com 10 questões de múltipla escolha sobre os materiais disponibilizados no AVA. Após o teste, o professor separa a turma em equipes, na mesma quantidade de temas elencados no AVA, para discutirem e compartilhares com a equipe os saberes adquiridos com os conteúdos disponibilizados. Após a primeira rodada de conversa em grupos, o professor orienta e comanda a apresentação das equipes para a turma toda. Durante a apresentação das equipes, o professor projeta imagens ícones sobre os respectivos assuntos abordados. Após as apresentações e debates,

o professor oferece feedback individual sobre a atuação das equipes, pontuando e acrescentando informações importantes que, eventualmente, não tenham sido abordadas pelas equipes.

Atuação do estudante: Antes de ir para a aula os estudantes consultam os diferentes materiais disponibilizados pelo professor no AVA. No início da aula, os estudantes conferem a aprendizagem dos conhecimentos adquiridos com o teste gamificado, ao mesmo tempo em que se divertem aprendendo. Experimenta uma prática colaborativa, se colocando como uma peça importante para o ensino-aprendizado. Ao final da prática, os estudantes colaboram entre os pares, articulando os saberes adquiridos com a prática. Esperamos que, ao final da prática, os estudantes possam retirar suas eventuais dúvidas no momento do feedback coletivo.

Aula 02: A cenografia em diferentes contextos e poéticas teatrais (Os princípios da cenografia) - 2 horas/aula

Conteúdo: A partir do capítulo **Cenografia: princípios, conselhos e cuidados**, publicado por J. C. Serroni no seu livro **Cenografia brasileira: notas de um cenógrafo**, o professor relaciona cada um dos princípios apresentados por Serroni com imagens e vídeos de importantes projetos em cenografias realizadas nos séculos XX e XXI, nas mais diferentes poéticas teatrais. Compartilhar referências e reflexões contribui com o entendimento de importantes conceitos aplicados na prática cênica, pois, segundo Serroni (2013, p. 25):

> É preciso entender a função da cenografia em cada contexto. Hoje, temos a forte presença da tecnologia, trabalha-se muito com a luz, com projeções que utilizam painéis de Led e com espacialidades outras que não o palco. Para definir com precisão, é necessário avaliar centenas de relações de cenografia com seus diferentes contextos.

Metodologias e recursos didáticos: Aula teórico-dialogada realizada com projeções multimídias de imagens e vídeos. Ao final da aula, os estudantes respondem em grupo de 03 pessoas a 10 questões sobre o conteúdo da aula, via formulário criado no Google Forms, através do AVA e grupo de WathsApp.

Avaliação: Diagnóstica e formativa, à medida em que o professor avalia a participação dos estudantes nos diálogos propostos pelos exemplos compartilhados, juntamente com o resultado do formulário respondido pelas equipes ao final da aula.

Atuação do professor: Reflete juntamente com os estudantes sobre os 10 princípios da cenografia segundo J. C. Serroni, à medida em que apresenta imagens

e vídeos de diferentes abordagens cenográficas para transpor os princípios em diferentes contextos poéticos teatrais. O professor incentiva os estudantes a compartilharem suas experiências como espectadores de teatro, revelando suas preferências e possíveis tendências para uma poética ou outra.

Atuação do estudante: Reflete juntamente com o professor sobre os 10 princípios da cenografia segundo J. C. Serroni, comentando os exemplos compartilhados pelo professor e acrescentando outras referências do seu repertório. Na atividade final, os estudantes vão debater e responder coletivamente (equipes de 03 estudantes) as questões disponibilizadas pelo formulário do Google.

<u>Aula 03</u>: A cenografia e/ou espaço cênico como elemento(s) estruturante(s) da cena - 2 horas/aula

Conteúdo: Quando as configurações espaciais e/ou cenográficas são indispensáveis e/ou proponentes da encenação. Um espetáculo que exemplifica bem a relação do espaço cênico com a cenografia como elementos fundantes da encenação foi a montagem de **O Balcão**, dirigida pelo argentino Victor Garcia no teatro Ruth Escobar em 1968, um dos projetos mais audaciosos de cenografia já realizados no Brasil em todos os tempos, segundo J. C. Serroni (2013, p. 53). O cenário criado pelo cenógrafo Wladimir Pereira Cardoso demorou cinco meses para ficar pronto com a equipe trabalhando muitas horas por dia. Conforme comenta Del Rios (2012, p. 73):

> A plateia recebia assim a avalanche da criação de Victor já nos primeiros minutos da representação, que se manteria sempre em voltagem elevada. O elenco era muito bom, e havia entrega corporal na utilização do cenário, que mais parecia uma nave de ferro bruto. Captando-se as linhas gerais do texto, o restante era se deixar levar pelas imagens. Além da cena inicial com Raul Cortez, três momentos eram impressionantes: a descida do teto da passarela metálica em espiral – sobre a qual se desenvolviam correrias, gritos, chicotadas no ar -; a movimentação das gaiolas metálicas com duas atrizes (Célia Helena e Ruth Escobar) balançando a uma grande altura; e a abertura do próprio cenário, como se um dique, ou a fuselagem dessa nave, se rompesse. A operação fazia toda a estrutura trepidar, e nela estava o público com a sensação de intranquilidade (algo parecido com movimentos bruscos de um avião). Mas seria impreciso dizer que o interesse de tudo se resumia aos velhos sustos e calafrios das rodas-gigantes ou de uma montanha russa. O Balcão não era um parque de diversões, mas, sim, um poderoso engenho metálico a serviço da ação dramática.

Metodologia e recursos didáticos: Uma adaptação da metodologia **Classe Jigsaw**, aplicada através de cartões em cores e QR Codes diferentes. As cores se repetem em 03 unidades de cartões com os mesmos QR Codes. Cada cor de CR

Code leva para a visualização de um projeto de cenografia diferente, que será visualizado por 03 estudantes, individualmente. Ao final da visualização os 03 estudantes com as mesmas cores de cartão vão se reunir para refletir e analisar o projeto visualizado. Após um tempo determinado pelo professor, os estudantes vão apresentar o espetáculo debatido para o professor e os demais estudantes da turma. Ao final das apresentações, inicia-se um debate sobre as interpretações das referências trabalhadas, quando os estudantes também poderão trazer outras referências pessoais sobre a mesma abordagem temática.

Avaliação: Formativa, à medida em que os estudantes compartilham reflexões e saberes a partir do estudo dos projetos escolhidos pelo professor. A avaliação formativa também ocorre à medida em que os estudantes seguem se relacionando com as metodologias colaborativas.

Atuação do professor: Prepara e disponibiliza em alguma plataforma de vídeos na internet (YouTube, Vímeo, etc.) conteúdos sobre vários espetáculos separadamente. Cada vídeo trata apenas de 01 projeto de cenografia, em poéticas diferentes. O número de projetos apresentados deve ser o número de estudantes da turma divididos por 3, já que a metodologia proposta foi pensada para equipes formadas por trios de estudantes. O professor orienta a turma na execução das três fases da metodologia e fornece feedback coletivo ao final da prática, estimulando os estudantes a relacionarem os conteúdos da aula com outros exemplos trazidos por eles.

Atuação do estudante: Vivencia as 03 fases da metodologia: visualiza o seu projeto através da leitura do seu CR Code; Junta-se aos demais estudantes com cartões da mesma cor para debater em trio o projeto visualizado e exercita sua participação apresentando com os demais integrantes do trio o projeto estudado para o professor e demais estudantes da turma. Com a aprendizagem colaborativa, o estudante exercita o desapego e a adaptabilidade necessária aos processos colaborativos em teatro.

Aula 04: A relação da cenografia com os demais signos visuais e sonoros da encenação na cena contemporânea - 2 horas/aula

Conteúdo: Na cena contemporânea, a cenografia se concretiza na integração e interação com os demais signos visuais e sonoros da encenação. Na cena teatral contemporânea, a presença dos recursos tecnológicos é cada vez mais proeminente,

transformando radicalmente a forma como as encenações são concebidas, produzidas e apresentadas. Desde projeções de vídeo até efeitos especiais digitais, a tecnologia está sendo incorporada de maneira inovadora para enriquecer as experiências teatrais. O entrelaçamento entre tecnologia e teatro desafia os artistas a explorar novas estratégias de contar histórias e envolver os espectadores em um mundo cada vez mais digitalizado. A cenografia não é apenas o ambiente físico no qual a ação ocorre, mas também um elemento que dialoga e colabora com os aspectos visuais e sonoros da produção teatral. De acordo com Alves e Pedroso (2022, p. 237):

> A execução de um projeto cenográfico também deve ser estruturada a partir de conhecimentos que extrapolam as informações técnicas e projetuais, pois a cenografia é uma linguagem que também abarca os contextos históricos, sociais e conceituais, se relacionando com a leitura de diferentes símbolos e contextos. A prática da cenografia não é um saber fragmentado. Nesse sentido, ela deve abrir-se para e com as outras linguagens do espetáculo e, também, os outros contextos do imaginário espaço-temporal humano.

A cenografia e os demais signos do espetáculo, portanto, devem trabalhar juntos para criar uma experiência significativa para os espectadores nas mais variadas poéticas teatrais. Além das mídias espaciais, visuais e sonoras que constantemente interagem nos espetáculos teatrais (cenografia; iluminação; figurino; sonoplastia; maquiagem e adereços), a contemporaneidade faz uso das mais diversificadas tecnologias e artes eletrônicas, pois conforme delineia Denny (2019, p. 203):

> Entendo que sempre o espaço das artes cênicas está entre o fazer cênico e a presença de seus atuantes em diálogo com os avanços do cinema, do vídeo e dos múltiplos recursos da imagem do mundo contemporâneo, incluindo o universo digital da internet. Esse contexto exige novas formas de fazer e receber arte, seja pela simples mistura de tecnologias de imagem (e aqui me refiro a projeções e à presença de imagens variadas em cena), seja a partir da interatividade e virtualidade, conceitos que expandiram com o desenvolvimento das artes em geral, e em especial entre as formas do fazer cênico.

Metodologias e recursos didáticos: A metodologia principal usada nesta aula é uma adaptação da metodologia **Investigando em Grupo**. Os principais recursos utilizados pelos estudantes para a efetivação da aprendizagem com pesquisa são o REA[22] – Recursos Educacionais Abertos e o AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem.

[22] **REA – Recursos Educacionais Abertos** correspondem a toda forma de material elaborado com propósitos educativos, disponibilizado para acesso sem custo e com liberdade para ser utilizado dentro dos limites estabelecidos pela licença de uso associada. Criados com intuito educacional, um REA pode assumir diversas formas, como uma ilustração, uma planilha, um filme, uma apresentação animada, um conjunto de slides, um

Avaliação: Formativa, à medida em que os estudantes aprendem compartilhando os resultados das suas pesquisas, ao mesmo tempo em que aprendem e aprimoram as estratégias necessárias para o bom desempenho do trabalho em grupo.

Atuação do professor: Seleciona e indica os assuntos importantes, auxilia na formação dos grupos e orienta a pesquisa. O professor investe em conteúdos transdisciplinares, para tornar os estudantes cada vez mais informados, críticos, reflexivos e capazes de lidar com a diversidade e a complexidade da contemporaneidade no teatro. Ao final da apresentação em sala de aula, o professor fornece feedback coletivo para a turma.

Atuação do estudante: Elabora em grupo as estratégias necessárias para o bom funcionamento da pesquisa e da apresentação dos resultados, ao mesmo tempo em que aprimora sua atuação cooperativa/colaborativa, tornando-se membro importante e indispensável para a entrega e apresentação da pesquisa. Abre-se para conteúdos transdisciplinares. Participa do feedback coletivo compartilhando os resultados da aprendizagem colaborativa vivenciada.

Aula 05: Espaços alternativos e Espaços não convencionais – 2 horas/aula

Conteúdo: No teatro contemporâneo, os espaços alternativos e não convencionais desempenham uma importância significativa na exploração de novas formas de expressão cênica, contribuindo para a interação com os espectadores de maneiras inovadoras. Tais espaços diferem dos tradicionais teatros de palco italiano em sua estrutura e equipamentos disponíveis. Com relação aos espaços alternativos, podemos citar armazéns, galpões e casarões que não foram construídos com a finalidade de serem edifícios teatrais, mas que foram adaptados, convencionados para que as encenações fossem possíveis. Já os espaços não convencionais incluem edifícios como igrejas, escolas, clubes noturnos, galerias de arte, residências, presídios, hospitais, etc. Tais espaços são ocupados de forma criativa para explorar questões relacionadas ao próprio local e ao ambiente circundante, proporcionando experiências teatrais únicas, desafiando as convenções tradicionais e explorando novas formas de criar narrativas cênicas. Muitas são as ocupações cênicas de

plano de aula, um calendário de atividades, um texto, um livro, um programa educacional, entre outros recursos que possam auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Sob essa perspectiva, os REAs guardam semelhanças conceituais com os Objetos de Aprendizagem (Braga, 2014).

espaços não convencionais, portanto, sobre o trabalho do cenógrafo, Howard (2015, p. 47) diz:

> Atualmente e de modo geral, a autoria jaz em companhias individuais, muitas vezes em diversas coproduções que dependem da capacidade de apresentar trabalhos em espaços com características muito distintas. Isso significa que, mesmo ao trabalhar fora de um edifício teatral convencional, o cenógrafo deve juntar uma série de ingredientes de primeira classe que podem ser utilizados de maneira flexível e independente da situação, como se ele fosse um cozinheiro. Isso significa trabalhar de dentro para fora da produção, entendendo realmente o texto, a partitura ou o libreto e os requisitos dos atores, dos músicos e o relacionamento com os espectadores para que estes possam se ligar emocionalmente com o espaço.

Metodologia e recursos didáticos: Sala de aula invertida realizada em duplas de estudantes a partir de conteúdos disponibilizados pelo professor no AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem. Formativa, à medida em que os estudantes refletem sobre as características do seu espetáculo pesquisado e propõe a apresentação de outro trabalho que dialoga com o anterior (sugerido pelo professor) a partir do seu repertório cultural.

Atuação do professor: Prepara e disponibiliza no AVA conteúdos sobre espetáculos ocorridos em espaços alternativos e não convencionais. Orienta a pesquisa e a apresentação das duplas. O professor incentiva os estudantes a pesquisarem, rompendo as barreiras da disciplina de cenografia, buscando sempre contextos interdisciplinares e transdisciplinares. Fornece feedback direcionado para as duplas ao final das apresentações.

Atuação do estudante: Em duplas, pesquisam preparam e apresentam sobre a encenação de um espetáculo realizado em espaços alternativos ou não convencionais, sugerido pelo professor. Pesquisam, segundo o repertório comum à dupla, mais um exemplo de encenação fora dos espaços tradicionais, diferentes dos exemplos preparados pelo professor, levando em consideração a abertura para contextos interdisciplinares e transdisciplinares. Fecha a atividade relacionando algumas características comuns ou distintas entre os dois espetáculos apresentados.

Aula 06: Estudo de caso - 2 horas/aula

Conteúdo: Apresentação de análise detalhada de um projeto de cenografia implantado em um edifício teatral convencional e outro projeto cenográfico implantado em espaço alternativo ou não convencional. Com o objetivo de compreender os elementos, processos, desafios, impactos erros e acertos de duas práticas

profissionais específicas, o professor seleciona dois exemplos da sua própria prática artística cenográfica ou de outra produção teatral que seja possível fazer o estudo de caso, trazendo algum convidado que tenha participado da montagem para conversar com a turma, se possível. Estudos de casos são importantes para se aprofundar questões da cenografia em contextos específicos, pois, segundo Serroni (2013, p. 25):

> É preciso entender a função da cenografia em cada contexto. Hoje temos a forte presença da tecnologia, trabalha-se muito com a luz, com projeções que utilizam painéis de Led e com espacialidades outras que não o palco. Para definir com precisão, é necessário avaliar centenas de relações da cenografia com seus diferentes contextos.

Metodologias e recursos didáticos: Uma combinação de estratégias para apresentar processos criativos em cenografia, compartilhando acontecimentos, imagens, depoimentos, adaptações e soluções técnicas, projeto gráfico, diário de montagem e, se possível, receber a visita de um artista convidado, que tenha participado do projeto em outra área do design cênico ou na direção, para conversar com a turma.

Avaliação: Formativa à medida em que a aprendizagem se efetiva a partir do aprofundamento em processos criativos e técnicos da área cenográfica.

Atuação do professor: Seleciona os dois espetáculos cujos projetos serão compartilhados, valorizando procedimentos criativos e técnicos sobre a criação, a construção e a implantação de cenografia no edifício teatral/espaço cênico. O professor organiza o material que será apresentado como fotos, vídeos, depoimentos, relatos e entrevistas, garantindo que todas as dúvidas dos estudantes sejam respondidas, estimulando o diálogo com outras disciplinas como a iluminação, a sonoplastia, o figurino, a maquiagem, e as multimidias tecnológicas.

Atuação do estudante: Reflete a partir dos saberes adquiridos, amplia suas reflexões para contextos interdisciplinares e transdisciplinares e debate com o professor e artista convidado sobre as questões levantadas na apresentação, ampliando as possibilidades dialógicas.

Aula 07: Gramática visual - 2 horas/aula

Conteúdo: A gramática visual é uma ferramenta fundamental para potencializar a expressividade e comunicação no teatro, além de harmonizar os discursos propostos por todos os designers do espetáculo. Ao compreender e articular os elementos e princípios visuais (incluindo o espaço, movimento, luz, cor, forma e

proporção), os artistas podem criar experiências teatrais mais impactantes e significativas para os espectadores. Sobre a relação visual entre os elementos da cena, Anchieta (2015, p. 121) compartilha:

> Quando se analisa uma tela, procura-se ver a leveza da pincelada, a leveza do traço do desenho, a harmonização das cores e a distribuição das massas. O mesmo ocorre em relação ao cenário: se todos os ingredientes estiverem distribuídos de forma harmônica, as nossas interfaces serão plenamente realizadas, somadas ao texto, à vibração dos atores e à direção do espetáculo.

Metodologias e recursos didáticos: Teste gamificado para abrir a aula, seguido de aula teórico-dialogada apresentando vídeos, imagens e tabelas cromáticas utilizando equipamento de projeção multimídia. Ao final da aula um novo teste gamificado é aplicado.

Avaliação: Diagnóstica ao aplicar os testes gamificados, no início e final da aula. Formativa enquanto agrega novas informações e experiências ao repetório dos estudantes.

Atuação do professor: Elabora e confecciona os testes para o início e final da aula. Compartilha imagens e vídeos enquanto interrelaciona reflexões sobre os elementos e princípios da linguagem visual com as questões da criação cenográfica. O professor estimula os estudantes a buscarem referências que dialoguem com o conteúdo da aula.

Atuação do estudante: Responde aos testes apresentados e participa da aula dialogando com o professor e refletindo sobre os conteúdos apresentados, compartilhando referências de encenações nas quais identifica os elementos e princípios da linguagem visual.

Temas complementares para serem explorados de forma assíncrona no Módulo 01: O professor desenvolve materiais sobre temas complementares aos conteúdos abordados em sala de aula. Entre os materiais organizados e disponibilizados pelo professor no Ambiente Virtual de Aprendizagem estão textos, imagens e vídeos. Os conteúdos disponibilizados pelo professor correspondentes ao primeiro bimestre são:

Os mais relevantes cenógrafos brasileiros: Artigos e capítulos de livros que tratam da biografia e produção artística dos principais cenógrafos atuantes no século XX e XXI.

Bibliografia comentada: Videoaula gravada pelo professor comentando e mostrando as principais publicações sobre cenografia desde a década de 1990.

Teoria e Psicologia das cores: Playlist com vídeos de diferentes fontes sobre a teoria e a psicologia das cores.

Observações sobre o Módulo 01: Todas as avaliações do primeiro módulo são diagnósticas e/ou formativas, ou seja, nenhuma prática receberá uma nota que contribuirá com a média do estudante na disciplina. As avaliações somativas começam a partir do segundo módulo.

Total de encontros/carga horária do Módulo 01: 08 encontros – 16 horas aula

5.1.4 Módulo 02 – Processos criativos X Relações temáticas (segundo bimestre)

O **Módulo 02** tem como estratégia central possibilitar que o estudante esteja no centro do processo de ensino-aprendizagem, aprendendo fazendo, praticando e vivenciando experiências práticas que, ao mesmo tempo em que mobiliza saberes de diferentes ordens, internaliza contextos e vivências de aprendizagens. Por acontecer no segundo semestre, acreditamos que nesse momento, de alguma maneira, já podemos propor o reconhecimento ou elaboração de temas que, segundo a disciplina de **Laboratório Formativo II**, dialoguem com os projetos de montagens que acontecerão no segundo semestre. Dessa maneira, nesse segundo módulo do programa, começamos efetivamente a trabalhar de forma interdisciplinar, propondo práticas que se relacionem com os procedimentos já experimentados no Laboratório Formativo II, pois, segundo Sommerman (2006, p. 30):

> A interdisciplinaridade é uma chamada para a complexidade, a restabelecer as interdependências e interrelações entre processos de diferentes ordens de materialidade e racionalidade, a internalizar as externalidades (condicionamentos, determinações) dos processos excluídos dos núcleos de racionalidade que organizam os objetos de conhecimento das ciências (de certos processos ônticos e objetivos).

As aulas correspondentes ao **Módulo 02**, portanto, são, na sua maioria, eminentemente práticas, nas quais os estudantes aprendem a partir de exercícios em que técnicas e materialidades se relacionam a partir de uma perspectiva cenográfica, incentivando processos criativos. A maioria das atividades são desenvolvidas em

grupos, ampliando a atuação da **Aprendizagem Colaborativa**, enquanto que apenas algumas atividades são desenvolvidas de maneira individual, por se tratarem de oportunidades em que cada estudante contribuirá com os estudos realizados a sua maneira, lançando o seu olhar, pessoal e intrasferível, sobre a diversidade de perspectivas do coletivo.

Aula 01: O espaço bidimensional e tridimensional na cenografia – 2 horas/aula

Conteúdo: Aula teórico-dialogada abordando, primeiramente, as características da cenografia realizada desde o início do Renascimento até o Naturalismo no teatro, à maneira em que a pintura era uma das linguagens mais utilizadas pelos cenógrafos. A arte da perspectiva favorece a pintura dos painéis cenográficos, utilizados pelos diferentes períodos citados. No segundo momento, a aula abordará as atuações dos primeiros arquitetos da cenografia; Adolphe Appia (1862 – 1928) e Edward Gordon Craig (1872 – 1966). Ambos criam diferentes espaços tridimensionais, realizados pela cenografia em parceria com a iluminação cênica, nos quais a corporeidade dos atuantes são valorizadas pelos diferentes níveis, volumes e profundidades propostos pelas rampas, escadas e praticáveis cenográficos, comuns aos dois cenógrafos. Sobre a relação entre os dois cenógrafos, Del Nero (2009, p. 258) comenta:

> Sempre nos perguntamos sobre a coincidência da geração espontânea e contemporânea dos dois profetas do teatro moderno: Appia e Craig. Por que foi rápido esse encontro em Zurique, em 1014, na exposição dos desenhos de Appia? Há testemunhos do que trocaram, de que Appia tenha identificado Craig? Havia o que dizer? Por que é sempre nas biografias de Craig que o encontro é lembrado? Por que o encontro não tem a mesma importância nas biografias de Appia? Em 1922, em Amsterdã, houve uma exposição dos desenhos de ambos: eles estavam presentes?

Metodologia e recursos didáticos: Aula teórico-dialogada, analisando e apresentando desenhos, fotografias, vídeos e citações sobre as cenografias abordadas na aula. Recurso de projeção multimídia.

Avaliação: Formativa, à medida em que os estudantes participam da aula, refletindo sobre os exemplos apresentados.

Atuação do professor: Prepara o conteúdo de imagens e textos que serão apresentados na aula. Esclarece no início da aula que o conteúdo abordado será utilizado como embasamento para as duas aulas seguintes. Conduz o debate sobre

as referências compartilhadas. Esclarece que a continuidade dos trabalhos será implantada através de etapas, estimulando que os estudantes assumam uma postura participativa e vivenciem o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Atuação do estudante: Participa da aula, dialogando com o professor e demais estudantes. Analisa as informações e referências apresentadas pelo professor, tomando nota, esclarecendo suas dúvidas e armazenando dados importantes que serão aproveitados nas duas aulas seguintes. Reflete sobre o processo de ensino-aprendizagem apresentado pelo professor.

Aula 02: Prática de composição visual bidimensional – 2 horas/aula

Conteúdo: Pratica de composição visual bidimensional, mesclando livremente diferentes técnicas artísticas como desenho, pintura e colagem para criar uma representação gráfica bidimensional sobre uma temática que se relacione com os assuntos abordados no Laboratório Formativo II. Essa primeira tentativa de relação entre as duas disciplinas tem como objetivo central criar vínculos e, possivelmente, propor abordagens temáticas que serão aproveitadas nas duas disciplinas. Para a realização da composição em sala, o professor apresenta uma lista com alguns objetivos e considerações que os estudantes deverão aplicar na sua criação. O cenógrafo Helio Eichbauer realizava composições visuais bidimensionais em Praga, na República Tcheca, quando foi orientando/estagiário do mestre da cenografia Joseph Svoboda. Sobre as composições realizadas no atelier de Svoboda, Eichbauer (2013, p. 95) diz:

> Executava uma série de exercícios de composição gráfica sobre cartão: em um quadrado de 20x20 cm, por meio de formas geométricas definidas – triângulos, retângulos, quadrados – recortadas ou pintadas em preto, branco e cinza, compunha desenhos variados; exercícios que envolviam o estudo da proporção, equilíbrio e valor simbólico ou expressivo de cada forma desenhada.

Metodologia e recursos didáticos: Uma adaptação da **Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)**, à medida em que uma entrega deverá ser realizada a partir da identificação de uma lista de elementos importantes que deverão ser aplicados na sua composição visual bidimensional. O problema é identificado, uma proposta de realização é elaborada e, através da experimentação dos materiais e técnicas disponíveis, os estudantes executam uma criação artística. Os recursos

utilizados nessa prática são: Sala de aula com mesas e cadeiras, papel sulfite A4, lápis de cor, giz de cera, tintas, pincéis, tesouras, colas, papeis coloridos e revistas velhas para recortes e colagens.

Avaliação: Somativa, à medida em que a prática será executada articulando os saberes mobilizados na aula 07 do Módulo 01 e na aula 01 do Módulo 02.

Atuação do professor: Elabora a lista de objetivos que deverá ser aplicada na composição bidimensional. Estimula os estudantes a criarem links com as questões desenvolvidas no Laboratório Formativo II, na tentativa de explorar as questões temáticas. Auxilia no processo de aprendizagem, orientando os estudantes na busca pelas possíveis soluções criativas. Organiza e distribui os materiais que serão utilizados pelos estudantes. O professor estimula os estudantes a usarem a intuição, a criatividade e as habilidades individuais dos saberes artísticos, compartilhando e aprendendo com os demais. Ao final da prática, fornece feedback individual e avalia a entrega.

Atuação do estudante: Analisa os objetivos elencados pelo professor, interrelaciona informações e conteúdos trabalhados previamente e parte do seu contexto pessoal ao criar uma composição visual bidimensional para ser apresentada e entregue no final da aula, quando receberá seu feedback individual. Durante a prática o estudante experimenta conexões intuitivas que favoreçam a criatividade e suas habilidades pessoais.

Aula 03: Prática de composição tridimensional – 2 horas /aula

Conteúdo: Pratica de composição visual tridimensional, executada dentro de um cubo preto, feito de papel cartão, com 15x15x15 cm, utilizando somente materiais compositivos brancos. A criação visual tridimensional individual deverá ser executada sobre uma temática que se relacione também com os assuntos abordados no Laboratório Formativo II. Essa segunda tentativa de relação entre as duas disciplinas tem como objetivo central fortalecer os vínculos criados na primeira composição, avançando com os procedimentos interdisciplinares. Para a realização da composição em sala, o professor apresenta uma lista com alguns objetivos e considerações que os estudantes deverão aplicar na sua criação. Entre as principais relevâncias, estão a profundidade, a relação figura-fundo, as escalas e o pensamento sobre estruturas e materialidades. Sobre os seus exercícios de composição visual tridimensional, realizados com Svoboda em Praga, Eichbauer (2013, p. 96) informa:

> A construção de um cubo com uma das fases abertas e de seu interior pintado de preto -, já lembrava a caixa cúbica da cena. Qualquer elemento em seu espaço interior prefigurava um cenário em escala reduzida, uma caixa de mágico cheia de surpresas. Durante muito tempo eu observava o vazio interior, sem referência alguma de limite, de aresta ou de ângulo. Mergulhava no abismo. O poder de uma pequena caixa preta era capaz de me levar ao espaço sideral. Construí outras dezenas de cubos negros e um novo mundo em seus espaços interiores: formas suspensas, pequenos móbiles planetários, linhas cruzando o espaço, objetos encontrados no baú do sótão, *pince-nez*, penas, retratos, rolhas, rótulos. Ali dentro adquiriam uma dimensão surrealista, simbólica, humorística.

Metodologia e recursos didáticos: Uma adaptação da **Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)**, à medida em que uma entrega deverá ser realizada a partir da identificação de uma lista de elementos importantes que deverão ser aplicados na sua composição visual tridimensional. O problema é identificado, uma proposta de realização é elaborada e, através da experimentação dos materiais e técnicas disponíveis, os estudantes executam uma criação artística. Os recursos utilizados nessa prática são: Sala de aula com mesas e cadeiras, papel cartão preto (ou papel cartaz preto), tesouras, colas, papeis brancos em diferentes gramaturas e outros materiais brancos para recortes, modelagens e colagens.

Avaliação: Somativa, à medida em que a prática será executada articulando os saberes mobilizados na aula 07 do Módulo 01 e nas aulas 01 e 02 do Módulo 02.

Atuação do professor: Elabora a lista de objetivos que deverá ser aplicada na composição bidimensional. Estimula os estudantes a criarem links com as questões desenvolvidas no Laboratório Formativo II, na tentativa de explorar as questões temáticas. Auxilia no processo de aprendizagem, orientando os estudantes na busca pelas possíveis soluções criativas. Organiza e distribui os materiais que serão utilizados pelos estudantes. O professor estimula os estudantes a usarem a intuição, a criatividade e as habilidades individuais dos saberes artísticos, compartilhando e aprendendo com os demais. Ao final da prática, fornece feedback individual e avalia a entrega.

Atuação do estudante: Analisa os objetivos elencados pelo professor, interrelaciona informações e conteúdos trabalhados previamente e parte do seu contexto pessoal ao criar uma composição visual bidimensional para ser apresentada e entregue no final da aula, quando receberá seu feedback individual. Durante a prática o estudante experimenta conexões intuitivas que favoreçam a criatividade e suas habilidades pessoais.

<u>Aula 04</u>: Laboratório de materiais: Papel e papelão – 2 horas aula

Conteúdo: É uma prática que coloca os estudantes em plena atividade, exercitando em nível aprofundado a **Aprendizagem Colaborativa**. Modelando caixas de papelão, agrupando, empilhando, sobrepondo, recortando e colando, os estudantes criam uma cenografia que instigue as relações corporais dos atuantes, levando em consideração a tridimensionalidade, propondo estruturas e volumes que se relacionem com as qualidades da largura, altura e da profundidade. Todas as decisões devem ser tomadas em grupo, negociando escolhas e colaborando com a montagem e desmontagem das estruturas. O papelão foi escolhido por ser um material versátil na cenografia, permitindo a criação de cenários complexos com custo reduzido. Sua maleabilidade e facilidade de manipulação tornam-no uma escolha adequada à realidade escolar, possibilitando a construção de ambientes realistas ou não.

Metodologias e recursos didáticos: Uma adaptação de duas metodologias colaborativas já conhecidas: **Investigando em Grupo** e **Aprendizagem Baseada em Problemas**. Os recursos necessários são: espaço amplo e (de preferência) vazio, caixas de papelão, fita crepe larga cor kraft, tesouras, estiletes e uma escada doméstica para ajudar na montagem. Como atividade pós-aula, o professor oferece um arquivo de imagens com exemplos de trabalhos já realizados com papelão na cenografia, na arquitetura, no mobiliário e nos adereços cênicos.

Avaliação: Diagnóstica, à medida em que o professor avalia se o trabalho colaborativo foi possível e em quais níveis; Formativa, à medida em que a colaboração está sendo experimentada e Somativa, a medida em que os estudantes devem acionar saberes já experimentados em etapas anteriores e evoluírem nas questões relacionadas ao trabalho em grupo.

Atuação do professor: Define e organiza os materiais que poderão ser utilizados na prática; introduz conceitos e referências para estimular os processos criativos dos grupos; orienta os estudantes sobre os objetivos da prática; acompanha observando as montagens; fornece feedback para os grupos e avalia as entregas realizadas pelos grupos. Elabora e disponibiliza no AVA o arquivo com imagens referências de trabalhos já realizados em papelão para a atividade pós-aula.

Atuação do estudante: Articula em grupo as estratégias que deverão ser tomadas e rascunham um cronograma de montagem. Colaboram com o andamento

da montagem, respeitando as adaptações necessárias durante o processo criativo e técnico. Respeita as regras elencadas pelo professor e se esforça para o bom desempenho da criação compartilhada. Ao final, autoavalia a sua participação e sua aprendizagem.

Aula 05: Prática de Cenografia Imersiva e Efêmera – 4 horas aula

Conteúdo: Esta aula é realizada em dois encontros e funciona como um simulacro de um processo criativo em cenografia. O tema trabalhado é a noção de Efêmero, que dever permear a criação de cenas teatrais, cujas cenografias abordam a efemeridade tanto na materialidade quanto no acontecimento cenográfico. As cenas são realizadas em grupos de até 05 estudantes.

Metodologias e recursos didáticos: Uma adaptação de três metodologias colaborativas já conhecidas: **Investigando em Grupo**, **Aprendizagem Baseada em Problemas** e **Aprendizagem baseada em Projetos**, já que será realizada através de diferentes fases, vivenciadas em dois encontros. As estratégias definidas, assim como as materialidades utilizadas, são definidas pelas equipes, segundo suas necessidades específicas.

Avaliação: Diagnóstica, à medida em que o professor avalia se o trabalho colaborativo foi possível e em quais níveis; Formativa, à medida em que a colaboração está sendo experimentada e Somativa, a medida em que os estudantes devem acionar saberes já experimentados em etapas anteriores e evoluírem nas questões relacionadas ao trabalho em grupo.

Atuação do professor: No primeiro encontro, o professor prepara e apresenta conceitos, imagens e referências sobre a noção de efemeridade na arte. Na sequência, o professor enuncia as especificações da prática que será realizada no segundo encontro. Além disso, o professor auxilia na formação dos grupos e acompanha observando os encaminhamentos das equipes para a realização da prática, sempre incentivando as conexões interdisciplinares e transdisciplinares. No segundo dia o professor acompanha as montagens no inicio da aula, assiste as apresentações das equipes e depois oferece feedback em grupos. Ao final, o professor avalia as equipes.

Atuação do estudante: No primeiro dia, os estudantes defletem, elaboram e compartilham em grupo as etapas do projeto que será realizado no segundo encontro, orientados pelo professor. No segundo dia, os estudantes apresentam uma cena com

o projeto de cenografia elaborado sobre o tema da efemeridade. A prática criativa da cena/cenografia deve ser realizada de maneira compartilhada. Os estudantes assistem aos trabalhos dos demais grupos e, ao final, participam do feedback com o professor e demais estudantes.

Aula 06: Laboratório de materiais: Tecidos – 2 horas aula

Conteúdo: É outra prática que coloca os estudantes em plena atividade, exercitando em nível aprofundado a **Aprendizagem Colaborativa**. Trabalhando com tecidos, os estudantes criam uma cenografia que instigue as relações corporais dos espectadores, tornando-os partícipes da encenação. Nessa prática, a interatividade deve proporcionar uma significativa imersão dos atuantes e espectadores no espaço ficcional. Todas as decisões devem ser tomadas em grupo, negociando escolhas e colaborando com a montagem e desmontagem das instalações.

Metodologias e recursos didáticos: Uma adaptação de duas metodologias colaborativas já conhecidas: **Investigando em Grupo** e **Aprendizagem Baseada em Problemas**. Os recursos necessários são: espaço amplo e (de preferência) vazio, tecidos de diferentes cores, texturas e metragens, fios para varais e amarrações, tesouras, linha, agulha e alfinetes de segurança.

Avaliação: Diagnóstica, à medida em que o professor avalia se o trabalho colaborativo foi possível e em quais níveis; Formativa, à medida em que a colaboração está sendo experimentada e Somativa, a medida em que os estudantes devem acionar saberes já experimentados em etapas anteriores e evoluírem nas questões relacionadas ao trabalho em grupo.

Atuação do professor: Define e organiza os materiais que poderão ser utilizados na prática; introduz conceitos e referências para estimular os processos criativos dos grupos; orienta os estudantes sobre os objetivos da prática, sempre incentivando as conexões interdisciplinares e transdisciplinares; acompanha observando as montagens; fornece feedback para os grupos e avalia as entregas realizadas pelos grupos. Elabora e disponibiliza no AVA o arquivo com imagens referências de trabalhos já realizados em tecidos para a atividade pós-aula.

Atuação do estudante: Articula em grupo as estratégias que deverão ser tomadas e rascunham um cronograma de montagem. Colaboram com o andamento da montagem, respeitando as adaptações necessárias durante o processo criativo e técnico. Respeita as regras elencadas pelo professor e se esforça para o bom

desempenho da criação compartilhada. Ao final, autoavalia a sua participação e sua aprendizagem.

<u>Aula 07</u>: Prática de Cenografia a partir da Arte Instalação – 04 horas/aula

Conteúdo: Esta aula é realizada em dois encontros e funciona como um simulacro de um processo criativo em cenografia. O tema trabalhado é a noção de Arte Instalação, que dever permear a criação de cenas teatrais, cujas cenografias abordam a interatividade dos espectadores tanto na materialidade quanto no acontecimento cenográfico. As cenas são realizadas em grupos de até 05 estudantes.

Metodologias e recursos didáticos: Uma adaptação de três metodologias colaborativas já conhecidas: **Investigando em Grupo**, **Aprendizagem Baseada em Problemas** e **Aprendizagem baseada em Projetos**, já que será realizada através de diferentes fases, vivenciadas em dois encontros. As estratégias definidas, assim como as materialidades utilizadas, são definidas pelas equipes, segundo suas necessidades específicas.

Avaliação: Diagnóstica, à medida em que o professor avalia se o trabalho colaborativo foi possível e em quais níveis; Formativa, à medida em que a colaboração está sendo experimentada e Somativa, a medida em que os estudantes devem acionar saberes já experimentados em etapas anteriores e evoluírem nas questões relacionadas ao trabalho em grupo.

Atuação do professor: No primeiro encontro, o professor prepara e apresenta conceitos, imagens e referências sobre a noção de Arte Instalação. Na sequência, o professor enuncia as especificações da prática que será realizada no segundo encontro. Além disso, o professor auxilia na formação dos grupos e acompanha observando os encaminhamentos das equipes para a realização da prática, sempre incentivando as conexões interdisciplinares e transdisciplinares. No segundo dia o professor acompanha as montagens no início da aula, assiste as apresentações das equipes e depois oferece feedback em grupos. Ao final, o professor avalia as equipes.

Atuação do estudante: No primeiro dia, os estudantes defletem, elaboram e compartilham em grupo as etapas do projeto que será realizado no segundo encontro, orientados pelo professor. No segundo dia, os estudantes apresentam uma cena com o projeto de cenografia elaborado sobre o tema da Arte Instalação. A prática criativa da cena/cenografia foi realizada de maneira compartilhada. Os estudantes assistem

aos trabalhos dos demais grupos e, ao final, participam do feedback com o professor e demais estudantes.

Temas complementares para serem explorados de forma assíncrona no Módulo 02: O professor desenvolve materiais sobre temas complementares aos conteúdos abordados em sala de aula. Entre os materiais organizados e disponibilizados pelo professor no **Ambiente Virtual de Aprendizagem** estão textos, imagens e vídeos. Os conteúdos disponibilizados pelo professor correspondentes ao segundo bimestre são:

O espaço tridimensional e a segunda revolução cenográfica; Appia e Craig, os primeiros arquitetos da cenografia e da iluminação cênica: Textos, imagens e vídeos.

Observações sobre o Módulo 02: No segundo módulo, a partir da segunda aula, todas as avaliações são somativas, ou seja, todas as práticas receberão uma fração da nota, que contribuirá com a média final do estudante na disciplina.
Total de encontros/carga horária do Módulo 02: 09 encontros – 18 horas aula

5.1.5 Módulo 03: Projeto de cenografia (terceiro bimestre)

No **Módulo 03**, a principal metodologia colaborativa aplicada é uma adaptação da **Aprendizagem Baseada em Projetos**, já que a partir daqui a disciplina de cenografia passa a focar exclusivamente nas questões interdisciplinares, realizando um projeto cenográfico para uma proposta de encenação real, desenvolvida no **Laboratório de Montagem II**.

Os projetos podem ser estruturados de maneira a permitir que os estudantes escolham temas de interesse pessoal, explorem diferentes abordagens e demonstrem a aprendizagem adquirida de maneiras diversas, respeitando suas preferências e ritmos. O ideal é que os projetos partam dos conhecimentos prévios dos estudantes, incentivando-os a adotar uma postura ativa em relação à aprendizagem. Nesse sentido, as informações essenciais para elaborar um projeto estão presentes no conhecimento que cada estudante já possui sobre o tema, assim como outras informações que possam ser relacionadas dentro e fora do ambiente escolar.

Neste módulo, a disciplina de **Cenografia** dedica-se tanto ao compartilhamento e prática de saberes técnicos e projetivos, como as representações gráficas

bidimensionais e tridimensionais, quanto às contribuições diretas e indiretas, bem como a retroalimentação, relativas ao projeto de encenação, desenvolvido na disciplina de **Laboratório de Montagem II**.

Dessa maneira, tanto o **Módulo 03** quanto o **Módulo 04** serão aplicados em fases distintas, considerando desde as explorações temáticas até a aplicabilidade da cenografia na cena.

Um cenógrafo deve aprimorar suas ferramentas de comunicação com a equipe de criação e técnica construtiva, pois será necessário transcrever no projeto técnico e criativo suas ideias para que diretores, atuantes, técnicos e demais designers consigam entender suas proposições, estabelecendo diálogos e adequando com as demais proposições criativas e técnicas da cena. Quanto mais clara for a proposta de um cenógrafo, menos risco de erros e desencontros se estabelecerão.

Um dos aspectos fundamentais do processo criativo e técnico é a representação gráfica, que pode variar desde esboços simples até modelos tridimensionais complexos. O importante é transformar em documentos as ideias, para que elas possam ser compreendidas por quem vai ocupá-las ou construí-las.

As representações gráficas bidimensionais, como desenhos, plantas e croquis, geralmente desempenham um papel importante na fase inicial do processo de design cênico. Uma das principais vantagens das representações bidimensionais é sua capacidade de transmitir informações de forma clara e concisa. Os desenhos podem incluir detalhes como a disposição do cenário, a localização das entradas e saídas, a posição dos atuantes e o uso de adereços e acessórios. Além disso, as representações bidimensionais são facilmente editáveis, permitindo que os cenógrafos experimentem diferentes ideias e abordagens antes de finalizar o projeto.

As fases pertencentes ao terceiro módulo desta proposta são:

Aula 01: Exploração temática – 2 horas/aula

Conteúdo: Roda de conversa a respeito dos temas que serão trabalhados no projeto de montagem, na qual professor e estudantes dialogam a respeito das características processuais de suas respectivas criações cênicas. As relações entre a disciplina de Cenografia com as demais disciplinas do design cênico devem ser valorizadas.

Metodologias e recursos didáticos: Adaptação da metodologia **Investigando Juntos**. Equipamento de projeção multimídia para compartilhamento

de imagens e vídeos - Fase de exploração temática da **Aprendizagem Baseada em Projetos.**

Avaliação: Diagnóstica, à medida em que o professor avalia se ambos os estudantes estão no mesmo nível de entendimento e compartilhamento dos seus processos criativos. Formativa, à medida em que os grupos de estudantes trocam experiências e compartilham seus processos criativos.

Atuação do professor: O professor orienta a abordagem do tema da aula e acompanha os trabalhos dos grupos, oferecendo suporte e, quando necessário, colocando questões específicas para orientar o aprofundamento da aprendizagem. Ao final da prática, o professor oferece feedback geral e específico para os grupos, sempre incentivando as conexões interdisciplinares e transdisciplinares.

Atuação do estudante: Os estudantes organizam-se em grupos a partir da formatação especificada pelo Laboratório de Montagem II, debatem sobre as questões trabalhadas, discutem objetivos e compartilham suas experiências na tentativa de interrelacionarem as propostas das duas disciplinas com relação às explorações temáticas.

Aula 02: Primeira visita técnica: A Caixa Cênica do Palco Italiano – 2 horas/aula

Conteúdo: Uma visita técnica à Caixa Cênica de um palco italiano oferece uma oportunidade única de explorar e entender as diversas características desse tipo específico de palco, notável por sua versatilidade e capacidade de transformação. Observa-se os elementos arquitetônicos, como a boca de cena, o proscênio e os bastidores, que desempenham funções importantes na criação dos efeitos visuais e na manipulação do espaço cênico. Exploração dos sistemas de suporte técnico, como as varas de cenário, varas de luz, passarelas de serviço, entre outros, compreendendo como esses sistemas são operados e como contribuem para a flexibilidade e funcionalidade do espaço cênico. Avaliação da acústica e observação da iluminação, considerando como esses elementos são projetados para otimizar a experiência dos espectadores e dos artistas, observando a distribuição das caixas de som, refletores e outros equipamentos relacionados à sonorização e à iluminação cênica. Consideração dos aspectos práticos relacionados à manutenção e conservação da caixa cênica, incluindo os cuidados necessários para preservar sua estrutura e garantir sua funcionalidade por logo tempo.

Metodologias e recursos didáticos: Aula externa – Visita guiada – Teatro à italiana com Caixa Cênica repleta de equipamentos e recursos técnicos. Presença do técnico/cenotécnico/maquinista do teatro - Fase de exploração técnica da **Aprendizagem Baseada em Projetos.**

Avaliação: Formativa

Atuação do professor: Agenda a visita em um teatro completo com os recursos necessários para a melhor qualidade da aprendizagem; acompanha os estudantes e contribui com o esclarecimento das funções técnicas e criativas de cada equipamento/efeito.

Atuação do estudante: Observa atentamente as explicações do professor e do técnico do teatro, manuseando equipamentos quando permitido, perguntando e esclarecendo suas dúvidas.

Aula 03: Segunda visita técnica: Oficina Cenotécnica – 2 horas/aula

Conteúdo: Uma visita técnica à Oficina/Atelier de um cenotécnico é uma importante oportunidade para compreender o processo de criação e construção dos elementos cenográficos que dão forma e sentido aos cenários teatrais. Observar de perto o processo de produção dos cenários, entendendo como são feitas as seleções de materiais, técnicas e equipamentos/ferramentas de construção e acabamento. Compreensão das funções de cada membro da equipe cenotécnica e como eles colaboram para construir e montar os cenários. Explorar os materiais utilizados na construção dos cenários, considerando as questões de sustentabilidade e reciclagem. Discutir alternativas ecologicamente corretas para reduzir o desperdício e minimizar o impacto ambiental da produção cenotécnica. Observar e debater sobre as medidas de segurança adotadas para proteger os trabalhadores e garantir a segurança de toda equipe de palco, durante a montagem e as apresentações. Esta visita técnica guiada é uma oportunidade enriquecedora para o repertório dos estudantes, aprendendo com profissionais experientes a explorar o mundo criativo e técnico da cenografia.

Metodologias e recursos didáticos: Aula externa – Visita guiada – Oficina/Atelier equipada com ferramentas e matérias utilizados na construção de cenários. Presença da equipe técnica para compartilhar os saberes específicos, garantindo a qualidade da aprendizagem - Fase de exploração técnica da **Aprendizagem Baseada em Projetos.**

Avaliação: Formativa

Atuação do professor: Agenda a visita em uma oficina completa com os recursos necessários para a melhor qualidade da aprendizagem; acompanha os estudantes e contribui com o esclarecimento das funções técnicas e criativas de cada recurso/equipamento/técnica.

Atuação do estudante: Observa atentamente as explicações do professor e do cenotécnico responsável, manuseando equipamentos e materiais quando permitidos, perguntando e esclarecendo suas dúvidas.

Aula 04: Primeiros desenhos – Considerações sobre o Espaço – 2 horas/aula

Conteúdo: São desenhos livres, esboços geralmente realizados no início do projeto criativo, quando cenógrafo e diretor ainda estão investigando possibilidades como ponto de partida. Aos poucos esses esboços vão sendo substituídos até apontarem para um caminho possível a ser trilhado por toda a equipe. Nessa fase do Módulo 03, os estudantes arriscam suas ideias em propostas livres, expandindo suas percepções através das orientações fornecidas pelo professor.

Metodologias e recursos didáticos: Aula prática, dialógica, realizada com elementos da **Metodologia Baseada em Problemas**. Sala com mesas e cadeiras, papel sulfite A4, lápis, borracha e apontador – Fase de prototipação da **Aprendizagem Baseada em Projetos.**

Avaliação: Formativa e Somativa

Atuação do professor: Auxilia o processo de confecção dos desenhos e orienta quanto à eficácia das diferentes propostas apresentadas pelos estudantes. Ao final da aula, o professor oferece feedback para os grupos de estudantes.

Atuação do estudante: Os estudantes organizam-se em grupos a partir da formatação especificada pelo Laboratório de Montagem II, debatem sobre as ideias compartilhadas, discutem objetivos, rascunham através de desenhos livres as principais propostas para a criação cenográfica de seu projeto de montagem. Compartilham suas propostas com o professor, recebendo feedback sobre as abordagens apresentadas.

Aula 05: Planta Baixa – 2 horas/aula

Conteúdo: É uma representação bidimensional do espaço cênico, vista de cima, que mostra a disposição dos elementos cênicos, como cenários, adereços,

mobiliário, e outros elementos, dentro do ambiente teatral. Essa representação é essencial para a compreensão da distribuição espacial do cenário e sua relação com o palco, permitindo que diretores, designers e demais profissionais envolvidos na produção visualizem e planejem a encenação de forma precisa. Geralmente, uma planta baixa registra em detalhes todos os elementos importantes de um projeto num corte de 150 centímetros da linha do chão, incluindo portas, janelas e variações de níveis, caso existam. As plantas baixas podem ser projetadas em diferentes escalas. Um recurso muito utilizado em processos criativos é transpor a planta baixa na escala real com fita crepe no chão da sala de ensaio. Tal procedimento é extremamente útil para diretores e atuantes ocuparem a espacialidade proposta pela cenografia ainda nas fases de ensaio fora do palco.

Metodologias e recursos didáticos: Aula prática, dialógica, realizada com elementos da **Metodologia Baseada em Problemas**. Sala com mesas e cadeiras, papel sulfite A4, lápis, borracha, apontador, régua, esquadros e compasso – Fase de prototipação da **Aprendizagem Baseada em Projetos.**

Avaliação: Formativa e Somativa

Atuação do professor: Auxilia o processo de confecção da Planta Baixa e orienta quanto à utilização das diferentes propostas apresentadas pelos estudantes. Ao final da aula, o professor oferece feedback para os grupos de estudantes.

Atuação do estudante: Os estudantes organizam-se em grupos a partir da formatação especificada pelo Laboratório de Montagem II, debatem sobre as ideias compartilhadas, discutem objetivos, colaboram na confecção de uma Planta Baixa para o seu Projeto de Cenografia. Compartilham suas propostas com o professor, recebendo feedback sobre a representação apresentada.

Aula 06: Perspectivas e detalhamentos – 2 horas aula

Conteúdo: Tais documentos são importantíssimos para os cenotécnicos e toda a equipe de confecção, pois apresentam a volumetria dos elementos criados na Planta Baixa. Cada prancha apresenta um corte específico do projeto em detalhes, informando exatamente quais as dimensões e/ou os relevos de cada detalhe, especificando materiais de confecção, revestimento e acabamento.

Metodologias e recursos didáticos: Aula prática, dialógica, realizada com elementos da **Metodologia Baseada em Problemas**. Sala com mesas e cadeiras,

papel sulfite A4, lápis, borracha, apontador, régua, esquadros e compasso – Fase de prototipação da **Aprendizagem Baseada em Projetos.**

Avaliação: Formativa e Somativa

Atuação do professor: Auxilia o processo de confecção dos documentos e orienta quanto à utilização das diferentes propostas apresentadas pelos estudantes. Ao final da aula, o professor oferece feedback para os grupos de estudantes.

Atuação do estudante: Os estudantes organizam-se em grupos a partir da formatação especificada pelo Laboratório de Montagem II, debatem sobre as ideias compartilhadas, discutem objetivos, colaboram na confecção dos documentos de detalhamentos para o seu Projeto de Cenografia. Compartilham suas propostas com o professor, recebendo feedback sobre a representação apresentada.

Aula 07: Croquis – 2 horas aula

Conteúdo: São os desenhos artísticos da cenografia, geralmente realizados em perspectiva para registrarem a volumetria da criação. Aplica a paleta de cores e tenta reproduzir da maneira mais próxima possível os materiais empregados no projeto.

Metodologias e recursos didáticos: Aula prática, dialógica, realizada com elementos da **Metodologia Baseada em Problemas**. Sala com mesas e cadeiras, papel sulfite A4, lápis, borracha, apontador, régua, esquadros, compasso, lápis de core, giz de cera, canetinhas hidrográficas, tintas e pincéis – Fase de prototipação da **Aprendizagem Baseada em Projetos.**

Avaliação: Formativa e Somativa

Atuação do professor: Auxilia o processo de confecção dos Croquis e orienta quanto à utilização das diferentes propostas apresentadas pelos estudantes. Ao final da aula, o professor oferece feedback para os grupos de estudantes.

Atuação do estudante: Os estudantes organizam-se em grupos a partir da formatação especificada pelo Laboratório de Montagem II, debatem sobre as ideias compartilhadas, discutem objetivos, colaboram na confecção dos Croquis para o seu Projeto de Cenografia. Compartilham suas propostas com o professor, recebendo feedback sobre a representação apresentada.

<u>Aula 08</u>: Maquetes – 2 horas aula

Conteúdo: As representações gráficas tridimensionais, como maquetes físicas e modelos digitais, oferecem uma abordagem mais detalhada e imersiva para o projeto cenográfico. Essas representações permitem que os designers, diretores e produtores explorem o espaço cênico de todos os ângulos, proporcionando uma compreensão mais profunda da estética e funcionalidade dos ambientes. As maquetes físicas são especialmente úteis para demonstrar a escala e proporção do cenário, bem como para testar diferentes materiais e texturas. Elas também podem também ser utilizadas como ferramentas de ensino, permitindo que estudantes e profissionais visualizem conceitos abstratos em um formato tangível. No entanto, as maquetes físicas podem ser trabalhosas, demoradas e caras de produzir, especialmente para projetos de grande escala. Por outro lado, os modelos digitais oferecem uma alternativa mais acessível e flexível às maquetes físicas. Com o avanço da tecnologia de modelagem 3D, os cenógrafos podem criar representações virtuais detalhadas do ambiente cênico, incluindo elementos como iluminação, movimento e efeitos especiais. Esses modelos podem ser facilmente compartilhados e modificados, facilitando a colaboração entre os membros da equipe.

Metodologias e recursos didáticos: Metodologia teórico-prática, dialógica, realizada com elementos da **Metodologia Baseada em Problemas**. Sala com mesas e cadeiras, diferentes materiais como *fuan*, papelões, papeis, madeiras, palitos, embalagens descartáveis, tecidos, colas, tintas, pincéis, fios, espumas, etc. – Fase de prototipação da **Aprendizagem Baseada em Projetos.**

Avaliação: Formativa (na prototipação) e Somativa (na entrega ao final do Módulo 04)

Atuação do professor: Nessa aula o professor compartilha informações, imagens e vídeos sobre diferentes processos criativos de maquetes cenográficas. Auxilia o processo de criação das maquetes e orienta quanto à utilização das diferentes propostas apresentadas pelos estudantes. O professor auxilia no planejamento da confecção da maquete que deverá ser entregue apenas no final do **Módulo 04**.

Atuação do estudante: Os estudantes organizam-se em grupos a partir da formatação especificada pelo Laboratório de Montagem II, debatem sobre as ideias compartilhadas, discutem objetivos, colaboram na criação de uma maquete para o seu Projeto de Cenografia. Compartilham suas propostas com o professor, recebendo

feedback sobre a prototipação apresentada. Assincronamente, os estudantes confeccionaram um maquete que deverá ser entregue e apresentada ao professor e demais estudantes da turma ao final do **Módulo 04**.

Temas complementares para serem explorados de forma assíncrona no Módulo 03: O professor desenvolve materiais sobre temas complementares aos conteúdos abordados em sala de aula. Entre os materiais organizados e disponibilizados pelo professor no **Ambiente Virtual de Aprendizagem** estão textos, imagens e vídeos. Os conteúdos disponibilizados pelo professor correspondentes ao terceiro bimestre são:

Termos técnicos da caixa cênica, do edifício teatral e da oficina cenotécnica: Textos, imagens e vídeos.

Mapas de Palco: Textos, imagens e vídeos sobre a confecção e utilização dos Mapas de Palco.

Softwares de modelagem 3D para confecções de Croquis e Maquetes virtuais: Textos, imagens, videoaulas e links para Softwares.

Observações sobre o Módulo 03: No terceiro módulo, as avaliações se alternam em formativas e formativas-somativas, ou seja, algumas contribuirão com a formação criativa e técnica dos estudantes e outras práticas também receberão uma fração de nota, que contribuirá com a média final do estudante na disciplina.
Total de encontros/carga horária do Módulo 03: 08 encontros – 16 horas aula

5.1.6 Módulo 04: Teoria e prática da Transdisciplinaridade em projetos cenográficos (quarto bimestre)

O **Módulo 04** foi planejado para agregar reflexões mais aprofundadas sobre a teoria e prática da cenográfica, à medida em que considera diretamente a presença da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade nos processos criativos em cenografia. A transdisciplinaridade, dessa maneira, é uma abordagem que transcende as fronteiras tradicionais da disciplina de **Cenografia**, integrando diferentes áreas do conhecimento ao processo criativo, abordando questões complexas para resolver problemas de forma mais abrangente. Na execução de projetos cenográficos para as artes cênicas, a transdisciplinaridade desempenha uma função fundamental, pois

envolve a colaboração de diversas áreas para criar ambientes que se relacionem conceitualmente e sensorialmente com atuantes e espectadores.

A contribuição, dedicada aos projetos cenográficos, podem vir das mais diferentes áreas como a Filosofia; o Design; a Psicologia; a Arquitetura; a Antropologia; as Artes Visuais; a Sociologia; a Engenharia; a Performance; a Tecnologia; a Sustentabilidade; a Gestão de Recursos, entre outras.

A ordem das etapas (aulas) neste quarto módulo, foram distribuídas pensando no andamento do projeto de montagem, para que a disciplina de **Cenografia** possa ir contribuindo com a fase final dos preparativos da encenação, agregando reflexões importantes sobre a teoria e prática transdisciplinar da cenografia na cena contemporânea, ao mesmo tempo em que os estudantes possam administrar o seu tempo disponível para a concretização de um projeto integrado. Nesse sentido, as etapas deste quarto módulo foram estruturadas na seguinte ordem:

Aula 01: O Espaço Relacional – 2 horas/aula

Conteúdo: O Espaço Relacional no teatro é sensorialmente vivenciado na duração de uma encenação, quando se estabelece conexões entre os atuantes e os espectadores, instaurando uma dimensão que abrange tanto o espaço quanto o tempo. A apreciação estética no teatro é também visceral, principalmente corpórea, pois a percepção é uma interpretação inicial de nossas interações com o mundo e, antes de se tornar uma compreensão intelectual, o encontro proporcionado pela percepção é uma experiência física e sensorial compartilhada. As relações espaciais (cenográficas) no teatro são vivências fenomenológicas, pois segundo Alves (2021a, p. 13):

> A fenomenologia de Merleau-Ponty pode nos instigar a propor, por exemplo, enquanto criadores do teatro, uma espacialidade relacional no qual o espectador sinta no decorrer da encenação a mudança de temperatura do ambiente. Tal recurso poderá ser executado com o auxílio de aquecedores ou resfriadores de ar, conforme a proposta dramatúrgica dessa encenação que estamos imaginando. Outro recurso muito eficaz para instigar a mudança de temperatura no corpo do espectador é uma atmosfera climática orquestrada pelo uso da cor, neste caso, uma cor luz.

Metodologias e recursos didáticos: Aula teórico-dialogada a partir de exemplos práticos de diferentes encenações ocorridas no século XXI que dialoguem

com os projetos desenvolvidos pelo **Laboratório de Montagem II**. Recursos: Projetor Multimídia – Fase Reflexiva da **Metodologia Baseada em Projetos**

Avaliação: Formativa

Atuação do professor: Prepara e apresenta o conteúdo dos exemplos escolhidos através de imagens e vídeos curtos, ao mesmo tempo em que estabelece reflexões sobre a abordagem relacional dos projetos cenográficos apresentados, sempre incentivando as conexões interdisciplinares e transdisciplinares. Estimula o diálogo com os estudantes, valorizando seus respectivos contextos.

Atuação do estudante: Observa, reflete e dialoga com o professor a partir de suas percepções sobre os exemplos apresentados, ao mesmo tempo em que tenta estabelecer vínculos com seu projeto de montagem.

Aula 02: Acompanhamento de Montagem / Orientação – 2 horas/aula

Conteúdo: Neste encontro os grupos compartilharão o andamento dos projetos de montagem para que o professor possa orientar segundo às necessidades de cada grupo.

Metodologias e recursos didáticos: Adaptação da metodologia **Aprendendo Juntos -** Fase Reflexiva da **Metodologia Baseada em Projetos**

Avaliação: Formativa

Atuação do professor: Organiza a ordem de compartilhamento, analisa, reflete, orienta e fornece feedback sobre os projetos compartilhados. Nas suas reflexões, o professor deve considerar as relações da cenografia com os demais elementos visuais e sonoros da encenação.

Atuação do estudante: Se organiza em grupos para compartilhar com o professor e demais estudantes da turma as questões/mostras específicas de seu projeto de montagem.

Aula 03: A performatividade da Cenografia / Orientação – 2 horas/aula

Conteúdo: A cenografia, sendo elemento fundante da encenação, desempenha uma função intrínseca na performatividade da obra. Para além de criar um ambiente visual, a cenografia age como um coadjuvante ativo na encenação, contribuindo para a construção da narrativa, aprofundamento das personagens e estabelecimento de atmosferas. A cenografia se torna parte integrante da performance, transformando-se e adaptando-se conforme a evolução da teatralidade.

Seja através de mudanças de cenário, utilização de elementos simbólicos ou manipulação do espaço, a cenografia influencia diretamente na experiência do espectador e na interpretação da obra. As funções da cenografia estão muito além da produção de significados, um dispositivo cenográfico de função performativa, para Andrade (2021, p. 166):

> É aquele que, na sua dimensão fenomenológica, é capaz de afetar, interferir, transformar ou mesmo determinar uma estrutura cênica ou o curso da ação, funcionando como uma espécie de actante fenomenal. Objeto de estudo raro na literatura acadêmica, o dispositivo performativo é percebido como uma entidade atuante em sua realidade corpórea, despertando a atenção do espectador para sua presença autorreferencial, para seus atributos físicos e semânticos e para sua capacidade de interação com os demais elementos da cena.

Metodologias e recursos didáticos: Aula teórico-dialogada a partir de exemplos práticos de diferentes encenações ocorridas no século XXI que dialoguem com os projetos desenvolvidos pelo **Laboratório de Montagem II**. Recursos: Projetor Multimídia – Fase Reflexiva da **Metodologia Baseada em Projetos**

Avaliação: Formativa

Atuação do professor: Prepara e apresenta o conteúdo dos exemplos escolhidos através de imagens e vídeos curtos, ao mesmo tempo em que estabelece reflexões sobre a abordagem relacional dos projetos cenográficos apresentados. Estimula o diálogo com os estudantes, valorizando seus respectivos contextos e as abordagens interdisciplinares e transdisciplinares.

Atuação do estudante: Observa, reflete e dialoga com o professor a partir de suas percepções sobre os exemplos apresentados, ao mesmo tempo em que tenta estabelecer vínculos com seu projeto de montagem.

Aula 04: Acompanhamento de Montagem – 2 horas/aula

Conteúdo: Neste encontro os grupos compartilharão o andamento dos projetos de montagem para que o professor possa orientar segundo às necessidades de cada grupo.

Metodologias e recursos didáticos: Adaptação da metodologia **Aprendendo Juntos -** Fase Reflexiva da **Metodologia Baseada em Projetos**

Avaliação: Formativa

Atuação do professor: Organiza a ordem de compartilhamento, analisa, reflete, orienta e fornece feedback sobre os projetos compartilhados. Nas suas

reflexões, o professor deve considerar as relações da cenografia com os demais elementos visuais e sonoros da encenação.

Atuação do estudante: Se organiza em grupos para compartilhar com o professor e demais estudantes da turma as questões/mostras específicas de seu projeto de montagem.

Aula 05: A cenografia no campo expandido – 2 horas/aula

Conteúdo: A cenografia transcende as fronteiras tradicionais, interagindo com outras linguagens artísticas, explorando novos territórios estéticos e conceituais. A noção de campo expandido em cenografia se aplica à sua crescente interconexão com outras disciplinas e/ou linguagens artísticas, como a arquitetura, a moda, as exposições de arte, as arte instalações, o vitrinismo, o design, o videoarte, a performance e até mesmo a tecnologia digital. Ao romper com as fronteiras disciplinares e abraçar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, a cenografia no campo expandido se torna um território fértil para a experimentação e a inovação dos saberes cenográficos. Segundo Del Nero (2010, p. 21):

> Hoje, paradas públicas, jogos Olímpicos, shows, desfile de modas, a renovação de antigos edifícios com novas vocações, a metamorfose de produtos pela cenografia para uma nova visualização, a reavaliação de espaços públicos aos quais são agregados propósitos criativos e a revelação de espaços esquecidos mediante tratamentos cenográficos que lhes emprestam monumentalidade.

Metodologias e recursos didáticos: Aula teórico-dialogada a partir de exemplos práticos de diferentes trabalhos ocorridos no século XXI. Recursos: Projetor Multimídia

Avaliação: Formativa

Atuação do professor: Prepara e apresenta o conteúdo dos exemplos escolhidos através de imagens e vídeos curtos, ao mesmo tempo em que comenta sobre a atuação de cenógrafos nas mais diferentes áreas e linguagens. Estimula o diálogo com os estudantes, valorizando seus respectivos contextos e as abordagens interdisciplinares e transdisciplinares.

Atuação do estudante: Observa, reflete e dialoga com o professor a partir de suas percepções sobre os exemplos apresentados.

<u>Aula 06</u>: Visita guiada ao Museu – 2 horas/aula

Conteúdo: A cenografia para museus e exposições desempenha um papel crucial na criação de ambientes imersivos e envolventes que comunicam efetivamente informações, conceitos e narrativas aos visitantes. A cenografia aplicada aos museus e exposições dedica-se em proporcionar uma experiência visual e sensorial que enriquece a compreensão e o envolvimento do visitante. Portanto, precisa de uma abordagem multidisciplinar, envolvendo colaboração entre designers, arquitetos, curadores, especialistas em tecnologia e outros profissionais criativos. A ênfase está na criação de espaços que não apenas exibam os itens em exposição, mas também os contextualizem, estimulem a curiosidade e incentivem a exploração ativa. Nesse sentido, Longo (2014, p. 101) comenta:

> A escolha desta proposta – o uso da cenografia em espaços expositivos e museus – deve-se à identificação de real aproximação entre as artes visuais e a cenografia, e da possibilidade de discussões geradas no momento em que se utiliza a cenografia como auxiliar do entender artístico. A linguagem artística a serviço de si mesma, a arte como codificadora da própria arte. Nesse deslocamento, o cenógrafo tornou-se também uma espécie de artista que completa os sentidos dos signos abertos pelas exposições de artes visuais.

Metodologias e recursos didáticos: Aula externa - Visita guiada ao museu.

Avaliação: Formativa

Atuação do professor: Escolhe uma exposição que favoreça as reflexões a partir do uso da cenografia, organiza e acompanha os estudantes na visita, comentando a respeito das estratégias utilizadas na expografia e características das obras visitadas. O professor estimula os estudantes a refletirem sobre os diferentes contextos apresentados pelas obras ou relacionados com suas temáticas, valorizando as abordagens transdisciplinares.

Atuação do estudante: Acompanha o professor e demais estudantes na visita guiada, observado, refletindo e se comportando criticamente sobre a expografia e obras visitadas.

<u>Aula 07</u>: Entrega da Maquete / Feedback do Projeto final – 2 horas /aula

Conteúdo: Aula final na qual os estudantes apresentarão suas maquetes em grupo, comentando sobre as relações entre a confecção da maquete com a encenação criada.

Metodologias e recursos didáticos: Diálogos estabelecidos sobre a maquete confeccionada com a encenação apresentada, aprendizagem em grupos, feedbacks coletivos.

Avaliação: Formativa e Somativa

Atuação do professor: Analisa, reflete e comenta sobre as maquetes apresentadas em relação às encenações apresentadas. Fornece feedback em grupos, no decorrer das apresentações.

Atuação do estudante: Apresenta em grupo sua maquete pronta, refletindo sobre a sua confecção em relação à encenação apresentada. Participa do feedback dialogando com o professor e demais estudantes.

Temas complementares para serem explorados de forma assíncrona no Módulo 04: O professor desenvolve materiais sobre temas complementares aos conteúdos abordados em sala de aula. Entre os materiais organizados e disponibilizados pelo professor no **Ambiente Virtual de Aprendizagem** estão textos, imagens e vídeos. Os conteúdos disponibilizados pelo professor correspondentes ao quarto bimestre são:

Cenografia para outras linguagens (cinema; dança e formas animadas): Textos, imagens e vídeos complementares.

Cenografia no Campo Expandido (Vitrinismo, Desfiles de Moda, Expografia e Feiras temáticas: Textos, imagens e vídeos complementares sobre a criação da cenografia em outros contextos fora da cena.

Observações sobre o Módulo 04: No quarto módulo, as avaliações se alternam em formativas e formativas-somativas, ou seja, algumas contribuirão com a formação criativa e técnica dos estudantes e outras práticas também receberão uma fração de nota, que contribuirá com a média final do estudante na disciplina.

Total de encontros/carga horária do Módulo 04: 7 encontros – 14 horas aula

Esta proposta educacional para o ensino da cenografia, portanto, busca criar um ambiente de aprendizagem colaborativo onde os estudantes e professores possam compartilhar ideias, experiências e perspectivas. Os estudantes, nos diferentes módulos, são incentivados a expressar suas visões criativas e a refletir sobre o significado cultural e social de suas criações cenográficas.

O caráter humanista desta proposta, influenciado pelos dois principais autores deste estudo: Freire e Morin, considera os diferentes contextos trazidos pelos estudantes, a medida em que também são respeitados os ritmos e posicionamentos divergentes entre os estudantes. Outro ponto de contato ente esta proposta e a pedagogia transformadora de Paulo Freire está em explorar como as criações cenográficas podem ser usadas como ferramentas para sensibilizar, educar e inspirar a transformação social. Os estudantes são incentivados a considerar questões sociais relevantes em seus projetos e a explorar maneiras de promover a conscientização e a mudança através de seu trabalho. Sobre a humanidade nas práticas educacionais, Freire (2020b, p. 142) disse:

> Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiencia fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual.

Esta proposta colaborativa para o ensino da cenografia é contextualizada dentro do pensamento complexo de Edgar Morin, especialmente ao considerar a religação dos saberes. Morin propõe uma abordagem que reconhece a complexidade inerente aos sistemas, fenômenos e processos, e enfatiza a necessidade de uma compreensão holística e interdisciplinar do mundo. Segundo Morin (2020, p. 82):

> Religação se tornou uma palavra-chave, não é uma palavra que implica uma lei única do universo, já que o universo comporta desordens, conflitos e desintegrações; tampouco é um termo que unifica nossos saberes, pois a religação supõe que a unidade integra e recobre uma dualidade, sem anulá-la. Essa palavra não explica tudo, pois tudo o que se explica também contém algo inexplicado ou inexplicável.

Nesse sentido, portanto, acreditamos que a cenografia, nas artes cênicas, se destaca como um campo fértil para a criatividade humana florescer. Para alcançar novos horizontes e produzir encenações que transcendam as expectativas, é essencial adotar metodologias que não apenas estimulem a imaginação, mas também promovam soluções técnicas eficazes. Através de abordagens dinâmicas e estratégias flexíveis, é possível moldar o processo criativo e transformá-lo em uma jornada de descoberta e realização. Sendo assim, esperamos que a aplicação desta proposta metodológica possa alcançar os desafios previstos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma proposta metodológica de aprendizagem colaborativa transformadora, acolhendo o **Paradigma da Complexidade** foi “desenhada” com a colaboração de muitas mãos. Com ela, esperamos tornar significativo o ensino de cenografia no Curso de Bacharelado em Artes Cênicas na Unespar / FAP. Contudo, sabemos que esta é uma entre outras possibilidades para se efetivar uma aprendizagem significativa. Seguimos abertos para as contaminações, entrelaçamentos, revisões, desapegos e adaptabilidades.

O que hoje entendemos sobre o Paradigma da Complexidade é a ideia de um “ambiente” que rompe com o conservadorismo de abordagens educacionais antigas da escola tradicional, valorizando a diversidade, a interconexão e a colaboração. Não queremos dizer com isso que não acreditamos na necessidade de uma sistematização estruturante. Ao contrário, esta proposta é uma sugestão de sistematização, idealizada a partir da vivência de experiências significantes na docência e na arte. A vivência segundo a qual esta pesquisa foi sistematizada, portanto, foi edificada por diferentes escolas e pensadores educacionais, que, ao longo do século XX e XXI, vem se esforçando para acompanhar as realidades e tendências da contemporaneidade.

Nas abordagens propostas por esta pesquisa, a disciplina de cenografia passa a ser compreendida como uma teia de inter-relações, em transformação e mudanças constantes. As certezas dão lugar às dúvidas, ao incerto e ao imprevisível que são considerados na medida em que dependemos de uma visão do conjunto, operando a partir da configuração de grupos, integrando colaborativamente as partes que estavam separadas.

Esta proposta se apresenta como um sistema em movimento, processual, avançando em constantes transformações, admitindo tudo o que é essencialmente humano: o incerto, o inesperado e o próprio processo. Dessa maneira, buscamos suprir as carências pelas quais a nossa humanidade não alcançou o mesmo nível de evolução que o desenvolvimento da tecnologia, pois, comparada à tecnologia, nossa humanidade ainda é primitiva. Nossa dependência da tecnologia já é uma discussão superada, pois a nossa forma hiperconectada de viver, já pressupõe a existência de uma dependência. O mundo contemporâneo nos conecta com uma maneira expandida de pensar a educação, com o auxílio de softwares, aplicativos, sistemas de informação e conectividade. Sendo assim, a preocupação na contemporaneidade

da educação volta-se menos para O QUE se aprende e mais para o COMO, ONDE, QUANDO e COM QUEM se aprende. A proposta formulada por esta tese, portanto, está relacionada com interesses e necessidades para além do conteúdo ministrado. A escrita desta tese esteve focada na direção de uma aprendizagem criativa e técnica, possibilitando que a cenografia teatral seja construída a partir do universo real dos estudantes.

Como habitante da contemporaneidade, preocupado com o resgate da nossa humanidade perdida, relembramos que o coração é formado antes do que o cérebro no embrião humano e que é nesse lugar que está a chave para abrir o segredo de superação da crise planetária que vivemos. Que apesar do enfraquecimento da maneira artesanal de se viver e criar, por conta dos avanços tecnológicos e da desenfreada racionalização a qual estamos habituados a conviver diariamente, possamos nos lembrar sempre de que somos seres humanos e nos relacionamos com seres humanos, com tudo o que isso significa.

O epicentro desta perspectiva está vinculado à autonomia do estudante em seu percurso de aprendizagem, libertando-o da concepção do professor como a única fonte do saber, na medida em que ele compreende que a pesquisa transcende as fronteiras das disciplinas isoladas e é incentivado a resolver seus problemas, através de estratégias interdisciplinares e transdisciplinares.

A prática da autonomia, portanto, é desejável para a implantação desta proposta na sua integra. A independência almejada precisa ser alcançada por todos os estudantes à medida que se conscientizam e passam a buscar por melhores condições de aprendizagem, exercendo sua liberdade de escolha. Aprendemos com Paulo Freire (2020; 2020b; 2020c), entre outras muitas coisas, que o diálogo, tomado como uma experiência transformadora do mundo é potencializador da liberdade, sempre buscando a evolução da humanidade. A dialogia sem violência é de responsabilidade de cada uma das partes envolvidas.

O exercício da liberdade é um fator indispensável para vivenciar as etapas sugeridas por esta proposta e será responsável pela tomada de decisões. Antes de ser estudante ou professor o ser humano é um ser no mundo que se compromete com suas escolhas. Buscamos então uma forma de diálogo que nos possibilita agir sempre com respeito, com atitudes humildes e amorosas à medida em que reconhecemos a inexperiência do estudante e a vulnerabilidade do professor. Esta proposta, portanto, assume o compromisso de incentivar a criticidade, ao mesmo tempo em que

consideramos todas as complexidades existentes. O respeito com o que é diferente passa a se efetivar como uma parte indispensável no processo de ensino-aprendizagem.

A esperança, inerente ao ser humano, pode ser alimentada como uma força dinâmica que move a ação transformadora, pois a transformação social não é um resultado individual, mas um esforço coletivo. A esperança cresce quando os seres humanos se unem em busca de um objetivo comum, esse movimento é recorrente nos processos criativos em teatro. A arte é transformadora da experiência humana. Esta proposta entende que o estudante, ser humano, sujeito do conhecimento, deve ser tomado na sua totalidade, considerando importantes e necessárias todas as ligações com as múltiplas camadas de sua vida real, para que se efetivem os saberes cenográficos. Compreendido de maneira integral, um estudante necessita de uma educação integral, considerando-o do ponto de vista físico, intelectual, espiritual, emocional e psicológico, um ser humano amplo e complexo demais para ser reduzido apenas a uma parte do conhecimento.

Esta proposta é apresentada como uma abordagem dinâmica e aberta para potencializar o ensino de cenografia, que promova uma consciência crítica dos diversos contextos da experiência estudantil, sendo possível criar conexões com as relações temáticas, passando por questões morais, culturais, ecológicas, econômicas, tecnológicas e políticas. Dessa forma, estando em conexão com a abordagem holística/complexa, reconhecemos e valorizamos as múltiplas potencialidades dos seres humanos como agentes do conhecimento.

Ao adotarmos metodologias colaborativas baseadas em projetos, idealizamos esta proposta como uma abordagem promissora, capaz de promover uma aprendizagem significativa e alinhada com as demandas contemporâneas. Esta afirmação age sobre a maneira como entendemos o conceito de cenografia, ligado a um acontecimento espacial, visual e sonoro que se efetiva na duração de uma encenação teatral.

A interdisciplinaridade, necessária na área cenográfica, interrelaciona o trabalho de pesquisadores, professores e estudantes nos ambientes acadêmicos, desde o reconhecimento de que cada uma das disciplinas relacionadas à cenografia, são linguagens, discursos importantes e indispensáveis para a construção de uma dramaturgia cênica espacial, visual e sonora. As metodologias colaborativas, adotadas nesta proposta, incentivam a interação entre diferentes áreas do

conhecimento, proporcionando uma compreensão mais abrangente e integrada do campo da cenografia.

De acordo com a esfera da prática artística profissional, a interrelação das diferentes mídias e tecnologias teatrais está no âmago da criação cenográfica. Nesse sentido, propomos abordar muitas competências necessárias para a formação de um estudante/artista de artes cênicas, listadas nesta proposta, pois concordamos que a interrelação entre as diferentes disciplinas, ligadas à encenação, deverá ser efetivada durante o processo de ensino-aprendizagem.

Ao relacionarmos o conceito de colaboração, analisado no contexto educacional proposto pela **Aprendizagem Colaborativa**, com a noção de **Processos Colaborativos em Teatro**, desenvolvemos nossa proposta metodológica educacional colaborativa para potencializar o ensino de cenografia no Curso de Bacharelado em Artes Cênicas da Unespar / FAP. Portanto, foi a partir da abordagem da colaboração, contextualizada sobretudo no teatro contemporâneo, que a presente pesquisa buscou relacionar teatro e educação.

A vivência real de projetos educacionais colaborativos desafiará os estudantes a pensarem de forma criativa e inovadora na resolução de problemas cenográficos, pois ao trabalharem em equipe os estudantes são expostos a uma diversidade de perspectivas e experiências, enriquecendo o processo criativo e estimulando a busca por soluções originais. Esta proposta reconhece que os saberes humanos se manifestam através de diversos estilos e habilidades, incluindo a intuição, a criatividade e as habilidades logísticas, características próprias do universo artístico. Esta proposta também reconhece a necessidade de metodologias educacionais, colaborativas e inovadoras, que estejam conectadas tanto com interdisciplinaridade quanto com a transdisciplinaridade. Portanto, propomos que as fases da aprendizagem estejam conectadas aos saberes propostos por Delors e já referenciados nesta pesquisa: **aprender a conhecer**; **aprender a fazer**; **aprender a conviver** e **aprender a ser**. Tal conexão implica em integrar distintas formas de pensamentos e conhecimentos, como o lógico, o técnico, o científico, o criativo, o teórico e o empírico.

O trabalho em equipe e uma comunicação sem violência, humanizada, proporcionarão um ambiente propício para o desenvolvimento das competências necessárias para a aprendizagem significativa. Metodologias colaborativas baseadas em projetos permitem a integração entre teoria e prática, proporcionando aos

estudantes a oportunidade de aplicar os conceitos aprendidos em sala de aula em situações reais de criação cenográfica.

A cenografia, como sabemos, é uma disciplina eminentemente prática, que demanda a aplicação de conhecimentos teóricos em contextos concretos de produção artística.

O professor, portanto, assume a função de facilitador ou mediador, à medida em que percebe que as experiências pessoais e subjetivas dos estudantes dão a base para a implantação e vivência desta proposta, que se configura também como uma resposta ao desejo de potencializar a relação do ensino de cenografia com a prática profissional e oferecer novos formatos para as práticas educacionais da área cenográfica. Buscamos assim, criar um ambiente educacional enriquecedor e estimulante, que promova o aprofundamento dos saberes adquiridos pelos estudantes e sua capacidade de compreender, criar e transformar espaços cênicos de maneira criativa e significativa.

Quanto aos estudantes, esperamos que eles possam refletir criticamente sobre a construção dos saberes necessários à sua própria formação. Sendo assim, influenciados por Edgar Morin (1996; 1998; 2015; 2020a), esperamos que os estudantes percebam a importância de reconhecer que a complexidade, a incerteza e a ilusão são inerentes ao processo de construção do conhecimento e da experiência humana. Com criticidade, os estudantes são incentivados a pesquisar, tornando-se questionadores, investigadores, desenvolvendo raciocínios lógicos e agindo com criatividade, aprendendo a ser mais produtivos e a conviver em grupos.

Ao adotarmos posturas derivadas de uma racionalização aberta, transcendemos o campo da ciência para encontrar o ser humano, sujeito do conhecimento, com sua criatividade, seus saberes da vida prática e seus contextos pessoais ativados por práticas transdisciplinares entre as disciplinas, por meio das disciplinas e além das disciplinas.

Para além dos conteúdos programáticos está a humanidade: o início, o meio e o fim desta proposta metodológica.

REFERÊNCIAS

ABREU, Luís A. de. Processo Colaborativo: Relato e Reflexões sobre uma Experiência de Criação. In: **Revista de relatos, reflexões e teoria teatral** – vol. 1. Santo André: Cadernos da Escola Livre de Teatro, 2003.

AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

ANDRADE, Eduardo dos Santos. **O espaço encena**: teatralidade e performatividade na cenografia contemporânea. Rio de Janeiro: Sinergia, 2021.

ANDRADE, Graziela C. de.; MOURA, Maria Aparecida. **Nós em rede: informação, corpo e tecnologias.** 2008. 210f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital. ufmg.br/dspace/handle/1843/ECID-7KAQ6D>. Acesso em: 10/07/2019.

ALMEIDA, M. E. B.; PRADO, M. E. B. B. Criando Situações de Aprendizagem Colaborativa. In: **IX WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA**, 2003, PP.53-60. Disponível em: http.y/br-ie.org/pub/index. php Iwiel article/view 1774/760. Acesso em: 09 Fev. 2024.

ALVES, Paulo Vinícius. **O Espaço Relacional**: a expansão do conceito de espaço cênico a partir da obra de Merleau-Ponty. Dissertação de Mestrado em Filosofia. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, 2019.

ALVES, Paulo Vinícius. A fenomenologia de Merleau-Ponty e a arte relacional do século XX: Pressupostos para a expansão do conceito de espaço cênico. **Revista Científica/FAP**, [S.l.], nov. 2020. ISSN 1980-5071. Disponível em: http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/3698 . Acesso em: 30 Jan. 2022.

ALVES, Paulo. Vinícius. O espaço cênico como uma relação quiasmática. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 40, p. 1-21, 2021a. DOI: 10.5965/1414573101402021e0204. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/18554 . Acesso em: 30 jan. 2022.

ALVES, Paulo Vinícius; PEDROSO, Daniele Saheb. A importância da transdisciplinaridade e do pensamento complexo no processo de ensino-aprendizagem de cenografia. **Revista Científica/FAP**. Vol. 25 nº 2 - Curitiba, 2021. ISSN 1980-5071. Disponível em: http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/4294 Acesso em: 26 Jan. 2022.

ANCHIETA, José de. **Cenograficamente:** da cenografia ao figurino. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.

ANTIPOFF, Helena. Como pode a escola contribuir para a formação de atitudes democráticas? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.1, n.1,

1944. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/324/27. Acesso em 18 de Jan. de 2024.

ARAÚJO, Antonio. O processo colaborativo como modo de criação. In: Olhar: **Revista da Escola Superior de Artes Célia Helena**. N1, p. 49-51 São Paulo: ESCH, 2009.

ARAÚJO, Antonio; FERNANDES, Silvia. **Teatro da Vertigem**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2018.

ARAUJO, Sueli. Processos: apontamentos iniciais. In: MORAES, M. ARAUJO, S. (Org.) **Antígona:** reduzida e ampliada. Curitiba: CiaSenhas de Teatro, 2007.

ARAÚJO, U. F. de. **Temas transversais, pedagogia de projetos e as mudanças na educação.** São Paulo: Summus, 2014.

ARENDS, R. I. **Aprender a ensinar**. Lisboa: McGraw-Hill, 1995.

BARELL, J. **Problem-based learning an inquiry approach.** 2 ed. Thousand Oaks: Corvin, 2007.

BARBOSA, Adérito Gomes. A educação holística: enquadramento teórico. **Revista Portuguesa De Investigação Educacional** (n. 9). Lisboa: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, 2010.

BARON, K. Six steps for planning a successful project. In: **Edutopia**. San Rafael, 14 de Março de 2010. Disponível em: https://www.edutopia.org/stw-maine-project-based-learning-six-steps-planning - Acesso em 27 janeiro 2024.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de. LEHFELD, Naide Aparecida de Sousa. **Projeto de pesquisa:** propostas metodológicas. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BARRY, Michael; BECKMAN, Sara L. Innovation as a Learning Process: Embedding Design Thinking. **California Review Management**, v.50, n.1, p.25-56, Fall 2007.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigma da complexidade**: Metodologia de projetos, contratos didáticos e portifólios. Petrópolis: Vozes, 2006.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Docência universitária no paradigma da complexidade: caminho para a visão transdisciplinar. In: SOUZA, Ruth C. C. Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange M. Oliveira (Org.). **Formação de Professores**: elos da dimensão complexa e transdisciplinar. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 5ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2013.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida**: uma metodologia de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BERGONSI, Fátima. Recursos didáticos e aprendizagem estudantil no ensino superior. In: DEBALDI, B. (Org). **Metodologias ativas no ensino superior**: o protagonismo do aluno. Porto Alegre: Penso, 2020.

BIGGE, M. L. **Teorias da Aprendizagem para professores**. São Paulo: EPU. 1977.

BOA VIDA, A M.; PONTE, J. P. Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org), **Reflectir e investigar sobre a prática profissional** (pp.43-55). Lisboa: APM, 2002.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 2013.

BOLEIZ JUNIOR, Flávio. **Freinet e Freire**: processo pedagógico como trabalho humano. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. doi:10.11606/T.48.2012.tde-01102012-104534. Acesso em: 2024-02-13.

BRAGA, J. (org.). **Objetos de Aprendizagem:** introdução e fundamentos. (Vol1) Santo André: Editora da UFABC, 2014.

BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2007

BULCÃO, Heloisa Lyra. **Luiz Carlos Ripper**: Para além da cenografia. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2014.

CAMARGO, Fausto. Desenvolvimento de competências por meio de estratégias pedagógicas de aprendizagem ativa. In: DEBALDI, B. (Org). **Metodologias ativas no ensino superior**: o protagonismo do aluno. Porto Alegre: Penso, 2020.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CAPELATO, Maria Helena. **Os arautos do liberalismo.** São Paulo: Brasiliense, 1989.

CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas**: Ciência para uma vida sustentável. São Paulo: Cultrix, 2002.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida:** uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. 5ª edição. São Paulo: Cultrix, 2010.

CARDOSO, Clodoaldo M. **A canção da inteireza**: uma visão holística da educação. São Paulo: Summus Editorial, 1995.

CARDOSO, Ana Lucia. **Sistemas Adaptativos, Ensino Híbrido e Metodologias Ativas.** Valinhos: Kroton Educacional, Diretoria Acadêmica de Educação Continuada, 2017.

CARREIRA, André. Teatro de grupo e a noção de coletivo criativo. In: **VI Congresso da ABRACE**. v. 11 n. 1 – Campinas: UNICAMP, 2010.

CHAUÍ, Marilena. **O espaço, o tempo e o mundo virtual**. Vídeo registro da palestra ministrada no evento CPFL Cultura. São Paulo, 2011. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=X5d1TBpXrq0 Acesso em 31/09/2023.

CINTRA, J. C. A. **Reinventando a aula expositiva**. São Carlos: Compacta, 2012.

CLAPARÈDE, E. **A educação funcional.** São Paulo: Cia Editora Nacional, 1958.

COLL, C. Um marco de referência psicológico para a educação escolar: a concepção construtivista da aprendizagem e do ensino. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia da educação. v. 2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 389-406.

CORRÊA, L. B. V**. Infância, escola e literatura infantil em Cecília Meireles**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

COSME, Ariana; TRINDADE, Rui. **Educar e aprender na escola**: questões, desafios e respostas pedagógicas. Gaia: Fundação Manuel Leão, 2010.

COSME, Ariana; TRINDADE, Rui. **Organização e gestão do trabalho pedagógico**: perspectivas, questões, desafios e respostas. Porto: LivPsic, 2013.

COSTA, M. L. A. **Piaget e a intervenção psicopedagógica**. São Paulo: Olho d´Água, 1997.

COUSINET, Roger. **A Educação nova**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

CUNHA, M.I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

CUNHA, F.; UVA, M. A aprendizagem cooperativa: perspectiva de docentes e crianças. **Revista Interacções**, 12(41). Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém, 2017. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10839. Acesso em: 22 de Janeiro de 2024.

CREMA, Roberto; BRANDÃO, Denis M.S. **Visão Holística em Educação e Psicologia**. São Paulo: Summus, 1991.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Ensino híbrido**: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. Fundação Lemann e Instituto Península (Trad.). Christensen Institute: 2013. Disponível em: https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido/. Acesso em: 17 de Janeiro de 2024.

CROS, F. Préface. In: BÉDARD, D; BÉHARD, J**. Innover dans l´enseignement supérieur.** Paris: Puf, 2009. P. 11-17

DAMON, W.; PHELPS, E. Strategic uses of peer learning in children's education. In BERNDT, T. J.; LADD G. W. (Eds.), **Peer relationships in child development** (pp. 135–157). Nova Jersey: John Wiley & Sons, 1989.

D’AMBROSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997.

D´AMBROSIO. Ubiratan. A prática transdisciplinar na universidade. In: SOUZA, Ruth C. C. Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange M. Oliveira (Org.). **Formação de Professores**: elos da dimensão complexa e transdisciplinar. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012.

DEBALDI, Blasius S. A docência universitária no ensino superior numa perspectiva construtivista. In: **Seminário Nacional de Estado e políticas Sociais no Brasil**, 2003. Cascavel: Unoeste, 2003.

DEBALDI, Blasius S. Ensino superior e aprendizagem ativa: da reprodução à construção de conhecimentos. In: DEBALDI, B. (Org). **Metodologias ativas no ensino superior:** o protagonismo do aluno. Porto Alegre: Penso, 2020.

DEBALDI, Blasius S. Plano de aprendizagem: inovação no planejamento docente. In: DEBALDI, B. (Org). **Metodologias ativas no ensino superior**: o protagonismo do aluno. Porto Alegre: Penso, 2020b.

DEL RIOS, Jefferson**. O teatro de Victor Garcia:** A vida segue em jogo. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2012.

DELORS, Jacques (coord.). **Educação**: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez Editora. Brasília: Unesco, 1998.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

DENNY, Marcelo. **Cenografia digital na cena contemporânea**. São Paulo: Annablume, 2019.

DETERDING, Sebastian. Gamification: Designing for Motivation. **Interations magazine**. Volume 19 Issue 4, July + August 2012, p. 14-17. Association for Computing Machinery, Inc. (ACM), 2012.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1976.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DILLENBOURG, P. What do you mean by collaborative learning?. In: DILLENBOURG, P. (Ed.). **Collaborative-learning:** Cognitive and Computational Approaches*.* Oxford: Elsevier, 1999.

DURANDO, Furio. **A Grécia Antiga**. Trad. de Carlos Nougué. Barcelona: Edições Folio, 2005.

EICHBAUER, Hélio. **Cartas de marear**: impressões de viagens, caminhos de criação. Rio de janeiro: Casa da Palavra, 2013.

EMILIANO, Joyce Monteiro; TOMÁS, Débora Nogueira. Vygotsky: a relação entre afetividade, desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações na prática docente.

Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade. Bebedouro, SP, v. 2, n. 1, p.59-72, 2015.

ESPÍNOLA, Hugo. Desenvolvimento de competências pessoais e profissionais em vivências de sociocracia. In: DEBALDI, B. (Org). **Metodologias ativas no ensino superior**: o protagonismo do aluno. Porto Alegre: Penso, 2020.

FABELA, Sérgio. **A vida toda para aprender**. Portal dos Psicólogos, 2006. Disponível

em: <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0321.pdf>. Acesso em: 12 de janeiro de 2024.

FAVA, Rui. O retorno da Paideia grega em forma de Paideia digital. In: DEBALDI, B. (Org). **Metodologias ativas no ensino superior**: o protagonismo do aluno. Porto Alegre: Penso, 2020.

FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa. In: FAZENDA, I. (Org). **Práticas Interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez,1999.

FERNANDES, E. O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. **Análise Psicológica**, 4 (XV): 563-572. Lisboa: ISPA – Instituto Superior de Psicologia Aplicada,1997.

FERREIRA, Maria Elisa de Mattos Pires. Universidade, Cultura e transdisciplinaridade. In: **Educação e Transdisciplinaridade III**. São Paulo: Triom, 2005, p. 271-306.

FISCHER, Stela. **Processo Colaborativo e experiências de companhias teatrais brasileiras.** São Paulo: Hucitec, 2010.

FLORIDI, Luciano (Org.). **The OnLIFEe manifesto**: Being human in a hyperconnected era. London: Springer Open, 2015. E-book. Disponível em: Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-3-319-04093-6 . Acesso em: 19 mar. 2024.

FONTOURA, Antônio Martiniano. **EdaDe**: a educação de crianças e jovens através do design. Tese (Doutorado) - UFSC, Florianópolis, 2002.

FORJAZ, Cibele. O papel do Encenador: das vanguardas modernas ao processo colaborativo: notas rápidas sobre a função do diretor no teatro. In: **Revista Subtexto**: Revista de teatro do Galpão Cine Horto. V. 12, nº 11, p. 20-32. Belo Horizonte: CPMT, 2015.

FREINET, É. **Nascimento de uma Pedagogia Popular**. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.

FREINET, C. **Ensaios de Psicologia sensível**. São Paulo: Martins Fontes,1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2020c.

FREITAS, L; FREITAS, C. **Aprendizagem Cooperativa**. Porto: Edições Asa, 2003.

GAILLET, L.L. A historical perspective on collaborative learning. **Journal of Advanced Composition**,1994 - 93-110 - Disponível em: <http://www.tc.umn.edu/~arend011/SIresearchreview01.pdf>

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GEIGER, Paulo. Novíssimo Aulete: **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2012. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/pervasividade>. Acesso em: 29 janeiro de 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GILLIAM, J.H. **The impact of cooperative learning and course learning environment factors on learning outcomes and overall excellence in the community college classroom.** Raleigh, 2002. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação, North Carolina State University.

GRANT, M. M. Getting a grip on project-based learning: Theory cases and recommendations. IN: **Meridian**. Raleigh, v. 5, n. 1, 2002. Disponível em: http://www.ncsu.edu/meridian/win2002/514/

GRINSPUN, Mírian P. S. Zippin (Org.). **Educação tecnológica:** desafios e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

HARASIN, Linda. On-Line Education: A New Domain. In: Mason, Robin and Kaye, Anthony (eds.) **Mindweave**: Communication, Computers and Distance Education. 1989. Pergamon Press, Oxford. Disponível em <http://www.icdl.open.ac.uk/ mindweave/ mindweave.html>

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade de conhecimento**: educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HERNANDEZ, F.; VENTURA. M. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho:** o conhecimento é um calendoscópio. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HILU, Luciane. **Metodologia de projeto com abordagem em Design Thinking**: uma proposta metodológica de aprendizagem colaborativa. Tese de doutorado em Educação. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, 2016.

HILU, Luciane; TORRES, Patrícia Lupion. Tecnologias emergentes na educação. In: FERREIRA, Jacques de Lima (Org.). **Formação de professores**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2014. v.1. p.171-191.

HILSDORF, Maria L. S. **História da Educação Brasileira**: leituras. São Paulo: Thonson Learning, 2006.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended:** usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.

HOWARD, Pamela. **O que é cenografia?** Trad. de Carlos Szak. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro, Imago, 1976.

JESUS, R. F. de; **Design Thinking**: estratégia inovadora para o ensino da saúde. Tese (Doutorado). São Paulo: Escola de enfermagem USP SP, 2019.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; HOLUBEC, E. J. **El aprendizaje cooperativo en el aula**. VITALE, Gloria (trad.) Buenos Aires: Paidós, 1999.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; SMITH, K. A. Cooperative Learning Returns To College: What Evidence Is There That It Works? **Change – The Magazine of Higher Learning.** Philadelphia, p. 27-35, jul-ago, 1998.

KAMINSKI, C.; ZATERRA, L. C. S. O ensino híbrido na modalidade semipresencial e as metodologias ativas. In: SILVA, Claudia S. R. da; RADVANSKEI, Sônia de F. **Vozes da Pedagogia 2**: Metodologias ativas e inovação. Curitiba: Aporis, 2018.

KAPP, Karl M. **The gamification of learning and instruction**: game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, n.8, p.58-71, maio/jun./jul./ago. 1998.

KENSKI, Vani Moreira; GOZZI, Marcelo Pupim; JORDÃO, Teresa Cristina. A experiência de ensinar e aprender em ambientes virtuais abertos. In: OKADA, Alexandra (Ed.). **Open Educational Resources and Social Networks**: Co-Learning and Professional Development. London: Scholio Educational Research & Publishing, 2012. Disponível em: http://oer.kmi.open.ac.uk/wpcontent/uploads/cap11_abaco.pdf Acesso em: 17 de Janeiro de 2024.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 7ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

LAENG, M. **Dicionário de Pedagogia**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1973.

LEGRAND. L. **A didática da reforma:** um método ativo para a escola de hoje. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

LEITE, Janaina. Cadê o dramaturgo? In: **Hysteria**. São Paulo: Grupo XIX de Teatro, 2006.

LÉVY, P. **Cibercultura.** Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

LOBÓN, Juan Moreno. Novos motores para um destino humano sustentável. In: **Edgar Morin, homem de muitos séculos**: um olhar latino-americano. Org. Elimar Pinheiro do Nascimento; Maurício Amazonas; Alfredo Pena-Veja. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2021.

LOCKWOOD, Thomas. **Design thinking**: Integrating innovation, customer experience, and brand value. New York: Allworth Press, 2006.

LONGO, Juliana Perella. **O uso da cenografia em museus e espaços expositivos**. Curitiba: Arte Final, 2014.

LOPES, S. de C. **Oficina de Mestres**. Rio de Janeiro: DP&A; FAPERJ, 2006.

LOURENÇO FILHO, M. B**. Introdução ao Estudo da Escola Nova: bases, sistemas diretrizes da pedagogia contemporânea.** 14 ed – Rio de Janeiro: EDUERJ: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

LUCIANI, NÁDIA M. **Iluminação Cênica:** A performatividade da luz como elo entre a cena e o espectador. Tese (Doutorado) São Paulo: ECA/USP, 2020.

LUCK. Heloisa, **Pedagogia Interdisciplinar, fundamentos teóricos metodológicos.** Petrópolis, Rio de Janeiro. Ed. Vozes, 1994.

LUPPI, Mônica A. R. **Construtos e saberes necessários à formação pedagógica continuada de professores das licenciaturas**. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2021.

MACHADO, Neto. Dramaturgias do jogo. In: MORAES, M. ARAUJO, S. (Org.) **Antígona:** reduzida e ampliada. Curitiba: CiaSenhas de Teatro, 2007.

MAGALHÃES, Everton Moreira. **Interdisciplinaridade:** por uma pedagogia não fragmentada. 2000. Disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/memorial>. Acesso em: 20 jan. 2024.

MALHOTRA, Naresh. **Pesquisa de Marketing**: uma orientação aplicada. 4ª Ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MAMEDE, S. Aprendizagem baseada em problemas: características, processos e racionalidade. In: MAMEDE, S.; PENAFORTE, J. (Org.). **Aprendizagem baseada em problemas:** anatomia de uma nova abordagem educacional. Fortaleza: Hucitec, 2001. p. 25-48.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. Tradução de GaetanoLo Monaco. 3 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

MARTINAZZO, Celso J.; SILVA, Sidnei P. Condição humana e educação escolar a partir do viés da teoria da complexidade. In: **Edgar Morin, homem de muitos séculos**: um olhar latino-americano. Org. Elimar Pinheiro do Nascimento; Maurício Amazonas; Alfredo Pena-Veja. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2021.

MARCONDES, Danilo. A crise dos paradigmas e o surgimento da modernidade. In: MATURANA R., **Humberto. Cognição, ciência e vida cotidiana.** Organização e tradução de Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MARQUES, Luiz F. A arte do encontro. In: **Hysteria**. São Paulo: Grupo XIX de Teatro, 2006.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O Visível e o Invisível**. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

MESQUIDA, Peri. Paulo Freire e Antonio Gramsci: a filosofia da práxis na ação pedagógica e na educação de educadores. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 43, p. 32-41, set. 2011.

MICELI, S. **Intelectuais e Classe Dirigente no Brasil**. São Paulo: DIFEL, 1979.

MICHAELSEN, L. K.; KNIGHT, A. B.; FINK, L. D. (ed). **Team-based learning**: a transformative use of small groups. Westport: Praeger, 2002.

MICHELETTO, Rutinéia de Fátima. A mediação docente e o protagonismo estudantil. In: DEBALDI, B. (Org). **Metodologias ativas no ensino superior**: o protagonismo do aluno. Porto Alegre: Penso, 2020.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente**. Campinas: Papirus, 2005.

MORAES, Maria Cândida. Transdisciplinaridade e educação. In: SOUZA, Ruth C. C. Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange M. Oliveira (Org.). **Formação de Professores**: elos da dimensão complexa e transdisciplinar. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: In: MORAN, J.; BACICH, L. (Org). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. *In:* SCHNITMAN, D. F. (Org.) **Novos paradigmas, cultura e subjetividade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.274-289.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Trad.: Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina - 8a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez: Brasília; D.F.: UNESCO, 2011.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via:** as lições do coronavírus. Colaboração de Sabah Abouesslam. Rio de janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

MORIN, Edgar. **Conhecimento, ignorância, mistério**. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020a.

MORIN, Edgar. **A aventura de O Método** e Para uma racionalidade aberta. Tradução de Edgar de Assis Carvalho; Mariza Perassi Bosco. São Paulo: Editora Sesc São Paulo, 2020.

MORRIS, T. **E se Aristóteles dirigisse a General Motors?** - a nova alma das organizações. Trad. Ana Beatriz Rodrigues; Priscilla Martins Celeste. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

MOURA, D. G.; BARBOSA, E. F. **Trabalhando com projetos:** planejamento e gestão de projetos educacionais. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MOZOTA, Brigite Borja de. **Design Management**: Using to build brand value and corporate innovation. New York: Allworth Press, 2003.

NASCIMENTO, Robéria. N. A. Da educação como prática da liberdade à inteligência da complexidade: Diálogo de saberes entre Freire e Morin. BOCC - **Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação** (ISSN: 1646-3137) – 2007 – Disponível em: http://www.bocc.ubi.pt/pag/nascimento-roberia-educacao-como-pratica-da liberdade.pdf

NENEVÊ, Olga. As imagens. In: GIACOMINI, E. NENEVÊ, O. (Org.) **As imagens, a cena teatral e as transformações do real:** Processo criativo do Grupo Obragem Teatro e Cia. Curitiba: Obragem Teatro e Cia, 2008.

NERO, Cyro Del. **Máquina para os deuses**: anotações de um cenógrafo e o discurso da cenografia. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009

NERO, Cyro Del. **Cenografia:** uma breve visita. São Paulo: Editora Claridade, 2010.

NICOLETE, A. Criação coletiva e processo colaborativo: algumas semelhanças e diferenças no trabalho dramatúrgico. In: **Sala Preta**, [S. l.], v. 2, p. 318-325, 2002. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v2i0p318-325. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57109. Acesso em: 8 fev. 2024.

NIN BRAUER, Karin C. & FREIRE, Maximina M. Paulo Freire e Edgar Morin: A complementariedade de um diálogo possível. **Trabalhos em Linguística Aplicada** n(60.1). UNICAMP: Campinas, 2021

OKADA, Alessandra. Colearn 2.0 – coaprendizagem via comunidades abertas de pesquisa, práticas e recursos educacionais. **Revista e-curriculum**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC SP: São Paulo, v.7 - n.1, abr. 2011.

OLIVEIRA, Sandra. Modos de ser estudante e as pedagogias ativas: autonomia e aprendizagem na experiência do indivíduo livre. In: DEBALDI, B. (Org). **Metodologias ativas no ensino superior**: o protagonismo do aluno. Porto Alegre: Penso, 2020.

PEDROSO, Daniele S.; MACHADO, Michelle J. Os sete campos de experiências da docência à luz da complexidade: (Re)vivendo saberes de Edgar Morin. In: **Edgar Morin, homem de muitos séculos**: um olhar latino-americano. Org. Elimar Pinheiro do Nascimento; Maurício Amazonas; Alfredo Pena-Veja. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2021.

PENNA, A.G. **Introdução ao gestaltismo**. Rio de Janeiro: Imago, 1999.

PEREIRA, Fábio I. **O educador como intelectual orgânico nas concepções político-pedagógicas de Antonio Gramsci e Paulo Freire**: um desafio. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

PEREIRA, Silviane G. Estudo prévio: sala de aula invertida. In: DEBALDI, B. (Org). **Metodologias ativas no ensino superior**: o protagonismo do aluno. Porto Alegre: Penso, 2020.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

POPPER, K. R. **A Lógica da Pesquisa Científica**. Karl R. Popper: tradução Leonidas Hegenberg, Octanny Silveira da Mota. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

POZO, J. I. **Teorias Cognitivas da Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PRADO, Fernando L. **Metodologia de Projetos**. São Paulo: Saraiva, 2011.

PRIESS, Fernando G. Encantando o estudante para aprender. In: DEBALDI, B. (Org). **Metodologias ativas no ensino superior**: o protagonismo do aluno. Porto Alegre: Penso, 2020.

RATTO, Gianni. **Antitratado de Cenografia:** variações sobre o mesmo tema. São Paulo: Editora Senac, 1999.

REBOUÇAS, Renato B. Vivências possíveis – Espaço e processos de criação. In: **Hygiene**. São Paulo: Grupo XIX de Teatro, 2006.

REINEHR, Rafael. Recursos educacionais abertos na aprendizagem informal e no autodidatismo. In: SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson de Lucca. **Recursos educacionais abertos**: práticas colaborativas políticas públicas Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p.153-176.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

RIBEIRO, Jorge Ponciano. **Holismo, ecologia e espiritualidade**: caminho de uma Gestalt plena. São Paulo, Summus, 2009.

RIPPER, Luiz Carlos. Conferência feita por Luiz Carlos Ripper – I Ciclos de Paletras e Debates sobre Teatro. **Cadernos de Teatro** (Vol. 1) Rio de Janeiro: Universidade Santa Úrsula, 1980.

ROCHA, Jociane. Design Thinking na formação de professores: novos olhares para os desafios da educação. In: MORAN, J.; BACICH, L. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação no século XXI saberes necessários segundo Freire e Morin. **EccoS Revista Científica** (vol. 2, núm. 2). Universidade Nove de Julho: São Paulo, 2000.

ROSA, J. G. S.; MORAES, A de. **Avaliação e projeto de design de interface**. Teresópolis: 2AB, 2008.

ROSSINI, M. A. S. **Aprender tem que ser gostoso**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto, Afrontamento, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SERRANO, Rosario Mérida. Consensual Concept Maps in Early Childhood Education. In: MARRIOTT, Rita de Cássia Veiga; TORRES, Patrícia Lupion (Eds.). **Handbook of Research on Collaborative Learning using Concept Mapping**. Hershey, PA: Information Science Reference, 2010.

SERRONI, J. C. **Cenografia Brasileira**: Notas de um cenógrafo. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2013.

SILVA, Amabilis de Jesus. Figurinos: vetores de transformações. In: NETO, Walter L. Torres (Org). **Modernidade em Cena:** 50 anos de teatro em Curitiba. Curitiba: Kotter Editorial, 2022.

SILVA, Claudia S. R. da; RADVANSKEI, Sônia de F. A aprendizagem discente nas aulas presenciais por meio de metodologias ativas. In: SILVA, Claudia S. R. da; RADVANSKEI, Sônia de F. **Vozes da Pedagogia 2**: Metodologias ativas e inovação. Curitiba: Aporis, 2018.

SIMÕES, J; REDONDO, RD; VILAS, A F. A social gamification framework for a K-6 learning platform. **Computers in Human Behavior**. Instituto Superior Politécnico Gaya, Portugal: [s.n.]. 2012

SIQUEIRA, Lilia Maria Marques. **Uma proposta metodológica com o apoio de tecnologias educacionais na universidade**: um relato de experiência do curso de Engenharia Elétrica. 2010. Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR: Curitiba, 2010.

SOMMERMAN, A. **Inter ou transdisciplinaridade?** Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes. São Paulo: Paulus, 2006.

SOUZA, Reginaldo Cerqueira. **Arte e política:** o teatro como prática da liberdade, Curitiba (1950 – 1978). Dissertação de Mestrado. Curitiba: Pós-Graduação em Letras da UFPR, 1992.

STROH, Paula. Percursos, encontros e identificações com o complexo Edgar Morin. **Edgar Morin, homem de muitos séculos**: um olhar latino-americano. Org. Elimar Pinheiro do Nascimento; Maurício Amazonas; Alfredo Pena-Veja. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2021.

TEIXEIRA, Elizabeth. Paradigma Holístico: holismo e saúde. **Revista Escola de Enfermagem.** USP, v.30, n.2, p. 286-90,1996.

TIBALLI, E. F. A. **Pragmatismo, experiência e educação em John Dewey**. Poços de Caldas: ANPEd, 2003.

TOMAZ, J. B. O desenho de currículo. In: MAMEDE, S.; PENAFORTE, J. (Org.). **Aprendizagem baseada em problemas**: anatomia de uma nova abordagem educacional. Fortaleza: Hucitec, 2001. p. 109-139.

TORRES, Patrícia Lupion. **Laboratório on-line de aprendizagem**: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação. 2002. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Brasil, 2002.

TORRES, Patrícia Lupion, BEHRENS, Marilda Aparecida, TESCAROLO, Ricardo, MATOS, Elizete L. M. Formação continuada on-line para professores matice. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v.8, n.24, p.433-444, maio/ago. 2008.

TORRES, Patrícia Lupion et al. Construção coletiva do conhecimento: desafios da cocriação no paradigma da complexidade. In: OKADA, Alexandra (Ed.). **Open Educational Resources and Social Networks**: CoLearning and Professional Development. London: Scholio Educational Research & Publishing, 2012. Disponível em: <http://oer.kmi.open.ac.uk/?page_id=423>. Acesso em: 08 de Janeiro de 2024.

TORRES, P. L.; IRALA, E. A. F. Aprendizagem Colaborativa: Teoria e Prática. In: TORRES, P. L. (Org.). **Complexidade:** Redes e Conexões na Produção do Conhecimento. 1ªed.Curitiba: SENARPR, v. 1, p. 61-93, 2014.

TORRES, Patrícia Lupion; MARRIOTT, Rita de Cássia Veiga. A aprendizagem colaborativa no LOLA. In: SANTOS, Edméa; ALVES, Lynn. **Práticas pedagógicas e tecnologias digitais**. Rio de janeiro: E-papers, 2006.

TOSCANO, A. Aspectos da criação teatral colaborativa – experiências articuladas com a obra dramatúrgica de Georg Büchner: devoração da cobaia WoyZÉck – um experimento-máquina, de 2010, e Eu-Büchner, de 2013. **PARALAXE**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 19–31, 2016. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/paralaxe/article/view/30534. Acesso em: 8 fev. 2024.

VALADARES, J. E. A teoria da aprendizagem significativa como teoria construtivista. In: **Aprendizagem Significativa em Revista**, v. 1, p. 36-57. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

VASCONCELOS, Maria José Esteves de. **Pensamento sistêmico – o novo paradigma da ciência.** 2ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

VENTOSA, Victor J. **Didática da Participação**: teoria, metodologia e prática. Tradução de Newton Cunha. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2016.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

XAVIER, Libânia. **Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

WARDE, M. J. **Educação escolar:** abordagens psicológicas e sociais. São Paulo: Cultrix, 1994.

WEIL, Pierre. **A arte de viver em paz**: por uma nova consciência, por uma nova educação. São Paulo: Gente, 1993.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Cristhian Matheus Harrera. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YUS, Rafael. **Educação integral:** uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre: Artemed, 2002.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ANEXOS

ANEXO 01

PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA DE CENOGRAFIA

PLANO DE ENSINO

1. IDENTIFICAÇÃO*					
ANO LETIVO:	2024				
CAMPUS:	Curitiba II - FAP				
CURSO:	Bacharelado em Artes Cênicas				
GRAU:	3º - Superior / Graduação				
NOME DA DISCIPLINA:	**Cenografia**				
SÉRIE/PERÍODO:	2º				
TURMA:		**TURNO**:	Tarde		
CARGA HOR. TOTAL:	60	**TEÓRICA**:	40	**PRÁTICA**:	20
CARGA HOR. SEMANAL:	02				
CARGA HOR. SEMIPRESENCIAL					
OFERTA DA DISCIPLINA	Optativa - anual				
DOCENTE	Paulo Vinícius Alves				
TITULAÇÃO/ÁREA:	Doutorando				

2. EMENTA

A cenografia e a utilização do espaço como signo cênico e suas possibilidades estéticas.

3. OBJETIVOS

- Compreender e expandir as relações interdisciplinares e transdisciplinares da cenografia, do espaço cênico, do edifício teatral e de seus comportamentos sígnicos/linguísticos nas diferentes estéticas e culturas.
- Analisar os elementos e princípios da gramática visual, bem como das materialidades cenográficas.
- Vivenciar diferentes processos criativos e colaborativos em cenografia, assim como as diferentes relações entre atuantes e espectadores.
- Planejar e experimentar as diferentes fases dos processos cenográficos elaborando representações gráficas bidimensionais e tridimensionais.
- Implantar um processo cenográfico para uma encenação real, executada no Laboratório de Montagem II.

4. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

MÓDULO 01 - Teoria e prática da cenografia (primeiro bimestre)
Aula 01: O edifício teatral e as topografias da cena - 2 horas/aula
Aula 02: A cenografia em diferentes contextos e poéticas teatrais (Os princípios da cenografia) - 2 horas/aula
Aula 03: A cenografia e/ou espaço cênico como elemento(s) estruturante(s) da cena - 2 horas/aula

Aula 04: A relação da cenografia com os demais signos visuais e sonoros da encenação na cena contemporânea - 2 horas/aula
Aula 05: Espaços alternativos e Espaços não convencionais – 2 horas/aula
Aula 06: Estudo de caso - 2 horas/aula
Aula 07: Gramática visual - 2 horas/aula
Temas complementares: Os mais relevantes cenógrafos brasileiros; Bibliografia comentada; Teoria e Psicologia das cores

MÓDULO 02 – Processos criativos X Relações temáticas (segundo bimestre)
Aula 01: O espaço bidimensional e tridimensional na cenografia – 2 horas/aula
Aula 02: Prática de composição visual bidimensional – 2 horas/aula
Aula 03: Prática de composição tridimensional – 2 horas /aula
Aula 04: Laboratório de materiais: Papel e papelão – 2 horas aula
Aula 05: Prática de Cenografia Imersiva e Efêmera – 4 horas aula
Aula 06: Laboratório de materiais: Tecidos – 2 horas aula
Aula 07: Prática de Cenografia a partir da Arte Instalação – 04 horas/aula
Temas complementares: O espaço tridimensional e a segunda revolução cenográfica; Appia e Craig, os primeiros arquitetos da cenografia e da iluminação cênica

MÓDULO 03 Módulo - Projeto de cenografia (terceiro bimestre)
Aula 01: Exploração temática – 2 horas/aula
Aula 02: Primeira visita técnica: A Caixa Cênica do Palco Italiano – 2 horas/aula
Aula 03: Segunda visita técnica: Oficina Cenotécnica – 2 horas/aula
Aula 04: Primeiros desenhos – Considerações sobre o Espaço – 2 horas/aula
Aula 05: Planta Baixa – 2 horas/aula
Aula 06: Perspectivas e detalhamentos – 2 horas aula
Aula 07: Croquis – 2 horas aula
Aula 08: Maquetes – 2 horas aula
Temas complementares: Termos técnicos da caixa cênica, do edifício teatral e da oficina cenotécnica; Mapas de Palco; Softwares de modelagem 3D para confecções de Croquis e Maquetes virtuais

MÓDULO 04 - Teoria e prática da Transdisciplinaridade em projetos cenográficos (quarto bimestre)
Aula 01: O Espaço Relacional – 2 horas/aula
Aula 02: Acompanhamento de Montagem / Orientação – 2 horas/aula
Aula 03: A performatividade da Cenografia / Orientação – 2 horas/aula
Aula 04: Acompanhamento de Montagem – 2 horas/aula
Aula 05: A cenografia no campo expandido – 2 horas/aula
Aula 06: Visita guiada ao Museu – 2 horas/aula
Aula 07: Entrega da Maquete / Feedback do Projeto final – 2 horas /aula
Temas complementares: Cenografia para outras linguagens (cinema; dança e formas animadas); Cenografia no Campo Expandido (Vitrinismo, Desfiles de Moda, Expografia e Feiras temáticas

5. METODOLOGIA DE ENSINO

Aprendizagem Colaborativa com metodologias colaborativas de ensino-aprendizagem:
- Aprendizagem Baseada em Projetos;
- Aulas teórico-dialogadas;
- Aprendizagem Baseada em Equipes;
- Aprendizagem Baseada em Problemas;
- Aprendendo juntos;
- Aulas externas – Visitas guiadas;
- Classe Jigsaw;

- Investigando em grupos;
- Investigando juntos;
- Sala de aula invertida;
- Testes gamificados;

6. RECURSOS DIDÁTICOS

Recursos Educacionais Abertos; projetor multimídia; lousa e giz; arquivos em PDF oferecidos pelo professor; rede de internet; mesas para atividades práticas; materiais para composições visuais e processos cenográficos.
Plataformas virtuais: AVA - Microsoft Teams; YouTube; Mentimeter; Kahoot; Google Forms.

7. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Avaliações processuais: **Diagnósticas**, à medida em que o professor avalia etapas e níveis de aprendizagem; **Formativas**, à medida em que os estudantes se relacionam com a Aprendizagem Colaborativa e **Somativas**, à medida em que os estudantes demonstram se a aprendizagem foi significativa no decorrer das práticas avaliativas.

8. BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da Linguagem Visual.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.
HOWARD, Pamela. **O que é cenografia?** Tradução de Carlos Szlak – São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.
SERRONI, J. C. **Cenografia Brasileira**: notas de um cenógrafo. São Paulo: Edições Sesc, 2013.

COMPLEMENTAR

ALVES, Paulo Vinícius. A fenomenologia de Merleau-Ponty e a arte relacional do século XX: Pressupostos para a expansão do conceito de espaço cênico. **Revista Científica/FA**P, [S.l.], nov. 2020. ISSN 1980-5071. Disponível em: http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/3698
ALVES, Paulo. Vinícius. O espaço cênico como uma relação quiasmática. **Revista Urdimento** - Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 1, n. 40, p. 1-21, 2021. DOI: 10.5965/1414573101402021e0204. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/18554
ALVES, Paulo Vinícius; PEDROSO, Daniele Saheb. A importância da transdisciplinaridade e do pensamento complexo no processo de ensino-aprendizagem de cenografia. **Revista Científica/FAP**. Vol. 25 nº 2 - Curitiba, 2021. ISSN 1980-5071. Disponível em: http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/4294
ANCHIETA, José de. **Cenograficamente**: da cenografia ao figurino. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.
ANDRADE, Eduardo dos S. **O Espaço Encena**: teatralidade e performatividade da cenografia contemporânea. Rio de Janeiro: Editora Synergia, 2021.
BERTHOLD, Margot. **História mundial do teatro**. Trad. Maria Paula Zurawiski. São Paulo: Perspectiva, 2001.
BULCÃO, Heloisa Lyra. **Luiz Carlos Ripper**: Para Além da Cenografia. Petrópolis: De Petrus et Alii; FAPERJ, 2014.
DENNY, Marcelo. **Cenografia Digital na Cena Contemporânea**. São Paulo: Annablume, 2019.
EICHBAUER, Helio. **Cartas de marear** – Impressões de viagem, caminhos de criação. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2013.
MACHADO, R.J.B. **Oficina cenotécnica**. Rio de janeiro: Funarte, 2004.
MANTOVANI, Anna. **Cenografia**. São Paulo: Ática, 1989
NERO, Cyro Del. **Cenografia, uma breve visita**. São Paulo: Claridade, 2010.
NERO, Cyro Del. **Máquina para os deuses**: anotações de um cenógrafo e o discurso da cenografia. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009
RATTO, Giani**. Antitratado de cenografia**. São Paulo: Senac, 1999
SILVA, R.J.G. **100 termos básicos da cenotécnica teatral**. Rio de Janeiro: Funarte, 2003.

ANEXO 02

ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL COM OS ESTUDANTES DE CENOGRAFIA

TEMAS NORTEADORES DA CONVERSA

1 - A ESCOLHA DO TEMA

No início do ano letivo, decidimos relacionar as diferentes práticas (que a disciplina de Cenografia já vinha experimentando ao longo de quase 10 anos) com uma prática de montagem ou projeto artístico autoral, experimentado por vocês na disciplina de Laboratório de Montagem II. O desejo era interrelacionar os saberes experimentados na prática da cenografia com uma situação real, um projeto de encenação que vocês desenvolveriam. Cada estudante projetou, operou, experimentou e aprendeu ao seu modo, em situações diversas. O foco principal desta reflexão está em saber mais sobre o COMO e o PORQUE, menos sobre O QUE aconteceu durante o desenvolvimento do projeto cenográfico na disciplina. Portanto, a respeito da escolha do seu tema:

- Como você avalia a escolha do seu tema para o andamento do seu projeto continuado? Fez uma boa escolha? Ficou satisfeito? Poderia ser diferente? Como?

- As referências trazidas pela disciplina através de fotos, vídeos e/ou depoimentos contribuíram com suas escolhas?

- Como a disciplina poderia propor outras estratégias para se chegar à escolha do um tema?

2 – PROCESSOS COLABORATIVOS

Os conteúdos abordados pela disciplina de Cenografia variaram entre conhecimentos provenientes do design (gramática visual), das artes visuais e da abordagem relacional (cenografia efêmera e cenografia a partir da arte instalação), da arquitetura e cenotecnia cênica (as diferentes configurações do edifício teatral na

história do teatro e os termos e conhecimentos técnicos da maquinaria cênica), da pesquisa com materialidades (prática colaborativa com tecido e papelão), do desenvolvimento projetual (planta baixa, perspectiva, desenhos livres, croquis, detalhamento e maquete) e da vivência em grupo. Nesse sentido:

- Como as diferentes práticas realizadas na disciplina contribuíram para o desenvolvimento do seu projeto artístico? Teve ligação entre uma coisa e outra? Quais?

3 – INTERDISCIPLINARIDADE

O seu projeto de cenografia foi realizado em parceria com outra(s) disciplina(s) ou com outros projetos artísticos de sua autoria. Dessa maneira, pergunto:

- A prática da interdisciplinaridade foi relevante para a sua aprendizagem? Como? Por quê?

4 – TRANSDISCIPLINARIDADE

Diversas vezes abordamos que os materiais criativos para as experiências cênicas veem de todas as áreas e linguagens da experiência humana, não somente as artísticas. Incentivamos as relações com outras possibilidades além da sala de aula. Então, pergunto:

- Você consegue identificar a presença da transdisciplinaridade no andamento da disciplina e no processo experimentado por você? Como?

5 – O CONCEITO DE CENOGRAFIA

Ficamos imaginando que a maneira como você pensava a cenografia antes de passar pela disciplina se modificou com as experiências vivenciadas. Nesse sentido, pergunto:

- Após o percurso experenciado na disciplina, como você poderia definir a cenografia?

ANEXO 03

ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL COM O ANTROPOFOCUS

TEMAS NORTEADORES DA CONVERSA

A ideia inicial era falarmos somente sobre o espetáculo, com toda a equipe de criação que pudesse estar presente. Porém, focar apenas no processo criativo de um espetáculo, poderia restringir as nossas reflexões sobre o processo criativo que experimentamos juntos em cenografia no Grupo Antropofocus. Dessa maneira, propusemos conversarmos sobre três espetáculos: **No dia seguinte: A quase história da TV brasileira**, **Justo Hoje** e **Pela Hora da Morte**. Sendo assim, para aproveitarmos bem o nosso encontro, a conversa ficou restrita aos cinco artistas que participaram intensamente dos 03 trabalhos: Anne Celli (atriz, dramaturga e diretora), Andrei Moscheto (ator, dramaturgo e diretor), Edran Mariano (ator e produtor). Marcelo Rodrigues (ator e caracterizador) e Paulo Vinícius (cenógrafo e figurinista).

O foco principal está em saber mais sobre o COMO e o PORQUE e menos sobre O QUE aconteceu. Portanto, alguns temas/perguntas importantes para conversarmos, são:

1- Uma proposta cenográfica pode ser fundante para o desenvolvimento de uma encenação, influenciando as escolhas do diretor, do elenco, dos demais designers cênicos e artistas criadores do espetáculo. Como as proposições dessa ordem foram experimentas por vocês nos processos colaborativos desenvolvidos pelo Grupo Antropofocus?

2- A cenografia também deve adequar-se às necessidades e solicitações das cenas trabalhadas na sala de ensaio. Quais são suas lembranças sobre acontecimentos dessa ordem?

3- De acordo com as experiências vivenciadas, como um cenógrafo deve comportar-se na prática dos processos colaborativos em teatro? Por outro lado, como os demais artistas devem se comportar com as proposições da cenografia?

4- Sobre o andamento de uma criação colaborativa, quais seriam as etapas ideais para o andamento da cenografia?

5- Como uma proposição espacial/cenográfica pode se relacionar com o trabalho da atuação e da direção?

ANEXO 04

FOTOGRAFIAS E INFORMAÇÕES SOBRE OS ESPETÁCULOS ABORDADOS NO CAPÍTULO 4

NO DIA SEGUINTE – A QUASE HISTÓRIA DA TEVÊ BRASILEIRA narra a fictícia estreia da tevê brasileira, onde a plateia torna-se o auditório de uma programação ao vivo de 1950. Ao longo do ato inicial, todos acompanham os bastidores da tevê e a sua programação variada: seriado enlatado americano, propagandas, telejornal e telenovela. O público acompanha tudo no palco e nos aparelhos de tevê espalhados pelo teatro, que recebem transmissão ao vivo - assim, podem distinguir o que é transmitido e o que realmente acontece no estúdio, propiciando uma sátira aos bastidores da TV. Ao final do dia de estreia, toda a equipe é surpreendida pelo fato de que será necessário fazer tudo outra vez NO DIA SEGUINTE, sendo que os programas não poderão ser reprisados e que a equipe não programou essa continuidade. A partir deste ponto, a equipe do estúdio repetirá os programas do dia anterior só que agora serão improvisados, tomando como base uma entrevista realizada com uma pessoa do público. Essa entrevista fará parte de um *talk show*, que marcará o início do Dia Seguinte da TV Anhangá, emissora fictícia da peça. (Texto extraído do site do grupo)

FICHA TÉCNICA
Direção: Andrei Moscheto
Texto: Anne Celli e Andrei Moscheto
Elenco: Anne Celli; Andrei Moscheto; Edran Mariano; Kauê Persona; Marcelo Rodrigues
Músicos: Candiê Marques e Doriane Conceição
Técnicos: Lucri Regianni e Paulo Rosa
Cenário e Figurinos: Paulo Vinícius
Vídeo: Paulo Rosa
Iluminação: Lucas Amado
Diretor de Produção: Edran Mariano
Assistente de Produção: Renata Melão
Fotos: Paulo Feitosa

Figura 1 Cena do espetáculo NO DIA SEGUINTE - Foto de Paulo Feitosa

Figura 2 Cena do espetáculo NO DIA SEGUINTE - Foto de Paulo Feitosa

Figura 3 Cena do espetáculo NO DIA SEGUINTE - Foto de Paulo Feitosa

Figura 4 Cena do espetáculo NO DIA SEGUINTE - Foto de Paulo Feitosa

Figura 5 Cena do espetáculo NO DIA SEGUINTE - Foto de Paulo Feitosa

JUSTO HOJE! coloca no mesmo caldeirão as nobres e as nem tão nobres emoções que habitam um ser humano, no intuito de refletir, quiçá entender, o momento pelo qual o mundo passa. Figuras absolutamente cotidianas ganham, sob as luzes da ribalta, contornos nem sempre simpáticos ou agradáveis, a partir de um olhar sobre as relações estabelecidas em casa, na rua, no trabalho. “Nem mesmo uma tragédia parece capaz de tirar as pessoas do torpor que as impede de ver o outro com mais humanidade. Não foi fácil chegar no texto final”, comenta Andrei Moscheto, diretor fundador da companhia, que assina a autoria do texto junto com Anne Celli e Bruno Lops. “Estávamos em um caminho. Mas, de repente, a realidade veio com tudo e a criação deu uma guinada forte e meio inesperada. Chegamos na questão da humanidade, ou melhor, na falta dela, pois parece que nem uma tragédia acontecendo diante dos nossos olhos é capaz de nos fazer agir”, pondera ele. Moscheto explica que o grupo, conhecido por provocar o riso solto, dessa vez quis levar o riso para outro lugar. “Estamos enfrentando outros desafios estéticos, mas ainda nos seguramos na

leveza natural dos relacionamentos para não deixar tudo pesado demais. Até porque não são pessoas más as que colocamos em cena. Se fossem o lixo da humanidade seria até mais fácil. Mas, não, são pessoas bacanas retratadas, somos nós ali também, que protegidos pelo conforto do lar não damos conta das tragédias, que vão se tornando corriqueiras", pondera. Para o Antropofocus, JUSTO HOJE! é uma declaração do quanto "nós, seres humanos estamos perdidos". "E sobre o quanto somos estúpidos por estarmos passando por isso tudo. Pessoas bacanas com um comportamento patético para mostrar o patético que existe em todos nós", completa o diretor. (Texto de divulgação: https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/justo-hoje/10828)

FICHA TÉCNICA
Direção: Andrei Moscheto
Assistente de Direção: Bruno Lops
Atores-Criadores: Anne Celli, Andrei Moscheto, Edran Mariano e Marcelo Rodrigues
Voz em Off: Luiz Carlos Pazello
Dramaturgia: Anne Celli, Andrei Moscheto e Bruno Lops
Preparação de Elenco: Allan Benatti
Cenário e Figurinos: Paulo Vinícius
Cenotécnico: Felipe Gustavo Casagrande
Costureira: Nair Scheffler
Sonoplastia: Célio Savi
Op. de Som: José Lucas Ribeiro
Iluminação: Wagner Corrêa
Op. de luz e vídeo: Wagner Corrêa / Paulo Rosa
Designer de Projeção: Paulo Rosa
Produção dos Áudios em Off: Villa Sonora
Produções Produção Vídeo: HORN Produções
Designer Gráfico: Lula Carneiro
Fotos: Paulo Feitosa
Assistente de Produção: Dânatha Siqueira
Direção de Produção: Edran Mariano
Realização: Antropofocus

Figura 6 Cena do espetáculo JUSTO HOJE! - Foto de Paulo Feitosa

Figura 7 Cena do espetáculo JUSTO HOJE! - Foto de Paulo Feitosa

Figura 8 Cena do espetáculo JUSTO HOJE! - Foto de Paulo Feitosa

Figura 9 Cena do espetáculo JUSTO HOJE! - Foto de Paulo Feitosa

Figura 10 Cena do espetáculo JUSTO HOJE! - Foto de Paulo Feitosa

PELA HORA DA MORTE é um espetáculo em que o público acompanha a jornada de uma paciente que é levada às pressas para o centro cirúrgico do fictício hospital *Saint Monnaie*. Ela passa por uma triagem exclusiva, oferecida apenas para os pacientes cobertos pelo caríssimo Plano Premium. No entanto, no procedimento descobre-se um engano burocrático: a paciente não é Premium e seu plano não cobre extravagâncias como cirurgias. Imediatamente a operação é interrompida e a paciente vem a óbito. O Hospital segue todos os protocolos burocráticos, até que acontece o inexplicável: a paciente que foi declarada morta volta à vida. Temendo que a paciente faça uma denúncia por negligência, o Hospital decide que o melhor a fazer é mantê-la “morta”. À deriva dentro do Hospital, perambulando dentro de um saco mortuário, acompanhamos a jornada da paciente para provar a todo custo que ela está viva.

FICHA TECNICA

Direção: Anne Celli

Assistente de Direção: Bruno Lops

Dramaturgia: Anne Celli, Bruno Lops e Andrei Moscheto

Elenco: Andrei Moscheto, Anne Celli, Edran Mariano, Larissa Lima e Marcelo Rodrigues

Voz em off: Alexandre Nero, Anderson Bizzocchi e Ciliane Vendruscolo

Direção de movimento e Preparação Corporal: Peter Abudi

Iluminação: Nadja Naira

Assistente de Iluminação, Soluções luminosas e traquitanas: Paulo Rosa

Op. de luz: Paulo Rosa

Cenário e Figurino: Paulo Vinicius

Cenotécnico: Serralheria Arco Verde

Costureiras: Mari Fernandes e Cidinha Alves

Sonoplastia: Célio Savi

Op. de som: Gabriela Farias

Designer Gráfico: Marcella Calado

Fotos: Paulo Feitosa

Assessoria de Imprensa: Adriane Perin – De Inverno Comunicação

Assistente de Produção: Dânatha Siqueira

Figura 11 Cena do espetáculo PELA HORA DA MORTE - Foto de Paulo Feitosa

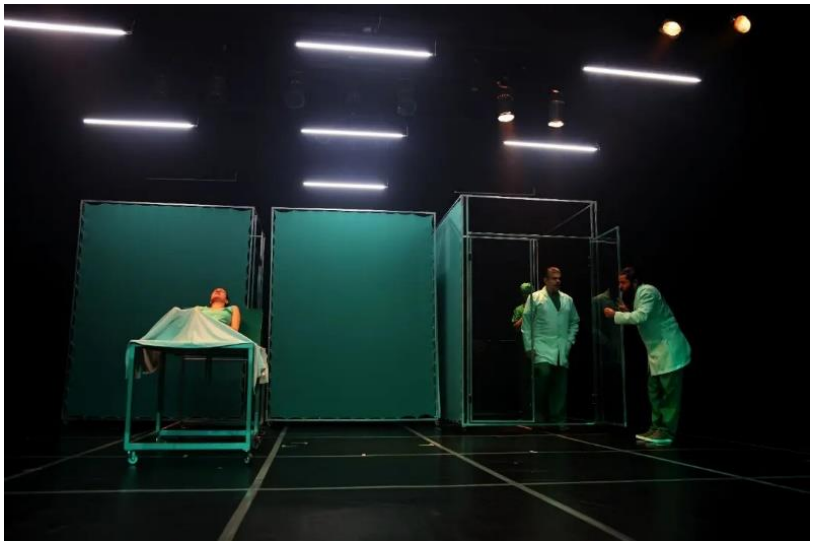

Figura 12 Cena do espetáculo PELA HORA DA MORTE - Foto de Paulo Feitosa

Figura 13 Cena do espetáculo PELA HORA DA MORTE - Foto de Paulo Feitosa

Figura 14 Cena do espetáculo PELA HORA DA MORTE - Foto de Paulo Feitosa

Figura 15 Cena do espetáculo PELA HORA DA MORTE - Foto de Paulo Feitosa

ANEXO 05

HISTÓRICO DO CURSO DE BACHARELADO EM ARTES CÊNICAS DA UNESPAR / FAP[23]

O curso de **Bacharelado em Artes Cênicas**, da UNESPAR - Campus de Curitiba II – FAP, foi criado em 1984, tendo iniciado suas atividades no primeiro semestre de 1985, numa iniciativa da então Fundação Teatro Guaíra, que mantinha um curso livre de formação de atores e diretores, denominado CPT – Curso Permanente de Teatro. Com o objetivo de uma reestruturação que pudesse formar profissionais das Artes Cênicas com capacitação de nível superior, oportunizando o acesso a mais informação e conhecimento de modo a fortalecer a capacidade crítica e reflexiva sobre arte e cultura na cidade de Curitiba, foi, inicialmente, estabelecida uma parceria com a então Universidade Católica do Paraná, com a qual foi criada a primeira graduação em Artes Cênicas do Paraná, que oferecia duas habilitações: Interpretação e Direção Teatral.

Inicialmente, o curso funcionava nas dependências do Teatro Guaíra e ocupava, por locação, salas do antigo Colégio Santa Maria, na Rua XV de Novembro, ao lado do teatro. No espaço físico privilegiado da então Fundação Teatro Guaíra, eram ministradas várias disciplinas (Iluminação, Cenografia, Indumentária, Interpretação, Direção). Naquele período, os discentes do curso tinham acesso às cabines de luz, sonoplastia, cenotécnica e costura, assim como aos serviços e acervo destes setores, para a realização das provas públicas. Nos três palcos do Teatro Guaíra eram eventualmente realizadas aulas práticas e as apresentações públicas dos trabalhos dos discentes, como extensão de serviços à comunidade.

Posteriormente, o curso de Bacharelado em Artes Cênicas passou a ocupar um Barracão no bairro Tarumã, juntamente com o curso de Dança, ali permanecendo até serem transferidos para a sede da FAP, na Rua dos Funcionários, onde funciona até hoje. Em 2004, foram iniciadas obras de reforma de um edifício público, situado também na Rua dos Funcionários, que abriga o Teatro Laboratório (TELAB), cinco

[23] Texto retirado do PPC – Projeto Pedagógico de Curso – Bacharelado em Artes Cênica da UNESPAR / FAP – Campus II, Curitiba.

estúdios para aulas práticas, uma sala administrativa onde também ficam armazenados os equipamentos de luz, um pequeno camarim e uma saleta para armazenamento de figurinos, tendo sido concluído em 2010. Em 2011 iniciou-se a construção de um anexo, para abrigar duas salas de aula teórica, uma sala de maquiagem e uma pequena sala para professores, além de dois estúdios multiuso e uma sala de ensaios.

Na época de sua criação ainda não se haviam estabelecido as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação, filhas estas, da Lei de diretrizes e bases da Educação – LDB decretada em 1996. Assim, no início dos anos 2000, começaram as primeiras discussões em torno da alteração curricular, todavia os resultados práticos destas primeiras discussões, apareceram em pequenas, porém importantes mudanças:

1. A retirada da matriz do curso, da disciplina de Teologia - herança da cooperação entre a PUC de Curitiba e o Centro Cultural Teatro Guaíra, para a criação do curso universitário.

2. Foi acrescentada à matriz curricular, a disciplina de História do Teatro Brasileiro, mais tarde denominada apenas Teatro Brasileiro.

3. Redução do número de vagas de 80 para 40 para habilitação em Interpretação (30 vagas) e Direção (10).

4. Opção, ao candidato, de definição de habilitação (interpretação ou direção) na inscrição e não mais no segundo ano, com diferenciação de parte das provas do THE entre as duas habilitações.

5. A reforma curricular foi retomada efetivamente a partir da promulgação do Decreto Federal 5773, de maio de 2006, que estabeleceu as normas que regulam a necessidade e a periodicidade da renovação do reconhecimento dos cursos de graduação.

A partir daquele momento, realizaram-se discussões acadêmicas, em grupos de trabalho formados pelos professores do curso, de modo a:

1. Rever e encontrar formas de superação das insuficiências apontadas, tanto pelo corpo discente quanto pelos docentes ao longo da história do curso até aquele momento;

2. Buscar formas de contemplar a implantação das adequações legais;

3. Atualizar os conteúdos do curso em consonância com o horizonte artístico da cena na atualidade;

4. Sistematizar práticas que já se realizavam, e introduzir outras que se aliassem ao objetivo de fortalecer e responder às reivindicações quanto ao reconhecimento das artes como produtoras de conhecimento.

Assim, a proposta aprovada em 2010 e implantada em 2011, apresentava uma profunda transformação, que pretendia atender às demandas do novo e complexo horizonte das artes cênicas, ajustar-se à LDB de 1996 e, principalmente, à Resolução nº 4 de 8 de março de 2004 CNE/CES 4/2004, Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Teatro.

A maior transformação proposta naquele momento foi a implementação de uma formação desvinculada de habilitações, atendendo a uma demanda discente relativa à oferta de outras possibilidades de percurso para o Bacharelando em Artes Cênicas. Levou-se em consideração que funções artísticas como iluminador(a), cenógrafo(a), figurinista e sonoplasta na época de criação do curso eram vistas apenas como técnicas, mas que, com a desierarquização realizada pelo fazer teatral contemporâneo, passaram a ocupar espaços mais relevantes nos estudos e nas práticas teatrais.

Foi com a constatação de que a cena contemporânea é polifônica e caracteriza-se por uma profusão de apropriações de linguagens, e por entender que estas características favorecem o fortalecimento da pluralidade e a expansão de territórios de saberes das artes cênicas que buscou-se contemplar outras possibilidades nos fazeres do teatro. Sobretudo, levou-se em consideração a permeabilidade entre as funções de ator/atriz, diretor(a), autor(a), performer e outras. Diante desta realidade, desde 2011 o Bacharelado em Artes Cênicas da UNESPAR tem o objetivo de oportunizar experiências teórico-práticas nas diferentes funções criativas que orbitam a cena, e seus modos de sistematização da produção de reflexão. As antigas habilitações foram substituídas pelo compromisso de formar artistas-pesquisadores(as), intentando a aproximação com o horizonte acima descrito.

A partir dos aspectos acima apontados, entende-se a importância de se ter clareza sobre quais são as condições necessárias para realmente atender ao proposto Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) quando diz que "a política de responsabilidade social na UNESPAR perpassa o conceito de instituição pública, gratuita e de qualidade, cuja identidade se caracteriza pelo compromisso social, os valores de liberdade, justiça social, cidadania, educação, identidade, responsabilidade, integração, pluralidade e ética.” (PDI Unespar, p.43). Assim

percebe-se a necessidade de se realizar todos os esforços necessários para que se cumpram estes pressupostos, com a clareza das batalhas necessárias para sua plena realização, ou corremos o risco de negligenciar princípios que nos parecem os mais caros para a educação pública.

Por todo o histórico acima apresentado, o Programa de Reestruturação dos Cursos de Graduação da UNESPAR de 2015, ofereceu a oportunidade de revisão mais ampla do que a inicialmente pretendida pelo curso, favorecendo maior atenção aos objetivos de formar artistas pesquisadores em relação à prática metodológica aplicada; foi possível também questionar o coeficiente crítico alcançado com as quatro turmas formadas até então. Assim, na reformulação ora proposta, se pretende de forma mais apurada e consequente oferecer os conteúdos através de uma sistematização que proporcione efetiva oportunidade de realização da pesquisa artística e acadêmica, do diálogo com a comunidade através da curricularização da extensão, assim como oportunizar de maneira cada vez mais clara o exercício de reflexão e ação crítica, como será demonstrado nos tópicos seguintes.