

INVESTIGAÇÃO-AÇÃO DAS PERFORMANCES CULTURAIS: O MÉTODO EXPOSITIVO COMO PROBLEMATIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES(?)

Márcio Penna Côrte Real¹
Antonio de Jesus Pereira²
Joana Dark Leite³

Resumo:

Este trabalho apresenta análises e resultados de um programa de investigação-ação, que vem sendo consolidado pelos autores, abrangendo temáticas como: as musicalidades das rodas de capoeira; as práticas culturais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, particularmente aquela denominada de mística; bem como, os círculos de cultura de contação de histórias, desenvolvidos com um grupo de idosos. Essas temáticas, desenvolvidas em projetos individuais, são articuladas por um processo de produção de conhecimento no campo de pesquisa interdisciplinar das performances culturais. O fio condutor das análises passa pela emergência de diferentes linguagens junto ao campo empírico, tais quais musicalidades, poesias, encenações, e contações de histórias. A partir desse universo temático, são apresentados resultados pertinentes à contribuição da investigação sobre a prática para a formação de educadores como investigadores ativos, bem como para a produção do conhecimento, no campo que vai das artes às práticas educativas na abordagem das performances culturais. Como desafio, é apresentada uma breve reflexão sobre a necessidade de formulação de métodos expositivos capazes de evidenciar a multiplicidade de linguagens artísticas presentes nas práticas culturais investigadas.

Palavras-chave: investigação-ação; artes; performances culturais; formação de educadores; método expositivo.

1 - Introdução:

Este trabalho evidencia um processo de investigação-ação que vem sendo vivido pelos autores em torno da sua atuação político-pedagógica junto às práticas culturais, como a capoeira, a contação de histórias e as místicas do movimento dos trabalhadores rurais sem-terra/MST. A investigação-ação educacional, concepção assumida como um dos guias

¹ Doutor em Educação pela UFSC. Professor da Faculdade de Educação/FE da Universidade Federal de Goiás/UFG; e do Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais Interdisciplinar/PPGPCI da Escola de Música e Artes Cênicas/EMAC desta universidade. E-mail: mpcortereal@yahoo.com.br

² Mestre em Performances Culturais pelo PPGPCI/EMAC/UFG e acadêmico do Curso de Doutorado deste Programa de Pós-Graduação. E-mail: antony_ufpa@yahoo.com.br

³ Acadêmica do Curso de Mestrado em Performances Culturais do PPGPCI/EMAC/UFG. E-mail: joanadarkl@yahoo.com.br

metodológicos do processo explora dimensões como os hábitos, os usos costumeiros, os precedentes, as tradições, as estruturas de controle e as rotinas burocráticas, enfim, os problemas e desafios, a fim de identificar e superar aqueles aspectos da educação e da escolaridade que são contraditórios e irracionais (CARR e KEMMI'S, 1988, p.233).

Neste universo de investigação sobre a própria prática, temos nos articulado a partir dos processos formativos e de pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais – Interdisciplinar/PPGPCI. A partir da inserção neste campo de pesquisa e de produção do conhecimento em uma perspectiva interdisciplinar, temos nos valido do aporte teórico-metodológico das performances culturais para o trato das questões problematizadas.

As performances culturais são aqui entendidas como um campo complexo e dinâmico de investigação, que permite abarcar objetos de estudo das ciências sociais e humanas, das artes, das práticas culturais, das festas e dos rituais dos diferentes grupos sociais. Como abordagem teórico-metodológica, podem focalizar os processos de produção de sentidos e de sociabilidade, vividos pelos grupos na organização e implementação das suas práticas. Portanto, faz sentido investigar os pensamentos, as ideias, os interesses de determinados grupos e a forma como estes alimentam as ações presentes nas festas, nas práticas culturais, nos rituais, nas manifestações políticas e artísticas, enfim, nos diferentes fazeres em que os seus dramas sociais se manifestam.

A partir do diálogo com Turner (1982) e Schechner (2006), a discussão abre a possibilidade de compreender performance como forma de expressão humana que se manifesta no cotidiano dos indivíduos, seja de forma consciente ou não. Pois, às vezes, até sem perceber as pessoas estão realizando performances. Por exemplo,

As reflexões embrionárias de Victor Turner (nascido em 1920) vêm de sua experiência em rituais e dramas sociais em Ndembu, nos anos de 1950. As reflexões mais agudas de Schechner (nascido em 1934), por sua vez, vêm de sua experiência em teatro de vanguarda. (DAWSEY, 2011, p. 207).

Percebemos, então, que os dramas vividos pelas pessoas podem ser vistos de várias maneiras, isto é, aos dramas sociais, em determinados contextos, são atribuídos significados que se renovam e tomam outros sentidos (TURNER, 1982).⁴

⁴ Esse trecho tem como base o trabalho de Pereira (2014): *O sentido da mística como uma performance cultural do MST*. In.: Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade (CETS), disponível em: www.cadernosets.inhumas.ifg.edu.br, acessado em 15/09/2015.

Neste sentido, na primeira parte do trabalho, analisamos o percurso de investigação sobre a contribuição das práticas culturais de origem negra, como a capoeira, para a formulação de programas de educação musical (CORTE REAL, 2001; 2006). A esta altura a preocupação temática inicial com a organização das práticas educativas foi ampliada com a problemática da formação de educadores no contexto da capoeira. Isto é, se por um lado, na capoeira, a música potencializa uma série de práticas educativas não formais, por outro, as musicalidades das rodas de capoeira são objetos de disputa e, portanto, de relações de poder vividas entre os agentes do campo cultural da capoeira.

De passagem, podemos observar que o conceito de educação é ampliado, no Brasil, particularmente a partir dos anos de 1980, deixando de abarcar apenas as práticas escolares formais. Neste viés, segundo Gohn (2001, p.98-9) a conceituação de educação não formal respeita um processo com quatro aspectos a serem considerados:

O primeiro envolve a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos, isto é, o processo que gera a conscientização dos indivíduos para a compreensão de seus interesses e do meio social e da natureza que os cerca, por meio da participação em atividades grupais. Participar de um Conselho de escola poderá desenvolver essa aprendizagem. O segundo, a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades. O terceiro, a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltados para a solução de problemas coletivos cotidianos. (...) O quarto, e não menos importante, é a aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, escolar, em formas e espaços diferenciados (GOHN, 2001, p.98-9).

Isto é, trata-se, em muitos casos, de um tipo de educação pensada coletivamente para atender as demandas – por exemplo, acesso à escrita e à leitura – de alguns grupos específicos, como trabalhadores, grupos de jovens etc.; ou, ainda, voltada para processos de formação e atualização, segundo finalidades específicas (cf. GOHN 2001 p.103 apud CORTE REAL, 2006, p. 253). Podemos observar ainda que von Simson *et all* (2001, p.9 apud CORTE REAL, 2006, p.253) entendem que a caracterização da educação não formal não indica necessariamente a não-existência de uma formalidade; mas, sim, uma maneira adversa à da escola na sua ação.

Neste percurso da discussão das práticas educativas não formais, na segunda parte do texto, apresentamos o trabalho de investigação das práticas culturais presentes no MST. No primeiro momento desta discussão, centramos a atenção na contribuição que a prática cultural denominada de mística pode exercer no sentido da formação da militância orgânica do MST

(PEREIRA, 2014). Esse processo de investigação foi ampliado, mais recentemente, com a investigação, em nível de Doutorado em Performances Culturais, de Pereira (2015) sobre a dinâmica das narrativas que giram em torno do acontecimento do Massacre do Eldorado dos Carajás, em 1996, na Curva do S, no Sul do Estado do Pará. Este acontecimento, o qual se reveste de uma dimensão simbólica e política para os trabalhadores rurais sem-terra, é analisado a partir das narrativas dos sobreviventes do massacre e da forma como essas vêm sendo apropriadas pelo conjunto deste movimento social, servindo como elemento da luta pela terra.

Na terceira parte do texto, ainda preocupados com o percurso de investigação sobre as nossas práticas, discutimos a possibilidade de a realização do que chamamos de círculos de cultura de contação de histórias contribuir para que os seus participantes, no caso idosos de uma comunidade de Goiânia/GO, possam ampliar e ressignificar suas leituras de mundo a partir deste processo coletivo (LEITE, 2015).

O que aproxima essas investigações tem a ver com a forma como os diferentes agentes sociais do mundo da capoeira, do MST e da comunidade de idosos, enfrentam, no cotidiano, seus dramas sociais, seus desafios e situações-limite. Portanto, a partir da nossa inserção no campo das performances culturais, argumentamos, nas considerações finais, que a investigação considera cada fenômeno cultural como campo de debate e reflexão que nos possibilita dialogar com a teoria e com a prática compartilhadas. A partir deste campo empírico, apresentamos contribuições para a reflexão sobre essas performances culturais e sobre a formação de educadores. Por outro lado, como desafio, salientamos que a apreensão das diferentes linguagens presentes nessas práticas culturais tem sido o desafio do processo investigativo. Isto é, nos preocupamos com o: como transpor para o texto escrito de nossos trabalhos acadêmicos as linguagens poéticas, musicais, imagéticas, dramáticas, etc. presentes nas práticas investigadas? Mais ainda, como vislumbrar a produção de um conhecimento que permita apreender e demonstrar os anseios, as visões de mundo, os sentidos e os significados que os grupos com os quais trabalhamos atribuem às suas práticas?

2 – As musicalidades das rodas de capoeira:

A trajetória de investigação enfocada neste trabalho teve início na Universidade Federal Santa Maria/UFSM, com a investigação de temáticas atinentes à formação de educadores e ao ensino de artes, particularmente, a educação musical, no Centro de Artes e Letras e no Centro de Educação desta universidade. Desde então, desenvolvemos programas de educação musical, dinamizados a partir da dialogicidade e da investigação de temas

geradores da educação freireana; os quais resultaram nas Dissertações de Mestrado em Educação de Morales (1999), intitulada *Educação, música e investigação-ação: produzindo o sorriso na escola*; e na de Corte Real (2001), com o título: *Círculos de cultura na investigação temática de músicas negras: organizando as práticas educativas*.

Neste patamar, foi desenvolvido um programa de educação musical, tendo como base a investigação de temas geradores ligados às práticas culturais de origem negra, como a capoeira e o *reggae*; o qual foi sustentado pela abordagem educacional dialógica e problematizadora freireana (FREIRE, 1987; 1999). E, embora tenha sido considerado um avanço, no que diz respeito ao potencial da abordagem temática para a organização das práticas de educação musical, foram apontados questionamentos sobre os processos de ensino e aprendizagem de educadores no contexto das práticas culturais. E o interesse de pesquisa foi ampliado para a forma como os educadores populares de capoeira constituem e dinamizam seus saberes ligados à música, em um contexto de educação não formal. O que começou a evidenciar a dúvida sobre: como investigar e expor a análise decorrente da observação de uma prática cultural, como a capoeira, constituída por múltiplos saberes e linguagens que, por vezes, extrapolam a possibilidade de sua apreensão por meio do texto escrito?

Em pesquisa anterior (CORTE REAL, 2006; 2014), vimos que a análise das relações de poder e saber no campo cultural da capoeira é uma problemática relevante, diante da concepção de interculturalidade, concebida como relação “tensa e intensa” entre diferentes sujeitos e que conecta dinamicamente diferentes contextos culturais, criando um ambiente criativo e formativo que intenta o rompimento com procedimentos lineares e hierarquizantes para a constituição de conceitos, valores e atitudes sob perspectivas unidirecionais, unidimensionais e unifocais (FLEURI, 2000). Assim, busca a produção de concepções e estratégias educativas que favoreçam o enfrentamento de conflitos, na direção da superação das estruturas socioculturais geradoras de discriminação, de exclusão ou de sujeição entre indivíduos ou grupos sociais.

No desenvolvimento desta investigação, foi fundamental a imersão do trabalho de campo, realizado a partir de estágio de doutorado-sanduíche, na Universidade Federal da Bahia, na cidade de Salvador, no período de janeiro a abril de 2005, com financiamento do CNPq, na forma de bolsa de estudos. A imersão no trabalho de campo, durante a pesquisa de doutorado de Corte Real (2006), propiciou vivenciar, na prática, de maneira aproximativa, o procedimento teórico-metodológico da descrição densa (GEERT’Z, 1978).

A capoeira consiste em uma prática cultural, que congrega dimensões de dança, luta, jogo, ritual, entre outras. Tem como espaço para sua realização um círculo, formado por participantes do que é de chamado roda de capoeira. A roda consiste no encontro, no espaço e no tempo simbólico no qual os capoeiristas reúnem-se para um ritual que envolve dimensões de dança, arte e música, como aspectos de luta entre dois jogadores, então, oponentes, animados por cânticos alusivos à memória dos negros; e, por isso, expressam dimensões de lutas coletivas, de resistência cultural e de contestação social. A observação de Ruth Landes (2002, p.19), ao final dos anos de 1930, em Salvador, dá uma imagem da roda de capoeira:

Chegáramos ao lugar onde os homens se preparavam para a capoeira. Os espectadores se apinhavam à volta de um largo círculo e não havia nem mulher nem sacerdote entre eles. Num ponto do interior do círculo estavam três negros altos, cada qual segurando um berimbau, com uma das extremidades apoiada no chão. Logo surgiram outros instrumentistas – um com um chocalho, outro com um pandeiro. (...) Dois capoeiras estavam agachados diante dos músicos. Um era o campeão Querido-de-Deus, cujo nome de batismo era Samuel. Era alto, mulato, de meia-idade, musculoso, pescador de profissão. O seu adversário era Onça Preta, mais moço, mais baixo, mais gordo. Estavam ambos descalços, usavam camisas-de-meia listadas, um de calças brancas, outro de calças escuras, um de chapéu de feltro, outro com um boné que depois trocou por um palheta. Agachados, de chapéu e descalços, tinham um dos braços apoiado nas coxas e olhavam diretamente para a frente, descansando. Eram obrigados a guardar silêncio e a obrigação estendia-se à assistência. A orquestra deu início à diversão, numa desafinada invocação; e esse fundo musical monótono, também, era essencial à ocasião. Era uma espécie de lamentosa tessitura anasalada, dentro da qual os homens realizavam maravilhas acrobáticas, sempre dentro da batida correta, enquanto os instrumentistas cantavam versos zombeteiros: Era uma canção de desafio, esperança e resignação, com fragmentos de ideias de rebeldia. Não possuía um tema único, bem trabalhado, mas resumia um tipo de vida e de protesto. E fazia começar a luta. Querido-de-Deus balançava os quadris enquanto encarava o adversário, mostrando-lhe os dentes, e avaliava as suas possibilidades. A luta envolvia todas as partes do corpo, exceto as mãos, precaução exigida pela polícia para evitar danos. À medida que os movimentos se amoldavam à música, eles se movimentavam numa sequência lenta, como de sonho, que mais parecia uma dança do que uma luta. (...). Havia vários tipos de capoeira, com sutilezas na forma e na sequência dos golpes e no modo de tocar os berimbaus.

A descrição de Ruth Landes corrobora para apreensão e entendimento da capoeira, como uma prática cultural, originariamente ligada à trajetória dos negros, no Brasil, na qual, em nossa reflexão, são analisadas as relações de saber e de poder que giram em torno das suas musicalidades, conforme apresentamos na continuidade deste trabalho.

3 – Das místicas do MST às narrativas sobre o massacre do Eldorado dos Carajás:

Neste percurso, o nosso universo temático foi ampliado, por meio do trabalho de Pereira (2014), o qual investigou a prática cultural denominada de mística. A reflexão sobre a mística do MST foi realizada como trabalho de Mestrado em Performances Culturais. E possibilitou investigarmos o ritual do Movimento Sem-Terra, a partir das observações de

campo realizadas no Estado do Pará. Nossa atenção recaiu sobre a forma como a mística é forjada pelos sujeitos sem-terra e quais os sentidos e significados lhe atribuíam na circunstância da luta pela terra. Diante disso, recorremos uma vez mais à descrição densa da mística, a qual enfocou o pré-assentamento Lourival Santana, onde tivemos os primeiros contatos com militantes assentados; e, depois, abordou o assentamento 17 de Abril, no qual tivemos contato com os sobreviventes do conflito que culminou no massacre de Eldorados do Carajás; além do assentamento Palmares II, onde presenciamos a ocorrência da primeira mística do MST observada durante o trabalho de campo.

A investigação sobre a mística do MST, realizada no contexto de reflexão das performances culturais, problematizou se a sua dinâmica, na qual circulam várias linguagens verbais e não verbais, pode contribuir para a formação de uma militância orgânica deste movimento social? Para entender os significados das diversas linguagens que circulam nos rituais do MST, foram realizadas entrevistas com os militantes, registros de campo, observações e participações nos rituais dos militantes. Percebemos a ocorrência de várias linguagens na realização da mística, tais como musical, poética, imagética, cênica, corporal.

A compreensão do evento cultural do MST da mística, como dissemos, partiu da ‘descrição densa’ do ritual, apoiada na ideia de etnografia de Clifford Geertz (1989), na obra ‘A interpretação das culturas’. Além disso, buscamos as contribuições das teorizações das performances em Schechner (2006), Turner (1982) e Dawsey (2007), por serem autores que nos deram uma base teórica sobre os rituais, os dramas sociais e jogos teatrais, teatro e antropologia etc. E para discussão sobre a mística, sobre intelectuais orgânicos, sobre cultura e linguagem, nos apoiamos em autores como Bogo (2002), Gramsci (1991) e Bakhtin (2006).

Por meio desse aporte teórico e por meio da pesquisa empírica, foi possível identificar que as místicas acontecem nas comunidades organizadas pelo MST, mas especificamente nos espaços como: as assembleias, as reuniões de cooperativas ou associações. Além desses espaços, elas também acontecem nas escolas dos acampamentos e assentamentos do movimento, nos centros de formação dos sujeitos e nas Universidades que os militantes participam em todo país, assim como, nos congressos, nas marchas e mobilizações da organização. Nestes espaços quem contribuiu para os rituais são os militantes, dependendo do lugar eles tem o apoio dos acampados, assentados e das crianças sem-terrinhas⁵.

A pesquisa de campo nos possibilitou conhecer a mística do MST e o que motiva os sem-terra a realizarem tal manifestação em seus espaços, assim como nos levou a entender a

⁵ Como são chamados os filhos dos acampados e assentados ligados ao movimento Sem-Terra.

sua dimensão simbólica ligada à luta pela terra. Parte do trabalho de campo foi realizado, em agosto de 2013, na comunidade Palmares II no Estado do Pará. Nossas primeiras visitas de campo e contatos prévios com os militantes do MST foram essenciais para o acesso à mística no contexto da luta dos trabalhadores sem-terra.

No primeiro contato, íamos em direção à comunidade, na estrada que dá acesso ao Assentamento Palmares II, não distante da cidade de Parauapebas-PA, avistamos homens, mulheres e crianças em meio a uma barreira de troncos de árvores e pneus, que impedia o fluxo de veículos. Os assentados estavam reivindicando melhores condições de transporte dos alunos dos seus lotes para a escola do assentamento. Esta mobilização, organizada pelos professores militantes do MST, conseguiu envolver os trabalhadores do assentamento e de outras localidades vizinhas a ele. Uma comissão de assessores do prefeito foi incumbida de negociar a liberação da estrada. No entanto, os assentados estavam decididos a só liberar a estrada quando o prefeito fosse à comunidade negociar pessoalmente como eles em uma assembleia. A partir da confirmação da ida do político até a comunidade, os militantes, então, ornamentaram o refeitório da escola para servir de local para a assembleia. Isto os levou a se reunirem em uma das salas de aula da escola para pensar uma mística, que tivesse o caráter de contestação e que demonstrasse o descaso do poder público para com a comunidade, particularmente, a dificuldade de transporte das crianças de seus lotes para a escola.

Previamente, seis militantes reuniram-se na sala de aula e alguns levaram instrumentos musicais como: pandeiro, tambor e atabaque; outros levaram livros de poemas e uma militante levou uma folha de papel e lápis, que serviu para anotar os passos da mística para socializar com os demais companheiros que estavam em outras atividades. Desta forma, o grupo permaneceu em círculo durante o encontro; e assim os participantes socializaram o que estavam pensando para o momento da realização da mística. E passaram a entoar cantos, a tocar instrumentos e executar palavras de ordem que, posteriormente, seriam repetidos na mística durante a assembleia com a presença de todos e do prefeito.

Depois da preparação da mística os militantes foram à biblioteca e à coordenação da escola para pegar livros, cartazes, instrumentos musicais e outros elementos para o ato místico. Assim que a comissão do prefeito chegou à escola e foram conduzidos aos seus lugares à mesa, a mística começou com a entrada de militantes, vindos de vários lugares em meio à multidão; alguns traziam nas mãos livros, enxadas, foices, cartazes e quadros. De modo que cada objeto empunhado evocava um significado ligado à luta pela terra.

Por alguns minutos, os militantes ficaram em silêncio e compenetrados, no centro da multidão, até o momento em que uma das militantes começou recitar um poema. Entre uma

estrofe e outra, ela dava lugar aos demais para cantarem trechos da música de Maria Bethânia, *Carta de Amor*, a qual havia sido previamente escolhida, e que um trecho segue como ilustração do seu conteúdo:

Não mexe comigo, que eu não ando só,
Eu não ando só, que eu não ando só.
Não mexe não!

Enquanto a voz coletiva assumia a canção, outros sujeitos se revezavam, recitando estrofes de um poema de Patativa do Assaré, intitulado *Reforma agrara é assim*, também escolhido previamente. Após a cantoria e a recitação, os militantes cantaram o Hino do Movimento Trabalhadores Sem-Terra e juntos empunhavam o braço esquerdo em sinal de resistência e de luta.

Sem terra medo não tenho
Pobre corage possui.
Quando a força matá cem
Vem mil e substitui

Assim, esta atividade retrata a mística do MST como sendo uma demonstração de união, de cumplicidade, de apropriação do conhecimento histórico do movimento, por meio de diferentes símbolos e linguagens artísticas; bem como, de valorização do sentido de pertença à organização dos trabalhadores sem-terra. Diante disto, a mística é uma prática cultural que potencializa uma dimensão educacional, no que diz respeito ao ensinamento da história da luta do povo sem-terra. Por isso mesmo, possibilita aos sujeitos se tornarem conscientes do seu papel social no movimento.

Por meio das místicas que os militantes revelam os conflitos que enfrentaram e que enfrentam - os embates ideológicos existentes com os fazendeiros, com o poder judiciário e com as empresas que estabelecem influência no cenário político. As místicas conseguem articular e expressar os conflitos que o MST enfrenta a partir das ocupações de terras, dos fechamentos das estradas, dos dramas sociais dos sujeitos que almejam a conquista da terra. Além disto, expressa a memória social dos sujeitos sem-terra, como é o caso do episódio da curva do 's' em Eldorado dos Carajás, que hoje é objeto de pesquisa de doutorado em Performances Culturais.

Assim, este eixo do nosso trabalho tem privilegiado, atualmente, a análise das narrativas orais dos sobreviventes do massacre de Eldorado do Carajás (PA), as quais

circulam em diversos espaços em que os sujeitos sem-terra estão presentes, seja por meio das práticas culturais e artísticas ou dos discursos dos militantes (PEREIRA, 2015). Isto porque, as narrativas orais se apresentam, principalmente, nas atividades culturais do movimento como é o caso da mística, - como um instrumento de luta e de resistência contra qualquer forma de opressão.

As narrativas dos sobreviventes do massacre de Eldorado dos Carajás aparecem nas místicas do MST, porque têm uma dimensão simbólica e por fazerem parte da tradição cultural do movimento, já que conseguem expressar a história de luta dos sujeitos sem-terra. Isto nos fez tomar as narrativas orais do massacre como objeto de estudo, conforme pode ser expresso no problema de pesquisa: em que medida as narrativas orais dos sobreviventes do massacre de Eldorado dos Carajás apresentam sintonia ou tensão com a forma como este fato é apropriado pelo conjunto dos sujeitos do MST e se, ao circular em vários dos seus espaços, podem contribuir para a formação de sua cultura política?

3 – Círculos de cultura de contação de histórias: possibilidade de ressignificação da leitura de mundo de um grupo de idosos(?)

Neste caminho, o processo investigativo ganha novos contornos ao dirigirmos nossa atenção para a contação de histórias, como uma possibilidade de pensarmos a ressignificação de leituras de mundo. As análises resultam da investigação, que vem sendo realizada em uma Associação de Idosos na cidade de Goiânia, GO, na qual nossa prática vem problematizando a seguinte questão: a vivência coletiva de círculos de cultura de contação de histórias em uma associação de idosos pode contribuir para a ressignificação das suas leituras de mundo na medida em que o narrador idoso, talvez, venha perdendo seu espaço na atual configuração vida em sociedade? Este recorte nos foi possível a partir da investigação e da inserção de Leite no PPGPCI (LEITE, 2015).

Nesse sentido, a investigação-ação sobre a prática de educadora-educanda contadora de histórias, dialoga com o entendimento de que:

O narrador é um mestre do ofício que conhece seu mister: ele tem o dom do conselho. A ele foi dado abranger uma vida inteira. Seu talento de narrar lhe vem da experiência; sua lição, ele extraiu da própria dor; sua dignidade é a de contá-la até o fim, sem medo. Uma atmosfera sagrada circunda o narrador (BOSI, 2004, p.91).

Assim, temos desenvolvido um percurso de investigação-ação que se dá a partir da ação de contar histórias. Pois, para ouvir as histórias dos participantes da Associação de idosos conta-se uma história, na qual a participação da educadora-contadora de histórias é partilhada com os participantes do círculo de cultura. As reflexões têm possibilitado pensar

sobre as performances da narrativa e a memória desses participantes no processo de investigar os desafios da prática de juntos contarmos histórias.

Os idosos trazem consigo diversos conhecimentos, histórias e vivências que muitas vezes ficam adormecidos. Existem múltiplas formas de opressão sofridas por eles, sendo que uma delas é a de, por vezes, não poderem falar, contar e compartilhar suas experiências. Talvez, inclusive fruto da forma como vivemos em sociedade e do papel que nesta ocupa o idoso – ou que outrora ocupou – pudemos perceber que, até o momento da nossa inserção na Associação de Idosos, não havia uma prática de contação de histórias. Chauí aponta que,

a função social do velho é lembrar e aconselhar – memini, moneo – unir o começo e o fim, ligando o que foi e o porvir. Mas a sociedade capitalista impede a lembrança, usa o braço servil do velho e recusa seus conselhos. Sociedade que, diria Espinosa, “não merece o nome de Cidade, mas o de servidão e barbárie”, a sociedade capitalista desarma o velho mobilizando mecanismos pelos quais oprime a velhice, destrói os apoios da memória e substitui a lembrança pela história oficial celebrativa (CHAUÍ, 2004, p.18).

A partir desse entendimento, a investigação tem procurado problematizar a contação de histórias como possibilidade de ressignificar as leituras de mundo dos idosos ao mesmo tempo em que procuramos pensar sobre o seu lugar na atual conformação da vida em sociedade.

No trabalho desenvolvido junto à associação, cada “círculo de cultura de contação de histórias” inicia com uma contação realizada pela educadora-educanda contadora de histórias. A história contada é o tema gerador de outras histórias. Isso se dá a partir de histórias que giram em torno da vivência e de causos populares, da literatura regional ou das experiências dos próprios sujeitos. O diálogo se abre e o grupo participante pode contar as suas histórias, pois quem “dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa” (FREIRE, 1996, p.116).

Por isso, a investigação-ação se faz presente para auxiliar na interpretação da “própria prática por meio de situações reais concretas” (GRABAUSKA e BASTOS, 1998). Nesse sentido, a investigação-ação não trata da prática pela prática, como mero ativismo. Mas, “Lembremos que a observação e a reflexão conjunta das ações desenvolvidas são um importante ponto da investigação-ação que, em suma, se dá no agir e no refletir, que educadoras(es) e educandas(os) podem promover junto às práticas educativas” (CORTE REAL, 2006, p. 211).

Nosso grande desafio na vivência dos círculos de cultura de contação de história tem sido o de valorizar a presença, a participação e, especialmente, as próprias vozes e os protagonismos dos idosos como narradores. Até porque como opção político-pedagógica nos apoiamos no entendimento que:

Ao explicar 'o que está acontecendo', a investigação-ação conta uma 'história' sobre o evento, relacionando-o ao contexto de contingências mutuamente interdependentes, isto é, eventos os quais 'andam juntos', porque eles dependem uns dos outros para ocorrerem (ELLIOT, 1978, p.2 apud CORTE REAL, 2006, p.226).

Preliminarmente, podemos verificar que, embora no início do trabalho, as participações dos idosos fossem tímidas, ao longo do seu desenvolvimento, na medida que vimos estabelecendo uma relação de maior reciprocidade, as participações tornaram-se mais intensas; nos permitindo pensar e agir juntos sobre até que ponto conseguimos ampliar e quem sabe ressignificar as nossas leituras em comum sobre o mundo que nos desafia.

O momento de círculo de cultura de contação de histórias transcrito a seguir mostra que a contação inicial, realizada pela educadora-educanda contadora de histórias, gerou outras histórias. Encontrávamos ainda no início da retomada dos trabalhos do ano de 2015 e estávamos na Associação de Idosos, por volta das 10h30 de uma manhã terça-feira do mês de fevereiro. Éramos 10 pessoas presentes no círculo de cultura. No relato a seguir, é possível percebermos que, como parte da nossa metodologia de trabalho, a educadora-contadora de histórias contou uma história como forma de provocação inicial:

Bom dia! Estamos no "círculo de cultura de contação de histórias", sejam todos bem-vindos. Hoje começarei com uma história e depois vocês, se quiserem, poderão contar também as suas histórias. Lembro que as histórias podem ser acontecidas, vivenciadas ou histórias que alguém contou para vocês (Diário de campo de LEITE, 2015).

Ao longo do nosso trabalho na associação, temos procurado dar atenção a este primeiro momento, como sendo de acolhimento, no sentido de deixar os participantes à vontade; para que também realizem suas contações de histórias, sem que necessariamente tenham que se ater a histórias que lhes foram contadas ou tenham acontecido e precisem reproduzi-las. Ou seja, nossa preocupação não está com modelos ou ideais de histórias prontas e acabadas; mas, sim com a valorização do ato de contar suas próprias histórias.

Neste sentido, na continuidade do relato da referida atividade, no círculo de cultura, apresentamos a história contada no momento inicial daquela manhã:

Era uma vez...um lugar onde as pessoas pediam pouso de uma noite. Nesse lugar havia umas tantas práticas que se cumpriam religiosamente... **Ô de Casa!**
Acontecia à noite, alta noite com chuva, frio ou lua clara,
passantes com cargueiros e família darem: "Ô, de casa..."
Meu avô era o primeiro a levantar, abrir a janela:
"Ô de fora... Tome chegada."
O chefe do comboio se adiantava:
"De passagem para o comércio levando cargas, a patroa perrengue,
mofina, pedia um encosto até "demanhã".
Mais, um fecho para os "alimais".

Meu avô abria a porta, franqueava a casa.
Tia Nhá-Bá, de candeia na mão, procurava a cozinha,
acompanhada de Ricarda sonolenta. Avivar o fogo, fazer café, a praxe,
Aquecer o leite. Meu avô ouvia as informações. Não especulava.
Oferecia acomodação, no dentro, quarto de hóspedes.
Quase sempre agradeciam. Se arrumavam ali mesmo no vasto alpendre
[coberto
Descarregavam as mulas, encostavam a carga.
Tia Nhá-Bá comparecia, oferecia bacião de banho à dona, e aos
[meninos,
quitandas.
Aceitavam ou não. Queriam, só mais, aquele encosto,
estendiam os couros, baixeiros, arreatas, se encostavam....
Despediam-se em gratidão e repouso.
Era assim no antigamente, naqueles velhos reinos de Goiás.⁶ (Diário de campo de LEITE,
2015).

Com o término da contação desta história, como dissemos, realizada pela educadora-contadora, a mesma procurou valorizar a participação dos idosos por meio das suas contações de histórias. Neste momento, uma primeira participante levantou a mão e pediu para contar uma história, pois, segundo ela, na história que a educadora havia contado, não aparecia a palavra “abancá”, que significa abancar (no sentido de adentrar a casa, de sentar e de ficar à vontade), presente na história que contaria e que a seguir relatamos:

Eu tenho uma coisa para contar. Lá na casa dos meus pais na fazenda, quando chegavam os viajantes, o meu pai recebia eles de forma muito parecida com o que você contou. Só que era assim:
Viajante: ô de casa?
Meu pai respondia: ô de fora, Tome chegada, se desapeia, vamo abancá.
Viajante: descia do cavalo e abancava, ou seja, ele entrava casa adentro (Participante 1, diário de campo de LEITE, 2015).

Ao término da história, a educadora-contadora procurou valorizá-la, pedindo aos demais idosos que reconhecessem a participação da colega:

Hoje ouvimos uma forma de cumprimento, de como chamar o visitante para adentrar a casa. Uma salva de palmas para essa história (Diário de campo de LEITE, 2015).

Ainda nesta manhã, uma participante idosa relatou a história dos revoltosos. Segundo seu depoimento, eram grupos que invadiam as fazendas e outras propriedades rurais, saqueando, com algazarras e não raro atos violentos; os quais, ao contar a história, ela deixou claro que seu avô temia, principalmente pelas mulheres da casa. Ela lembrou que, após comerem a comida que havia pronta sobre o fogão, os revoltos jogaram no chão os sacos contendo provisões de farinha, arroz e feijão.

⁶ In: CORALINA, Cora. Vintém de cobre: meias confissões de Aninha. 3. ed. Goiânia: Ed. da Universidade Federal de Goiás, 1985.

Esta última história gerou uma discussão entre os idosos e idosas participantes do círculo de cultura de contação de histórias sobre o que consideraram a maldade dos revoltosos e a impotência daquela família diante disso. Ao mesmo tempo, podemos perceber que a figura do avô da educanda que narrou a história pode ter sido o elo com as histórias anteriores; mas, esta história estabeleceu um contraponto em relação à receptividade, representada, por exemplo, pelo “ô de casa” das duas primeiras histórias face à situação de perigo e temor vividos na presença dos revoltosos.

Neste sentido, o percurso que temos vivido em nossos projetos, na perspectiva de constituir um programa de investigação-ação em que nos desafiamos a investigar as próprias práticas, demonstra, no caso particular do trabalho junto à comunidade de idosos, a relação entre educação e participação; bem como entre as performances culturais e os significados vividos pelas pessoas nos seus contextos e grupos. Ou seja, a relação entre educação e participação, trabalhada por Paulo Freire (1999), está presente no nosso trabalho na comunidade, na medida em que temos nos desafiado e desafiado aos idosos a reativarem as memórias que podem ser evocadas por suas histórias. Por outro lado este tem sido um rico espaço empírico de tematização dos estudos das performances culturais. Pois, como inferimos acima, estes estudos dão atenção aquilo que há de mais singular na constituição dos grupos sociais e suas vivências culturais.

4 – Formação de educadores como investigadores ativos no contexto

O percurso realizado neste trabalho abre margem para argumentarmos que a investigação das práticas dos movimentos sociais e das instituições com as quais estamos envolvidos permite a consolidação de um programa de formação de educadores. Ou seja, imbuídos de uma visão de formação de educadores, que parte do princípio “não há docência sem discência” (FREIRE, 1996); temos assumido que o processo de investigação junto aos grupos citados contribui significativamente para a nossa própria formação continuada como educadores; tanto quanto nos permite consolidar uma reflexão teórica sobre esta formação. Ainda de acordo com o referencial freireano (FREIRE, 1996), entendemos que quem forma se reforma ao formar; e que quem é formado também contribui para a formação do próprio educador-formador.

Portanto, a relação que orienta nossas práticas é a do educador-educando com o educando-educador, em que ambos são participes ativos do processo educativo, vivido em reciprocidade quando os sujeitos se endereçam ao mundo para, juntos, analisarem as situações da realidade mediatizadora que os desafia. O que pretendemos quando trabalhamos com os

sujeitos da capoeira, do MST e da comunidade de idosos não é levar até os mesmos verdades prontas e acabadas, mas contribuir para análise das suas realidades existenciais e para a tomada daquilo que o próprio Freire (1999) chamaria de decisões autênticas.

Neste caminho, o percurso da investigação das musicalidades das rodas de capoeira nos permitiu consolidar uma reflexão sobre a forma como educadores populares constroem seus processos formativos e de elaboração de seus saberes, mesmo num universo de educação não formal. Isto é, pudemos observar com este trabalho estratégias de ensino e aprendizagem da música nas rodas de capoeira, como, por exemplo: a ideia que os educadores da capoeira aprendem música pela observação e pela realização coletiva da roda; e que mesmo sem serem músicos exímios usam diversas estratégias para os educandos acessem ao conhecimento musical. Conforme destacamos anteriormente (CORTE REAL, 2015, p.19):

Estas práticas de educação – musical – também são vistas na medida em que os mestres e professores de capoeira desenvolvem estratégias de ensino da música, tanto nas aulas, como nas rodas de capoeira. Nas primeiras, o mestre ou professor exerce o papel de “educador musical” quando emprega estratégias para que os educandos aprendam a tocar instrumentos usuais da capoeira. Isso inclui conhecimentos históricos, rítmicos, canto de pergunta e resposta, entre outros, que caracterizam a dinamização de saberes musicais.

Não obstante, há também na capoeira a configuração de um espaço de saber e de poder em torno das musicalidades, tidas como objetos de disputa e de distinção, por exemplo, de um capoeirista que ocupa uma posição hierarquicamente superior a outro. Isto possibilita a nossa tese de que a capoeira é tanto um campo cultural, quanto um campo de poder:

Por outro, as rodas de capoeira são representação espaço-temporal de conflitos e disputas em torno das musicalidades. Nas rodas de capoeira, as aprendizagens musicais podem ser reafirmadas e dinamizadas; mas, essas aprendizagens também podem ser tensionadas por jogos de forças, o que acontece sutilmente, por exemplo, quando um instrumento musical é negado por um participante a outro de menor graduação (Ibid.).

Ou seja, há a eminência de um “capital simbólico manifesto nas posições que os agentes do campo da capoeira ocupam (que correspondem a uma hierarquia de títulos, como mestres, professores etc.)” (BORDIEU, 2003, p. 145). Nas rodas de capoeira, as aprendizagens musicais podem ser reafirmadas e dinamizadas; mas, essas aprendizagens também podem ser tensionadas por jogos de força, o que acontece sutilmente, por exemplo, quando um instrumento musical é negado por um participante a outro de menor graduação (CORTE REAL, 2015, p.9).

Portanto, a questão da formação de educadores se apresenta aqui como inédito-viável para pensarmos esses processos desenvolvidos no campo da educação não formal. No mesmo sentido, na medida em que investigávamos os papéis da mística no MST percebemos que esta prática cultural pode contribuir para os sentidos e os significados que os seus agentes atribuem à luta pela terra. O que significa dizer que a questão anteriormente levantada (PEREIRA, 2014) sobre se as místicas do MST podem contribuir para a formação de uma militância orgânica nos faz perceber agora, com certo distanciamento da realização daquele trabalho, que estamos novamente diante de uma questão da formação de educadores. Isto é, a nossa compreensão de militância orgânica é a de que o militante do MST pode vir a assumir o papel político de liderança que, neste sentido, é também um organizador da cultura e, portanto um educador. Foi no contato com a realidade concreta dos trabalhadores rurais sem-terra, mas também munidos da lente teórica de Antonio Gramsci (1991), especificamente o conceito de intelectual orgânico, que percebemos a possibilidade do fazer da mística, como evento cultural, artístico, educacional, político e de organização, contribuir para a formação de uma militância orgânica. Isto é, na medida em que os seus agentes assumiam e ainda assumem paulatinamente novos protagonismos, que podem suscitar a emergência de novos intelectuais orgânicos ou, nas palavras dos agentes do MST, novas lideranças ou se preferirmos nos termos que aqui discutimos, as místicas também representam um processo de formação de educadores populares.

Esses percursos investigativos desafiam a um pensamento e a uma opção político-pedagógica de concepção de formação de educadores. O que significa dizer que nem sempre é fácil vivermos o princípio formativo da relação educador-educando e educando-educador. Neste sentido, o empreendimento mais recente da investigação de Leite (2015) nos apresenta a situação-limite de vivermos círculos de cultura de contação de histórias junto a uma comunidade de idosos da cidade de Goiânia. Situação-limite esta que se apresenta no paradoxo de que se, historicamente os idosos como porta-vozes da memória coletiva já ocuparam papéis de maior protagonismo, por outro lado, hoje, tendo em vista a conformação da vida em sociedade, que delega ao esquecimento aqueles que não mais atuam no processo produtivo, tendem a ter suas vozes e sua posição de narrador subsumidas.

Assim, temos percebido no processo educativo de contação histórias que, na medida em que a educadora contadora de histórias partilhava histórias e criava uma espécie de acordo ético com os participantes do círculo de cultura, os mesmos também iam aos poucos conquistando uma maior participação mediante as suas narrativas veiculadas por suas

histórias. O princípio formativo o qual afirma que o educador é também educando e que o educando também é educador fica evidente quando os idosos começam a ter maiores responsabilidades na participação e condução do círculo de cultura. A tal ponto que começamos a nos perguntar sobre o limite didático-pedagógico, mas, também político, sobre se a primeira história contada num dia de círculo de cultura precisa necessariamente ser contada pela educadora contadora de história. Ora, afinal não é este o pressuposto do círculo de cultura de colocar em cheque o papel do professor no sentido tradicional da educação, que fala diante de alunos que não sabem nada e não têm nada a dizer?

Ou seja, não significa dizer que temos acordo com as leituras que vão ao sabor da moda, relativizando o papel do professor. Mas que, de acordo com esta concepção de formação de educadores que temos vivido nos planos teórico-conceitual e prático, o desafio, contudo, tem sido o de como partilharmos esses processos formativos com os agentes da capoeira, do MST e da comunidade de idosos, contribuindo para que este processo de investigação-ação priorize, de fato, a perspectiva de conta uma histórias – ou diferentes histórias – a partir dos pontos de vista dos seus participantes (ELLIOT, 1978).

Entendemos, assim, que a teoria e a prática da formação de educadores tende avançar quando privilegiamos o questionamento dos modelos prontos, que afinal de contas na visão tradicional da educação tendem à conservação da sociedade conservadora e do seu próprio regime de poder. Isto é, nosso trabalho em parte tem sido o de questionar a divisão do trabalho educacional, que ocorre em termos daqueles que pensam em detrimento dos que executam ou daqueles que pesquisam face aqueles que só ensinam. Especificamente, estamos de acordo com De Bastos e Grabauska (1998, p.06), quando dizem que devemos promover nossas leituras de mundo, “Caso contrário, estará se repetindo o mesmo erro do passado, ao se deixar que outros, as classes dirigentes, façam as leituras do mundo e as transmitam como sendo a verdade”.

5 – Considerações finais:

Após a exposição de parte da trajetória investigativa que vimos desenvolvendo, podemos fazer um pequeno balanço, a título de considerações finais, em termos de algumas situações-limite e de inéditos-viáveis que temos percebido no trabalho.

As situações-limite dizem respeito àquelas dimensões da realidade que nos desafiam e requerem atos-limites, como diria Freire (1987). Isso quer dizer que, embora não sejam dimensões problemáticas intransponíveis, requerem reflexões partilhadas coletivamente para

que os sujeitos vislumbrem ações no sentido de formularem novas sínteses culturais e inéditos-viáveis, no dizer freireano (FREIRE, 1987).

Entre as situações que nos desafiam temos nos perguntado, a partir das ações e projetos partilhados com os educadores da capoeira, com os militantes do MST e com os idosos: em que medida o processo de investigação-ação vivido tem contribuído para que esses grupos sociais consigam analisar os seus problemas particulares e contarem as suas histórias a partir dos seus pontos de vista? Isto é, temos conseguido romper com a velha dicotomia do trabalho que se dá em termos daqueles que pensam e os que apenas praticam? Por isso, a nossa preocupação tem recaído sobre o método expositivo das nossas investigações, a partir do qual publicizamos as práticas vividas com aqueles grupos. O desafio tem sido de duas ordens. Primeiramente, nos perguntamos acerca de como apreendermos e expormos, por meio do texto escrito, práticas complexas, que envolvem múltiplas linguagens artísticas, poéticas, musicais, simbólicas, pictóricas, etc., como são os casos da capoeira, das místicas do MST e dos círculos de cultura de contação de histórias junto aos idosos. Pois, o rigor do texto escrito nem sempre contempla esses aspectos. E temos procurado incorporar à exposição elementos como imagens, trechos de músicas e de poemas, excertos de histórias, entre outros, que ao menos evoquem a multiplicidade de saberes presentes nas práticas investigadas (CORTE REAL, 2001, 2006, 2015; LEITE, 2015; PEREIRA, 2014).

Todavia, percebemos que a preocupação com o método expositivo representa não só uma questão de ordem epistemológica, como dito acima, referente ao processo de exposição dos dados da realidade. Representa também um problema de ordem política, visto no desafio de como concatenar uma exposição coerente com as visões de mundos, com os anseios e as interpretações dos sujeitos e dos grupos com quem trabalhamos. Ou seja, como contribuir para o que o processo de investigação-ação seja, de fato, uma forma de contar histórias a partir do ponto de vista daqueles que participam? Como diria Freire (1987), os temas-geradores não são prerrogativas exclusivas dos educadores, mas, a sua eleição pertence a estes junto com o povo para que, também juntos, possam dizer a sua palavra que é luta e práxis.

Por outro lado, como inédito-viável temos percebido que este percurso coletivo representa uma contribuição para as reflexões sobre os processos educativos no campo das performances culturais. Ou seja, a atuação junto às práticas culturais e artísticas investigadas nos permite refletir acerca dos processos educativos nelas vividos; em que, por exemplo, percebemos uma série de aprendizagens, quando esses agentes se mobilizam para a realização coletiva de uma roda de capoeira; quando se organizam para uma mobilização política e reivindicatória, representada performaticamente pela mística do MST; ou, ainda, quando se

desafiam a participar dos círculos de cultura de contação de histórias, ativando a memória e reivindicando o lugar e o espaço do idoso na sociedade como narrador.

Ademais, esse percurso nos sugere reflexões sobre a própria formação de educadores em contextos não formais de educação. Esta reflexão, como enfatizamos, tem a ver com a própria forma como esses grupos dinamizam seus processos de conhecimento. E, portanto, para os próprios membros da equipe, o percurso nos coloca diante da nossa própria formação continuada. Uma vez que estes cenários exigem revermos nossos conhecimentos e concepções político-pedagógicas.

Não obstante, nossa inserção institucional no universo das performances culturais exige a abertura para o diálogo e a reflexão coletiva em torno de um campo de produção do conhecimento em plena construção. O que significa dizer que a partir da nossa convivência com esses grupos, os seus dramas, as suas práticas, os seus rituais e saberes, formam a matéria e o cimento para a reflexão e a produção de conhecimento; que, inclusive, redimensiona e desafia a repensar os próprios métodos e a epistemologia das ciências sociais e humanas, diante destes quefazeres interdisciplinares, que vão do campo das artes, das práticas culturais e dos movimentos sociais à formação de educadores no contexto das performances culturais.

Referências:

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. Ed. HUCITEC, 2006.
- BOGO, Ademar. *Vigor da mística*. Caderno de Cultura n. 2. São Paulo: MST, 2002.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 11. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- CARR, W. & KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Ediciones Martinez Roca, S.A, 1988.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. **Os trabalhos da memória**. In: BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 11. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- CORTE REAL, M.P. **Círculos de cultura na investigação temática de músicas negras: organizando as práticas educativas**. 2001. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria.
- _____. **As musicalidades das rodas de capoeira(s): diálogos interculturais, campo e atuação de educadores**. 2006. 346f. Tese (Doutorado em Educação), PPGE/CCE/UFSC. Florianópolis, 2006.

_____. *As musicalidades das rodas de capoeira: investigação de um campo de saber/poder(?)*. In.: **INTER-AÇÃO. Revista da Faculdade de Educação**, UFG, v.1, 1975 – Goiânia: FE/PPGE/UFG, 1975, v.39, n.1, jan. – abril/2014, p.87-11.

DAWSEY, John c. Sismologia da performance: Ritual, Drama e *Play*: **Publicado em revista de antropologia**, V. 50, n. 2, 2007.

_____. **Schechner, teatro e antropologia: cadernos de campo**. São Paulo, n.20, 2011.

ELLIOT, J.; What is action-research in schools? In: *Journal of Curriculum Studies*, v. 10, n.4: 1978, p. 355-357 (Disponível em: <http://amem.ce.ufsm.br> acessado em 2005).

FLEURI, R.M. **Desafios à educação intercultural no Brasil**. Porto Alegre: anais em CD Rom do III Seminário Pesquisa em Educação Região Sul/ANPED, Fórum Sul de Coordenadores de Pós-Graduação, 2000.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC. 1978.

_____. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC. 1989.

GOHN, M.da G. **educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativo do terceiro setor**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GRABAUSKA, C. DE BASTOS, F. "**Investigaçãooção educacional: possibilidades críticas e emancipatórias na prática educativa**". In: HEURESIS, Vol 1 n2, 1998.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LANDES, R. **A cidade das mulheres**. 2ª edição, Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

LEITE, J.D. **A contação de histórias como ressignificação de mundos em uma associação de idosos**. Projeto de pesquisa de Dissertação de Mestrado, desenvolvido junto ao PPGPCI: 2015, mimeo.

_____. *Contação de histórias como ressignificação de leituras de mundo*. Goiânia: Anais do **XXII Simpósio de estudos de pesquisas da Faculdade de Educação – Ciência e formação: utopias e desencantos**. FE/UFG: 2015, no prelo.

MORALES, O.D. *Educação, música e investigação-ação: produzindo o sorriso na escola*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria;

PEREIRA, A. de J. **As linguagens presentes nas místicas do MST no processo formativo da militância orgânica.** 2014. 157f. Dissertação (Mestrado em Performances Culturais) - Universidade Federal de Goiás, Escola de Música e Artes Cênicas, Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais, Goiânia.

_____. **Drama ação social e ação simbólica: cultura política, performance e narrativas orais dos sobreviventes do massacre do Eldorado dos Carajás(PA).** Projeto de pesquisa de Tese de Doutorado, desenvolvido junto ao PPGPCI: 2015, mimeo.

SCHECHNER, R. O que é performance? In.: Performance studies: an introduction, second edition. New York & London: Routledge, 2006.

TURNER, Victor From ritual to theatre: the human seriousness of play. New York: PAJ Publications. 1982.