

## Arte educação em escolas de educação militar: poéticas de criação a partir da resistência e da desobediência

**Debora Frota Chagas**  
deborafrotachagas@gmail.com  
SEDUC/CPM

**Raimundo Hélio Leite**  
rhleite@terra.com.br  
UFC

**Resumo:** Este artigo foi constituído a partir de um processo reflexivo acerca da investigação de meu mestrado em Educação Brasileira intitulado PROCESSOS DE CRIAÇÃO E AVALIAÇÃO: POÉTICAS DA APRENDIZAGEM EM ARTE NAS ESCOLAS MILITARES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO CEARÁ. Ações artísticas realizadas na primeira escola militar pesquisada, Colégio da Polícia Militar do Ceará, instituição de educação básica integrante da Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social, conveniada à Secretaria de Educação do Estado, onde sou professora desde 2012, ministrando a disciplina Arte Educação e oficinas de teatro, para estudantes do Ensino Fundamental II e Médio. As ações artísticas pedagógicas partem de reflexões críticas com os estudantes a cerca do regulamento rígido da escola e das sensações e emoções dos estudantes no cotidiano escolar. A escrita é antes de tudo um relato de experiência, produzida pela necessidade da Arte existir e resistir nas escolas de educação militar.

**Palavras-chave:** Criação artística. Indisciplina. Resistência.

**Abstract:** This article was made from a reflective process about the investigation of my master entitled PROCESSOS DE CRIAÇÃO E AVALIAÇÃO: POÉTICAS DA APRENDIZAGEM EM ARTE NAS ESCOLAS MILITARES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO CEARÁ. artistic actions taken in the first military school studied, Colégio da Polícia Militar do Ceará, basic education institution member of the Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social, contracted to the Secretaria de Educação do Estado, where I am a teacher since 2012, teaching the discipline Art Education and theater workshops for students of elementary and secondary school II. Pedagogical artistic actions start from critical reflections with students about the strict regulations of the school and the feelings and emotions of students in the school routine. Writing is first and foremost an experience report, produced by the necessity of art exist and resist the military education schools.

**Keywords:** Artistic Creation. Indiscipline. Resistance.

### 1. — Atenção pelotão. Sentido!

A organização e o ambiente disciplinador do Colégio da Polícia Militar do Ceará fica a cargo do comandante da escola, tendo sempre à frente um Coronel da Polícia Militar. A gerência de outras funções administrativas é responsabilidade dos demais oficiais e os praças são responsáveis pelo monitoramento constante dos estudantes, para garantia do cumprimento das regras de comportamento e conduta nas dependências da escola e em ambientes externos em aulas de campos, passeios, dentre outros.

A escola é vista como quartel e os estudantes, considerados paramilitares, são divididos entre filhos de militares e civis, totalizando quase 2 mil, entre Fundamental I, II e Médio.

Em 2013, após um ano como professora de Arte e de adaptação ao regime educacional militar, reflito sobre o lema da escola, “Aqui, aprende-se com disciplina” e inicio uma investigação teatral com cerca de vinte



estudantes do ensino médio. A partir de diálogos, questionamentos, privilégios e contravenções de diversas proposições artísticas pedagógicas, uma ação inspirada em poéticas do caos e do acaso, produz um jogo performático intitulado “Corpo in-disciplinado”, composta em forma teatral, onde o foco está na crítica da movimentação dos corpos moldados ao regime educacional militar, alinhados em uma estrutura dura, sequencial e uniforme.

Pautada no conceito de “Corpos Dóceis”, de Michel Foucault, onde a disciplina como forma de dominação fabrica corpos submissos e exercitados, Corpo in-disciplinado tem a estrutura de um jogo cênico onde os alunos “brincam” com as movimentações dos corpos a partir dos comandos e frases que fazem parte do cotidiano dos alunos do CPM, retratando de forma crítica e exagerada a realidade diária imposta aos corpos desses adolescentes, trazendo para a cena um modelo (in)dócil e (in)útil.

Com proposições de movimentos emergindo uma nova noção de corporalidade para os alunos rigidamente acostumados ao sistema disciplinador, investiguei uma possibilidade mais experimental visando estimular o desenvolvimento da percepção e da sensibilidade por meio de elementos externos. O objetivo era desmecanizar os corpos tão retilíneos, acostumados a uma movimentação dura e sequencial. Não apenas os corpos eram questionados, mas todos os elementos constitutivos do ambiente escolar, como a imagem imaculada de sua indumentária básica - o uniforme diário: camiseta azul marinho colada ao corpo, por cima uma camisa de botão bem passada, calças na medida certa, meias obrigatoriamente pretas, para os meninos e cor da pele para as meninas, sapatos bico-fino sempre engraxados, bibico (pequena boina de dois bicos) utilizado sempre em ambientes sem cobertura (teto), meninos de cabelos muito curtos, meninas de cabelos presos, sem brinco pendurado, colar ou anel, muito menos batom ou unha pintada; para alguns alunos brevês (broches) na camisa e alamares (três cordas coloridas ao ombro) designando os alunos de melhor desempenho. Vestimenta cheia de regras e corpos alinhados ao regime educacional-militar.

Para a tentativa de rompimento dos padrões cristalizados do militarismo, são sentidas tintas, águas, paus e pedras; no calçamento, no banheiro, no pátio, na quadra e na areia, tendo como impulso de ações situações, narrativas e emocionais, propostas pelos alunos e em sua maioria, vivenciada no ambiente da própria escola. Corpo in-disciplinado torna-se uma ação de ocupação/habitação escolar.

Mesmo com as ações experimentais percebe-se que a rigidez da escola ainda pertence aos corpos dos alunos, pois muitos estudam no CPM desde o primeiro ano, há nove anos. “Se não pode derrotá-los, junte-se a eles”, pensamento de resistência e sobrevivência. A partir daí, o direcionamento para o tema militarismo toma “outro rumo”: desordenar significa criar uma lupa aos movimentos para potencializar esdruxulamente o controle, a rigidez e a disciplina.

Essa realização teve em sua pretensão inicial ir de confronto às metodologias pedagógicas da escola, criando conflitos conscientes com a ruptura de forma transgressora com o conceito de disciplina e ordem projetado pelos agentes escolares militares.



A linguagem do teatro era (e ainda é) vista como “movimento proporcionador de desordem no espaço escolar, deslocando os alunos para um espaço de instabilidade e inquietude”<sup>1</sup>, o que de certo modo traz como reflexão pedagógica na, da e em arte, que a proposição como prática contemporânea de ensino-aprendizagem torna-se um ato criador e “libertador”<sup>2</sup> para os estudantes. Uma ação que o produzir arte vem a ser um processo vivo, não se tratando de explicar ou apresentar certezas, mas de propor abertura de espaços e agenciamentos para a troca de experiências, experienciando a cena e, por si, produzindo aprendizagem. Uma atuação buscando, dentre outros pontos, um caminho para encontros e desencontros do ser humano com o mundo. Uma ação de criação na qual as duas áreas, arte e educação, são mescladas de tal forma que não se possa bifurcá-las ou sequenciá-las, derivando uma experiência que não se sabe onde começa ou termina, um processo ...artístico-pedagógico-artístico...

Esses e outros processos estéticos foram produzidos partindo de temas levados pelos estudantes e suas necessidades de experienciar situações emergenciais, muitas vezes não trabalhadas na escola ou em casa e de proposições minhas, provocadas pelas relações e contra-relações da Arte com o ambiente (para)militar.

## 2. — Apresentar arma. — Firme.

Falar de indisciplina requer uma delimitação de sentidos que a palavra pode apresentar. Em uma escola onde o lema é “Aqui, aprende-se com disciplina”, trabalhar a partir da indisciplina pode gerar uma representação de que não há aprendizado, mas os processos artísticos tratados de forma crítica e reflexiva apresentam uma série de ações e criações que inevitavelmente produzem conhecimentos estéticos.

Em 8 turmas, com aproximadamente 30 estudantes cada, realizamos processos de criação a partir da resistência e da quebra de regras do CPM e construímos um arcabouço de rendimentos com o *modus operandi* resistir, questionar e desobedecer.

Diante de inúmeras inquietudes que (des)nortearam o processo, apresento algumas que resultaram em conflitos diretos com a direção da escola.

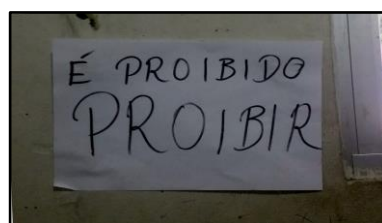
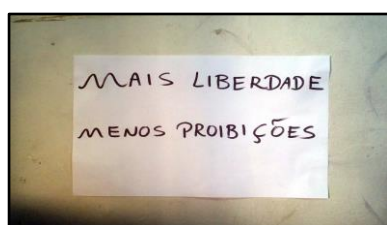
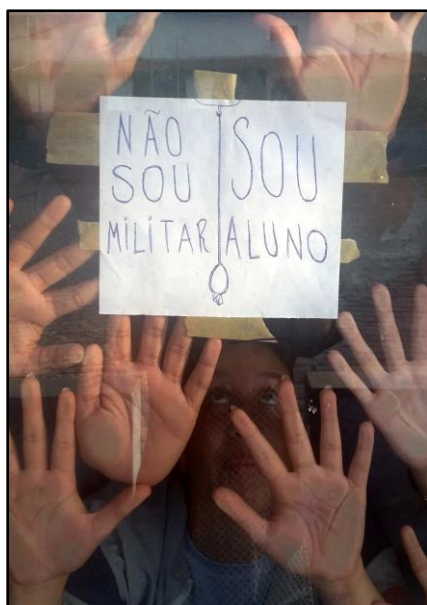
A primeira proposição, realizada por uma turma de 1º ano do ensino médio chamada “Não sou militar, sou aluno”, criação proposta a partir de discussões e reflexões do cotidiano da escola e do artigo “Não sou nem obrigada”, por Camila Prado, em 2 de fevereiro de 2016, na Revista Cariri<sup>3</sup>

1 Comentário de um monitor (policial militar) ao assistir uma aula de teatro na escola.

2 Este termo é utilizado de forma simbólica, pois pelos relatos muitos estudantes consideram as regras aplicadas na escola como uma forma de aprisionamento.

3 O artigo questiona o “tipo” de formação do estudante de uma educação militar. Acesso em <http://caririrevista.com.br/nao-sou-nem-obrigada/>





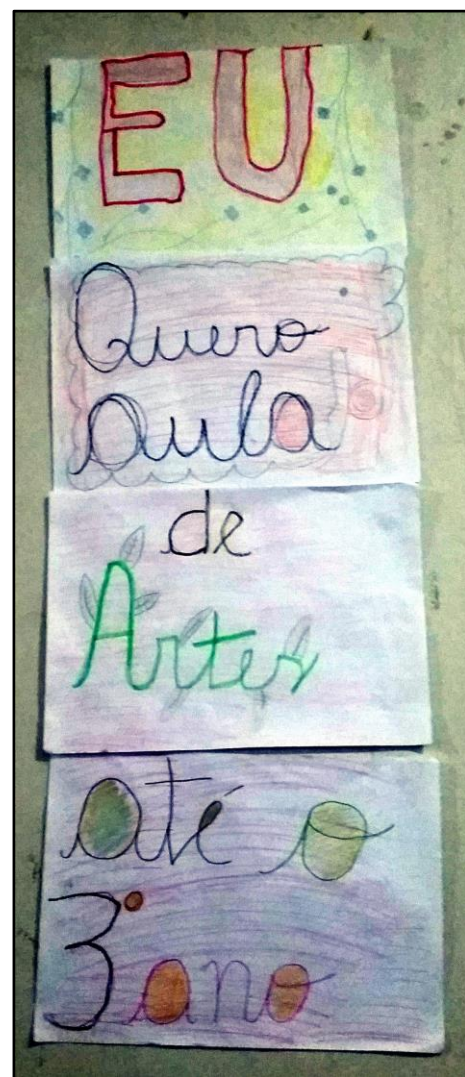
A segunda ação “Quais as cores do seu movimento?” foi realizada a partir de uma experiência sensorial retratando uma “guerra” de tintas, que aborda o tema Ordem, Disciplina e Progresso, retratados pela cor preta e da Liberdade de Expressão, representada por cores como o azul e o amarelo.

A ação foi uma narrativa de movimentos e gestos, criada pelas sensações e emoções dos estudantes a cerca do cotidiano da escola.





Após a proibição do comando da escola em realizar ações nas aulas de Artes no ambiente externo a sala de aula, uma terceira proposição foi realizada, chamada “Qual é o seu grito de liberdade?”. Realizada em sala de aula, as turmas instalaram diversos cartazes nas paredes da sala, com produções sobre seus sentimentos e pensamentos em relação aos “mandos e desmandos” da direção da escola.



Para compreender as discussões simbólicas dessas criações, relaciono Arte como experiência e Educação como processos de criação, fomentando reflexões sobre sua importância na docência, bem como suas implicações nas atividades artísticas direcionadas para a educação formal, com abordagem de conteúdos específicos que visam dar condições para construir um repertório de reflexões, em diálogo experimentos teórico-práticos construído em sala.

Enfocando principalmente o papel da Arte no ensino médio, foram abordados, a prática cartográfica utilizada foi apresentada por Deleuze e Guatarri (1995), que se apresenta como trilha para acessar aquilo que força a pensar subjetividades e a transformar práticas, e não como um conjunto de regras a serem aplicadas a um objeto, mas como pistas que ajudam a refletir acerca das experiências de produção da realidade. Assim, cartografar surge como acompanhamento de processos inventivos e de produção de subjetividade, que se associam aos processos de intervenção, já que interferem nos sujeitos.

Nesse contexto, o método cartográfico é utilizado em um sentido inverso do convencional de *metá-bódos*, predeterminado de partida (*méta*) a um caminho (*bódos*). Essa inversão metodológica, etimológica e conceitual proposta, não preestabelece a direção da meta a um caminho, mas aponta para a transformação em *bódos-méta* (ESCÓSSIA, KASTRUP, PASSOS, 2009). Assim, a cartografia é vista não como uma metodologia, um método para ser aplicado, mas para ser experimentado.

A metodologia se apoiou na busca de uma estrutura que se estabelece a partir do próprio processo artístico e reflexivo, pela construção do trabalho em desenvolvimento. Dessa maneira é importante frisar que a relevância está tanto no trabalho de observação e reflexão, quanto no processo de produção artístico como possibilitador de criação | crítica.

### 3. — Marcar passo. — Sentido.

As trilhas desse percurso são definidas como ser artista, ser pesquisadora e ser educadora.

Como artista, as poéticas do acaso e do caos, a interpretação que confronta a representação, uma produção que possa entrelaçar várias áreas, na qual o atravessamento das linguagens artísticas produz uma diversidade de possibilidades são os direcionamentos iniciais. Uma obra que encontra na autobiográfica diversos caminhos e resultados possíveis, onde depoimentos de caráter testemunhal sobre as questões automobilizadoras se aliam à dramaturgia dos desejos. Territórios que permeiam o campo da realidade, da ficção e da não-ficção.

As produções criativas são incentivadas a partir do caos, do acaso, da autobiografia e da performatividade.

O caos e o acaso são vistos não apenas enquanto meio, mas como fim para a criação, podendo aparecer, ou não, um acidente provocado. A proposição artística abre mão do controle dos resultados, em maior ou menor grau, trabalhando sistematicamente com ações irrefletidas e mecanismos aleatórios, promovendo diversos sorteios. Nesse caso, como afirma Entler (2000)

Podemos dizer que a forma final e os eventuais significados decorrentes são imprevisíveis, mas não há ocorrência do acaso propriamente dita. Há, portanto, o paradoxo de uma intenção sobre



o acaso. Mas isso não o invalida pois, por mais que o processo seja desencadeado com consciência, seu resultado não se reduzirá à intenção do artista. Assim como – parafraseando Mallarmé – um lance de dados, quase sempre voluntário, jamais abolirá o acaso. (ENTLER, 2000, p. 51)

A autobiografia trata a memória como matéria involuntária que atravessa o corpo, não se constituindo a partir de lembranças de uma experiência especificamente única e própria, mas sim como uma projeção de uma imagem particular de si, estando ainda de acordo com as percepções dos outros. Todos carregam memórias do passado e geralmente estas são distorções seletivas da verdade. Todos possuem uma história de vida para contar, embora esta seja mais próxima da ficção do que da realidade.

A Performance e Teatro, como processo de estímulo a outras percepções para a criação, sustenta que “performers são, antes de tudo, complicadores culturais. Educadores da percepção ativam e evidenciam a latência paradoxal do vivo - o que não para de nascer e não cessa de morrer simultânea e integradamente” (FABIÃO, 2009, p. 237). A partir da avaliação da autora em que a performance trata de forma alterativa com o estabelecido, experimentando estados psicofísicos alterados, proporcionando situações de “dissonâncias de ordem econômica, emocional, biológica, ideológica, psicológica, espiritual, identitária, sexual, política, estética, social, racial...” (FABIÃO, 2009, p. 237), trabalhar a performance em um ambiente educacional militar torna possível a diluição das fronteiras e dos conceitos estanques de ordem e disciplina, expandindo um fluxo de ideias e práticas discursivas, a fim de impedir a constituição de uma obra com procedimentos exclusivamente fechados.

Efetivar processos de criação artística a partir do teatro performativo em uma escola de educação militar, possibilita desenvolver uma sequência de experimentos e descobertas que transcende a simples produção escolar em arte. Torna viável o desenvolvimento inventivo do autoconhecimento para uma criação sem prescrição. Uma pesquisa teórico-prática que contribui para o fortalecimento de uma experimentação que não nega o já existente e estabelecido, a ordem e a determinação, mas se valem delas com a segurança de quem busca uma reestruturação na forma de conceber um processo artístico e principalmente, de perceber o mundo. É um momento de deslocamento, de desordenação e de reconstrução que confronta a percepção em face do esclarecimento e do distanciamento, no limite do reconhecimento do sujeito.

Enquanto pesquisadora, escolher as práticas de orientar processos criativos e estar concentrada nos recursos para a reflexão de um amplo processo, envolve, de certo modo o entre, uma interseção da área artística e da educação. Investigar, assim, processos de criação, a meu ver, permite uma analogia com uma obra inacabada e aberta, onde, segundo Umberto Eco (2003) estimula no intérprete uma cadeia de entendimentos e interpretações espontâneas, porém conscientes, permitindo-lhe, por meio de inúmeras possibilidades, uma maneira própria de entendimentos sem estar condicionado por padrões ou normas preestabelecidos tradicionalmente a conduzi-lo na organização do objeto passível de fruição.

Já na vertente da educação, pondero zonas antropológicas e sociológicas, buscando uma área marcante no universo dos estudantes e do ambiente escolar, propondo um processo que trate do educando como sujeito participativo e autônomo, com suas experiências postas em evidência, contribuindo cada vez mais para uma construção crítica e reflexiva na coletividade.





Considero o processo artístico como uma ação sócio político-cultural de grande influência na escola, principalmente em uma instituição de educação militar, agindo de forma crítica e reflexiva no enquadramento sistematizado da escola, a fim de produzir uma experiência criativa libertadora sendo necessário ainda

Compreendê-la como uma provocação sobre algo concreto sem que se possa prever o movimento que desencadeia sobre aquilo em que toca. A ação tem um início determinado mas, uma vez exteriorizada, deixa de fazer parte do campo dominado pelos agentes, passando a fazer parte daquilo que a propaga e que se pode chamar de acontecimento. (CARMINDA, 2007, p 91)

Inevitavelmente, os experimentos caminham para além da tecitura de uma partitura estética dos discursos, de corpos e memórias do coletivo, do material humano como processo de autoconhecimento, mas de conhecimento de um universo muitas alheio a realidade do aluno. Um momento de conexão do entre-lugares, de deslocamento para realocar em uma nova forma de perceber o social.

Vivenciar as práticas e suas compreensões, questionando seus posicionamentos perante essa mesma prática, numa integração entre saber, praticar e criar, estabelecendo uma “experiência estética”, significa – para o educador e o educando – não uma reprodução mecânica de uma ação pré-elaborada, mas a produção de um novo material didático que pode sair dos livros e se tornar corpo. Experiências que valorizam a técnica, o conteúdo, a complexidade e a diferença.

Assumir esta concepção é se colocar em lugar de fronteira, trânsito entre ser artista, pesquisador e professor, a compreender que o ensino e a pesquisa em arte, devem reconhecer que “arte, pesquisa e ensino não são feitos, mas vividos” (IRWIN, 2008, p. 97).

Durante muito tempo a tradição dos processos de ensino e aprendizagem deveriam seguir uma concepção com bases sólidas e ordenadas, como em uma fórmula matemática. Essa concepção de “aprendizagem” como um modo sequencial de saberes que cresce de forma ordenada, em uma lógica crescente, do simples ao complexo, é denominada de forma arborescente.

Para Deleuze (1925-1995) e Guatarri (1930-1992), o conhecimento não é algo pronto que deva ser direcionado ou encaminhado a alguém. Em sua argumentação os autores utilizam o termo “rizoma” enquanto metáfora para os pensamentos moventes, construídos em rede, sem uma unidade ou sequencialidade, mas sim multiplicidade e complexidade, afirmando que “não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, existem somente linhas” (1995, p.17). Para eles, constroem-se saberes ao se vivenciar situações cotidianas, que nos permitem, em dado momento, tomarmos consciência desses saberes. Ideias não são dadas, mas criadas, e estão sempre em movimento, para serem novamente criadas e recriadas.

Considerar saberes de forma determinística como única verdade, cria situações sem movimento e instabilidade. Aprender e ensinar arte deve vir a ser um processo vivo que se desenvolve no encontro com teorias, produções artísticas e vivências culturais, criando um espaço para conversa, troca de ideias e experiências. É estabelecer com o cotidiano uma relação próxima ao sentido de experiência de John Dewey em sua obra *A arte como experiência* (2010). Na acepção de Dewey, uma verdadeira experiência ocorre na interação ativa do indivíduo com os acontecimentos de seu mundo. Ao invés da negação aos desejos e ao caos, resulta de um processo que



agrega valores e significados passados com os acontecimentos presentes, movido pela interação entre o fazer e o receber, dialogando entre ação, consequência e percepção.

A verdadeira “experiência”, é dotada de qualidade estética, que de acordo com Dewey, está sob o mesmo padrão de uma obra de arte. Tal “experiência” se opõe a simples reprodução, ao mecanicismo, à repetição arbitrária, à inexistência de objetivo, e é integrada pela atuação coletiva da prática.

Inspirada em Dewey, Sumaya Mattar Moraes fundamenta sua pesquisa sobre a aquisição de conhecimento artístico pela prática, pelo “fazer”, no “ensino prático reflexivo capaz de vincular as dimensões teórica e prática”, colaborando para a valorização do “potencial da aprendizagem por meio da prática e dos elementos que dela participam” (MORAES, 2007). Moraes aborda uma aprendizagem realizada pelo reconhecimento da atuação simultânea, coletiva e dialética entre conhecimento acumulado e ação, portanto entre reflexão e prática. Enquanto realizamos, refletimos, aprendemos, pois revemos ideias estabelecidas, preconcebidas. Mas para isso é necessário prestar atenção nas ações reflexivas decorrentes da prática, manter o olhar “ativo”, atento e curioso, imprimindo as relações do entorno e a qualidade estética de uma “verdadeira experiência” coletiva.

Prioritariamente vivenciada no processual, esta investigação trata a arte como experiência, estreitando ao máximo possível a relação teoria e prática, com a interlocução de que é necessário investir numa ação cultural que valoriza o processo e não apenas o produto, ou mais, entender o próprio processo como produto, assumindo uma distinção entre o fazer, isto é, o processo estético, e o que é feito, o produto artístico.

#### **4. — Descansar. — Fora de forma, marche!**

Realizar poéticas de criação a partir da resistência e da desobediência fortalece o desejo e a decisão de investigar não apenas processos de criação, mas a constituição do próprio processo como uma ação política, com a finalidade de possibilitar aos educandos e a mim uma experiência estética, diferenciada dos modelos estabelecidos tradicionalmente. Transformando a escola em um espaço múltiplo, de diversas experiências, que auxilia no despertar no estudante, não apenas em relação as suas potencialidades artísticas, mas em sua percepção ao observar, interagir e produzir no mundo. Assim, promove a formação dos educandos em questões mais abrangentes, contribuindo para um processo de identidade, identificação e comunicação com a sociedade em que ele está inserido. Um lugar de transformação objetiva e subjetiva, onde o cotidiano escolar, sendo constituído de laços sociais, torna-se palco de uma teatralidade de enredos que se renovam.

Este percurso convoca a um exercício voltado muitas vezes, mais para a capacidade de inventar e reinventar o mundo do que de reconhecê-lo. Como diz Kastrup (2009), é uma experiência percebida como um saber-fazer, um fazer que resulta do saber, com base na construção do conhecimento como fruto das multideterminações sociais que configuram o campo perceptivo. É um movimento concentrado na experiência, na observação de pistas e de signos do processo em curso, uma forma de experiência que alcança a dimensão estética. Uma pesquisa que traz para o ambiente escolar, referenciais de uma investigação participativa, buscando uma produção coletiva de subjetividade, de forma a singularizar as experiências dos estudantes e não a generalizá-las.



Por fim, cabe agora a mim reprocessar e continuar a produção no CPM, buscando mais incentivos e acreditando que operando o pensamento de uma maneira inquieta, na pulsão da transformação, o ato de provocar gera em mim outras provocações, exercendo sempre o movimento.

## Referências

ANDRÉ, Carminda Mendes. **Teatro pós-dramático na escola** (inventando espaços: estudos sobre as condições do ensino do teatro em sala de aula). São Paulo: Editora Unesp, 2011.

DEWEY, J. **Arte como Experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

*ECO, Umberto. Obra aberta, São Paulo: Perspectiva, 1971.*

ENTLER, R. **Poéticas do acaso**: acidentes e encontros na criação artística. Tese de doutorado, ECA-USP, 2000.

FABIÃO, Eleonora. **Performance e teatro**: poéticas e políticas da cena contemporânea. In: FLORENTINO; TELLES (Orgs.). *Cartografia do ensino do teatro*. Uberlândia: EDUFU, 2009, pp. 237-246.

FÉRAL, Josette. **Por uma poética da performatividade**: o teatro performativo. In: *Revista Sala Preta*, São Paulo, no 8, 2008. p. 197-210. Tradução: Lígia Borges.

IRWIN, R. **A/R/Tografia**: uma mestiçagem metonímica. In: BARBOSA, A. ; AMARAL, L. (Org.). *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação*. São Paulo: SENAC/SESC, 2008, pp. 87-104.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático**. Tradução de Pedro Sússekind. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

OSTROWER, Fayga. (e 2a edição de 1995) *Acasos e Criação Artística*, Rio de Janeiro: Campus, 1990.

PASSOS, Eduardo, KASTRUP, Virgínia e ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade /Porto Alegre: Sulina, 2009.

