

Poéticas da aprendizagem em Arte no Colégio da Polícia Militar do Ceará: Uma experiência triangular nos processos de criação e suas avaliações

Debora Frota Chagas
deborafrotachagas@gmail.com
SEDUC/CPM

Raimundo Hélio Leite
rhleite@terra.com.br
UFC

Resumo: Este artigo é constituído de ações realizadas no 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. Mas arte em uma escola militar? Como? Para que? Para quem? Diante dessas e outras inquietudes, a presente investigação propõe uma metodologia de ensino em Arte, a partir de processos criativos na escola. Inspirada na proposta triangular de Ana Mae Barbosa, para percorrer esse caminho algumas ações foram realizadas, como: observação do ambiente escolar, apresentação dos fundamentos da arte, aulas de campo, acesso às obras, ateliês de experimentos artísticos, leituras reflexivas, debates, entrevistas, dentre outras. Com esse contexto, a cartografia é utilizada em um sentido inverso do convencional, não preestabelecendo a direção da meta a um caminho, mas a transformando em *bódos-méta*. Assim, cartografar é visto não como método a ser aplicado, mas experienciado a partir do próprio processo artístico e reflexivo. Nessa perspectiva, construir avaliações para melhor compreender o desenvolvimento dos processos está ligado diretamente ao ensino-aprendizagem e refletir sobre avaliar o educando é refletir sobre a própria prática profissional, pois tanto estudantes quanto professores estão envolvidos, efetivamente, no decurso. Desse modo, a investigação possibilitou aos sujeitos do processo, aos estudantes e a mim, uma experiência além de estética, autoavaliativa.

Palavras-chave: Educação. Criação artística. Avaliação.

Abstract: This article is based on research conducted at the Colégio da Polícia Militar do Ceará, basic education institution member of the Secretariat of Public Security and Social Defense, contracted to the State Department of Education, where I am a teacher since 2012, teaching discipline Art Education and workshops theater, for Elementary Education II and East. But art in a military school? As? For what? For whom? Given these and other concerns, this research proposes a teaching methodology in Art, from creative processes at school. Inspired by the triangular proposal for Ana Mae Barbosa, to go this route some actions have been taken, such as observation of the school environment, presentation of art fundamentals, field classes, access to works, workshops of artistic experiments, reflective readings, debates, interviews, among others. With this context, the mapping is used in a reverse direction agreed not pre-set the direction of the target to a path, but turning into *bódos-méta*. So mapping is not seen as a method to be applied, but experienced from the very artistic and reflective process. In this perspective, building ratings to better understand the development of processes is directly linked to teaching and learning. Reflect on assessing the student to reflect on their professional practice, for both students and teachers are involved effectively in the course. Thus, the research enabled the students and me an experience beyond aesthetics, self-assessment.

Keywords: Education. Artistic Creation. Evaluation.

1. – Na escola tem artista? – Tem, sim Senhô!!

– Atenção pelotão. Sentido!. —Solicitamos a aluna coronel para dar início a solenidade. —Cobrir. — Sentido. —Direita, volver. —Apresentar arma. —Firme. —Marcar passo. —Barriga pra dentro, peito pra fora, dedos unidos, mão espalmada. —Sentido. —Descansar. —Tem alguém cansado? —Não senhor, aqui não tem



cansaço, temos energia, é o CPM, o melhor da companhia. —1 2 3 4 CPM é um barato, 4 3 2 1 mas não é pra qualquer um. —Sentido! —Com licença comandante, a aluna coronel solicita autorização para finalizar a solenidade. —Fora de forma, marche!. Esses comandos e frases fazem parte do cotidiano dos estudantes do Colégio da Polícia Militar do Ceará (CPM)¹. Com o lema “Aqui, aprende-se com disciplina”, a organização e o ambiente disciplinador do colégio ficam a cargo do comandante da escola, tendo sempre à frente um Coronel da Polícia Militar do Ceará. A gerência de outras funções administrativas é responsabilidade dos demais oficiais. Os praças são responsáveis pelo monitoramento dos estudantes, para o cumprimento das regras de comportamento e conduta nas dependências da escola e em ambientes externos, nas aulas de campos, passeios, dentre outros. Os estudantes são considerados paramilitares e divididos entre filhos de militares e civis, totalizam quase 2 mil, entre Fundamental I, II e Médio.

Em 2013, após um ano de adaptação ao regime educacional militar e refletindo sobre o lema da escola, “Aqui, aprende-se com disciplina”, inicio um grupo de pesquisa em teatro com vinte estudantes do ensino médio. A partir de diálogos, questionamentos, privilégios e contravenções de diversas proposições artísticas pedagógicas, a investigação extracurricular a partir de poéticas do caos e do acaso, produz uma ação performática intitulada “O que é isso?”, composta por quatro cenas independentes, caóticas e aleatórias. O espetáculo contou com apresentações no ambiente escolar e em equipamentos culturais da cidade como o Teatro Universitário Paschoal Carlos Magno, a Caixa Cultural e o CUCA Barra.

A realização teve em sua pretensão inicial ir de confronto às metodologias pedagógicas da escola sem criar conflitos, mesmo sendo consciente 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”², 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”³ 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...

Desde o trabalho “O que é isso?” (2013), diversos outros processos artísticos foram desenvolvidos no ambiente escolar, em atividades curriculares e extra, como: Corpo in-disciplinado (extracurricular, 2014), um jogo cênico onde o foco está na movimentação dos corpos moldados ao regime educacional militar, alinhados em uma estrutura dura, sequencial e uniforme; Atenção, sentidos! (curricular, 2015), experiências coletivas apoiadas na manipulação dos sentidos, tendo como estímulo de criação os materiais pessoais dos estudantes, teoria da

1 Sigla comumente utilizada em referência a escola.

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

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



performance e objetos relacionais de Lygia Clark, transformando os adolescentes em objetos de suas próprias sensações; Quem conta um conto, não ganha nada (extracurricular, 2016), uma releitura crítica do ditado popular abordando questões como meritocracia, bonificação e premiação nas atividades escolares; A ordem do caos (curricular, 2016), uma partitura de movimentos desenvolvida por estudantes do 6º ano do ensino Fundamental, a partir de ações cotidianas e poéticas do acaso (ENTLER, 2000). 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 - Na escola tem pesquisa? – Tem, sim Senhô!!

Aproximadamente com 50 estudantes e dada a repercussão dos processos de criação, em 2014 o grupo de teatro passa a contar com a obrigatoriedade de constituir um arcabouço de rendimentos que retornasse de forma quantitativa e oficial, índices escolares. Passo a utilizar instrumentos cartográficos e autoavaliativos como estratégias de registro e forma (subjetiva) de demonstração oficial para a escola as impressões dos estudantes, arquivando graficamente os sentimentos, as percepções, os entusiasmos e as necessidades de um grupo que ansiava por mais experiências artísticas no espaço escolar. Embora esses instrumentos, alguns de avaliação de desenvolvimento, fossem suficientes naquele momento, cada vez mais me deparava com antigas questões: Arte na escola para que? Para quem? Qual a real utilidade da arte na escola? Arte se avalia? Como avaliar em arte?

As questões que cercavam o *modus operandi* de avaliar não ficaram apenas nas atividades extracurriculares. Como avaliar a aprendizagem dos estudantes nas atividades curriculares? Como avaliar o nível de “preparo” em conteúdo de Arte dos estudantes que estão sendo direcionados aos exames externos, como o ENEM? Como uma coleta de dados quantitativos, a nota de uma prova objetiva por exemplo, pode ser fiel ao interpretar um processo de aprendizagem? Que mecanismos podem ser utilizados para que a avaliação de aprendizagem em Arte seja eficiente?

Diante dessas inquietudes e do discorrido, nos últimos 2 anos passei a investigar por metodologias de avaliação da aprendizagem em Arte para as atividades dos estudantes, curriculares e extracurriculares, produzidas a partir de processos criativos e uma pergunta maior sempre (des)norteava a pesquisa: seria realmente possível testar e medir os resultados obtidos através dos processos de criação em Arte?

Nessa perspectiva, compreendi que o processo de avaliação está ligado diretamente ao processo de ensino-aprendizagem, uma vez que as escolhas dos conteúdos, da metodologia e dos critérios de avaliação não estão desassociados uns dos outros e ao refletir sobre avaliar o educando, tenho a oportunidade de me avaliar, de refletir sobre meu próprio seguimento de educadora, repensando minha conduta enquanto mediadora no processo de conhecimento, pois tanto estudantes quanto professor estão envolvidos, efetivamente, nesse decurso.

Para compreender discussões dessa natureza, esta investigação relacionou 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 com avaliações de aprendizagem do campo teórico-prático construído em sala.

Enfocando principalmente o papel da Arte no ensino médio, foram abordados, dentre outros, tópicos de cognição e inteligências, aspectos de transformação pessoal a partir das experiências, generalização da pedagogia da convivência para além do âmbito artístico, como suas especificidades que os parâmetros curriculares apontam para o aprendizado em artes, o currículo e a avaliação.

Assim, a proposta rever a estrutura tradicional de avaliar, concordando quando Hoffmann (2007, p. 20/21) afirma que o olhar do professor ao avaliar “tende a centra-se em critérios próprios e rígidos, incapaz sequer de uma aproximação com o pensar da criança, do jovem ou do adulto, dos seus valores ou experiências”.

Dessa forma, busquei um processo mais transparente, tanto para o educando quanto para mim, com critérios de avaliação específicos e contextualizados, que dialoguem com a realidade do CPM, assim como quando o autor diz que:

O desafio é justamente redimensionar essa formação, ultrapassando a análise histórica e a crítica ao processo classificatório importante em termos de compreensão de realidade, e aprofundando estudos sobre concepção teórica e metodológicas de uma avaliação contínua e qualitativa, em cursos de formação de professores, sem censura de discutir a complexa realidade educacional de nossas escolas. (HOFFMANN, 2007, p. 71)

Nessa perspectiva, avaliar é como se diz no teatro “está disponível ao jogo”, onde a leitura de realidade do educador está em constante replanejar.

As avaliações foram preestabelecidas entre autoavaliação, discursiva e objetiva, com a finalidade de possibilitar uma reflexão sobre o desempenho dos estudantes nos processos em arte, a partir dos resultados. O sistema escolar do CPM propõe 3 avaliações, e para os processos criativos defini: 1ª avaliação - Nota de Atividade: Uma autoavaliação eminentemente coletiva, realizada em conjunto com os alunos, visando a reflexão sobre a experiência vivida, para que o ato de refletir sobre as próprias práticas possam direcionar o estudante a analisar seu processo de construção do conhecimento. Esse processo é feito no último dia de aula do bimestre; 2ª avaliação - Verificação de Estudo: Apresentação de processos práticos relacionados aos conteúdos de cada bimestre. A realização é coletiva ou individual, ficando sempre a critério do estudante a escolha; 3ª avaliação - Verificação Corrente: Individual e realizada ao final do período. Consta de uma prova gabaritada de múltipla escolha, cada questão tem 5 alternativas, onde apenas um item deve ser marcado. A finalidade é de proporcionar ao estudante a experiência na resolução de questões objetivas e específicas na área da arte, identificando, relacionando e compreendendo a arte de forma esquematizada, estruturalmente assim como no Enem ou outros exames externos a escola e de tamanha relevância. Nessa avaliação há um ponto incomum: um sistema para verificação do gabarito no ato da realização da prova. A sequência dos itens segue uma lógica e o estudante, caso a perceba, pode corrigir algum item, conseqüentemente possibilitando que ele marque todas as respostas corretas. Essa sistemática, foi uma estratégia que encontrei de possibilitar que outras percepções do estudante fossem consideradas na ação avaliativa e não apenas os conhecimentos acerca da arte.

Para percorrer esse caminho foi necessário delimitar ações que possibilitaram o avançar gradual da elucidação do objeto de estudo: 1. Observação das necessidades do ambiente escolar; 2. Escolha dos conteúdos



de estudos do currículo; 3. Experiência nos processos de criação em arte; 4. Questionários e entrevistas; 5. Análise documental; 6. Elaboração de provas; dentre outros.

A proposição do currículo foi criada analisando além das indicações da matriz curricular do estado e dos PCN's, a prática dos professores de Arte nas várias escolas públicas de Fortaleza, Ceará. E inspirada na proposta triangular de Ana Mae Barbosa fixei três estratégias básicas: 1. Conhecer arte: - Apresentação dos fundamentos conceituais; - Elementos; - Estilos e gêneros; - Leituras reflexivas, debates, pesquisas. 2. Ver arte: - Aulas de campo com motivações próprias e do entorno natural do estudante; Convidados que contribuam com informações para o processo de aprendizagem (outros estudantes, professores, artistas, especialistas); Acesso às obras de arte (acervos, mostras, espetáculos); Fontes de informação e comunicação (textos, vídeos, gravações, rádio, televisão, discos, Internet). 3. Produzir arte: - Trabalhos práticos relacionados aos conteúdos, tendo como base metodológica a linguagem teatral e a arte contemporânea; - Exposição e discussão sobre a produção estudada ou realizada.

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 *metábodos*, 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, pois

o aprendiz-cartógrafo inicia o seu processo de habitação do território com uma receptividade afetiva. (...) Aberto à experiência de encontro com o objeto da pesquisa, o aprendiz-cartógrafo é ativo na medida em que se lança em uma prática que vai ganhando consistência com o tempo, marcando o propósito de seguir cultivando algo. (...) Dizemos que o aprendiz-cartógrafo tem no início uma tendência receptiva alta, justamente para marcar esse caráter aventureiro e muitas vezes confuso do início de nossas habitações territoriais. (...) Atentos ao que desconhecemos, com uma atenção fora do foco, orientados por uma atitude de espreita (*ethos* da pesquisa), o cartógrafo se guia sem ter metas predeterminadas. Seu caminho (*bódos* da pesquisa) vai se fazendo no processo, indicando essa reversão metodológica que a cartografia exige (*bódos-méta*) 6 . Por isso a ocupação de um território numa pesquisa não pode ser iniciada com um problema fechado, sabendo de antemão o que se busca. (ESCÓSSIA, KASTRUP, PASSOS, 2013, p. 138)

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 – A escola, o que é?

As trilhas de meu percurso são bem definidas até o momento: ser artista, ser pesquisadora e ser educadora; e minha prática está intrinsecamente ligada a elas.

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 feitas com o aporte em três pilares:

1. O caos e o acaso: revistos 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)

2. A autobiografia: tratando 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.

Com isso, naturalmente, ilusões são criadas, formando conflitos entre o espaço psicológico “homogêneo”, a percepção e a memória individual. Essas “ilusões” justificam-se no processo, pois estão ligadas a fatos reais, histórias narradas pelos alunos, podendo assim assinalar a retirada, mesmo que parcial, da interpretação dos casos, já que as mesmas ilusões são experimentadas coletivamente. Assim a percepção dessa matéria (ilusões), não é definitivamente, nem relativa nem subjetiva e nem está em estado puro e isolado.

Por outro lado, no paradigma dialético de memória individual e coletiva, há uma na linha tênue, interpelando que a possibilidade de existir um plano intermediário no qual haja troca “entre a memória viva das pessoas individuais e a memória pública das comunidades às quais pertencemos” (RICOEUR, 2007, p. 141), compartilhar as questões autobiográficas coletivamente, indo de um corpo para o outro, permeando o conjunto dos corpos, formando um tipo de memória alucinatória, busca formas vivas e conhecidas encontrando um passado anacrônico, mesclando o real e o imaginário.

Assim sendo, apesar de ser partilhado por mais pessoas, a manifestação de um desejo de controle da realidade e da criação, o efeito é primeiro para si e só depois para os outros.



3. Performance e Teatro: como processo de estímulo a outras percepções para a criação, sustentando 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.

Pensando nessa proposição, dialogo com Josette Ferál⁴, no texto Por uma poética da performance: o teatro performativo, apontando uma relação entre a Performance e o Teatro contemporâneo, que está definida como teatro pós-dramático a partir do livro de Hans-Thies Lehmann⁵.

Se há uma arte que se beneficiou das aquisições da performance, é certamente o teatro, dado que ele adotou alguns dos elementos fundadores que abalaram o gênero (transformação do ator em performer, descrição dos acontecimentos da ação cênica em detrimento da representação ou de um jogo de ilusão, espetáculo centrado na imagem e na ação e não mais sobre o texto). (FERÁL, 2008, p.198).

Lehmann (2007) fala a respeito de uma série de mudanças ocorridas na cena por volta dos anos 70, cunhando o termo teatro-pós-dramático como uma investigação de um “novo teatro”, uma “despedida de algo que é ‘envelhecido’ com o recurso a formas que apontam para um futuro”. Seu estudo apresenta na contemporaneidade uma teatralidade fragmentada, cujo tangenciar da onipresença das mídias na vida cotidiana, possibilita uma miscigenação de linguagens.

Segundo o autor, essas mudanças distanciam aos poucos o teatro contemporâneo da imitação, da representação, da ação dramática, afastando a ideia de drama absoluto, onde a ilusão e a reprodução estão presentes. O centro da cena instaura um novo modo de pensar, onde o texto é deslocando de seu poder, estabelecendo uma relação de interdependência entre os demais elementos da cena, permitindo realizar um jogo onde o texto perde sua primazia. E é nessa perspectiva de abordagem, que uma noção de performance é concebida para esta pesquisa e utilizada como eixo teórico para o que Ferál (2008) chama de, *teatro performativo*.

O eixo de performance como experiência e competência, emergem no cruzamento deles, cuja diversidade de características traz para o processo uma noção de performatividade.

Segundo Ferál, parafraseando Schechner, Performer

Quer seja num sentido primeiro “de superar ou ultrapassar os limites de um padrão” ou ainda no [sentido] de “se engajar num espetáculo, um jogo ou um ritual”, implica ao menos em três operações: 1. Ser/estar (“being”), ou seja, se comportar (“to behave”); 2. Fazer (“doing”) é a atividade de tudo o que existe, dos quarks aos seres humanos; 3. Mostrar o que faz (“showing

4 Crítica, teórica e professora na École Supérieure de Théâtre de l’UQAM, em Montréal, no Canadá.

5 Professor de Estudos Teatrais da Universidade Johann Wolfgang Goethe, em Frankfurt am Main.



doing”, ligado à natureza dos comportamentos humanos). Este consiste em se dar em espetáculo, em mostrar (ou se mostrar).” (FERÁL, 2008, p. 200).

Partindo do pensamento do autor, em que essas ações são reconhecidas por todo artista em seus processos de criação, esta pesquisa se evidencia como forma de Ser/Estar/Fazer/Mostrar arte, com caráter performático e naturalmente transgressor, tendo como característica artística contribuir para uma reflexão crítica, estética e política das relações no meio social urbano. Trata-se de uma maneira de fazer e de pensar arte, uma maneira de produzir cultura em que arte e vida se afetam mutuamente.

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 e avaliar os 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, estando além do avaliar quantitativa ou até mesmo, qualitativamente um sujeito, pois interrogar constantemente como avaliar, faz parte de um percurso de revisão e reinvenção de práticas, que considero significativo para a arte educação. Investigar, assim, processos de criação e suas avaliações, 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.

Rita Irwin (2008) estabelece os conceitos de arte, pesquisa e ensino como princípios para a compreensão de uma nova prática:

Arte é a reorganização visual da experiência que torna complexo o que é aparentemente simples e simplifica o que é aparentemente complexo. Pesquisa é o que realça o significado revelado por interpretações de complexos relacionamentos que são continuamente criados, recriados e transformados. Ensino é a pesquisa realizada em relacionamentos carregados de significado com os aprendizes (IRWIN, 2008, p. 94).

Um ponto fundamental para essa noção de prática docente e pesquisa no âmbito da arte educação é a compreensão da própria prática – seja docente-pesquisador ou pesquisador-docente – como uma produção artística, dotada de qualidade estética, e justamente por isso, reflexiva.

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).

Esse sentido requer a noção tal como expõe John Dewey (2010), que defende a intromissão da arte na vida, “arte como um meio de formação e educação do ser humano”. “Atribuindo a ela um papel de reconciliação do homem com o mundo, onde reconciliação não implica conformação nem em passividade, mas decorre de uma das premissas básicas da condição humana: a subjetividade” (IRWIN, 2008, p. 97). Estabelece-se assim um movimento circular ininterrupto, pela interação constante entre ação e reflexão. Considerar esta interação como uma relação indissociável (prática e teoria) e principalmente sem ordenação, põe em questão os próprios procedimentos de que se deve primeiro seguir a teoria, um embasamento dos princípios fundamentais, para só depois seguir para a prática. Afinal não poderiam as duas situações ocorrerem em paralelo? É necessário discutir e analisar essa influência recíproca e a partir daí se ter outra forma de pensar a prática docente na arte-educação, caminhando para uma docência artista do artista docente⁶

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

⁶ Tema do I Seminário Dança Teatro Educação (2011). Iniciativa conjunta dos cursos de Licenciatura em Dança e em Teatro do Instituto de Cultura e Arte (ICA) da Universidade Federal do Ceará (UFC).



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.

Desse modo, realizar esta pesquisa no CPM fortalece o desejo e a decisão de investigar não apenas a avaliação de processos de criação, mas a constituição do próprio processo, 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.

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.

BRASIL; Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação Médio e Tecnológica, 1999.

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

ECO, Umberto. **Obra aberta**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

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.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito & desafio : uma perspectiva construtiva**. 11 ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 2007.

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.

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



RICOEUR, P. **A memória, a história e o esquecimento**. Campinas: Ed. UNICAMP, 2007.

