

EDUCAÇÃO E ARTE: UM OLHAR POÉTICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSOR

Debora Frota Chagas ¹

RESUMO

Esta escrita foi constituída a partir de reflexões surgidas nas observações das aulas na disciplina Arte Educação, ministrada pela Profa. Luciane Goldberg, no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará e de minha prática na educação básica, ministrando a disciplina Arte Educação no Colégio da Polícia Militar do Ceará. A estrutura aqui criada não é uma forma comparativa, mas analítica de questões que me atravessaram nos últimos anos. Muitas dessas inquietudes me direcionaram a investigação no mestrado em Arte do IFCE, intitulada “Poéticas do ensino e da aprendizagem em Arte nas escolas militares do Ceará”, e tangenciam este relato. As ações artísticas pedagógicas dialogam com uma proposta de artista-pesquisador-docente e trazem diversos questionamentos: O que é esse trinômio? Seria realmente possível sua prática? Pra que arte na educação básica? Qual sua importância? Diante dessas e outras, o texto propõe cartografar os percursos, onde cartografia é vista não como método a ser aplicado, mas experienciado a partir do próprio processo artístico e reflexivo.

Palavras-chave: Formação de professor, Criação artística, Educação básica.

Prólogo

Refletir sobre Formação de Professores é antes de tudo compreender a docência a partir de várias perspectivas e quatro olhares convergem em minhas reflexões: o olhar de quando estudante de licenciatura em Teatro, que se inspirou nas práticas dos mestres; de mestranda que é direcionada a iniciação à docência em Arte no ensino superior; de professora da rede pública de educação básica, que investiga processos criativos como construção de uma identidade social e cultural; e agora o de preceptora do Programa de Residência Pedagógica, responsável por sete licenciandos em formação. Esses olhares permeiam o campo do entendimento do que é ser professor e sua formação a partir de suas práticas.

Desse modo, essa breve escrita, em forma de reflexões e principalmente questionamentos, percorre territórios, abordando questões a partir da experiência sensível de uma espect-artista (ou seria uma ativista?), apaixonada pela vida ordinária e pelos processos de ensino e aprendizagem no caos, na desordem e para a desobediência, porém desviando o olhar para outro rumo, em um tempo poético e etéreo.

¹ Mestranda do Curso de Artes do Instituto Federal do Ceará - IFCE, deborafrotachagas@gmail.com. (83) 3322.3222

O PRIMEIRO ENCONTRO

Em 2011, matriculada no quarto semestre da Licenciatura em Teatro (UFC), passo a cursar a disciplina Fundamentos da arte na educação: metodologias e Tendências, ministrada pela Profa. Dra. Luciane Goldberg. Foi meu primeiro direcionamento a área da Arte Educação e rapidamente questões básicas surgiram: Por que e para que Arte Educação na educação básica? Eu, que até então cursava licenciatura por falta de um bacharelado na cidade, acreditava em uma situação completamente ficcional sobre como a disciplina Arte Educação era abordada nas escolas públicas. Não era nítido o complexo ambiente de atuação do arte educador e o pensamento de um artista se tornar professor por falta de opção parecia nefasto.

No decorrer das aulas, a professora comentava sobre sua prática na educação básica, no distante Rio Grande do Sul, e o lugar que o professor de arte precisa assumir para defender e justificar sua existência na escola. Expunha e apresentava suas obras coloridas, como quem troca experiências com amigos artistas. Esse mestiço de docente e artista nos encontros me levava a outros questionamentos: Seria possível a atuação de uma artista na escola? Quem lideraria a aula, a professora ou a artista? Como conciliar ações artísticas e pedagógicas?

Essas provocações ficavam ainda mais desconcertantes quando acessei a dissertação de mestrado do Programa de Pós Graduação do Instituto de Artes da UNESP “Adote o artista, não deixe ele virar professor: reflexões em torno do híbrido professor performer”, de Denise Pereira Raquel. A frase que encabeça o texto, “Adote o artista, não deixe ele virar professor”, do artista plástico e performático Ivald Granato, impressa em um panfleto assinado por ele em 1977, era a constatação de um futuro de sofrimento.

Mesmo descrente e receosa, no mesmo ano, ingressei como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), atuando na escola pública Liceu do Conjunto Ceará (LCC). Por um ano e meio, mesmo dedicada a atividades extracurriculares, passei a conhecer o cotidiano da escola e minhas interrogações só aumentavam: Como dar uma aula prática de teatro com salas abarrotadas de cadeiras? Como trabalhar um texto teatral se muitos estudantes mal conseguem ler? Pra que teatro na escola?

Aprovada na seleção pública de professores para atender necessidades temporárias das escolas da rede estadual de ensino do Ceará, em 2012, e locada no LCC, pude compreender o universo possível da arte na escola de outra forma, o curricular.

Consciente da (não) habilitação em arte da maioria dos professores das escolas públicas em Fortaleza na época, defendia, em primeira instância, que a prática do professor habilitado em teatro deveria ser a partir de jogos, práticas e conseqüentemente, apresentações teatrais. O foco estava na formação estética de um estudante-ator, assim como, aparentemente, os professores habilitados em artes visuais trabalhariam as técnicas para um estudante-pintor. E assim minhas ações eram tecidas, ainda no pensamento (esnobe) de “salvação da pátria-arte”.

Esse olhar recortado é ultrapassado. Compreendo atualmente que minhas práticas vivenciadas na graduação chegaram estonteantes na educação básica, mas precisaram de um processo de transformação, pois as finalidades dos percursos eram outras.

A IDEIA NEBULOSA DE UM SER ARTISTA/PESQUISADORA/DOCENTE

Insistente, porém temente, nas relações da arte e da educação, nos anos seguintes busquei perspectivas de metodologias múltiplas, a fim de compreender uma ação artística embebida de pedagogia. Inicialmente considerei Dal Farra (2010) e seus estudos a partir do binômio teoria-prática, agrupando e ordenando termos, onde o primeiro termo é o polo e o segundo, um atributo: Artista-pesquisador; Pesquisador-artista; Artista-pedagogo; Pedagogo-artista; Pedagogo-pesquisador; e Pesquisador-pedagogo.

O artista-pesquisador tem como prioritária a produção de processos artísticos, baseados na experimentação e na reflexão crítica. Por outro lado, o pesquisador-artista formula e realiza projetos, em perspectiva artística. O artista-pedagogo valoriza os percursos da arte, “a construção de uma escuta, as relações intragrupais, a troca de saberes e fazeres, e a proposição de uma ação cultural no âmbito da sociedade” (DAL FARRA, 2010, p. 04). O pedagogo-artista atem-se a questões sobre repercussões de sua intervenção pedagógica em ações artísticas. Já o pedagogo-pesquisador é um articulador de projetos de pesquisa, enquanto o pesquisador-pedagogo “agrega à sua pesquisa a passagem do conhecimento” (DAL FARRA, 2010, p. 04). A partir dessa estrutura, Dal Farra propõe o trinômio artista-pesquisador-pedagogo, uma possibilidade de recomposição na prática de metodologias no ensino da arte.

Vivenciar produções artísticas, questionando seus posicionamentos perante a prática, numa integração entre saber, praticar e criar, representa - para o professor e o estudante - não

uma reprodução mecânica de uma ação pré-elaborada, mas a produção de um material didático que pode sair dos escritos e se tornar corpo. Experiências que valorizam a complexidade da subjetividade, onde o artista/docente “é aquele que, não abandonando suas possibilidades de criar, interpretar, dirigir, tem também como função e busca explícita a educação em seu sentido mais amplo” (MARQUES, 1999, p. 112). “Não mais distante e distanciado do público, o artista/docente passa a ser a fonte do conhecimento [...] e não somente uma ponte entre o [público] e o mundo da arte” (MARQUES, 1999, p. 113).

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

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.

Docência em/de/com/através da arte perpassando pelo conceito de vida aproxima à discussão uma questão peculiar aos tempos atuais: onde as relações artísticas e pedagógicas se potencializam?

Para exercer a integração artista-pesquisador-docente, é preciso “viver a vida” de um artista que também é pesquisador e professor, concomitantemente. Essa interação nos propicia a perceber diferentemente as relações, a mudar os pontos de vista, revendo nossas preconcepções. A ideia nos move a uma prática de “pesquisa ativa”,

preocupada com a criação de situações em que conhecimento e compreensão são produzidos através do processo de questionamento [...] o conhecimento produzido através da pesquisa ativa é sempre um conhecimento de si mesmo do relacionamento do sujeito com uma comunidade em particular [...] estão sempre em um estado de vir a ser e nunca podem estar fixadas em categorias estáticas (IRWIN, 2008, p. 96-97).

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

O entendimento da articulação desses três movimentos, criação, teoria e prática, e o discurso do artista/pesquisador/docente é repleto de beleza e perfeição. Um profissional que ao mesmo tempo é um produtor de processos artísticos, formula, realiza projetos e atem-se a metodologias pedagógicas para o ensino e aprendizagem é um “agente motriz” na escola. Mas se antes um sujeito docente artista era uma dúvida, seria efetivamente possível um profissional, atuando triplamente?

O primeiro ponto a ser considerado é no tocante ao pesquisador, onde tanto na prática artística como na escola, sua atuação é intrínseca. Todo artista ou professor deve pesquisar, ter um objeto de estudo, um objetivo, justificativa e metodologias. Interrogo nesse ponto se o trinômio não seria redundante, pois pensando em uma ação ativa e de qualidade, todo artista e todo professor deveria ter a pesquisa em sua prática.

Uma segunda questão está na ordem da conceituação de “artista”. Para alguns, sua atuação geralmente deve ser na e para a cidade, sendo preciso tempo e dedicação para produzir: pesquisar, ensaiar, apresentar, viajar. Com uma vasta produção noturna, ser artista é visto como um suspiro poético de uma necessidade pessoal e intransferível de ser. Mas como ser artista e atuar na escola assim?

Nessa perspectiva, rapidamente dois embates são percebidos: produzir a noite é frequentemente limitado pelo horário matutino da aula na escola; viajar, “circular” com um espetáculo, não cumprindo aulas na escola, ocasiona faltas injustificáveis e conseqüentemente, redução salarial ao fim do mês. Por esses aspectos, supõe-se que a existência de um artista ativo na cidade atuando na escola apresenta conflitos cotidianos, como em duas profissões que parecem não se encaixar perfeitamente. Mas é necessário um encaixe perfeito? O ensaio não poderia encerrar cedo e as viagens, marcadas apenas para os finais de semana?

Sim, todas essas situações são possibilidades. E desse modo, para o questionamento de uma atuação tripla na escola, ousar na reflexão e na afirmação de que é possível um agente escolar artista/pesquisador/docente, porém não é simples.

A atual conjuntura sócio-político-cultural encontrada nas escolas públicas de nossa cidade e o discurso “do professor da escola no dia mantendo o artista da cidade na noite”, acarreta profissionais insatisfeitos e muitas vezes cansados pela carga horária exaustiva de aulas por semana, com turmas abarrotadas de estudantes e uma infraestrutura inadequada para aulas práticas. Questiono assim, se na prática há realmente uma máxima potência de produtividade nessa tríplice área.

Atuar produtivamente na escola como docente não requer apenas ministrar aula. Requer muito tempo extra para “viver a escola”. O ambiente escolar conta com uma comunidade inteira - professores, gestores, funcionários, pais e estudantes - e para atuar nesse espaço é preciso uma dedicação que está a quem da dimensão física, rodeia a esfera do afetivo, principalmente para o professor de arte, que além de ser geralmente “o melhor professor do mundo”, “pai”, “mãe” e “psicólogo”, ainda é visto de forma equivocada como o “decorador de ambientes”, o “animador de festas” e o “produtor de “dinâmicas legais”.

Com esse panorama parece ser desanimador e até pessimista a existência de um artista/pesquisador/docente na escola. A produção de um projeto na, da e para a escola, com uma pesquisa vinculada à pedagógica e a pedagógica à artística, é para o propositor uma espécie de projeto de vida, necessitando sua integral dedicação.

Nesse sentido a noção tal como expõe John Dewey, que defende a intromissão da arte na vida, arte como um meio de formação e educação do ser humano parece ser mais adequada. “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. 09). 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 uma outra forma pensar a prática docente na arte-educação, caminhando para uma docência artista do artista docente.

Esse 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 caminho concentrado na experiência, na observação de pistas e de signos do processo em curso, que alcança a dimensão estética. Uma investigação que traz para o ambiente escolar, referenciais participativos, buscando uma produção coletiva de subjetividade, de forma a singularizar as experiências dos estudantes e não a generalizá-las.

Diante desse contexto, reflito que a atuação de um profissional artista-pesquisador-docente na escola não deve ser considerada de forma sequenciada ou com cada termo em separado, mas vista como um processo fluído onde as ações artísticas podem ser produzidas e apresentadas na e para a escola.

A MINHA CAMINHADA

Em meu percurso na educação básica, três trilhas foram se definindo: ser artista, ser pesquisadora e ser educadora; e minha prática atual está intrinsecamente ligada a elas.

Como artista, as poéticas do acaso e do caos, revistas não apenas enquanto meio, mas como fim para a criação, podendo aparecer, ou não, como um acidente provocado. A proposição artística abre mão do controle dos resultados, em maior ou menor grau, trabalhando com ações irrefletidas e mecanismos aleatórios, promovendo diversos sorteios.

A interpretação que confronta a representação, uma produção que possa entrelaçar várias áreas, na qual o atravessamento das linguagens artísticas produz uma diversidade de direcionamentos. 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, “territoriando” o campo da realidade, da ficção e da não-ficção. A autobiografia tratando a memória como matéria involuntária que atravessa o corpo, não se constituindo a partir de lembranças de uma experiência 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 o Teatro como processo de estímulo a outras percepções para a criação, sustentando que “performers são, antes de tudo, complicadores culturais. Educadores

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

Desse modo minha prática se evidencia como forma de Ser/Estar/Fazer/Mostrar arte, com caráter performativo e 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, de produzir cultura em que arte e vida se afetam mutuamente. É uma ação de deslocamento, de desordenação e de reconstrução que confronta a percepção em face do distanciamento, no limite do reconhecimento do sujeito, propondo um processo que trate o educando como sujeito participativo e autônomo, com suas experiências postas em evidência, contribuindo cada vez mais para uma construção crítica e reflexiva na coletividade.

Enquanto educadora e pesquisadora, escolho práticas de orientar e avaliar os processos criativos, estando concentrada nos recursos para a reflexão de um amplo processo, envolvendo, de certo modo o entre, uma interseção da área Arte e 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. Uma pesquisa que busca perceber as impressões dos sujeitos da escola sobre a compreensão do que é arte, de onde esta vem, para onde pode ir e quando é, se é que é, constituída. Uma tentativa de relacionar arte e educação na criação de trabalhos artísticos e pedagógicos, na qual essas duas áreas sejam mescladas de tal forma que não se possa separá-las, bifurcá-las ou sequenciá-las, derivando um termo que

não se sabe onde começar ou termina, artístico-pedagógico-artístico-pedagógico-artístico-pedagógico-artístico-pedagógico...

Nesse contexto, o método cartográfico é meu suporte, utilizado em um sentido inverso do convencional de metá-hódos, predeterminado de partida (méta) a um caminho (hódos). Essa inversão metodológica, etimológica e conceitual proposta, não preestabelece a direção da meta a um caminho, mas aponta para a transformação em hódos-méta (ESCÓSSIA, KASTRUP, PASSOS, 2009, p. 138). Assim, a cartografia é vista não como uma metodologia, um método para ser aplicado, mas para ser experimentado.

A metodologia se apoia na busca de uma estrutura que se estabelece a partir do próprio processo artístico e reflexivo, pela construção do trabalho em desenvolvimento. Dessa forma 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. 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.

Considero ainda nesse percurso a autobiografia como um relato retrospectivo da experiência pessoal, relativo a acontecimentos significativos da experiência vivida é valorizada por uma tendência historiográfica em “dar voz” àqueles que foram calados. É uma “história de vida” escrita pelo protagonista, a própria pessoa que viveu a experiência relatada. Usada como metodologia e tema para pesquisas que buscam narrar um outro tipo de história, feita por pessoas anônimas e comuns, a autobiografia deve ser escrita sob seu caráter subjetivo e “guiado por um procedimento de análise e 'auto-análise', buscando a compreensão da experiência relatada, apresentando-se como parte de seu tempo e espaço, de seu contexto, de suas relações pessoais e de uma história coletiva”. (CHIZZOTTI, 2006, p. 104-110).

Trabalhar a autobiografia com os estudantes têm uma perspectiva de influenciar o protagonismo jovem, a fim de mobilizá-los, movê-los em um ambiente que tem como cerne sua ação ativa. A escola é um espaço de ação que precisa dos sujeitos um momento de escuta, para que possam reconhecer no próprio ambiente a potência de mudanças e transformações. Apenas em uma comunidade que está latente por revoluções é possível realizar modificações. É nesse espaço que o adolescente constrói e reconstrói sua história de vida, e é a partir da consciência da importância de uma transformação que se pode construir e reconstruir o espaço.

A ACADEMIA E A ESCOLA

As aulas observadas da disciplina Arte Educação com a Profa. Luciane, foram as terças-feiras a noite na Sala de Artes da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Uma estruturada com mesas e cadeiras era preparada para uma aula teórica ou de prática em artes visuais. Percebo, assim, que o percurso artístico da professora influenciou na definição física da sala, o que logo indago: e as outras linguagens artísticas? Não seria uma sala de artes visuais? Onde seria abordado o teatro? Seria abordado o teatro? E a dança? E a música? E se fosse de escolha da professora abordar as outras linguagens? Mas a área de atuação dela não é artes visuais? Seria uma professora polivalente retornando?

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.

Uma aprendizagem é 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 reflexão 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.

Os estudantes da Profa. Luciane, muitas vezes se aglutinando, outras se justapondo, colocam-se enquanto estudantes propositores artísticos, cidadãos do mundo, que vivenciam a prática criativa intensamente. Definitivamente, marcada em suas vidas e condicionada a valores e procedimentos histórico-sociais, provocando mais paixões coletivas a partir da compreensão de arte, este processo, é um ato social coletivo, considerado segundo Vigotski (1999), que o coletivo não está apenas na existência de uma multiplicidade, mas “onde há apenas um homem e suas emoções pessoais”. “Por isso, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social” (VIGOTSKI, 1998, p.315).

Para o estudante-artista, assim, como a própria definição sugere, as aulas proporcionam uma discussão sobre os conceitos enraizados da arte e o enfrentamento a um processo criativo que passa por infinitas possibilidades.

Mesmo sem o intuito de formação artística, percebe-se nos discursos e ações que há uma semente a germinar, confluindo para a definição que artista “é catalisar atos de transgressão e transcendência, no outro, em si próprio, no mundo. Ser artista é um ofício, diário, cotidiano, de interação e releitura da sociedade, em busca de possibilidades, de libertações, de transformações e aqui inclui-se também a própria mudança contínua da noção imposta do que é arte, do que é ser artista”.

Em relação aos alunos-estudantes o processo funciona como uma ação educativa de incentivo ao desenvolvimento de questões cognitivas, aproximando-os de experiências estéticas e políticas relacionadas a ampliação de uma percepção geral do meio social. Integrando todas as suas experiências de vida, torna-se necessário, portanto, considerar que a produção criadora do estudante como arte espontânea é reflexo de sentimento, curiosidade, liberdade e criatividade tão peculiar de cada um, identificando que podem ser raros os momentos que conseguimos dissociar a vida da arte – ou arte da própria vida. Ou talvez que não seja nem raro. Na verdade, que é quase impossível, pois a arte tem a sua essência tão puramente sensível e humana que é difícil dizer o momento em que não respiramos ou bebemos arte no nosso dia-a-dia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre Formação de Professores é, depois de tudo, lidar com o espaço-tempo e as relações flutuantes que se constroem, destroem e se reconstituem.

Por fim, cabe agora a mim reprocessar minhas inquietações e continuar a produção na escola, buscando mais incentivos e acreditando que operando o pensamento de uma forma diferenciada, inquieta, na pulsão da transformação, e que no ato de provocar também serei provocada, exercendo sempre o movimento, provando que um trabalho que rompe com o abismo entre academia e escola, potencializa uma educação estética de qualidade e proporciona uma renovação nos processos de ensino da arte.

REFERÊNCIAS

- DAL FARRA MARTINS**, José Batista (Zebba). “**O Artista-Pesquisador-Pedagogo**”. VI Congresso da Abrace, São Paulo, 2010.
- 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.
- HALBWACHS**, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.
- CHIZZOTTI**, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Vozes, 2006.
- IRWIN**, R. **A/R/Tografia**: uma mestiçagem metonímica. In: BARBOSA, A. ; AMARAL, L. (Org.). **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação**. São Paulo: SENAC/SESC, 2008, p. 87-104.
- MARQUES**, Isabel. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. São Paulo: Cortez Editora, 1999.
- METODOLOGIAS** para ensino e aprendizagem de arte – Unesp/Redefor – 2ª edição – 2011/2012 – Videoaula – especialização em Artes. Direção e produção de NEaD - Unesp e Redefor. Roteiro de NEaD - Unesp. Coordenação de NEaD - Unesp. São Paulo: Acervo Digital da Unesp, 2012. 6 vídeos (16 min), son., color. (Curso de especialização em Artes). Parte 1,2,3,4,5 e 6. Vídeo didático.
- PASSOS**, Eduardo, **KASTRUP**, Virgínia e **ESCÓSSIA**, Liliana da (orgs.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade /Porto Alegre: Sulina, 2009.
- VIGOTSKI**, L. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.