

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
LICENCIATURA EM ARTE-TEATRO**

MAIQUEL CRISTIAN REICHERT

**REFLEXÕES SOBRE O BINÔMIO PROFESSOR(A)-ARTISTA
A CRIAÇÃO DA AULA COMO ACONTECIMENTO ARTÍSTICO**

**SÃO PAULO
2018**

MAIQUEL CRISTIAN REICHERT

REFLEXÕES SOBRE O BINÔMIO PROFESSOR(A)-ARTISTA
A CRIAÇÃO DA AULA COMO ACONTECIMENTO ARTÍSTICO

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Arte-Teatro da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Teatro.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Carmina Mendes André

SÃO PAULO
2018

Agradecimentos

Dedico este trabalho ao meu pai e minha mãe, que apesar de não terem tido a oportunidade de estudar sempre me apoiaram na opção pela arte.

Dedico este trabalho ao Lu, pelo companheirismo e que de forma amorosa foi uma grande inspiração para meu retorno à universidade.

Dedico este trabalho à minha orientadora Carmina, que é um grande incentivo para o desenvolvimento de uma arte-educação mais humana.

Dedico este trabalho à professora Rita, que de modo gentil me fez ver a grandiosidade da arte-educação.

Dedico este trabalho a(o)s meus/minhas professores(as), principalmente aqueles que até hoje são referências da atitude educadora.

Dedico este trabalho à equipe educativa da exposição YoYo, por estarem juntos na aventura do aprendizado da arte-educação em espaço expositivo.

Dedico este trabalho à Amanda Cuesta, por me mostrar os caminhos da arte-educação em museus de forma tão generosa.

Dedico este trabalho à Daniela Bontempi, que contribuiu com sua generosidade para a maturação deste artista em arte-educador.

Dedico este trabalho a(o)s meus/minhas amigos(as), pelo presente da amizade.

Dedico este trabalho a todos(as) os/as funcionários(as) do Instituto de Artes da UNESP, por darem as condições necessárias aos nossos estudos.



Arte e educação. Registro do momento em que uma aluna da escola pública municipal de São Paulo se depara com a legenda de uma obra de arte.
(registro do autor)

RESUMO

Procuramos desenvolver uma reflexão sobre as formas de atuação no teatro-educação, para isso desenvolvemos uma pesquisa teórico-prática onde pudemos colocar em campo alguns conceitos. Realizando uma decupagem das possíveis formas de atuação desse professor(a), aqui caracterizadas pelas metáforas: professor(a)-artista, professor(a)-ator(atriz), professor(a)-encenador(a) e professor(a)-performer. A atuação do(a) professor(a) de teatro exige flexibilidade e jogo, pois, na maioria das vezes este(a) profissional se encontra num expediente limiar de polivalência: mestre(a)-encenador(a)-ator(atriz)-artista. Nosso campo de experimentação prática foi no estágio educativo realizado no SESC Belenzinho, junto à equipe educativa da exposição “YoYo: Tudo que vai volta”.

Palavras-chave: Professor(a)-artista, Professor(a)-ator(atriz), Professor(a)-encenador(a), Professor(a)-performer.

ABSTRACT

We tried to develop a reflection about the theater teacher's acting, and for this we developed a practical theoretical research where we could put some concepts in the field. Performing a decupagem of the possible forms of performance of this teacher, here characterized by metaphors: teacher-artist, teacher-actor, teacher-director and teacher-performer. The performance of the theater teacher requires flexibility and play, since, in most cases, this professional is in a multi-purpose threshold: maestro-director-actor-artist. Our field of practical experimentation was an educational stage realized at Sesc Belenzinho, next to the educational team of the exhibition "YoYo: Tudo que vai Volta".

Keywords: Teacher-artist; Teacher-actor; Teacher-director; Teacher-performer;

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
 CAPÍTULO 1	
<i>Reflexões sobre o duplo professor(a)-artista.....</i>	<i>10</i>
 1.1 CRIATIVIDADE X INVENÇÃO.....	18
1.2 PENSAR A AULA COMO ACONTECIMENTO	22
 CAPÍTULO 2	
<i>Experienciando performances do professor(a)-artista de teatro</i>	<i>33</i>
 2.1 PROFESSOR(A) – ATOR(ATRIZ)	35
2.2 PROFESSOR(A) – ENCENADOR(A)	40
2.3 PROFESSOR(A) - PERFORMER	44
 CAPÍTULO 3	
<i>Relato de um arte-educador amador no espaço expositivo.....</i>	<i>51</i>
 CONCLUSÕES	59
REFERÊNCIAS.....	61
ANEXOS	63

INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso procurou desenvolver uma pesquisa bibliográfica e experimental sobre a atividade do(a) professor(a) de teatro e suas possíveis formas de ação, promovendo uma decupagem das principais abordagens desse(a) professor(a). Caracterizamos pelas metáforas: professor(a)-artista, professor(a)-ator(atriz), professor(a)-encenador(a) e professor(a)-performer. Estas concepções buscam desvelar o caráter híbrido da linguagem teatral no processo de ensino. Tais proposições delineiam, também, um percurso pela perspectiva histórica, contemplando a evolução do teatro no século XX, da representação à *Performance art*.

A abordagem do professor(a) de teatro exige flexibilidade e jogo, pois, na maioria das vezes este(a) profissional se encontra num expediente limiar de polivalência: mestre(a)-encenador(a)-ator(atriz)-artista. Para confrontar estes conceitos com a prática docente, realizamos em conjunto aos estudos teóricos o desenvolvimento de um projeto pedagógico no estágio informal realizado junto ao programa educativo do SESC – Belenzinho, na exposição “Yoyo: Tudo que vai volta” sob curadoria de Ricardo Ribenboim. A exposição tinha como tema: arte contemporânea interativa para crianças, com obras de Guto Lacaz (“Bondinho”), Regina da Silveira (“Pendura Sombras”), Dudi Maia Rosa (“Série Deslumbres”), Gisela Motta/Leandro Lima (“Respiro”), Lia Chaia (“Setamanco”), Sandra Cinto (“Onda Vai Onda Vem”), Raul Mourão (“Gelo”) e Franklin Cassaro (“Campo de Vôo”). Recebíamos em média 120 estudantes por dia, provenientes do ensino fundamental das escolas públicas da Zona Leste de São Paulo. Optamos por realizar o laboratório neste contexto por encontrarmos um ambiente propício à experimentação e cujo cenário era também desafiador para a proposta do autor, visto que o teatro-educação em espaços como estes nunca foram explorados por nós. Desta forma poderíamos nos lançar num processo de aprendizado-ensino, ensinar enquanto se aprende, numa perspectiva interessante para o professor(a)-artista que será abordado.

O desejo em realizar esta pesquisa surge das experiências como docente de teatro em oficinas livres e também das aulas ao longo da graduação, que

possibilitaram a compreensão do carácter multidisciplinar do(a) professor(a) de teatro no âmbito da especificidade da linguagem teatral.

Para a realização do projeto pedagógico teatral no espaço da exposição, experimentamos cada um dos conceitos apresentados com foco no processo de ensino e aprendizagem. Começamos pela ideia do(a) professor(a)-artista, criando as bases do trabalho, iniciando os estudantes em visita à exposição na linguagem artística, propiciando fruição, análise e criação; o(a) professor(a)-ator(atriz) possibilitou a apropriação da linguagem dramática e criação de narrativas; o professor(a)-encenador(a) permitiu o desenvolvimento da linguagem cênica por meio do jogo teatral; o(a) professor(a)-performer fechou este percurso com a linguagem da performance e a ideia de programa performativo de Eleonora Fabião.

Para organização deste trabalho, dividimos desta forma: o *Capítulo 1* abordará as questões conceituais históricas da aceção professor(a)-artista, esta aceção é para nós a base desse trabalho, sendo mais conceitual do que metodológica; o *Capítulo 2* tratará da relação entre as abordagens pesquisadas e o contexto do teatro-educação¹ na exposição, tratando dos conceitos e metodologias por trás das abordagens do(a) professor(a)-ator(atriz), professor(a)-encenador(a) e professor(a)-performer, possibilidades que permitem outro tipo de fruição, análise e criação artística em conjunto com os corpos obra-público-educador; o *Capítulo 3* trará um relato sobre a experiência; os Anexos trazem projetos, materiais, e oficinas realizadas em conjunto com esta pesquisa.

¹ O termo teatro-educação é usado pela professora Ingrid Dormien Koudela (2013) no livro “Jogos Teatrais”, para se referir à arte-educação em teatro, mas não necessariamente em espaços expositivos.

CAPÍTULO 1

REFLEXÕES SOBRE O DUPLO PROFESSOR(A)-ARTISTA

"A reivindicação do professor de classificar-se como artista é medida por sua capacidade de promover o artístico no estudante". John Dewey

Inicialmente a concepção professor(a)-artista surge como resposta às ideias de John Dewey em *Democracia e Educação* (1929), onde ele afirma que “uma educação para uma cidadania comprometida e democrática estaria enraizada em uma experiência estética que educa a imaginação, aprimora a sensibilidade e fornece experiências plenas para os estudantes” (DEWEY apud PINEAU, 2010, p. 94). Dewey sinaliza para um movimento que posteriormente é retomado por pesquisadores como Eisner e Greene.

Elliot Eisner e Maxine Greene (1995; 2001) são precursores do movimento do professor-artista; a obra de ambos sobre uma poética educacional enfatiza a complexidade de populações e ambientes de aprendizagem diversos juntamente com a centralidade da imaginação e das artes em qualquer esforço educacional. Professores-artistas, dizem eles, cultivam suas imaginações educacionais ao balancearem desenvolvimento com a criatividade e estrutura com espontaneidade para atender as necessidades dos educandos e estimular reconstruções imaginativas de seus mundos (PINEAU, 2010, p. 95).

Professores-artistas abdicam da posição de profeta que professa a verdade, como aborda Silvio Gallo (RACHEL, 2013), para compor com o coletivo de aprendizes uma experiência de educação imaginativa pautada no processo artístico, arriscando-se em formas de subjetividade que possibilitem novos caminhos e resultados inesperados e assimilando o erro como uma potência criativa. Para Eisner e Greene eles cultivam suas imaginações educacionais quando procuram o equilíbrio entre desenvolvimento e criatividade, e entre estrutura e espontaneidade, para atender às necessidades estudantis e estimular reconstruções imaginativas de seus mundos (PINEAU, 2010). É agente potencializador de uma educação verdadeiramente libertadora na construção de um processo pedagógico cooperativo

entre sujeitos - como almejava Paulo Freire em suas propostas pedagógicas para autonomia e liberdade.

A professora Miriam Celeste Martins (2011) traça o seguinte panorama:

Talvez, possamos compreender melhor porque Dewey (1959, 2010) e Stenhouse (1987) viram o ensino como uma arte e os professores como artistas. Há uma sintonia entre o fazer, o pensar, o conteúdo e a forma, interconectando os fins e os meios na unicidade de ação e consequências: os fins são criados no próprio processo (EISNER, 1985, 1998); há aprendizagem na própria ação, na reflexão sobre a própria ação (SCHÖN, 1992); há envolvimento total (GARDNER, 1996). As ideias e as ações se fundem na produção e nelas são comprovadas. Há, no fazer artístico, estético, uma sintonia entre o pensar e o fazer, entre a prática e a teoria, entre o conteúdo e a forma. “A ideia se sintoniza com a forma da arte e a forma se emprega como expressão da ideia”, diz Stenhouse (1987, p. 138). (MARTINS, 2011, p. 312).

Precisamos ter claro que quando esses teóricos abordam a fala do professor(a)-artista, não o estão fazendo sobre o prisma do(a) professor(a) que também é artista, mas sobre o prisma conceitual da arte como habilidade, da arte como o lugar capaz de formular teorias sobre ensino criativo. Para nós são necessárias essas abordagens para termos uma dimensão do que se produziu epistemologicamente quando se pensou em professor(a)-artista.

Numa descrição de John Steinbeck, onde a lembrança que teve de uma professora é comentada por Barrie Barrel num artigo do *The Educational Forum* de 1991 sob o título *Classroom Artistry*, percebemos que professores que tratam suas ações como poética educacional se aproximam desse conceito, e todos já tivemos esses professores inspirados que estão guardados em nossas memórias e corações.

“Ela nos despertou para gritar e agitar discussões. Ela tinha a turma mais barulhenta da escola e ela nem parecia saber disso. Nós nunca poderíamos nos ater ao assunto, à geometria ou à recitação de hinos memorizados. Nossa especulação variou o mundo. (Ela não contou, mas catalisou um desejo ardente de saber), de modo que trouxemos fatos ou verdades protegidos em nossas mãos como vagalumes capturados”.

Descrições como estas fazem uma reflexão sobre o poder e a singularidade do ensino. Eles impelem a pessoa a tentar definir a essência do ensino criativo, na esperança de que, ao fazer isso, a pessoa possa vir a ver mais dela em prática. Os afortunados de estarem presentes na aula de Steinbeck, ou colocados em uma sala de aula como essa, teriam testemunhado, sem dúvida, arte em ação² (BARREL, 1991, p.333).

De fato, professores inspirados criam aulas em forma de arte. E porque Steinbeck se lembrou dessa professora? A professora de Steinbeck criou uma sala de aula segura e protegida, na qual a tomada de riscos e a experimentação poderiam ser buscadas. Steinbeck lembrou-se dessa professora em particular porque ele havia sido ensinado artisticamente por alguém que deliberadamente orquestrou e transmitiu ideias e eventos, e que ao mesmo tempo podia deixar os(as) estudantes sós, para que eles fossem procurar e aprender suas próprias verdades (BARREL, 1991).

O que, então, caracteriza professores-artistas? Refletir sobre este predicado docente é algo recorrente ao se propor um dialogismo acerca de professores de arte na contemporaneidade e tal reflexão veio sendo delineada na prática de artistas como Lygia Clark³ e Joseph Beuys⁴ em suas ações artístico-docentes.

Nos processos formais de ensino professores-artistas são tidos como professores criativos que desenvolvem um ensino espontâneo, quase como um ser dotado de capacidades místicas, como o(a) artista é retratado(a) no período romântico. É aquele sujeito que consegue escapar, controladamente, do engessado

² Tradução nossa do texto:

"She aroused us to shouting, bookwaving discussions. She had the noisiest class in the school and she didn't even seem to know it. We could never stick to the subject, geometry or the chanted recitation of the memorized phyla. Our speculation ranged the world. (She did not tell but catalyzed a burning desire to know) so that we brought in facts or truths shielded in our hands like captured fireflies.

Descriptions like this make one reflect on the power and the uniqueness of teaching. They impel one to try to define the essence of creative teaching in the hopes that by doing so one might come to see more of it put into practice. Those fortunate enough to have been presente in Steinbeck'sclass, or placed in a classroom like it, would have been witnessing, without doubt, artistry in action."

³ Lygia Clark foi artista visual brasileira e fundadora do Grupo Neoconcreto, professora da Faculté d'Arts Plastiques St. Charles, na Sorbonne, de 1970-1975, seu trabalho converge para vivências criativas com ênfase no sentido grupal. Fonte: <https://www.escritoriodearte.com>.

⁴ Joseph Beuys foi artista inventivo da performance e professor na Staatliche Kunstakademie de Düsseldorf. Em razão da célebre e controversa abolição de pré-requisitos para seu curso, foi demitido em 1972, com este ato Beuys declara: "Todo mundo é artista". Fonte: Bortulucci, 2013.

sistema de ensino.

[...] o ensino artístico pode não ser um objetivo preferido nesta era de responsabilidade. O professor artístico é espontâneo, inventivo, sutil e usa técnica personalizada. Essas qualidades não estão em conformidade, não são quantificáveis e podem não ser confortáveis para administradores, diretoria e membros da comunidade que buscam previsibilidade. O professor de alta habilidade pode ser a pessoa que o sistema irá recompensar⁵. (HILL, 1985, p. 217)

Professor(a)-artista para John Hill (1985) é um caso de supervisão periférica, ou seja, é o(a) educador(a) que consegue ter uma capacidade de observação muito além do cotidiano, fazendo a leitura dos corpos dos(as) estudantes mesmo que estes estejam fora do seu foco direto, é algo instintivo e inconsciente para ele(a). Muitas vezes esses professores não sabem que estão fazendo este tipo de leitura, e não se lembram delas conscientemente, é preciso que alguém de fora os informe sobre seus passos em sala de aula. Tem a capacidade para “ler” rapidamente os estudantes e agir com um estímulo poético. Este caso específico foi analisado por Hill na sala de aula de uma professora primária, Carol, observando como ela desenvolveu um tipo de supervisão periférica em suas aulas⁶. Sobre a aula da

⁵ Tradução nossa do texto:

“[...] artistic teaching may not be a preferred goal in this era of accountability. The artistic teacher is spontaneous, inventive, subtle, and uses personalized technique. These qualities are not conforming, not quantifiable, and may not be comfortable to administrators, board, and community members who seek predictability. The teacher of high craft may be the person whom the system will reward.”

⁶ Numa atividade para as crianças onde cada uma desenharia uma teia de aranha branca sobre um pedaço de papel azul. Logo as crianças estavam nas mesas, escrivaninhas, no chão, fazendo círculos concêntricos em expansão em seus papéis com as ceras brancas.

Um menino, David, estava sentado imóvel em uma mesa com papel diante dele, giz de cera na mão e seus olhos seguindo da esquerda para a direita, da direita para a esquerda, enquanto olhava para frente. Carol passou por David cruzando a sala e tocou-lhe gentilmente no ombro. David continuou com os olhos rastreando por quase um minuto. Eu me perguntei por que ela não fez alguma coisa! Fazer um movimento! Então eu a vi se abaixando para falar com uma criança de costas para David e ela espiou entre o braço e o lado para ver o que ele estava fazendo.

Alguns segundos depois, ela estava do lado dele cantando uma melodia, e a cena de desenho animado de Ursinho Puff e as abelhas rolaram na minha cabeça. Carol ajoelhou-se e sussurrou no ouvido de David. Seus olhos pararam de rastrear, ele inclinou a cabeça para escutar e olhou para o papel. Carol continuou a sussurrar, depois lhe tocou as costas suavemente, levantou-se e afastou-se. Os olhos de David começaram a rastrear da esquerda para a direita mais rapidamente e, finalmente, o giz de cera começou a se mover. O giz de cera começou a projetar um conjunto leve e arejado de linhas que formavam uma linda teia de aranha. David nunca se agachou sobre o braço e a mão, mas parecia estar observando e não dirigindo o trabalho. Seu produto era criativo e sutil, muito diferente

professora Carol, Hill argumenta:

O professor, como artista, é alguém tão capaz e tão inconsciente que é automático. Nesse nível, o professor como artista é tão habilidoso e tão comprometido no ato de realizar que as habilidades específicas foram estilizadas, personalizadas e perdidas entre os momentos reflexivos. Aqui também está o uso de julgamentos intuitivos como parte da competência. O artista é capaz de fazer julgamentos corretos, mas que não são facilmente reconstruídos logicamente⁷ (HILL, 1985, p. 216).

Hill e Barrel atentam para o processo educativo comparando-o com o processo de criação artística, para eles, ações pedagógicas de professores-artistas se assemelham ao processo não controlado, inspirado e ilógico de artistas. Chamamos a atenção para o olhar que se faz da educação como uma ação poética, como *poética da educação*. Professores imbuídos desses espíritos estão mais disponíveis às adaptações de seu plano de aula, possibilitando que o frescor das ideias que surgirem possam ter seus próprios encaminhamentos.

Os professores criativos não entram em suas aulas sem planos de aula, mas permitem o que a Perkins chama de *mobilidade* à medida que as atividades em sala de aula se desdobram. É importante perceber que o professor criativo está fazendo os mesmos tipos de decisões que o artista faz quando cria⁸. (BARREL, 1991, p. 336)

de muitas das espirais agitadas com X marcadas através delas, preparadas por outros membros da classe.

Nós contamos isso para Carol e ela não conseguia lembrar. Ela estava ciente de quanto tempo David estava se preparando? E quanto ao senso de *timing* dela? E o que ela sussurrou para David? Finalmente tirou da memória a essência do segredo. Ela havia lhe perguntado algo como: "Se o seu giz de cera fosse uma aranha, como você acha que ele desenharia sua teia?" Como ela pensara nisso? Quando? Ela não se lembrava. Dewey sugeriu a responsabilização em seu trabalho desta maneira: "A reivindicação do professor de classificar-se como artista é medida por sua capacidade de promover o artístico no estudante" (HILL, 1985, p. 217).

⁷ Tradução nossa do texto:

"The teacher as artist is someone so able and so unselfconscious that he or she is unaware. At this level, the teacher as artist is so skillful and so committed in the act of performing that the specific skills have been stylized, personalized, and lost between reflective moments. Here, too, is the use of intuitive judgments as part of competence. The artist is able to make judgments which are correct but which are not easily reconstructed logically".

⁸ Tradução nossa do texto:

E também para atenção sobre forma e conteúdo, estética e ética, como Miriam Celeste Martins (2011, p. 312) afirma, em trecho já citado: “Há, no fazer artístico, estético, uma sintonia entre o pensar e o fazer, entre a prática e a teoria, entre o conteúdo e a forma”. Professores artisticamente inspirados reconhecem que os(as) estudantes têm capacidades diferentes de entendimento e fazem uso de inúmeros métodos para aproximar as ideias de seus aprendizes, para nós isso é a essência da pedagogia freiriana quando se propõe ser uma pedagogia amorosa e generosa.

É muito importante ter em mente que a arte da sala de aula envolve não apenas *como*, mas *o que* está sendo expresso pelo professor. Assim, neste primeiro ponto, precisamos nos lembrar de que, por trás de uma performance bem construída, está a busca do professor para iluminar uma ideia do maior número possível de maneiras⁹ (BARREL, 1991, p. 336).

Professores-artistas, na nossa concepção de arte-educação, são sujeitos que são artistas e educadores inventivos. Nossa análise se dá na ação do(a) artista que também é professor(a). Entendemos que as contribuições de Barrel, Hill e Eisner, são importantes para identificarmos o conceito na história, mas não contempla completamente nossa abordagem sobre o papel do(a) professor(a)-artista enquanto artista efetivamente, enquanto arte-educador(a). Para eles o(a) professor(a)-artista é uma ideia sobre o(a) professor(a) criativo(a), para nós é uma atitude possível para o(a) professor(a) de arte. Nessa abordagem agimos artisticamente em aula, com métodos artísticos, num processo artístico. Configura-se como uma proposta pedagógica em arte-educação.

Quando pensamos em artistas educadores, inevitavelmente surgem as suposições do senso comum: “artistas buscam na educação condições profissionais

“Creative teachers do not go into their classes without lesson plans, but rather allow for what Perkins calls *mobility* as the classroom activities unfold. It is important to realize that the creative teacher is making those same kinds of decisions the artist makes as he or she creates”.

⁹ Tradução nossa do texto:

“It is very important to keep in mind that classroom artistry involves not only *how* but *what* is being expressed by the teacher. Thus on this first point, we need to remember that behind a well-constructed performance is the teacher's quest to illuminate an idea in as many ways as possible”.

mais favoráveis” – perante um contexto de incertezas e volatilidade da profissão; “diante da incapacidade em ser artista, tornou-se professor”. Nesse olhar apressado, tanto a arte quanto a docência se diminuem, presumindo que a arte-educação é muleta para o artista frustrado poder pagar suas contas. Endossando velhos paradigmas e “também correndo o risco de novamente incidir no antigo preconceito do quem sabe faz, quem não sabe ensina.” (MARQUES, 1999, p. 58). Cada vez mais os limites entre arte e processos pedagógicos se dissipam, permitindo que ambos trafeguem entre si e ativem novas formas de ensinar e fruir arte. Vide as experiências dos educativos em exposições de arte¹⁰, onde o(a) professor(a)-artista-mediador(a) é um agente fundamental na potencialização da relação entre obra e público, ativando novas formas de viver a experiência estética a partir do processo de fruição.

Fica evidente, então, que ao distanciar a arte dos seus procedimentos pedagógicos criamos a ideia de um(a) artista envolto(a) em uma aura de criação e inspiração absolutas, reincidindo sobre a falácia do talento inato, do dom divino. Imposições do pensamento romântico sobre a imagem do(a) artista que cria o mito de que arte é para os *escolhidos(as)*, afastando o(a) cidadão(ã) comum do fazer artístico - ideia reforçada pelo mercado de arte. Ao passo que se limitarmos o professor(a) de arte ao labor criativo, o menosprezamos, criando a falsa ideia de que o(a) artista é detentor da criatividade “e o professor é incapacitado para a criação” (VIDOR, 2008, p. 18), sendo apenas alguém que ensina/reproduz uma técnica. Exemplo desse ponto de vista é o papel que dão ao professor(a) de arte na escola: aquele(a) que faz as bandeirinhas de São João, ou aquele(a) que cria cartazes divertidos para expor no mural. Neste sentido o(a) professor(a) pode ser subjugado(a) pelo(a) artista como uma profissão inerte, limitadora e figurativa.

Sobre a formação do(a) professor(a)-artista na linguagem do teatro, é possível perceber indícios destas questões no cerne do seu desenvolvimento acadêmico. Segundo depoimento da Heloise Baurich Vidor¹¹ (2008), isto é

¹⁰ O autor é educador-mediador e no momento desta escrita desenvolve projeto educativo na exposição YoYo, arte contemporânea interativa para crianças, no SESC Belenzinho em São Paulo, mediando obras de Regina Silveira, Guto Lacaz, Lia Chaia, Dudi Maia Rosa, Leandro Lima, Gisela Motta, Sandra Cinto, Franklin Cassaro e Raul Mourão.

¹¹ Heloise Baurich Vidor é professora do curso de Licenciatura em Artes Cênicas da UDESC.

perceptível na forma de agir do(a) estudante-artista de teatro para com as disciplinas de caráter eminentemente pedagógicas, e, na forma de entender o binômio professor(a)-artista. Na tentativa de compreender esse fenômeno, relata:

Quando iniciei com as aulas no curso de Licenciatura, dentro da área do Teatro Educação, percebi uma grande resistência dos alunos com as disciplinas pedagógicas com consequente falta de comprometimento com as mesmas. Uma das possibilidades é que este sentimento seja fruto da dificuldade encontrada pelos futuros professores para relacionar o que eles aprendem e vivenciam quanto ao teatro na Universidade, dentro das disciplinas de práticas teatrais e do contato com os grupos, e a possibilidade de adequar este conhecimento/vivência à instituição escolar. Esta dificuldade leva a outra questão que é a compreensão da diferença entre os papéis do 'professor' e do 'artista', pois sabem que para atuar em qualquer escola terão que ser primeiramente *um professor* e as perspectivas de associação dos papéis na atividade docente é dificultado pelo próprio contexto escolar. O licenciando sente que terá que ser professor na escola e artista fora dela. E, por outro lado, ele constata que a carreira do professor, por pior que esteja, acaba sendo uma alternativa mais estável de sobrevivência e de aceitação social do que a do artista. Assim, assume a dissociação mesmo que esta atitude gere um sentimento de frustração e/ ou impossibilidade (VIDOR, 2008, p. 18).

Isso reflete a dicotomia que o(a) artista-professor(a) – ou professor(a)-artista – vivencia durante sua formação e durante sua vida, a profissão do(a) artista e do professor(a) é de formação contínua. Não se esgota quando se forma, é uma constante criação enquanto se cria.

O procedimento pedagógico do(a) professor(a)-artista lhe permite construir o seu próprio paradigma, pautado na experimentação estética e no incentivo ao dissenso. Visto que nos dissensos se constroem o pensamento reflexivo, afastando qualquer tentativa de homogeneização crítica na criação de falsos consensos – que servem à docilização dos coletivos¹² e à desafetação das gentes¹³. Erigimos, assim,

¹² Neste sentido nos referimos à ideia de disciplina em Foucault, onde a tentativa de controle dos corpos é o *modus operandi* das instituições, em especial a escola.

¹³ O processo de desafetação que nos referimos é um desdobramento do processo de disciplina que impossibilita o indivíduo de desenvolver relações sociais para além do instinto de sobrevivência imposto pelo controle.

um caminho oposto ao da educação tecnicista¹⁴ que permeia em nossas escolas, não pelo confronto direto, mas por meio de táticas que consigam se “fazer pelas frestas”, retomando o que lhe é de direito: a criação de um espaço educativo realmente transformador por meio da arte. Desta forma inventamos um jogo de equilíbrio entre as disciplinas duras e as propostas em artes, abrindo brechas curriculares que possam nutrir um espaço escolar de transformação das gentes.

Um aspecto importante sobre a ação do(a) artista na educação formal está no modo como ele(a) pode propor o diálogo sobre temas importantes, por exemplo: como a arte de vanguarda foi absorvida pelos(as) artistas brasileiros(as); como arte se relaciona com a vida, com a política e com a cultura; pois, na tentativa de aproximação dos comportamentos culturais da sociedade busca reinventá-los (ANDRÉ, 2011). Pensando nos modos de condução (estéticos) e nas escolhas (éticos) é possível potencializar o procedimento pedagógico, que como a criação em arte, se dá por um recorte - pela ênfase ou pela exclusão - de formas, ideias e linguagens, numa ressignificação (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998). Como na afirmação de Hélio Oiticica¹⁵, “a função da arte é *mudar o valor das coisas* e não as coisas em si” (ANDRÉ, 2011, p. 25). Leva a repensar a recepção da arte em um tipo especial de participação, a recepção do *tipo inventiva* diferenciando-se do *tipo criativa*.

1.1 Criatividade X Invenção

Ao distinguirmos criatividade e invenção, buscamos refletir sobre uma importante prerrogativa da aula de arte, ser um espaço para a livre expressão e

¹⁴ Educação tecnicista se relaciona com a ideia de educação bancária de Paulo Freire, onde o indivíduo é exposto a um ensino não reflexivo e não transformador, mas fragmentado como uma linha de montagem impedindo uma percepção de integridade, o que Eisner chama de “cultura industrial na escola”.

¹⁵ Hélio Oiticica foi um artista visual brasileiro da década de 60 que revolucionou a arte, deslocando-a da galeria para o espaço cotidiano, modificando a posição do contemplador para a de participante da obra. Fonte: [HTTPS://www.escritoriodearte.com](https://www.escritoriodearte.com).

também um espaço para elaboração crítico-estética do mundo. Uma questão importante, também, está sobre a forma como a criatividade foi cooptada pelo modelo capitalista. Onde o tipo criativo é uma qualidade profissional do sujeito *bom para o mercado*.

Entendemos que o tipo criativo, na acepção da indústria criativa¹⁶ tem como ação elaborar e solucionar problemas promovendo o máximo rendimento por meio de um corpo imaginativo, como Pascal Gielen (2015, p. 88) brinca “lucratividade dominante”, e o tipo inventivo atua no campo da necessidade humana por autonomia política e de empoderamento (ANDRÉ, 2011).

Na educação as teorias sobre criatividade têm sido amplamente debatidas a partir da segunda metade do século XX pelos teóricos da psicologia cognitiva – principalmente nos EUA, devido á corrida espacial e Guerra Fria. Tal impulso buscava alavancar o poderio americano por meio de políticas educacionais que visavam descobrir novos, e precoces, talentos, por meio de testes e mecanismos de detecção de superdotação nas escolas, que possuíam como base os estudos sobre criatividade (FLEITH, 2001). Dentre os principais teóricos, alguns estão ligados ao campo da psicologia cognitiva como Barron, Guilford e MacKinnon; e outros ao movimento humanista críticos ao sistema educacional, Maslow e Rogers, que buscavam transformar a escola num lugar de “treinamento criativo”. O maior expoente foi o professor Joseph Renzulli que elaborou uma metodologia de produção criativa na escola, o chamado *Modelo de Produtividade Criativa*, onde a “aprendizagem não pode ser analisada apenas do ponto de vista do comportamento, mas deve ser compreendido como resultado da interação de três fatores: o aprendiz, o professor e o currículo escolar” (FLEITH, 2001, p. 03). Neste modelo, Renzulli propõe que o(a) estudante seja encorajado(a) a produzir conhecimento e não apenas assimilar.

Na arte educação esta lógica se apresenta na forma da produção de soluções inovadoras, serve ao design, à publicidade e aos processos de sensibilização e instrumentalização estética. E não nas experiências insurgentes – para esta lógica a arte educação tem utilidade na instrumentalização de agentes capazes de sanar

¹⁶ Indústria criativa é um termo usado por Pascal Gielen em seu livro “Criatividade e outros fundamentalismos”, este termo surge da ideia de indústria cultural introduzido por Adorno e Horkheimer nos anos 40 (GIELEN, 2015).

crises pontuais com soluções criativas (ANDRÉ, 2011). Imagine uma loja que invista em curso de atuação para vendedores(as) para que esses tenham a máxima eficácia retórica com seus(suas) clientes, um(a) vendedor(a)-ator(atriz), e, na mesma lógica na indústria criativa o(a) ator(atriz) exibicionista tenta mostrar ao público suas habilidades especiais ou criativas, transformando-se ele também num item comercial para o mercado de arte.

A palavra mágica nos dias de hoje é *criatividade*. E não somente para artistas: gestores e políticos também demandam criatividade. Até mesmo terapeutas familiares e mediadores de conflito insistem para buscarmos mais soluções criativas. Hoje em dia, a criatividade é totalmente relacionada à moralidade positiva. Nós esperamos somente coisas boas dela. Mas o que permanece do significado desta palavra quando todos a estão usando à exaustão? E de onde vem esse desejo? Ele não seria, pelo contrário, um sinal da perda gradual da verdadeira criatividade? (GIELEN, 2015, p. 07).

Percebemos que quando o modelo capitalista se apropria da ideia de criatividade, o faz com o intuito de pautar formas de ações subversivas ou fora do padrão no ambiente corporativo, ou até artísticas. Como uma ação de capitalismo humanizado que “permite” o desenvolvimento imaginativo de seus colaboradores, que “permite” um ambiente corporativo descontraído e “descolado” como um ateliê de arte. Esses modelos estão nas grandes corporações da internet (Google, Facebook) e nas *startups* do Vale do Silício nos EUA, na forma de ambientes estimulantes, inovadores, criativos.

No oposto disso, a invenção, assume uma perspectiva foucaultiana¹⁷ entendendo que o mundo é uma construção, uma invenção humana e que o conhecimento é construído e não instintivo. Faz-se por necessidade em se colocar frente ao mundo, ressignificando-o. “Dizer que o conhecimento é inventado é dizer que ele não tem origem. É dizer, de maneira mais precisa, por mais paradoxal que

¹⁷ Ao admitir o conhecimento como uma invenção humana, Foucault em seu livro “A verdade e as formas jurídicas”, irá se referir ao pensamento nietzscheano, valendo-se de vários de seus aforismos. A proposta foucaultiana seguirá os lineamentos de Nietzsche presentes num aforismo do período de 1873, “Verdade e mentira no sentido extramoral. Parte 1”: “Em algum ponto perdido deste universo, cujo clarão se estende a inúmeros sistemas solares, houve, uma vez, um astro sobre o qual os animais inteligentes inventaram o conhecimento. Foi o instante de maior mentira e de suprema arrogância da história universal” (NIETZSCHE apud OROPALLO, 2005, p. 35).

seja, que o conhecimento não está em absoluto inscrito na natureza humana”¹⁸ (FOUCAULT *apud* OROPALLO, 2005, p. 36). A cultura também é uma construção, e tal como o conhecimento, está conectada ao poder, e por isso a invenção é um ato político.

A *Erfindung*¹⁹ é por um lado uma ruptura, e por outro lado, nos mostra que possui um começo inconfessável, porque envolve obscuras relações de poder. Foi através dessas pequenas coisas inconfessáveis, dessas mesquinharias, que as coisas grandes se formaram [...] Na interpretação foucaultiana, a *Erfindung*, segundo Nietzsche, possui duas características básicas. A primeira é a de ser uma ruptura, tanto com o sujeito, na sua luta contra os instintos, quanto com o objeto a conhecer, na sua luta contra um mundo sem lei e sem harmonia; e, a segunda, a de ter um começo mesquinho, ou seja, obscuras relações de poder estão envolvidas nesse processo (OROPALLO, 2005, p. 38).

Com invenção propomos formas de se experimentar a vida, inventando-se sentidos que subvertam a ordem cotidiana e alterando percepções cristalizadas pelo automatismo da cultura de massa.

Ao contrário do modo criativo, cooptado, este não se propõe a atingir metas, dar resultados, mas sim se constituir enquanto tática pedagógica, como quer De Certeau, no campo das necessidades, como diz Kastrup (ANDRÉ, 2011). Temos então uma possibilidade artística porosa e não endurecida, que se alimenta, inclusive das impossibilidades, para se fazer “presença”. Algo que a muito tempo as culturas populares, e em especial as culturas indígenas, souberam explorar como tática de resistência, e existência, cultural diante das operações de apagamento. Michel de Certeau em seu livro “A invenção do Cotidiano” afirma que diversas culturas e povos aprenderam a subverter os dispositivos de controle através de táticas que se fazem no pequeno, no minucioso do cotidiano, e assim escapam aos mecanismos disciplinares:

¹⁸ Foucault. *A Verdade e as Formas Jurídicas*.

¹⁹ Invenção

[...] por traz dos bastidores, tecnologias mudas determinam ou curto-circuitam as encenações institucionais.

Se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede de “vigilância”, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também “minúsculos” e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com elas a não ser para alterá-los; enfim, que “maneiras de fazer” formam a contrapartida, dos lados dos consumidores (“ou dominados”?) dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política (DE CERTAU, 1998, p. 41).

Também o(a) arte-educador(a) inventivo(a) nas instituições²⁰, aprendeu a resistir como aponta De Certau, criando para si uma tática pedagógica que se faz nas beiradas, nas frestas, como as culturas que resistem sem se fragilizar, sem criar grandes ações subversivas que o denunciem, mas se fazendo na “pequena ação potente”. Da mesma forma o(a) professor(a) de teatro inventivo(a), propõe na pequena ação subversiva, formas de agir no contexto cultural das instituições ressignificando sujeitos e ambientes, promovendo “um ensino que recoloca a escola como um lugar de transformação” (ANDRÉ, 2011, p. 28). E quando reiteramos a ideia de “ação minúscula”, “pequena ação”, estamos pensando no sujeito que precisa resistir num ambiente ordenado sócio-politicamente sem se expor demasiadamente, munindo-se contra a fragilidade da exposição.

1.2 Pensar a aula como acontecimento

Para desenvolvermos a compreensão da aula como acontecimento artístico, devemos primeiro ter a dimensão do que venha ser a obra de arte. A ideia de obra de arte é muito definida na história da arte e remonta aos ideais românticos das belas artes: o belo, o harmônico, o equilibrado; algo que remete á pintura como

²⁰ Como exemplo aprendemos que em grandes instituições culturais é preciso estar muito atento às palavras quando apresentamos projetos, pois elas precisam se alinhar aos valores dessas instituições. Muitas vezes o termo “contação de história” é mais palatável que o termo “ação performativa”, para uma instituição que tenha foco em famílias, por exemplo.

expressão máxima de arte. Neste contexto a obra de arte pretende ser a obra prima. Esta é uma definição aceitável por um longo período. Celso Favaretto (1999) afirma que a arte na pós-modernidade não reivindica mais a ideia de obra, mas sim a de objeto. As obras de artes saltam para o espaço e ganham tridimensionalidade. A própria ideia de pintura se articula à ideia de objeto²¹. Precisamos ponderar, contudo, que também a ideia de objeto se associa à ideia de design, e não estamos tratando deste tipo de objeto funcional. Mas sim, no objeto capaz de gerar situações, criar tensões, nesta identificação, Favareto (1999), concebe o papel do(a) artista como o de propositor(a) de situações onde o “ex-espectador(a)” (agora participante) possa interferir *junto com* ele(a), e, ambos juntos(as) vão configurar a obra de arte.

Aproxima-se, desta forma, a obra de arte à ideia de acontecimento, e neste sentido contempla-nos os conceitos de plano de imanência²² e jogos de tensões, pois provocam a percepção de que a obra é “um conjunto de forças que vão atravessar aqueles que dela conseguem se aproximar. Entrar em contato é se deixar atravessar por essas forças que nela circulam” (KASTRUP *apud* MARTINS, 2016, p. 04), sejam estritamente os objetos ou os acontecimentos. A autora coloca a obra de arte no campo das experiências, e que, para se entrar em contato é preciso ter uma atitude aberta e disponível para o atravessamento, para que assim ocorra o encontro. Concordamos com o que diz Imanol Aguirre (2009, p. 06): “aproximemos da obra de arte, não como um texto cifrado [...] mas como um condensado de experiência gerador de uma infinidade de interpretações, o valor da arte não está nos artefatos em si, mas na atividade experienciada”. Desta forma também entendemos a aula: como um campo de forças que possibilitem o encontro e a experiência. Como afirma John Dewey em *Arte e experiência*:

²¹ Celso Favaretto no vídeo “É isso arte?” aponta que o conceito de obra de arte, tão indistintamente usado para se referir à arte, de forma geral, não consegue mais “dar conta” das transformações artística do século XX, pós anos 60, pois o conceito *obra de arte* neste período não está mais associado ao belo e harmônico, sendo muitas vezes horrível e grotesco, já o conceito *objeto* possibilita deslocar ideais estéticos onde a categoria do feio passa a ser tão importante quanto a categoria do belo. “Um belo horrível”.

²² “O plano de imanência é a gigantesca nuvem de gás que gera novas estrelas na galáxia dos conceitos! O plano de imanência é o campo fértil onde a vida quer crescer, um berçário de ideias”. “Contornos variáveis inscritos sobre o plano, operando um corte no caos, o plano de imanência faz apelo a uma criação de conceitos”. Deleuze & Guattari, O que é a Filosofia?

Temos uma experiência singular quando o material vivenciado faz o percurso até sua consecução. Então, e só então, ela é integrada e demarcada no fluxo geral da experiência proveniente de outras experiências. Conclui-se uma obra de modo satisfatório; um problema recebe sua solução; um jogo é praticado até o fim [...] conclui-se de tal modo que seu encerramento é uma consumação, e não uma cessação. Essa experiência é um todo e carrega em si seu caráter individualizador e sua autossuficiência. Trata-se de uma experiência. (DEWEY, 2010, p. 110)

Por esse caminho, o encontro, a experiência e o contato, por mais que sejam conceitos distintos e identificáveis, ganham contornos parecidos, os quais podemos relacionar com um experimento integral de caráter estético “que permite perceber sua estrutura, independente de se relacionar com objetos artísticos ou não” (MARTINS, 2016, p. 04).

A obra de arte como experiência estética nos encaminha para a ideia de acontecimento que produz experiências integrais, o teatrólogo argentino Jorge Dubatti entende o teatro no campo dos acontecimentos, para pensar em uma filosofia do teatro. Essa ideia nos leva à compreensão da aula como acontecimento estético, e não da obra como visto nas belas artes, mas como vista na pós-modernidade, o que *acontece* entre os corpos (artista-objeto-participante) em situação de experiência estética.

“A filosofia do teatro afirma que ele é um acontecimento, no duplo sentido que Deleuze atribui a ideia: algo que acontece e em que se há a construção de sentido. Um acontecimento que produz entes em seu acontecer, vinculado à cultura vivente, à presença áurica dos corpos” (DUBATTI, 2016, p.27).

A aula como entendemos, e como almejamos, se direciona para a experiência estética do encontro entre corpos sensíveis, na construção de novos afetos e novas percepções, por isso entendemo-la como acontecimento. Assim podemos desenvolver procedimentos para reinventar uma nova educação, mais humana e menos industrial.

Para a compreensão da gênese do método racional que colocou a educação como uma ciência de resultados qualitativos e aulas com padrões a serem seguidos,

devendo estar submissa ao preceito da qualidade total da cultura industrial, devemos voltar ao iluminismo:

O movimento de Galileu dá atenção para o qualitativo, para um foco na quantificação de relações, não foi tal como Dewey aponta, apenas uma modificação no método; foi uma revolução conceitual. Ele representou uma mudança fundamental na maneira como o mundo era visto e representado. De acordo com o filósofo e historiador de ciência Stephen Toulmin, a mudança foi da atenção do temporal para a atenção do intemporal, de uma ênfase no oral para uma ênfase no escrito, da atenção do particular para a busca do universal (EISNER, 2008, p. 08)²³.

Esse modelo foi seguido pelas reformas na educação do final do século XIX e pela fundação da psicologia, e nos afetam até hoje. Pretendia-se aplicar às relações humanas um modelo de eficiência. As relações não se estabelecem mais no campo das experiências poéticas indeterminadas, mas no campo das instituições da ordem do determinado, do quantificado, do previsto e do eficiente. A cultura oral perde em importância ao documento, é essa a imagem desse período: relações são pautadas por contratos, aulas por currículos. Essa prerrogativa invade diversos campos do saber, funda outros, à psicologia cabe ser a ciência por traz dos projetos educacionais, aos estudantes cabem ser a matéria prima que será manipulada para um rendimento total (EISNER, 2008). Os currículos precisam seguir uma métrica que possa assegurar que um(a) estudante do 5º ano tenha aprendido determinados conteúdos, mesmo se isso não for verdade, para esse sistema, se ele(a) está no 5º ano, aprendeu definitivamente. “Metaforicamente falando, as escolas eram para serem plantas industriais efetivas e eficientes. De fato, a linguagem industrial era

²³ Publicado originalmente em Scandinavian Journal of Educational Research, 2003, sob o título “Artistry in Education”. A publicação que utilizamos foi traduzida pelo site Currículos sem Fronteiras, em 2008, com autorização do autor. O CsF procura democratizar o acesso a conteúdos para países lusófonos, com traduções para o português lusitano. Devido a algumas diferenças regionais fizemos algumas adaptações de termos. Desta forma, disporemos o texto também no original inglês.

“The move by Galileo from attention to the qualitative to a focus on the quantification of relationships was, as Dewey points out, not merely a modification in method, it was a conceptual revolution (Toulmin, 1990). It represented a fundamental shift in the way the world was viewed and represented. According to the philosopher and historian of science Stephen Toulmin the shift was from attention to the timely to attention to the timeless, from an emphasis on the oral to an emphasis on the written, from attention to the particular to the pursuit of the universal” (EISNER, 2003, p. 375).

uma parte ativa do vocabulário de Thorndike, Taylor, Cubberly e de outros no movimento social da eficácia” (*ibidem*, p. 08)²⁴. Esse ideário faz parte da educação contemporânea, com seus testes, suas salas de aulas com carteiras enfileiradas, sua necessidade de alto rendimento, seus gráficos avaliativos, seus currículos, seus bônus por produtividade docente, suas avaliações de qualidades, seus padrões. Essa necessidade em estratificar o “serviço educacional” corrobora para um clientelismo, cujo consumidor possa comparar o mesmo produto em diversos estabelecimentos, “o que estamos fazendo agora é criar uma cultura industrial em nossas escolas, cujos valores sejam frágeis e cuja concepção do que é importante esteja reduzida” (*ibidem*, p. 08)²⁵. Essa afirmação se torna escandalosamente verdadeira ao observarmos, no caso brasileiro, que desde o período militar as forças antidemocráticas pautaram a educação com a instituição dos cursos técnicos profissionalizantes, silenciando processos pedagógicos que pudessem desenvolver o pensamento crítico. E que, atualmente, ocorre o mesmo tipo de movimento tentando promover projetos como “Escola sem Partido”, inibindo o discurso crítico por meio da exclusão do ensino de História e Artes, juntamente com o arrendamento do ensino médio para multinacionais da educação, travestido de “reforma do ensino médio”.

Nesta concepção de educação, as artes, enquanto possibilidade de dar uma nova dimensão do processo educacional, mais melhorado, mais humano, é considerada um “retroceder [...] algo a que se recorre quando não há ciência para fornecer direção” (*ibidem*, p. 06)²⁶. O caminho continua sendo o da ciência que possa dar credibilidade com seus métodos, com seus processos de avaliação segura, o que as artes não tem a menor pretensão de fazer. Eliot Eisner (2008), em seu artigo “*O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação*”?²⁷

²⁴ “Metaphorically speaking, schools were to become effective and efficient manufacturing plants. Indeed, the language of manufacture was a part of the active vocabulary of Thorndike, Taylor, Cubberly and others in the American social efficiency movement” (EISNER, 2003, p. 374).

²⁵ “what we are now doing is creating an industrial culture in our schools, one whose values are brittle and whose conception of what’s important narrow” (EISNER, 2003, p.375).

²⁶ “a fall-back position [...] something you retreat to when there is no science to provide guidance” (EISNER, 2003, p. 373).

²⁷ Publicado originalmente sob o título “Artistry in Education”.

assegura que na falta da ciência a arte é uma posição de retorno:

A influência da psicologia na educação teve outra queda. No processo, a ciência e a arte tornaram-se estranhas. A ciência era considerada confiável, o processo artístico não era. A ciência era cognitiva, as artes eram emocionais. A ciência era ensinável, as artes exigiam talento. A ciência era testável, as artes eram questões de preferência. A ciência era útil e as artes eram ornamentais. Ficou claro para muitos então, como é hoje para muitos, que lado da moeda importava. Como afirmei, dependia-se da arte quando não havia ciência para fornecer orientação. Arte era uma posição de retorno. (EISNER, 2010, p. 07)²⁸.

Compreende-se que diante do paradigma científico, a educação perde seu caráter poético, a generosidade que envolve o ato de ensinar é completamente relegada, não que a educação tivesse tido esse lugar nos períodos obscuros da história, mas podemos ter outra leitura quando levarmos em conta o processo de formação na Grécia antiga, por exemplo, com o advento da Paideia²⁹ e a formação do cidadão. Algo muito próximo a uma educação poética, claro, guardando as devidas proporções e os devidos aspectos culturais³⁰.

Mas em nosso contexto o paradigma científico se mostrou mais capaz de objetivar a educação, ou *otimizar* os estudantes.

²⁸ "The influence of psychology on education had another fall-out. In the process science and art became estranged. Science was considered dependable, the artistic process was not. Science was cognitive, the arts were emotional. Science was teachable, the arts required talent. Science was testable, the arts were matters of preference. Science was useful and the arts were ornamental. It was clear to many then as it is to many today which side of the coin mattered. As I stated, one relied on art when there was no science to provide guidance. Art was a fall-back position (EISNER, 2003, p. 375).

²⁹ A Paideia é a formação geral que dará a cada homem a sua forma humana, ou seja, que o construirá como homem e cidadão. Este ideal de Paideia aparece claramente no séc. IV a. C. e encontra-se bem presente em Sócrates, em Platão, em Aristóteles ou em Isócrates. A finalidade de tal programa educativo era desenvolver a *sofrosyne*, que podemos traduzir por temperança e que implicava um perfeito domínio de si, aliando sabedoria e ação avisada. Para alcançar tal ideal, os gregos propõem um programa de estudos que inclui a ginástica, para o aperfeiçoamento físico, e a música, a leitura e o canto das obras dos grandes poetas, para o espiritual. Trata-se de um programa ordenado por um ideal de equilíbrio e harmonia; um ideal de medida, de desenvolvimento equilibrado de corpo e espírito. É este ideal de *kalokagathia* que os latinos plasmam na fórmula "*Mens sana in corpore sano*." Fonte: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/protagoras2/links/paideia.htm>.

³⁰ Dentre os aspectos está a questão patriarcal da educação que privilegiava a educação dos meninos para serem cidadãos, renegando o mesmo para as meninas.

Tradicionalmente, e especialmente desde o início da década de 1950, os métodos de investigação educacional têm sido geralmente baseados empiricamente e "cientificamente" orientados. Eles frequentemente tentaram gerar dados que poderiam ser transferidos para um formato facilmente acessível e quantificável. Além disso, a pesquisa dominante foi escrita em um estilo que não permite interpretações artísticas nem o uso de linguagem interpretativa literária. Termos como "sistemas de entrega de conhecimento", "estratégias de avaliação", "tutoria e avaliação de pares", "esquemas de crescimento", "aprendizado baseado na descoberta" e "ciclo de seis dias" fomentam a ideia de ensino técnico e científico. No entanto, se o ensino é visto e estudado sob uma perspectiva comportamental, sociológica, psicológica ou antropológica, nosso entendimento frequentemente parece incompleto ou insatisfatório. Expressões qualitativas do ato de ensinar e sua dinâmica interna têm sido muitas vezes perdidas, negligenciadas, ignoradas ou desconsideradas, possivelmente porque não são facilmente quantificadas ou articuladas.³¹ (BARREL, 1991, P. 333)

No atual contexto, acreditamos como Eisner, que a arte deva ser retomada na educação, possibilitando-a novos ares. Não por uma nostalgia hedonista, pastoril, nem como revanchismo à ciência, mas como princípios educacionais que considerem o humano, o indeterminado, o que se constrói no processo de fazê-lo e que abarque sensibilidades. A crise que vivemos na contemporaneidade tem sua raiz nos processos educacionais que calculam relações humanas, que desumaniza. As artes podem ensinar os(as) estudantes a inventarem, a agirem e jugarem na ausência de regras, a perceber as sutilezas, a ter empatia e autenticidade, a avaliarem atitudes e consequências, revisarem suas escolhas e projetarem soluções éticas. “Existe uma unicidade na experiência estética; um pensar na própria ação, presente em processos educativos” (MARTINS, 2011, p. 312). Artistas são adaptáveis aos processos que elaboram, desenvolvem qualidades quando investigam ideias,

³¹ Tradução nossa do texto:

“Traditionally, and especially since the early 1950s, methods of educational inquiry have generally been empirically based and "scientifically" oriented. They have often tried to generate data that could be transferred into an easily accessible and quantifiable format. Furthermore, the dominant Research has been written in a style that allows neither for artistic interpretations nor for the use of literary interpretive language. Terms like "knowledge delivery systems," "assessment strategies," "peer tutoring and evaluation," "growth schemes," "discovery based learning," and "sixday cycle" foster the idea of teaching as being both technical and scientific. However, whether teaching is viewed and studied from a behavioral, sociological, psychological, or anthropological perspective, our understanding has frequently seemed incomplete or unsatisfactory. Qualitative expressions of the teaching act and its inner dynamics have often been missed, overlooked, ignored, or discounted, possibly because they are not easily quantified or articulated”.

materiais, metáforas, quando resignificam o trivial. Reconhecem a vida do caminho e alcançam uma adequação em ação, o que Dewey chamou de "propósito flexível" (Dewey, 2010). O professor que não adapta o plano no curso de uma aula, não está na "presença" de seus alunos, está alienado no plano. "E Dewey nos diz que, enquanto a ciência afirma o significado, as artes expressam significado. O significado não está limitado ao que é afirmado" (EISNER, 2010, p. 12)³². A arte pode ser uma grande sacada para uma educação desconectada com os interesses e desejos dos(as) estudantes, a educação que podemos construir como resposta a uma geração, que desalentada, flerta com autoritarismos e fascismos esvaziada de sentidos.

Os contornos dessa nova visão foram influenciados pelas ideias de Sir Herbert Read, um historiador de arte inglês, poeta e pacifista que trabalhou em meados do século passado. Ele argumentou, e eu concordo, que o objetivo da educação deveria ser concebido como a preparação de artistas. Pelo termo artista, nem ele nem eu necessariamente queremos dizer pintores e dançarinos, poetas e dramaturgos. Queremos dizer indivíduos que desenvolveram as ideias, as sensibilidades, as habilidades e a imaginação para criar um trabalho que seja bem proporcionado, executado com habilidade e imaginativo, independentemente do domínio em que um indivíduo trabalha. O maior elogio que podemos conferir a alguém é dizer que ele é um artista, seja como carpinteiro ou cirurgião, cozinheiro ou engenheiro, físico ou professor. As belas artes não têm monopólio sobre o artístico (EISNER, 2010, p. 09)³³.

Neste sentido, é preciso voltar a pensar a docência como uma forma de arte inventiva no sentido foucaultiano e imaginativa como o trabalho do(a) artista, e o(a) artista como docente pode valer-se de suas particularidades para a invenção de uma

³² "And Dewey tells us that while science states meaning, the arts express meaning. Meaning is not limited to what is assertable" (EISNER, 2003, p. 380)

³³ "The contours of this new vision were influenced by the ideas of Sir Herbert Read, an English art historian, poet and pacifist working during the middle of the last century (Read, 1944). He argued, and I concur, that the aim of education ought to be conceived of as the preparation of artists. By the term artist neither he nor I mean necessarily painters and dancers, poets and playwrights. We mean individuals who have developed the ideas, the sensibilities, the skills and the imagination to create work that is well proportioned, skilfully executed and imaginative, regardless of the domain in which an individual works. The highest accolade we can confer upon someone is to say that he or she is an artist, whether as a carpenter or a surgeon, a cook or an engineer, a physicist or a teacher. The fine arts have no monopoly on the artistic" (EISNER, 2003, p. 376).

aula como acontecimento. Embora os currículos e os sistemas estejam sufocados pelo tecnicismo, “o segredo do mestre é saber reconhecer a distância entre a matéria ensinada e o sujeito a instruir, a distância, também, entre aprender e compreender. O explicador é aquele que impõe e abole a distância” (RANCIÈRE *apud* MARTINS, 2016, p. 06).

Para Barrie Barrel (1991), Eisner propõe que o ato de ensinar se aproxime da arte, ou “que ensinar é uma arte”, nesta acepção percebemos que o sentido que estes autores dão para a arte no processo de ensino se assemelha ao entendimento comum de arte como habilidade, nossa proposta está no sentido de que o processo de ensino é uma forma de arte, principalmente quando temos um(a) professor(a)-artista. Mas, ainda tendo essa leitura, Barrel nos traz importantes considerações sobre a abordagem artística da aula.

Ensinando como arte. Eisner argumenta que o ensino é uma arte baseada em quatro sentidos. Primeiro, ele afirma que o ensino pode ser realizado com tal habilidade e graça que tanto o professor quanto o aluno sentem que a experiência pode ser considerada justificadamente estética. Em segundo lugar, “ensinar é uma arte no sentido de que professores, como pintores, compositores, atrizes e dançarinos, fazem julgamentos amplamente baseados em qualidades que se desdobram durante o curso da ação”. Terceiro, o ensino é uma arte, porque não precisa ser dominado por rotinas e maneiras prescritas de fazer as coisas. Os professores devem ter que trabalhar de maneiras inovadoras para lidar com uma variedade de contingências e eventos imprevisíveis que ocorrem no curso de sua instrução. Em quarto lugar, o ensino é uma arte no sentido de que os fins alcançados são frequentemente criados durante o processo de ensino. “O ensino é uma forma de ação humana em que muitos dos fins alcançados são emergentes - isto é, encontrados no curso de interação com os alunos, em vez de preconcebidos e eficientemente alcançado”³⁴ (BARREL, 1991, p. 335).

³⁴ Tradução nossa do texto:

“Teaching as art. Eisner argues that teaching is an art based on four senses. First, he states that teaching can be performed with such skill and grace that both teacher and student feel that the experience can be felt to be justifiably aesthetic. “Second, “teaching is an art in the sense that teachers, like painters, composers, actresses, and dancers, make judgments based largely on qualities that unfold during the course of action. “Third, teaching is an art, because it need not be dominated by routines and prescribed ways of doing things. Teachers should have to function in innovative ways to cope with a variety of contingencies and unpredictable events that occur in the course of their instruction.” Fourth, teaching is an art in the sense that the ends it achieves are often created during the teaching process. “Teaching is a form of human action in which many of the ends achieved are emergent - that is to say, found in the course of interaction with students rather than preconceived and efficiently attained.”

Voltando ao nosso recorte para a abordagem do(a) professor(a)-artista, o entendemos como professor(a)-encenador(a), professor(a)-ator(atriz) e professor(a)-performer. Essa abordagem nos permitiu desenvolver um experimento educativo onde pudemos inventar um processo pedagógico em arte-educação.

Compreendemos a abordagem mais como atitude do que metodologia, onde buscamos nos colocar abertos e disponíveis aos coletivos de estudantes, num estado de presença que se constrói poroso, atravessado, capaz de possibilitar a manifestação da multiplicidade e dos interesses diversos. Não como mestre do caminho, não como guia, refutamos as acepções que remetam a(o) professor(a) tecnicista. Mas que no estado de presença possa conduzir uma diversidade cultural. Está muito mais próximo dos mestres da cultura popular, dos mestres da tradição, que tivemos contato na pesquisa *“Intervenção Urbana como tática pedagógica: Conversas com foliões”*, do grupo Performatividades e Pedagogias da UNESP, onde realizamos uma pesquisa de campo com os mestres congadeiros de Uberlândia. Como não é um método, mas uma atitude, sugerimos alguns princípios:

- Procura manter um estado de presença, para possibilitar ser afetado pelos interesses coletivos;
- Deseja-se ser fluido e poroso para ser atravessado por ideias e reflexões, mesmo que essas o desviem do projeto educativo, ou do plano de aula;
- Assimila o erro como potência para a criação, encorajando os riscos;
- Não se limita ao resultado e construção do produto, mas se permite trilhar um caminho de investigação inventiva;
- Desenvolve projeto arte educativo para cada coletivo e não repete aula, ou programas, sem considerar as particularidades do grupo;
- Compreende que os coletivos são únicos e que possuem necessidades e características próprias;
- Realiza o diagnóstico antecipado dos coletivos antes de desenvolver o projeto, afim de proposições que estejam em consonância com os interesses diversos;
- Promove a nutrição estética dos coletivos, e discussão sobre cultura de massa e cultura popular;
- Está afeito às relações “corpo a corpo”, não se limitando ao comando, mas

sendo parte da ação;

- É perspicaz e observador, percebendo o momento ideal para provocar novos estímulos;
- Assume sua insuficiência e enganos, mostra sua fragilidade humanizando-se;
- É cuidadoso ao não estimular em demasiado o coletivo, evitando confusões;
- Preserva o coletivo de conflitos destrutivos, mas não dos que levam ao crescimento;
- Como na ação de amolegar³⁵ compreende os diferentes estágios de maturação entre os sujeitos;

Estamos cientes de que é necessário se colocar em jogo³⁶ com os coletivos de estudantes e desenvolver de forma orgânica uma relação menos institucionalizada. Embora ocupemos espaços institucionais que não compreendem o *modus* da criação artística, sua imprevisibilidade, seu processo caótico e não linear, sua necessidade em criar dissonâncias que coloquem em risco o *status quo* da própria instituição. Não podemos negar que esta também é uma das necessidades da arte, mudar o valor das coisas, questionar as instituições. E o(a) professor(a) que também é artista flerta com o indeterminado, com a criação de uma aula como acontecimento, com a ativação de corpos e de processos de criação. Portanto a ideia professor(a)-artista pode ser pensada em diversos contextos educacionais como a ativação dos corpos: professor(a)-professor(a), professor(a)-estudante, estudante-estudante, estudante-instituição-professor(a), professor(a)-cidade-estudante, numa abertura para o jogo, para aprendizado e para a experiência de *todos/todas*. Ativando a rede onde os indivíduos, os coletivos e as instituições se conectem, ativando a experiência em comunidade onde todos aprendem de modo integral.

³⁵ Ação de amolegar é a ação de sentir a fruta com os dedos para ver se está madura.

³⁶ Se colocar em jogo no sentido de se colocar fora da zona de conforto, pois este é o lugar da invenção.

CAPÍTULO 2

EXPERIENCIANDO PERFORMANCES DO PROFESSOR-ARTISTA DE TEATRO

“O que é arte”?

- “Arte é uma sacola dançando no ar”. Matheus, 10 anos, aluno da escola pública.

Como podemos pensar, então, o(a) professor(a)-artista na perspectiva das artes-cênicas? No contexto de aula de teatro proposto(a) pelo(a) professor(a)-artista, não nos interessa ensinar técnicas de sensibilização, de atuação, ou de qualquer outra abordagem instrumental. Entendemos que essas abordagens são cooptadas pela lógica de mercado e, portanto, são abordagens que pensam na instrumentalização de um trabalhador sensibilizado e criativo, uma mão de obra que gere lucros e sane crises. Pensamos num sujeito múltiplo, de contextos diversos e múltiplos interesses. “Como propõe Lyotard, uma abordagem para a pluralidade, seja para se refletir sobre educação, seja sobre arte” (ANDRÉ, 2011, p. 24).

Neste sentido o entendemos sob o aspecto da transversalidade, como propõe os programas educativos em exposições de arte, como mediador(a)-provocador(a) que acessa e transita pelas diversas linguagens, tanto das artes quanto das ciências humanas. Esse educador que tenho praticado no espaço expositivo no qual trabalho, possui uma grande liberdade para desenvolver a experiência estética com os *coletivos fluidos*³⁷ que ali transitam: oficinas, saraus, percursos, jogos, contação de histórias, etc. Também é preciso dizer que ao propor a aproximação deste modelo, estou pensando na série de conquistas que essa categoria obteve como profissional de arte-educação que propõe experiências artísticas em espaços expositivos. Configura-se como uma inspiração para a nossa pesquisa. E o mediador abordado procura ser um provocador de experiências estéticas por meio da obra comunicante e receptiva, e por meio das diversas linguagens artísticas: dança, teatro, poesia, música e artes visuais.

Desdobrando o(a) professor(a)-artista de teatro neste contexto podemos desenvolver a dramaturgia e criação narrativa coletiva, bebendo das teorias sobre o

³⁷ Termo elaborado por Milene Valentir Ugliaga em sua dissertação: “Errâncias na metrópole: a experiência do Coletivo Mapa Xilográfico”, 2013.

drama – muito praticadas na educação escolar inglesa. Nesta possibilidade o(a) professor(a) desenvolve junto com o coletivo a experiência cênica, por meio da narrativa, assumindo um personagem, ou um papel, em jogo com o coletivo. Nesta perspectiva Beatriz Cabral³⁸ nos auxilia com seu livro *"Drama como método de ensino"*, que nos ajuda a pensar na ideia do(a) professor(a)-ator(atriz) desenvolvendo dramaturgias e narrativas com o coletivo. Cabral traz a ideia do professor(a)-personagem, por meio dela podemos pensar num(a) professor(a) que atua cenicamente, desta forma nosso entendimento para essa atuação resignifica-se no(a) professor(a)-ator(atriz), contemplando mais possibilidades narrativas, como contação de história, além da criação do personagem.

No teatro a obra é a encenação, por meio dela o público/aprendiz pode ser um agente da ação (KOUDELA; ALMEIDA JR, 2014). Neste sentido, o(a) educador(a) deve se valer do processo da encenação como método de abordagem e criação. Pensando nesse contexto essa abordagem pode provocar novas relações entre os sujeitos e novas descobertas nos espaços. Portanto, entendemos que o(a) professor(a)-artista nas artes cênicas também é um(a) professor(a)-encenador(a), que por meio do jogo realiza experiências estéticas com os coletivos, como afirma Marcos Bulhões Martins³⁹ em seu livro *"A Encenação em Jogo"*, nosso texto base para essa abordagem.

Outra possibilidade sobre a ideia professor(a)-artista, essa se aproximando mais da arte contemporânea, do hibridismo e da transversalidade das linguagens, é a ideia do professor(a)-performer. Tal abordagem para o(a) professor(a) de teatro se mostra vital para a percepção de um teatro pós-dramático, que possibilite aos estudantes a experiência em ser produtor de arte (CIOTTI, 1999). O(a) professor(a)-performer não somente faz performance, mas possibilita sua criação no coletivo. Neste sentido Naira Ciotti⁴⁰ e seu livro *"O Professor-performer"* nos dá subsídio.

³⁸ Beatriz Cabral é professora do curso de Licenciatura em Artes Cênicas da UDESC e a principal pesquisadora do *drama* como método de ensino no Brasil, área de estudos amplamente desenvolvida no teatro-educação inglês.

³⁹ Marcos Bulhões Martins é professor da USP, diretor, ator e pesquisador de Teatro e Performance, estuda abordagens de criação e aprendizagem da cena contemporânea.

⁴⁰ Naira Ciotti é professora da UFRN, e inaugurou a pesquisa sobre o professor-performer no Brasil.

2.1 Professor(a) – ator(atriz)

No campo de atuação do(a) professor(a)-ator(atriz) encontramos as possibilidades do(a) professor(a)-personagem e professor(a) no papel, termos explorados no Brasil pela professora Beatriz Ângela Vieira Cabral, e que será aqui debatido. O termo professor(a)-personagem surge do termo em inglês *teacher in role* (professor(a) no papel) proposto por Cabral no seu livro *Drama como Método de Ensino* (2006). A professora Heloíse Baurich Vidor, propõe em sua dissertação, *Drama e Teatralidade: Experiências com o professor no papel e professor-personagem e suas possibilidades para o ensino do teatro na escola* (2008), a conceituação e diferenciação de ambos os termos: professor(a)-personagem e professor(a) no papel.

Estes conceitos podem ser entendidos e trabalhados de forma independente ainda que o conceito de *teacher in role*, de certa forma, esteja embutido no conceito de *professor-personagem*. Pretendo, neste trabalho, utilizar e diferenciar os dois conceitos como uma forma de experimentar a metodologia e explorar cada uma das variáveis. Quando eu for me referir à função social que o professor desempenha no processo dramático utilizarei a expressão *professor no papel*, e quando for me referir ao uso de personagens pelo professor, utilizarei *professor-personagem* (VIDOR, 2008, p. 08).

A estratégia do *teacher in role*, do ensino do drama inglês, surge com o trabalho desenvolvido na escola pela professora Dorothy Heathcote⁴¹ em 1950 na Inglaterra, nas aulas de *drama*, ela “introduziu uma série de inovações técnicas para o uso do drama como base para o currículo, cuja principal delas é o procedimento do *teacher in role*” (*Ibidem*, p. 35). Vidor opta pela tradução direta do termo para *professor no papel*, que originalmente do inglês estaria relacionado a uma classe social, um papel social que está necessariamente inserido em um contexto, em uma circunstância.

⁴¹ Dorothy Heathcote foi uma professora de teatro e acadêmica que criou o método "teacher in role" (professor-personagem) como método de ensino para todo o currículo escolar. Fonte: Vidor, 2008.

Enquanto tipo ou personagem, o papel está ligado a uma situação ou uma conduta geral. Ela não tem característica individual alguma, mas reúne várias propriedades tradicionais e típicas de determinado comportamento ou determinada classe social (papel de traidor, de homem mal) (PAVIS, 1999, p. 275).

Podemos dizer, então, que quando o(a) professor(a) assume um papel no drama junto dos estudantes, ele(a) se coloca no mesmo campo de experimentação, encorajando e estimulando aos demais a explorarem a elaboração de um papel e vivenciarem a narrativa. Neste momento o(a) professor(a) está munido(a) de sua capacidade criativa para conduzir a turma num processo de criação artística e conseqüentemente, num processo de aprendizado que acontece enquanto se atua, algo de grande sofisticação pedagógica.

Tanto o procedimento do(a) professor(a) no papel quanto o professor(a)-personagem, podem ser aprofundados pela perspectiva da pedagogia teatral de Constantin Stanislavski⁴², que, numa primeira etapa da criação do papel, o(a) ator(atriz) deve se dedicar à pesquisa das circunstâncias dadas pelo(a) autor(a) do texto dramático e posteriormente na construção da fisicalidade do papel em personagem (STANISLAVSKI, 2000).

As convenções do *professor no papel* e do *professor personagem* correspondem às etapas identificadas por Stanislavski. Podemos entender que o *professor no papel* focaliza a primeira etapa, que concentra o desenvolvimento das circunstâncias dadas e criadas pelo autor ou pelo pré-texto criado pelo professor. E o *professor personagem* abarca as duas etapas, pois sua composição exige que o professor estude o texto dramático, compreendendo as circunstâncias e objetivos do personagem dentro do mesmo para fisicalizá-lo. Porém, no momento de intervenção no processo de *drama*, eles são independentes, ou seja, uma estrutura de *drama* pode ter o *professor no papel* em determinado episódio, e o *professor representando um determinado personagem* em outro momento (VIDOR, 2008, p. 49).

⁴² Constantin Stanislavski foi um importante pedagogo teatral russo do início do século XX, criou um sistema de atuação para o teatro realista/naturalista conhecido como Sistema Stanislavski, adotado posteriormente pelo cinema hollywoodiano.

Ainda sobre a diferença entre professor(a)-personagem e professor(a) no papel, e seu modo de atuação proposto por Vidor: o(a) professor(a) assume o personagem em todas as suas constituições: físicas, plásticas, vocais, posturais e energéticas, modificando completamente sua figura diante dos(as) estudantes, e juntos criando o universo do drama e das circunstâncias; já o(a) professor(a) no papel assume uma característica geral ligada a uma atitude social como o avarento, o maldoso, o ingênuo. Neste ponto o(a) professor(a) possibilita uma “viagem” ao universo apresentado no drama, elaborando com a turma uma resposta inventiva posta com a necessidade de atuação reflexiva, como apresentado no enunciado. Desta forma Vidor propõe:

O *professor-personagem* dá ênfase à caracterização, cria um discurso condizente com as circunstâncias do personagem em termos de época, nacionalidade, ideologia, criando assim uma individualidade, enunciando o texto literal de um autor seja ele dramático ou não. Durante o processo do *drama* este personagem interage nas improvisações do grupo, mantendo, porém, sua postura física e ideológica a fim de permitir o desenvolvimento de uma contra-argumentação pelo grupo. O professor vai refinar a caracterização em termos físicos, sonoros, visuais, mantendo assim a ideia de construção de personagem, um personagem determinado que possa ser trazido em diversos momentos do processo (VIDOR, 2008, p. 50).

Dentre as características principais do drama estão: *contexto e circunstância de ficção* que tenham alguma ressonância com a realidade dos participantes, *processo* desenvolvido através de *episódios* guiados por um pré-texto que configure a narrativa, mediação de um(a) professor(a)-personagem (*teacher in role*), que permite focalizar a situação sobre perspectivas e obstáculos diversos (CABRAL, 2006). Pensando no processo pedagógico, o(a) professor(a)-personagem deve ainda levar em consideração o *status* do papel diante dos(as) estudantes para estimular respostas que fujam da previsibilidade e de automatismos, elevando assim o grau de aprendizagem sobre o drama. O grau do status⁴³: alto, intermediário,

⁴³ O grau de status que Heathcote propõe, sugeri formas de interação, mas também possibilitam pensar questões sociais e desconstrução de preconceitos. Pensar em status sociais alto, médio e

baixo, exigirá da turma um tipo de resposta em ação. Veja alguns exemplos de *status* proposto por Heathcote:

1. Alto: rei, capitão, líder, treinador, diretor de escola, etc;
2. Intermediário: secretário, representante de alguma autoridade, membro da comunidade ou da tripulação, etc;
3. Baixo: pedinte, vítima, refugiado, aprendiz (VIDOR, 2008, p. 44).

Portanto o(a) professor(a)-ator(atriz) possui diversas formas de abordagem dentro do drama, e a forma escolhida pelo(a) professor(a) deve considerar o aspecto que deseja trabalhar com os(as) estudantes, sendo importante haver um planejamento prévio, como um plano de aula. A atuação deste(a) professor(a) deve-se valer de uma estruturação sistematizada nas possibilidades do jogo cênico. A escolha do *status* pelo(a) professor(a) conduzirá a turma para o desenvolvimento do drama, se escolher um *status* alto, por exemplo, como de um *rei*, os(as) estudantes naturalmente deverão agir como seus(suas) súditos(as), ou se for um *comandante* eles(as) serão seus(suas) comandados(as) e assim o(a) professor(a) terá total controle sobre o desenvolvimento da trama, sendo uma figura de poder sobre as circunstâncias. Se optar pelo grau baixo, como a *vítima* ou *pedinte* a turma será mais exigida na improvisação e conhecimento do jogo cênico, precisando agir com maior autonomia e generosidade.

No contexto do espaço expositivo, pude exercer essa abordagem com crianças do ensino fundamental de escolas que iam visitar a exposição “YoYo: Tudo que vai volta”. Com crianças de escolas públicas da zona leste de São Paulo, que o SESC Belenzinho disponibilizava transporte gratuito. Em anexo estão os planos e roteiros de cada abordagem desenvolvida nesta pesquisa. A seguir o registro fotográfico com as etapas principais da abordagem professor(a)-ator(atriz) (ou educador(a)-ator(atriz), como abordei no Sesc), no terceiro capítulo faremos um relato mais aprofundado.

baixo implica em fazer juízo de valor, o que se não for abordado de forma responsável pode reforçar preconceitos, ao invés de desconstruí-los. Por isso Vidor aborda a ideia de professor-personagem como *professor no papel*, pois nessa abordagem o professor assume papéis sociais em situações gerais como o ganancioso, a autoritária, o submisso, a traidora, etc.



"Chegância". Acolhimento das crianças com um jogo: "Caça ao personagem". Foto: Amanda Cuesta.



"Transformação". Encontrado o personagem ocorre a transformação do educador em personagem diante das crianças. Foto: Amanda Cuesta.



"Narrativas". Contação da "História dos Pescadores" (ANEXO) com apoio da obra "Onda vai Onda vem" de Sandra Cinto. Foto: Amanda Cuesta.

2.2 Professor(a) – encenador(a)

O mestre(a)-encenador(a) é um termo delineado pelo professor Marcos Bulhões Martins e tem como abordagem a atuação do(a) professor(a) de teatro como encenador(a) teatral, possibilitando a(os) estudantes a orientação cênica, seja na definição do tema ao tipo de linguagem estética a ser adotada (MARTINS, 2003).

O(a) professor(a) de teatro tem na criação de uma peça a atividade mais eminentemente aguardada. Povoando o imaginário de quase todos(as) os(as) aprendizes iniciantes, está o palco e a possibilidade de estar nele diante de um público que o recebe, desejo este que é legítimo. Porém, muitas vezes o(a) professor(a) de teatro nega esse desejo a(o) aprendiz, agindo de forma a tangenciá-lo, fazendo com que o(a) aprendiz perca o interesse ao não entender o objetivo de um teatro que não se deseja ser espetáculo. Estas urgências surgem nas aulas de teatro, tanto na escola básica quanto nas oficinas, e colocam o(a) professor(a) na eminência de agir como o(a) professor(a)-encenador(a). "O professor de teatro deve

saber encenar” (*ibidem*, p. 41).

As diversas formas de agir do(a) professor(a) de teatro têm objetivos pedagógicos diferentes e possibilidades diferentes de abordagens. Talvez a do professor(a)-encenador(a) seja a forma mais diretamente ligada ao resultado, ao produto em arte (MARTINS, 2003). Enquanto que em nossas formações de professores de teatro, o *processo* é constantemente, ou implicitamente, frisado como sendo mais importante que o resultado (produto), reflexos das abordagens construtivistas⁴⁴ em educação. É preciso reconhecer que todos os elementos da criação artística são importantes para o(a) estudante, e que o produto-espetáculo que o(a) professor(a)-encenador(a) ajuda a elaborar em grupo é igualmente parte do processo de aprendizagem desse aprendiz. Portanto, mais cedo ou mais tarde, o professor(a) precisará assumir este papel para possibilitar uma vivência do produto teatral, e assim o aprofundamento da experiência de grupo.

Neste contexto, a encenação – enquanto produto cênico resultante da aprendizagem do teatro – não é pensado somente sob a forma de espetáculo em cartaz na maioria dos edifícios teatrais, mas abrange diferentes modalidades de eventos cênicos, tais como a representação de curta duração, a performance e o ato artístico coletivo, escolhidos pelo professor de acordo com as possibilidades e as necessidades de cada grupo (*ibidem*, p. 42).

Patrice Pavis diz que o(a) encenador(a) é a “pessoa encarregada de montar uma peça, assumindo a responsabilidade estética e organizacional do espetáculo, escolhendo os atores, interpretando o texto, utilizando as possibilidades cênicas à sua disposição” (PAVIS, 1999, p. 128). Sendo assim, o professor(a)-encenador(a) é aquele que desenvolve as competências pedagógicas e artísticas (MARTINS, 2003) na construção do espetáculo teatral.

A figura do(a) encenador(a) surge com o advento do teatro moderno, e, ao

⁴⁴ O Construtivismo pode ser caracterizado como uma corrente de pensamento que ganhou espaço, especialmente no campo das teorias pedagógicas, inspirada na obra de Jean Piaget (1896-1930), biólogo suíço reconhecido por dedicar sua obra ao entendimento dos processos de aquisição do conhecimento humano. Os conceitos piagetianos mais fundamentais fazem referência aos mecanismos de funcionamento da inteligência e a constituição/construção do sujeito a partir de sua interação com o meio. Nessa perspectiva as estruturas cognitivas do sujeito não nascem prontas, motivo pelo qual o conhecimento repousa em todos os níveis onde ocorre a interação entre os sujeitos e os objetos durante o seu processo de desenvolvimento. Fonte: InfoEscola.

longo do século XX estreita relações com a pedagogia, configurando numa *pedagogia teatral* como as propostas por Stanislavski e Meyerhold. Neste sentido o(a) professor(a)-encenador(a) deve ser uma figura capaz de estabelecer um processo colaborativo de pesquisa teatral com o grupo de estudantes. Diferentemente de um(a) diretor(a) no sentido estritamente produtivista, o(a) professor(a)-encenador(a) tem diante de si um processo no qual é responsável em dar andamento tanto nas experiências artísticas quanto pedagógicas.

A pedagogia do teatro e a encenação, quando caminham juntas com o enfoque da pesquisa, são responsáveis pelo avanço do teatro como ato cultural e como linguagem artística. Sabemos que os principais avanços do teatro ocidental foram consequência de processos que uniram investigação artística e aprendizagem. O caráter pedagógico da atuação dos grandes renovadores da cena moderna, como Stanislavski e Meyerhold, é destacado por diversos autores contemporâneos (cf. Picon-Valin, 1988; Cruciani, 1995; Barba, 1995; Borie, 1988), que reconhecem nas práticas e poéticas dos grandes mestres a procura de uma espécie diferente de teatro, onde o elemento essencial seja a pedagogia (MARTINS, 2002, p. 241).

Através do exercício prático de atuação como professor(a)-encenador(a)⁴⁵, podemos notar que o(a) professor(a) tem a possibilidade de trabalhar a produção estética e cultural, o jogo e a autoria, no desempenho de um processo colaborativo de investigação cênica e desenvolvendo um olhar crítico coletivo na construção do texto espetacular (MARTINS, 2003).

⁴⁵ Quando o autor foi professor de teatro nas Oficinas Culturais de Suzano entre 2014 e 2016, pode experimentar a ação do professor no papel de encenador. Tal experiência trouxe a reflexão sobre as necessidades dos alunos em viver a experiência teatral em todas as suas etapas: aulas de jogos, exercícios de sensibilização e preparação corporal até o processo de criação teatral culminando com a peça como produto da oficina. Até essa experiência, o autor via na oficina de teatro um local de vivência artística e exploração da linguagem teatral por meio dos jogos e exercícios de ator, via o teatro pelo aspecto do jogo. Percebeu-se que essa visão de teatro era diametralmente oposta à expectativa dos alunos, pois eles não compreendiam a necessidade de se instrumentalizar como ator-jogador, de fazer exercícios de corpo, de criar improvisações, de jogar e brincar. A urgência de todos os alunos, das crianças aos idosos eram a mesma: criar uma peça e apresentar no Teatro Municipal da cidade. Diante destas demandas, não restavam mais nada a não ser possibilitá-los essa experiência, mas deixando claro que o ator é propositos e criador. Foi necessário adaptar-se ao processo que era ao mesmo tempo pedagógico e artístico, onde não se tinham mais turmas, mas sim vários grupos de teatro.

No contexto do espaço educativo que pude exercer essa abordagem, pelas condições dos encontros e pela dinâmica do processo optamos por trabalhar com jogos de composições cênicas e jogos tradicionais. Bulhões coloca o jogo como uma forma necessária para se desenvolver a encenação teatral.



Jogo de Composição com a obra “Gelo” de Raul Mourão. Foto: Amanda Cuesta.



Jogo de Composição na obra “Respiro” de Gisela Mota e Leandro Lima. Foto: Amanda Cuesta.



Jogo de Pega-pega com a obra "Setamanco"⁴⁶ de Lia Chaia. Foto: Amanda Cuesta.

2.3 Professor(a) - performer

A proposição professor(a)-performer é híbrida, como bem coloca Naira Ciotti (2014). Pensar num(a) professor(a) que performa⁴⁷ não é em si abordar de forma



46

⁴⁷ O termo performance se transformou numa forma de ação no século XX, fazer performance, para nós, no sentido pedagógico e artístico é o que Richard Schechner propõe: "Realizar performance" também pode ser entendida em relação a: sendo, fazendo, mostrar fazendo, explicar "mostrar fazendo". "Sendo" é a existência por ela mesma. "Fazendo" é a atividade de todos que existem, dos quarks até seres conscientes e cordas supergaláticas. "Mostrar fazendo" é desempenhar: apontar, sobrelinhar, e exibir fazendo. "Explicar 'mostrar fazendo'" são os estudos performáticos. É bastante importante distinguir estas categorias entre si. "Sendo" pode ser ativo ou estático, linear ou circular, que expande ou se contrai, material ou espiritual. Sendo é uma categoria filosófica que indica qualquer coisa que as pessoas teorizam como a "última realidade". "Fazendo" e "mostrar fazendo" são ações. Fazendo e mostrar fazendo estão sempre em fluxo, sempre mudando – a realidade como o filósofo pré-socrático Heráclito vivenciou. Heráclito transformou em aforismo este fluxo perpétuo: "Ninguém consegue passar duas vezes dentro do mesmo rio, nem tocar duas vezes sob a mesma condição uma substância mortal". O quarto termo, "explicar 'mostrar fazendo'" é um esforço reflexivo

correta e aprofundada essa possibilidade. Todo(a) professor(a) performa, o que precisamos compreender é o caráter dessa performance, a quem serve e a quem se destina. O(a) professor(a) da educação básica, geralmente, performa o(a) professor(a)-profeta como menciona Silvio Gallo (RACHEL, 2013.) “que sabe muito bem aonde quer chegar” (CIOTTI 2014, p. 59) através de verdades, por ele, inquestionáveis. O(a) professor(a) do ensino superior performa o(a) professor(a)-pesquisador(a) (CIOTTI, 2014) que está um mais suscetível ao processo inventivo e depende da sua capacidade de “seduzir os alunos por sua pesquisa” (*ibidem*, p. 60). Já o(a) professor(a)-performer movimenta o conhecimento em direção a(o) estudante construindo um processo humanizado.

Sua matéria é um pensamento de arte, um pensamento em movimento, um pensamento em performance [...] ele pode movimentar corpos de conhecimento, além da representação e da técnica. Seus alunos estão, na verdade em muitos lugares, não necessariamente no ateliê (CIOTTI, 2014, p. 61).

Na nossa perspectiva, o(a) professor(a)-performer é um desdobramento do(a) professor(a)-artista. Aguçamos nossa perspectiva sobre esse trabalho quando pensamos em sua relação com o fazer artístico do(a) professor(a)-artista.

A *Performance Art* tem um longo período de desenvolvimento no século XX desde o Futurismo – vanguarda artística precursora da ideia de criação de espaço expandido em artes – e uma geração de artistas da contracultura da década de 60 (GOLDBERG, 2006). Movimento que surge, a princípio, das artes visuais com artistas desenvolvendo suas obras diante do público e com a efetiva participação dele, nos *Happenings*. Nas artes contemporâneas a *Performance Art* é uma importante manifestação artística, sendo objeto de estudos transversais nas artes visuais, artes cênicas, música e dança. Marcada pelo hibridismo pós-moderno, refuta a cisão entre arte e vida e considera arte como parte da vida cotidiana, possibilitando o surgimento da *live art*, *arte-cidade*, *teatro environment* (teatro ambiental), *body art*, *errância*, etc (COHEN, 1997). Deixando de ser uma obra que

para compreender o mundo da performance e o mundo enquanto performance. Esta compreensão é normalmente da ocupação de críticos e estudantes” (SCHECHNER, 2006, p 28).

coloca em análise somente elementos estéticos, ligados ao belo, mas também elementos éticos, quando o(a) performer coloca em risco sua integridade física como ocorre nas ações de Marina Abramovic⁴⁸.

Articulando a ideia-professor(a) com a ideia-performer revisitamos a obra de Joseph Beuys, que assume no ofício de professor sua obra mais importante, inaugurando a ideia professor(a)-performer, que estimula a produção independente em arte, democratizando o fazer artístico em ambientes diversos.

Constituindo processos eminentemente pedagógicos, transversais, onde o performer muitas vezes realiza a ação artística num processo de porosidade com o público, reconfigurando o próprio fazer artístico. Um dos principais exemplos da pedagogia da *performance* é Joseph Beuys, que inaugura um tipo de performance de risco e paralelamente desenvolve processos pedagógicos-performativos na universidade, afirmando, em um de seus manifestos, que ser professor é sua maior obra artística, estreitando a relação entre *performance art* e pedagogia. Na *performance*, o público geralmente participa da criação. Ela surge abalando a posição passiva do espectador, transformando-o em agente da ação, neste sentido “o professor-performer seria aquele que propõe que o aluno seja produtor em arte em um contexto em que ensinar é, acima de tudo, um processo de criação e experimentação” (RACHEL, 2013, p. 34).

Assim, o(a) professor(a) é propositor(a) de experiências, movendo o(a) estudante no sentido da experimentação, da incerteza e da provocação, figura diametralmente oposta a(o) professor(a) inerte da educação tecnicista. Pensar, então, em um(a) professor(a)-performer parece um contra censo, algo que de tão paradoxal não é possível ser articulado. Temos uma imagem de professor(a) muito bem desenhada e suficientemente rígida: é aquele(a) que *domina, detém, encerra* o conhecimento, aquele(a) que está numa posição de destaque no palco do saber, aquele que não pode se valer do benefício da dúvida, enfim, a imagem do(a) catedrático(a) repetida à exaustão pelas Ciências Humanas.

⁴⁸ Marina Abramovic é uma expoente artista de *Performance* dos anos 60 e em atividade até hoje, um de seus trabalhos mais emblemáticos é *Ritmo O*, onde dispõe numa mesa vários objetos que podem causar dor e prazer, dentre eles uma arma carregada, e o público é convidado a usar os objetos na artista. A *Performance* acaba em grande confusão, pois o público perde a dimensão da liberdade e coloca em risco de vida a artista, sendo encerrada pelo curador. Fonte: Goldberg, 2006.

A procura por definições, a necessidade de ordenar, classificar, padronizar, ler, escrever, falar, significar, orientar, são parte de um ideário que costuma ser vinculado ao ofício do professor. Buscar incertezas, promover ações que deslocam, almejam discutir e desconstruir padrões, provocam, aparecem e logo desaparecem e muitas vezes parecem não fazer sentido são parte de um ideário que costuma ser vinculado ao trabalho do artista da performance. Por este viés, educar e performar se apresentam como atividades quase que diametralmente opostas (RACHEL, 2013, p. 03).

O(a) professor(a)-performer busca criar uma aula-acontecimento onde o ambiente seja propício para a criação e autonomia do(a) estudante, assim, ele(a) começa a ter contato com um processo de responsabilidade criativa, se colocando ativamente no fazer pedagógico, que é do coletivo. A forma de atuação do(a) professor(a) precisa alcançar a autonomia do pensamento em ação, “sua matéria é um pensamento de arte, um pensamento em movimento, um pensamento em *performance*” (CIOTTI, 2013, p. 119).

Eleonora Fabião⁴⁹ (2009) discorre sobre a prática da *Performance Art* no ensino de teatro, enumerando pontos importantes:

Considero a inserção da prática e da teoria da performance no circuito pedagógico teatral estimulante por vários motivos e destaco alguns dos principais: 1) sofisticação de pesquisas corporais; 2) ampliação do repertório de métodos composicionais; 3) investigação de linguagens e dramaturgias não-convencionais e hibridação de gêneros artísticos; 4) discussão de questões cênicas através de outro viés que não os da teoria do drama ou das histórias e poéticas espetaculares; 5) aprofundamento de debates e práticas teatrais focados em políticas de identidade e em políticas de produção e recepção cada vez mais articuladas e acutilantes; 6) valorização da investigação sobre dramaturgias do espectador (FABIÃO, 2009, p. 66).

A prática do(a) professor(a)-performer busca mover no(a) estudante um leque de conhecimento em arte capaz de estimular um processo de criação “a partir da

⁴⁹ Eleonora Fabião é artista e professora do curso de Artes Cênicas na UFRJ, expoente pesquisadora brasileira sobre performance.

corporização, a proposta do híbrido professor-*performer* transforma a sala de aula em um lugar complexo e aberto a experimentações” (CIOTTI, 2013, p. 117). O corpo do(a) professor(a) é o instrumento de arte, transformado em meio de comunicação e educação eminentemente político, criando um ambiente colaborativo onde todos(as) possam viver uma experiência desierarquizante e responsáveis pelo processo.

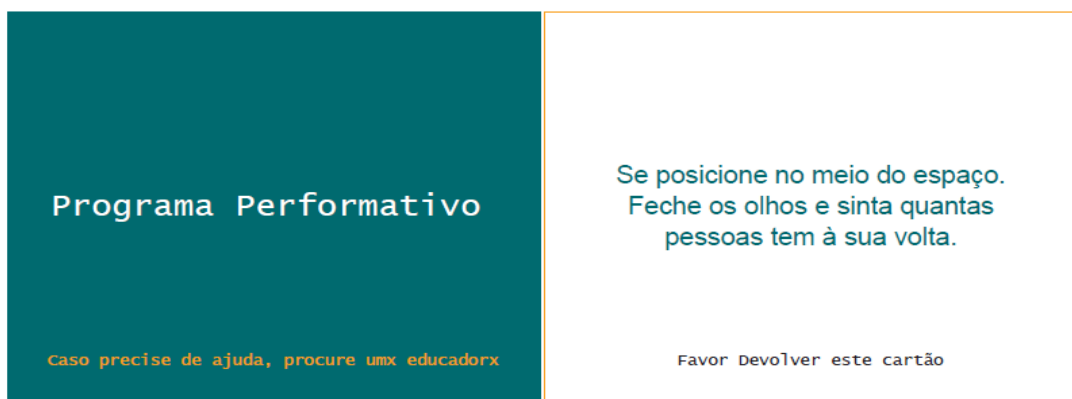
Não trabalho propondo *exercícios* em performance ou conduzindo *ensaios* para a realização de futuras peças. Sou uma propositora de *experiências*. Como professora-*performer*, meu trabalho é propor e vivenciar experiências. Tais experiências visam o desenvolvimento e a integração das capacidades orgânicas, criativas e comunicacionais do atuante (*performer*, cidadão, sujeito histórico, vivente) e visam seu fortalecimento através do aumento de agilidade, flexibilidade e disponibilidade. Considero a sala de aula um dos mais interessantes espaços performativos, pois que estabelecemos, de antemão, um pacto colaborativo. Trata-se de um espaço de criação e experimentação, um microcosmo político a ser poeticamente e pedagogicamente *explorado* (FABIÃO, 2009, p. 66).

A *Performance Art* é uma arte do aqui e agora promovendo e expandindo a percepção, o processo artístico-pedagógico que surge neste contexto é a própria aula⁵⁰, causando o movimento dos corpos, provocando respostas fora do padrão e

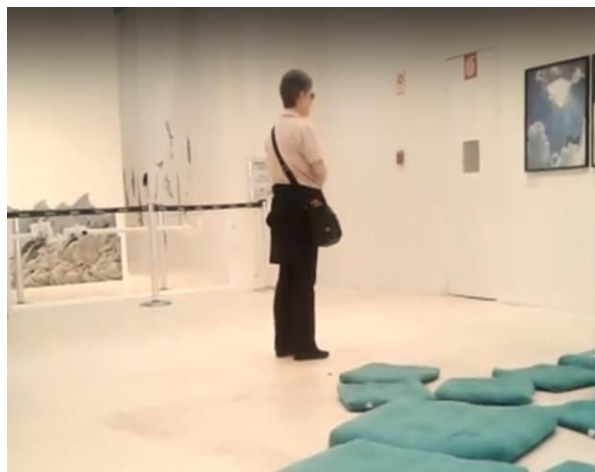
⁵⁰ Como exemplo de uma aula performativa, temos a ação de Diego Marques do *Coletivo Parabelo* e da professora Carminda Mendes André do DACEFC/UNESP, no curso de *Teatro e Educação: Ensino das Artes Cênicas e Sociedade*: Chegando um dia para o curso de Teatro e Educação, encontramos as carteiras da sala amontoadas como se fosse uma montanha, uma instalação, e, na parede, uma projeção com uma montagem de pinturas clássicas com um fundo de carteiras organizadas em fila numa sala de aula padrão, sem saber o que fazer, os alunos começaram a se colocar em volta, outros sentaram no chão, outros deitaram. Assim ficamos tentando “entender” até perceber que havia um enunciado no chão sugerindo que a aula poderia ser em outro lugar, que para isso deveríamos construir o espaço-aula com as carteiras e deslocar a sala de aula para outro ambiente, num processo de errância, alguém deveria conduzir isso. Diante disso, debatemos por vários minutos o que queria dizer este enunciado. Enquanto isso Carminda e Diego estavam imóveis sem esboçar reação alguma, num corpo performativo. Até que alguém tomou para si a responsabilidade e conduziu o que entendeu do enunciado, pedindo que todos pegassem uma carteira e fosse com ele para o antigo D.A. montar a sala. Chegando lá Carminda e Diego leram um texto, que debatemos, e após, pediram que outra pessoa fizesse as honras de ser o condutor desta vez, e levasse a “sala” para outro lugar. Assim uma aluna “levou a sala de aula” para no estacionamento onde todos pudessem ver a Lua, que estava cheia. Lá fizemos a discussão de um dos textos propostos e ficamos até que outro levasse a sala para outro local, desta vez no 3º andar do I. A., onde “fizemos” a aula até o fim. Noutro exemplo, Denise Pereira Rachel, professora da rede pública, doutoranda em Artes na UNESP, e cuja dissertação teve como título: “Adote o artista, não deixe ele virar professor: reflexões em torno do híbrido professor-*performer*”, orientado pela professora Carminda. Compareceu em nosso curso para fazer uma “Palestra” sobre o professor-*performer*, tal “Palestra” foi realizada com toda a pompa e deferência, com inúmeros *Power points*, sobre o ato de palestrar. Num texto digno de

que estejam em consonância com o momento presente. Demonstrando o caráter de imprevisibilidade e urgência da ação ao solicitar dos alunos uma resposta imediata em forma de ação-reflexiva, conjunta ou individual, ou até mesmo a negação da ação, mas diante de um processo consciente e não automatizado.

No espaço expositivo da YoYo, realizamos uma ação com o público espontâneo. Nessa ação, performava uma figura misteriosa e sem forma definida, portando uma série de cartões-propostas, como sugestões para que o público performace. Nessa proposta o público é o performer, se assim se permitir.



Exemplo de cartão-proposta, inspirado na ideia de programa performativo de Eleonora Fabião.



Público performando a instrução do cartão acima. Foto: Rita Mergulhão.

Eugène Ionesco, absurdo e repetitivo. Começou conjugando o verbo palestrar: Eu palestro, Tu palestras, Ele... de forma que os termos mais clichês usados em palestras fossem enumerados. A palestra não tinha fim e sempre voltava para o começo como se fosse uma novidade. Diante deste quadro os alunos na segunda vez em que ela retornou ao começo, começaram a desconstruir a “palestra”, e o ato final foi a retirada da palestra impressa de suas mãos.



Criança pegando um cartão-proposta. Foto: Rita Mergulhão.



Ação performativa, oferecendo os cartões-propostas, não há fala. Foto: Rita Mergulhão.

CAPÍTULO 3

RELATO DE UM ARTE-EDUCADOR AMADOR NO ESPAÇO EXPOSITIVO



Poesia de risco. Arte como transgressão.
Foto: Amanda Cuesta

Quando iniciei o estágio como arte-educador no SESC Belenzinho, não tinha ideia do que era o contexto da arte-educação em exposições e museus, e nem como poderia fazer teatro-educação neste espaço. Acreditava, com a autoridade do senso comum, que este era o trabalho de um guia de museu com uma placa de identificação e um megafone, como as imagens que povoam nosso imaginário muito corrompido pela indústria cultural. Pois bem, não era assim. Tive a sorte de aprender sobre esta possibilidade num centro cultural⁵¹ que propõe uma abordagem em arte-educação nestes espaços, que possui um projeto educativo para equipe de educadores a começar pela formação, com cursos e palestras com artistas, curadores e intelectuais, e visitas a ateliês e museus. Durante a formação visitamos o ateliê de Guto Lacaz, de Raul Mourão e Dudi Maia Rosa, fomos recebidos pelos educadores do MAM, tivemos palestras sobre inclusão e arte, sobre gênero e arte, sobre racismo institucional. Nossa equipe era multidisciplinar, com estudantes de artes visuais (USP, Belas Artes, FMU, Cruzeiro do Sul, UNESP), de ciências sociais (UNIFESP, FESPSP, PUC), de história (UNIFESP), de história da arte (UNIFESP), de artes cênicas (UNESP, Anhembi) e de crítica e curadoria (PUC). Nossos

⁵¹ Essa não é uma realidade em todos os SESC's, este trabalho vem sendo implementado por arte-educadores que coordenam os educativos do SESC-Belenzinho, como Edison Eugênio e Regina Marques.

interesses foram diversos, mas como equipe desenvolvemos um discurso social nas artes, questionando questões de raça e socioeconômicas que criam nas galerias e museus um espaço “simbolicamente interditado”. Como educativo, tínhamos a possibilidade de criar oficinas, grupos de discussões, internos e abertos ao público, destaco as atividades dos Grupos de Estudos Etnicorraciais, as oficinas de Abayomi, de Água-Viva voadora, de bonecos, de pandeiro e criação de ritmos brasileiros. Essas foram algumas atividades que desenvolvemos de forma autônoma.

A exposição se chamava “YoYo – Tudo que vai Volta” com curadoria de Ricardo Ribenboim e tinha como tema: arte contemporânea interativa para crianças, com obras de Guto Lacaz (“Bondinho”), Regina da Silveira (“Pendura Sombras”), Dudi Maia Rosa (“Série Deslumbres”), Gisela Motta e Leandro Lima (“Respiro”), Lia Chaia (“Setamanco”), Sandra Cinto (“Onda Vai Onda Vem”), Raul Mourão (“Gelo”) e Franklin Cassaro (“Campo de Vôo”)⁵². Recebíamos visitas de escolares diariamente, sendo a grande maioria proveniente do ensino fundamental de escolas públicas da zona leste, que por meio de um convênio entre o SESC e a D.E. da Zona Leste, era disponibilizado o transporte. Diariamente tínhamos a oportunidade de impactar pela arte cerca de 120 estudantes, que na maioria das vezes, nunca haviam pisado numa exposição de arte.

Nosso trabalho era o de receber os estudantes, realizar a visita na exposição e o resto cabia à poética educacional de cada um⁵³. Não explicávamos obra, mas proporcionávamos o contato dos corpos: obra-público, educadores-público, espaço-obra-público-educadores, e nesta dinâmica percebendo as tensões que existem, o espaço exclusivamente relacional da arte-educação. Entendemos e defendemos o valor da arte-educação neste espaço, suas conquistas, seus pontos a avançar, suas reivindicações. O espaço foi completamente aberto para nós, e dele fizemos nosso ateliê/laboratório de arte-educação, ou teatro-educação no meu caso. Questionamos a exposição, a instituição, o corporativismo que se vale da arte-educação, e com

⁵² Para conhecer mais sobre a exposição acesse o site: <http://yoyozine.com.br/index.php/evento/yoyo-tudo-que-vai-volta/>.

⁵³ Uma equipe tão diversa, de interesses e de origens, defendia cada um a seu lugar de fala, educadores da militância negra proporcionavam o reconhecimento e empoderamento dessa fala, e isso geravam identificação e empoderamento das crianças negras; um educador, que é chileno, apoiava-nos na inclusão de fala das inúmeras crianças bolivianas, colombianas e peruanas que recebíamos e que, geralmente, estavam emudecidas no meio de seus grupos.

isso nos tornávamos autoconscientes do nosso lugar, da nossa função educadora em meio às contradições e tensões que existem entre os corpos, educadores e instituições.

Desenvolvi, então, nesse espaço poético e político, meu laboratório de pesquisa em arte-educação com foco no teatro, considerando minha origem e meu lugar de fala artística. Em minha leitura particular sobre as obras e a exposição, entendi que o relacional para as crianças, neste contexto, e também fora dele, era o jogo. As obras se automediavam por meio de um jogo implícito e por meio das crianças se manifestavam. Uma das crises que mais afetou os estudantes de artes visuais era a tensão entre brinquedo e obra de arte. Se era uma obra de arte ou se era um brinquedo, ou brinquedão, o fato é que a expografia⁵⁴ foi pensada para ser um quintal aberto. Particularmente essa não era minha crise, adorava ver as crianças brincando com as obras de arte, para mim essa é a arte em estado primeiro.

Minha proposta de pesquisa para o TCC era criar um espaço para experimentação das abordagens: professor(a)-ator(atriz), professor(a)-encenador(a) e professor(a)-performer; os quais defendo como uma potencialidade que há na atuação do(a) professor(a) de teatro, percebidas na minha própria atuação docente dos últimos anos. Inicialmente iria criar este espaço na Escola Estadual Fernão Dias, onde realizava Estágio formal, porém, esse espaço institucional não me pareceu aberto para essa possibilidade, sendo muito burocratizante. Ao mesmo tempo já estava desenvolvendo o Estágio no SESC e este estava disponível para experimentações. Desta forma, aconteceu naturalmente a realização da parte prática dessa pesquisa no Estágio do SESC. Onde também realizei uma oficina-aventura, por que aventura? Porque me lançava em algo completamente desconhecido, me propondo a aprender e ensinar algo novo, criei um objeto voador

⁵⁴ A expografia é um espaço construído, físico e simbolicamente, por três elementos básicos: o conteúdo, a ideia e a forma e que somados geram a percepção, a experiência estética. Fonte: <https://www.triscele.com.br/triscele/expografia/o-que-e-expografia>.

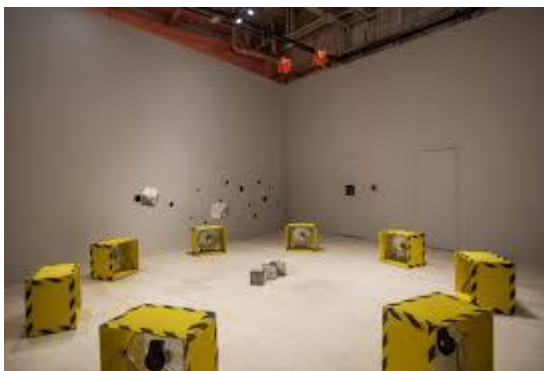
chamado de “Água-Viva voadora” para ser brincado na obra “Campo de Voo” ⁵⁵ (que são oito ventiladores voltados para dentro, quando ligados criam um redemoinho de vento) de Franklin Cassaro. Essa oficina me fez entender mais a abordagem do(a) professor(a)-artista. Realizei duas oficinas com a equipe do educativo e duas oficinas com o público do SESC. Em anexo estão os projetos de oficinas e mediação apresentados ao SESC.



“Água Viva Voadora”. Foto: Amanda Cuesta.



Foto: Cristian Reichert.





1ª Oficina de criação da “Água Viva Voadora” com a equipe do educativo. Foto: Amanda Cuesta.



2ª Oficina de criação da “Água Viva Voadora” com a equipe do educativo. Foto: Amanda Cuesta.



1ª Oficina de criação da “Água Viva Voadora” com o público do Sesc. Foto: Amanda Cuesta.



2ª Oficina de criação da “Água Viva Voadora” com o público do Sesc. Foto: Amanda Cuesta.

Professor(a) ou educador(a)? Utilizei o segundo termo no projeto de mediação para o Sesc (em Anexo) por questões semânticas, ainda não desenvolvi uma antipatia para o termo professor(a) como para o termo aluno(a), que sempre me polio para não usar, na verdade professor(a), apesar do significado, aquele que professa, ainda me parece um termo respeitável. Acho elogiável chamar alguém de professor ou professora. Portanto para o projeto desenvolvido no Sesc, utilizei os termos educador(a)-ator(atriz), educador(a)-encenador(a) e educador(a)-performer, por estarmos num espaço educativo não formal.

A abordagem do(a) professor(a)-ator(atriz), que já expliquei acima e cujo roteiro e estrutura estão em Anexo (assim como as outras duas abordagens), na exposição YoYo se configurou como uma proposta híbrida de atuação, passando da criação de um personagem para a contação de história e para o desenvolvimento de um espaço onde as crianças pudessem contar sua história, ou interferir com sua voz na história que era contada, criando um jogo narrativo. O meu principal objetivo era que as crianças se apropriassem da forma e pudessem criar uma história, e pudessem vivenciar a história. Desta forma lançava mão de artifícios dramáticos narrativos como: “Vamos entrar na caverna YoYo, onde temos que passar pelo lago até chegar nos gigantes enfeitados”. “Aqui na caverna das sombras não consigo contar histórias, vocês precisam me ajudar, se não, não conseguimos sair daqui”. Desta forma conseguia a participação no processo de construção da narrativa. Tomava muito cuidado para que não fosse a única voz da narrativa, o objetivo do(a) professor(a)-personagem, de onde elaboro o(a) professor(a)-ator(atriz), é a criação cênica coletiva por meio da atuação do(a) professor(a) como um personagem que exige a participação cênica dos(as) estudantes.

Para pensar no(a) professor(a)-encenador(a), meu foco foi a criação de jogos de composição cênica entre os corpos: obra e público. O(a) encenador(a) como Marcos Bulhões Martins (2003) coloca, ativa a criação cênica por meio do jogo, desta forma o jogo foi nosso principal elemento para essa abordagem. Criamos um jogo de “Pega-pegas” com os “Setamancos” de Lia Chaia, criamos um jogo de composição cênica ao estilo de “Siga o mestre”, ou “Siga o seguidor”, com as obras e o espaço. Criamos um jogo de “Estátua” no percurso da portaria até a exposição. Esses jogos proporcionaram muita autonomia entre as partes, por serem autoexplicativos e por que o jogo para acontecer precisa ser brincado, participado.

Nesta abordagem houve muita liberdade, tanto para o(a) educador(a) quanto para as crianças. Infelizmente, não aconteceu a observação, onde um grupo faz a composição cênica e outro faz a observação, para daí desenvolvermos a ideia de cena de teatro (pois teatro precisa ter a dialética: observador-observado), o espaço, por fomentar a dispersão, não permitiu essa etapa importante da abordagem.

Por fim, a abordagem do(a) professor(a)-performer no espaço expositivo-educativo, não configura a ação isolada de um(a) performer. Mas cria as condições para a autonomia criativa do público, dos(as) estudantes, de quem estiver participando desta ação. Ao pensar no(a) professor(a)-performer no espaço da exposição procurei criar um dispositivo que impelisse o público á invenção artística. Desta forma inventei uma série de cartões com o título de “Programa Performativo” e alguma indicação de fruição, de jogo, de experimentação, e que chamei de cartão-proposta. Esta ideia de programa performativo é elaborado por Eleonora Fabião, quando diz que o performer cria um programa, que não inventa uma performance ao improviso e que a performance é um ideia estruturada. Salvo as críticas a esse modelo, foi um disparador para pensar num programa que um professor(a)-performer poderia executar. Esta ação proporcionou, também, grande autonomia criativa para o público, provocando nele a necessidade, ou não, da realização do programa. O público, realizando ou não a proposta, estaria fazendo performance como ato político de se colocar, com o corpo, frente a uma ideia. Seja esse corpo em ação ou em negação.

Portanto estas foram nossas ações nesta pesquisa, e diante de tanto material que surgiu, tanto de imagens, ideias, vídeos, e registros diversos, tivemos a necessidade de acompanhar este trabalho com um vídeo documentário, postado no Youtube, registrando as propostas que aqui foram desenvolvidas: [O Educador-artista e a aula como acontecimento artístico.](#)

CONCLUSÕES

Ao pensar na arte-educação, ou teatro-educação, que é na verdade a tentativa deste trabalho, seja de qual segmento artístico for, seja como professor(a), educador(a), seja oficinheiro(a), esteja na escola formal, em instituições culturais não formais, o que for, é uma função poética e política. Nossa abordagem pensa nos modos de fazer e tenta refletir sobre os papéis que existem na arte-educação, e considerando nosso lugar de fala artística podemos falar em teatro-educação. Também nos faz refletir sobre esse papel na escola formal, com uma ironia: “Professores de Arte na escola básica são um profissional de grande importância, afinal, quem em tão complexo estabelecimento do saber seria mais indicado para cortar e colar bandeirinhas para a Festa Junina, visto que foi agraciado com tão grande senso estético para compor com corredores e espaços amplos uma miríade de papéis coloridos? Quem melhor do que o(a) professor(a) de dança para ensaiar as quadrilhas saltando as fogueiras, aia iaaa? E como teríamos o casamento caipira se não fosse o grande esforço do(a) professor(a) de teatro em ensaiar dias a fio uma cena melhor do que as das novelas? Não podemos nos esquecer do(a) professor(a) de música que tocava a gaita e assim agraciaria a todos, ávidos por seus acordes. Desta feita ficaríamos tranquilos com trabalho das Artes no ambiente escolar. Um ambiente tão carente dos préstimos que os(as) artistas podem dar. Afinal, o(a) artista, é um pouco estranho, é verdade, mas parece ser legal, e segundo me disseram fez faculdade! Incrível saber que existam pessoas tão abnegadas no mundo. Vivem de amor à arte! A escola precisa desses profissionais apaixonados, dinâmicos, afinal nossas crianças estão impossíveis e precisam extravasar nas aulas de Arte, funciona quase como uma terapia”!

A imagem abusa de liberdade poética para ilustrar uma caricatura de arte-educação, o inconsciente coletivo sobre o trabalho do(a) professor(a) de arte na escola. Muitas vezes nem tão exagerado e nem tão inconsciente. O fato é que o(a) professor(a) de arte na educação básica é um(a) profissional pouco reconhecido naquilo que pode oferecer de grande valor pedagógico: a experiência estética necessária ao ensino com criticidade, em contraponto à educação tecnocientífica. Lembramos que, como determina a LDB/96, o(a) estudante deve sair do Ensino

Básico apto a desenvolver o pensamento crítico (Brasil, 1996), e a arte tem grandes contribuições para essa formação.

Retomando nosso objeto de reflexão teórica, a metáfora do(a) professor(a) de teatro múltiplo, é preciso esclarecer que: não buscamos criar distorções que o(a) supervalorizem ou o(a) inferiorizem, ele(a) é tão necessário quanto todos(as) no processo crítico-formativo, cada qual cumprindo seu papel pedagógico; nem dizemos que este(a) profissional é explorado em acúmulos de funções; estamos apenas enumerando as múltiplas formas de ação do(a) professor(a) de teatro, por sua atuação docente ser tão multifacetada, assim como a cena contemporânea.

A cena contemporânea é a cena “multi”, “trans” e de atravessamentos. Considerando as abordagens que trouxemos: professor(a)-artista, professor(a)-ator(atriz), professor(a)-encenador(a), professor(a)-performer; notamos que os limites não são claros, não são determinados, são porosos e interconectados e apenas podem ser olhados isoladamente com o intuito reflexivo. Da mesma forma podemos enumerar outras possibilidades de atuação que não mencionamos, como: professor(a)-brincante (em relação ao brincante da cultura popular), professor(a)-somático(a) (desenvolvendo a educação somática, consciência corporal e sensibilizações propostas no teatro), professor(a)-ativista (que se vale das Intervenções Urbanas e Performances grupais para expandir a ação pedagógica na cidade), professor(a)-jogador(a) (em relação ao jogo dialético proposto por Brecht), professor(a)-xamã (que propõe a experiência do jogo ritual e mítico), professor(a)-compositor(a) (das proposições coreográficas e Viewpoints), professor(a)-produtor(a) (que age como agente cultural, principalmente nas periferias), professor(a)-dramaturgo(a) (que desenvolve o jogo narrativo).

Entendemos que os processos desenvolvidos pelo professor(a) de teatro, muitas vezes não podem ser limitados, ou únicos, pois este processo engloba a multiplicidade dos seres e dos saberes em arte contemporânea.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, C. M. **Teatro Pós-dramático na escola**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.
- BARREL, B. Classroom Artistry. In: **The Educational Forum**. n.55, p. 333-342, 1991.
- BORTULUCCE, V. B. Arte como catarse: As Performances de Joseph Beuys e a ressignificação do mundo. **IX EHA - Encontro de História da Arte**, Campinas, UNICAMP, nº 9, p. 413-416, 09/2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Lei de Diretrizes e Base na Educação Nacional**. Brasília, DF. 1996.
- CABRAL, B. A. V. **Drama como Método de Ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- CIOTTI, N. **O mestiço professor-performer**. **Revista Rebento**, São Paulo, UNESP, nº 4, p. 117-122, 05/2013.
- CIOTTI, N. **O professor-performer**. Natal: UFRN, 2010.
- COHEN, R. **Work in Progress na Cena Contemporânea: criação, encenação, recepção**. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DUBATTI, J. **O Teatro dos Mortos: introdução a uma filosofia do teatro**. São Paulo: Edições SESC, 2016.
- EISNER, E; O que pode a educação aprender com as artes. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, pp.5-17, Jul/Dez 2008. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/artigos.htm>. Acessado em: 11/08/2018.
- FABIÃO, E. Performance, Teatro e Ensino: poéticas e políticas da interdisciplinaridade. In: FLORENTINO, Adilson e TELLES, Narciso (org.) **Cartografia do ensino do teatro**. Uberlândia: EDUFU, 2009. 61-72.
- FAVARETO, C. **Isto é arte?** Entrevista no Itaú Cultural, 1999. <https://www.youtube.com/watch?v=-XG-71wqwUI>. Vídeo acessado em: 12/10/2018.
- FLEITH, D. S. **Criatividade: Novos Conceitos e Ideias, Aplicabilidade à Educação**. Santa Maria: Revista Educação Especial, nº 17, edição 2001.
- GIELEN, P; **Criatividade e outros fundamentalismos**. São Paulo: Anablume, 2015.
- GOLDBERG, R. **A Arte da Performance: do Futurismo ao Presente**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

HILL, J. C. The Teacher as artist: A case for peripheral supervision. **The Educational Forum**, 49, 2, p. 183-187, 1985.

KOUDELA, I.; ALMEIDA JR, J. S. **Léxico de Pedagogia do Teatro**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2015.

MARTINS, M. B. O mestre-encenador e o ator dramaturgo. **Revista Sala Preta**, São Paulo, USP, vol. 2, p. 240-246, 2002.

MARTINS, M. B. O Professor como mestre-encenador: os Fundamentos do Laboratório de Encenação da UFRN. In: SANTANA, Arão Paranaguá (Coord.); SOUZA, Luis Roberto de e RIBEIRO, Tânia Cristina Costa. **Visões da Ilha: Apontamentos sobre Teatro e Educação**. São Luis: EDUFMA, 2003.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T.; **Didática do Ensino de Arte: A língua do Mundo**. São Paulo: Ed. FTD, 1998

MARQUES, I. **Ensino da Dança Hoje: Textos e Contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.

PAVIS, P. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

RACHEL, D. P. **Adote o artista, não deixe ele virar professor: reflexões em torno do híbrido professor-performer**. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Artes/UNESP, 2014. Dissertação (Mestrado em Artes).

SCHECHNER, R. "O que é performance?" in **Performance studies: an Introduccion**. New York: Routledge, p. 28-5, 2006.

STANISLAVSKI, C. **A Construção da Personagem**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

PINEAU, E. L. **Nos cruzamentos entre a performance e a pedagogia: uma revisão prospectiva**. In Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 89- 113, maio/ago. 2010.

VIDOR, H. B. **Drama e Teatralidade: Experiências com o professor no papel e o professor-personagem e suas possibilidades para o ensino do teatro na escola**. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Teatro/UDESC, 2008. Dissertação (Mestrado em Teatro).

ANEXOS

ROTEIRO CÊNICO: História de Pescador

HISTÓRIA DE PESCADOR

- VINDO DE OUTRA OBRA PARA SANDRA CINTO -

(Som do mar / som das gaviotas - APITOS) (EM VOLTA DO TECIDO)

* OS PESCADORES LEVANTAM CEMINHO, ARRUMAM OS BARCOS / JUNTAM AS REDES (CHOCALHOS). E RUMAM PARA O MAR. ^{NO TECIDO}

(Cortijo: "MINHA LANGAM" ^{POPUVADU} ^{CHIN} Balanço do mar no tecido / ondas: parando em frente S. Cinto)

(Colocar os barquinhos nas ONDAS)

* OS PESCADORES ESTAVAM NO MAR ABERTO NUM PALACINHO DE VAI E VEM (MOVER AS ONDAS). SORTE DELES ESTAREM ACOSTUMADOS, POIS NÃO FICAVAM MAREJADOS!

* A REDE ELES LANÇARAM (LANÇAR REDE + CHOCALHO) E AGORA ESPERAVAM.

* (SENTAR DENTRO DO BARCO: ESPERAR ^{CHOCALHO} ^{POPUVADU} ^{CHIN} TUDO SE ACALMOU E O SONO SE APROXIMOU, SEM RESISTIR ACABAM POR DORMIR (BALANÇANDO)

* MAS O QUE NINGUÉM DESCONFIAVA ERA QUE UMA SURPRESA SE APROXIMAVA

* ERA UMA SURPRESA GRANDE OU PEQUENA?

* ERA AMIGO OU DESAFETO?

* O QUE SERÁ QUE ERA?

* (SOM DA BALEIA) FAZIA O NOVO VISITANTE. APARECIA E SUMIA.

* O QUE ERA?

* DE REPENTE ELA SURGE LUMINOSA AO ECOO DO PROCELIT,

QUE LEVA UM SUSTO E AÍ NO MAR. GRITA (MÃE MABOLA) ^{AFOGAMENTO} TENTANDO SE SALVAR, MAS SEUS AMIGOS NÃO QUEREM ACORDAR!

* JÁ PRESTES A AFUNDAR EIS QUEM RESOLVE AJUDAR. NOSSA AMIGA!

* E NUM MERGULHO DE DESPEDIDA VAI EMPORA...

* SEUS AMIGOS ACORDAM E OUVEM A HISTÓRIA. SERÁ QUE VÃO ACREDITAR? "E FOI ASSIM QUE A BALEIA ME SALVOU"

* PENSAM QUE É MAIS UMA HISTÓRIA DE PESCADOR. "SE TAVA SONHANDO!"

* SERÁ QUE FOI UM SONHO?

* JÁ COMEÇA A ESCURECER (RECOLHER A REDE RÁPIDO) E NINGUÉM QUER SE PERDER!

* NA PRAIA CHEGAM, É MAIS UM DIA QUE TERMINA, ANOITECEU!

TRANSCRIÇÃO:**História de Pescador**

(Vindo de outra obra para Sandra Cinto – “Onda vai Onda vem”);

Som – mar (água numa garrafa/apito grave) gaivotas (apitos agudos);

Posição – em volta do tecido/mar;

- “Os pescadores levantam cedinho, arrumam os barcos (barcos de papel no tecido), juntam as redes (chocalhos) e rumam para o mar”.

Cortejo – carregando o tecido com os barcos, cantando “Minha jangada vai sair pro mar” – D. Caymi (balancinho do mar no tecido/ondas – parada em frente às ondas) Colocar os barquinhos na obra.

- “Já estavam no mar aberto num balancinho de vai e vem (mover as ondas com a manivela). Sorte de eles estarem acostumados, pois não ficavam marejados”!

- “A rede eles lançaram (ação de jogar rede com som de chocalhos) e agora esperavam”.

- (Sentar dentro do barco imaginário, balancinho de onda no corpo) “Tudo se acalmou e o sono se aproximou e sem resistir acabaram por dormir”.

- “Mas o que ninguém desconfiava era que uma surpresa se aproximava”.

- “Era uma surpresa grande ou pequena”?

- “Era amigo ou desafeto”?

- (apito da baleia) “Vuuuuuuuuu, fazia o novo visitante, aparecendo e sumindo”.

- “O que será que era”?

- “De repente surge enorme ao lado do pescador, que leva um baita susto e cai no mar! Grita tentando se salvar mas seus amigos não querem acordar”!

- “Prestes a afundar, quem resolve ajudar? Nossa amiga”!

- (pescador passeando sobre a nova amiga, a baleia, que o coloca de volta no barco) “E num mergulho de despedida vai embora”.

- “Seus amigos acordam e ouvem a história. Será que vão acreditar”?

- “E foi assim que a baleia me salvou”!

- “Pensam que é mais uma história de pescador”.

- “Se tava sonhando”!

- “Será que foi um sonho”?

- “Foi um sonho”?

- “Já começa a escurecer (recolher a rede rápido) e ninguém quer se perder”!

- “Na praia chegam, é mais um dia que termina, anoiteceu”!

cristian reichert

propostas de *MEDIAÇÃO*

contexto: educativo da Exposição YoYo – SESC Belenzinho. Maio - Julho de 2018.

linha de pesquisa: educador-artista na perspectiva das artes cênicas

educador(a)-ator(atriz)

resumo/objetivos

Experimentar junto ao *coletivo fluido* de visitantes uma vivência dramático-narrativa com o auxílio da ideia *professor-personagem*, possibilitando novas relações entre os corpos: educador-público-obras-expografia. Construir junto ao coletivo novas formas de experiência estética em espaço expositivo, permitindo a criação coletiva de narrativas e dramatizações por meio do jogo dramático.

PRÁTICA



caça ao personagem/tesouro.
Foto: Amanda Cuesta.

Pensando na possibilidade do *professor-personagem* (teacher-in-role) do *drama-scholl inglês* - trazido para o Brasil por Beatriz Vieira Cabral no seu livro “*Drama como método de ensino*” – me embaso para criação de uma proposta de mediação na Exposição YoYo e que chamo de educador-ator.

Os elementos do drama e da narrativa permitem que o educador desenvolva um personagem e por meio dele conduza a visita pela exposição, desenvolvendo formas

narrativas em conjunto com o *coletivo fluido* de visitantes.

Diferente de um público para espetáculo que se coloca como espectador, aqui o público cria coletivamente a história com as provocações do educador-ator. Para isso, será inventada uma visita com elementos narrativos e dramáticos onde o ator crie o ambiente e a atmosfera para que o coletivo vivencie uma dramatização. Desta forma estabelecemos novas relações entre educador-público-obras-expografia.



contação de história de pescador.
Foto: Amanda Cuesta.

referências

“O Drama como método de ensino” livro de Beatriz Vieira Cabral.

“Drama e Teatralidade: Experiências com o professor no papel e o professor-personagem e suas possibilidades para o ensino de teatro na escola” dissertação de Heloise Baurich Vidor.

COMO? /ROTEIRO

1 – Acolhimento. Realizado no espaço de convivência com a equipe de educadores. Nesse momento nos apresentamos e criamos um espaço inicial de jogo, formando uma roda, cantamos uma ciranda de referência do coletivo e uma ciranda tradicional.

2 – Caça ao tesouro. Previamente escondemos a roupa/figurino/fantasia do personagem que nos conduzirá por uma “viagem” para o espaço. Esse “tesouro” pode ser encontrado por meio de um mapa, ou o jogo do “quente/frio”.

3 – Viagem. Uma vez encontrado o personagem, este se transforma diante do público, e inicia a condução para o que aqui chamaremos de “**Estação YoYo**” ou “**Caverna YoYo**”, dependendo da faixa etária. “**Estação YoYo**” - criamos um trem com maquinista e cobrador, sons com apitos, onde as crianças do ensino infantil possam ativar esse corpo-trem, passando por diversas “estações” ao longo do caminho até o destino. Em cada estação podemos fazer alguma experimentação. “**Caverna YoYo**” - criamos uma narrativa: “Uma bruxa enfeitiçou dois gigantes e eles nunca podem dormir, precisamos acabar com a bruxa e libertar os gigantes do feitiço”. O trajeto até a caverna é feito com um jogo de estátua (Mais um dos feitiços da bruxa!) com as crianças do ensino fundamental.

4 – Chegamos! Agora entramos nesse espaço. “**Estação YoYo**”- cada obra é uma “estação” ou caminho do trem, onde propomos formas de interação: “Estação dos Ventos” (Campo de Voo) jogo de pega-pega entre o gavião e os passarinhos; “Ponte sobre o Rio YoYo” (Setamancos); “Estação das Nuvens” (Série Deslumbres); “Estação das Ondas” (Onda vai, Onda vem) aqui acontece uma contação de história: “Histórias de Pescador”; “Estação das sombras” (Pendura Sombras); aqui as crianças precisam ajudar a contar uma história com as indicações do personagem; “Estação dos Gigantes” (Gelo) como andam os gigantes?; “Viagem de Balão” (Respiro); “Viagem de Foguete” (Bondinho) as crianças saem com um foguete que as leva para fora da exposição. “**Caverna YoYo**” - neste momento as crianças entram na caverna da bruxa para desenfeitiçar os gigantes (Gelo). Temos um lago gigante cheio de peixes voadores (Campo de Voo) neste lago existe o tubarão da bruxa, o personagem, e vários peixinhos, as crianças, que fogem dele (pega-pega). Vestimos o nosso manto da invisibilidade para sair desse lago e escapar do tubarão (todos embaixo de um grande tecido). Precisamos atravessar uma ponte de madeira (Setamancos) para chegar numa praia, onde o pescador conta uma história (Onda vai, Onda vem). Começa a anoitecer e precisamos nos abrigar no reduto das sombras, nesse lugar a bruxa enfeitiçou o contador de história e ele não consegue mais contar história nenhuma. As crianças precisam contar uma história pra poderem sair desse lugar. Quando conseguimos podemos avançar até o Pico dos Gigantes (Gelo) e desenfeitiça-los, fazendo-os dormirem com uma música de ninar que escolhemos na hora. Quando os gigantes dormem a bruxa morre, e estamos livres para sair da caverna no foguete (Bondinho).

5 – Fechamento. Em ambas as histórias o ator-educador desmonta o personagem diante das crianças para poder fazer uma roda e conversar sobre a experiência da visita, sobre arte, sobre a exposição, etc.

com quem? Estudantes em visitas agendadas por escolas.

Educador(a)-encenador(a)

resumo/objetivos

Experimentar junto ao *coletivo fluido* de visitantes uma vivência em jogos teatrais e tradicionais com o auxílio da ideia *mestre-encenador*, possibilitando novas relações entre os corpos: educador-público-obras-expografia. Construir junto ao coletivo novas formas de experiência estética em espaço expositivo, permitindo a criação coletiva de composições cênicas por meio de jogos teatrais.

PRÁTICA



jogo de pega-pega com Setamancos.
Foto: Amanda Cuesta.

O educador aqui abordado procura ser um provocador de experiências estéticas por meio da obra comunicante e receptiva, pensando nas diversas linguagens artísticas: dança teatro, poesia, música e artes visuais. No teatro a obra é a encenação, por meio dela o público/aprendiz pode ser um agente da ação (KOUDELA e ALMEIDA JR). Neste sentido, o educador-encenador deve se valer do processo da encenação como método de abordagem e criação.

No contexto educativo em espaço

expositivo utilizamos os jogos de composição cênica como “*Coro e corifeu*” para criarmos formas de relação entre os corpos. Na exposição YoYo entendemos que cada obra propõe uma relação, como um dispositivo relacional e essa relação se dá pelo universo do jogar/brincar.

Sendo assim, “o mestre(educador)-encenador se vale do jogo para realizar as experiências estéticas com o coletivo”, como afirma Marcos Bulhões Martins em seu livro “*A Encenação em Jogo*” nosso texto base para essa abordagem.



jogo de composição: Coro-Corifeu.
Foto: Amanda Cuesta.

referências

“*A Encenação em Jogo*” livro de Marcos Bulhões Martins.

“*Léxico de Pedagogia do Teatro*” livro de Ingrid Koudela e José Almeida Jr.

COMO? /ROTEIRO

1 – Acolhimento: Recebemos os estudantes, em torno de 45, no espaço de convivência convidando a todos para uma atividade em grupo, como: jogo do *Vivo ou Morto* com pandeiro ou uma *Ciranda*. Após essa atividade separamos os grupos e cada educador fica com 15 estudantes onde desenvolvemos propostas individuais. Realizo uma roda de conversa sobre expectativas e ansiedades, sobre o que é arte para cada um, etc. Pensando na proposta do educador-encenador, apresento o jogo de *Coro e Corifeu* onde testamos alguns experimentos com composição, para entrarmos na exposição mais familiarizados e entendo a diferença entre copiar uma proposta e criar com uma proposta.

2 – Pega-pegas com Setamancos: Entramos no espaço expositivo e para termos mais sintonia e proximidade, brincamos um jogo que todos conheçam: *Pega-pegas*, mas neste utilizamos os *Setamancos* de Lia Chaia.

3 – Coro e Corifeu: O jogo do *Coro e Corifeu* lembra muito um jogo de *Siga o Mestre*, ou *Siga o Seguidor* de Viola Spolin, mas neste jogo nosso objetivo é criarmos junto com o espaço, com as obras e com os outros colegas formas de composição corporal que envolvam dinâmicas e intensões diferentes. Acontece da seguinte forma: o educador (corifeu) propõe uma pose em uma determinada obra, os estudantes (coro) devem compor, criar uma pose que esteja com as mesmas qualidades que o educador propôs, mas nunca devem copiar a mesma pose do educador. Dinamicamente e sem explicações demasiadas, o educador vai para outra obra e cria algo completamente diferente com o corpo, pensando em níveis (baixo, médio e alto), em formas (circulares e retas), em intenção/imaginação (querer algo, fugir de algo, defender-se, contemplar algo, carregar algo, etc.). Quando o educador perceber que os estudantes entenderam a dinâmica, propõe que um dos estudantes comece a agir como Corifeu e este entra para o Coro, e assim até que os estudantes tenham entendido que podem alternar constantemente esses papéis, mas sempre respeitando a proposta do Corifeu.

4 – Descubram! Combino com os estudantes que eles terão um tempo para explorarem cada obra e desenvolverem, quem quiser, um jogo que se relacione com qualquer uma das obras. No fechamento podemos conhecer esses jogos.

5 – Fechamento: Descobrimos os jogos que foram descobertos ou criados - muitas vezes esse jogo é a própria relação que a obra propõe, de forma direta. Nos encaminhamos para fora do espaço expositivo e realizamos uma roda de conversa sobre tudo que experimentamos. Trazendo algumas questões como: o que é arte (de novo); brincar é arte? eram obras ou brinquedos? o que mais gostou; o que não gostou. Tentando elaborar toda a experiência vivida.

com quem? Estudantes em visitas agendadas por escolas.

Educador(a)-performer

resumo/objetivos

Experimentar junto ao *coletivo fluido* de visitantes uma vivência em programas performativos com o auxílio da ideia *professor-performer*, possibilitando novas relações entre os corpos: educador-público-obras-expografia. Construir junto ao coletivo novas formas de experiência estética em espaço expositivo, permitindo a criação individual de performances por meio de programas de ações performativas que ativem formas de fruição dos corpos.

PRÁTICA



educador-performer.
Foto: Rita Mergulhão.

O educador-performer, no contexto do espaço expositivo, possibilita mover o público do lugar passivo da contemplação para o lugar da produção cultural, como agente de criação artística. Esta possibilidade é apresentada pela professora Naira Ciotti em seu livro: “*O Professor-performer*”, o qual dá subsídio para esta prática, que adaptei para esse contexto.

referências

“*O professor-performer*” livro de Naira Ciotti.

“*Adote o artista não deixe ele virar professor: Reflexões em torno do híbrido professor performer*” dissertação de Denise Pereira Rachel.

A proposta com a ideia do educador-performer promove um jogo performativo com o público espontâneo da exposição YoYo, no qual ele é convidado a participar por meio de cartões (Figura 1) com sugestões de ações performativas no espaço expositivo, numa semelhança as ações que Yoko Ono promove com suas instruções performativas a serem realizadas pelo público.

Criei a figura do performer caracterizado com o intuito de possibilitar outro olhar e outra relação do público com a figura do educador. Pensando numa figura que fosse atrativa e divertida, sem perder o estranhamento necessário para ativar no público o contexto performático. Contemplando, dessa forma, a proposta da exposição, com esse paradigma da arte contemporânea.



entrega do cartão/programa
Foto: Rita Mergulhão.

COMO? /ROTEIRO

1 - Criamos cartões como programas performativos: Foram elaborados 50 cartões com proposições diversas, como:

“Tire seus sapatos e ande descalço pela exposição. Qual a sensação? Conte para um educador da exposição!”

“Vá até a obra que está viva e dê um grito.”

“Vá até a obra “Série Deslumbres”, olhe bem para ela, depois vá lá para fora e olhe as nuvens do céu. Que formas você vê? Volte para me contar!”

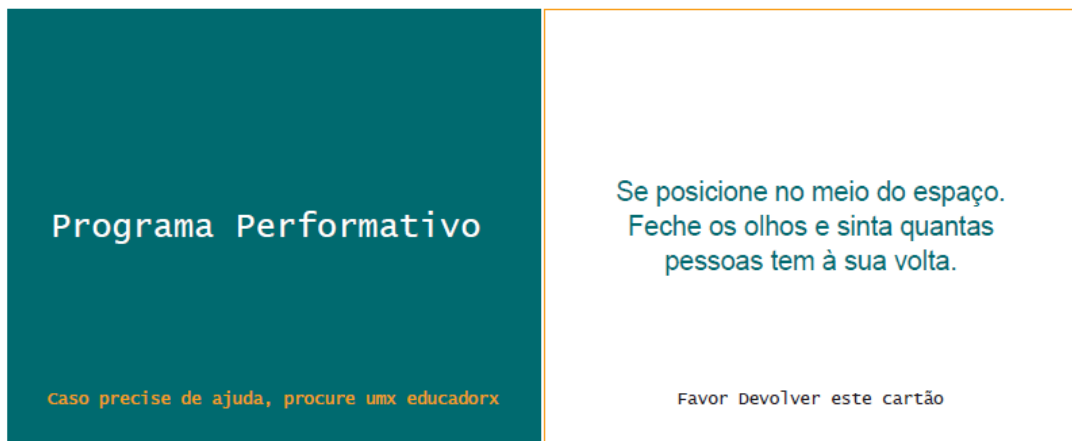
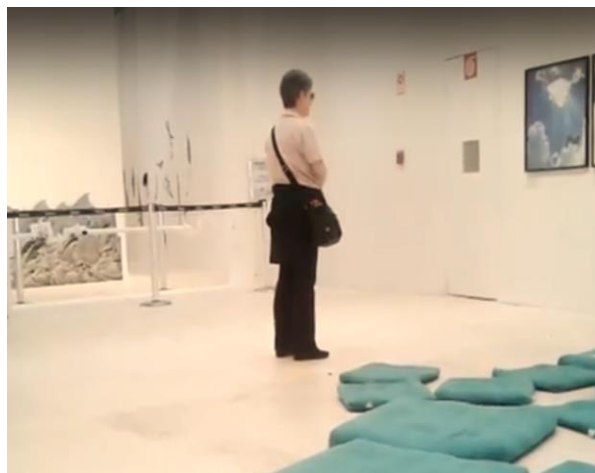


Figura 1



público performando a instrução da Figura 1

2 – Entrega dos cartões: O educador-performer anda pelo espaço usando uma “roupa” que afeta esse andar. Olha para as pessoas nos olhos. Abre as cartas em forma de leque. Oferece com o olhar. O público escolhe sua carta. O performer sai.

com quem? Público espontâneo.

referências gerais

referência gráfica: Projeto Estou Cá (SESC-Belenzinho 2016/2017)

sobre a ideia de “coletivos fluidos”: “*Errâncias na metrópole – a experiência do coletivo Mapa Xilográfico*”, dissertação de Milene Valentir Ugliaga.

REPERFORMANCE DE RAFAELA CASTRO⁵⁶



Foto: Amanda Cuesta.



Foto: Amanda Cuesta.

⁵⁶ Arte educadora na equipe educativa.

CARTÕES PROPOSTAS

foram criados 50 cartões distintos

Programa Performativo Caso precise de ajuda, procure umx educadorx	Escolha umx educadorx da exposição e passe com elx por dentro da obra "Gelo". Favor Devolver este cartão
---	--

Programa Performativo Caso precise de ajuda, procure umx educadorx	Escolha um lugar na exposição, deite e feche os olhos. Ouça os sons a sua volta. Conte-me os sons que ouviu. Favor Devolver este cartão
---	---

Programa Performativo Caso precise de ajuda, procure umx educadorx	Calce um "Setamanco" e invente uma dança. Favor Devolver este cartão
---	--

Programa Performativo Caso precise de ajuda, procure umx educadorx	Calce um "Setamanco" e tente andar na direção das setas. Favor Devolver este cartão
---	---

Programa Performativo Caso precise de ajuda, procure umx educadorx	Escolha umx educadorx da exposição, vá com elx até a obra "Onda vai, Onda vem" e criem uma história de pescador. Favor Devolver este cartão
---	---

Programa Performativo Caso precise de ajuda, procure umx educadorx	Vá até a obra "Onda vai, Onda vem" e se movimente como as ondas do mar. Qual é a sensação? Volte para me contar. Favor Devolver este cartão
---	---

Programa Performativo Caso precise de ajuda, procure um educadorx	Entre no meio do "Campo de voo" e tente sentir o vento na sua pele. Favor Devolver este cartão
---	--

Programa Performativo Caso precise de ajuda, procure um educadorx	Vá até a obra que está viva e dê um grito. Favor Devolver este cartão
---	---

Programa Performativo Caso precise de ajuda, procure um educadorx	Vá até a obra DURA e dê uma reboladinha. Favor Devolver este cartão
---	---

Programa Performativo Caso precise de ajuda, procure um educadorx	Vá até a obra QUERIDA e dê um abraço em quem estiver lá. Favor Devolver este cartão
---	---

Programa Performativo Caso precise de ajuda, procure um educadorx	Vá até a obra AGRESSIVA e faça um carinho. Favor Devolver este cartão
---	---

Programa Performativo Caso precise de ajuda, procure um educadorx	Vá até a obra OBJETO e pule num pé só. Favor Devolver este cartão
---	---

cristian reichert

Colaboradores: Educadores e Supervisores

água-viva voadora

oficina

Linha de pesquisa: objetos voadores de ar

Resumo/Objetivo



Desenvolver uma Água-viva voadora com plástico celofane para compor com a obra de Franklin Cassaro “Campo de Vôo – Vai Volta”, instalada na exposição YoYo do SESC – Belenzinho. Possibilitando a criação de um dispositivo relacional que afete os corpos: público e obra, desenvolvendo as possibilidades de jogo e brincadeiras numa exposição de arte contemporânea, proporcionando a criação de um jogo entre o público com a obra.

MATERIAIS

-
- Plástico celofane Verde, Roxo, Azul e Amarelo, 15 folhas de cada;
- Papel crepom amarelo, azul, verde e vermelho, 5 folhas de cada;
- Fita adesiva larga, 15 rolos;
- Tesoura, 15 unidades;
- Estilete, 1 unidade.
- Sala para oficina com mesas e cadeiras;

COMO?

Água-viva: com o formato de um balão de festa junina, a peça pode ser criada com fita adesiva, plástico celofane colorido como seu corpo e papel crepom como seus tentáculos.

- 15 minutos de apresentação da proposta;
- 1 h para criação do objeto;
20 minutos para brincar com o objeto na obra.

PARA QUEM?

Indivíduos e famílias. 15 vagas.

Prática

A obra de Cassaro possibilita um jogo com objetos voadores de materiais diversos, como o “campo de voo” que se propõe, dá materialidade ao ar. Podemos brincar com paraquedas, sacolas, com o corpo ao vento, tecidos, balões, etc., neste sentido colocamos o corpo em jogo com a obra. Procuramos ampliar a dimensão poética de algo aparentemente simples como uma sacola ao vento e como nos afeta. Recentemente numa visita com crianças do ensino fundamental da rede municipal, uma criança quando perguntada sobre o que era arte, disse: “Arte é a sacola dançando no ar”. Esta é uma possibilidade muito importante para poetizar uma cena tão cotidiana.

Referência

[Pesquisa com objetos voadores de Franklin Cassaro.](#)

Referência gráfica: Projeto Estou Cá (SESC-Belenzinho 2016/2017)

FICHA TÉCNICA

SESC – SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO	SESC BELENZINHO	YOYO, TUDO QUE VAI VOLTA	EXPOSIÇÃO
Administração Regional no Estado de São Paulo	Gerente Marina Avilez	IDEALIZAÇÃO	Projeto Expográfico Ricardo Amado
Presidente do Conselho Regional Abram Szajman	Adjunto Fabio Luiz Vasconcelos	Yoyo Base7 Projetos Culturais	Projeto de Iluminação Guilherme Isnard
Diretor do Departamento Regional Danilo Santos de Miranda	Programação COORDENAÇÃO Salette dos Anjos	Curadoria Ricardo Ribenboim	Identidade Visual Máquina Estúdio Kiko Farkas
SUPERINTENDÊNCIAS	SUPERVISÃO Catia Leandro	Produção Executiva Raul Cavalcanti	Cenotecnia Fourmi Cenografia
TÉCNICO-SOCIAL Joel Naimayer Padula	PRODUÇÃO Tiago de Souza	PRODUÇÃO	Projeto Educativo Zebra5 Jogo e Arte Alberto Tembo
COMUNICAÇÃO SOCIAL Ivan Giannini	EDUCATIVO Vanessa Oliveira	Cia das Licenças	Oficina Educativa da Obra de Regina Silveira Paulo Portella Filho
ADMINISTRAÇÃO Luiz Deoclécio Massaro Galina	Edison Eugênio	Direção Geral Arnaldo Spindel Ricardo Ribenboim	
ASSESSORIA TÉCNICA E DE PLANEJAMENTO Sérgio José Battistelli	Administrativo Marcelo de Jesus	Direção Adjunta PLANEJAMENTO E PROJETOS Renata Viellas Rödel	
GERÊNCIAS	Comunicação Ricardo Martins	PRODUÇÃO Daniela Vicedomini Coelho	
ARTES VISUAIS E TECNOLOGIA Juliana Braga de Mattos	Infraestrutura Josué Cardoso	ADMINISTRATIVO E FINANCEIRO Carmen Maria de Sousa	
ADJUNTA Nilva Luz	Serviços Edmilson Ferreira Lima	Coordenação de Conteúdo Yuri Fomin Quevedo	
ASSISTENTE Kelly Teixeira		Produtora Assistente Nathalia Pamio Luiz	
ESTUDOS E DESENVOLVIMENTO Marta Raquel Colabone		Assistentes Fabiola Antonio Shirlene Lourenço Vitor Ferreira	
ADJUNTO Iã Paulo Ribeiro			
ASSISTENTE Daniel Douek			
ARTES GRÁFICAS Hélcio Magalhães			
ADJUNTA Karina Musumeci			
ASSISTENTE Rogério Ianelli			
Wendell Vieira			

EDUCATIVO

Coordenação: Alberto Tembo (Zebra5) e Edison Eugênio (SESC).

Supervisão: Amanda Cuesta, Josinaldo dos Santos e André Teixeira.

Educadores: Anabel Antinori, Anna Carolina Catarino, Bruno Angel Villen, Débora Elise de Almeida, Emerson Freire, Erika Francelino, Gabriel Cardoso Gonzaga, Jonathan Procópio, Juliana Caetano, Karina Ribeiro Amorim, Karoline Rodrigues Araujo, Larissa Cordeiro da Silva, Cristian Reichert, Marcela Lima, Rafael Serra Bernava, Rafaela Castro, Rita Mergulhão Ferreira, Robson Cardoso Venancio, Sheila Vilela, Thabata Vecchio, Vanessa Oliveira, Victor Hugo, Vinicius Araujo Buava e Wesley Machado da Silva.