

**ESCOLA LIBERTÁRIA DE ARTES: PROCESSOS
ITINERANTES DE APRENDIZAGEM E CRIAÇÃO**
**ESCOLA LIBERTÁRIA DE ARTES: ITINERANTING
PROCESSES OF LEARNING AND CREATION**

Alessandra Barbosa da Nóbrega Biá
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

Davi Giordano
Universidade Estadual de Maringá

Resumo: Esta pesquisa analisa o desenvolvimento de processos itinerantes de criação e pedagogia proporcionados pela Escola Libertária de Arte em suas ações nas periferias da cidade do Rio de Janeiro. O artigo aborda o ensino associado à noção de espaços móveis de aprendizagem como caminhos expandidos no campo do ensino das artes cênicas em dimensões da educação não-formal.

Palavras-chave: arte; educação; liberdade; autonomia; ensino das artes cênicas

Abstract: This research analyzes the development of itinerant processes of creation and pedagogy learning provided by the Escola Libertária de Artes in its actions in the suburbs of the city of Rio de Janeiro. The article explores the potential of “mobile learning spaces” as expanded paths in the field of performing arts teaching in dimensions of non-formal education.

Keywords: art; education; freedom; autonomy; teaching the performing arts

Recebido em 27/07/2022

Aceito em 22/08/2022

Moringa Artes do Espetáculo, João Pessoa, UFPB, v. 13 n. 2, jul-dez/2022

A Escola Libertária de Artes (ELA) surgiu da compra de uma *kombi home*¹ que foi transformada em uma escola móvel de educação artística, em 2019, com o objetivo de desenvolver um processo educador através da arte com base no cotidiano de comunidades diversas, permitindo, assim, a desconstrução da ideia de sala de aula associada à fixidez espacial. A ELA propõe um espaço de aprendizagem móvel, que funciona como um ateliê itinerante, promovendo a liberdade de expressão artística e criação cênica com crianças de periferias do Rio de Janeiro.

A criadora da ELA, Alessandra Biá, havia atuado por três anos no campo da arte-educação não formal, como estagiária e posteriormente, educadora, no Programa Educativo do Centro Cultural Banco do Brasil, experiência que levou à sua formação a noção de aula como um grande ateliê de aprendizagem e criação, associada a práticas de pesquisas, estudos, reuniões e experimentações artísticas. É ela quem se enuncia em primeira pessoa neste artigo.

Imagem 1: Crianças dentro da *Kombi Home* da Escola Libertária de Artes



1 A *Kombi Home* é uma adaptação da utilitária clássica da Volkswagen, criado nos anos 1950, com a inserção de equipamentos semelhantes a um trailer básico de viagem, como sofá, pia, geladeira, etc.

Moringa Artes do Espetáculo, João Pessoa, UFPB, v. 13 n. 2, jul-dez/2022

De 2013 até 2019, lidei, como professora concursada do município, com uma rotina de trinta aulas semanais, nas quais me dediquei a novecentos alunos e entrei em contato com uma série de situações individuais e coletivas ligadas às suas realidades. Além de uma rotina desgastante em termos de cansaço físico, houve também uma forte demanda emocional. Uma situação em específico marcou minha experiência de artista-docente.

No dia 20 de junho de 2018, eu estava discutindo com meus alunos sobre a expressão *favelado* e a forma como a favela era tratada pelo Estado, sobre ser negro, sobre o racismo, entre outras questões. Durante a roda de discussão, em que pairava certa paz, de repente, ouvimos um estalo metálico. E logo vieram mais sons de tiros. Todos nos jogamos no chão e fomos nos arrastando até o corredor para encontrar o resto dos alunos da escola. Um aluno começou a ficar por cima do outro, em situação de total desespero. Ouvimos helicópteros dando tiros do alto. Eram rajadas e mais rajadas e os alunos e funcionários da escola sem nenhuma proteção. Descemos pela rampa até o térreo da escola. As crianças começaram a passar mal: algumas desmaiaram, algumas vomitaram, outras choravam muito. Tínhamos, todos, medo de morrer. Pediram-se que cantasse uma música, mas eu não conseguia. Então as próprias crianças começaram a cantar, fizeram uma roda e rezaram.

Quando o perigo passou e os pais vieram buscar seus filhos, soubemos que um ex- aluno, o menino Marcus Vinicius da Silva, de quatorze anos, havia sido assassinado pela operação policial. A comunidade toda ficou muito abalada. Aquela tragédia e a sensação viva da lembrança de ver a escola sendo fuzilada se somavam ao recente assassinato de Marielle Franco (ex-vereadora e moradora da comunidade) e ao cotidiano de guerra da Maré. Nesses momentos, penso, há uma necessidade coletiva de se aglutinar, de digerir e de expressar os sentimentos. A arte pode ser um modo de transmutar a dor.

Imagem 2: Apresentação na Arena Dicró, em dezembro de 2018.



A experiência na Maré fez com que eu me compreendesse como, mais do que uma professora de artes cênicas, uma “artista”, no sentido do ativismo proposto por Stéphanie Lemoine e Samira Quardi, “no entrecruzamento de interrogações sobre as possibilidades em trânsito entre arte e política na contemporaneidade” (LEMOINE; QUARDI, 2010, p.5, tradução nossa), o que sugere uma relação da arte com o espaço público em suas múltiplas possibilidades de questionamentos críticos e sociais.

Imagem 3. Ação por Marcus Vinícius no pátio da Escola Municipal Professor Paulo Freire, em 26/06/2018.



Dois anos depois, no trabalho final do Mestrado em Ensino de Artes Cênicas, eu escrevia o seguinte:

E afinal quem eu sou? Descobri que talvez eu não seja uma professora. Eu estive como professora de artes cênicas porque o espaço de trabalho era uma Escola e minha formação como licenciada em artes cênicas me permitia também vestir a capa de professora. Capa sim, como uma super heroína, que, de certa forma, iria salvar aquelas crianças através da educação e da arte. A oportunidade de estar dentro do espaço escolar, de ter minhas turmas, me saltava aos olhos. Quando eu trabalhava fora da escola, na educação não formal, as crianças eram tão passageiras. Muita gente vem me dizer que eu faço a diferença na Maré, que as crianças precisam muito de mim, que precisam de arte por lá. Curioso como todo esse discurso é semelhante ao dos jesuítas na época da colonização. Eu poderia mentir durante essa dissertação inteira e dizer que fui para a Maré ensinar artes para *Moringa Artes do Espetáculo, João Pessoa, UFPB, v. 13 n. 2, jul-dez/2022*

as crianças. E que eles aprenderam muito comigo. Mas eu não fui. Eu fui para a Maré para poder me reencontrar comigo mesma, comigo criança. Eu fui para a Maré preencher buracos do meu inconsciente. Eu fui para a Maré porque era uma necessidade de aprendizagem minha estar dentro da favela, refletir com aquelas crianças, escutar aquelas crianças e criar. (...) Eu não fui para a Maré para ensinar. Eu fui para aprender. Para viver arte junto, naquele contexto específico que me completava artisticamente, que me alegrava, que me fazia bem. (Disponível em: <http://www.unirio.br/cla/ppgeac/dissertacoes-defendidas-em-2020>)

A Escola Libertária de Artes nasce como diferença em relação ao espaço escolar, onde o ensino de artes enfrenta o excesso de aulas, a sobrecarga de demandas diversas, a baixa motivação do corpo docente e da gestão pública, a falta de recursos, dentre outros problemas ligados ao ensino institucional. A ELA foi concebida com o objetivo de experimentar a autonomia na concepção de ensino e aprendizagem da arte, como contexto aberto à noção de autoria que motiva um professor a desenvolver sua própria pesquisa de linguagem. “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 2005, p.29).

Processo itinerante de aprendizagem e criação

As primeiras experiências da ELA aconteceram dentro da própria comunidade da Maré, para proporcionar aos meus alunos e a outras crianças uma experiência de ensino das artes fora do contexto escolar, e em seguida se expandiu para outras comunidades – Cidade de Deus, Santo Amaro e bairros do centro do Rio de Janeiro – com oficinas de artes e ações sociais (estas últimas mobilizadas em função do contexto da pandemia da Covid-19)². Embora tenha começado

² Algumas das ações receberam suporte financeiro e cultural do edital da LAMSA *Moringa Artes do Espetáculo, João Pessoa, UFPB, v. 13 n. 2, jul-dez/2022*

como uma iniciativa individual, hoje a ELA articula um coletivo de artistas educadores. Nestes três anos iniciais, em que ainda estamos experimentando modos de funcionar, identificam-se três vieses de ação:

- ELA Aberta / aprender fazendo: Esta foi a ação embrionária da escola, baseada no princípio de que a criação artística necessita apenas de espaço, condições físicas favoráveis e estímulo para ocorrer. Objetos instigadores são colocados à disposição – figurinos, instrumentos musicais, tintas, pincéis, papéis, adereços, etc.

- ELA Troca de Saberes / aprender trocando: Encontros com um mediador de experiência, geralmente em torno de um tipo de manifestação artística: grafite, dança do passinho, filosofia, teatro de máscara, DJ, desenho, arte circense.

- Eventinho / aprender vendo. Nesta ação, levamos à rua uma apresentação artística. Já tivemos literatura de cordel, espetáculo de circo, apresentação musical e contação de histórias.

(consórcio que administra a Linha Amarela, no Rio de Janeiro), do Instituto Invepar, que costuma apoiar projetos socioambientais.
Moringa Artes do Espetáculo, João Pessoa, UFPB, v. 13 n. 2, jul-dez/2022

Imagem 4: o professor-artista Pedro Miranda media atividade na Cidade de Deus.



Já experimentamos divulgar antecipadamente e fazer parcerias locais, mas o que gostamos mesmo é de chegar de surpresa e atrair quem está na área, promovendo uma abertura e um improviso, transformando a praça nas comunidades e entornos das periferias cariocas em locais de atividades lúdicas e criativas. A Kombi conta com um painel de captação da energia solar, para que os equipamentos de som, os ventiladores e outros acessórios ao funcionamento das atividades sejam sustentáveis.

O projeto não dissocia arte e cultura e investe na ideia de que o panorama de projetos sociais e colaborativos podem ser uma forma de identificar o que temos hoje como artes de vanguarda e de experimentação, que se diferenciam de modelos de produção capitalista e de mercado, e na convicção de que a arte pode ser uma forma de produção de modos e comunidades alternativas, “fundadora de existências e produtora de possibilidades de vida” (BOURRIAUD, 2011, p.144). A proposta de transformar a kombi em um dispositivo criador, propulsor e estimulador por experiências diversas na arte-educação, *Moringa Artes do Espetáculo, João Pessoa, UFPB, v. 13 n. 2, jul-dez/2022*

se alinha com o conceito de *transpedagogia*, proposto pelo curador e arte-educador mexicano Pablo Helguera:

Em 2006, propus o termo “Transpedagogia” para tratar de projetos feitos por artistas e coletivos que misturam processos educacionais e a criação de arte, em trabalhos que oferecem uma experiência que claramente é diferente das academias de arte convencionais ou da educação de arte formal. O termo surgiu da necessidade de descrever um denominador comum do trabalho de vários artistas que fugiam das definições normais usadas em relação à arte participativa. Em contraste com a disciplina da educação da arte, que, tradicionalmente, está focada na interpretação da arte ou em ensinar habilidades para criar arte, na *Transpedagogia*, o processo pedagógico é o núcleo do trabalho de arte. Esse trabalho cria seu próprio ambiente autônomo; na maioria das vezes, fora de qualquer estrutura acadêmica ou institucional. (HELGUERA, 2011, p.11).

O conceito de Helguera vem propor reflexões e práticas para projetos como ELA, que se revelam como linhas expandidas da pedagogia em artes, capazes de abarcar participantes e diversos colaboradores na construção de trabalhos sociais, engajados com princípios da arte contemporânea. Dentro da kombi, por exemplo, surgem: tintas, pincéis, instrumentos musicais, tecidos, fantoches, dentre tantas outras possibilidades. Dentro da própria kombi, as crianças podem entrar e assistir a filmes com um pequeno projetor. Nesse sentido, um dado interessante da metodologia proposta pela ELA é o oferecimento de atividades múltiplas e simultâneas. Enquanto algumas crianças optam por pintar, outras experimentam o aprender a tocar violão e outras estão assistindo a filmes dentro da própria kombi. Não há dessa forma, nenhuma imposição do que deve ser vivenciado. Pelo contrário, o aprendizado é um convite multidirecionado, permitindo que a criança tenha autonomia para escolher aquilo que mais atravessa o seu desejo no momento presente. Todas as linguagens são abordadas de forma convidativa: teatro, música, danças e artes visuais, proporcionando uma dimensão de artes integradas.

Moringa Artes do Espetáculo, João Pessoa, UFPB, v. 13 n. 2, jul-dez/2022

Todas essas reflexões nos fazem associar a ELA com o conceito de pedagogia no campo expandido, assim como problematiza Helguera:

No campo expandido da pedagogia em arte, a prática da educação não é mais restrita às suas atividades tradicionais, que são o ensino (para artistas), conhecimento (para historiadores da arte e curadores) e interpretação (para o público em geral). A pedagogia tradicional não reconhece três coisas: primeiro, a realização criativa do ato de educar; segundo, o fato de que a construção coletiva de um ambiente artístico, com obras de arte e ideias, é uma construção coletiva de conhecimento; e, terceiro, o fato de que o conhecimento sobre arte não termina no conhecimento da obra de arte, ele é uma ferramenta para compreender o mundo. (HELGUERA, 2011, p. 12).

Helguera faz referência ao célebre conceito de campo expandido, proposto pela crítica, historiadora de arte e professora da Columbia University, Rosalind Krauss. No artigo *Escultura no campo expandido*, publicado pela primeira vez pela Revista October, em 1979, a autora norte-americana propõe vieses para pensar a arte contemporânea. Na época, seu objetivo era refletir sobre uma nova possibilidade de se compreender o termo escultura, que não poderia mais ser entendido como uma categoria estática. Diante das muitas tendências apresentadas por outros campos artísticos, suportes e práticas de criação, que provocaram pensar sobre o alargamento das fronteiras, resultando na hibridização de algumas linguagens, como as artes visuais, a dança, o teatro, a música, o vídeo, a autora concebeu a noção de campo expandido como uma possibilidade de compreensão teórica das práticas em experimentação da época.

A ideia de pedagogia no campo expandido, também como circulação, está presente no movimento da própria kombi home pelos espaços da cidade. Uma kombi que circula pela região central, onde costuma ficar estacionada durante as noites, e pelas periferias, por onde costuma circular em suas ações artísticas, pedagógicas, éticas, *Moringa Artes do Espetáculo, João Pessoa, UFPB, v. 13 n. 2, jul-dez/2022*

políticas e estéticas. É interessante pensar que a própria arte-educadora é também a motorista da kombi. Nisso, há uma ideia híbrida de direção: dirigir um automóvel e dirigir uma escola de artes. Assume-se, com isso, na palavra direção uma ideia de performance expandida, permitindo que a professora de artes assuma todos os caminhos da arte que deseja levar para o mundo.

Imagem 5: Contação de Histórias com Anderson Barreto na Maré.



O movimento da kombi pelos espaços da cidade, em seus trânsitos, em seus movimentos, em suas cartografias, leva-nos até experiências e oportunidades múltiplas, provocando novos sentidos e possibilidades de participação:

A participação do espectador é fundamental aqui, é o princípio do que se poderia chamar de “proposições para a criação”, que culmina no que formulei como antiarte. Não se trata mais de impor um acervo de idéias e estruturas acabadas ao espectador, mas de procurar pela descentralização da arte, pelo deslocamento do que se designa como arte, do campo intelectual racional, para a proposição criativa vivencial; dar ao homem ao indivíduo de hoje a possibilidade de “experimentar a criação” [...]

Moringa Artes do Espetáculo, João Pessoa, UFPB, v. 13 n. 2, jul-dez/2022

algo que para ele possuía significado. [...] procurar um modo de dar ao indivíduo a possibilidade de “experimentar!”, de deixar de ser espectador para ser participante (OITICICA, 1978, p.69/70).

Inspirados nas palavras de Hélio Oiticica e suas concepções sobre a arte, podemos dizer que a kombi se alinha à ideia de uma arte em deslocamento, uma arte propositiva, uma arte vivencial, que vem para trazer ao espectador a ideia de jogo e experimentação, se abrindo a diferentes modos de participação. As crianças possuem, assim, a possibilidade de experimentar livremente aquilo que desejam. Com isso, podemos dizer também que a Escola Libertária de Artes se aproxima à ideia de Joseph Beyus, artista multimeios que fazia desenhos, esculturas, dava aulas, performava, escrevia e também atuava politicamente. Beyus criou o que podemos chamar de conceito ampliado de arte, que nada mais é que a expansão das compreensões do sentido e da fruição da arte: Beyus tensiona os limites entre arte e pedagogia quando afirma entender suas obras como uma aula e suas palestras e oficinas como obras de artes.

[...] o artista queria ir mais além, introduzindo uma visão de arte expressa em todas as áreas da vida humana (conceito ampliado de arte) que agiria assim mais diretamente “dentro” dos indivíduos, ou seja, o trabalho de arte poderia conscientizar as pessoas de que cada ser humano é um ser criador em potencial e com capacidade de usar esta potencialidade para moldar a sociedade em que vive. (ROSENTHAL, 2011, p.111)

Beyus acreditava que “todo ser humano é um artista” (*apud* ROSENTHAL, 2011, p.114) e que a sociedade só iria mudar de fato quando as pessoas se percebessem enquanto artistas e, portanto, escultores/arquitetos sociais. O conceito ampliado de arte percebido por Beyus dialoga diretamente com o trabalho pedagógico:

A partir da década de 1970, seus trabalhos passam a buscar constantemente uma “via pública”, ou seja, a realização de projetos públicos que agiriam diretamente no organismo social através da união da arte com atividades políticas e educativas. Quanto mais Beuys se convenciu de que seu trabalho deveria caminhar na direção de uma atuação social mais direta, mais os seus interesses se convergiam para atividades de cunho político e educacional que instigam sem uma reflexão dialógica acerca de conceitos como liberdade e criação. (idem, p.112-113).

A pedagogia do teatro ou a situação pedagógica³, como escreve Gilberto Icle (2009), foi impulsionada por estudos sobre os processos artísticos apresentados por Stanislavski, Bertolt Brecht e Augusto Boal e que, posteriormente, se transformaram em uma pedagogia teatral. Neste sentido, me pareceu instigante tomar o espaço social como um lugar possível para a proposição de uma situação pedagógica. Há na rua uma série de estímulos: a arquitetura de uma praça (que propõe uma espécie de cenografia teatral); os sons do ambiente; a passagem de transeuntes; a relação dos corpos com as superfícies. A kombi estacionada e aberta parece render homenagem às carroças medievais do teatro mambembe.

Seguindo esse ponto de vista, o teatro passa a se interessar não apenas pelas práticas do ator, mas por todas as práticas incluídas neste fenômeno social e que podem ser utilizadas em diferentes contextos e com objetivos diversos. A pedagogia do teatro seria tomada, assim, “como urgência de humanização dos sujeitos na vida contemporânea, por intermédio das práticas teatrais”. (ICLE, 2009, p.3). Levar oficinas de teatro para praças públicas como espaços móveis de aprendizagem nos traz também algumas indagações tomadas do

³ A situação pedagógica que Gilberto Icle aponta diz respeito às inclinações cênicas que começaram a surgir durante o século XX e que passaram a priorizar o aspecto pedagógico do teatro ao invés do espetáculo: “Nesse sentido, o teatro tem se apresentado sob a forma pedagógica em ambientes tão diferentes quanto empresas, igrejas, associações, ONGs, escolas, presídios, hospitais; o que quer dizer que a forma privilegiada de sua presença, com vistas a esses processos de humanização, não é o espetáculo, mas a situação pedagógica”. (ICLE, 2009, p.2)

Teatro do Oprimido. Em seus escritos, Augusto Boal trata justamente da experiência do encontro, da possibilidade de executar uma prática artística junto a grupos e comunidades diversas, promovendo a criação como um campo coletivo de reflexão:

Creio que o teatro deve trazer felicidade, deve ajudar-nos a conhecermos melhor a nós mesmos e ao nosso tempo. O nosso desejo é o de melhor conhecer o mundo que habitamos, para que possamos transformá-lo da melhor maneira. O teatro é uma forma de conhecimento e deve ser também um meio de transformar a sociedade. Pode nos ajudar a construir o futuro, em vez de mansamente esperarmos por ele. (BOAL, 2008, p. 6).

Quando levo uma experiência de educação, por meio da arte, aos espaços públicos, sou movida pelo desejo de proporcionar também uma ideia de que a arte faz parte da ecologia, da cidadania, da experiência social e coletiva como um todo. Concordo que seja preciso configurar o plano do microcotidiano dentro de uma macro-perspectiva, sintonizar o sujeito com as ecologias social e ambiental (GUATTARI, 2012). Todos nós pertencemos a um ecossistema, uma natureza maior que está implicada na forma como afetamos e somos afetados pelo que se passa ao nosso redor. Transmutar as energias cotidianas para uma finalidade artística pode ser uma alternativa interessante para se desviar dos sistemas dominantes que configuram uma subjetividade homogênea. Busco me aproximar da Ecosofia de Guattari, da possibilidade de criar a vida cotidiana como obra de arte, sem que haja separação entre as duas instâncias, para repensar as formas de existência, os fluxos subjetivos e as redes afetivas.

A articulação de projetos orientados pelo objetivo de reconstituir as experiências subjetivas atua como um contrafluxo ao domínio de massa, e penso que o investimento em práticas de resistência colabora para a produção de novas subjetividades, em que buscamos conectar os planos individuais, para um processo coletivo de integração. Por meio do teatro, revemos nosso modo de existência, lidamos co-

Moringa Artes do Espetáculo, João Pessoa, UFPB, v. 13 n. 2, jul-dez/2022

nosco e com o mundo, como escreve o filósofo francês Gilles Deleuze quando os processos de subjetivação como forma de ir além do saber e do poder, estando em constante devir:

Devir é nunca imitar, nem fazer como, nem se conformar a um modelo, seja de justiça ou de verdade. (...) À medida que alguém se transforma, aquilo em que ele se transforma muda tanto quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, de núpcias entre dois reinos. (DELEUZE e PARNET, 1998, p. 3)

Se não nos voltamos ao objetivo de atingir uma forma ou definição, se estamos em eterno processo de transformação, de re/des/construção, há um movimento constante que, no caso do professor, é a busca constante por sua formação e desenvolvimento continuado. Nesse sentido, ser docente implicaria em permanente prática de auto experimentação, de reinvenção de si, resultando em urgência por ações e descobertas.

No projeto da ELA, o espaço público constitui este elemento fundamental que, mais do que emoldurar, conduz o que se entende por pedagogia e o que se pretende com o teatro. Trata-se de um exercício contínuo de aprendizagem, dedicado não somente às crianças e aberto não apenas aos participantes, mas também aos que passam, aos que observam, aos que podem ser tocados pela experimentação, pela sensibilização, pelas trocas poéticas, pelo hibridismo dessa escola sem paredes.

A cada encontro ou intervenção proposta na ELA são geradas falas, interações, corporeidades, desenhos, músicas, cenas e inúmeras sensações e sentimentos. Ao mesmo tempo em que o processo artístico emerge de sua relação com cada território, ele ganha autonomia e se manifesta de modo independente do contexto em que está inserido, permitindo inclusive uma distância crítica, através do seu viés pedagógico. Naira Ciotti, professora e performer, defende em suas proposições a ideia de um professor-performer com práticas híbridas

Moringa Artes do Espetáculo, João Pessoa, UFPB, v. 13 n. 2, jul-dez/2022

e lembra que, associada à arte, a educação ganha outro sentido – “é com olhos de artista que estou vendo a educação aqui” (CIOTTI, 2014, p. 7). As ideias de Naira nos trazem também a proposta de espaços colaborativos como performances coletivas, ou seja, espaços públicos como possibilidades de experiências coletivas de aprendizagem.

Considerações finais

A Escola Libertária de Artes promove uma abertura a novas possibilidades no campo da educação artística nas dimensões do ensino não formal. Se “os termos arte/educação e arte/educadores(as), hoje utilizados com crescente frequência, são denominações em constante mutação e, como sempre, atrelados a fundamentações conceituais” (NAKASHATO, 2009, p.15), o coletivo que a mantém precisa se manter em constante questionamento sobre como um conjunto de artistas e metodologias podem inspirar inovadoras práticas para professores.

Outro ponto interessante desta pesquisa é revelar como profissionais formados em Licenciatura em Artes Cênicas podem buscar campos de atuação profissional para além do ensino formal e do espaço escolar. Esse tipo de projeto revela como fazer teatro e ensinar teatro são atividades interligadas. Entendemos que ser professor não é estar em sala de aula, e sim estar em qualquer lugar que possa ser transformado e tocado pelas dimensões e camadas de teatralidade. Daí a ideia que provocamos neste artigo como espaços móveis de aprendizagem. A ELA se fundamenta na aliança entre arte e educação, principalmente no campo do ensino não formal.

Em seu artigo *Da arte docência e inquietações contemporâneas para a pesquisa em educação*, a autora Luciana Gruppeli Loponte afirma seu interesse em pensar a prática docente à luz das provocações advindas das artes contemporâneas:

Pensar a docência, em especial a docência na educação básica, e uma formação aliada às artes, estética, e as inquietações

advindas daí, são temáticas que têm ocupado meus interesses de pesquisa nos últimos anos; em especial, com um foco nas provocações que as artes visuais contemporâneas podem trazer para nossos modos de pensar e problematizar a docência, em qualquer nível de ensino ou área de conhecimento. (LOPONTE, 2013, p.34/35).

Muito se fala de ensino e aprendizagem nas artes, porém poucas pesquisas direcionam o olhar especificamente para as condições e necessidades do professor-artista, daquele que busca engajar-se em expandir seus conhecimentos com base nos entrelaçamentos entre arte, educação e sociedade. Neste sentido, a pesquisa de Loponte é de extrema contribuição na medida em que propõe uma reflexão e análise sobre a noção de docência artística, vista como:

Um modo de ser docente, de uma ética docente contaminada com uma atitude estética. Vários conceitos imbricam-se e reinventam-se nos bastidores dessa docência: estética da existência, artes de si, ascese, *askésis*, *etopoética*, ética e política, ética e estética, cuidado de si e dos outros, inquietudes de si, vida como obra de arte. (LOPONTE, 2013, p.36).

Para a autora, a docência requer: “uma atitude, uma postura, um modo de existência impregnado pelo pensamento que pode advir da arte” (idem).

A potência de uma docência artista nos indica um processo de abertura para pensarmos além do mesmo a respeito da relação entre arte e docência, ou sobre os processos de formação docente, quaisquer que sejam. Na palavra docência há um germe de gerúndio, de algo acontecendo, de algo se fazendo continuamente. E é mesmo a partir dessa matéria, flexível e maleável, em contínua criação e recriação, que se constitui uma docência imbuída de uma atitude artista consigo mesma e com o mundo. (LOPONTE, 2013, p.37).

Por trás do movimento de formação continuada existiria, como um amálgama, uma dimensão estética enquanto área de conhecimento, visão de mundo e concepção ética em constante construção e devir. A proposição de tais ideias parece ricamente relevante para aproximar artistas e professores de metodologias alternativas, que se contraponham à educação institucionalizada, formal ou restrita a modelos padronizados. Como experiência móvel de interação com o espaço público, que aciona o professor-performer, a Escola Libertária de Artes procura a resistência e a re-existência do ensino de artes cênicas.

Referências

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BOURRIAUD, Nicolas. **Formas de vida: a arte moderna e a invenção de si**. Tradução de Dorothée de Bruchard. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CABRAL, Beatriz Angela Vieira. **O drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.

CIOTTI, Naira. **O professor-performer**. Natal: EDUFRN, 2014.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GUATTARI, Felix. **As três ecologias**. Tradução de Maria Cristina F. Bittencourt. São Paulo: Papyrus, 2012.

HELGUERA, Pablo. Transpedagogia. In: HELGUERA; HOFF (org). **Pedagogia no campo expandido**. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011. Disponível em: <http://latinamerica->

nartathunter.org/uploads/Pedagogia_no_campo_expandido_-_8Bie-
nal%20Portuguese.pdf. Acesso em 27/07/2022.

ICLE, Gilberto. Da pedagogia do ator à pedagogia teatral: verdade, urgência, movimento. In: Percevejo online, número 2, volume 1, 2009. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/opercevejoonline/article/view/525>. Acesso em 27/07/2022.

KRAUSS, Rosalind. A escultura no campo ampliado. In: **Gávea: Revista semestral do Curso de Especialização em História da Arte e Arquitetura no Brasil**. Rio de Janeiro: PUC-RJ, n. 1, 1984 (originalmente publicado em 1979).

LEMOINE, Stéphanie; OUARDI, Samira. **Artivisme: Art, action politique et résistance culturelle**. Paris: Éditions Alternatives, 2010.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Da arte docência e inquietações contemporâneas para a pesquisa em educação. In: **Revista Teias**, v.14, n.31, p.34-45, maio/ago, 2013.

NAKASHATO, Guilherme. **A Educação não formal como campo de estágio: Contribuições na formação inicial do arte/educador**. Dissertação de Mestrado. Orientação de Rejane Galvão Coutinho. Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2009. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/86916>. Acesso em 27/07/2022.

OITICICA, Hélio. Situação da vanguarda no Brasil. 1966. In: PECCININI, Daisy. **O objeto na arte – Brasil Anos 60**. São Paulo: Fundação Álvares Penteado, 1978. p. 69-70.

ROSENTHAL, Dália. Joseph Beuys: o elemento material como agente social. **Revista ARS**, São Paulo, v. 9, n. 18, 2011. p. 110-133. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ars/article/view/52789>. Acesso em 27/07/2022.

Moringa Artes do Espetáculo, João Pessoa, UFPB, v. 13 n. 2, jul-dez/2022