

UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

DRAMATURGIAS EM EDUCAÇÃO:

POÉTICAS PERFORMATIVAS NO COTIDIANO ESCOLAR

LETÍCIA LEONARDI VIANNA

**SÃO PAULO
2019**

LETÍCIA LEONARDI VIANNA

DRAMATURGIAS EM EDUCAÇÃO:

POÉTICAS PERFORMATIVAS NO COTIDIANO ESCOLAR

TESE APRESENTADA AO INSTITUTO DE ARTES DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE
MESQUITA FILHO”, PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE
DOUTORA EM ARTES CÊNICAS.

Linha de Pesquisa: Estéticas e Poéticas Cênicas

Orientadora: Profa. Dra. Marianna F. Martins Monteiro

Bolsa Capes - Demanda Social.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Campus de São Paulo

Instituto de Artes

São Paulo - 2019

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marianna Francisca Martins Monteiro (Orientadora)

Profa. Dra. Carminda Mendes André

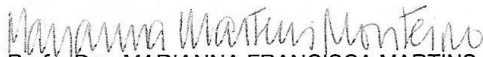
Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo

Profa. Dra. Naira Neide Ciotti

Prof. Dr. Cassiano Sydow Quilici

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE LETÍCIA LEONARDI VIANNA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES, DO INSTITUTO DE ARTES.

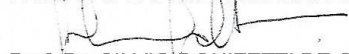
Aos 15 dias do mês de abril do ano de 2019, às 14:00 horas, no(a) Instituto de Artes - sala 303, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. MARIANNA FRANCISCA MARTINS MONTEIRO - Orientador(a) do(a) Departamento de Artes Cênicas Ed Fund Com / Instituto de Artes de São Paulo, Profa. Dra. CARMINDA MENDES ANDRE do(a) Departamento de Artes Cênicas Ed Fund Com / Instituto de Artes de São Paulo -Profa. Aposentada, Prof. Dr. SILVIO DONIZETTI DE OLIVEIRA GALLO do(a) Departamento de Filosofia e História da Educação / UNICAMP, Prof. Dr. CASSIANO SYDOW QUILICI do(a) Teorias do Teatro e da Performance / UNICAMP, Profa. Dra. NAIRA NEIDE CIOTTI do(a) Pós-Graduação em Artes Cênicas / UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da TESE DE DOUTORADO de LETÍCIA LEONARDI VIANNA, intitulada **DRAMATURGIAS EM EDUCAÇÃO: Poéticas Performativas no Cotidiano Escolar**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: aprovada. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.



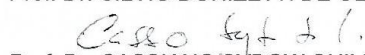
Profa. Dra. MARIANNA FRANCISCA MARTINS MONTEIRO



Profa. Dra. CARMINDA MENDES ANDRE



Prof. Dr. SILVIO DONIZETTI DE OLIVEIRA GALLO



Prof. Dr. CASSIANO SYDOW QUILICI



Profa. Dra. NAIRA NEIDE CIOTTI

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes
da UNESP

L581d

Leonardi, Letícia (Letícia Leonardi Vianna), 1984-

Dramaturgias em educação: poéticas performativas no
cotidiano escolar / Letícia Leonardi. - São Paulo, 2019.
241f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Marianna Francisca Martins Monteiro
Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes

1. Teatro na educação. 2. Performance (Arte). 3. Teatro -
Aspectos políticos. 4. Teatro e sociedade. I. Monteiro, Marianna
Francisca Martins. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de
Artes. III. Título.

CDD 792.01

(Laura Mariane de Andrade - CRB 8/8666)

*Para todos os professores que passaram em
minha vida, especialmente aqueles que não
cessaram em reinventar-se.
Aos meus antigos e novos alunos, sobretudo as
crianças que colocam todo o saber acadêmico
em xeque.
Ao meu filho (a) que aí vem, um mistério que
não posso calcular.*

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa cedida ao longo de três anos, que viabilizou a realização deste projeto.

À profa. Marianna Monteiro, minha orientadora, que admiro tanto. Obrigada pelo conhecimento compartilhado, por me introduzir referências que eu desconhecia, pela curiosidade, pela franqueza, pela alegria vibrante e pelo seu olhar cirúrgico. Sobretudo, agradeço pela orientação intuitiva e generosa que me permitiu encontrar caminhos significativos.

À Denise Getúlio que de outra maneira também me orientou ao longo desses mesmos anos me ajudando a descobrir o olhar amoroso que faltava para mim mesma. Ao Joel Katz que de maneira muito precisa me ajudou a compreender a necessidade de ingressar neste doutorado.

À Carmina Mendes André e sua presença na minha história como estudante, pesquisadora e artista, por suas contribuições permanentes e também durante a qualificação. Por seu olhar atento, generoso e provocador que me inspira no ofício de professora e me despertou para caminhos que eu não poderia jamais supor. Ao Silvio Gallo por compartilhar os seus conhecimentos e por ter participado da banca de qualificação trazendo contribuições valiosas.

Ao meu companheiro Alexandre Vianna que é o meu grande amor, o meu grande parceiro de vida e de arte, amor que acolhe e incentiva. À toda a minha família, mas sobretudo a minha mãe Maria Helena e a meu pai Léo, que nos momentos mais críticos da pesquisa me ofereceram sua casa como retiro acadêmico, com amor, afeto e comidas gostosas. Pelas leituras que minha mãe, como grande professora que é, fez de partes da pesquisa.

Às minhas avós Zaira e Norma que sempre mostraram amorosa curiosidade por entender porque tanto eu escrevia e ao meu avô poeta Zé Leonardi que tanto me moveu naquilo que sou. À Alice, que desanuviava qualquer mente cansada, ao Rafa, a Marli, ao Bera e também à Juliana, que é a irmã mais amorosa, objetiva e sensata que eu poderia ter.

À Cristina Angiolucci, Clarissa Moser, Andrea Fonseca, Élder Sereni, Camila Andrade, Beatriz Marsiglia, Juliana Mado, Jorge Peloso, Deise de Brito,

Milene Valentir Ugliara e Kanzelu, amigos imprescindíveis, companheiros de arte e de pesquisa com os quais teci conversas e ouvi comentários acerca do trabalho. À Letícia Nunes de Moraes pelo olhar cuidadoso com a revisão do exemplar final.

A todos os integrantes do Grupo Terreiro de Investigações Cênicas: teatro, brincadeiras, rituais e vadiagens, ao Coletivo Cênico Joanas Incendeiam, às crianças, aos professores e a todo corpo escolar que partilham comigo um cotidiano na escola.

A minha gratidão a todos os professores que passaram pelo *Laboratório Dramaturgias Contemporâneas em Educação* e àqueles que permanecem, o meu reconhecimento mais profundo, especialmente: Carolina Cortinove e a sua dedicação incansável, a Alexandre Marques pelo seu filosofar desviante, a Alice Pamplona sempre alegre e disponível, a Fernanda Gois pelo enfrentamento e coragem consigo mesma, a Osmar Guerra por ter deixando marcas, a Luciana Amaral, presença leve e dançante, a Giovanna Ghiurghi e a Wagner Menegare por compartilharem suas narrativas.

Obrigada a todos os professores ainda não citados até aqui que concederam suas histórias, fotografias e saberes: Denise Pinto, Mário Filhou José, Cynthia Aragão, Pedra Homem, Marília Amorim, Denise Pereira Rachel (Coletivo Parabelo), Renata Lima, Mariana Souto Mayor e Elodia Honse Lebourg.

À minha professora Telma, da educação básica, que eu não sei por onde anda, mas que deixou marcas profundas naquilo que sou com pequenos gestos cotidianos em direção à curiosidade, à poesia e à arte.

No início do mundo, A Verdade andava de vila em vila, de cidade em cidade, espalhando a verdade. Da mesma forma procedia A Mentira, passava de cidade em cidade, de vila em vila, contando a mentira. Às vezes, quem chegava primeiro era a Mentira, outras vezes, era a Verdade. Quem chegava depois desdizia aquilo que a primeira havia dito, narrando a sua versão. Sem se conhecerem, ambas aprenderam a se odiar... então, um dia, num vilarejo não muito distante, a Verdade cruzou com a Mentira e a Mentira cruzou com a Verdade, olharam-se fixamente em silêncio, e então duelaram.

Em meio ao duelo, a Verdade cortou a cabeça da Mentira e, antes que a Mentira caísse, cortou também a cabeça da Verdade. As cabeças rolaram pelo chão de terra batida. Cega, a Mentira pegou a cabeça da Verdade e a Verdade colocou a cabeça da Mentira e ambas continuam a vagar de vila em vila, de cidade em cidade...

(Conto de tradição oral ioruba).

RESUMO

Esta tese realiza uma pesquisa bibliográfica acerca de conceitos como *teatralidade*, *performatividade*, *espaço performático*, e o lugar do *ritual* para pensar processos artístico-pedagógicos na interface com uma metodologia de natureza cartográfica, onde o pesquisador se insere no contexto da pesquisa. Para tanto, utilizo-me de minha experiência na educação, do trabalho de campo realizado com educadores de contextos diversos, bem como da experiência no *Laboratório Dramaturgias Contemporâneo em Educação*, por mim desenvolvido ao longo da pesquisa. Problematizo assim, a experiência do jogo teatral enquanto repertório e as (re)escrituras da experiência vivida como práticas de arquivo. Proponho pensar práticas corporificadas na educação a partir dos conceitos de arquivo e repertório, de modo a propor uma dramaturgia (roteiro) da sala de aula que revele relações e tensões entre ética, estética e política. Busco demonstrar o potencial de se ler a escola, de projetá-la como entre-lugar, espaço liminar ou performático preñado de imagens por meio da utilização da ferramenta de análise conceitual “como se fosse *performance*”. Para tanto, apresento e desenvolvo o conceito de microimagens, uma técnica de montagem tecida pelo olhar, que pode ser uma forma de registro a serviço do professor que deseja poetizar a escola, e como uma forma poética de transformação de si.

Palavras-chave: teatro; educação; *performance*; arquivo; poética.

RESUMEN

Esta tesis realiza una investigación bibliográfica sobre los conceptos teatralidad, performatividad, espacio performativo y discute también el lugar del ritual con la intención de pensar procesos artístico-pedagógicos en interfaz con una metodología de naturaleza cartográfica en la que el investigador se inserta en el contexto de la investigación. Para la realización del trabajo de campo con educadores de diferentes contextos fue fundamental mi propia experiencia en el ámbito de la educación, sobre todo para la creación del *Laboratorio Dramaturgias Contemporáneas en Educación*, por mí desarrollado a lo largo de la investigación y donde se dieron las experiencias analizadas. Para repensar la experiencia del juego teatral como repertorio, propongo las (re) escrituras de la experiencia vivida como prácticas de archivo, recurso para pensar prácticas encarnadas en el cotidiano escolar a partir de los conceptos de archivo y repertorio. Con ello se propone la construcción de una dramaturgia (guión) de aula que revele las relaciones y tensiones entre ética, estética y política. Busco demostrar el potencial de leer la escuela tomándola como un espacio liminar o performativo, fértil de imágenes que se pueden capturar a través de la herramienta de análisis conceptual "como si fuera *performance*". Para ello, presento y desarrollo el concepto de "microimágenes", que consiste en una técnica de montaje tejida por la mirada, una forma de registro que permite al profesor poetizar la escuela, si así lo desea, como también puede ser una forma poética de transformación de sí.

Palabras clave: teatro; educación; *performance*; archivo; poética.

Sumário

Primeiro Movimento: arar o campo.....	12
---------------------------------------	----

Segundo Movimento

A PERFORMATIVIDADE DO PROFESSOR	27
A pesquisadora-professora e o corpo vibrátil	28
a) O teatro como uma forma de relação com o mundo.....	31
b) O corpo participativo como elo entre dois mundos.....	33
O professor profeta e o professor militante	35
O híbrido professor-performer.....	43
O corpo do professor: abjeção e performatividade.....	52
Corpos de professores	63

Terceiro Movimento

O ESPAÇO PERFORMÁTICO	78
Uma epistemologia dos sentidos.....	79
Roteiros: arquivos e repertórios.....	83
O espaço performático.....	85
Entre o teatro, a aula e o ritual	89
a) A aula como sistema mágico-social, um ritual de integração	95
b) O ritual e o senso de coletividade	96
c) O ritual como prática de transporte	101
d) Os desenhos, os contornos e os limites suscitados pelo ritual	102
f) A aula-ritual e o ritual na aula.....	106

Quarto Movimento

LER A ESCOLA E A SALA DE AULA COMO PERFORMANCE.....	109
A <i>performance</i> como uma ferramenta de análise conceitual.....	116
Estranhamento, construção e desconstrução.....	119
Registro e narrativas em educação: alguns modos de leitura e as disputas do olhar.. ..	124
a) A narrativa dramática.....	128
b) A narrativa científica.....	129
c) A narrativa do jogo: jocosa ou poética.....	129
d) A narrativa épica.....	132
Imagem e narrativa épica como criação de um locus político-epistemológico.....	134
Microimagem, novo batismo para um problema antigo.....	141
a) A alegoria e as microimagens.....	144
b) O detalhe nas microimagens.....	145
c) O tempo e o espaço nas microimagens.....	147

d) As imagens dialéticas nas microimagens.....	148
e) Atos estéticos e microimagens.....	152
f) A pensatividade da imagem e as microimagens.....	154
g) Ausência e distância em Walter Benjamin e Jacques Rancière.....	158
Microimagens como roteiros: o que elas testemunham.....	160

Quinto Movimento

O LABORATÓRIO DRAMATURGIAS CONTEMPORÂNEAS EM EDUCAÇÃO.....175

Uma introdução ao Laboratório: como, por que e para que registrar as experiências.....	177
Metodologia e perguntas de pesquisa acerca do Laboratório Dramaturgias Contemporâneas em Educação.....	184
Avaliação do Laboratório no âmbito da pesquisa.....	190
a)O ritual, o espaço performático e o senso de coletividade entre os professores do Laboratório.....	197
b)Ser fiel ao roteiro do Laboratório: estrutura e espontaneidade.....	200
c)Transporte: afirmação da vida e criação artística no Laboratório.....	201
d)Algumas formas de registro e poéticas de transformação de si presentes no laboratório.....	204
e)Por uma atenção diferente: corpo sutil, vazio e silêncio.....	206

Sexto Movimento

MICROIMAGENS E ROTEIROS COMO POÉTICAS DE TRANSFORMAÇÃO DE SI NO TRABALHO DO PROFESSOR.....208

Pequenas colheitas.....	221
-------------------------	-----

Referências Bibliográficas.....	230
---------------------------------	-----

Primeiro Movimento:

Arar o campo

“Se os frutos produzidos pela terra
Ainda não são
Tão doces e polpudos quanto às peras
Da tua ilusão
Amarra o teu arado a uma estrela (...)”
Amarra o teu arado a uma estrela. Canção de Gilberto Gil.

Durante a fase final desta pesquisa, por dois meses consecutivos ou mais, escutei esta canção de Gilberto Gil a caminho da escola onde leciono, um caminho cuja ponte corta o espaço entre duas cidades, este “entre” é uma grande e colorida favela com suas frentes pequeninas e escadas que dão em lugares impossíveis, como se subissem para o céu. Quando a música chegava ao fim, eu a escutava novamente, de modo que ela se tornou um mantra para mim. Eu a repetia e a compreendia a cada dia de modo renovado. Esta é, portanto, a trilha sonora das primeiras palavras que dão início à presente pesquisa: <https://www.youtube.com/watch?v=Q0fN4-4mEu0>.

O que orienta este e os cinco movimentos a seguir é a preocupação com os processos de formação e transformação que relacionam teatro, performance e aprendizagem, e os possíveis trânsitos e tensões entre eles em espaços educativos. Neste trabalho o teatro figura como algo capaz de fundar um espaço ritual, teatro é por isso campo expandido que pode apontar percepções acerca da “realidade”. Busco uma aproximação, uma integração, entre o meu olhar de artista de teatro de grupo e algumas experiências artístico-pedagógicas vividas na educação. Artístico-pedagógicas porque compreendem o processo artístico e a aprendizagem como indissociáveis.

Procurro, nesta aproximação, que se apresenta como uma colagem – de pequenos atos, imagens, cenas, narrativas, reflexões – que permite olhar o espaço escolar com olhos de artista e perceber neste contexto uma dramaturgia presente. A palavra dramaturgia, neste caso, apesar da sua pesada carga histórica associada muitas vezes ao texto teatral é compreendida aqui em um sentido contemporâneo, enquanto escrita –corpo, (re) escrituras de um ao vivo que almeja inclusive cambiar a relação com as palavras. Está associado, portanto, o termo dramaturgia a um teatro

de caráter performático que contaminou e foi contaminado pelas artes da performance.

Apesar dos problemas e implicações relacionados também ao termo contemporâneo e o seu suposto significado de “ato inaugural” ou viés de “novidade”, a perspectiva abordada neste trabalho não o compreende enquanto continuidade daquilo que se convencionou nominar de educação moderna ou arte moderna. Compreendo que estes regimes convivem simultaneamente e negociam entre si. Contemporâneo, portanto, não é o tempo histórico, mas a atitude de estranhar o próprio tempo, nem que para isso seja necessário por alguns momentos dele se recolher e se distanciar, o que Friedrich Nietzsche definiu como conseguir ser um “estrangeiro do seu próprio tempo”.

A dramaturgia, nesta perspectiva, se circunscreve enquanto fragmento de um estranhamento sobre o próprio tempo; é um roteiro em estrito senso, um programa ou uma sequência de ações, de cenas que encarnam não somente palavras de um texto, mas as relações dos corpos presentes entre si, em interação com a luz, com a música, com os sons e atmosferas do espaço que pode ser um teatro, um pátio, a rua ou a sala de aula.

Indago, com esta dramaturgia, em que medida, temas como – o corpo, o ritual, a coletividade, a presença, a performance e as suas práticas, os exercícios, os jogos e as reflexões podem contribuir não somente para a realização artística da aula, mas também para que a sua composição seja uma forma de viver melhor a experiência de ser professor.

Viver melhor pode significar para cada pessoa possibilidades muito diferentes, porém, aqui, este ‘viver melhor’ é compreendido por mim como uma atitude ética, política, poética e afetiva diante das experiências na educação. Como se nós, professores e artistas, buscássemos nessa trama amarrar o nosso arado que dia a dia vai criando novos sulcos, caminhos, vincos no aqui e no agora da sala de aula como estratégias para cultivar a terra.

É no labor e na labuta da sala de aula, numa artesanaria entre paradoxos – aprender e ensinar, libertar e colonizar, falar e escutar, abrir espaços e construir limites, estar presente e desaparecer – que se dá esta artesanaria: a aula como cultivo de si para sair de si e encontrar uma coletividade possível.

Coletividade esta que se estabelece na escola em caráter efêmero, provisório, fragmentado. Não se trata de uma visão de espírito religioso que procura

um todo homogêneo e harmônico, ao contrário, procurei mostrar um emaranhado de relações em que “regimes de disciplinamento e regimes de subjetivação estão implicados” na aula de teatro/artes e na figura dos artistas-educadores. (ICLE, 2010, p.86)

Assim, a Pedagogia Teatral tanto promete a criação de regimes de subjetivação quanto pode implementar regimes de disciplinamento, pois não se trata de uma linguagem desconectada dos seus contextos e tampouco está acima das lógicas de poder.

Este encontro com a coletividade é parte, portanto, de um mesmo mundo paradoxal no qual o extremo ponto oposto está o individualismo, a satisfação imediata das necessidades e o consumo.

Professores, estudantes, diretores e coordenadores assistem de um lado “o declínio do poder organizador que o coletivo tinha sobre o individual. Deixando a si mesmo desinserido, o indivíduo se vê privado dos esquemas sociais estruturantes que o dotavam de forças interiores que lhe possibilitavam fazer frente às desventuras da existência”. (LIPOVETSKY, 2004, p.14. pdf)

De outro lado, um verdadeiro levante destes profissionais é travado buscando dentro ou fora da escola maneiras de vivenciar as experiências em educação de modo menos isolado, partilhado, acolhido. Nesta perspectiva foi criado o Laboratório Dramaturgias Contemporâneas em Educação, projeto de pesquisa-ação que aconteceu no Instituto de Artes da Unesp, de agosto à novembro de 2017. Teve duração de quatro meses, totalizando 23 encontros e gerou importantes reverberações na pesquisa, reafirmando a importância de seu caráter prático e experiencial para a construção de um conhecimento vivido.

Em agrupamentos como este, as pessoas buscam formas poéticas e coletivas de vivenciar suas experiências, bem como desenvolver uma escrita que tem como objetivo resistir aos imperativos da verdade, do isolamento do professor e da crença de que os problemas da educação pública são puramente da ordem da formação, ou seja, relacionados ao mérito o que consequentemente culpabiliza este profissional e também os estudantes por um suposto fracasso, compreendendo como sucesso a lógica neoliberal.

Fazendo emergir alguns insucessos, momentos de choque e estranhamentos como importantes formas de aprendizagem, a pesquisa ilustra, através das transformações do olhar, um jogo poético possível no cotidiano escolar e

a performatividade de figuras fundamentais para a constituição e transmissão de novos olhares e saberes sobre a escola sob uma perspectiva artística: estética, ética e poética.

As performatividades presentes em educadores-artistas, professores-performers, professores militantes, pessoas que pela sua proximidade com a arte, detêm a capacidade de fomentar coletivos e gerar perturbações no cotidiano fazem emergir por meio de gestos, atos e manifestações artísticas um currículo oculto na escola.

Esse currículo oculto trazido à tona evidencia aspectos que frequentemente não estão explícitos nos contextos educativos, pois não estão impressos em documentos, relatórios, diretrizes e diários de classe.

A minha principal motivação para esta pesquisa foi perceber como as ações cotidianas e aquilo que acontece no mundo nos convocam a deslocamentos e transformações nos nossos gestos e modos de operar que estão naturalizados e colados aos nossos corpos e como estas experiências do “ao vivo” podem ser arquivadas, registradas, guardadas, revividas e reinventadas.

Esta perspectiva em parte aponta para o cotidiano aqui compreendido como invenção, mas invenção do próprio modo de pensar a pesquisa na experiência crítica ao modelo da ciência moderna que subjulgou certas formas de conhecimento presentes na escola como mero “senso comum”.

Partindo do entendimento de que as pessoas que participam do cotidiano escolar são capazes de apontar soluções para os problemas nele vivenciados enquanto professores-pesquisadores, o conceito de cotidiano neste caso se avizinha da ideia de cultura, dos Estudos Culturais “no cotidiano” e “do cotidiano” e busca compreender como estes saberes culturais estão encarnados em múltiplas “redes cotidianas” (ALVES, 2003) em cada pessoa que participa da escola.

Atuando na educação há 14 anos, observo que os professores, quando se reúnem, sentem uma profunda necessidade de falar acerca das situações que ocorrem em suas escolas e salas de aula. Assim, cria-se no encontro entre professores um terreno de discussão altamente centrado nas noções tradicionais de política, debate de ideias e críticas, aspectos fortemente voltados para um *logos*.

Compreendo que o problema destas formações é que, em muitos casos, o professor não encontra um espaço coletivo para exercitar as práticas que o fortaleçam em um sentido mais amplo que o *logos* e as tradicionais noções de política e verdade,

encontra pouco espaço, portanto para (re)invenção do seu cotidiano. Campo este que está associado em alguma medida ao fazer artístico, ao cuidado e as práticas de transformação de si: práticas e exercícios que tem como objetivo despertar certas qualidades de presença, de consciência e de transformar o modo de ser daquele que a elas se dedica.

Assim, se os esquemas sociais estruturantes presentes nas coletividades e rituais estão em declínio, como a arte e o teatro na escola podem reinventá-los? Se as forças interiores geradas pelos coletivos estão escassas como podem as Pedagogias do Teatro contribuir para fortalecer esta musculatura do “ser” no espaço escolar gerando novos agrupamentos sociais?

Diante do medo, do assombro e de diferentes situações de estranhamente vividas na escola, como é possível mudar o curso do arado ao invés de abrir mão de toda a plantação? Enfim, as Artes Cênicas poderão nos ajudar a desvendar caminhos outros para viver a esquizofrenia, a fragmentação da escola como multiplicidade, poesia, arte e invenção em oposição aos esquemas sacrificiais, a utopia de um paraíso perdido e de um homem novo?

Difícil responder a estas perguntas. No entanto, este trabalho é um convite para que possamos nos debruçar sobre estas questões, verticalizando nosso olhar para o nosso gesto cotidiano, mas também o espraiando rumo às paisagens das escolas, às plantações e espaços educativos em que as artes cênicas têm algum alcance.

Iniciamos, portanto, realizando duas circulações importantes: dentro e fora; ou seja, sentindo o próprio corpo na experiência e também espraiando para fora, misturando-se com a paisagem – plantação, como se pudessemos a um só tempo, viver a experiência de arar a terra e observá-la enquanto linguagem, labor, poesia, pesquisa e plantação.

Este movimento visa problematizar o material de pesquisa não enquanto uma verdade acabada, factual, essencial, mas como questões que “estão sendo” tecidas na perspectiva da pesquisadora com seus pares. O leitor se confrontará na tese com mais cinco movimentos, sendo eles: *A performatividade do professor*, *O Espaço Performático*, *Ler a escola e a sala de aula como performance*, *O Laboratório Dramaturgias Contemporâneas em Educação e Microimagens* e *roteiros como poéticas de transformação de si no trabalho do professor*.

Esses movimentos foram criados a partir de uma metodologia de natureza cartográfica. O método cartográfico pressupõe sobretudo o acompanhamento de processos e é o seu aspecto interventivo, os impactos percebidos e calculados no campo que orientam o pesquisador na busca por respostas e problematizações e não somente objetivos definidos *a priori*.

Os objetivos e metas podem existir, mas o pesquisador sabe que são apenas um ponto de partida, pois serão revistos, reconfigurados e, até mesmo, dilacerados durante o percurso da pesquisa e os encontros que esta provocará. Nesta perspectiva, pesquisar não é simplesmente representar a realidade, mas nela intervir. Por isso, o pesquisador não se encontra fora do contexto da pesquisa; tanto o campo, como os saberes, as pessoas envolvidas no trabalho e o próprio pesquisador sofrem os efeitos de um processo que não é apenas de acúmulo de conhecimento, mas de transformação pessoal.

Deste modo, tornou-se fundamental para o desenvolvimento da pesquisa perceber em que medida os caminhos tomados, os conteúdos abordados, as histórias colhidas em campo e a experiência com a pesquisa-ação durante os laboratórios geravam reverberações em meu corpo de pesquisadora, ou seja, produziam afe(c)tações sobre mim, daí a necessidade de um olhar atento mas também sensível ao instante.

Para Virgínia Kastrup (2015), este olhar é ao mesmo tempo concentrado e flutuante, se detém o tempo necessário sobre determinada emergência para continuamente permanecer no movimento dos acontecimentos.

Assim, as escolhas da pesquisa foram feitas a partir deste olhar, um olhar de corpo inteiro, portanto, acreditando que o meu corpo de pesquisadora não é constituído de uma individualidade somente, mas de toda uma coletividade, um contexto; uma história o envolve como uma dobra de fora, daí a justificativa por tal procedimento que poderá impactar e afe(c)tar também outros professores como eu, modificando percepções e ampliando perspectivas.

Para a realização do método cartográfico utilizei as seguintes ferramentas de pesquisa: leitura e revisão bibliográfica acerca dos conteúdos em questão, entrevistas individuais com educadores-artistas de diferentes contextos, revisão, observação e reescrita de meu diário de campo de artista-educadora, observações em campo na escola pública onde leciono e em espaços de educação não formal, realização do Laboratório Dramaturgias Contemporâneas em Educação, produção de

um diário de campo voltado para este contexto e a criação de um *site*¹ a partir das experiências ali realizadas.

Em alguns destes contextos produzi, além de textos, narrativas e microimagens, também fotografias, vídeos, áudios e anotações de campo que foram revisitadas durante todo o percurso da pesquisa. O meu cotidiano e a minha relação com diferentes educadores, sobretudo com as atrizes do Coletivo Cênico Joanas Incendeiam, companheiros de trabalho que atuaram comigo no SESC e os participantes do Grupo Terreiro de Investigações Cênicas - teatro, ritual, brincadeira e vadiagem foram importantes contextos de troca e amadurecimento durante a pesquisa.

Os movimentos que seguem são, portanto, uma costura de territórios e contextos diversos presentes na experiência da pesquisa. Eles podem ser lidos separadamente, mas não pude fazê-los de modo isolado, então os construí aos moldes da tradição como um caminho fractal, mas linear, porque esta metodologia empregada é nova para mim e talvez esta seja um aspecto de fragilidade na estrutura da presente tese. Isso não impede que um leitor mais ousado do que eu possa ler os capítulos conforme sua escolha enfrentando poucos problemas.

SEGUNDO MOVIMENTO: **A PERFORMATIVIDADE DO PROFESSOR**

O movimento aborda o conceito de corpo vibrátil do professor e as noções de performatividade, abjeção e deriva. Apresenta a ideia do corpo vibrátil como um elo entre o corpo do artista e o corpo do professor. O objetivo desta reflexão é perceber como identidades de gênero e de sexualidade, modos de atuação, comportamentos, rituais, regras estão tão naturalizadas e coladas aos nossos corpos que muitas vezes nos esquecemos de que todos estes comportamentos são construções culturais, papéis sociais que envolvem histórias de dominação, opressão e ideologias.

Ao fim do movimento, trago um arcabouço de imagens de professores. Essas fotografias são uma forma de arquivo que não ignoram os vestígios de vida inscritos nos corpos dos professores e os seus dramas sociais. Assim, compreendo as fotografias neste contexto como um memorial que

¹ Disponível em: <https://dramaturgiasemeduc.wixsite.com/website>.

convoca elementos de um corpo presente, ou seja, vestígios do ao vivo, do corpo-em-experiência e de um aqui e agora impossível de se repetir.

Para pensar algumas performatividades que compreendem uma aprendizagem de tipo corporal, experiencial e cartográfica, retomo, na condição de pesquisadora-professora, o conceito de professor militante e o híbrido professor-performer contidos no espectro mais amplo que nomeio de educador-artista, figura que vivencia e observa a escola com olhos de artista.

A escrita deste movimento é também uma apresentação da professora-pesquisadora que, na metodologia de natureza cartográfica utilizada ao longo desta investigação, se inscreve dentro da moldura da pesquisa como participante. Assim, são apresentadas de antemão a minha relação e história com o teatro e a educação, para enfim pensar algumas performatividades presentes no cotidiano escolar: o professor-profeta, o professor-militante, o híbrido professor-performer, etc.

Um modelo bastante conhecido nas escolas brasileiras é o do professor-profeta, aquele que conduz ao “bom caminho” e mostra a sua verdade como o único percurso possível. Na contramão do professor-profeta está o educador-artista, aquele que encontra no próprio caminho, traçado em parceria com os estudantes, invenções e verdades temporárias que os ajudam no exercício do conhecimento e da coletividade.

O educador-artista trabalha metodologicamente como o cartógrafo que se deixa ser afetado em seu corpo vibrátil por aquilo que acontece no aqui e no agora e são os afetos e acontecimentos que o fazem construir um caminho com interrupções, desvios e atalhos em parceria com os estudantes.

A cartografia como metodologia pode ser visualizada na imagem de um rizoma conforme o conceito desenvolvido por Félix Guattari e Gilles Deleuze, que se assemelha, enquanto imagem, a uma planta sem raiz única que pode se ramificar em qualquer ponto, formando uma composição de linhas que se espalham sem se fixar. O rizoma cresce desordenadamente em um movimento de desterritorialização e reterritorialização. A primazia deste processo não está sobre metas e objetivos previamente estabelecidos, mas se constrói sobre a própria experiência do caminhar da pesquisa, do pesquisador e das pessoas envolvidas em torno dela.

TERCEIRO MOVIMENTO: O ESPAÇO PERFORMÁTICO

Neste movimento problematizo o que pode ser a constituição de um espaço performático, construção esta que não apresenta em língua portuguesa uma palavra exata para defini-lo, isso porque as palavras sinalizam elementos, coisas e pessoas que são valorizados e nomeados dentro de uma determinada cultura. A ausência de uma palavra que defina o espaço performático é produto de uma lógica logocêntrica na qual se enraíza a nossa cultura que buscou eliminar outras formas sensíveis de conhecimento, entre elas, as espacialidades que se assemelham ao espaço performático.

Depois de apresentar o conceito de corpo vibrátil no movimento anterior, aqui a *performance* é apresentada como uma forma de transmissão de conhecimento. Trata-se de uma leitura do espaço educativo e de uma teatralidade ali inscrita a fim de mostrar como atos, gestos e pessoas podem configurar-se como formas de saber que não se relacionam somente a um *logos* e a uma semiologia, mas também por intermédio do corpo vibrátil, dos sentidos, da experiência ao vivo, promovendo, para além da semiologia, uma sismologia² em arte.

Porque estas formas de aprendizagem e de conhecimento que envolvem o corpo e o “ao vivo” não são facilmente apreendidas, neste movimento discuto o conceito de arquivo (livros, documentos, CDs, ossos, fósseis, etc), contrapondo-o à noção de repertório (saberes orais, performances, danças, atos e gestos), a fim de problematizar como seria possível criar arquivos encarnados, corporificados e como criar vestígios documentais do que foi uma experiência ao vivo, de repertório.

Começo por delinear neste movimento aquilo que nomeio de *microimagens* e algumas fotografias como formas de roteiro, isso porque os roteiros, segundo Diana Taylor, embora assumam a forma de notação,

² Tomo o termo de empréstimo do professor é John Dawsey que propõem uma antropologia enquanto sismologia, ou seja, tal qual ocorre no estudo dos terremotos, Dawsey propõem uma análise dos movimentos de instabilidade, tensão e choque presente no trabalho de campo. Dawsey é professor em Antropologia Social da Universidade de São Paulo (USP), desenvolve pesquisas em antropologia da performance, antropologia da experiência, e antropologia benjaminiana. Coordenador fundador do Napedra (Núcleo de Antropologia, Performance e Drama), Coordenador do Núcleo de Artes Afro-Brasileiras, USP. Coordenador e organizador (junto ao Napedra) do Encontro Internacional de Antropologia e Performance (EIAP/2011) e do I Encontro Nacional de Antropologia e Performance (ENAP/2010). Seu trabalho é uma importante referência nesta pesquisa.

descrevem os corpos de personagens/performers/atuentes ou mesmo abrem espaços para que o leitor ou os artistas que com eles se relacionam preencham essas lacunas do “ao vivo” de modo a não ignorar os dramas sociais, o corpo e aquilo que está implícito.

Para ler estes corpos e a espacialidade presente nos espaços educativos sob a perspectiva do artista, perpasso a ideia de teatralidade e de performatividade como conceitos operativos que propõem um campo de aprendizagem que se dá a partir da construção de um espaço performático que implica olhar para o cotidiano, realizar ações sobre ele e refletir coletivamente acerca do impacto dessas ações. O espaço performático é uma espacialidade expressiva, temporária e de experimentação, um lugar de inteireza, de adensamento, exacerbação, ampliação da presença e também um lugar de jogo.

Trata-se de um campo artístico-pedagógico de instauração de um tempo/espaço outro capaz de desenvolver o pensamento artístico e a possibilidade de exercício de uma atitude ética que compreende a busca por uma maior aproximação entre a arte e um modo de viver a escola.

A aprendizagem que visa criar condições para que este espaço emergja nas experiências pode promover uma aprendizagem de um tipo singular, pois não está voltada somente sobre os conteúdos transmitidos – no campo da história da arte, da aprendizagem de técnicas necessárias para o exercício teatral - mas também naquilo que pode ser descoberto e inventado na experiência coletiva, configurando-se, portanto, como saberes não legitimados pelos tradicionais cânones escolares e por aquilo que compreendemos como conhecimento.

QUARTO MOVIMENTO:

LER A ESCOLA E A SALA DE AULA COMO PERFORMANCE

No quarto movimento, apresento o conceito “como performance” tomado de empréstimo de Richard Schechner como uma ferramenta de análise conceitual para ler os eventos, acontecimentos e estranhamentos ocorridos na sala de aula como uma forma de dramaturgia capaz de revelar aspectos ocultos ou soterrados do cotidiano e a partir deles desenvolver uma poética que não quer se colar ao lado da verdade, mas se apresenta como invenção.

Analiso como as narrativas e disputas do olhar manifestam-se na escola, ora em nome do jogo, ora em nome da verdade. Assim, apresento a narrativa dramática; a narrativa científica, a narrativa do jogo - jocosa ou poética – e, por fim, a narrativa épica como uma forma de construção daquilo que nomeio de *microimagem*.

As *microimagens* são esmiuçadas enquanto conceito neste movimento. Referem-se a um problema antigo para o qual diferentes pessoas buscaram respostas para uma mesma pergunta: por que algumas imagens nos perturbam tanto? Por que algumas destas imagens se inscrevem nos nossos corpos por toda uma vida?

Buscando responder a essa pergunta a partir da minha experiência, mas também por intermédio da experiência com outros professores, afirmo que as microimagens são fruto de uma técnica de montagem tecida pelo olhar, mas também podem ser uma forma de registro a serviço do professor que deseja dar destino inventivo para as imagens percebidas que o cercam, como uma maneira de poetizar a escola, de trabalhar sobre si mesmo e também como uma forma de cuidado de si (FOUCAULT, 1984).

A construção de uma microimagem pode gerar não somente uma mudança de perspectiva como também o deleite da criação artística que se dá não somente por um sistema lógico, mas também por intermédio das sensações e da intuição. Como veremos nos últimos movimentos, as microimagens são, por isso, um tipo de poética de si, que inclui: relações de proximidade entre arte e vida mediadas por um corpo vibrátil desperto e um estado de presença, uma escrita de si e exercícios e reflexões para trabalhar sobre si mesmo.

Tal qual ocorre na alegoria, as microimagens são tecidas na multiplicidade de signos que não buscam uma homogeneização, não são uma ilustração da história presente no cotidiano, mas uma forma de expressão deste que não se conclui, pois é permanentemente renovada em seu aspecto meditativo.

Ao final do terceiro movimento, busco entender como as imagens dialéticas de Walter Benjamin e a pensatividade da imagem descrita por Jacques Rancière podem nos ajudar a entender a constituição destas microimagens, capazes de acionar, através de um único detalhe, todo um universo social, alargando-se de um microuniverso para um macro universo.

As microimagens, assim como ocorre com as imagens dialéticas em Benjamin, nos detém em estado de pausa, de tensão, não por intermédio de uma narrativa resolutive e ordenada, mas por meio da interrogação. Isso ocorre pela junção de elementos de natureza distinta, mas a transformação de uma narrativa em imagem, quadro corporificado, não advém somente de seu caráter dialético, mas do aparecimento do limite da linguagem no texto.

O que ocorre quando surge este limite é, segundo Rancière, a “pensatividade da imagem”, presente, ora na alusão aquilo que não pode ser dito em palavras, ora na incidência de vários regimes artísticos e formas convivendo de modo heterogêneo.

As corporificações que atravessam a linguagem, mas não podem estar contidas nela são exemplos dessa categoria de imagem que aponta para um caráter meditativo, pensativo e impalpável. É o confronto com o poder desta “pensatividade da imagem” que a torna uma imagem de cura e de aprendizagem.

O seu aspecto meditativo e reflexivo nos coloca diante de um problema sem solução, um confronto em que a microimagem nos exige um labor, com a diligência de um ofício. O labor, nestes casos, não é a resolução, a resposta, mas a mudança de perspectiva, a inventividade e a poética que estas imagens são capazes de gerar enquanto imagens de transmutação.

QUINTO MOVIMENTO:

O LABORATÓRIO DRAMATURGIAS CONTEMPORÂNEAS EM EDUCAÇÃO

Este movimento é constituído na interface com o site *Dramaturgias Contemporâneas em Educação*³ que retoma a experiência de mesmo nome que vivenciada no Instituto de Artes da Unesp, de agosto a novembro de 2017, com os professores da rede pública de educação.

Como professores de diferentes contextos narram, criam e ressignificam as imagens percebidas em seu cotidiano? Essa foi a pergunta disparadora para a criação do laboratório, um espaço investigativo em pesquisa-

³ Site em processo e disponível em: <https://dramaturgiaseduc.wixsite.com/website>.

ação que alimentou a pesquisa e a modificou no encontro com outros profissionais da educação.

Tanto este quarto movimento, quanto o *site* em processo buscam novas poéticas no intuito de criar um arquivo vivo, encarnado, que possa ser ponto de partida para outras experiências em outros contextos.

Nesta perspectiva repenso o “como, por que e para que registrar as experiências”, contraponho a ideia de um “arquivo sobre” e um “arquivo para”, o arquivo sobre estaria para o conceito tradicional de arquivo na acepção de Diana Taylor, enquanto o “arquivo para” esbarra naquilo que a autora nomeia de repertório, pois visa convocar elementos de um corpo presente, de um “ao vivo”, apesar da impossibilidade de realizar esta ação por completo. Suely Rolnik afirma que o “arquivo para” seria capaz de convocar uma nova experiência para o leitor, produzindo nele um “estado de arte”.

O “estado de arte” foi um dos elementos perseguidos durante o laboratório, que teve em vista criar um espaço coletivo e performático de compartilhamento poético de experiências de professores em sala de aula por intermédio de jogos teatrais contemporâneos e de elementos da performance e da intervenção urbana.

Em meio a este processo eu buscava compreender como os professores (re) elaboram e ressignificam acontecimentos e histórias vividas na sala de aula em diferentes momentos de suas vidas por intermédio de práticas inventivas de escrita ou dramaturgia, ou seja, quais as ferramentas que dispunham para transformar histórias vividas em novas experiências que poderiam ser compartilhadas. Buscava entender quais os exercícios que eles realizavam consigo mesmos para sustentar-se na criação e como professores da educação pública.

Ainda neste movimento, a fim de registrar as experiências no laboratório, discuto a “noção de eu” numa perspectiva mais próxima do estoicismo e de uma leitura feita a partir dele por Gillies Deleuze, bem como a ideia de sentido e acontecimento a partir da acepção deste mesmo autor.

Preparo a discussão destes conceitos a fim de criar um universo comum com o leitor que permita então adentrar em aspectos específicos do laboratório entre eles: o ritual, o espaço performático e o senso de coletividade; a constituição dos roteiros na interface entre estrutura e espontaneidade, a ideia

de transporte, poéticas de transformação de si e a compreensão do que vem a ser uma “atenção diferente”, por intermédio do desenvolvimento de um corpo sutil.

SEXTO MOVIMENTO:

MICROIMAGENS E ROTEIROS COM POÉTICAS DE TRANSFORMAÇÃO DE SI NO TRABALHO DO PROFESSOR

Ao longo do sexto movimento, abordo as microimagens e os roteiros como poéticas de transformação de si no trabalho do professor, para tanto, retomo conceitos levantados nos movimentos anteriores buscando integrá-los com esta ideia.

Tanto os roteiros como as microimagens abrem espaços no aqui e no agora da experiência dos corpos vibráteis para que possamos falar de um si mesmo, compreendendo que este “falar” está para o campo da expressão e não somente da palavra.

Sensações, atmosferas, fluxos são reinventados, revividos e reorganizados artisticamente e coletivamente como modos de dar destino as microimagens percebidas, mas também como uma maneira de trabalhar e transformar a si mesmo. A arte, portanto, se insere em um campo não somente estético como também ontológico, ou seja, que diz respeito ao ser e a transformação deste.

Contudo, tanto as microimagens que estão mais voltadas para o educador-artista, quanto os roteiro que ele desenvolve com os estudantes, apresentam limitações. Isso ocorre pela junção de diferentes elementos criando uma montagem, uma surpresa, um estranhamento inapreensível pelo todo da linguagem.

E foi pelo desejo, mas também pela impossibilidade de apreender por completo estas imagens, que dei forma e linguagem às minhas microimagens e às de outros educadores-artistas. Primeiro, surgiram as microimagens enquanto experiência estética, ética, de surpresa e perturbação. Somente depois, no encontro com autores como Diana Taylor, Gilles Deleuze, Suely Rolnik e Jacques Rancière, é que as microimagens ganharam conceitos e formas.

Gostaria que este trabalho despertasse o leitor neste sentido, que o fizesse acionar também as suas próprias microimagens em educação ou o nome que ele quiser dar a esta experiência com a imagem. Ao que parece, as imagens chegam sempre antes, são portais da percepção.

Assim, para encerrarmos este “começo” com uma imagem, trago uma cena, ou uma microimagem, que descreve estes portais. Numa tarde, não me lembro quando, telefonei para a minha mãe e quem atendeu a ligação foi a minha avó materna, Norma, minha avó que quase não enxerga mais é uma mulher que antevê as coisas, ela tem 92 anos e uma inteligência sofisticada, embora pouco tenha estudado em matéria de escola. É uma mulher religiosa e articula bem as palavras, ocorre que neste dia ela me explicou algo que com toda a minha dedicação acadêmica não havia encontrado nem mesmo palavras próximas.

Perguntou-me o que eu fazia naquela tarde, respondi-lhe que escrevia. Ela disse: “é preciso muita imaginação”, “haja imaginação vó” e então ela, como quem muda de assunto, mas na verdade faz um salto dialético, me diz: “primeiro a imagem de Nossa Senhora apareceu **(ela disse firme e pausou e depois com alegria na voz concluiu)** e depois disso os homens imaginam tudo”.

No princípio era a imagem, depois, somente depois, a pesquisa e a busca por palavras que pudessem dizer sobre elas, mas isso era sempre um exercício incompleto e impossível. De qualquer forma, as imagens eram as pilastras e os pontos de referência no caminho que eu ia construindo, elas me davam pistas sobre um método e não o contrário.

A PERFORMATIVIDADE DO PROFESSOR

A pesquisadora-professora e o corpo vibrátil

Na busca por um conhecimento corporificado, revisitei minhas experiências no cotidiano da educação, desde as mais tenras imagens de infância às mais recentes experiências vividas como professora de Artes ou de Teatro. Valendo-me destas experiências, criei um diário de campo contento antiguíssimas memórias que me acompanharam como lembranças leves ou fantasmas. Depois, passei a colecionar imagens e histórias de outros professores, tratando esse material como quem cria uma delicada obsessão por uma coleção de retratos ou objetos antigos, cada fragmento desta coleção nomeei de *microimagem*.

A primeira *microimagem* aqui impressa é uma apresentação da pesquisadora-professora, pois, de acordo com esta metodologia, o pesquisador não fica de fora da “moldura” da pesquisa.

Microimagem nº1

Em casa, se embriagava com o cheiro do mimeógrafo, muito pequena tomou gosto pelo café adoçado e pelas bolachas água e sal que figuram na sala dos professores da educação pública de todo o país. Não havia completado seis anos, a mãe não tinha com quem deixá-la e, por isso, ela participava das famosas “atividades extras”, “estudos de meio”, “trabalhos de campo”. Acreditava que ser professora era essa itinerância, essa invenção entre parques, teatros, exposições de arte, cantorias em algum ônibus, e, sobretudo, o planetário, uma beleza! Certa vez, já mais crescida, uma cartomante tomou-lhe a mão e disse: “você será professora”, a mãe abruptamente puxou-lhe e disse que tal mulher não sabia de nada. (LEONARDI. Meu diário de campo. São Paulo - sem data).

Nasci em família de classe média, branca, mas não toda branca porque minha avó materna casou-se com um homem negro que, ao olhá-la pela primeira vez, disse-lhe: “vou casar-me com você, branquinha” e casou-se.

Sempre de terno claro, de linho muito bem engomado, falava bonito, mas se recusava veementemente a usar dentadura. Era cheio de histórias e arrumou uma mesa de “dotor”, como ele dizia, embora não a utilizasse para fins de escrita porque só sabia assinar o nome. Nunca voltou para a Bahia, sua terra natal, porque disse que só voltaria quando pudesse ajudar toda a gente. Presenteava os netos e depois voltava a pé porque não tinha dinheiro para a passagem de ônibus.

Certa vez, durante um surto de riqueza, comprou cinco pastas em couro legítimo com botão dourado, ao estilo “dotor”, para os cinco netos que tinham menos de nove anos. Minha mãe me obrigou a usar a pasta na escola por uma semana! Eu dizia: “Mas mãe eu só tenho oito anos, as crianças riem de mim, todas as crianças usam mochila”; ao que ela respondia: “A pasta que seu avô deu é linda e você vai usar. O Ênio usa!” O Ênio era um vizinho que estudava em escola particular.

A pasta é um objeto que encarna a história de meu avô, de minha mãe, a primeira pessoa a cursar a universidade na nossa família, e também a minha história. Meu avô, quando me presenteou com a pasta, desejou que eu fosse algo que ele não sabia bem o que significava, mas que estava apartado do seu mundo. No entanto, o maior presente que guardo de meu avô é um sorriso leve de afronta e de recusa, ninguém poderá jamais representá-lo!

Vivendo em uma pequena cidade católica, turística, cheia de jardins, muitas pessoas me diziam como eu deveria ser e o que fazer, diziam que a imagem que uma mulher encarna é mais importante do que qualquer coisa, mas, felizmente, aprendi com o sorriso de meu avô, que não tinha um único dente, que é preciso manter uma boa dose de afronta e de recusa.

Quando eu tinha 12 anos, minha mãe passou a ministrar aulas também no ensino privado e lá eu fui estudar como bolsista. Eu, minha cabeleira afro, selvagem, que naquele tempo ficava mais presa do que solta, em torno do sorriso de meu avô. Chegávamos às terças-feiras com o fusca cinza do meu avô paterno que, quando se aproximava da escola, começava a fazer mais barulho do que nunca. Depois que minha mãe estacionava, colocava uma trava vermelha e uma enorme corrente com cadeado e saía do carro carregando uma pilha de livros e cadernos, derrubando tudo pelo caminho. Eu não sabia dizer por que não gostava das terças-feiras, do fusca, do meu cabelo e de minha mãe

exposta na escola, tão íntima ali a derrubar materiais por todos os lados, como hoje eu costumo fazer.

Tudo se dava de tal modo naquela escola pequena, na cidade pequena, que mesmo eu, tão pequena, não passava despercebida. Na sexta série apareceu na escola a professora Maria Ângela⁴ e ela era mesmo professora de teatro! Como na minha cidade não tinha teatro, primeiro vivi mais intensamente a experiência de fazer teatro, e não de assistir.

Aos treze anos, eu não dizia mais que queria ser professora e sim atriz, de modo que qualquer ônibus de excursão da APEOSP (Sindicato dos Professores de Ensino Oficial do Estado de São Paulo), da terceira idade, do sindicato dos artesãos, fosse o que fosse, minha mãe arrumava um jeito de incluir a mim e uma grande amiga que hoje é também atriz do grupo Folias.

A mãe da minha amiga era professora de história e restauradora e, quando vinha trabalhar em São Paulo, deixava a gente em algum lugar onde pudéssemos fazer uma oficina ou assistir a alguma peça, mas isso nem sempre era possível, então faziam parte do “nosso teatro” as mais diversas experiências, desde conversar com hare krishnas na Avenida Paulista até se esconder no banheiro do Teatro Municipal para assistir ao espetáculo seguinte. Como éramos muito jovens, sem dinheiro e sem a experiência de circular na cidade, cada espetáculo era acompanhado de uma grande aventura, lembro-me depois de assistir Raul Cortez em *Rei Lear*,⁵ (2000, Sesc Vila Mariana) quase tivemos que lavar pratos no restaurante em que as senhoras finas da excursão quiseram jantar após a peça.

Certa vez, entramos em um teatrinho pequeno no centro da cidade, quando os atores faziam um ensaio geral e disseram que a gente podia assistir. Até aquele momento foi, talvez, o que eu havia visto de mais incrível. De um lado, a interpretação dos atores era realista, mas subitamente um Coro de Bombeiros surgia, crítico, dinâmico, energizante e cheio de músicas. Eu, com recém-completos dezesseis anos, me lembro de ter visto aquilo e pensado “teatro para mim é algo assim” que, ao final, faz explodir alguma coisa.

⁴ Maria Ângela de Ambrosis Pinheiro Machado, atualmente professora na UFG (Universidade Federal de Goiás).

⁵ Direção de Ron Daniels. Tragédia de William Shakespeare. Segundo seus criadores, “retrata um mundo em crise de transformação, a fragmentação do Estado e a transferência do poder, o questionamento dos valores sociais e a relação torturada dos pais com os filhos.” Sinopse do espetáculo. Disponível em: <http://www.raulcortez.com.br/reilear/release.htm>. Acesso em 26 abr. 2017.

E explodiu! Com alguns galões de gasolina, sob direção de Georgette Fadel, eu assistira, em 2001, a um ensaio geral de *Biedermann e os incendiários*.⁶ Anos depois, eu viria a descobrir quem eram os atores daquela Companhia São Jorge de Variedades e que, naquele dia, eu havia, pela primeira vez, pisado em mais um vagar despretenso pela cidade de São Paulo no Teatro Eugenio Kusnet, o Teatro de Arena.

Semanas depois de assistir ao ensaio geral, em uma terça-feira, dia do fusca, eu atravessava a quadra da escola quando alguém veio gritando algo sobre o Word Trade Center, que eu mal sabia o que era, mas ao chegar em casa, diante da televisão alguma coisa de *Biedermann e os incendiários* ainda ressoava no meu corpo adolescente.

Somente em 2009, dois anos após concluir o curso de Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas, na Unesp (Universidade Estadual Paulista), é que, juntamente com Camila Andrade, Beatriz Marsiglia e Juliana Mado, consolidou-se o Coletivo Cênico Joanas Incendeiam, um grupo de teatro formado por mulheres que, como eu, atuam também no campo da educação.

O sorriso de afronta e recusa de meu avô, o barulho do escapamento do fusca nas terças-feiras, as pilhas de materiais de minha mãe caindo pela escola, o Word Trade Center, *Biedermann e os incendiários* e as Joanas Incendeiam: estava tudo ali em uma sobreposição entre os meus cabelos, agora livres.

a) O teatro como uma forma de relação com o mundo

E foi nesta trama de significados que passei a exercer a dupla função de atriz e educadora. Atriz dedicada a processos de criação que envolvem o teatro como uma forma de se relacionar com as pessoas, com as aprendizagens e saberes de diferentes lugares e contextos. Uma das maneiras que meu grupo,

⁶ *Biedermann e os incendiários*, de Max Frisch. Direção: Georgette Fadel, Produção: Cia. São Jorge de Variedades. Estreou durante o projeto de ocupação Harmonia na Diversidade no Teatro Eugênio Kusnet. "A peça, segundo a concepção dos criadores, nos leva a refletir sobre como os mecanismos de alienação minam a capacidade de mudança dos homens". Cia. São Jorge de Variedades. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo467497/cia-sao-jorge-de-variedades>>. Acesso em: 27 de abr. 2017. Verbete da Enciclopédia.

o Coletivo Cênico Joanas Incendeiam, encontrou para fazer isso é por meio do trabalho colaborativo, da pesquisa de campo e das experiências com a cultura popular e o ritual.

Para entendermos alguns elementos que compõem a natureza do trabalho que desenvolvo com o Coletivo Cênico Joanas Incendeiam e de tantos grupos teatrais contemporâneos, gostaria que o leitor me acompanhasse em um primeiro salto. Vamos fazer uma trilha ao longo destas páginas que não é linear, mas repleta de obstáculos, mudanças de rota e transposições.

Pois bem, primeiro, façamos um salto para trás a fim de compreender que muitos grupos teatrais contemporâneos inevitavelmente sofreram grande influência de Jerzy Grotowski. Este diretor, professor e teórico teatral polaco foi considerado um dos grandes nomes do teatro no século XX e apontou importantes inovações para o ofício do ator/performer. Ao final de sua pesquisa, depois de ser reconhecido em todo o mundo, decidiu não mais realizar espetáculos e passou a se dedicar, então, mais intensamente a uma prática com cantos rituais e àquilo que o ator pode fazer para trabalhar sobre si mesmo. Este trabalho ficou conhecido como a Arte como veículo ou Artes rituais.

O que me interessou basicamente no trabalho deste homem de teatro, que me levou a desenvolver uma pesquisa de mestrado⁷ e a formular algumas questões que aparecem neste novo trabalho, é que na Arte como Veículo Grotowsky se refere a um processo que não se ocupa da percepção do público, mas da percepção dos atuantes, ou seja, de quem faz a criação cênica. O objeto maior de seu interesse nesta fase não é, portanto, o espetáculo, mas a prática teatral como uma pedagogia.

Esta contribuição de Grotowsky é importante porque fundamenta este trabalho: a percepção de que os processos artísticos e pedagógicos são indissociáveis e que podem estar a serviço da percepção dos atuantes e não de um público que eventualmente pode visualizar o processo ou alguma forma de espetáculo.

⁷ Em minha dissertação de mestrado, *O Ator criador na Fondazione Pontedera Teatro: reflexões acerca do “diretor ignorante” e do “ator emancipado”*, defendida em 2012, analisei os trabalhos e a história de uma companhia italiana chamada Companhia Laboratorio di Pontedera, dirigida por Roberto Bacci, o que fiz a partir de dois referenciais teóricos: Jerzy Grotowski e Jacques Rancière. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/86859>. Acesso em 29 jan. 2019.

Feito este primeiro salto com leitor, na tentativa de fazê-lo compreender que a minha prática como atriz está inserida em um campo que relaciona teatro, ritual, e os processos artísticos ganhando uma dimensão maior que o espetáculo na medida em que são uma prática pedagógica voltada para os atuantes, passo agora a explicar como eu procurava dar contornos similares a estes também ao meu trabalho como artista-educadora.

Como atriz, sentia-me preparada para o meu público em qualquer situação. Porém, como professora, não. Se algo saía do esperado, isso muitas vezes era, para mim, motivo de frustração. Além disso, a emergência de situações de extremo estranhamento que o trabalho na sala de aula produzia gerava perturbações tão poderosas em meu corpo professoral que eu necessitava encontrar um destino para estas percepções e sensações, um modo de registrar estes sobressaltos.

b) O corpo participativo como elo entre dois mundos

Esses estranhamentos ocorriam mais frequentemente quando eu me imbuía de uma “atenção diferente” na aula, um estado de presença, uma escuta de corpo todo que não se referia somente ao desencadeamento lógico da aula, mas a todo detalhe, gesto, ação, pois, qualquer ocorrido na sala de aula poderia dar origem ao próximo passo do processo, eu sabia disso.

Esta outra atenção foi apenas um dos aspectos que fui descobrindo em minha prática. Paralelamente, fui percebendo a necessidade de ritualização da aula para a criação de um espaço performático, sobre o qual falarei profundamente mais adiante, que incluía: relações entre arte e vida, risco e momentos de vazio.

Chamo de vazio um espaço de espera, onde nada aconteceu ainda, é o momento presente e o adensamento no presente que fará algo acontecer no jogo, na cena, na relação com o outro. Nestes momentos prevalece o tempo, a respiração e as relações do corpo com o espaço, em um estado de inteireza e afetação com o “aqui agora”.

Sentia-me afetada pelas experiências do cotidiano de educadora de corpo inteiro, estava aí o ponto de maior conexão entre ser artista e ser

professora: a presença de um mesmo corpo sensível que quer fazer prevalecer-se nas experiências, tanto da sala de aula quanto do teatro. Um teatro como o que vimos em nosso primeiro salto, fortemente conectado ao ritual, voltado para os atuantes e que se faz existir não enquanto espetáculo somente, mas como uma forma de criar e intensificar as relações dos atuantes com o mundo, construindo uma nova cartografia das experiências vividas.

Suely Rolnik⁸ afirma que para os geógrafos, a cartografia – difere do mapa porque este seria uma representação estática – enquanto a cartografia se faz na experiência, constrói novos mundos e desmancha outros.

Constatando esta conexão entre o meu corpo de professora e de artista, proveniente de um corpo em processo contínuo de construção e desconstrução, corpo participativo, corpo de cartógrafo, conforme a terminologia de Rolnik, eu me via como alguém que

não teme o movimento. Deixa seu corpo vibrar todas as frequências possíveis e fica inventando posições a partir das quais essas vibrações encontrem sons, canais de passagem, carona para a existencialização. Ele aceita a vida e se entrega. De corpo e língua. (ROLNIK, 1989, p.3)

Participar, fazer experiências consigo mesmo, ser afetada e afetar parecem ser desígnios deste “corpo vibrátil” descrito por Rolnik. Contornos do que poderia ser uma educação contemporânea começavam a se desenhar para mim em torno deste corpo que há muito estava presente em minha prática como atriz de teatro, mas que, por diferentes razões, nem sempre era potencializado no cotidiano da educação.

Isto porque, se como atriz eu buscava criar uma arte que provocasse deslocamentos na percepção, estranhamentos, inquietações, explosões como as de *Biedermann* ou do fusca de meu avô e, sobretudo, diferentes pontos de vista sobre o espetáculo eram sempre bem-vindos; como educadora, porém, nem sempre isso ocorria. Não acontecia porque não poucas vezes eu tendia a intervenção e a conciliação dos diferentes pontos de vista que surgiam na aula, o que implicava “iluminar” e “explicar tudo bem explicado”, não deixando espaço para imprecisões.

⁸ Suely Rolnik é psicanalista, crítica de arte e cultura, curadora, professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e, desde 2007, docente convidada do Programa de Estudos Independientes do Museu de Arte Contemporâneo de Barcelona. Sua investigação enfoca as políticas de subjetivação em diferentes contextos, abordadas de um ponto de vista teórico interdisciplinar e indissociável de uma pragmática clínico-política.

Ao contrário do que acontecia no mundo da arte, os estranhamentos, ruídos e sustos da sala de aula eram muitas vezes encarados por mim como um desvio e uma frustração em relação “à aula bem-feita”. Ao encarnar a professora mediadora,⁹ ainda que comprometida com o jogo teatral e com as funções desempenhadas pelo corpo no processo educativo, a partir da linguagem do teatro, em alguns momentos, eu trazia à tona a professora profeta. O aparecimento desta figura gerava diferentes reverberações. Diante disso, de acordo com a turma e por algum período, julguei necessário trancafiar esta personagem.

O professor profeta e o professor militante

Microimagem nº2

Eu queria falar da minha professora de História, professora Leni, que morava lá em Niterói, pegava o 268. A gente ficava tudo na esquina esperando dona Leni na sétima e na oitava série. E, uma vez, ela desconsiderou uma questão minha de História porque eu respondi com as minhas palavras, e eu não podia ter respondido, porque ela me disse que ela me deu o questionário e era para ter respondido igualzinho estava no questionário. (...) Mas, graças a Deus, como professora, eu consigo me desvencilhar disso e não exijo do meu aluno isso. Isso é uma das coisas que eu consegui bem trabalhar dentro de mim e não sou desse lado que o aluno tem que reproduzir do jeito que eu quero, a resposta sempre fechada, porque a gente sabe que tem outras possibilidades, mas a parte daquela rigidez, daquela postura, infelizmente, eu não consegui me desvencilhar. Fiquei passada com aquilo porque eu estudei tanto, cara, e ela me deu nove? Aí ela me justificou, não estava igual ao questionário, era para eu ter respondido igual: “Aline, eu não dei o questionário?”. Eram vinte questões, aí ela pegou dez questões e deu na prova: “Eu não dei o questionário? – Deu, dona

⁹ Denise Pereira Rachel aborda diferentes tipos de professores entre eles, o professor mediador, e alerta para os riscos de uma posição conciliadora por parte dele: “A tentativa de conciliar diferentes pontos de vista, entretanto, pode se aproximar da função apaziguadora de conflitos com caráter homogeneizador, na qual as diferenças são liquefeitas para se chegar a uma conclusão ordenada, sob o comando do professor. Se compreendida dessa forma, a ação mediadora acaba por apontar para a construção de um saber padronizado, que depende do aval do docente, já que ele possui autoridade para desqualificar a para legitimar os discursos com os quais compactua.” (RACHEL, 2014, p.48)

Leni –Mas você não respondeu igual! – Pode deixar, dona Leni, da próxima vez eu vou fazer o dever de casa direitinho, vai ser igualzinho com todos os pontos e vírgulas! (Professora Aline. In: SERPA, Andréa. *As alunas que fomos, as professoras que nos tornamos: conversas sobre as tramas de nossa formação*, p.9)

O professor Silvio Donizetti de Oliveira Gallo criou o conceito de “educação menor” tomando de empréstimo a literatura menor,¹⁰ de Gilles Deleuze. Para Silvio Gallo, a educação menor é aquela que está em oposição à educação maior, uma educação das grandes diretrizes e projetos, é aquela que quer se institucionalizar. A educação maior está estritamente associada à máquina de controle sobre “o que, como e para quem ensinar”. O professor representante da educação maior é, segundo o autor, o professor profeta, aquele que anuncia as possibilidades a alguém e mostra um novo mundo. Já a educação menor, segundo Silvio Gallo, é rizomática:

segmentada, fragmentária, não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade. Não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar a complexidade de uma suposta unidade perdida. Não se trata de buscar a integração dos saberes. Importa fazer rizoma. Viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas. Fazer rizoma com os alunos, viabilizar rizomas entre os alunos, fazer rizomas com projetos de outros professores. Manter os projetos abertos [...] (GALLO, 2002, p.175).

O professor militante, segundo a terminologia de Silvio Gallo, é um professor que participa de uma educação e de uma aprendizagem rizomática, procura viver as situações e dentro delas gerar potencialidades em uma ação coletiva.

A partir de Silvio Gallo, de Jacques Rancière, com o livro *O mestre ignorante* (2004), e também a partir de Gilles Deleuze e Felix Guattari, compreendo que a aprendizagem rizomática está em oposição a uma aprendizagem previsível, cartesiana, evolutiva tal qual a estrutura de uma árvore: raízes, tronco, galhos e folhas. Trata-se de processos de criação e aprendizagem que não ocorrem de modo hierárquico, ou seja, negligenciam a chave “das etapas” e do “passo a passo”, em que o professor não assume a função de um instrutor que divide o conhecimento em pontos a serem

¹⁰ Literatura menor é a literatura que está à margem e não tem pretensão de se institucionalizar.

superados, mas sim estabelece relações de multiplicidade entre pessoas diferentes e cria parcerias, onde ele próprio coloca o seu saber em risco.

O rizoma, conceito desenvolvido por Félix Guatarri e Gilles Deleuze, assemelha-se à imagem a uma planta sem raiz única que pode se ramificar em qualquer ponto, formando uma composição de linhas que se espalham sem se fixar. Os autores esclarecem em *Mil Platôs*:

Não se deve confundir tais linhas ou lineamentos com linhagens de tipo arborescente, que são somente ligações localizáveis entre pontos e posições. [...] O rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga. São os decalques que é preciso referir aos mapas e não o inverso. (DELEUZE; GUATTARI, 2004, v.1 p.33)

Ou seja, não existe no “modelo” rizomático proposições ou fundamentos principais. O rizoma cresce desordenadamente em um movimento de desterritorialização e reterritorialização. Esta imagem do rizoma está em oposição à estrutura de árvore, ou modelo arbóreo. Este, por sua vez, cresce para cima representando um sistema hierárquico que parte de raízes estáveis e fixas.

Paola Berenstein Jacques, por meio da obra do artista brasileiro Hélio Oiticica, também descreveu uma arquitetura em formato de rizoma, a imagem labiríntica das favelas e o modo como se dá esta construção é uma imagem bastante representativa do processo de criação ao qual me refiro. Jacques traz, em contraposição à estrutura indefinida do rizoma (treliça), a estrutura de árvore, cuja imagem é definida *a priori*, lembrando a pedagogia tradicional: o mestre que ensina por transmissão de seu conhecimento. A autora afirma que “a ideia de obra de arte vai desaparecendo gradualmente em proveito da ideia mais ampla de experimentação artística”. (JACQUES, 2001, p.108).

No contexto da educação, a priorização do experimento artístico pode ser mais interessante que a obra acabada (o espetáculo) na medida em que se transforma em prática pedagógica. No conceito de processo de criação/aprendizagem rizomático prevalece a pesquisa que também pode estar presente, evidentemente, em processos que preveem a montagem de espetáculos.

O professor de teatro, em uma aprendizagem rizomática, prepara sua aula, aprofunda seus conhecimentos, estuda, relê, analisa os riscos da proposta,

separa o material que irá precisar, calcula o tempo que irá levar, como qualquer outro profissional comprometido. Depois, avalia a experiência, registra-a a seu modo, pensa naquilo que não funcionou ou em como poderia ter agido diferente.

Mas uma das diferenças entre este educador e um professor de uma “aprendizagem arbórea” é que, embora saiba o ponto de partida de uma ação, saiba das suas expectativas porque se importa com o processo e com os participantes, cria mecanismos para impedir que as suas esperanças e o seus desejos borrem um processo no qual não deve haver protagonistas, mas sim a experiência coletiva. Ao traçar uma rota, sabe que ela será reconfigurada, dilacerada, reconectada de modo que não pode prever.

Silvio Gallo utiliza as terminologias acerca do professor profeta e professor militante como modelos sobre os quais discorre em prol de uma “educação menor”, uma educação em moldes anarquistas. Suas contribuições para pensar a educação anarquista (1990) são de grande importância para as práticas contemporâneas em educação.

Considero que esta separação nos provoca a pensar sobre os papéis que desempenhamos na sala de aula, nos auxilia a compreender a nossa ação cotidiana não somente como ética, mas política, porém, esta divisão não pode ser compreendida de um modo dualista.

Os padrões – professor profeta e professor militante, educação maior e educação menor, micropolítica e macropolítica – colidem, negociam, são surpreendidos um pelo outro e estão em estado de troca e de tensões permanentes com a realidade dos espaços educativos. Realidade esta que não pode ser desenhada tal como um mapa sobre o qual o professor imprime ideais de modo linear, pleno e a contento, mas sim uma cartografia dos possíveis que se metamorfoseiam constantemente nos encontros com limites do espaço, das hierarquias, do desejo dos alunos, etc.

No campo do ensino de Artes, se retomarmos as alterações feitas na Lei de Diretrizes e Bases com a medida provisória 746, de 2016, é possível pensar como uma educação maior reconfigurou o currículo de tal modo que, no âmbito prático, uma educação menor torna-se mais e mais restrita já que a disciplina de Artes deixou de ser obrigatória no Ensino Médio. Esse fato implica, a longo prazo, entre outros aspectos prejudiciais à formação e experiência de vida dos estudantes, a ausência de professores com esta formação, seja no

Ensino Médio, seja nos cursos superiores, que cada vez mais são pressionados a funcionar com base em demandas de mercado.

Embora o conceito de micropolítica seja frequentemente utilizado por educadores como uma alternativa à macropolítica, partilho da perspectiva de Silvio Gallo que não prevê estes conceitos de modo dual. João Leite Ferreira Neto¹¹ também observa o micro e o macro em interação e não em oposição.

Tal método de leitura, segundo Neto, ajuda a nos precaver dos perigos de um “neomoralismo antimolar”, ou ainda, uma recusa da macropolítica. Tal recusa, poderia ser apropriada pelas correntes neoliberais e correntes religiosas em educação que se afirmam sob o argumento de uma “pseudo neutralidade” do professor como, por exemplo, sugere o projeto “Escola Sem Partido”.¹²

O projeto pressupõe uma condição de tutela dos estudantes, como se estes não fossem capazes de tecer suas próprias críticas, posições e sínteses a partir de tudo aquilo que lhes é apresentado. O “Escola sem Partido” é um lamentável exemplo de como a micropolítica e a macro política estão embrincadas a tal ponto que optar por uma ou outra implica imposição, vigilância, ausência de liberdade de expressão e debate, tal qual defende o projeto orientando estudantes a denunciar professores que se posicionem politicamente.

É por isso que Deleuze e Guattari desenvolvem o conceito de micropolítica de modo a não separá-lo de uma macropolítica, embora o façam “didaticamente”, o que é incomum nos trabalhos destes autores que evitam o tom didático com ironias e devaneios: “servimo-nos de um dualismo de modelos para atingir um processo que se recusa todo o modelo” (Deleuze; Guattari, 1995, v.1 p. 32.). Assim, discorre Guattari em entrevista que consta no livro *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo*, de Suely Rolnik:

¹¹ João Leite Ferreira Neto é graduado em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 1984), mestre em Filosofia pela UFMG (1994), e doutor em Psicologia Clínica pela PUC-SP (2002) e pós-doutor em Psicologia Social pela UERJ (2010). Professor adjunto IV do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e técnico superior de saúde da Prefeitura de Belo Horizonte. Pesquisador CNPq PQ2 (2013-2016) e FAPEMIG (Pesquisador Mineiro, 2009-2011 e 2014-2016) Editor Chefe do periódico *Psicologia em Revista* (2010-2012; e 2014-2017), passou a Editor Associado em 2017. Tem experiência na área de Psicologia, com pesquisas que contemplam principalmente os seguintes temas: saúde pública/saúde mental, promoção da saúde, políticas públicas, formação do psicólogo. Trabalha esses temas tendo como um dos eixos analíticos as contribuições da arqueogenealogia de Foucault.

¹² Projeto Escola Sem Partido (PLS 193/2016, PL 1411/2015 e PL 867/2015). Disponível na íntegra em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2017.

(...) micropolítica – ou seja, a questão de uma analítica das formações do desejo no campo social – diz respeito ao modo como se cruza o nível das diferenças sociais mais ampla (que chamei de “molar”) como aquele que chamei de “molecular”. (...) essa oposição entre molar e molecular pode ser uma armadilha. Eu e Gilles Deleuze sempre tentamos cruzar essa oposição com uma outra, a que existe entre micro e macro. As duas são diferentes. O molecular como processo, pode nascer no macro. O molar pode se instaurar no micro (GUATTARI e ROLNIK, 1989, p.127-128).

A fim de visualizar o molar e o molecular, a micropolítica e a macropolítica imbricadas na perspectiva de Gilles Deleuze e Guattari tomemos como exemplo a militância de professores e artistas em São Paulo. Em nível molar, essas classes constituíram organizações para reivindicar direitos, unir forças, se proteger de segregações como, por exemplo, ocorreu com o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), em 1945, ou com a formação da Cooperativa Paulista de Teatro (CPT), em 1979. Podemos dizer que estas organizações estão inseridas em uma macropolítica e em nível molar. Mas, paralelamente, em nível molecular, a autonomia de professores e artistas não diz respeito somente a quem se considera militante e pertencente a estas organizações, mas a todos os professores e artistas, estudantes, público, comunidade escolar, inclusive aqueles que não pertencem à militância.

Assim, não há uma lógica de contradição entre os níveis molares e moleculares, pois os componentes individuais e coletivos estão sempre presentes em um mesmo espaço social, podem inclusive “funcionar, a nível molar, de modo emancipador, e coextensivamente a nível molecular, serem extremamente reacionários. A questão micropolítica é a de como reproduzimos (ou não) os modos de subjetividade dominante”. (GUATTARI, 2000, p.33)

Opor uma política molar das grandes organizações, presentes em qualquer nível da sociedade (micro ou macro), a uma função molecular que considera as problemáticas da economia do desejo, igualmente presentes em qualquer nível da sociedade, não implica uma valoração na qual o molecular seria o bom e o molar o mau. Os problemas se colocam sempre e, ao mesmo tempo, nos dois níveis. (GUATTARI, 2000, p.33)

A citação de Guattari contribui para pensar que, sendo a filosofia deleuze-guattariana uma filosofia do acontecimento que se atém “a emergência de novos campos possíveis”, no aqui e no agora, não faria sentido defender uma micropolítica em detrimento de uma macropolítica, mas sim perceber as tensões,

negociações e potências que fazem emergir em sua interação: “tudo é político, mas toda política é ao mesmo tempo macro política e micropolítica”. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.90)

Por exemplo, chefes, professores, diretores e pais podem, em um nível molar serem democráticos, pregar a igualdade, enquanto na esfera molecular podem ter atitudes autoritárias, reproduzindo os modos de subjetividade dominantes.

Ao contrário do que prevê o projeto “Escola sem Partido”, acontecimentos que configuram opressão devem ser aproveitados na escola e no próprio espaço da aula para serem objeto de reflexão democrática, tanto por estudantes como por professores, a fim de se reestabelecer novas relações e aprendizados, e isso implica que todos os envolvidos não são neutros, mas que, ao vivenciarem tais situações, devem se posicionar, sob a condição de consentimento.

Se todos se posicionam quando a situação exige, o choque de ideias e mesmo a tensão proveniente destas situações são uma oportunidade de amadurecimento intelectual e emocional, mas, muitas vezes, na escola abrimos mão de oportunidades como estas para “cumprir o conteúdo” a qualquer custo, como se estas tensões não dissessem respeito a um saber e mesmo à vida.

Evitar estes embates na esfera escolar, familiar ou pública é o que nos torna inseguros, silenciosos e suscetíveis à opressão. Há de se perguntar então que educação e que escola queremos para que um estudante não consinta passivamente a tudo aquilo que lhe acontece? E há de se perguntar também que constituições familiares são estas que não podem se haver com as diferenças a ponto de querer impor uma conduta única ao professor, enquanto este constantemente lida com a diversidade?

Ao que parece, as famílias que apoiaram o Escola sem Partido estão sendo reféns do medo que é constituído na sua própria ideologia de educação promovida no lar: uma educação do silêncio e da moral que não deixa margem para a pluralidade de ideias e modos de vida e que, por isso, teme a subversão, tão característica de regimes autoritários.

O que a “lei da mordaça”, como ficou conhecido entre os professores o projeto Escola sem Partido, pode fazer em nome dos valores familiares das pessoas com ela identificadas é camuflar as disputas de poder e os regimes de

opressão. O discurso de respeito aos valores e ideologias familiares dos estudantes é positivo, mas, na conjuntura de ascensão de uma elite conservadora, funciona apenas como dissimulação das problemáticas da diversidade – sexualidade, religião, gênero, ideologia – além de funcionar também como máquina para oprimir e perseguir valores, ideologias de professores e os próprios professores que também tem as suas famílias e os seus valores.

Em oposição a uma educação do silêncio e da moral, que pode gerar a passividade dos estudantes, podemos pensar em uma educação que preze pela ética e pelos “componentes de expressão do desejo” dos estudantes no nível molecular, ou seja, que se constitua a partir dos desejos deste coletivo, mas isto também implica que o professor faça parte deste coletivo: ele não está acima, mas também não pode se omitir.

Em termos processuais, isso implica entender a manifestação dos desejos em uma perspectiva coletiva, tomar decisões e depois lidar com os espaços de desamparo que esta experiência pode gerar para estudantes, professores, pais e diretores. Proteger-se do desamparo é o que nos torna oprimidos por nós mesmos e por nossas convicções, mas é também no desamparo que tecemos parcerias, encontros, agenciamentos e um sentido de partilha do sensível, como afirma Jacques Rancière (2009). Essa prática coletiva é também uma política dos afetos, segundo Vladimir Safatle:

A verdadeira tarefa política é a reconstrução de nossos afetos. Inebriados por discussões a respeito de sistemas de normas e instituições, demoramos muito tempo para perceber que a política é, acima de tudo, uma questão de mobilização de afetos. Discursos circulam e levam os corpos a sentirem de uma determinada forma, a temerem certas situações.

A política é a arte de afetar os corpos e de levá-los a impulsionar certas ações. Devido a isso, nunca entenderemos nada das dinâmicas dos fatos políticos se esquecermos sua dimensão profundamente afetiva.

Por exemplo, não é difícil perceber como, nas últimas décadas, uma máquina de medo e ressentimento foi colocada em funcionamento. (SAFATLE, 2014)

A arte contemporânea e a sua capacidade de gerar deslocamentos na percepção é, sem dúvida, uma das formas de enfrentamento dessa máquina do medo e uma forma de mobilização política dos afetos.

De acordo com a perspectiva performática, o professor não precisa se limitar a um modelo ou outro, profeta ou militante, mas, taticamente, ao invés de

pensar em termos de identidade, procura agir de forma a possibilitar o movimento, o trânsito, os deslocamentos e os estranhamentos na sua percepção e na percepção do grupo. A figura de um professor sabido demais pode inibir a turma, assim como alguém que se apresenta, de imediato, de modo transgressor pode gerar desconfiança, mas em cada contexto estes elementos reverberam de um jeito e ambos podem ser potentes de acordo com a situação, isso porque em uma educação rizomática prevalece a função do professor como um provocador, tal qual o performer.

O híbrido professor-performer

Enquanto professor, me aproprio da palavra performance para falar de uma atitude pedagógica diferenciada. Não só corpo voz e lugar estão imbrincados, como também, nessa forma de ver a performance, está implicada uma preocupação pedagógica. (CIOTTI, 2014, p.62)

Pensando a prática artística na escola como acontecimento, e acontecimentos são os efeitos resultantes do encontro entre os corpos que geram provocações e deslocamentos na percepção e novas cartografias, o híbrido professor-performer, analisado primeiramente pela pesquisadora Naira Ciotti e também sob uma perspectiva bastante importante a partir do olhar de Denise Rachel, apresenta algumas surpresas que me parecem importantes de serem analisadas e que se relacionam a uma perspectiva rizomática em educação, ou ainda, uma “educação menor”.

A hibridação professor-performer não distingue processo artístico e aprendizagem, uma vez que, nesta perspectiva, eles são indissociáveis porque o aluno é produtor em arte, aprendiz e pesquisador a um só tempo, tal qual o professor, embora este seja o responsável pela condução do processo e aquele que tem maior experiência.

Neste contexto, ensinar é, acima de tudo, um processo de criação e experimentação. Um trabalho com alto índice de responsabilidade, mas isso não deve servir como empecilho para que o professor de arte enfrente as dificuldades de repertório e de criatividade de seus alunos. (CIOTTI, 2014 p. 44)

O enfileiramento com as dificuldades de repertório, criatividade e, sobretudo, escuta deve ser encapado pelo professor com labor, isso significa, em um primeiro momento, abranger dificuldades aparentemente muito simples, para depois trabalhar o amadurecimento de alguns aspectos e, enfim, poder investigar espaços mais amplos, grupos grandes jogando simultaneamente, e propostas mais abertas.

Algumas turmas, sobretudo formadas por crianças pequenas acostumadas com formatos de aula rígidos e espaços controlados, vivem um estado de excitação desenfreada e também um desamparo muito grande diante do universo e da sensação de liberdade do que pode ser a aula de teatro.

Este estado de excitação individual, autocentrado, sem conexão com o coletivo pode ser perigoso, violento e não é a aparente liberdade (liberação) presente nesta posição que conduzirá ao trabalho e ao diálogo tão necessário à prática do teatro:

A performance é uma voz que procura o diálogo. (...) E o performer incorpora, corporifica e, dessa forma, comunica. Para se comunicar através da voz, ele precisa ter consciência de seu corpo e do lugar onde ele está. (CIOTTI, 2014, p.37)

Estando no espaço escolar, diferente de outros contextos, por muitas vezes assumi uma postura firme diante de situações de violência, racismo e desrespeito. Buscando resguardar alguns valores no grupo, eu afirmei por muitas vezes “isso não vai ser permitido aqui, eu não vou permitir este comportamento comigo e com as outras pessoas”.

Essa fala me parece bastante tradicional, impositiva, pouco dialógica, mas os limites do trabalho existem e o professor, mesmo o professor-performer é o responsável por desenhar e marcar estes limites durante o trabalho. Se estes contornos não podem ser compreendidos na linguagem artística, sensível, e o professor não consegue, naquele momento, responder a outro modelo que não o autoritário isso não significa que o trabalho está perdido.

Mas, se o professor só possui o berro, a coação, a ameaça como ferramentas e como linguagem, se não procura trabalhar em si mesmo outras formas de percepção dos acontecimentos para dar respostas criativas a eles na relação com o espaço escolar, então o trânsito, a surpresa, as mudanças de

lugar que a performance tem a oferecer enquanto prática artístico-pedagógica não podem ser aproveitadas em sua potencialidade.

O professor-performer busca na própria aula e na sua composição dramatúrgica, simbólica, espacial, material, afetiva, sensível, ao sugerir, como em um roteiro, o desenho dos espaços de liberdade e os limites necessários para o encontro. Assim, as regras do jogo, a espacialidade e os objetos vão delineando os contornos e os limites sobre os quais o professor-performer realiza a sua prática tornando possível a vivência da experiência do não saber e da liberdade de se criar junto.

Naira Ciotti relata que Kandinsky trabalhou com outra qualidade de matéria, diferente daquela que se encontrava nos ateliês, ao invés de utilizar tintas, quadros, gravuras, o corpo de seu trabalho, sua materialidade esteve presente também nas suas próprias aulas e livros. As aulas eram, portanto, roteiros artísticos que buscavam criar um estado de arte, causar modificações espaciais e se assemelhavam à constituição daquilo sobre que me debruço no movimento denominado “espaço performático”.

Alcançar um estado de arte, uma escuta e um corpo coletivo que permita que algo aconteça é uma tarefa difícil, mas este é o trabalho do professor-performer, do educador-artista e do próprio artista.

Com alguma facilidade chegamos à criação deste campo sensível e de criação em centros culturais, sedes de organizações não governamentais, em cursos de teatro, nas universidades, porém, a escola não é tão porosa como outros espaços. “Na obra de Joseph Beuys, podemos perceber que somente quando o lugar é imantado com a performance, ela está realmente acontecendo (...) Esse lugar fica temporariamente alterado em todas as suas qualidades” (CIOTTI, 2014, p.41). A escola parece resistir às alterações, mas é por isso mesmo que os pequenos ruídos geram grandes estrondos.

Então, na prática do professor-performer a própria aula seria uma obra de arte e o seu corpo e o espaço são campos artístico-pedagógicos; este professor não busca a unidade de processo, a verdade, a negação das emoções e tensões. Ele as vivencia, mas em um movimento de viver a experiência e dela se afastar para observá-la.

Cassiano Quilici (2015) ao referir-se ao trabalho do ator-performer em Grotowski afirma que o que este deve aprender a agir e, ao mesmo tempo,

observar-se sem mentalizar verbalmente essa observação. Seria também este um caminho para o professor-performer?

Ao que parece este estado de atenção, de abertura, se relaciona com o conceito de corpo vibrátil já apontado aqui. Estar com o corpo vibrátil desperto e não “em coma” permite que vivenciemos “o acaso” e a experiência com maior largueza. A percepção mais ampla sobre o cotidiano permite ao professor e aos estudantes novas invenções e metamorfoses. Estar sensível a estas possibilidades não é uma tarefa fácil, tanto como artista como professora, alcanço, mas algumas vezes perco esta atenção e esta presença.

A palavra experiência, neste contexto, está associada a uma ideia de risco, por isso o trabalho suscita momentos de crise, de desamparo, isso não significa abandono absoluto, ausência de limites e contornos, caso contrário o corpo vibrátil sucumbe, adoece e enlouquece. Vivenciar as mudanças de rotas e a perda de fronteiras nos processos artísticos em educação exige espaço delimitado¹³ e preparo.

Na minha experiência, algumas vezes performar significou ser só professora, abrir mão de uma aula poética e fazer uma aula mais tradicional, estruturada, teórica; em outros casos foi possível desconstruir e criar potencialidades poéticas jamais pensadas na minha individualidade professoral. O que tecemos com os grupos são movimentos de idas e vindas, visando uma aprendizagem mais ampla, ir mais longe, mas juntos, coletivamente, por isso dar alguns passos para trás, às vezes, se faz necessário, não se trata de fracasso, mas de atitude tática.

Quando afirmo a necessidade de um preparo para instauração de processos de natureza performática, estou me referindo não somente aos elementos que compõem a estrutura da aula – objetos, música, espacialidade, roteiro, conceitos da aprendizagem, tema, simbologia – mas também às práticas e exercícios que o professor pode desenvolver sobre si mesmo, os seus cuidados para consigo:

Cuidar-se é curar-se, desaprender os vícios desmanchar os hábitos nocivos, trabalhar os humores, cultivar a ação reta. Não que as especulações cosmológicas e lógicas desapareçam mas não estão

¹³ Sobre este aspecto me dedico no terceiro movimento ao abordar as relações entre aula e ritual.

rigorosamente subordinadas à construção do “sujeito ético”. (QUILICI, 2015, p.158)

Curar-se é então este trabalho sobre si mesmo, conceito sobre o qual dedicou-se Foucault retomando o que os gregos nomeavam de “cuidado de si”¹⁴. Por ora, é importante compreender que a inclinação para tais técnicas – práticas de liberdade (FOUCAULT, 2004) – parece apontar como alternativa para que o professor aceite o que está inacabado, no espaço, nos estudantes e em si mesmo, isso não significa deixar de perseguir a aprendizagem.

É a sensação de falta, de incompletude e de fracasso que, às vezes, nos acomete e que nos permite novas invenções e metamorfoses como professores. Além disso, o professor-performer busca compreender as impermanências que cercam o cotidiano, mesmo os “bons processos”, “os bons resultados” não são um núcleo duro e fechado, eles não são permanentes, não se trata de essências, mas de estados.

Na perspectiva do professor-performer o político e o poético não se dão como essências do professor, mas como movimentos de uma – tomando de empréstimo o termo de Vladimir Safatle (2015) – política dos afetos: “Os corpos distinguem-se entre si pelo movimento e pelo repouso, pela velocidade e pela lentidão e não pela substância.” (SPINOSA, 2009, l. 49).

Ao pensarmos em movimento ao invés de substância, rompemos com a ideia daqueles que “são” ou daqueles que sabem e daqueles que não sabem, dos bons professores e dos maus professores, e dos bons alunos e também dos maus alunos porque não existe uma unidade de conhecimento, como não existe uma unidade de ignorância: “as formas de ignorância são tão heterogêneas e interdependentes quanto as formas de conhecimento”. (SANTOS, 2010, p.47)

É por isso que, para o professor-performer, a política da libertação que promete o pedagogo por meio do esclarecimento é a mesma política da colonização: “Antes de ser ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos.” (RANCIÈRE, 2010, p.24)

¹⁴ Tomo o termo a partir de Michel Foucault, no entanto, amplio a ideia nos dois últimos movimentos da tese, a partir dos referenciais de Pierre Hadout que preveem que o objetivo do cuidado de si é transcender as individualidades, superar o ‘eu’ em direção a um ‘nós’.

O colonizador estabelece o saber tido como necessário e ao fazê-lo inaugura “a ficção estruturante da concepção explicadora de mundo”:

A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa incapacidade, a ficção estruturante da concepção explicadora de mundo [...] Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. (RANCIÈRE, 2010, p.23)

Por meio da explicação, da instrução, “o mestre” inaugura o momento de aprender e desagrega da vida esta função. Em etapas, ele se encarrega de desvelar ao aprendiz o conhecimento alcançado. O aprendiz, por sua vez, depara-se com a descoberta do mestre e se sente incapaz de recriar o mesmo percurso, já que aquele não é o seu caminho de descoberta, mas do mestre. (LEONARDI, 2012)

É possível que aí se estabeleça uma relação de dependência mestre-estudante, mas o estudante é sempre alguém pronto a romper com esta lógica, pois só cabe a ele fazê-lo. Isso porque, segundo Jacques Jacotot, “o idiotismo não é uma faculdade, é a ausência, ou o sono ou o repouso dessa faculdade” (JACOTOT apud RANCIÈRE, 2010, p.84). Essa afirmativa de Jacques Jacotot, trazida por Rancière, está intimamente relacionada à ideia spinosista citada anteriormente: “Os corpos distinguem-se entre si pelo movimento e pelo repouso, pela velocidade e pela lentidão e não pela substância”. (SPINOSA, 2009, I. 49).

Resta saber se, em meio à ideia de estado do ator do aprendizado em detrimento da substância deste mesmo ator, é possível para o professor contribuir para evitar que relações de colonização se estabeleçam?

Segundo Silvio Gallo, o professor pode fazer isso ao colocar permanentemente em cheque o próprio discurso, devorando-o e auto destruindo-o. Reside nesta transformação permanente do caráter discursivo / performativo qualquer coisa presente também na segunda fase do Movimento Antropofágico com Oswald de Andrade, Raul Bopp, Geraldo Ferraz, Tarsila do Amaral e Patrícia Galvão (Pagu): “Perguntei a um homem o que era o Direito. Ele me respondeu que era a garantia do exercício da possibilidade. Esse homem chama-se Galli Mathias. Comi-o. Só não há determinismo onde há o mistério.” (ANDRADE, 2018, p.8).

O discurso autodevorado se oferece sempre como uma possibilidade de mistério ou o que Deleuze nomeia de 'devir'. A palavra devir é trazida por Deleuze e Guattari em *Mil platôs* como conteúdo próprio do desejo, mas somente a partir de um determinado momento é que este se transforma em conceito, presente no plano de consistência do "real", não é, portanto, sonho, nem imaginação, mas uma forma de viver e sentir que se avizinha na antiga forma de existência. Nesse sentido, não se abandona o que se é para transformar-se em outra coisa, mas deixa se envolver por uma nova possibilidade sussurrada em nossos ouvidos que clama em direção a uma ação, uma prática em um plano "real" e, portanto, coletivo.

Foucault, a partir da *História da Sexualidade, 2: o uso dos prazeres* (1984) e também Deleuze, revisitando a obra do filósofo no livro *Foucault* (1988), apontam para possíveis fissuras, brechas em direção a "modos de subjetivação" que se dão por intermédio do trabalho sobre si mesmo, de modo que este "si" envolve sempre a dobra de fora, o coletivo, um "nós" que Deleuze denomina de "individações sem sujeito", ou *hecceidades*:

Há um modo de individuação muito diferente daquele de uma pessoa, um sujeito, uma coisa ou uma substância. Nós lhe reservamos o nome de *hecceidade*¹⁵. Uma estação, um inverno, um verão, uma hora, uma data tem uma individualidade perfeita, à qual não falta nada, embora ela não se confunda com a individualidade de uma coisa ou de um sujeito. São hecceidades, no sentido de que tudo aí é relação de movimento e de repouso entre moléculas ou partículas, poder de afetar e ser afetado. (DELEUZE, 1997, p.40)

Silvio Gallo afirma que Deleuze traz a ideia de singularidade como uma espécie de eco de Nietzsche:

Tomar a singularidade como dobra de subjetivação permite pensar uma educação para além do sujeito e do humanismo; abre outras possibilidades para pensar a individualidade e a coletividade, suas ligações e suas relações. (GALLO, 2012, p.182)

A noção de singularidade e de subjetivação por dobras que tal qual uma roupa envolve o dentro e o fora, são, portanto, sempre "ecos" de uma coletividade, ou seja, o fora e a individualidade são uma dobra de uma coletividade e vice-versa.

¹⁵ Deleuze complementa em nota de rodapé: "Acontece de se escrever 'ecceidade', derivando a palavra de ecce, eis aqui. É um erro, pois Duns Scot cria a palavra e o conceito a partir de Haec, 'esta coisa'. Mas é um erro fecundo, porque sugere um modo de individuação que não se confunde precisamente com o de uma coisa ou de um sujeito". (DELEUZE, 2004, p.40)

Se for possível falar em formas de subjetividade contemporâneas na educação, e creio que seja, estas se dão a partir de duas principais formas de resistência: primeiro, resistência à individualização dada pelas normas de poder: mérito, talento, esforço individual, aprovação, etc. Depois, a exigência que consiste em ligar cada indivíduo a uma identidade sabida e determinada, o professor-performer é uma referência de resistência a esse modelo de identidade fixa.

Em 2016, após uma performance com um grupo de jovens no Jardim Botânico da cidade de Jundiaí, interior de São Paulo, ao final da ação, construímos uma rede de impressões com frases, barbante e narrativas orais.

Uma garota relatou que a experiência havia lhe encorajado para a sua vida, e que ela não se sabia capaz de fazer o que fez. A intervenção no Jardim Botânico da cidade tinha como mote a construção de imagens corporais sobre o espaço do parque a partir de sensações físicas, de ações dos frequentadores e percepções sobre os diferentes usos do espaço. A proposta gerou na jovem, conforme sua narrativa, uma sensação de conforto em ser vista com o grupo, muito diferente da sua timidez cotidiana.

Apesar de difícil, sobre a tentativa de transformar a experiência daquela jovem, digo com minhas palavras que percebi em sua fala a alegria e a profundidade de experimentar-se outra, ainda que em tempos e espaços definidos: o parque e o tempo da aula. Eu também transformei meus afetos em relação aos jovens e à cidade a partir daquela experiência.

“A luta pela subjetividade se apresenta então como direito à variação à metamorfose” (DELEUZE, 2005, p.113), um possível modo de subjetivação, a construção de um plano de consistência. Deleuze parece ambíguo neste sentido, de um lado afirma “não interprete nunca” e propõe “arrancar a consciência do sujeito”, “arrancar o inconsciente da significância e da interpretação”; de outro, pede prudência “pequenas doses de significância e de interpretação”: “ver como a formação social está estratificada em nós, ir dos estratos aos agenciamentos em que estamos envolvidos, fazer com que o agenciamento oscile delicadamente, fazê-lo passar do lado do plano de consistência”. (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p.22-23)

O autor pede prudência na construção de um plano de consistência, nos alerta a ter pequenas provisões de significância e de interpretação. A

ambiguidade de Deleuze é, para mim, uma convocação a uma ação de equilíbrio e desequilíbrio, risco e segurança, pois, sem as doses de prudência, podemos sucumbir. Na microimagem abaixo a escrita é risco, sair de si, e a prudência foi representada na figura de uma pedra:

Microimagem 03:

“A escritora sonha então que as paredes de seu quarto se transformam numa “geleia viva” (Clarice Lispector). Medo. Alguém que a acompanha pede para que ela segure uma pedra e volte um pouco à solidez do mundo. Ela aprende, aos poucos, a transitar entre esses registros. É capaz de habitar a realidade convencional, o teatro dos papéis e das funções, mas sabe também abrir-se cuidadosamente ao murmúrio anterior aos nomes, ao teatro das energias. Ela sente uma alegria incomum. O nome que ela dá a isso é ‘saúde’. (Cassiano Quilici. *Da obra O ator Performer e as poéticas da transformação de si*. p.70)

No ambiente escolar, onde tudo é significância e interpretação, às vezes, burocratizada, não seria o caso de o professor preparar condições, ainda que eventuais, para traçar um plano para pequenas doses “naguais”?¹⁶ Doses de vazio, de sombra, doses de intensidades, ritmos, sensações, experiências, afetos, ou ainda significâncias não capturadas, não domesticadas? Não seria o caso de “passar do lado do plano de consistência”, oscilando delicadamente nesta ambiguidade entre um e outro?

Oscilar desse modo, entre a “geleia viva” e a “pedra na mão” interpretando a “realidade” e, ao mesmo tempo, criando espaços de sombra, de vazio, permeados por afetos, ritmos, sensações não domesticadas é uma forma de não se deixar apreender, para permanentemente poder transformar-se e, neste sentido, “o cuidado de si”, a filosofia de Deleuze, a Antropofagia e a Educação Menor de Silvio Gallo são importantes referências para o professor reivindicar a si mesmo a metamorfose como um direito e uma forma de resistência.

¹⁶ Carlos Castaneda, com base em sua experiência com Dom Juan Matus, líder de um grupo de xamãs no México, afirma que o Nagual são fluxos, intensidades, fluídos, fibras, afetos, ventos e micropercepções. Apud DELEUZE, GUATARRI (1996).

O corpo do professor: abjeção e performatividade

Microimagem nº4

Perguntei-lhe se poderia ser após a aula e ela disse que não, trazendo outra professora em meu lugar. As crianças arregalaram-me os olhos, instaurou-se um clima, rapidamente a textura do medo tomou o ambiente. Cochichos. Fui levada à diretoria tentando imaginar o que poderia ser, o que se passava naquelas cabeças que eu ainda não havia compreendido. Adentrado na sala pálida, a diretora cinzenta fechou a porta como quem guarda um segredo. Indicou-me a cadeira, sentei-me. Bege, a diretora em tom de quem simula constrangimento, mas deleita-se em poder, disse-me: “Professora, sugiro que não utilize mais vestidos, as outras professoras usam camisetas ou guarda-pós para dar aula.” Meu vestido colorido calou-se e eu chorei anil. Jovem, deixei esta escola e saí em busca de meu guarda-pó, qualquer coisa entre uma armadura de guerra e uma segunda pele muito fina que pudesse recobrir meu corpo professoral sem estancar os meus poros de artista. (LEONARDI. Meu diário de campo. São Roque, 2007).

A imagem descrita é fruto dos primeiros meses em que lecionei na rede municipal de ensino, outra imagem que me acompanhou. Na ocasião, com poucas palavras, a diretora havia me dito que meu vestido colorido representava algo que não poderia estar encarnado na escola. Demorei a entender que não se tratava do vestido propriamente, mas do corpo presente.

Hoje percebo como um vestido vivo em uma jovem professora entusiasmada com a escola pode ser ofensivo em um ambiente muitas vezes hostil, tomado pelo cansaço, pela falta de ânimo, pelo controle e sujeição à revelia de muitos docentes, estudantes e funcionário que militam neste cotidiano sem deixar-se esmorecer, com seus tantos vestidos coloridos, como armaduras de guerra, remam contra a maré.

O vestido na altura dos joelhos criou um curto desvio, uma zona liminar¹⁷ entre o corpo professoral inserido em um sistema que, naquele contexto, era heteronormativo, católico, branco, machista e logocêntrico para um corpo à margem daquela estrutura. O retrato desta situação de violência, repetição de tantas outras,

¹⁷ Também pode ser compreendida como entre-lugar. Em diferentes momentos abordo este conceito ao longo da tese, seja no jogo, seja na constituição de um espaço performático, o que faço a partir da leitura de Victor Turner (1974).

revela de um lado que mulheres são tanto vítimas diretas como foi o meu caso, quanto indiretas, como foi o caso da diretora que reproduziu os discursos normativos que a circundavam e, sobretudo, a situação exemplifica como o cotidiano escolar está repleto de uma teatralidade inscrita, por vezes precária e hostil.

O mesmo vestido em contextos e em pessoas diferentes pode ser tanto um elemento de desestabilização normativa como de sustentação de um *status quo* ou discurso vigente. O vestido é assim uma tessitura que se molda ao contexto, articulando significados e relações de poder. O vestido esconde um corpo, mas também revela algo sobre quem o veste.

Neste sentido o vestido encarna o tema do duplo, é máscara e pode ser equiparado também a um figurino de teatro. Porém, a personagem no teatro não veste o figurino, é justamente o contrário, ou seja, o figurino é que a traveste, a representa, oferece elementos sobre a encenação, sobre as escolhas que foram feitas pelo diretor ou grupo para aquele espetáculo e para aquele papel, persona ou figura.

Nesta perspectiva, ser professora, ser diretora, ser estudante é também desempenhar um papel, mas, ao contrário do que ocorre no teatro, estes papéis tornam-se invisíveis em nosso cotidiano pela sua normalização e pela regulação que exercem. Identidades de gênero e de sexualidade, modos de atuação, comportamentos, rituais, regras estão tão naturalizadas e coladas aos nossos corpos que muitas vezes nos esquecemos de que todos estes comportamentos são construções culturais e encarnam histórias de opressão, ideologias e idiosincrasias:

Todo corpo carrega uma história de opressão, um resíduo da dominação, preservando nos estratos após estratos de um tecido que respira. Os corpos dos estudantes são permeados de símbolos que se expandem em significados e que são desdobrados nos músculos, pressionando os tendões e incrustando-se na engrenagem dos ossos e dos nervos. (MC LAREN, 1991, p.229).

Há de se dizer que o corpo do professor também carrega os mesmos resíduos de dominação, mas ambos os corpos, de professores e de estudantes, carregam em igual medida potências de subversão. Talvez por lidar com os materiais que compõem, articulam e projetam o corpo no espaço escolar reordenando este espaço de diferentes maneiras, os professores e professoras de teatro são uma figura quase estranha ao ambiente escolar. Têm por hábito, desordenar as fileiras, retirar as cadeiras da sala de aula. Ele ou ela, invade o pátio, reúne, congrega, inspira uma revolução! Convida a movimentar os corpos, descobrir outros tempos e ritmos,

convida a brincar de ser outro. Ora realizam espetáculos com os estudantes, ora se detém ao jogo teatral ou a intervenção urbana.

Mas este homem ou esta mulher que nos convocam à prática teatral da liberdade, ou mesmo este elemento que carregamos em nós que alguns nomeiam de alma, outros de psique, subjetividade, personalidade, consciência é também efeito de uma sujeição: “O homem que nos fala e que nos convida a liberar já é em si mesmo o efeito de uma sujeição bem mais profunda que ele.” (FOUCAULT, 1987, p.31). Por isso o professor de teatro que nos convida à liberdade é ele próprio fruto destes “jogos de verdade”. Seria ele também um corpo dócil? (FOUCAULT, 1987, p.126)

Corpo dócil e potência performativa a um só tempo. Dócil porque também ele foi submetido a uma série de disciplinas que o tornaram útil, ofereceu seu corpo à tarefa do saber sob o pacto estabelecido com as relações de poder que este saber compreende.

O professor busca o aumento de suas habilidades e elas estão relacionadas à sua obediência: o diário preenchido com perfeição, o trabalho entregue na data para a disciplina de pós-graduação, os pontos conquistados para a Plataforma Lattes, as publicações, os prazos que não esperam. Então existe um limite para esta construtividade, que é dado de inúmeras maneiras, mas, sobretudo, pelo fato de que o corpo do professor também foi e é um corpo que obedece, conforme afirma Butler.

Assim como nenhuma materialidade anterior está acessível a não ser através do discurso, também o discurso não consegue captar aquela materialidade anterior. (...) há um limite à construtividade, um lugar, por assim dizer, onde a construção necessariamente encontra esse limite. (BUTLER, 1998, p.4)

Por meio desta citação expresso como entendo a construção de nós mesmos, mas este nós é também ele um *constructo*. A afirmação de Judith Butler nos faz questionar a ideia de um sujeito em plena consciência de suas faculdades e com a capacidade de conhecer. Para Butler, não somente os discursos necessitam de corpos para existir, mas eles habitam corpos: “os corpos na verdade carregam discursos como parte de seu próprio sangue.” (BUTLER, 1998, p.9)

Para Judith Butler, alguns corpos são mais considerados do que outros. Os “desconsiderados” são os corpos abjetos¹⁸, aqueles que, para alguns extratos da sociedade, não possuem importância, porém, causam perturbações na norma.

É curioso pensar como, na educação pública, o professor – em especial o professor de artes, de filosofia e de educação física, disciplinas que não são tidas como úteis na lógica liberal – pode ser visto como um corpo abjeto em relação a todo um grupo de jovens e crianças que também são tratados como tal. Isso ocorre quando as pessoas são rotuladas como se não houvesse uma vida ali, frases como “os professores são frustrados”, “os estudantes desinteressados”, criam uma distância entre quem olha e aquilo que vê, distância esta que gera uma classificação entre “vidas que são mais vidas” e possíveis de serem olhadas de perto daquelas que devem ser medidas à distância.

Isso ocorre porque, segundo a perspectiva da abjeção, que é um processo de natureza discursiva, o professor é sempre “desqualificado”, “malformado” e o estudante sempre “desinteressado”. Excluem-se na abjeção tanto as experiências significativas em educação quanto a relação entre problemas de aprendizagem e a desvalorização da educação pública, de modo que os atores sociais destes contextos, muitas vezes de extrema desigualdade social, são sempre culpabilizados.

Tratar os estudantes e professores da educação pública como corpos abjetos e culpabilizá-los por todos os problemas da educação, mas não reconhecer suas conquistas diárias é uma maneira de tentar justificar, sem jamais fazê-lo: a imposição da meritocracia na carreira docente, o desvio de merenda, a intenção de reorganização forçada de estudantes das escolas públicas, e o sucateamento da educação de modo geral. Mas, ao mesmo tempo, o estado de suposta abjeção destes corpos e o seu estado de liminaridade apresenta uma fresta importante no que tange a performatividade do professor.

Todo professor é portador de uma *performatividade* inserida no seu corpo de professor, seja ele um profissional das artes cênicas ou não. O professor pode assumir um discurso mais ou menos consciente sobre este corpo, mas é preciso que se diga que, porque exausto, mal remunerado, subjugado porque tantas vezes esquecido por este mesmo poder que ele acredita obedecer, o corpo do professor é

¹⁸ O abjeto não se restringe, para a autora, de modo algum a sexo e heteronormatividade, são diversos fatores que podem caracterizar a abjeção.

um *corpo abjeto*¹⁹ (BUTLER, 2002, p.161) sempre pronto a uma *performatividade* poderosa.

Microimagem nº 04

Abril de 2017.

- Ô professô, gosto mais quando o sinhô vem desse jeito. - disparou o cabra no momento em que x professxrx de português e a turma de jovens e adultos ensaiavam a migração para a sala de cinema para assistir um filme do Chaplin.
- Desse jeito como, Seu Raimundo?
- Assim... de calça, camisa...
- Ué, mas por quê?
- Ah, porque é estranho quando o sinhô aparece aqui com aqueles vestidos.
- Hummm... estranho? Por quê?
- Ah, professô! Porque é rôpa de mulher, né? – Disparou acanhado sem conseguir atingir os olhos dx professxrx que mirava o nordestino de barba bicolor que lembrava muito os sertanejos da família do pai.
- Xiiii, seu Raimundo! Sobre isso, só tenho a dizer uma coisa.
- O quê professô?
- Vai piorar.

Junho/2017

- Professô, muito obrigado, viu! Você é dez! – disse o senhor com o corpo trêmulo e as mãos apressadas a encontrar as palmas e os olhos dx docente.
- Obrigado? Por que, seu Raimundo?
- Oxe! É que fazia quase duas décadas que eu não estudava. Achava que não era capaz de aprender mais nada. Mas o seu jeito de ser, assim alegre, pra cima, empolga a gente. Muito obrigado mesmo. Continue assim como o sinhô é, viu?!
- Assim como eu sou, seu Raimundo? De vestido, esmalte, brinco, batom e tudo mais? – perguntou com sorriso de brisa de mar.
- Sim. De vestido e tudo, fessô! Isso era besteira minha. Já me acostumei com o seu jeito.

¹⁹ O termo “relaciona-se a todo tipo de corpos cujas vidas não são consideradas ‘vidas’ e cuja materialidade é entendida como ‘não importante’.” (BUTLER, 2002, p.161)

Setembro/2017.

-Fessô! Tô indo amanhã pra Porto de Galinhas! Lá pra minha terra natal!

Pernambuco! Vou passar quinze dias por lá, viu?!

- Que maravilha, dona Graça!

- Pois é, professô! Lá tem uns vestido que eu acho a sua cara! Eu bem vejo o sinhô neles!

- Minha cara? Como assim?

- Assim professô.. .Vistoooso! Coloriido! Beem rodado, sabe?! Vou trazer um pro sinhô.

- Hahaha...cê jura?

- Cê vai vê! Aguarde e confie.

Setembro/ 2017.

- Tá aqui, professô! – a senhora por nome Graça sacou da bolsa embrulho transparente e arremessou no colo dx professxr assim que elx cruzou a porta da sala.

Com o corpo vibrátil, x docente largou de imediato a bolsa e disparou para o banheiro. Despiu-se em frente ao espelho. Mergulhou no tecido como se jogasse de cabeça em um rio chamado infância. Rodopiou feito um planeta. Mirou a si terra e sol. Dativou-se. O caminhar de volta para sala elevou-se na soltura das ancas. Os corredores converteram-se em passarelas. Na escada, cada degrau convidava à dança. Seres se cobriam de amarelo vivo. Inspetorxs, professorxs, alunxs iluminavam olhos, dentes e exclamações do tipo. DIVAAA! ARRASÔ! E x professxrx retornou à sala de aula como se entrasse em cena em dia de estreia. Era Gira com ares de Oxum que via sertão em plena primavera. Rodopios sinuosos logo animaram aparelhos celulares.

- Nooossa, fessô! O sinhô tá parecendo um sol de tão iluminado! Tá tão lindo! Achei que teria até que ajustar, mas de tanto que eu descrevi como o sinhô é, a moça da loja garantiu que ia ficar perfeito! E ficou mesmo, né?

E foi nesse palco chamado ESCOLA, que ontem, mais uma vez, celebramos existências tão possíveis quanto solares. (*Pedra Homem, profeflor ou professxr de português da rede pública, São Paulo, 2017.*)

Para um professor, definido socialmente como “um homem” usar vestidos para dar aulas é algo que ainda está fora das normas sociais. Assim, a performatividade que se manifesta na condição “de fora” do professor, neste contexto, o confere maior circulação, pois não tendo a perder aquilo que os “de dentro da norma” tem, professores e estudantes não somente celebram “existências tão possíveis quanto solares” como criam outros mundos, representações e símbolos, gerando uma série de reflexões sobre o corpo, as normas sociais e as questões de gênero, combatendo, por isso mesmo, o poder institucionalizado.

O corpo do professor que aparentava encontrar-se em uma categoria de abjeção, em uma condição liminar²⁰, ganha palco, passarela e foco, iluminando outras possibilidades de existir e manifestando “o poder dos fracos”, de acordo com a terminologia de Victor Turner (1974).

Para este autor, as estruturas sociais revelam-se com maior intensidade em momentos extraordinários da vida social, festas, ritos de passagem, mas também se mostram entre pessoas com atributos aparentemente diversos, como, por exemplo, “neófitos em fase liminal do ritual, os autóctones subjugados, as nações pequenas, os bufões da corte, os mendigos santos, os bons samaritanos, os movimentos quiliásticos, os “vagabundos darma”, a matrilateralidade dos sistemas patrilineares, etc” (TURNER, 1974, p.154). Momentos, figuras e espaços estes que Turner caracteriza como antiestruturais, pois são “pessoas ou princípios que (1) se situam nos interstícios da estrutura social, (2) estão à margem dela, ou (3) ocupam os degraus mais baixos” (TURNER, 1974, p.154).

Porque se encontram em uma zona de interstício, em alguma medida colocam em cheque, ainda que por alguns instantes, estruturas sociais demasiadamente rígidas, criando assim um espaço liminar, ou de límen.

Para Turner, os profetas e os artistas, por exemplo, tendem a ser pessoas liminares ou marginais “fronteiriços” que se esforçam com veemente sinceridade por libertar-se dos clichês ligados às incumbências da posição social e à representação de papéis, e entrar em relações vitais com os outros homens, de fato ou na imaginação. (TURNER, 1974, p.155) Na perspectiva de Turner há nestas figuras

²⁰ Os atributos de liminaridade, ou de personae (pessoas) liminares são necessariamente ambíguos, uma vez que esta condição e estas pessoas furtam-se ou escapam à rede de classificação que normalmente determina a localização de estados e posições num espaço cultural. As entidades liminares não se situam aqui nem lá; estão no meio e entre as posições atribuídas e ordenadas pela lei, pelos costumes, convenções e cerimonial. (TURNER, 1974, p.117)

liminares e nos espaços liminares um potencial ainda não exteriorizado e ainda não fixado na estrutura. Contudo, em alguma medida, a antropologia de Victor Turner busca, na fragmentação do mundo contemporâneo, dar uma resposta definitiva para categorizar estas figuras. Observo em sua elaboração uma espécie de desejo de significado e de ordem.

Já nos estudos da performance, nas filosofias da diferença e em algumas práticas cartográficas, ao contrário da perspectiva de Turner, o que se busca é explodir o significado e as identidades fixas, de modo a encontrar outras formas de sentido: fluxos, sensações, atmosferas, sons, que permitam dar vazão e existências a formas de emergência de vida não catalogadas sobre o viés das significações reconhecíveis.

Neste segundo caso, as multiplicidades, o sagrado e o profano, as heterogeneidades convivem e negociam, estando menos definidas e organizadas, isso permite que pensemos o ritual em um sentido lato, não universalizante, pois não está necessariamente a serviço da manutenção do *status quo*, mas se modifica e subverte as relações.

Se pensarmos a ação do professor de português Pedra Homem como uma apropriação voluntária, uma repetição estilizada das normas de gênero no contexto da aula, como um ritual de aprendizagem, então performar poderia ser uma tática de subversão das tantas normatividades nas quais a escola está inserida.

Esta ação sobre o espaço como prática performativa de “apropriação voluntária” e “repetição estilizada” pode acontecer de inúmeras maneiras e nos remete a *cherêsis* grega, que eram formas de “subjetividade” desenvolvidas a partir de duas perspectivas: das “problematizações” e também das “práticas” (*askesis* / *ascese*).

O aspecto de vivência prática era fundamental para o cidadão grego e ainda o é para algumas comunidades indígenas, quilombolas e grupos que mantiveram vivas tradições não regidas pela lei escrita, mas por uma *ascese*. No caso grego, se tratavam de exercícios para vencer a si mesmo, como a meditação, a caminhada, jejuns, provas de pensamento e exames de consciência:

Platão retomará frequentemente esse princípio socrático da *askêsis*. Ele evocará Sócrates, mostrando a Alcibiades ou a Cálicles que eles não poderiam pretender ocupar-se da cidade e governar os outros se não aprendessem primeiro o que é necessário, e se não se exercitassem para isso: "Quando juntos tivermos praticado suficientemente esse exercício (*askêsantes*), então poderemos, se quisermos, abordar a política. E ele

associará essa exigência do exercício à necessidade de se ocupar de si: a epimeleia heautou, a aplicação consigo que é uma condição prévia para poder se ocupar com os outros e dirigi-los, comporta não somente a necessidade de conhecer (de conhecer o que se ignora, de conhecer que se é ignorante, de conhecer o que se é), como também a necessidade de se aplicar efetivamente a si e de se exercer e se transformar. (FOUCAULT, 1994, p.67-68)

A citação nos revela a relação entre um “um cuidado de si” presente no “exercer e se transformar” e a política. Isso porque o exercício é concebido como a própria prática que se quer, não há especificidade do exercício em relação ao objetivo a atingir, ele está em relação à vida do cidadão grego e, portanto, à política. Sobre as práticas, Foucault busca esmiúça-las:

Em compensação, encontra-se nos textos da época clássica poucos detalhes sobre a forma concreta que a askēsis moral pode tomar. Sem dúvida, a tradição pitagórica reconhecia numerosos exercícios: regime alimentar, inventários das faltas no fim do dia, ou ainda práticas de meditação que devem preceder o sono de maneira a conjurar os maus sonhos e favorecer as visões que podem vir dos deuses: Platão, aliás, faz uma referência precisa a essas preparações espirituais da noite numa passagem da República, onde evoca o perigo dos desejos sempre prontos para invadir a alma. Entretanto, fora dessas práticas pitagóricas, não se encontra — tanto em Xenofonte, Platão, Diógenes, como em Aristóteles — especificação da askēsis como exercício de continência. Existem, sem dúvida, duas razões para isso. A primeira é que o exercício é concebido como a própria prática daquilo para o que é preciso se preparar; não há especificidade do exercício em relação ao objetivo a atingir: através da preparação cria-se o hábito da conduta que será preciso manter daí em diante. (FOUCAULT, 1994, p.68)

A perspectiva grega coloca o exercício como prática de um presente, referente ao aqui e ao agora. Os exercícios são bastante simples, pois é o espaço aberto do hoje que os preenche de forma renovada, tal qual ocorre na *performance*, no *work in progress* e na arte contemporânea.

Em oposição a uma experiência com o presente, o exercício na escola hoje é uma prática que nunca compreende o jovem no lugar em que ele está, pois serve para que o estudante esteja por todo o seu trajeto na escola tentando alcançar um lugar no futuro ou uma somatória de técnicas e recursos: “O exercício transformado em elemento de uma tecnologia política do corpo e da duração, não culmina num mundo além; mas tende para a sujeição que nunca terminou de se completar.” (FOUCAULT, 1994, p.146).

Quais exercícios no campo do teatro, as reflexões e meditações poderiam estabelecer desvios deste modelo de sujeição? Como pensar em práticas de subjetivação, eixos de luta e combate consigo, inventividades e *performatividades*

voltadas para um cuidado do professor consigo mesmo e com o grupo com o qual trabalha?

Nestor Perlongher (2008) cria, com base no pensamento de Deleuze e Guattari, o conceito de *deriva* que pode nos ajudar a pensar em uma ascese contemporânea:

A deriva está no meio do caminho entre a liberdade e o controle. Baseia-se numa zona de estrutura social na qual o controle foi afrouxado (...) assim, oscila à deriva entre o comportamento delituoso e o tradicional. (PERLONGHER, 2008, p.190)

A deriva, na obra em questão, se refere a um universo que não é o escolar, mas, paralelamente, é possível pensar que uma ascese contemporânea na escola deve criar desvios dos exercícios tradicionais que compreendem os estudantes como sujeitos incompletos e criar estratégias entre o “delituoso” e o “tradicional” que inserem os participantes em jornadas nômades.

O que seria isso? Processos, aulas de natureza performática, com estruturas bem delimitadas e espaços de abertura, nos quais o professor não detém o controle de todo o caminho a ser percorrido porque está atento aos desvios propostos pelo grupo dentro do jogo e da experiência.

O “delituoso” é, portanto, experimentado no campo do jogo teatral e da arte, pois, neste caso, nada mais é do que o embaralhamento das identidades, a possibilidade de professores e estudantes se experimentarem em outros papéis e outras relações menos hierarquizadas. Se, no jogo, a mesa do professor pode se tornar um foguete, um cárcere ou uma balada de adolescentes, um elemento simbólico hierarquizado foi ressignificado e se, então, durante outro jogo, o professor joga com os estudantes em uma relação de parceria, outro desvio foi construído em meio à estrutura, ressignificando novamente o espaço e as relações.

O professor é portador de um corpo que performa, queira ele ou não. Mas ele pode performar sempre que quiser realizar ações assumidamente, a fim de interpretar conteúdos, percepções e relações estratificadas na escola.

O que aconteceria se professores e estudantes convocados pela deriva pudessem viver na escola práticas de ascese, a experiência de ser outro para (re) inventar-se a si mesmo, por intermédio do jogo, da performance e de variadas formas de escrita?

Estas propostas não estão alicerçadas sobre um modelo de humanidade porque a deriva é plena de potência, é prazerosa e nos faz imaginar outras

existências possíveis, assim como a garota tímida descobriu uma parte de si que não conhecia durante um programa performativo em um parque de sua cidade do interior, assim como os estudantes da Educação de Jovens e Adultos descobriram um vestido como uma convenção social, que pode ser mantida ou subvertida.

Busquei mostrar ao longo deste segundo movimento que a pesquisadora que escreve, recolhe fontes, contrapõem informações, memórias e analisa dados, o que faz de um ponto de vista. Os olhos deste ponto de vista são os de artista que pensa e sente com o corpo todo. Esta escuta de corpo todo que se lança nas experiências reconfigurando novos mapas existenciais é característica do cartógrafo descrito por Suely Rolnik, aquele que tem seu corpo vibrátil desperto, que se lança nos acontecimentos e se permite ser tocado por eles, transformando assim também o espaço ao seu redor.

O corpo vibrátil desperto pode ser um elo entre as performatividades dos professores e dos artistas. Assim, a pesquisadora-professora, o professor-militante, o professor-performer e toda uma infinidade de possibilidades de performatividades que incluem um corpo vibrátil desperto associados à ideia de processos artístico-pedagógicos atrelados ao conceito de rizoma, de cartografia e de uma prática contemporânea em arte podem estar contidos em um campo geral que nomeio de educador-artista.

Imagens de professores

Nesta parte da tese trago algumas imagens de educadores-artistas: professores de teatro, professores-performers, pesquisadores-professores, professores-militantes a fim de que o leitor possa visualizar rastros, vestígios do que pode ser o corpo vibrátil operando, ou seja, um corpo vibrátil desperto, se relacionando com misérias, alegrias e também movimentos que não receberam nomeação: são fluxos, ritmos, atmosferas e intensidades.

O que apresento a seguir é, portanto, uma tentativa de arquivo de uma performance ou de uma performatividade que busca convocar algum resquício do corpo ao vivo, de um agora. Tarefa difícil esta que me impus, quase impossível, mas neste entre impossível e possível, algumas imagens se prestam a este exercício do nosso olhar. Escolhi estas imagens, pois acredito que com elas podemos apreender pistas sobre um corpo vibrátil desperto, tão desperto que é capaz de anunciar, advertir sobre um corpo em coma.

As imagens foram extraídas de fontes diversas: algumas são provenientes do artigo *Imagens de professoras e redes cotidianas de conhecimentos* de Nilda Alves, uma importante pesquisadora que relaciona, tal qual proponho, a analogia entre cotidiano e educação. Outras imagens foram colhidas em campo por intermédio do Laboratório Dramaturgias Contemporâneas em Educação que aconteceu no segundo semestre de 2017, no Instituto de Artes da Unesp e sobre o qual me dedico no quinto movimento da tese.

Trago ainda imagens gentilmente concedidas por educadores-artistas de contextos diversos. O objetivo de trazer estas fotografias é ampliar as possibilidades de leitura acerca do que foi abordado neste segundo movimento a fim expandir as reflexões acerca das relações entre corpo e espaço, bem como sobre as diferentes *performatividades* do professor, fruto de dominações e resistências que constituem uma potencialidade poderosa nos espaços educativos e também fora deles.



Figura 1: Luciana Amaral, professora, atua no Município de São Paulo, na Educação Infantil. Criação artística no Laboratório Dramaturgias Contemporâneas em Educação, Instituto de Artes da Unesp, 2017. Fotografia: Clarissa Moser. O corpo da professora, apesar da situação asfixiante, está relaxado ou inerte como se acomodado ao peso dos materiais. Sobre todos eles, acima da testa, e do calhamaço de papeis, uma maçã. O enquadramento da foto é estreito, justo, não sobra espaço para olhar o entorno, a paisagem.



Figura 2.1: Artista de inícios do século XX. Extraída de Bertin e Courault (1998). Nilda Alves aponta a imagem como o professor que, no senso comum, não tem o chamado 'domínio de classe'. Contudo, observo um corpo de professor que, apesar da situação, está relaxado e, não fosse pelo tamanho, se misturaria aos demais, ao seu redor as crianças estão contentes fazendo diferentes atividades como em um atelier de arte.

Figura 2.2: Foto de Robert Doisneau. Escola nos anos 1950. Extraída de Chanet et al. (1999). Nilda Alves aponta a imagem como a da professora que, ao contar uma história, retém com fascinação o olhar de algumas crianças. Observo um corpo leve, a professora realiza um gesto delicado, similar a uma dança erudita. Inspira referências, de um lado maternas e, de outro, relacionadas à figura do professor profeta, descrito por Silvio Gallo. Concluo isso, pois, ao contrário da imagem nº2, esta professora não participa de um mesmo espaço com as crianças, mas está quase separada deles. O poder e a fascinação da história que ela aparenta contar, no entanto, faz com que algumas crianças, neste caso, meninos, sintam-se encorajados a romper a linha que separa este palco à italiana de seu público.

Figura 2.3: Autor desconhecido, foi tirada no início dos anos 1960, com a chegada da televisão. Extraída de Bertin e Courault (1998). A professora e os estudantes são corpos controlados diante de um único homem branco que age como aquele que sabe. O corpo da professora é tenso e pesado, não vemos os corpos da cintura para baixo, somente as cabeças prevalecem na imagem à exceção do homem. Ninguém demonstra alegria no ambiente. Palco e plateia estão rigidamente definidos, este modelo é bastante comum nas salas de aula de todo o país.



Figura 3: Letícia Leonardi em oficina com jovens, sem data. Fotografia: Mário Filhou José. A professora está no mesmo espaço cênico que os jovens, mas no primeiro plano da foto, mãos e boca em ação, os olhos apaixonados e surpresos por alguma ideia, mas que não convence a todos. A figura do primeiro plano poderia ser da professora-profeta, mas algo lhe escapa, ela não consegue verdadeiramente sê-lo, talvez porque seu corpo também toca o chão. As reações de cada um dos jovens à fala da professora são muito diferentes: da direita para a esquerda, Rafael parece tirar sarro da professora, Gabriel parece seduzido pela ideia, mas desconfiado, e Bárbara em total descrédito.



FIGURA 4: A artista está presente, reperformance de Marina Abramovic realizada pela professora performer Denise Rachel, **integrante do Coletivo Parabelo**, no CIEJA Ermelino Matarazzo (2012-2015). **Foto: Bárbara Kanashiro**. Instrução: Delimitar o espaço de performance em um quadrado com fita crepe. Dentro do quadrado podem permanecer apenas a performer e mais uma pessoa, ambas sentadas uma de frente para a outra. A pessoa que se sentar em frente à performer pode permanecer quanto tempo quiser. Os interessados em participar devem se organizar em uma fila. O relógio registra o tempo de duração da performance. Na lousa está escrito o título em português.

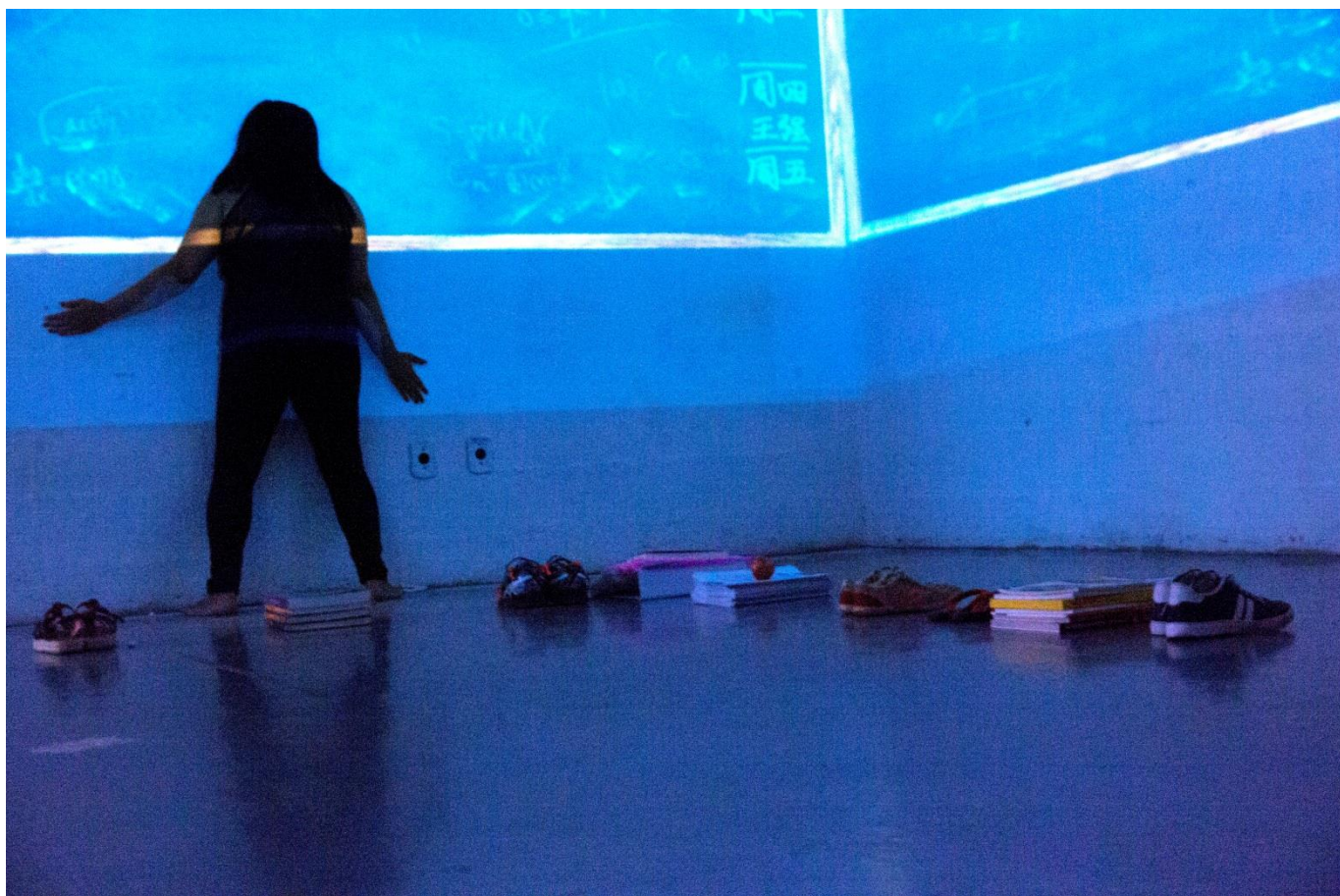


Figura 5: Fernanda Cristina de Gois, professora de Educação Física do Estado de São Paulo. Criação artística no Laboratório Dramaturgias Contemporâneas em Educação, Instituto de Artes da Unesp, 2017. Fotografia: Clarissa Moser. Depois de escrever e apagar a lousa com o próprio corpo, inúmeras vezes, Fernanda recai sobre a parede. Observamos nesta imagem um corpo exausto, mas em ação, a figura do professor como performer.



Figura 6: Registro fotográfico de autoria desconhecida. A atriz Marília Pêra fazendo uma professora primária no espetáculo *Apareceu a Margarida*, 1973. Monólogo de Roberto Athayde (1949), encenado por Aderbal Freire-Filho (1941) e protagonizado por Marília Pêra (1943-2015), um grande sucesso. Na fotografia temos a atriz como professora. Ao fundo, no quadro as palavras “evolução é medo” e “revolução é medo” se contrapõem à imagem animalesca da professora cuja didática está pautada na lógica do terror: “O autor constrói uma imagem cênica pessoal e original em que a metáfora do poder se encarna em Dona Margarida, professora primária que quer educar seus alunos segundo métodos autoritários e bastante violentos”. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/evento393600/apareceu-a-margarida>. Acesso em: 22 set. 2018.

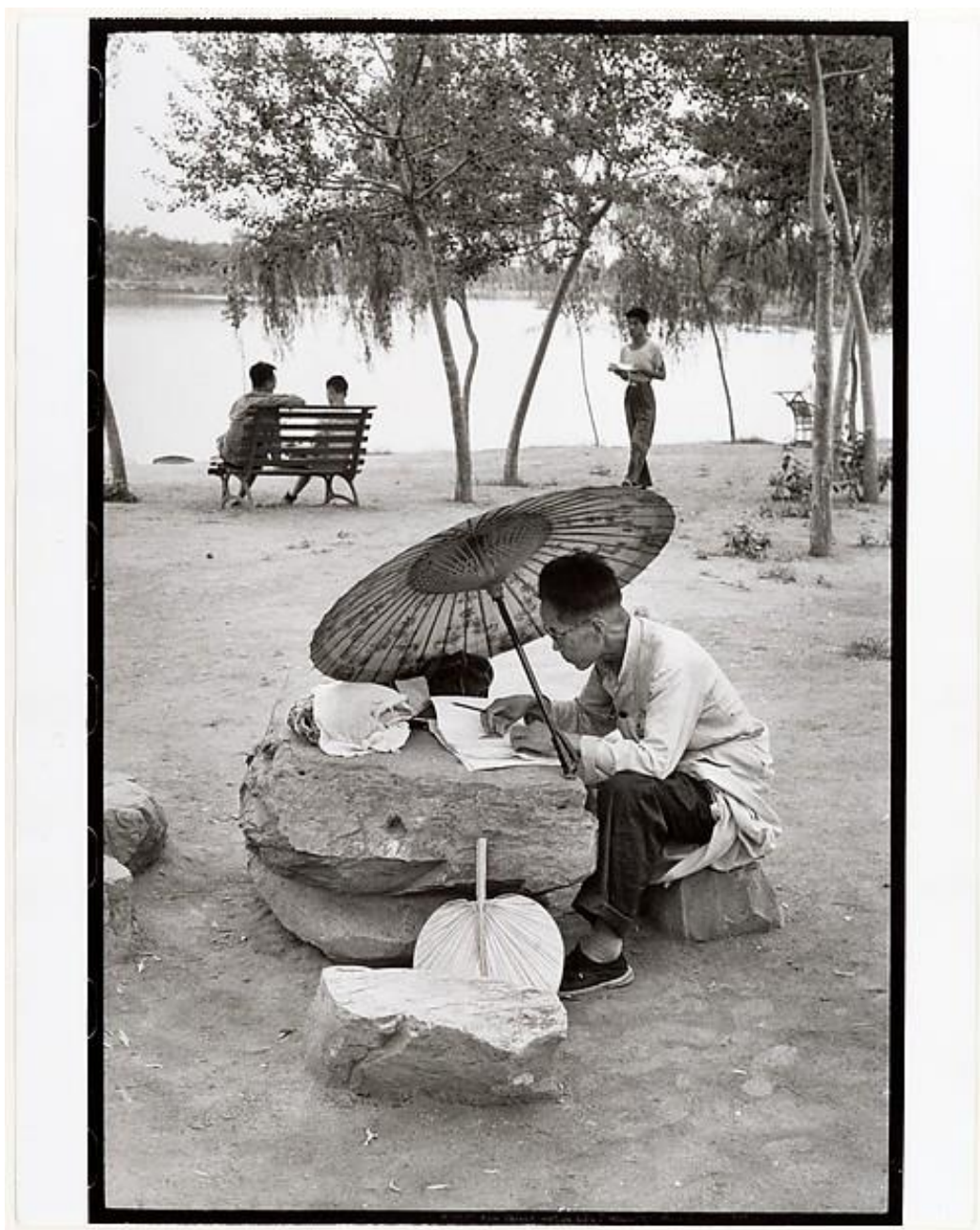


Figura 7: Fotografia de Henri Cartier Bresson, francês, Chanteloup-en-Brie 1908-2004 Montjustin. Data: 1958, impressa ca. 1972. Um professor corrige seus papéis de classe à beira do lago no recém- construído King Chan Park, Pequim. O espaço da sala de aula é uma ausência presente. O professor realiza seu ofício solitário, silencioso e intransferível porque o faz de modo meditativo, com integridade e presença, cuidando das tarefas cotidianas com afinco, pode ser equiparado a um ator-performer no sentido definido por Cassiano Quilici.

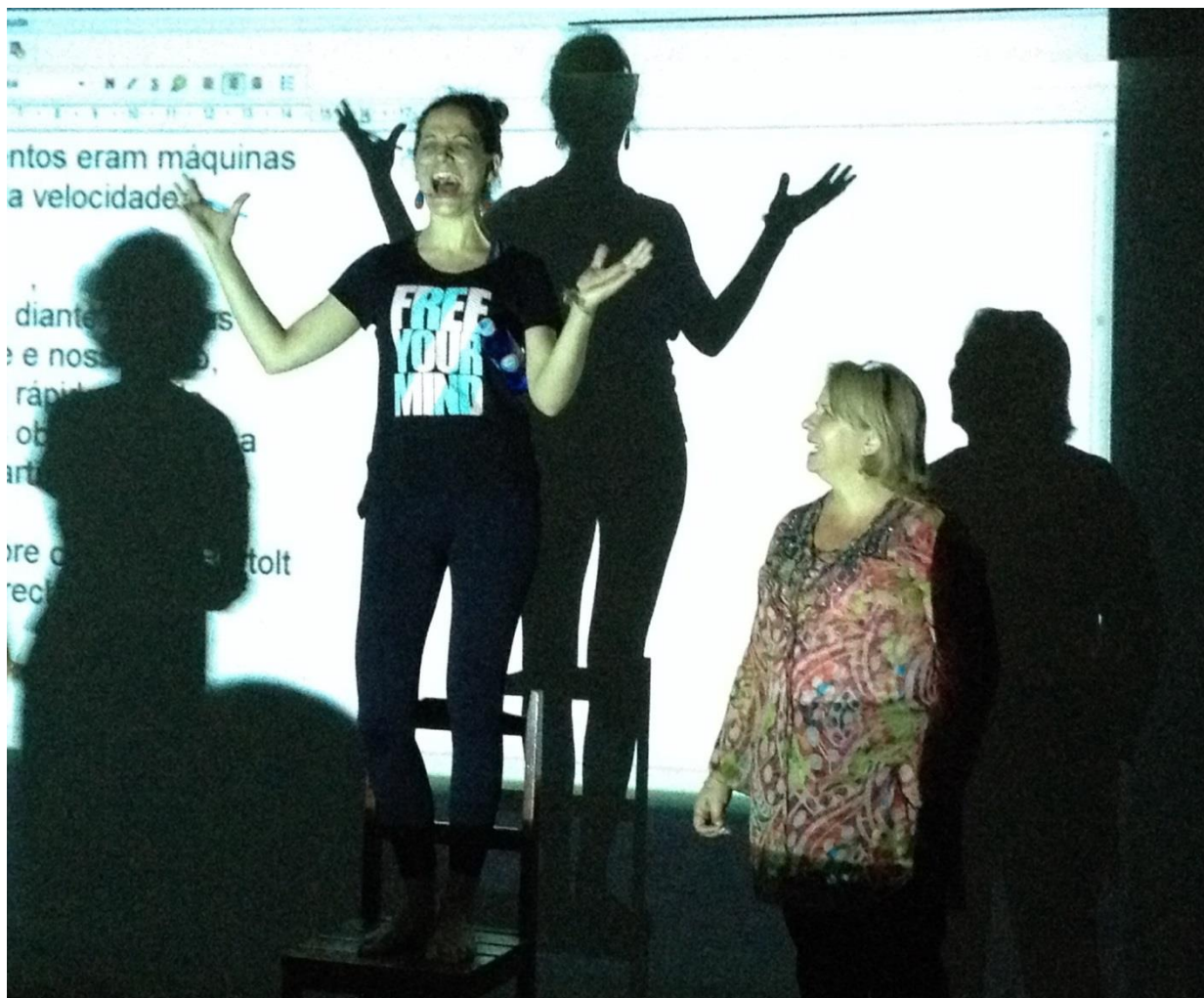


Figura 8: Carolina Cortinove e Alice Pamplona, professoras, atuam no Município de São Paulo na sala de leitura e na Educação Infantil, respectivamente. Criação artística no Laboratório Dramaturgias Contemporâneas em Educação, Instituto de Artes da Unesp, 2017. Fotografia: Letícia Leonardi. No primeiro plano, Carolina Cortinove performa uma professora como performer. Sobre uma cadeira ela berra. Os dizeres de sua camiseta “free your mind” trazem ao grito um duplo sentido: a mente de quem deve ser libertada? Remete à imagem do professor-profeta, à pedagogia do grito e a um complexo jogo entre fúria, libertação e colonização. Alice aguarda, não parece surpresa. Na imagem duas professoras aparecem, mas podemos ver três sombras de professoras no espaço sobrepostas ao trecho de Bertolt Brecht “nossos pensamentos eram máquinas e lutam pela velocidade”.



Conjunto de figuras 9: A rua como sala de aula. Da esquerda para a direita: Letícia Leonardi e Clarissa Moser em atividade de foto na lata e performance com jovens, imediações do SESC Jundiaí (2016). Em seguida, ao lado, Elodia Lebourg com jovens no projeto *Lavras novas: nosso patrimônio*, Minas Gerais (2010). Abaixo ambas as fotos são aulas com jovens do Teatro Escola Macunaíma com a professora Camila Andrade. Os corpos na cidade ganham tal dimensão que percebemos maior horizontalidade entre professores e estudantes, fica difícil identificar de imediato quem é o professor em meio aos demais. Nestes casos há um processo de hibridização de fronteiras entre teatro, patrimônio, excursão, meio ambiente, professor, performer e estudantes. As fronteiras não têm mais tanto sentido, pois todos estão em experiência e em interação com a cidade.



Figura 10: Bárbara Kanashiro e Carmina Mendes André, professoras performers em ação na performance “Sonho de Consumo”, realizada na região da Barra Funda, São Paulo, 2012. Foto: Diego Marques. Esta ação fez parte do curso de extensão desenvolvido pelo Coletivo Parabelo a convite de Carmina Mendes André, vinculado ao Instituto de Artes da Unesp, no qual foram experimentadas perfografias. O termo perfografia consiste em uma contração entre performance e cartografia que nomeia ações performáticas realizadas em movimentos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização no e pelo espaço urbano. As perfografias são parte das investigações realizadas pelo Coletivo Parabelo em torno das relações corpo, performance, cidade e educação desde 2011. Para saber mais acesse: <https://www.coletivoparabelo.com/>, <http://coletivo-parabelo.blogspot.com>, ou ainda o livro *Para o chão da sala de aula*, obra que conta com reflexões dos integrantes do Coletivo Parabelo: Bárbara Kanashiro, Denise Pereira Rachel e Diego Marques.



Conjunto de figuras 11: No pátio da Escola Municipal A. C., Letícia Leonardi brinca e cria junto com as crianças do Ensino Fundamental I no “Dia da Família”, inspirados pela obra do Hélio Oiticica, vemos a criação de um penetrável itinerante, com Clarissa Moser, fotos de sua autoria (2018).



Figura 12: A professora de Artes Cênicas Mariana Soutto Mayor na escola. Presença que é ausência, pois Mariana se retira do espaço cênico, buscando uma aparente invisibilidade, como se na foto ela nos dissesse que sabe a quem pertence o protagonismo daqueles momentos na sala de aula. Quem está em foco são as estudantes que interagem tranquilas travestidas com o que aparenta ser os primeiros experimentos de um figurino. O ambiente inspira leveza e uma alegria sutil.



Figura 13: No segundo plano, ao centro, Moa do Katende, mestre de capoeira assassinado em 2018, durante as eleições presidenciais após dizer que votou no Partido dos Trabalhadores (PT). O mestre atento, toca berimbau e observa as crianças, corpo presente e sereno. Foto: Arquivo pessoal do projeto Águas de Menino, roda de capoeira realizada no evento *Dai-me licença aê*, no ano de 2012, na Faculdade de Educação Física e Dança da UFG.



Figura 14: Camila Andrade, professora de teatro, venda os olhos de uma estudante no curso de formação para atores do Teatro Escola Macunaíma. A professora aparece na foto como professora-professora, não é a performatividade propriamente que nos convoca a olhar, mas a proximidade da foto, as sombras e cores escuras que geram um estado de atenção. Ambas vivenciam este estado como se pudessem prever os riscos da experiência e, mesmo assim, nela confiassem.

O ESPAÇO PERFORMÁTICO

Uma epistemologia dos sentidos

Microimagem nº 06

TNTS camuflam quadros de avisos cansados de informar. Nas paredes, pintadas à tinta óleo brilhante, figuras magisteriais ocupam os corredores, sem, no entanto, aquecê-los. São flores, animais, recortes de frases de Paulo Freire destituídas do seu caráter político, como se sobre trechos tão fundamentais em sua obra alguém tivesse colado um babadinho de papel crepom. Passadas algumas semanas, a percepção cambia e, ao sentir a corrente de ar frio que corta a linha contínua da instituição escolar, posso ver também as portas que levam às salas de aula. Não são todas iguais. A escola, em poucas semanas, continua igual e diferente, há mais para onde olhar.

Seu Pascoal, o zelador, atravessa o mesmo corredor frio, de ponta a ponta, portando um carrinho de serviço nas mãos que tremelica, metálico, canta um bolero tal qual um ator, voz projetada e grave e, num aparte, pisca pra mim: “é professora, se não cantar, não vai!”, ele me diz. (LEONARDI. Meu diário de campo. São Paulo - sem data).

Seu Pascoal não separa cotidiano escolar e vida porque a escola é literalmente o seu quintal. Ele aproxima elementos de naturezas distintas: o corredor frio e a poesia de seu canto que não está presente nas colagens das paredes.

A escola a que me refiro é pública e, como poucas, tem aulas de teatro, mas onde está presente o teatro neste espaço? Seria somente na aula de teatro? Eu pergunto a mim mesma. Ao olhar para o meu cotidiano na instituição, palavras como ‘jogo’, ‘estranhamento’ e ‘espaço’ estabelecem uma rede de significados em que não posso distinguir com precisão o que é teatro na escola e o que é cotidiano poetizado. Isso porque este cotidiano poetizado ou terrificado é consequência de uma ação dinâmica que o olhar realiza ao produzir outros espaços e outros sujeitos, a este processo Josette Féral confere o termo teatralidade (FÉRAL, 1988).

Para esta autora, portanto, a teatralidade é um processo que o olhar produz. Já a pesquisadora brasileira Silvia Fernandes assim a descreve com base no ensaio *Théâtralité, écriture et mise en scène* (1985):

A teatralidade tanto pode nascer do sujeito que projeta um outro espaço a partir de seu olhar, quanto dos criadores que instauram um lugar alterno e requerem um olhar que o reconheça. Também é possível que a teatralidade nasça das operações reunidas de criação e recepção. De qualquer forma a teatralidade não é um dado empírico ou uma qualidade, mas uma operação cognitiva ou ato performativo daquele que olha (o espectador) e/ou daquele que faz (o ator). Tanto ópis quanto práxis, é um vir a ser que resulta dessa dupla polaridade. (FERNANDES, 2011, p.17).

Nesta perspectiva, a teatralidade não pode estar restrita aos jogos da aula de teatro ou à representação; uma vez que é repertório vivo a serviço do educador-artista que busca uma aproximação entre vida, arte e pedagogia. Assim como tudo aquilo que acontece durante o jogo teatral deve ser acolhido pelos participantes, existe um jogo presente no cotidiano potente o suficiente para modificar as relações, a espacialidade e as atmosferas do processo pedagógico. Foi o que testemunhei com a ação realizada no corredor.

Seu Pascoal foi batizado por este nome porque nasceu na Páscoa, data cristã que celebra o renascimento de Jesus três dias após a sua morte. Este homem não cruza o corredor da escola como um personagem, mas como Seu Pascoal, assim, atualiza ou nos remete ao mito, surge, ou ressurge, preenchido de vida e é a sua presença que gera fissuras no cotidiano, como os performers costumam fazer.²¹

A principal ação desta cena escolar não é a intervenção da vice-diretora, que surge depois da cantoria e pede para diminuir o volume, conflito este tão fundamental para o teatro dramático. A ação de importância fundamental, neste contexto, é precisamente o ato de cantar atravessando o corredor e os ruídos que a imagem poética presente neste ato instauram em contraposição à estética moralizante das colagens na parede. Não há neste ato performativo ilusão, mas presença: seu Pascoal é seu Pascoal.

O elemento primordial deste evento reside no engajamento de quem realiza a ação e de quem a observa. Engajamento que pressupõe risco tanto

²¹ Eleonora Fabião afirma que o performer é um desestabilizador profissional, suspende hábitos, automatismos por meio de atos que cumpre. "Organismo", "sentido" e "sujeito" são atos- nem algo, nem plenos, nem prontos, nem repetíveis, mas atos, atos performativos – e, como tal, configurações momentâneas de aderência-resistência, modos relacionais em devir." (FABIÃO, 2013, p.6).

para o “performer”, Seu Pascoal, quanto para a professora de teatro, que observa tudo isso desejando ampliar suas impressões primeiras sobre aquele contexto.

O olhar modificado para a espacialidade exige, portanto, uma nova aprendizagem sobre o que está posto, porque se, de um lado, a escola apresenta uma estética hostil ao universo da arte que se revela em símbolos de controle como câmeras, filas, gritos, portões, desenhos padronizados que infantilizam a infância; de outro lado, é esta materialidade que se apresenta como suporte vivo de trabalho e criação.

Seu Pascoal percorre o corredor da escola cantando alto. Projetando sua voz grave, leva um carrinho de serviço nas mãos e as rodas metálicas tremelicam em ecos de um homem que desafia com seu canto as proibições. A vice-diretora reclama, pede para cantar mais baixo, mas aquele corredor já foi percorrido em canto, um ato foi cumprido!

Nesta relação entre agir e performar muitos olhares, além do próprio olhar de quem age, se cruzaram sobre quem faz uma ação (mais explícita de ruptura, como foi o caso do Seu Pascoal, ou mais naturalizada de adaptação e manutenção das normas, como foi o caso da vice-diretora). Em ambos os casos os signos deste agir e performar em tensão ou relaxamento com a cultura ao redor estão presentes nas pessoas como um todo.

Tanto uma performatividade tida como normativa que busca instaurar-se a partir da ideia de que a norma é universal e livre de historicidade, sabemos que ela não o é, como uma performatividade que evidencia a normatividade por meio da ruptura só podem ser percebidas, lidas e representadas pelo olhar, um olhar sobre o corpo presente. Uma brincadeira de cavalo marinho, uma velha que benze, uma roda de jongo, uma performance feminista, um estudante que se levanta e questiona o professor, tudo isso só pode ser compreendido na experiência ao vivo, ou seja, nem tudo é de propriedade verbal. Os sentidos do estudante que se levanta e questiona o professor se dão “através dos sentidos corpo”.

Nesta perspectiva, a palavra sentido se refere também ao gesto deste estudante e às experiências de vida que estão inscritas no seu corpo, o sentido não é somente a lógica racional, mas também os sabores que a experiência corporal desperta: respiração, memória, atmosferas, ritmos, cheiros, etc.

O professor John Dawsey²² (2007) relembra Constance Classen (1993) ao afirmar que os sentidos do mundo se formam através dos sentidos do corpo e propõe uma sismologia no campo da antropologia, além de uma semiologia que analisa os significados. A sismologia é o campo de estudos que analisa os movimentos que ocorrem na superfície do globo terrestre, entre os quais, o terremoto. Dawsey propõe, portanto, no campo dos Estudos da Performance, estabelecer relações com as ondas de choque, dos abalos sísmicos da logosfera, e, assim, criar um campo de estudo dos momentos de colisão, de ruptura e de estranhamento presentes em diferentes momentos da vida. (DAWSEY, 2007, p.1)

Nesta perspectiva, escrituras como esta que descreve Seu Pascoal são uma tentativa de análise da teatralidade nos espaços educativos enquanto sismologia, uma análise dos ruídos presentes nas tensões entre arte e educação. Esta sismologia quer desafiar a preponderância da escrita nos processos educativos a fim de problematizar outras formas de expressão, ou ainda, deslocar as placas tectônicas do que compreendemos por escrita, documento, registro, fatos, significados e conhecimento.

Seu Pascoal, por exemplo, cruzou o corredor tremelizando as rodas de um carrinho como quem despretensiosamente conduz um foguete ou passeia com um cachorro. Ali entoou o seu bolero, um lamento de amor que encheu de vida o corredor e gerou um pequeno abalo sísmico na logosfera escolar, um efêmero movimento das placas tectônicas da escola que, por intermédio de uma imagem, transformou a minha percepção que, por sua vez, ampliou o meu modo de raciocinar diante daquela “realidade”. Perceber Seu Pascoal me fez, portanto, ampliar o meu campo cognitivo.

Segundo Diana Taylor, “os estudos da performance nos permitem ampliar o que entendemos por ‘conhecimento’. Esse gesto, para começar, pode nos preparar para desafiar a preponderância da escrita nas epistemologias ocidentais” (TAYLOR, 2013b, p.45). A escrita, segundo a autora, não se colocou lado a lado a estes saberes, mas contra eles. Não se trata, pois, do absurdo de

²² John Dawsey é professor em Antropologia Social da Universidade de São Paulo (USP), onde desenvolve pesquisas em antropologia da performance, antropologia da experiência, e antropologia benjaminiana. Coordenador fundador do Napedra (Núcleo de Antropologia, Performance e Drama), Coordenador do Núcleo de Artes Afro-Brasileiras, USP. Coordenador e organizador (junto ao Napedra) do Encontro Internacional de Antropologia e Performance (EIAP/2011) e do I Encontro Nacional de Antropologia e Performance (ENAP/2010). Seu trabalho é uma importante referência nesta pesquisa.

invalidar a escrita e a importância política que deter as suas ferramentas confere àquele que dela participa, mas de considerá-las lado a lado.

Isso significa lembrar que, historicamente, a sua imposição aos países coloniais significou a queima de outras formas de escrita, bem como a “ameaça” de desaparecimento de saberes ancestrais corporificados ao alegar-se a sua inexistência ou impossibilidade de conservação porque não era possível deter estes saberes em um todo arquivístico. Também Boaventura de Sousa Santos nos ajuda a compreender esse processo ao afirmar que a desqualificação dos saberes não-ocidentais consistiu, entre outros dispositivos conceituais, na sua designação como saberes residuais de um passado sem futuro:

As experiências culturais e epistemológicas que não se adequavam aos objetivos da dominação colonial e capitalista foram marginalizadas e esquecidas. Lembrá-las e reinventá-las significa defender que há um ocidente não-ocidentalista a partir do qual é possível pensar um tipo novo de relações interculturais e inter-epistemológicas. (SANTOS, 2010, p.18)

Mas é aí que Taylor desenvolve o seu argumento e a sua inter-epistemologia. De acordo com as palavras de Boaventura, a autora afirma que as performances funcionam como atos de transferência vitais, transmitindo conhecimento social, memória e senso de identidade por meio de comportamentos reiterados ou “duplamente comportados” (*twice-behaved behaved*), como chamou-lhes Richard Schechner. (TAYLOR, 2013a, p.27).

Roteiros: arquivos e repertórios

É a qualidade de efemeridade que justamente garante a permanência de tais práticas que se moldam e se adaptam aos contextos como estratégia de resistência. Para Taylor, manifestações como estas que descrevi, além de performances, gestos, narração oral, movimentos, dança, tudo aquilo que a linguagem escrita não é capaz de arquivar em sentido permanente, podem ser categorizadas como repertório. Enquanto textos, documentos, livros, mapas, CDs, ossos e vídeos são considerados arquivos.

A supremacia da linguagem escrita supervalorizou os arquivos em sentido tradicional em detrimento dos repertórios, enquanto ambos são

importantes em sua coexistência, pois cada um deles apresenta potências e limitações.

Como alternativa a um conhecimento que trabalha com os limites e potencialidades da escrita (arquivo) e do conhecimento corporal (repertório), Diana Taylor propõe a ideia de roteiro. Os roteiros, segundo a autora, abrem possibilidades para muitos fins; pois, de um lado, eles estruturam a nossa compreensão e, de outro, assombram o nosso presente com uma espectrologia, como se pudéssemos corporificar vestígios destas imagens de memória:

O roteiro inclui aspectos bem teorizados na análise literária, como narrativa e enredo, mas exige também que se preste atenção aos *milieux* e comportamentos corporais como gestos, atitude e tom, que não se reduzem a linguagem. Simultaneamente montagem e ação, os roteiros moldam e ativam os dramas sociais. (TAYLOR, 2013a, p.61)

Os *milieux* de que a autora trata é todo o conhecimento que a linguagem verbal, ou mesmo o arquivo em sentido tradicional, não é capaz de compreender em sua totalidade porque está impresso no corpo, na experiência ao vivo e no gesto. Os roteiros, por sua vez, descrevem personagens/performers/atuantes ou mesmo abrem espaços para que o leitor ou os artistas que com ele se relacionam preencham essas lacunas do “ao vivo” de modo a não ignorar os dramas sociais, o corpo e aquilo que está implícito. É o que ocorre com algumas fotografias, por exemplo.

Nas imagens de professores apresentadas no segundo movimento deste trabalho e também nas microimagens aqui expostas, observamos uma forma de arquivo que não ignora os dramas sociais. Um arquivo que convoca elementos de um corpo presente, ou seja, vestígios de um repertório e um corpo em experiência. Nessa perspectiva, a fotografia e as microimagens podem se assemelhar à ideia de roteiro: um arquivo que convoca um corpo ao vivo, não se tratando nem de arquivo e nem de repertório, mas de uma mistura de ambos.

No campo do teatro, com o surgimento da encenação no sentido contemporâneo, os atores articulam de modo bastante apropriado os conceitos de arquivo e repertório, contribuindo para uma ideia de roteiro. O texto é apenas uma parte do espetáculo. Às vezes, o texto é apenas um pretexto, de modo que o corpo na cena e as relações que estabelece entre os demais corpos, bem como a espacialidade, o figurino, a música, formam o “roteiro” que torna possível

o espetáculo em si, um discurso que não é de modo algum somente verbal, mas principalmente corporificado.

Foi a cantoria de Seu Pascoal, o seu ato performativo em pleno corredor e ainda sua sabedoria experiencial transmitida – “se não cantar, não vai, professora!” – que me fizeram resistir a uma semana das mais difíceis de trabalho. Cantar é alimentar um estado de espírito, uma sensação, um sabor, um sentido de coletividade. De outro lado, cantar tremelizando rodas de aço pelo corredor é desafiar o poder, como se dissesse: “veja como eu faço, veja que eu detenho algo que você não pode alcançar”.

Quanto pode um canto? Que sensações e saberes desperta, reafirma, convoca? Quem pôde escutar a cantoria de seu Pascoal ou a dos estudantes e por quê? Que condições ampliaram a minha percepção para aquele ato cotidiano?

Não pretendo responder a todas estas perguntas. Formulando-as pretendo apenas exemplificar como os gestos e as pessoas são transmissores de conhecimento e como a percepção sobre o cotidiano pode estar a serviço do professor de artes/ teatro, não somente no plano de um sentido semiológico, mas também como uma sismologia, uma força que nos convida à vida, como uma afetação que nos toma por intermédio de sensações, atmosferas, movimentos e fluxos.

O espaço performático

Seu Pascoal constituiu com seu canto um espaço que contém um duplo jogo de investigação e aprendizagem que envolve a criação de imagens, ações e narrativas em interação com o cotidiano, em um movimento de influência mútua. Este *locus*, para o qual não possuímos uma denominação específica, nomeio aqui de *espaço performático*. Para Diana Taylor, “o fato de não possuímos uma palavra para sinalizar esse espaço performático é antes um produto desse mesmo logocentrismo do que uma comprovação de que já não há mais nada lá.” (TAYLOR, 2013a, p.17)

Partindo da experiência que comprova que este espaço existe, muitos pesquisadores e artistas do teatro buscam conceituá-lo, pois trata-se de um

lugar de difícil descrição em linguagem escrita que se manifesta em condições raras no cotidiano e pode se instaurar em práticas artístico-pedagógicas. É uma espacialidade expressiva, temporária e de experimentação; e, como tal, “sempre um processo, por estar ligada ao domínio do fazer e ao princípio da ação” (FERNANDES, 2011, p.16) de quem realiza e de quem observa.

Renato Cohen (1998) nomeia este espaço de “campo mítico”, um lugar de inteireza, de adensamento, exacerbação, ampliação da presença. Cohen pressupõe algumas chaves para acessar o campo mítico, como: um trabalho sobre o estranhamento, sobre técnicas de atenção, trabalhos de desequilíbrio e com o uso de vendas. Para ele, o campo mítico é um tempo que se insere no cotidiano e tem a ver com as relações objetivas.

Partindo da ideia de campo mítico/espço-performático podemos pensar em dois principais campos de aprendizagem em arte, um campo mítico (performático) e um campo estético. O campo mítico não exclui a crítica, os conteúdos, a história e a fruição, mas se relaciona com estes aspectos a partir de um olhar interno e de um corpo que participa ativamente do processo de aprendizagem. Já o campo de aprendizagem estético, ao contrário, privilegia os arquivos, o olhar, e não necessariamente compreende o corpo na experiência.

No modelo de aprendizagem estético existe um distanciamento maior e melhor calculado em relação ao conhecimento, na medida em que posso estar mais afastado do conhecimento, tomar uma distância maior, inclusive fisicamente.

Essa divisão foi criada por Renato Cohen (1989) para a criação e exame da produção artística e retomada por Carminda Mendes André (2015) que ampliou o modelo para o campo da arte-educação. Estas categorias nos servem para fins didáticos, uma vez que contribuem para novas possibilidades de se pensar a criação de um “espaço em ação”, que é também um “espaço performático”.

Assim, o espaço performático manifesta-se como campo sensível que congrega ao mesmo tempo a matéria e elementos imateriais: intuição, razão e inconsciente, sistema e acaso. As relações estão inseridas neste “entre” uma coisa e outra e os conteúdos ali gerados configuram-se como uma forma de experimentação. Desta forma, assim como o brincar mobiliza de modo transversal e interdisciplinar diferentes formas de aprendizagem, a constituição

do espaço performático, como campo artístico-pedagógico, é lugar de saber na medida em que desenvolve o pensamento artístico e a atitude ética que compreende a busca por uma maior aproximação entre a arte e um modo de viver a escola.

Para uma abordagem do conhecimento dessa natureza, poderíamos pensar em uma relação entre os “conteúdos em arte e roteiros em arte”. Os roteiros, neste caso, criam um “espaço em ação”, conforme a terminologia de Antonin Artaud, “lugar onde se experiencia a vida em sua dimensão mítica” (ANDRÉ, 2015, p.132).

O repertório se dá em consonância com o cotidiano e as experiências artísticas dos participantes, criadas por intermédio de jogos e de exercícios que promovem a ampliação da percepção, o sentido de coletividade, bem como um estado de inteireza, de adensamento, de alargamento do olhar.

A escola, na maior parte dos casos, está longe de oferecer as condições ideais para a experiência artística em teatro. Aspectos tão fundamentais como um espaço adequado, livre de carteiras, a liberdade, a escolha por estar ali, o tempo de imersão, o número reduzido de estudantes por turma e mesmo o ócio, tão necessário para a criação artística, não estão presentes no cotidiano da maioria das escolas, o que torna um trabalho dessa natureza bastante difícil. No entanto, são justamente estas mesmas características que tornam igualmente potentes pequenas ações efêmeras, “programas performativos”²³ (FABIÃO, 2013), gestos poéticos e provocações cênicas capazes de criar novos olhares e contextos sobre aquilo que está engessado e naturalizado.

Nesta perspectiva, alguns dispositivos pedagógicos nos remetem a uma epistemologia das artes cênicas na escola que é, como vimos, tanto *ópis* (visão) quanto *práxis* (ação). Encontra-se dentro de uma espacialidade constituída na aula de artes/teatro, embora também permeada pela ação que realizamos ao perceber aquilo que acontece e nos captura. Nesta vivência o corpo, o canto, o gesto, o efêmero, o provisório, o pequeno, assumem caráter inacabado, e não podem ser arquivados ou nomeados. São também estratégias

²³ Programas Performativos são, para Eleonora Fabião, o “‘motor da experimentação’- enunciado que norteia, move e possibilita a experiência”. (FABIÃO, 2013, p.1)

de resistência em contextos mais ou menos hostis e, por isso mesmo, naqueles dias difíceis, os estudantes e eu, assim como seu Pascoal, também cantamos “sindo le le, sendo lá lá, eu pisei na folha seca, ouvi fazê chuê chua (...)”.

Depois daquela semana, que senti como se anos tivessem se passado, uma criança se aproxima curiosamente sorrateira e partilha comigo um segredo ao pé do ouvido, falando miúdo, sorrindo, enroscando os dedos em meu colar colorido de contas: “professora, você se lembra daquele dia da folha seca?”. Eu me lembrava porque só havia passado uma semana desde então, mas eu me lembrava também porque nós sabíamos que estávamos falando de uma mesma coisa, embora inominável. Seria o espaço performático? O canto coletivo, como as folhas, se espalharam com o vento. Alguém sujou o pé de barro. “Professora, professora!”, chamou a inspetora, “o que fazemos com essas folhas? É para jogar fora?” Ao que respondi: “Não sei, eu vou guardar e você?”

Entre o teatro, a aula e o ritual

No artigo *Espaço Inventado: o teatro pós-dramático na escola*, Carminda Mendes André atenta para o fato de que, se a arte e a educação são mesmo necessárias, é porque, sem elas, morremos em algo (2008). A autora lança-nos a inquietante pergunta: “O que é vital que a arte mude na escola para que ela não morra? E, por outro lado, o que é vital na arte para que a sua presença se justifique no espaço escolar?” (ANDRÉ, 2008, p.127).

É vital que a arte na escola possa romper com o ordenamento dos corpos. Produzir momentos de liberdade entre os corpos, na relação com o espaço e o tempo, redistribuindo funções e fazendo refletir acerca dos papéis sociais que desempenhamos, como observo na imagem abaixo:

Microimagem nº 07

Um diálogo dramático. (*Criança animada se dirige à professora*).

Criança - Prô, hoje tem aula de teatro, né?

Professora – Sim.

Criança - E a gente vai tirar o tênis de novo!?

(LEONARDI. Registro de meu Diário de Campo. São Paulo.)

Uma criança que frequente uma escola de tempo integral de Ensino Fundamental I, em escola pública, passa, no mínimo, nove horas por dia na escola, 35 horas por semana, 140 horas por mês, e, durante todas essas horas, ela dificilmente tem oportunidade de tirar o tênis, de modo que uma simples caminhada performativa de crianças descalças sentindo a temperatura do chão, as texturas, percebendo o seu corpo, gera algum rumor na escola.

Há quem acredite que está frio, que alguém pode ficar doente, que aquilo não faz o menor sentido, que depois as crianças vão querer tirar os sapatos quando bem entenderem, algumas crianças têm chulé, outras usam a mesma meia durante a semana toda, porque meia é artigo de luxo na escola pública.

Assim, se a arte é capaz de inventar pequenos espaços na modificação de hábitos, como o mero colocar os pés no chão, e assim gerar

estranhamentos, tensões, surpresas no cotidiano escolar e romper com o aspecto decorativo presente em vertentes associadas a uma educação artística, então ela será capaz também de gerar transformações no espaço. Se o teatro se estabelece enquanto jogo, que pressupõe prazer e liberdade, ainda que em caráter efêmero e temporário, ele continua vivo enquanto arte.

Mas é preciso salientar, como já o fiz em momento anterior, que esta liberdade não é uma liberdade onde cada pessoa faz aquilo que quer. Ao contrário, ela é uma liberdade acordada, pressentida em grupo. A liberdade, neste caso, é um acordo feito entre partes coletivas e individuais com alegria, e não necessariamente de modo verbalizado. Assim, a arte modifica o espaço escolar quando é capaz de respeitar individualidades e instaurar acordos coletivos feitos de modo dialógico, ou seja, vivenciados em liberdade, a exemplo das criações coletivas²⁴ e do teatro de grupo.

No que diz respeito ao ensino de Artes, é possível pensar a partir das práticas corporificadas ou encarnadas na constituição de um espaço performático que não ocupa toda a estrutura escolar, mas se estabelece em caráter provisório. Temos, portanto, uma corrente de pensamento no ensino de Artes que prioriza a constituição destas espacialidades como campos de saber, entendendo que são capazes de provocar um tipo singular de aprendizagem.

O enfoque desta vertente não considera somente os conteúdos transmitidos – no campo da história da arte, da aprendizagem de técnicas necessárias para o exercício teatral – mas também naquilo que pode ser descoberto e inventado na experiência coletiva, configurando-se, portanto, como saber. Temos aí a possibilidade de invenção de saberes não legitimados, problemas impensados e que não necessariamente estão contidos naquilo que chamamos de conteúdos.

²⁴ Nas décadas de 1960 e 1970, em toda América Latina e na Europa, em consequência do crescimento dos governos ditatoriais, cresceu o número de artistas que buscavam no seu fazer profissional relações de oposição aos modelos hierárquicos que dominavam a sociedade. Para além das relações mais horizontais, presentes desde tempos imemoráveis, em muitas companhias populares e familiares itinerantes, surge em contexto outro, sobretudo de “contracultura”, grupos inspirados pelo Living Theatre e por Jerzy Grotowski. É o caso do diretor brasileiro Zé Celso Martinez Correa com o Grupo Oficina, que, na articulação com estas referências – com a música, os mitos e a cultura brasileira em geral – busca um modo de fazer teatro que aproxima a experiência de atuar a um modo de viver. Cada artista busca em sua experiência pessoal romper com tabus em prol de um teatro ritual, que articula a liberdade, a coletividade, a integração entre os elementos que compõem a cena, na qual a palavra é só mais uma face da importante relação entre atores e público.

O prazer de criar individual e coletivamente a relação com o próprio corpo e o espaço, o cuidado e o respeito com o corpo do outro, a constituição de limites, o respeito às regras do jogo, o senso de coletividade, o acordo, a escuta, a possibilidade de formação e ampliação de um pensamento artístico, a percepção e a expressão de atmosferas, ritmos e formas em linguagem corporal, simbólica, poética e metafórica são exemplos de potencialidades que a arte e o teatro desenvolvem e que não estão restritas a um conteúdo ou habilidade específicos.

Nesta perspectiva, eu buscava criar na minha modesta aula semanal um ritual de escuta do sensível, da coletividade e da percepção artística. Contudo, esta estrutura estava inserida em um ritual semanal muito maior do que a minha aula e aquilo que eu desejava fazer, às vezes, era só um pedacinho de terra para onde olhar na amplitude do mar.

A escola é produtora de rituais fortemente enraizados nos estudantes, nas famílias e na comunidade:

os rituais de sala de aula representam um campo de discurso ou modo dominante de representação que naturaliza, santifica e privilegia certas formas de conhecimento e prática simbólica sobre outras e, ao fazê-lo, estiliza a força de outros discursos. (MC LAREN, 1991, p.181).

Dessa forma, é muito comum que o professor se veja obrigado a reproduzir alguns rituais institucionais para poder dialogar com os discursos e símbolos daquela comunidade enquanto não teve tempo ainda de instaurar o seu próprio “contrato social” e mostrar o seu valor.

Não é pouca coisa encontrar amparo e reconhecimento da comunidade escolar, e, embora isso nem sempre aconteça, esta confiança é um dos fatores fundamentais para a efetivação de bons processos de teatro na escola, o que não quer dizer que o professor estará de acordo com tudo. No entanto, é importante saber que ninguém se sustenta na escola por muito tempo sem parcerias e que a aula de teatro negocia com os códigos e símbolos do ritual maior, que é o cotidiano escolar.

Esses rituais constituem, de um lado, uma rotina organizadora e, de outro, um modo de criar uma nova organização ao evocar aquilo que não pode ser nomeado, “o indizível”. Isso porque “o agenciamento humano está sempre

vivo, rompendo a difusão unitária da opressão estrutural sedimentada e permitindo possibilidades liminais²⁵ de emancipação.” (MC LAREN, 1991, p.279)

Quando a aula de teatro acontece em sua potência, tal como ocorre no ritual, ela se insere nestas zonas liminais e cria uma espacialidade que é um “entre lugar” ou aquilo que nomeio de espaço performático: uma reorganização dos espaços instituídos, dos papéis estratificados e do tempo cronológico.

Este “entre lugar” contém uma estrutura, que pode ser o jogo e as suas regras, ou uma música, uma brincadeira cantada, um ritmo, ou ainda diferentes ações, um texto ou um roteiro que abram espaço para momentos antiestruturais,²⁶ ou seja, momentos de vazio em que o educador não prevê como serão preenchidos pelos participantes no aqui e no agora da experiência com as possibilidades que eles contam naquele momento. Por vezes, surgem imagens poéticas, cena, jogo. Algumas vezes, porém, os grupos patinam em um caos incomunicável ou em clichês e estereótipos televisivos, algo que não ganhou pensamento artístico ainda.

O trabalho do educador é ajudar a construir um caminho em que estas dificuldades sejam superadas e as coisas possam acontecer coletivamente e na forma de algo que transcenda o senso comum, pois estes aspectos promoverão a ampliação de repertório e a aprendizagem artística. O momento de criação, de liminaridade, não modifica permanentemente a estrutura escolar, mas gera breves “desorganizações” capazes de traçar novas rotas no caminho dos conhecimentos produzidos.

Esta reorganização dos espaços e papéis, ainda que momentânea, gera incompreensão e medo em alguns setores da comunidade escolar. Estes movimentos que levam à criação muitas vezes são vistos “de fora” por algumas pessoas como mera desordem. O que é importante compreendermos aqui é que o ritual nos ensina que o seu caráter “antiestrutural”, visto por alguns como “caos” e “desordem”, não é apenas um momento de descarregar a energia contida por horas nas carteiras, mas oferecer novas possibilidades de aprendizagem que a estrutura, por si só, e a ordem não permitem.

²⁵ O termo ‘liminais’ é originário do conceito antropológico de liminaridade, cunhado de Arnold van Gennep (2011) e ampliado por Victor Turner (1982-1987). Aqui, tomo o conceito no sentido de transitoriedade, “betwixt and between” – entre, em condição de passagem, no limiar, etc.

²⁶ Tomo o termo a partir de Victor Tuner (1974), compreendendo-o numa perspectiva positiva cuja interação entre estrutura e anti-estrutura é capaz de produzir criação social, poética e estética.

Nos momentos antiestruturais surgem ideias, intuições, criações, junções, poéticas, que, em geral, não emergem nos tradicionais momentos de ordenamento. Isso porque a liberdade destes momentos aciona campos de aprendizagem que não se referem somente ao *logos*, mas também ao campo mítico, ao inconsciente, e a todo um universo de saberes que não ganhou forma ou linguagem verbal.

Estudantes que vivenciam um processo capaz de acionar pequenos lugares desta natureza compartilham uma arte viva, que é jogo e linguagem artística e que está muito além dos discursos moralizantes do teatro como ferramenta para. Além disso, esse aspecto do ritual é uma forma privilegiada para investigar e visualizar as vozes individuais, contrapondo-se à coletiva. Neste ritual artístico-pedagógico, que pode ser a aula de teatro, temos oportunidade de perceber as individualidades, as pequenas partes e o grupo como um todo, não homogêneo, mas autorregulando-se em sua coletividade.

As manifestações que compreendem o caráter liminar, ou liminoide,²⁷ são fruto de desconfiança no espaço escolar. Os temas relacionados ao sagrado, ao corpo, ao profano e que se relacionam ao ritual são fruto de tensões na escola, sobretudo, com elementos que remetam às religiões afro-brasileiras.

O professor de teatro, que tem o corpo sempre presente nos processos de aprendizagem, e relaciona, na sua composição artística, músicas, danças e diferentes símbolos presentes na cultura, buscando criar uma atmosfera que faça emergir uma poética e uma ética associada ao sensível, vai se confrontar com esta tensão. São vestígios de preconceito soterrados sob o verniz de uma escola laica que prioriza feriados cristãos, e assim como o cristianismo tende a negar o corpo como local de saber e de experiência. Trago aqui uma imagem que elucida este aspecto.

Microimagem nº 08

Duas meninas de nove anos se achegaram no pátio perto de mim, muito tímidas, uma cutucou a outra: “pergunta você, sussurrou”. A outra, sem

²⁷ Para Turner (1974), a qualidade de liminar nas sociedades complexas se configura como o liminoide, que não caracteriza mudança de status, transformação, apenas “transporte”, como ocorre nas performances: “diferenças cruciais separam a estrutura, a função, o estilo, o âmbito e a simbologia do liminal em rituais tribais e agrários e mitos que, por vezes, chamamos de gêneros “liminoides”, ou de lazer, de formas e ações simbólicas nas sociedades complexas e industriais”. (TURNER, 1982, p.24)

saber como escapar, tomou coragem, em tom didático, disse-me: “professora, quero fazer uma pergunta (quase uma inquisidora). “Pois faça”, eu respondi, já achando graça naquela cena e não sabia bem o porquê. Então, como quem enuncia uma questão de prova, ela perguntou pausadamente: “É verdade que os professores de teatro são macumbeiros?”. Não me contive, gargalhei. (LEONARDI. Registro de meu Diário de Campo. São Paulo, sem data.)

De um lado, observamos na imagem o senso comum encarnado na frase das crianças e atrelado a fortes preconceitos acerca das religiões de origem africana, como o candomblé, e afro-brasileiras, como a umbanda, que, neste caso, são definidas aos olhos das crianças sob título de ‘macumba’. De outro lado, podemos observar que, na relação entre teatro e ‘macumba’, residem aspectos sensíveis, estéticos e lúdicos, além da música e da dança, que concernem a ambos, e que as crianças intuitivamente perceberam.

Tanto o teatro como a macumba estabelecem pontes de caráter político que ameaçam e fazem estremecer o cotidiano e as relações de poder ao produzirem zonas de tensão, ainda que não modifiquem a estrutura permanentemente.²⁸ Temos, tanto no teatro quanto no ritual, zonas de tensão e risco, de um lado (antiestrutura), e, de outro, as estruturas, contornos e limites. A aula como ritual (roteiro) possui, nesta perspectiva, alguns elementos fundamentais que merecem ser analisados: primeiramente, o seu caráter de INTEGRAÇÃO, o sentido de COLETIVIDADE, uma partilha, um comum. Além disso, o ritual é TRANSPORTE – cria novas cartografias, novos mapas afetivos e, por isso mesmo, cria campo de aprendizagem. Por fim, o ritual oferece CONTORNOS, oportunidades para se arriscar, mas também espaços de retraimento, limites para as experiências vividas intensamente e para o alcance de cada indivíduo no grupo.

Esses quatro elementos nos ajudam a pensar a função do educador-artista em uma aula-ritual, ou seja, uma aula como roteiro e, também, ao promover o ritual na aula, ou seja, momentos específicos nos quais cada pessoa envolvida tem a oportunidade de compartilhar o que lhe é próprio, de modo que não se anulam as partes individuais e heterogêneas do coletivo.

²⁸ À exceção de ritos de iniciação, em que a pessoa que o vivencia adquire um novo status dentro daquela sociedade, assumindo novas funções e responsabilidades.

- a) A aula como um sistema mágico-social, um ritual de integração;

Acolhendo o meu corpo vibrátil de professora e de artista, vivo os processos artísticos-pedagógicos com a intensidade de quem atravessa, a nado, de uma margem à outra ou ainda com a “fúria e a alegria de um cão que cava o seu buraco” (GALLO, 2002, p.177). Procedendo assim, partilhei de belos resultados, afetos e fui testemunha de experiências importantes. Não plantei sementes somente, eu colhi e continuo realizando pequenas colheitas diárias.

Recentemente, uma menina de dez anos disse em uma roda de conversa: “eu achava que teatro era uma coisa que a gente fazia pra mãe da gente ver e não uma coisa que a gente faz pra gente mesmo se divertir”. Internamente, dei saltos de alegria, pois aquela frase foi, para mim, uma safra de duzentas toneladas! O professor não pode viver só de semear, precisa colher também, saborear, exhibir orgulhoso os belos frutos, precisa não só promover experiências, mas ele próprio deve vivenciar o êxtase.

Carmina Mendes André afirma que “o êxtase também está associado às experiências religiosas, com os dramas rituais e seus espaços sagrados. Nesse parentesco, o teatro confirma sua vitalidade como ato inaugural de espacialidades coletivas; confirma o seu potencial simbólico de fundar espaços que se podem chamar de públicos, no sentido de serem espaços de possíveis trocas de experiência entre sujeitos diferentes, tornando-os próximos”. (ANDRÉ, 2008, p.127)

Tornar próximo pode ser compreendido em várias instâncias: reunir diferentes pessoas que compartilham histórias de vidas distintas, ampliando assim o mapa de histórias de cada um uma perspectiva de “ação cultural” (COELHO, 2001). Tornar próximo ou aproximar o disperso pode ser também o efeito de estranhamento gerado sobre aquilo que era tido como natural e que passa a ser estranhado, podendo levar a modificações sobre o “real”.

E, ainda, tornar próximo pode ser aproximar o disperso, criar uma reorganização das experiências e do universo simbólico por intermédio de ressignificações ou de novas perguntas. Neste último caso, a arte se manifesta como um sistema mágico-social, pois, o sentimento de pertencimento e segurança gerados pelo acolhimento do grupo e a crença nas potencialidades

do teatro/arte geram nos participantes um mecanismo de integração, tal qual ocorre também em rituais religiosos, experiências xamânicas, ou mesmo, na psicanálise.

Nesta perspectiva, o teatro na escola se constitui como um ritual de integração do disperso, do não homogêneo, da fragmentação, do colonialismo e da liberdade. Quando se configura como espaço-performático, oferece a possibilidade de um novo contrato social, ainda que instável, momentâneo, efêmero, que carece de ser refeito a cada semana.

O professor de teatro não busca esconder as tensões, mas trabalha na mão dupla, na fricção entre espaços cerceados e de liberdade, notas e superação dos modos tradicionais de avaliação, trabalha a escuta e necessita, para isso, ser escutado. Dessa forma, cria “uma apresentação e uma contra-apresentação do tempo histórico, o qual, através da conquista e do colonialismo, combina os signos com seus significados” (TAUSSIG, 1993, p.413), ou seja, o cotidiano da aula revela como existe um teatro das potencialidades da aula, da liberdade, da ruptura, mas também um ‘contrateatro’ que envolve processos de sujeição nos quais estudantes e professores estão embrenhados.

Nesse emaranhado de tensões e conflitos, o educador-artista encarna o belo e o terrível. Por isso, deve treinar para ficar forte, exercitar a sua teoria, ser estratégico, lutar e, às vezes, evitar a luta. O educador-artista está para a escola como o performer está para a rua; em ambos os casos não há ensaio, é a própria vida que deve ser fonte de preparação.

b) O ritual e o senso de coletividade;

A arte só sobrevive à escola se ela for capaz de criar espaços de liberdade que estabelecem uma prática coletiva, a razão pela qual a sua presença se justifica no espaço escolar.

O sentido de coletividade, ou aquilo que Victor Turner nomeia de *communitas*,²⁹ pode ser uma chave para entendermos este importante aspecto do ritual. Turner afirma que o conceito de *communitas* está associado ao de liminaridade, pois ambos ocorrem em uma situação de antiestrutura social.³⁰

O ritual é uma manifestação religiosa ou sagrada – em sentido amplo – onde, por meio de uma espacialidade, objetos e representações simbólicas, instaura-se outra qualidade de tempo e de espaço, permitindo a relação de *communitas* e a mudança de “status”³¹ de pessoas e de grupos (TURNER, 1974).

No espaço liminar instaura-se uma situação característica de transitoriedade, um ‘entre’, uma qualidade de passagem na qual os indivíduos encontram-se em uma condição ‘marginal’, despojados de suas indumentárias sociais, prestígio e poder, e envolvidos em um espaço-tempo em que as pessoas adquirem um forte sentido de grupo, não existindo, segundo Turner, separação entre seus membros. Por isso, às vezes, é tão difícil encontrar o professor de teatro dando sua aula, porque, inserido no grupo, sofre metamorfoses e se camufla entre os seus alunos.

Victor Turner divide o conceito de *communitas* em três tipos principais que podem nos ajudar a compreender a natureza da *communitas* como parte de um espaço performático que uma aula de teatro pode instaurar. As tipologias fundamentais definidas por Turner são: a *communitas* existencial ou espontânea, a *communitas* normativa e a *communitas* ideológica.

A *communitas* existencial ou espontânea caracteriza-se por contemplar aspectos místicos, de carisma, de graça, e, desta maneira, provoca a expansão do pensamento e a mudança de perspectiva. Estimula sentimentos de prazer, êxtase, e a ampliação das formas de comunicação mais comuns, como o uso verborrágico da palavra para dar vazão a formas de expressão e pensamento dirigidos por imagens, símbolos e metáforas. Pode ser observada nos movimentos hippies, nos happenings, em retiros coletivos de meditação e

²⁹ “Prefiro a palavra latina *communitas* à comunidade, para que se possa distinguir esta modalidade de relação social de uma ‘área de vida em comum’”. (TURNER, 1974, p.119)

³⁰ São instantes que transgridem a ordem social estabelecida, capazes de remodelar a Estrutura Social a partir destes instantes de negação da própria Estrutura Social.

³¹ O termo “status”, para Turner, refere-se aos modos como uma determinada sociedade nomeia a pessoa em termos sociais; já Richard Schechner prefere o termo “personalidade”, referindo-se a mudanças que são de ordem subjetiva e não necessariamente exteriores.

em algumas imersões de grupos teatrais e oficinas. O que buscam as pessoas envolvidas nesta categoria de *communitas*

não é a camaradagem aprazível e sem esforço, que pode surgir entre amigos, colaboradores, colegas de profissão, em qualquer tempo. O que buscam é uma experiência transformadora, que vai até as raízes do ser de cada pessoa, e encontra nessas raízes algo profundamente comunal e compartilhado. (TURNER, 1974, p.169)

A *communitas* normativa é aquela que acontece sob influência do tempo e da necessidade de organização de recursos; parte da *communitas* espontânea e existencial porque busca fixar-se de modo mais duradouro. Muitas vezes, por excessos de concessão, fica submetida à estrutura, provocando poucas interrupções sobre ela. Nestes casos, a *communitas* normativa pode estar mais a serviço da manutenção da Estrutura do que a uma forma de organização coletiva, por isso, sua função parece voltar-se mais para uma maneira de evitar a antiestrutura do que a quebra da estrutura vigente.

Nestes casos, ao invés de ascender o fogo mágico da criação, ela assume a função de apagar pequenos incêndios, manter crianças controladas em um mesmo grupo e apaziguar as emoções violentas que procuram um canal de escoamento. É importante ressaltar, porém, que estes tipos de *communitas* estão em interação constante e que, mesmo uma *communitas* normativa pode conduzir à existencial. Não posso pensar estas estruturas, no contexto deste trabalho, de um modo essencialista, mas como movimentos produtores de diferenças. Trata-se aqui de uma leitura pós-estruturalista de alguns conceitos de Victor Turner.

Nesta perspectiva, podemos pensar que, na *communitas* existencial, as pessoas envolvidas estão sensíveis aos deslocamentos, às diferenças e transformações presentes em si mesmas e no coletivo, ao passo que na *communitas* normativa, algumas regras e limites se sobrepõem a estes movimentos, ora gerando maior durabilidade no estado de *communitas*, ora reprimindo potencialidades que poderiam emergir gerando novos deslocamentos.

Já a *communitas* ideológica está ligada à ideia da formulação de uma sociedade baseada somente na *communitas* existencial e, por isso, torna-se, para muitos autores, inclusive para Turner, um modelo utópico, pois a

communitas existencial permanente passaria a ser a estrutura vigente e não o estado de liminaridade que a caracteriza.

Na escola, a aula de teatro ou de artes inserida na grade curricular e obrigatória para todos os estudantes tende a sugerir contornos e qualidades de *communitas* muito diferentes daquelas em que os alunos se encontram por opção, por vontade própria, no contra turno escolar. Em seus melhores momentos, tanto em um contexto quanto no outro, quando ocorre a instauração de um espaço performático, ou seja, na acepção de Turner, professores e estudantes encontram-se no interior da liminaridade o que percebemos são dias ou períodos de *communitas*. Momentos de *communitas* espontânea e existencial, mas que não são permanentes e nem tão pouco duradouros, pois estão em permanente negociação e ameaça com a *communitas* normativa.

Isso porque a instauração de um espaço performático, essa espacialidade constituída de outros tempos, não ocorre todos os dias; o que se sente são períodos ou instantes de *communitas*: engajamento, uma alegria, uma concentração diferente, um olhar para o outro, mas esta harmonia é sempre deflagrada por um inspetor que entra na sala sem pedir licença, por uma criança que derruba uma carteira ou por uma profusão de outros signos que invadem a aula de teatro, ou seja, não existe estabilidade e homogeneidade mesmo nestes instantes de *communitas* espontânea e existencial.

O professor tem que lidar todo o tempo com o seu próprio desejo paradoxal de criar procedimentos para uma *communitas* ideológica, que jamais se realiza como tal porque se refere à permanência em sua natureza espontânea e às práticas que favorecem o surgimento dessa *communitas*.

Por isso, a *communitas* na escola é uma fricção entre *communitas* existencial e *communitas* normativa. Esta impõe as regras do tempo, da duração, e, muitas vezes, representa a voz da estrutura, as concessões, o desejo de reconhecimento social dos sujeitos envolvidos, trabalhando, por causa disso, não em nome do prazer e da graça de se estar juntos descobrindo e aprendendo, mas da manutenção da estrutura.

Nestes casos, o que observamos é o distanciamento dos processos do prazer primordial, da sua magia que originou a *communitas* em nome de mecanismos de abrandamento das estruturas demasiadamente rígidas que tem como objetivo permitir que a estrutura autoritária não sucumba. Algo como se a

estrutura tomasse um disfarce de antiestrutura, ou seja, de *communitas* normativa, para impedir que crianças demasiadamente presas tomem o poder.

Essas duas potências estão em diária negociação na qual o professor de teatro é o mediador. Nesse papel, deve estar sensível aos movimentos de modo a não reprimir potencialidades que podem gerar aprendizagem para o grupo, ainda que perturbem as normas. Ele é o responsável, como profissional, e também, por isso, deve assegurar a integridade física e psicológica dos envolvidos em um espaço que é normativo e institucional.

É na tensão entre estes campos que se constitui o espaço performático como um processo ritual de aprendizagem que se cumpre por fases e etapas. A fricção entre *communitas* existencial e *communitas* normativa está por trás de perguntas como: por que abrir os processos e por que não abrir? Por que o processo gerou uma resposta artística que agradou ou desagradou o corpo escolar? O que significa sucesso e fracasso nos processos dentro da escola? Até que ponto buscar manter o sentido original da *communitas* espontânea e quando sistematizar a experiência em uma produção artística?

Quais os ganhos de cada etapa de estrutura e antiestrutura dentro dos processos artístico-pedagógicos e quais as perdas? Foram criados na escola espaços coletivos de liberdade, ainda que de caráter efêmero? Quais as modificações que os procedimentos utilizados geraram no espaço escolar? Essas modificações foram permanentes ou temporárias? Elas se deram em caráter coletivo ou somente na subjetividade de cada um?

Perguntas como estas nos apontam mais uma das qualidades do ritual abordada desta vez por Richard Schechner, fundador dos Estudos da Performance na Universidade de Nova Iorque e importante colaborador de Turner.³² A qualidade do ritual que irei abordar no próximo momento é o transporte. Ao pensá-lo na perspectiva schechneriana estamos nos afastando de uma perspectiva do ritual, mais voltada para antropologia, e nos aproximando do teatro contemporâneo e da performance.

³² Turner, antropólogo de formação viveu a experiência do teatro por intermédio de sua mãe, atriz. Richard Schechner, homem de teatro, percebeu a importância do olhar para o outro no campo artístico e se avizinhou da antropologia. Os autores realizaram uma importante parceria ao longo de suas pesquisas, trocaram informações, leram os trabalhos uns dos outros e revisitaram importantes paradigmas a partir desse encontro.

c) O ritual como prática de transporte;

Turner discorre, sobretudo acerca dos ritos de iniciação, e compreende que a ultrapassagem da situação liminar gera mudança de “status”, ou seja, transforma aquele que viveu a experiência em termos sociais. Já para Richard Schechner, os rituais seculares,³³ aqueles que não são religiosos, mas associados ao cotidiano, à vida política e às artes, não necessariamente geram transformação, podem simplesmente “transportar” aquele que viveu a experiência, inclusive em termos de personalidade.

O ator seria um exemplo de performer transportado porque atinge outro estado, alcança outra personalidade, além daquela cotidiana e, ao fim da performance ou do espetáculo, retorna ao ponto de origem. Reside na perspectiva schecneriana uma estrita relação entre ritual e performance:

Denomino performances os eventos em que as performances são “transformações” modificadas e àqueles em que os performers são levados de volta aos seus lugares de origem, “transportes” – “transporte” – porque durante a performance os performers são “levados a algum lugar”, mas ao final, geralmente ajudados por outros, eles são “desaquecidos” e reentram na vida cotidiana no mesmo ponto em que saíram. O performer vai do “mundo habitual” ao “mundo performativo”, de uma referência de tempo/ espaço à outra, de uma personalidade a outra ou a outras. Ele interpreta um personagem, luta com demônios, entra em transe, viaja pelo céu, ou pelo oceano, ou pela terra: ele é transformado, capaz de fazer coisas “em performance”, que ele não é capaz de fazer normalmente. (SCHECHNER, 2011, p.162-163)

Se a experiência da *performance* está para o ator como transporte, também a aula de teatro, quando se expande para o cotidiano, lançando o olhar para toda a ação e todo o gesto que ocorre na sala de aula ou no ambiente escolar, pode ser um ritual educacional de transporte, pois conduz os participantes a diferentes lugares de conhecimento, conduzindo-os de volta ao ponto de origem. Esse ritual educacional de transporte pode assim ser nomeado porque, conforme vimos nas acepções de ritual, a aula se insere em uma

³³ Richard Schechner salienta que a diferenciação entre ritual sagrado (religioso) e ritual secular não pode estar rigidamente definida visto que muitas sociedades não separam arte, política e religião. (SCHECHNER, 2011)

Nas referências finais: SCHECHNER, Richard. Performers e espectadores transportados e transformados, *Moringa (João Pessoa)*, v.2, n.1, p.155-185, 2011.

estrutura e uma antiestrutura, instaurando uma liminaridade, um 'entre', um estado de f(r)icção³⁴ para, depois, os participantes transportados retornarem ao ponto inicial, do mesmo modo como ocorre na performance.

Mas este retorno ao ponto de origem que, na escola, tende a ser caracterizado pelo formato tradicional das fileiras de frente para o professor, é também renovado, pois, para Schechner, os “rituais são memórias em ação, codificadas em ações” (SCHECHNER, 2012, p.49). Neste caso, as memórias não estão contidas em objetos, em um plano das ideias e na cabeça das pessoas, mas impressas nos corpos, como sangue. O corpo que senta, portanto, ou que se recusa a sentar-se, assim como o corpo que propõe novas modificações espaciais com o uso das carteiras são corpos que foram atravessados por uma experiência que os transformou, não sendo mais os mesmos corpos.

d) Os desenhos, os contornos e os limites suscitados pelo ritual;

Existe ainda, em alguns espaços educativos, a ideia de que o texto teatral garante aos participantes que as subjetividades, afetos e todas as questões do inconsciente estarão guardadas dentro de uma espécie de caixa de Pandora:

Se a educação artística tem ainda tanta dificuldade em penetrar nas instituições educativas, é também porque seria desejável ter certeza de que ela não concerne de modo algum à vida privada dos alunos, não desencadeando nenhum drama interior. O jogo teatral é particularmente suspeito em razão de operar em uma zona intermediária entre o sonho e a realidade, e por recorrer, de forma implícita, às fantasias. Aliás, acredita-se ainda, aqui e ali, que o texto literário e o selo artístico consigam manter o jogo e o teatro em campos seguros, assim como se acredita que eles barram firmemente o famigerado psicodrama, fantasma do setor educativo. (RYNGAERT, 2009, p.36.)

Porém, mesmo o teatro associado ao texto, ao contemplar o jogo que lhe é próprio, oferecerá riscos, pois, o interesse pelo teatro e “pelo jogo provém

³⁴ “corpos friccionam as suas máscaras. E, até mesmo – poderíamos dizer, brincando com a palavra e colocando um erre entre parênteses– corpos e máscaras se f(r)iccionam. Assim, despertam um modo subjuntivo (“como se”) de situar-se em relação ao mundo, provocando fissuras, iluminando as dimensões de ficção do real, e subvertendo os efeitos de realidade de um mundo visto no modo indicativo” (DAWSEY, 2010, p.2)

dessa situação de entrelugar, nem no sonho, nem na realidade, mas numa zona intermediária”, (RYNGAERT, 2009, p.25). Justamente porque não o controlamos em sua totalidade é que ele nos parece sempre pronto a se transformar em algo ameaçador, em revelar algo sobre nós mesmos ou sobre um coletivo que temíamos ver.

Esta tensão, esta possibilidade de surpresa é um dos fatores que conferem ao jogo, ao espetáculo teatral e à aula-ritual o seu caráter vivo, pensando na distinção que Peter Brook (1970) faz de um “teatro-morto” e um “teatro vivo”. Aula-viva, seria, portanto, aquela em que os estudantes, ou a maior parte deles, sentem-se entusiasmados pela possibilidade de jogar e de se arriscar.

Contudo, a “aula-viva”, bem como o “teatro vivo”, é permanentemente assombrada pela possibilidade da “morte”, do desinteresse, da dispersão, da bagunça gratuita, da falta de entusiasmo, do cansaço, de outros focos de interesse ou da incompreensão da proposta.

A aula-ritual aponta para uma prática de grande valor, mas não se trata de uma prática fácil, pois ela se instaura sobre uma linha fina entre “aula-viva” e “aula-morta” e, na escola, a “aula-morta” de teatro pode desencadear situações de descontrole, no pior sentido da palavra. No trabalho com adolescentes, quando isso ocorre, percebemos a apatia e a preguiça dos jovens, mas, quando se trata de crianças, a imagem manifesta pode ser mais assustadora, algo similar às crianças subindo ao poder e tomando o professor como refém.

Quando situações como essa ocorrem, o que venho percebendo em minha experiência é que a proposta ou foi mal enunciada pelo professor, ou exigiu mais dos participantes do que eles poderiam oferecer, ou ainda, simplesmente a proposta era boa, mas foi realizada em um dia ruim. Nunca é fácil chegar a uma verdade absoluta, e, em qualquer um dos casos, o melhor a fazer ao indício de ‘morte’ é encerrar logo o jogo e propor outro em seu lugar.

Independentemente do preparo, vez ou outra somos pegos desprevenidos. Isso acontece. Insistir naquilo que não funcionou ou atribuir a responsabilidade somente aos estudantes, sempre pareceu a pior opção para mim. Em outra ocasião, o professor pode retomar a mesma proposta, se for o caso, e ela pode se realizar enquanto aula-viva.

Se o professor trilha um roteiro com pontos a serem conquistados, vai, aos poucos, percebendo até onde será possível chegar. Para fazer isso, muitas vezes, tive que preparar dois roteiros de aula, a aula-ritual do dia bom e a aula-ritual do dia difícil. Os dias difíceis existem, as turmas difíceis também, mas poucas pesquisas e material pedagógico dedicam-se a eles porque, no campo pedagógico, o erro, o ruído e a multiplicidade de desejos estão associados a uma ideia de desordem e de fracasso, sobretudo fracasso docente.

O professor é responsável pela aula e pelos participantes, mas não tem o controle de tudo, não é porque em meio ao jogo se estabelecem relações de parceria e horizontalidade, um espaço liminar, que o professor deixa de ser responsável pelo grupo. Muito pelo contrário, o professor é uma figura de extrema importância dentro da prática e é quem determina os limites desta prática.

Propor espaços abertos demais, aulas excessivamente abstratas ou que exijam mais do que um grupo tem a oferecer em nome do que o professor idealiza como uma bela aula, pode significar uma “aula-morta”. É aos poucos que vamos criando novas formas de relação e contrato social, quem já foi precipitado alguma vez sabe disso.

Diversas vezes me coloquei nesta ingrata situação, às vezes, ainda o faço. Normalmente, acontece quando o estudante vem traçando uma bela caminhada e, diante disso, o professor cria expectativas. Quando isso ocorre, ele se fecha para o momento presente e para aquilo que se manifesta no aqui e no agora ou, em outras palavras, a expectativa cega o professor, pois deixa de estabelecer “contato” com os estudantes.

Jerzy Grotowski desenvolveu no campo do trabalho do ator o conceito de “contato” que, descrito pela pesquisadora Tatiana Mota Lima, pode nos ajudar a compreender a importância deste elemento para uma aula-ritual:

O contato pressupunha, portanto, uma relação concreta com o espaço: é em direção ao outro (aos outros, ao Outro), em termos de espaço físico, que a reação pode se dar. Nesse sentido, o conceito de ‘contato’ não inclui apenas os atores [estudantes] que se relacionam, mas também o ‘espaço’ [sala de aula/ rua / pátio /teatro] onde acontecem essas relações. O espaço é, ao mesmo tempo, percebido geométrica e ‘existencialmente’. Ele direciona e orienta as relações, ao mesmo tempo em que é direcionado e orientado por elas. (LIMA, 2005, p.10-11)

O contato para Grotowski estava estritamente associado à ideia de partitura, de estrutura e à possibilidade da organicidade e da vida fluindo a partir desta estrutura, que, no caso da aula de teatro, podemos pensar na partitura como o roteiro de aula.

Porque somos humanos, criamos expectativas. Porque amamos e odiamos a sala de aula, o professor precisa criar estratégias para vencer os dias difíceis e para vencer a si mesmo. Os roteiros, os enunciados, os objetos, a espacialidade, os exercícios que o professor impõe a si mesmo compõem o arcabouço estratégico do professor, a sua mala de artimanhas, de conteúdo, de surpresa. A mala de artimanhas dá forma ao corpo sensível do professor, cria uma estrutura; também é ela o guarda-pó, a máscara do educador-artista que, a um só tempo, protege e revela.

Existe, portanto, uma relação muito precisa entre a aula-ritual viva e o que Grotowski nomeou de “estrutura e espontaneidade” que, em alguma medida, salvaguardadas as diferenças, pode ser equiparada ao conceito de estrutura e antiestrutura em Victor Turner. Nesta analogia, a transformação no processo ritual em Turner e o transporte do performer que observamos em Schechner estariam para o elemento de vida do ator em Grotowski, a sua capacidade de, em meio à estrutura e a uma partitura, fazer emergir a organicidade e a presença do aqui e do agora.

Esta série de relações e analogias entre o mundo do teatro, da performance e o teatro na escola pode nos ajudar a compreender aquilo que, no campo artístico, parece estar melhor desenhado; a ideia de que uma bela aula, assim como uma bela obra, está alicerçada em dois pilares fundamentais: a estrutura (partitura/roteiro) e a antiestrutura (jogo/vida/incerteza/acaso/contato com o espaço e as pessoas presentes).

Uma aula-ritual aberta demais não pode gerar contato e vida, da mesma forma como uma estrutura muito fechada não deixa espaço para o aqui e o agora. A possibilidade de uma “boa aula”, de um acontecimento no sentido deleuzeano, dá-se na tensão entre “não fugir da estrutura e nem desse momento presente” (LIMA, 2005, p.18). Se as regras do jogo não existissem, se o roteiro não existisse, se os limites e contornos não fossem previamente estabelecidos, não haveria arte, nem aula, nem jogo.

A aula-ritual viva dá-se em uma relação de “ajustamento”, ou seja, o professor ajusta o roteiro ao momento presente, em um jogo permanente entre estabilidade e dinamismo. Esse ajustamento está sempre para ser descoberto, é tentativa ou, como gosto de dizer, é labor.

Temos, portanto, na perspectiva de construção de uma espacialidade ritual, assim como no jogo do ator, um polo artificial e outro polo orgânico. No polo artificial temos o roteiro, os objetos, as técnicas teatrais, os jogos, a sequência da aula, mas também as práticas que o educador-artista se propõe naquele dia como “trabalho sobre si mesmo” (STANISLAVSKI) ou “cuidado de si” (FOUCAULT). Sobre estes aspectos me dedicarei no último movimento da tese.

f) A aula-ritual e o ritual na aula;

Temos até aqui um conjunto de elementos que apontam para uma prática contemporânea do teatro na escola, prática esta que se relaciona em grande medida com a ideia de ritual enquanto roteiro. Os roteiros não privilegiam somente os aspectos estruturais presentes na linguagem e na escrita, nem tampouco somente o corpo, mas trabalham nesta interface entre “estrutura” (texto, roteiro) e “espontaneidade” (os repertórios, o corpo ao vivo e o contato com os participantes presentes).

Este modo de conceber a aula cria uma cartografia, um mapa das rotas e desvios que vai tomando formas outras a cada encontro. Neste tipo de prática os participantes são atuantes e testemunhas a um só tempo. O professor também realiza movimentos de aproximação e distanciamento da experiência, mas nunca está fora dela.

Os objetos que o professor seleciona para a aula, as músicas, a espacialidade que cria, o tom de voz que utiliza para conduzir o trabalho ou enunciar suas etapas e o diálogo interno que trava consigo mesmo – bem como o seu estado de espírito na ocasião – formam uma dramaturgia da aula, ou ainda, uma liturgia do encontro que se completa no momento ao vivo.

Para além da aula-ritual, é possível também pensarmos em que medida o ritual aparece na aula. Neste caso, ao contrário da aula-ritual que se

estende pelo cotidiano da escola e continua reverberando em um tempo estendido, temos no ritual da aula um preciso começo ao fim. São momentos em que os estudantes apresentam trabalhos, leem textos autorais, mostram cenas, seminários, saraus, compartilham algo muito seu e muito próprio que não depende da figura do professor e da sua condução.

Nesses momentos o professor procura se retirar ao máximo, fazendo-se quase invisível, tornando-se apenas mais uma testemunha entre aqueles que ali estão e este momento é de grande valor para que observe as individualidades que não estão sendo contempladas ou que estão acanhadas no trabalho coletivo.

Na aula-ritual também observamos pequenos rituais-na-aula, por exemplo: tirar os sapatos, organizar o espaço, o momento do lanche, a roda final, um momento em que a palavra aparece com especial importância atravessada, contudo, pela experiência vivida.

Essa dupla relação entre aula-ritual e ritual na aula cria uma possibilidade de aprendizagem artística, de cuidado de si e do corpo vibrátil que está muito além dos conteúdos em arte. O binômio aula-ritual/ritual na aula oferece possibilidades para uma experiência ontológica para estudantes e professores.

A recusa de um lugar especial para o exercício de jogo poético, a negação do espetacular, a dissolução da atividade artística na invisibilidade do cotidiano. A qualidade “liminar” da experiência, que a distingue da vida comum, não se apoia mais na criação de um espaço físico separado. São as inserções de sutis alterações nos padrões habituais, sugeridas no roteiro, que devem desencadear deslocamentos na percepção e na apreensão dos acontecimentos. É o próprio cotidiano que deve se transformar no espaço da experiência estética, ideia fortemente ancorada no pensamento do filósofo pragmatista norteamericano John Dewey. (QUILICI, 2015, p.145)

Adotar o cotidiano como tarefa e labor, como aponta John Dewey, não é um método fácil nem confortável, mas somente o professor é capaz de avaliar, no seu dia a dia, aquilo que pode fazer, em que medida pensar sobre esse binômio pode orientar e reinventar as suas práticas e a si mesmo como sujeito ético e integrado ao seu corpo vibrátil, ou seja, à própria vida.

Uma das maneiras que eu encontrei de fazer isso comigo mesma, ou seja, não permitir que meu corpo vibrátil sucumbisse, foi desenvolvendo em meu diário pessoal aquilo que nomeio de ‘microimagens’ que eram anotações

poéticas ou aterrorizantes de acontecimentos vividos na sala de aula que me capturavam e me perseguiam.

Em um primeiro momento, eu tecia as minhas microimagens na intimidade, guardava-as para mim como quem pode rir de si mesma, mas sem poder enunciar a vergonha, a falta e a falha. Outras microimagens pareciam exigir de mim que eu as proferisse como atos que precisam ser lembrados na história dos homens e das mulheres. Passei a narrar estas imagens do meu cotidiano em educação para colegas de trabalho e amigos, eles não diziam muita coisa em um primeiro momento, mas à medida em que eu as repetia podia perceber um rosto a minha frente que se desfazia em outra imagem.

Percebi que não se tratavam de percepções de uma subjetividade somente; eu era, neste caso, o canal, o olho de construções que não possuíam respostas, mas acionavam perturbações de toda uma classe profissional, a dos professores.

O movimento seguinte é uma tentativa de compreensão e criação a partir destas imagens que se apresentam para professores de diferentes contextos. Faremos um sobrevoo em torno de diferentes tipos de narrativa a fim de pensar no que uma microimagem se distingue das formas de narrativas mais comuns.

**LER A ESCOLA E A
SALA DE AULA COMO
*PERFORMANCE***

Ler a escola e a sala de aula como performance

Início agora um sobrevoo em torno do universo das microimagens e, para começar, trago uma primeira experiência da memória que me paralisou, causando-me choque e surpresa. As microimagens têm este poder de causar suspensões no tempo e nas pessoas, ainda que por alguns segundos e ao mesmo tempo tem o poder de perdurar na memória de quem as vivencia.

Lembro-me de que naquele período de minha vida eu desenvolvia jogos teatrais com jovens no contexto de uma grande instituição não escolar, onde trabalhava também com outras linguagens artísticas como artes visuais, dança, *performance*, literatura. Realizávamos experiências de campo pelo bairro, pelo centro da cidade, em exposições e em parques. Fazíamos isso utilizando o transporte público, observando a cidade, intervindo aqui e ali com uma poesia recitada, uma frase colada em um muro, uma música cantada na rua ou no metrô.

Na maior parte das vezes, os jovens deste curso de educação não escolar nos procuravam dispostos a aprender uma linguagem específica. Em muitos casos, esta linguagem era o teatro. Era difícil explicar para quem ingressava no grupo o que exatamente fazíamos e porque continuávamos nos encontrando, pois poderia ser teatro, mas também não se tratava exatamente disso, visto que não realizávamos apresentações ou espetáculos, como muitos dos jovens imaginavam em um primeiro momento.

O grupo era composto por 26 adolescentes e dois educadores. Na semana anterior, havíamos trazido para o encontro uma proposta artística elaborada com base em notícias de jornal, letras de músicas e poemas. Os jovens de 13 a 17 anos evitavam temas como racismo, proibições da entrada de adolescentes nos shoppings centers e falta d'água na cidade, temas em evidência naquela ocasião. Em geral, selecionavam textos que falavam de amor, de ídolos norte-americanos, de viagens para o exterior, embora não poucos jovens, até então, nunca haviam saído da zona leste de São Paulo.

Uma semana depois estávamos no chão, descalços, divididos em grupos de quatro ou cinco pessoas a olhar fotografias, acompanhávamos o trabalho Manoel³⁵ e eu.

Microimagem nº08

Cristina, uma jovem boliviana de 14 anos, olhar baixo e capuz, selecionou a foto de uma família com um garoto pequeno em cima de uma bicicleta. Tímida, falou quase que pela primeira vez. Disse que havia escolhido a foto porque o garoto lhe fazia lembrar-se do irmão e do dia em que o perdera na fila do banheiro. (LEONARDI. Meu diário de campo. Sem data.)

“Perder o irmão na fila do banheiro” me pareceu uma imagem impossível e inconclusa. Cristina repetiu baixo: “eu fiquei muito nervosa porque perdi o meu irmão pequeno na fila do banheiro”, mas a imagem da fila do banheiro ainda não se construía, então Cristina concluiu: “da feirinha da madrugada, porque os meus pais trabalham lá”. Finalmente a imagem estava posta.

A feirinha da madrugada acontece em São Paulo, das 3h às 10h da manhã, no bairro do Brás, nas proximidades das ruas Oriente, São Caetano e Monsenhor de Andrade, mas, recentemente, foi administrada em bolsões e shoppings da região. Em alguns desses locais o funcionamento é estendido até o fim do horário comercial. Ali, imigrantes bolivianos, chineses e coreanos, e também brasileiros, vendem bolsas, brinquedos, perfumaria e, principalmente, roupas e acessórios. Ônibus de excursões com lojistas e turistas chegam todos os dias de segunda a sábado, atraindo até cem mil pessoas por noite em determinadas épocas do ano.

Essa quantidade de gente explica o desaparecimento de um menino boliviano de aproximadamente quatro anos de idade. Quando Cristina decidiu falar, ao invés de, mais uma vez, permanecer em silêncio, gerou um “quase susto”, uma vibração, um deslocamento no espaço. Foi como se duas imagens opostas colidissem: a da jovem imigrante silenciosa com a da jovem que fala do

³⁵ Os nomes próprios que constam no texto podem ser considerados como ficções literárias da pesquisadora, presentes em cadernos de campo e também na sua memória.

sentimento de estar só, de perder algo precioso e de viver um cotidiano na feira da madrugada.

As sucintas palavras de Cristina: “eu perdi meu irmão na fila do banheiro”, ganharam corpo no espaço, geraram tensão. A “fila do banheiro” abriu uma fresta no espaço daquela grande instituição cultural, limpa, monocromática, normativa e organizada, para enxergarmos a feirinha da madrugada: uma Babel de produtos e idiomas, cores, multiplicidades, sons, imagens e muita gente que se perde por detrás de produtos e marcas, gente que desaparece ou que, para a maioria das pessoas, foi sempre invisível.

A imagem dupla da jovem e a frase “eu perdi meu irmão na fila do banheiro” tropeça, rompe o cotidiano daquele grupo e gera dialeticamente um terceiro elemento que contém o silêncio e o grito de toda uma comunidade estrangeira que procura o Brasil em busca de uma vida melhor e que aqui vivencia situações de exploração, medo, solidão e também, como Cristina, o sentimento de ter perdido algo precioso.

A fresta das palavras “fila do banheiro”, que abriu timidamente a porta para o mundo da feirinha da madrugada, abriu também um interstício para as milhares de fábricas clandestinas e fábricas-dormitórios com máquinas de costura enfileiradas onde trabalhadores dormem separados por cortinas. São poucos metros quadrados para mais de onze horas de trabalho diário com folga somente aos domingos.

Quando Cristina narrou, a partir da fotografia de outra pessoa, sua aflição ao perder o irmão na feira da madrugada ela “presentificou” com suas palavras, mas também com a ação de narrar, uma *microimagem* que abriu frestas para múltiplos lugares: a feira da madrugada, o cotidiano da família boliviana, as oficinas de costura do Brás, as relações de trabalho e exploração entre imigrantes no Brasil e entre bolivianos e brasileiros.

A narrativa de Cristina gerou uma tensão porque as palavras fila do banheiro foram proferidas com casualidade para um grupo de pessoas que não a vivenciam diariamente. Assim, criou-se um estranhamento, um deslocamento do lugar e do sentido das coisas (DAWSEY, 2013) ³⁶ as palavras: menino, perder-se, banheiro, madrugada, ganharam novos sentidos porque o contexto da

³⁶ John Dawsey toma a frase de Roland Barthes ao definir o teatro como “atividade que calcula o lugar olhado das coisas”. (DAWSEY, 2013, 19.)

feira noturna do Brás adentrou inesperadamente o espaço cotidiano do grupo de adolescentes brasileiros.

As palavras de Cristina geraram um duplo movimento. De um lado, a feirinha da madrugada surgiu como um elemento novo em um meio familiar. De outro lado, somente ao perceber a surpresa dos demais jovens é que Cristina deu-se conta que o seu universo familiar, naquele contexto, era estranho, tal qual ocorre com o distanciamento brechtiano.³⁷

A experiência de desamparo de Cristina não me saía da cabeça porque também eu já havia me sentido só, estrangeira, perdida e incomunicável. Revisitando e criando um registro sobre aquela situação, me desloquei de meu próprio sobressalto para uma atitude reflexiva. Passei então a pensar e a realizar o exercício de mudar as coisas de lugar, de observar tudo aquilo que ocorria na sala de aula como uma possível dramaturgia.

Existia uma relação direta entre os estranhamentos ocorridos na sala de aula e a possibilidade de lê-la como dramaturgia, isso porque só me parecia fazer sentido ler aquilo que eu não podia compreender, aquilo que, de diferentes formas, me escapava porque era da ordem do acontecimento, não podendo ser produzido ou (re) produzido conscientemente.

Os estranhamentos se ofereciam então como uma possibilidade de encontrar maneiras de me relacionar com o assombro, de deixar emergir algo que estava oculto e que, ao vir à tona, não traria uma verdade fixa, mas a descoberta das possíveis relações entre signos que, ao serem organizados, solicitam nova interrogação. Compreendendo isso, busquei desabituar, desmecanizar, “escovar a contrapelo”, segundo a expressão de Walter Benjamin, criando deslocamentos, fricções entre elementos de natureza distinta, tais como a instituição educadora hierárquica e a feirinha da madrugada.

Entretanto, ainda assim, eu me perguntava se esta prática poderia servir a mais alguém, pois aquilo que eu vivenciara em uma aula de jogos

³⁷ Distanciamento ou estranhamento é um procedimento criado por Bertolt Brecht (1898-1956) em seu teatro épico dialético. Rosenfeld explica: “A teoria do distanciamento é, em si mesma, dialética. O tornar estranho, o anular da familiaridade da nossa situação habitual, a ponto de ela ficar estranha a nós mesmos, torna nível mais elevado esta nossa situação mais conhecida e mais familiar. O distanciamento passa então a ser negação da negação; leva através do choque do não conhecer ao choque do conhecer. Trata-se de um acúmulo de incompreensibilidade até que surja a compreensão. Tornar estranho é, portanto, ao mesmo tempo tornar conhecido. A função do distanciamento é a de se anular a si mesma”. (ROSENFELD, 1985, p.152)

teatrais não era teatro, era vida, e eu sabia disso porque Cristina era esta jovem que se apresentava diante de mim:

Microimagem nº 09

Ela é bonita, cabelos brilhantes e pretos, espera ansiosamente pelo horário do almoço, gosta de jogar futebol, frequenta uma igreja onde o padre diz que usar drogas e amar uma pessoa do mesmo sexo são itens dos pecados capitais. Um dia ela me contou que quer “ser policial”. E eu tive medo de escrever isso. Fiquei pensando que tipo de policial ela conhecia e a minha imaginação foi insuficiente. (LEONARDI. Registro de meu Diário de Campo. São Paulo)

Diante da necessidade de escrever, vi-me em meio a duas ameaças: a do registro burocrático e professoral desprovido de vida e a da segurança de meu silêncio perturbado pelos sons da feira da madrugada, das máquinas de costura clandestinas e da voz da jovem Cristina.

Então, escrevi e, ao fazê-lo, percebi que menos importante se tornou a relação da minha percepção do fato com “uma verdade” e mais com as descobertas que realizei ao confrontar a imagem da experiência vivida como uma paisagem que eu observava como uma viajante. Como se a paisagem promovida pela história da feirinha da madrugada tivesse o poder de me fortalecer, redimensionando a cotidianidade e o tempo das coisas para uma dimensão de tempo e de espaço maiores. (TAUSSIG, 1993, p.318)

Existe nesta ideia de paisagem um tempo histórico e um tempo-não tempo que é subvertido, transposto. Os dois se encontram e se fortalecem tanto na atitude do viajante diante da paisagem quanto na microimagem, ambos processos de ordem criativa.

Neste processo criativo, escrever sobre o estranhamento provocado pela frase “fila do banheiro” havia remexido com as minhas percepções sobre aquele contexto, assim como em uma situação de viagem, e eu podia agora olhar para ele de modo renovado.

Ainda assim, eu me perguntava: ao ler a sala de aula como dramaturgia, eu corria o risco de inventar problemas que não existem? Talvez

sim. Carminda Mendes André afirma em seu livro *O Teatro pós-dramático na Escola* (2011) que a pedagogia tradicional busca solucionar problemas enquanto a pedagogia que se opõe às visões iluministas de mundo buscaria inventar problemas.

A invenção se dá em uma perspectiva criativa, então inventar problemas seria um modo de criar um plano para olhar para coisas que estão ali submersas, ou seja, que não manifestam conflito ou embate, que estão veladas?

Na perspectiva de Deleuze, a invenção é resultado de uma força criativa em tensão com a diferença. Para o filósofo, simplificando o seu conceito trazido no livro *Diferença e Repetição* (2000), poderíamos pensar que a diferença é produtora de invenção, mas não toda a diferença, somente a diferença que sempre retorna renovada, pois se relaciona com a experiência de ultrapassagem do tempo e do espaço.

Se, na microimagem provocada por Cristina a partir da frase “eu perdi meu irmão na fila do banheiro”, aciona-se outro espaço que não o educacional, neste caso, a feirinha da madrugada, que, por sua vez, remete às fábricas clandestinas e ao trabalho escravo, que, por sua vez, nos faz repassar a escravização de negros no Brasil, então as fronteiras de tempo e espaço foram rompidas neste momento e, assim, o muito distante e o muito próximo convivem.

Na filosofia clássica, a diferença sempre foi um “problema”, pois é abordada como algo inacessível porque deveras celestial ou maligno. Quando não cabe neste conceito, com frequência, coloca em xeque os nossos modelos, identidades estáveis, sistemas e regras, pois é produtora de estranhamentos.

Em um mundo de vencedores, produtores de grandes modelos, fica difícil achar espaço para a diferença que, ao longo da história, adquiriu uma carga de “mal”, de desvio e de perturbação, mas a filosofia de Deleuze busca pensar esta diferença de outro ponto de vista. Para este filósofo, muito mais do que a diferença, é a repetição parte da nossa lógica de vida porque ela é, na verdade, uma convenção, uma economia da segurança. Em outras palavras, enquanto a diferença nos lança no abismo e no oásis das possibilidades identitárias, a repetição nos assegura daquilo que somos, mas que, às vezes, nos impede de ver outras formações.

Porque ainda não ganhou identidade fixa, nome, forma ou linguagem, a diferença é algo que podemos apenas intuir, aquilo que os estoicos nomeiam de incorporais: tempo, lugar, vazio e acontecimento.

Para os estoicos, só os corpos existem, corpo entendido em sentido amplo, envolvendo linguagem, virtude, etc. Nessa filosofia, todos os corpos estão concebidos como eternamente em mistura. Essa mistura ocorre sempre e ao mesmo tempo no presente. Mas há algo além dos corpos, são os incorporais, que possuem uma existência tênue. Existem quatro incorporais: tempo, lugar, vazio, acontecimento. Os incorporais não existem, eles insistem. (...) Se os corpos estão em mistura de alguma maneira, todos os corpos estão envolvidos por este envelope: o acontecimento. (CIOTTI, 2014, p.23)

Esta citação de Naira Ciotti leva-me a pensar que registrar as experiências vividas na sala de aula é nada mais nada menos do que uma tarefa de (re)escrita do acontecimento, uma invenção a partir de um incorporal. Aponto, portanto, uma possível relação entre os estranhamentos, o conceito de diferença em Deleuze e uma ferramenta da performance para leitura da sala de aula. Trata-se do “como *performance*” proposto por Richard Schechner, enquanto um complemento que visa provocar sobre o acontecimento uma nova perspectiva de exame.

A *performance* como uma ferramenta de análise conceitual

Comer, ministrar uma aula e vestir-se para uma festa são ações aparentemente banais e, muitas vezes, compreendidas por nós como ações naturais. Contudo, a antropologia nos ensina como, em cada país, em cada tribo ou comunidade, as pessoas comem ou se vestem para uma festa de modos diferentes. Sendo assim, todos estes comportamentos não são universais tampouco naturais, mas modelos aprendidos, “comportamentos rearranjados”, ou ainda, aquilo que Richard Schechner nomeou de “comportamentos restaurados”.³⁸

A vida cotidiana e a escola, portanto, são plenas de rituais do comum e ações repetidas (SCHECHNER, 2011); essas repetições no cruzamento com as pessoas presentes, os objetos e a instabilidade do aqui e agora se revelam

³⁸ “Comportamento restaurado: ações físicas, verbais ou virtuais, que não são pela primeira vez, que são preparadas ou ensaiadas. Uma pessoa pode não estar ciente que ele ou ela desenvolve uma porção de comportamento restaurado. Também conhecido como comportamento duas vezes vivenciado”. (SCHECHNER, 2011, p.3)

repetições sempre renovadas, como ocorre no teatro ou nas artes da performance.

Tomar estes acontecimentos “como se fossem *performances*” conforme sugere Richard Schechner significa colocar sobre eles uma lente de aumento, de modo que possamos perceber melhor as suas características em interação com cada contexto: “investigar o que faz o objeto, como interage com outros objetos e seres, e como se relaciona com outros objetos e seres”. (SCHECHNER, 2011, p.4)

Utilizar-me da ferramenta “como se fosse *performance*” ou ler a sala de aula como dramaturgia me permitiu dar um destino a uma imagem perturbadora e incompleta como aquela da feirinha da madrugada e transformar o meu assombro em narrativa de zonas desconhecidas, esquecidas ou estratificadas. A reflexão sobre este espanto me pareceu ser um recurso para capturar aqueles temas silenciosos presentes nos grupos de estudantes, estejam eles interessados em teatro ou não. Os temas que ninguém quer falar, “as mensagens inesperadas expressas pela estrutura física e social do grupo”. (CABRAL, 2012, p.33)

As ações inusitadas que emergem no trabalho do grupo podem ser conhecimento também. Temos aí um duplo jogo de investigação e aprendizagem: o trabalho artístico como campo de criação de símbolos, ações e narrativas e também a incorporação de ações e narrativas cotidianas como forma de investigação simbólica, artística, política e poética. É possível perceber dois principais campos de atuação distintos que tem suas fronteiras diluídas: o das ciências sociais e o das artes.

Tal qual uma antropóloga e conduzindo-me pela simbologia do compromisso com o coletivo, me pareceu ser possível arriscar-me com o grupo a desvendar os nossos lugares de tensão, as *microimagens* plenas de significado e prenes de questões sociais não resolvidas, incompletas e obscuras que poderiam ser matéria para a cena, para o texto, para a intervenção urbana, para a *performance* ou mesmo para um registro como este.

Richard Schechner, em *Estudos da Performance* (2006), explica que com a utilização da ferramenta conceitual do “como se fosse performance” é possível buscar analisar a vida. Mas que coisas seriam passíveis de serem examinadas? Seria possível que a fome, as guerras, o desamparo, a solidão, as

diferentes formas de opressão fossem estudadas “como se fosse *performance*”? E os pequenos estranhamentos ocorridos em aula? Seria possível analisar tensões presentes em situações do cotidiano do professor? Analisar elementos que transbordam da aula “como se fossem *performance*”? Quais seriam as implicações deste procedimento?

Dominada por estas perguntas, tentei encontrar respostas capturada por pequenos estranhamentos, presentes nas histórias de jovens: autoritarismo na escola, direitos diferentes entre garotos e garotas, medo e ousadia no espaço público; falta de mobilidade na cidade, assassinato de colegas pela polícia e preconceito racial eram só alguns dos assuntos que cercavam os jovens a que me refiro.

Os temas surgiam camuflados, pois estavam presentes ora em uma pequena frase, ora em uma ação ou mesmo em um gesto sorrateiro, mas ganhavam dimensão no aqui e no agora pela sua “presentificação”, pelo sentimento e pela tensão com que ganhavam o espaço ou eram proferidos.

Muitas destas imagens, detalhes, temas, ações e gestos poderiam facilmente passar despercebidos pelo professor e pelos participantes do processo, entretanto, se perceber é pensar, então, estes microacontecimentos não poderiam incidir sem provocar, de diferentes formas, uma “fiscagem”. Dar tempo, criar espaços vazios, silenciosos, incertos, duvidosos para fazer emergir novas “fiscagens” e olhar atentamente para estes sutis engalfinhamentos, devolvendo-os ao coletivo de modo político, poético, inventivo é o que compreendo hoje como possibilidade para uma aprendizagem em arte dentro de uma perspectiva contemporânea e, mais do que isso, esta maneira de proceder configura-se como uma forma de “ética do olhar”.

Nelson Brissac Peixoto (1992), ao investigar uma possível ética do olhar, afirma que “essas cenas feitas à margem do ritmo acelerado das informações e dos acontecimentos – consistem, em geral, justamente nisto: imagens do invisível”: olhar para estas imagens do invisível permitindo-se ser interpelado por elas, seria buscar uma ética do olhar. (PEIXOTO, 1992, p.437)

Mas como criar mecanismos na própria aula que favoreçam o olhar em busca de uma visão mais ética para as pessoas, as coisas e os acontecimentos? Isso seria possível?

Alguns elementos que criam pistas para esta perspectiva e esta prática emergiram nas minhas experiências como arte-educadora em teatro e no contato com crianças, jovens e adultos, mas, sobretudo, o laboratório *Dramaturgias Contemporâneas em Educação* foi um campo bastante fecundo de investigação e sobre as experiências vividas ali me dedicarei com mais atenção.

Este laboratório, que aconteceu como campo de experimentação com professores da rede pública durante a pesquisa, me permitiu investigar algumas perspectivas que se relacionam à de Peixoto e que me ajudaram na busca de um olhar diferenciado. São alguns exemplos desta prática e modo de ver: o estabelecimento de outra qualidade de tempo, diferente da cotidiana; a criação por meio do jogo de uma zona intermediária entre ficção e realidade (o espaço performático) e o respeito por tudo aquilo que pode gerar mudanças na percepção e novos caminhos (pessoas, coisas, situações, imagens, símbolos) por mais insignificantes ou triviais que possam parecer.

Neste contexto, surgiu a necessidade de observar com atenção estes elementos e estes princípios que serão melhor analisados no quinto movimento da tese quando relato algumas experiências do laboratório intitulado *Dramaturgias Contemporâneas em Educação*.

Contudo, antes de adentrarmos o laboratório propriamente, seria importante continuar a revolver o terreno em torno do qual edificam-se as microimagens para que possamos compreender as ligações que elas estabelecem com outros conceitos e formas de pensamento que se avizinham do teatro como uma forma de aprendizagem. Um destes conceitos é o estranhamento como uma prática de construção e desconstrução.

Estranhamento, construção e desconstrução

Abandonando a personagem da propositiva professora de Teatro ou de Artes, sentia-me uma espectadora, uma antropóloga dos ruídos, uma perseguidora das *microimagens* do cotidiano. Estas imagens do invisível eram carregadas de tensão (DAWSEY, 2013), constituíam uma dramaturgia subterrânea de questões sociais não resolvidas que abriam frestas para

espiarmos outros lugares além do espaço normatizado, institucional, hierárquico e vigiado.

No estranho, onde duas formas ou forças opostas residem em uma mesma esfera, assim como no grotesco, paira uma tensão entre o que é conhecido e, de certa maneira, sagrado, e aquilo que o subverte, banaliza, ironiza. Na coexistência destes elementos díspares, do choque entre os opostos, traz-se uma forma de lucidez diante do desconhecido e do impensado.

O grotesco e o estranhamento teriam alguma relação com a ideia de microimagem? Seria a luz do *flash* fotográfico característica deste conceito?

É possível que a metáfora do “click do *flash*” da imagem fotografada ilumine outros modos de percepção e também outros lugares (frestas/ janelas/ quadros). Este “click” parece ter alguma relação com o que John Dawsey nomeia de estado de f(r)icção. Dawsey afirma que o que ocorre nestes deslocamentos “que calcula o lugar olhado das coisas” (BARTHES, 1990, p.85-92) é um estado de f(r)icção:

A fricção entre corpo e máscara pode criar uma imagem carregada de tensões. Fazendo uso de um chiste, eu diria que nesses momentos se produz um estado de f(r)icção. Em seu sentido original, ficção, ou fictio, sugere a idéia de “algo construído”, ou “algo modelado”. Por sua vez, o ato de fricção evoca o processo dialeticamente inverso do atrito e da desconstrução. A máscara que modela também desconstrói. (DAWSEY, 2006, p.138)

O processo dialeticamente inverso de que fala Dawsey ao abordar o estado de f(r)icção compreende a um só tempo “algo construído” e “a desconstrução” e aponta para as características do ritual abordadas no capítulo anterior. Características estas que, como vimos, se referem à instauração de um espaço performático, coletivo, física e temporalmente construído na espacialidade a partir de um roteiro.

Por exemplo, o grupo de jovens com os quais vivenciei o estranhamento provocado por Cristina sabia que ao entrar na “sala de aula”, primeiro tirávamos os sapatos. Devagar, pouco a pouco, conforme chegavam faziam uma roda, o tempo desta roda era estendido, pois, primeiro, de maneira informal, compartilhávamos qualquer coisa que aconteceu na vida, uma briga, um sentimento, uma revolta. Depois, tínhamos uma conversa sobre o que foi o encontro anterior ou sobre o que viria a seguir.

O próximo gesto era um despertar, um alongamento, um jogo teatral, o terceiro momento da aula era sempre novo, inesperado, mas todo encontro era finalizado com a mesma roda repetida, embora renovada, diferente da primeira porque atravessada pela experiência. Por fim, calçávamos os sapatos para partir para o almoço que acontecia coletivamente.

Esta sequência de gestos e ações que iniciam e terminam com uma roda no chão contém a estrutura tempo e espaço e também o seu oposto, um vazio a ser preenchido coletivamente: expectativa, estranhamento e incerteza porque se relacionam com a criação de outro tempo, com outra escola, com uma sala de aula renovada que é surpreendida pela vida. É esta estrutura e, ao mesmo tempo, esta antiestrutura que permitem que a feira da madrugada sobressalte a sala de aula, que as relações sociais e o poder sejam simbolizados e enfrentados, que sejamos capturados por outra realidade, por outros papéis e que também possamos nos assegurar, enquanto estudantes e educadores, dos papéis que representamos cotidianamente.

Observar o cotidiano da sala de aula “como se fosse *performance*” pode ser uma tarefa livre de utilidade, mas esta expressão – “como se fosse *performance*” – é importante para produzir dramaturgias autorais, estreitar relações entre ética e estética, alongar e encurtar o tempo. Ritualizar o cotidiano, desmistificar a arte, abrir fissuras para outros lugares e outras pessoas participarem e, enfim, potencializar a vida, no sentido de agir coletivamente sobre o cotidiano, criando novos espaços para corpos que frequentemente estão submetidos à dominação.

A ferramenta do “como se fosse *performance*” pode ser ainda um dispositivo para ler a escola e a sala de aula como dramaturgia, cavando espaços coletivos para redefinir papéis, lugares de ação e atuação e ainda redimensionando e deslocando as relações entre passado e presente, de modo que possamos desenvolver um estado de percepção tal que o estranhamento e o susto não nos imobilizem.

Retornando ao ponto de origem, a feirinha da madrugada foi apenas um primeiro “*flash*” que me ocorreu, tão repentinamente que o único destino que pude dar a esta *microimagem* foi um texto. As propostas que daí se desenrolaram com os jovens naquela ocasião, tais como rodas de conversa, cenas e *performances* giraram em torno de questões como preconceito racial e

de gênero. No entanto, da feirinha da madrugada pouco restou, talvez o susto, a incompreensão e “a fila do banheiro”.

A imobilidade que muitas vezes sentimos na sala de aula, seja na escola ou fora dela, ao que parece, tem a ver com o estranhamento.

Estranhamento que se refere primeiro aos limites que cercam o campo de atuação do professor e que não corresponde à mística do professor como um herói, um “grande mestre” e um “transformador da sociedade”. De outro lado, o estranhamento surge como susto quando a narrativa interiorizada pelo professor do que é ser um professor ou realizar uma boa aula, não correspondem à fragmentação que vivemos na escola e nas criações contemporâneas.

Em qualquer um destes casos o estranhamento normalmente vira susto, medo e insegurança quando o professor não toma consciência das funções que o seu olhar desempenha diante daquilo que está na escola. As tensões presentes em uma educação colonial, as misérias presentes na educação pública, o abandono, o desamparo e todas as memórias e histórias que cercam cada uma das vidas que ali estão chegam ao professor, às vezes, por meio de um único detalhe ou um gesto. Esses “detalhes” são capazes de desarmar toda lógica de história bem-composta, de composição racional dos elementos.(RANCIÈRE, 2009)³⁹

Os detalhes fazem parte, portanto, daquilo que rompe com as narrativas tradicionais fazendo emergir elementos ocultos capazes de traçar novas rotas. O professor, seja de teatro ou de matemática, cria “objetos estéticos”, ou seja, faz relações com as suas memórias e cria sobreposições das mais diversas, tome consciência disso ou não.

As relações com a Arte dentro de espaços educativos, muitas vezes estão relacionadas a uma educação artística, a uma educação do fazer e não a uma educação estética (SOARES, 2003), que inclui também o sentir e as funções do olhar enquanto interpretante.

A educação estética e o olhar interpretante não dizem respeito somente a uma racionalidade, mas, ao contrário, trata-se do olhar como leitor de

³⁹ Jacques Rancière aponta dois modos de leitura do inconsciente estético a partir do detalhe. Este que citei se opõe a visão de “rastro”, que remete à reconstrução de um processo, tal qual a visão de sintoma em Freud. (RANCIÈRE, 2009, p.57-63)

um sensível, que percebe tensões, ritmos, estranhamentos, intensidades, alegrias, etc. O olhar que percebe de corpo todo e em todo o espaço, assim como nos corpos, uma teatralidade inscrita.

Registro e narrativa em educação, alguns modos de leitura e as disputas do olhar

Os olhares sobre o espaço escolar geram muitas formas de narratividade que contrastam. Às vezes, são morais, outras aparecem em tom jocoso nos conselhos de classe e nas salas dos professores, seguidas, muitas vezes, de gargalhadas. As palavras redigidas nos diários de classe e as brincadeiras orais feitas em surdina parecem se referir a mundos absolutamente distintos e que dificilmente se encontram.

Uma vez, uma professora revelou-me que a melhor coisa de dar aulas para crianças é que o professor pode flatular à vontade porque as crianças também o fazem. Se algo não cheira bem na sala de aula, se há algo de podre no ar, este sopro de humanidade advém também do professor. Essa narrativa que convoca a gargalhada e o baixo ventre me preenche de vida porque restitui ao meu ideal professoral, intelectual e metafísico, a minha condição humana, de corpo, preenche de limites físicos e orgânicos.

Mas, quando escrito, o registro na escola parece vir livre de qualquer significado orgânico, plastificado sob o signo da verdade e assinado com as insígnias do medo: dos pais, da inspeção, do processo, da direção. Isto porque todos na escola se acreditam alvos potenciais da incredulidade e da ameaça, como se, em oposição a uma educação que se faz de parcerias e se constrói com o outro, residisse no imaginário de cada um dos membros do corpo escolar o pavor da alteridade.

Para Frantz Fanon (1994), o pensamento colonial está alicerçado em uma lógica segundo a qual falta o “outro”, uma dificuldade infantil e narcísica de admitir os homens e mulheres como eles são. Na escola, por exemplo, os alunos nunca são como deveriam e os professores frequentemente são acusados de não possuírem a formação necessária para o exercício da profissão.

A luta antirracista empreendida por Fanon é uma luta para entrar na dialética do “eu” e do “outro”, dialética esta que pode ser empreendida pelo educador na escola e nos espaços educativos combatendo, primeiramente em si mesmo, processos que negam o passado, as origens, e que envolvem mecanismos de defesa como a denegação, frequentemente criadores de pré-

conceitos diante das situações como reação a um estado de tensão, combate e defesa.

Assim, os relatórios, os diários de classe se exercem como “guerra preventiva”, ou seja, as anotações do professor são clássicas, burocráticas, inorgânicas e tem como objetivo resguardar um corpo pronto a ser devorado, um corpo que se protege do outro, da coletividade e do terror em nome da ameaça de morte, mesmo que, ao fazê-lo, corra o risco de sucumbir ao isolamento e à falta de vida:

Em nome da defesa da sociedade, faz-se a guerra preventiva; ou se aplicam medidas preventivas para possíveis delitos. Com esse argumento, idealizaram as instituições de isolamento: prisões para separar os bons dos maus cidadãos; hospitais psiquiátricos para separar os sãos dos loucos ou doentes infecciosos; prisões para menores infratores para reeducar tais indivíduos ao convívio social; escolas em período integral para retirar as crianças das ruas na ausência dos pais. (ANDRÉ, 2013, p.108)

De um lado, “o registro preventivo” unifica, faz parecer universal a experiência única de cada professor e estudante; de outro, isola o professor que, aprisionado em tantas burocracias, não encontra tempo de significação inventiva, poética, afetuosa e coletiva. Sucumbir ao pânico, ao estresse e à tristeza, ou seja, deixar o corpo vibrátil em coma, parece, muitas vezes ser a única saída para vivenciar o tempo que lhe foi negado sob o signo da idealização e da onipotência.

Para uma figura construída sob a égide da razão, sucumbir por pânico, depressão ou loucura é, para o professor, equivalente a transformar-se em um animal, tal qual o personagem de Kafka que um dia, cansado da burocracia, se metamorfoseia em barata para não ir mais trabalhar e assim traça uma linha de fuga, uma nova cartografia.

Cartografia que recusa a exploração da razão, de um corpo que não é percebido como corpo, mas como uma cabeça que age decepada do todo. Uma barata, à revelia, é capaz de sobreviver até um mês sem cabeça, pois o seu cérebro está distribuído pelo corpo, casca dura, interior delicado. Ao contrário do que se pensa, as baratas em condições saudáveis têm uma experiência de vida social e apenas em condições específicas vivenciam o isolamento.

Avesa à imagem do professor-barata, a idealização do professor como “salvador da pátria” é inversamente proporcional à valorização econômica do seu trabalho.

Difícil entender se a desvalorização econômica é equilibrada pelos professores como uma compensação de um profundo sentimento de inferioridade (causado por estar à margem da economia e dos valores de uma sociedade capitalista), ou se é a idealização implantada sob o signo do herói e da meritocracia que permite que sejam destinados à maioria dos professores salários tão baixos. De qualquer modo, existem nós que atam Estado, Educação, professores, estudantes, colonizadores e colonizados, e estes nós constituem uma poética e uma política a um só tempo, “poética do imaginário, sensual e apaixonada”. (TAUSSIG, 1993, p.283)

Contudo, transformar-se em um animal para não ter que preencher os diários de classe e controlar corpos alheios não é a única maneira de traçar uma rota de fuga. Foucault, Deleuze e Guattari tecem inúmeras considerações sobre um devir-animal,⁴⁰ ou uma articulação “animal-louco-artista”. Tornar-se animal nestas condições é um movimento de desterritorialização, um modo de traçar uma nova rota diante de significações fixas, um modo de se relacionar com intensidades, fluxos e significações menos estáveis.

Busca-se assignificações e significações provisórias, intercambiantes, brincantes entre si que gerem um abismo entre a significação inicial e a seguinte. O abismo não é alguém ou alguma coisa, é assombro, uma força intensiva, nem doce e nem cruel, é uma nova rota, algo que não configurou ainda e que está por vir, ou seja, um devir no sentido deleuze-guattariano.

Para Deleuze e Guattari (1997), o devir é um processo do desejo

a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais *próximas* daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos”. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.55. Grifo original)

Porém, um corpo vibrátil em coma “não reconhece a crueldade da vida como causa de seu assombro”, (ROLNIK, 2003, p.82) a subjetividade que associa sobressalto a medo e desamparo projeta no outro a causa de seu

⁴⁰ O devir-animal é a aliança do homem com o animal por identificação. Os autores estão especialmente interessados nos animais que convivem em bandos e sociedades. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, v.4).

espanto, atribuindo-lhe a autoria da crueldade. Nesta perspectiva, as crianças são violentas e mal-educadas, os pais, a escola e a direção se voltam sempre contra o professor e, assim, os registros escolares devem assegurar a integridade moral deste profissional. A sala de aula, por sua vez, torna-se um terreno de combate onde é preciso se defender, terreno que é abismo, deserto e selva a um só tempo.

Estes aspectos persecutórios não são meras fantasias dos professores ou, se são, envolvem toda uma comunidade escolar urbana, um bando que se liga por esta e outras afinidades comuns tal qual numa matilha. O fato é que esta perseguição constitui uma coletividade e compõe uma realidade bastante concreta, fruto do sucateamento da educação pública e da desvalorização da carreira docente e, por isso, muitas vezes o professor encontra-se com seu corpo vibrátil em coma.

Mas por que este corpo entra em coma com tanta frequência? Que tramas são estas que envolvem questões sociais, políticas e subjetivas e conduzem o professor a dormir no deserto ao sol escaldante ou dali fugir? Arrisco afirmar que um dos aspectos que conduz estes corpos ao coma tem a ver com o modo como criamos uma narrativa de vida, de ser professor e como remodelamos as imagens e a mística dessa narrativa que nos atingem em nosso cotidiano.

Essa máquina é construída sobre certo tipo de narrativa, associada a um paraíso na terra, um lugar onde tudo flui e funciona, um lugar onde reina a razão absoluta, a ordem e a unidade e que tem o professor como figura soberana. Nesta perfeita máquina não há espaço para o devir-animal, nem o devir-criança, nem para o devir-louco e nem mesmo para o devir-artista, pois trata-se de uma narrativa de ordem dramática com personagens fixos.

A Narrativa Dramática

Prenhe do medo e do sofrimento, essas narrativas carregam o imaginário e os valores da classe dominante e, por isso, abarcam uma mística da redenção.

No romance, prevalece a ênfase e a catarse da fantasia, da ordem “através das quais a conquista do novo mundo tem sido relatada com tamanha constância”. (TAUSSIG, 1993, p.284) Quanto mais selvagens eram as representações – projeções europeias sobre os indígenas – tanto mais se afirmava a necessidade da violência. Em grande parte dos países colonizados, a exemplo do Putumayo, no Peru, durante o ciclo da borracha, o que se observa não é somente a exploração pelo trabalho, mas uma economia da violência e do controle do corpo do outro, associadas às narrativas da conquista.

Da mesma forma, quanto mais impossível é uma escola de se lecionar, tanto mais potente tende a ser a mitologia que envolve conquista, selvageria e redenção.

A redenção, todavia, é um processo que tende à imortalidade, pois nunca se efetiva; desse modo, os corpos no espaço escolar são corpos que aguardam salvação, o livramento de uma dívida que nunca se paga. Os professores porque, segundo os discursos vigentes, nunca detém plenamente a formação necessária, e os estudantes, que já iniciam o ano com dívidas e lucros, notas boas e notas ruins, bons comportamentos e maus comportamentos.

O olhar que busca unidade e redenção não é um olhar neutro. O olho é um instrumento de guerra assim como as narrativas que dele se desdobram. Michel Taussig (1993) afirma que a águia usa o olho para ver a cobra, mas o olho, como vimos, não é desinteressado e, neste caso específico, o olho da águia quer comer, assim como o olho do drama é um olho da redenção e da unidade.

O professor, lembremos também, é alguém que precisa comer e, por isso mesmo, as narrativas de teor dramático narram a chegada do professor na vida dos estudantes como se antes não houvesse vida ali. A escola, nestes casos, era sempre um lugar muito ruim (de acordo com diferentes ideologias), um purgatório e, com a chegada deste professor, depois de muitas dificuldades,

a escola e os estudantes se transformam. O personagem que narra esta história é um grande reformador ou um colonizador que não traz vozes dissonantes para a narrativa.

A Narrativa Científica

É possível percebermos a narrativa científica nos parâmetros curriculares e, mais recentemente, na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), nos exames, nas diretrizes nacionais, no diário do professor. Este tipo de narrativa supõe-se verdadeira e busca resvalar em segundo plano o ponto de vista do narrador, como se este fosse onipresente e não existisse em um corpo encarnado mediado por interesses. O que se almeja neste modo de olhar é o consenso, validado sobre um ideal de razão. Neste tipo de narrativa o que se busca é a estabilidade dos movimentos que se aplicam a fórmulas gerais, segundo a qual qualquer mudança é exceção à regra.

Trata-se de uma crença na razão instrumental de ordem quase religiosa, como se ela fosse capaz de dar conta de todos os movimentos presentes no processo científico e na aprendizagem e como se a ciência não fosse também um *constructo*.

A ciência, a razão e a pesquisa estão aí justamente para investigar e analisar os problemas e significados ocultos, mas a dificuldade deste tipo de narrativa é que ela tende a ignorar que o olho que vê, enxergando apenas um recorte de mundo entrecortado por um olho que, que tal qual a águia, também precisa comer!

A transposição dessa narrativa no ensino é exemplificada pelas etapas da aprendizagem, segundo as quais, primeiro, o aluno precisa aprender um determinado conteúdo para, somente depois de superado este, ser capaz de apreender o seguinte.

Os professores sabem que este etapismo funciona para alguns estudantes, entretanto, outros aprendem coletivamente ou de modo intuitivo já

compreendendo níveis mais elaborados sem ter seguido as etapas anteriores que, em muitos casos, podem ser mais difíceis para algumas pessoas.⁴¹

A Narrativa do Jogo: jocosa ou poética

Ocorre no espaço escolar um tipo de narrativa que é tida por todos como de pouca importância, pois não é nem científica e tampouco dramática, de modo que a nossa relação com ela não é de natureza útil. Esta narrativa não estabelece regras nem parâmetros, reside apenas na eternidade do instante, como nas brincadeiras infantis, ou naquilo que, aqui, abordo sob o signo do jogo.

Mas porque falar em jogo? Ora, o jogo é um importante elemento instaurador de um entre lugar, contribui para o estabelecimento de um espaço liminar e performático, zona de trânsito característica da ludicidade que une as pessoas em diferentes tipos de *communitas*.

Na narrativa do jogo reside a brincadeira, a piada, “a troça”:

Na criação da fala e da linguagem, brincando com essa maravilhosa faculdade de designar, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas. Por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda a metáfora é jogo de palavras”. (HUIZINGA, 2007, p.7)

Daí a razão pela qual poesia é também jogo, no caso, jogo de palavras. Porque se relaciona diretamente com o jogo, a narrativa jocosa e também a poética são voluntárias, residem numa esfera temporária de atividade com orientação própria – no intervalo entre as aulas, no conselho de classe, na reunião, ou seja, ocorre dentro de certos limites de tempo e de espaço.

Parece surpreendente, mas quanto mais repressor tende a ser um determinado ambiente, mais estas narrativas parecem brotar. Nas escolas da Idade Média, segundo Mikhail Bakhtin (1987), isso já acontecia, revelando que o riso tem o poder de amortilhar a vida antiga e fazer nascer uma nova vida, por isso, tanto o jogo quanto o riso fazem parte de rituais de renovação:

A gramática jocosa estava muito em voga no ambiente escolar e culto da Idade Média. Essa tradição, que remonta ao *Vergilius grammaticus*, já mencionado, estende-se ao longo da Idade Média e do Renascimento e subsiste ainda hoje oralmente nas escolas, colégios e

⁴¹ Sobre formas não instrutivas de aprendizagem que não pressupõem um passo a passo, Jacques Rancière se dedica em *O Mestre Ignorante* (2007), a partir do filósofo do Ensino Universal Joseph Jacotot.

seminários religiosos da Europa Ocidental. Nessa gramática alegre, todas as categorias gramaticais, casos, formas verbais, etc., são transferidas ao plano material e corporal, sobretudo erótico. (...) O riso degrada e materializa. (...) quando se degrada amortalha-se e semeia-se simultaneamente, mata-se e dá-se a vida em seguida, mais e melhor. Degradar significa entrar em comunhão com a vida da parte inferior do corpo, a do ventre e dos órgãos genitais, e, portanto, com atos como o coito, a concepção, a gravidez, o parto, a absorção de alimentos e a satisfação das necessidades naturais. A degradação cava um túmulo corporal para dar lugar a um novo nascimento. (BAKHTIN, 1987, p.18-19)

Longe de ser desinteresse pela carreira, vagabundagem ou ignorância, as brincadeiras entre professores e o espírito de jogo presentes nestes instantes operam como bálsamos medicinais que curam, amolecem, desinflamam. Todas essas imagens, que não estão nos diários de classe, figuram nas salas dos professores acompanhadas de café adoçado e redimensionam, fazem respirar a amargura da colonização vivida por estudantes e professores.

Esses instantes, incomparáveis em dimensão com as horas por detrás de livros, correções de trabalhos e planejamentos, de um lado, são verdadeiros curativos e comprovam que, ao contrário do fim previsto por Walter Benjamin, (1936) “a faculdade de intercambiar experiências” continua a resistir à era da informação, constituindo verdadeiros tesouros da memória. De outro lado, não seriam estes mesmos instantes de descontração necessários para a manutenção das condições de trabalho em que vivem os professores? Seriam as histórias, à exceção, que confirmam a regra da exploração do trabalho? A sensação de ter gargalhado muito antes de voltar para a sala de aula é reveladora tanto do aspecto a-moral deste tipo de narrativa como da constituição de outro tempo e outro espaço cavado no cotidiano.

Professores escarnecem com algum aluno que dá trabalho, mas o contrário também ocorre entre os alunos que fazem troça do professor mais chato ou mais autoritário, e assim surgem narrativas maravilhosas porque atravessam o nosso corpo como um todo, fazendo emergir o riso.

Ao contrário das narrativas científicas, as jocosas não se pretendem verdadeiras ou falsas, o jogo não é compreendido pelas oposições entre sabedoria e loucura, vício e virtude, o bem e o mal, (HUIZINGA, 2007, p.9), são apenas encarnações do espírito que revelam as tramas entre opressores e

oprimidos e, sobretudo, a capacidade de invenção, de redistribuição de lugares, espaços e identidades presentes nas relações sociais. Esta narrativa constitui uma partilha política, pois, quando rimos, por exemplo, rimos com alguém em favor de algo e contra algo também, tomamos parte em um comum.

O que Jacques Rancière vislumbra em seu conceito de partilha do sensível é que a política não está presente apenas nos enfrentamentos e no desejo de poder, mas constitui uma forma de ver a “realidade” e de tomar parte nela; isto é militância. O sentido em muito se assemelha à ideia do professor militante de Silvio Gallo, porque lutar nesta perspectiva é também tomar parte e lançar o olhar para coisas, pessoas e grupos que estavam inviabilizadas por uma política e por uma estética, buscando a invenção de outros mundos.

Nas próprias palavras do autor, “o ‘dever’ dos trabalhadores não é já superar as normas de produtividade, mas a invenção de um novo mundo através de mil gestos ínfimos”. (RANCIÈRE, 1974, p.41) Narrar histórias e rir coletivamente, sem dúvida, é um dos “mil gestos ínfimos” que produzem os professores em surdina como partilha e cura.

A Narrativa Épica

Na escola, reside nestas sobreposições que o olhar tece, nesta teatralidade cotidiana, um elemento central que é a tensão de um conflito colonial que assombra qualquer processo educativo, até mesmo e – por que não? - os de natureza artística. A narrativa épica não busca a unidade e, por isso mesmo, não pretende ignorar estes conflitos e tensões, mas busca organizá-los, criar contornos em sua própria multiplicidade.

Busca abarcar também as narrativas criadas na ignorância, nos preconceitos escondidos na carne da linguagem em milhares de camadas por meio da fragmentação e da montagem; é por isso que este tipo de narrativa difere da narrativa presente nos diários de classe.

Ao contrário do manto da verdade, revela pela sobreposição de quadros, a nudez, aquilo que, no fundo, uma parte de nós gostaria que estivesse perdido porque expõe as nossas contradições, o poder, a falha e a falta, ou seja, a multiplicidade de discursos presentes em um único corpo.

Desta forma, a narrativa épica é aquela capaz de apresentar por meio da colagem diferentes quadros que compreendem todos os tipos de narrativa que abordei até aqui: a narrativa dramática, a científica e a jocosa-poética. Com isso, a narrativa épica busca, assim como em técnicas surrealistas, trazer para uma narrativa oral ou registro escrito, justaposições e pontos de vista dispersos, desfamiliarizando o familiar, conforme a definição de Taussig: “tais imagens desfamiliarizavam o familiar, redimindo o passado no presente, em uma miscelânea de procedimentos anárquicos”. (TAUSSIG, 1993, p.347)

Essa miscelânea anárquica com as imagens está presente, como veremos mais adiante, nas “imagens dialéticas” de Walter Benjamin, na “pensatividade da imagem” de Jacques Rancière, mas está presente também na antropofagia e no carnaval, não podemos nos esquecer!

Citei aqui quatro principais tipos de narrativas que analisei em contextos educacionais e que compactuam com quatro modos de olhar o cotidiano escolar como dramaturgia, são elas: a científica, a jocosa-poética, a dramática e a épica. Cada uma delas estira o olhar para um aspecto abandonado, algum elemento que incide sobre um ponto cego. A última delas, porém, compreende diferentes modos de olhar que contrastam entre si, e trazem novos pontos de vista, compreendendo, portanto, narrativas múltiplas. De qualquer modo, todas estão mediadas por um olhar que quer capturar qualquer presa que seja, todas constituem jogos de verdade e disputas do olhar.

Imagem e narrativa épica como criação de um *locus* político-epistemológico

A narrativa de componente épico aponta a possibilidade de transmutação em imagem num sentido benjaminiano, ou seja, dialético. Isso ocorre pela junção de diferentes elementos criando uma montagem, uma surpresa, um estranhamento. Mas essas transmutações em imagem também são provenientes não somente do seu caráter dialético, mas do aparecimento do limite da linguagem no texto, apontando uma “pensatividade da imagem” (Rancière, 2009), presente ora na alusão àquilo que não pode ser dito em palavras, ora na incidência de vários regimes artísticos⁴² ou formas convivendo de modo heterogêneo.

As corporificações que atravessam a linguagem, mas não podem estar contidas nela são exemplos dessa categoria de imagem que aponta para um caráter meditativo, pensativo, impalpável. Imagens desta natureza podem ser observadas nos rituais, em algumas festas populares, folguedos, performances e em situações de estranhamento presentes no cotidiano, são ocasiões em que a poesia é mais do que as palavras, pois ela se “descartou da linguagem”: “torna-se a voz do imaginário desprovido de vozes e das canções sem palavra do xamã, a palavra que é mais do que as palavras (...)” (TAUSSIG, 1993, p.313). Neste sentido, o educador-artista que é mestre ignorante também se assemelha à figura do xamã:

o xamã propriamente dito, se empenha como um artesão que enfrenta um problema cara-a-cara, que precisa ser trabalhado com a diligência de um ofício (em oposição a uma “arte”, conforme a colocação de uma distinção relativamente moderna, presente no Ocidente). (TAUSSIG, ano, p.429)

A visão da imagem que suscita a cura, o delírio ou a aprendizagem é um *locus* de experiência. *Locus* tecido pelos “olhos” do xamã que não fala sobre o que viu, mas também pelas palavras do paciente, quem “tange a lira da visão

⁴² Rancière, em sua obra *A partilha do sensível* (2009), utiliza no lugar da palavra “forma” a palavra “regime”, e cria três modalidades de regimes: ético, poético e estético. O último por ele defendido surge na modernidade e desobriga a arte de uma finalidade (política, educacional, doutrinária), tendo como premissa a convivência e a heterogeneidade das partes e pessoas que a compõem. (RANCIÈRE, 2009, p.27-44)

poética”, aquele que não viu, ou que viu de outro modo, ou seja, realizou a sua própria tradução, cura ou aprendizagem.

Fica difícil entender neste processo quem detém maior poder, se é quem age ou quem observa. Para Jacques Rancière, emancipação significa “o embaralhamento da fronteira entre os que agem e os que olham, entre indivíduos e membros de um corpo coletivo.” (RANCIÈRE, 2012, p.23) É por isso que nestes casos a cura ou esta experiência de aprendizagem tão particular não se dá propriamente pelo xamã, mas por um *locus* estabelecido por ambos, é a condição de dúvida e de incerteza acerca das conexões inventivas que vão se constituindo que formam este saber como experimento.

Se a professora ou professor joga junto o mesmo jogo, constitui-se este *locus*, se o estudante percebe o professor(a) como alguém que se arrisca, que erra, que também não tem todas as respostas e que diz “não sei”, de alguma maneira, se aproxima cotidianamente dos estudantes e a relação de crença e de dúvida no processo se estabelece não na figura do professor, mas em um espaço de aprendizagem onde todos são aprendizes, apesar das múltiplas experiências. Assim, é a crença, mas também é a dúvida, que criam uma fenda em um elo colonial.

A dúvida é comumente compreendida como separação, um problema para a aprendizagem, como desconfiança e afastamento, ora, mas não são justamente estes pequenos instantes de humanização do professor, de equívoco, de desconfiança e de afastamento que permitem que cada estudante trace o seu próprio caminho?

Ao que parece, tanto na relação do paciente com o xamã, quanto na do mestre ignorante ou educador-artista com os estudantes, a dúvida, o afastamento e também a crença geram um movimento de aproximação e distanciamento, condição de testemunho⁴³ e de envolvimento no processo de aprendizagem e também crítica sobre ele. Ao acionar mais vozes, essas imagens são plenas de contradições.

⁴³ Na acepção de Grotowski, a testemunha é aquela que “mantém-se levemente à parte, não quer se misturar, deseja estar consciente, ver o que acontece do início ao fim, e guardar na memória (...)” (GROTOWSKI, 2007 p.22). Interessa-nos na citação, o aspecto de afastamento, de não identificação plena ao que acontece, algo que em algumas filosofias orientais é similar a estar sem pertencer.

Microimagem nº 10

Urravam, gritavam, se penduravam em meu colar, mexiam no meu cabelo e nos brincos, fugiam escola afora e rolavam no chão sem que eu ao menos tivesse dito “agora vamos movimentar os nossos corpos”, eles se moviam, me ignoravam e a ira contida por horas nas carteiras vinha à tona com tapas, declarações de amor, xingamentos, risos, chutes, enforcamentos e, por vezes, sangue ou alguma coisa quebrada.

Elas não podiam gostar de uma aula de teatro porque, por muitas vezes, eu querendo me resguardar daquela “selvageria”, eu, em meu arcabouço acadêmico conceitual dialógico, me negava a emitir um grito: eu cantava, batia palmas, esperava, pedia atenção, fazia micagem, dublava e ficava em silêncio, esperando.

Eu era uma estranha na escola, uma figura de fundo que não cheirava e nem fedia. Então, exausta, naquele dia, eu gritei. Um grito das profundezas do meu ser veio ao mundo, meus olhos se esbugalharam e eu falei, falei, falei, emiti ruídos estranhos, repetições, neologismos, eu devo ter cuspidos como cuspiam os meus professores e depois a gente ria deles. Pronto, eu também era uma selvagem e, pela primeira vez, eles me olhavam em coro como um cardume que espera ser engolido pelo tubarão. (LEONARDI. Registro de meu Diário de Campo. São Paulo)

A minha intimidade havia sido rompida pelo meu desconcerto, o meu ponto fraco foi revelado e se instaurara ali um conflito desta intimidade pública cotidiana de alguém que quer estabelecer outros modos comunicação e relação e que, de outro lado, naquela ocasião, só pode se apropriar do modelo vigente: o grito!

Eu desejava me distinguir da selvageria vigente, mas foi desmistificada e humanizada, livre do meu narcisismo dialógico que eu passava a ser ali, para aquele público, uma pessoa, uma professora.

Era este o começo de uma relação entre colonizador e colonizados? E se a testa franzida, a *performance* daquele grito se colasse ao meu corpo e eu não pudesse mais me desfazer daquela indumentária amargurada? Bem, porque eu pensava sobre isso e me travestia e me desrevestia, me tornava mais ou

menos imprevisível com o objetivo de propor uma experiência artística e de ordem coletiva; é que algo passou a acontecer e, neste algo não linear, não estável, nós nos divertíamos e também nos frustrávamos, aprendíamos juntos o que poderia ser - naquela escola e com aquelas crianças - uma aula de teatro.

Eu buscava me desprender da narrativa dramática tão colada ao meu corpo, contar ao meu corpo vibrátil uma narrativa épica, feita por quadros. Um enigma de composições e não uma história com conflito e solução.

Perguntava-me como seria capaz de me nutrir daquele estado de tensão entre selvageria e civilização presentes no espaço escolar para liberar os corpos (o meu corpo, sobretudo) e o tempo deste mesmo espaço escolar? Não para libertar o outro, mas para não me deixar sucumbir e assim emancipados, professora e estudantes, traçaríamos juntos as novas rotas.

Em meio ao caos, “a selvageria e a civilização”, dia bom e dia ruim, violência e afeto, compreensão e incompreensão, as regras do jogo iam se delineando com maior precisão sem que eu pudesse prever ou encontrar uma lógica linear para os meus dias naquele lugar.

Uma vez por semana eu pensava em desistir de tudo, mas abri mão de uma narrativa de sucesso, de uma unidade de processo, da minha fantasia infantil da ordem, para viver a experiência esquizofrênica, fragmentada, dilacerada e quase impossível e possível (de outra maneira) que é o teatro em muitas das escolas públicas brasileiras, sobretudo, naquelas em que os estudantes permanecem em tempo integral!

Passei a ser uma professora ferida em algum lugar da alma, mas as crianças com quem eu convivia também estavam feridas, não nos salvaríamos porque existiam limites maiores que se impunham e que nos atravessavam, estes limites criavam uma lógica impossível de se apreender em sua totalidade.

Por melhor que fosse a minha aula, por melhor que eu me preparasse, aquilo não significava tudo naquele contexto atravessado por fatores tão diversos: barulho pela escola, falta de acústica nas salas, calmantes, antidepressivos e ritalina circulando entre os corpos de professores e alunos. Violência no ambiente familiar, cansaço das crianças, filas, proibições, pouco tempo para brincar, pouco espaço para escolher e manifestar os desejos, turmas grandes, espaço precário etc.

Era necessário, ainda assim, que eu continuasse me preparando para as imprevisibilidades, esta imprevisibilidade é o que Michael Taussig nomeia de “selvageria”, um espaço de morte da significação:

A selvageria também suscita o espectro da morte da própria função simbólica. O espírito desconhecido e a desordem, que corre solta na floresta que rodeia a cidade e a terra semeada, rompendo as convenções sobre as quais repousam o significado e a função modeladora das imagens. A selvageria desafia a unidade do símbolo, a totalização transcendente que liga a imagem àquilo que ela representa. A selvageria rompe com a unidade e, em seu lugar, cria um deslocamento e uma articulação entre significante e significado. A selvageria faz dessas conexões espaços de escuridão e luz, nos quais os objetos espiam em sua variegada nudez, enquanto os significantes flutuam ao redor, a selvageria é o espaço da morte da significação. (TAUSSIG, 1993, p.214)

Entretanto, justamente porque é um espaço de morte da significação, ou seja, daquilo que nos parece familiar é que se trata de um espaço prenhe de potência e de vida. O espaço de morte contém a possibilidade “do representado” (neste caso, os alunos) subverterem a representação encarnada no meu grito selvagem, ou seja, a possibilidade de retirar força da obscuridade epistemológica ligada ao espaço da morte.

As cenas ligadas ao espaço de morte e que nomeio de ‘microimagens’ se abrem para as contradições e, por isso, não tem como objetivo dominar o outro, mas evocar histórias de dor, de opressão e de violência apontando para outras potencialidades e outras histórias possíveis.

As cenas do espaço da morte, ou as microimagens, têm o poder de ampliar os vícios e as virtudes, transformam professores e professoras em bruxas e santos e, ao mesmo tempo, ironizam estas construções, dessacralizando estes arquétipos. Diferentemente da catarse grega, aristotélica, a microimagem não pretende a resolução pelo expurgo e rumo à unicidade, mas, como na sátira,

vem sempre acoplada à reciclagem barroca da catarse aristotélica como dirigismo “pedagógico” próprio das práticas poéticas do século XVII. Por isso, como a peste e como a fome, a sátira é guerra caritativa: fere para curar”. (HANSEN, 1989, p.28)

Nas imagens citadas, assim como naquela imagem da feirinha da madrugada, reside “uma força contra hegemônica à história burguesa da razão iluminista do progresso e à simbologia cristã da salvação.” (FAUSTO, 1988,

p.186) No caso do episódio do grito, fica a dúvida se aquele que precisa ser educado é mesmo o aluno ou se é a professora, acadêmica e pesquisadora.

Assim, se naquele dia, eu não pude “dar a minha aula” também não pude negar o hiato que ali se instaurou, hiato que é espaço de morte, que criou uma nova trilha no caminho, uma mudança de curso, uma nova cartografia. O espaço de morte não é assim um “mal irreparável”. A sua imprecisão, a não significação, não é negação do outro, é sim um estado entre o conhecido e o que está por vir, tanto para professores como para estudantes.

Se no meu cotidiano de professora, não encontro espaço para significar, para recalcular e reconfigurar os meus espaços de morte, integrá-los em sua própria fragmentação. Provavelmente, padecerei destas imagens que não pude dar destino e o meu corpo vibrátil sucumbirá. Essas imagens se metamorfoseiam em espectros que em algum lugar me perseguirão, tal qual um fantasma sem rosto.

Viveiros de Castro⁴⁴ afirma que o problema dos mortos, segundo algumas tribos indígenas brasileiras, é que eles não são mais de natureza viva, pois deixaram de ser humanos quando morreram e, porque sentem-se infinitamente sós, buscam atrair os humanos vivos para o mundo dos mortos. O que ocorre neste processo é que a pessoa atraída pela imagem ou pela saudade deste fantasma – essa imagem de morte que vagueia – termina por definhar. O vivo é capturado pelo morto e o corpo do vibrátil entra em coma. E assim ocorre com as imagens vividas em educação que não encontram destino inventivo.

Buscando outros modos de narrar a minha história como educadora-artista, percebo que os modos de significar o mundo e a carreira docente são vastos, são criativos, são engraçados, mas a narrativa dramática, aquela que busca a resolução do conflito pelo “herói” não parece se apresentar como a melhor forma para estas experiências, ou, ao menos, ela não precisa ser a única maneira de representá-las. Isso porque ao lado dela está um olhar que busca a unidade e a redenção e que coloca o professor como um protagonista solitário, perseverante e somente em um lugar futuro, como ocorre com a ideia de paraíso, ele sentir-se-á, enfim, realizado.

⁴⁴ A morte como um quase acontecimento, palestra de Eduardo Viveiros de Castro apresentada em outubro de 2009, no programa Café Filosófico, produzido pelo Instituto cpfl em parceria com a TV Cultura de São Paulo. Disponível em: <http://www.institutocpfl.org.br/2009/10/16/integra-a-morte-como-quase-acontecimento-eduardo-viveiros-de-castro/>. Acesso em 14 jun. 2018.

Elementos desta natureza – persistência, heroísmo, individualismo, unidade e redenção – estiveram igualmente presentes no processo de colonização, no qual também o teatro foi utilizado, no Brasil, durante a catequização e o extermínio de milhares de etnias indígenas.

Microimagem, novo batismo para um problema antigo

As microimagens são um problema antigo para o qual artistas, filósofos, pesquisadores, crianças, tarólogos e loucos buscaram diferentes respostas para uma mesma pergunta: por que algumas imagens nos perturbam tanto? Por que algumas destas imagens se inscrevem nos nossos corpos por toda uma vida? Se estas imagens fossem um cadáver morto e pudéssemos perfurá-las para ver o que tem dentro, o que veríamos? E, mais ainda, por que, apesar de antigas, as imagens parecem sempre vivas a ponto de que fica muito difícil realizar nelas uma autópsia?

Não é preciso dizer que as minhas microimagens são composições que costurei com fios que avizinham pensadores, narradores, pesquisadores e artistas do meu tempo e também de um tempo distante.

Durante a minha permanência como educadora no projeto Escola do Olhar – Olhar São Paulo,⁴⁵ na Escola Estadual Oswaldo Catalano, em 2009, saíamos na região da Zona Leste para fotografar a paisagem com uma lata de tinta (pinhole)⁴⁶ a procura de imagens surpreendentes ou detalhes nunca notados. Essas imagens eram traduzidas não somente como fotografias em preto e branco, mas também por intermédio de legendas, jogos teatrais e pequenas cenas.

Depois das aulas, eu escrevia longos registros, muitos com “narrativas científicas” que abordavam essas experiências na rua. No entanto, porque os registros tratavam de intensos acontecimentos entre os estudantes adolescentes, mas também sobre a luz e as sensações despertadas pelo espaço público, a poética várias vezes adentrava o texto, roubando-lhe a “cientificidade” e apontando para algo próximo do que hoje nomeio de microimagem.

Mais tarde, em 2011, outra experiência prática me conduziu por este caminho em que as imagens ganharam destaque na pesquisa. Em trabalho de campo realizado com o Coletivo Cênico Joanas Incendeiam,⁴⁷ na Ilha de Deus,

⁴⁵ Projeto realizado pela Organização não-governamental Imagemagica. Deixei o projeto em 2010, quando a ONG realizou importantes mudanças e, desde então, não atuei mais com esta organização.

⁴⁶ Quer dizer buraco de agulha, trata-se de uma câmera escura que contém um papel fotográfico sensível à luz que, ao queimar com o sol através do buraco da agulha, permite a criação de negativos fotográficos, similares aos antigos filmes de rolo.

em Recife, sob orientação da pesquisadora e diretora Luciana Lyra, vivíamos as nossas experiências diárias a procura de “palavras-paisagens”: “beco, madeira, papelão, fiação”,⁴⁸ todo um universo estava representado em detalhes sobrepostos que construía uma colagem sobre a paisagem.

Contudo, as minhas primeiras microimagens foram tecidas ainda criança, no escuro, em companhia de uma vela e de meia dúzia de meninos e meninas ao redor de meu pai, o primeiro narrador que surgiu em minha vida. As histórias de meu pai, o seu gesto, o tom de voz e o modo como ele (re)atualizava e enchia de vida as velhas histórias me proporcionaram condições para que eu redesenhasse outras paisagens em minha vida e no campo da arte.

Os bons narradores e narradoras que conheci, tal qual o meu pai, não buscavam antecipar o efeito de suas histórias, de modo que suas palavras não vinham acompanhadas de uma moral da história; ao contrário, elas exigiam que eu me tornasse autora e tradutora de tudo aquilo que me chegava, não somente através das palavras, mas dos gestos, das ações, dos sons e das combinações entre todos estes elementos.

Percebi que traduzir as minhas histórias vividas na educação significava de alguma maneira revivê-las, atualizá-las no presente, e que fazer isto implicava recriá-las de modo que se oferecessem de novo como um mistério presentificado. Acioná-las era como abrir o álbum de fotografias da memória e, ao fazê-lo, cada foto olhada se metamorfoseasse num novo fotograma porque a observadora que abre o álbum nunca é a mesma pessoa que o abriu em um tempo anterior.

As microimagens que aqui apresento, no contexto da educação, são práticas políticas que esbarram naquilo que nomeamos hoje de ‘arte’ ou ‘arte-educação’, mas estão associadas, sobretudo, à ideia de experiência e, por isso, percorrem um campo amplo que vai do mundo da curiosidade voltado para o meio ambiente⁴⁹ à especialidade dos artistas e às obras de arte.

⁴⁷ Este projeto foi realizado para a montagem do espetáculo *Homens e Caranguejos* e contou com o apoio do PROAC – Montagem de espetáculo inédito. Para saber mais: <https://www.facebook.com/Homens-e-Caranguejos-506639836044100/>. Acesso em 5 mar. 2019.

⁴⁸ Palavras-paisagem, trecho da dramaturgia do referido espetáculo.

⁴⁹ Marcos Reigota, professor do Programa de Pós-graduação em Educação e da graduação em Arquitetura da Universidade de Sorocaba (Uniso) e líder do grupo de pesquisa Cotidiano Escolar, tem um importante trabalho em educação ambiental com imagens que em muito se assemelham às propostas aqui defendidas. O autor atenta para a importância de construir contra-imagens dentro da escola. Para Reigota, a educação ambiental deve desconstruir as imagens recebidas e dar essa possibilidade de reconstrução de outras imagens sobre o ambiente.

As fronteiras deste campo de saber estão borradas, é verdade, por isso, é difícil definir se as possibilidades que uma microimagem desperta estão no campo da antropologia, do teatro, ou da *performance*. No entanto, é esta confusão de fronteiras que nos permite traçar desvios e (re)inventar epistemologias não pensadas, inclusive sobre as possibilidades do teatro na escola.

Partindo da minha experiência com as imagens no trabalho de campo posto a serviço da criação artística em teatro e também do meu olhar na relação com a cidade e o pinhole, busco agora em companhia de Walter Benjamin compreender estas práticas que foram se sobrepondo e que ganham destaque em minha atividade como arte-educadora.

Apresento algumas considerações que venho analisando diante desta técnica de montagem e registro a serviço do professor que deseja dar destino inventivo para as imagens percebidas que o cercam.

Há quem transforme as experiências vividas em poéticas, criam-se arquivos como fotografias, diários, cartas, blogs, podcasts, textos. Outras pessoas transformam estas experiências em narrativas, festas, músicas, dança, teatro, rituais, oferecem conselhos, cura, sabedoria transmitida, obras artísticas ou causos. As formas de compartilhamento não são únicas, de modo que algumas são mais visíveis e mais valorizadas do que outras, isso ocorre por questões econômicas, ideológicas e históricas.

Aquilo que é definido como uma imagem, uma obra de arte ou outra forma de expressão, é sempre um conceito tecido historicamente; é, portanto, provisório e varia conforme o contexto. O mesmo ocorre com o teatro nos espaços educativos.

O teatro na escola e em muitos espaços educativos adquire, sob a prerrogativa de experiência, assim como a obra de arte barroca que tanto interessou a Benjamin, o caráter aberto, inacabado e múltiplo. Relaciona-se, portanto, tal qual no Barroco, com um sentimento de nostalgia de uma ordem perdida, sentimento de luto que ronda o desejo de unicidade e plenitude do professor.

Mais do que um erro, uma incapacidade do professor de teatro diante dos desafios da arte na escola, esse modo professoral de perceber o mundo e o seu papel na educação são frutos de um mesmo duplo “crer numa ordem

perdida” e “enlutar-se diante da impossibilidade dessa ordem” que, muitas vezes, fica simbolizada na peça de espetáculo, na montagem de fim de ano, como unidade, o desfecho dramático.

Assim, é a sua crença e a descrença presente nesta nostalgia que criam os movimentos sobre os quais os processos ganham maturidade e senso de “realidade”, ou seja, o encontro com quem está e o que se tem naquele momento e os diferentes signos presentes convivendo entre si, tal qual ocorre no conceito de alegoria.

a) A alegoria⁵⁰ e as microimagens;

Na alegoria, o mundo profano é, ao mesmo tempo, exaltado e desvalorizado. A alegoria se funda, basicamente, sobre a depreciação do mundo aparente. O Barroco apreende esse espírito, essa notação do mundo como jogo de espelhos que constitui sua condição irredutível e funcional, meditação exaustiva e interminável. (PEREIRA, 2007, p.50)

Na alegoria, assim como ocorre nas microimagens, as imagens são tecidas na multiplicidade de signos que não buscam uma homogeneização, não são uma ilustração da história presente no cotidiano, mas uma forma de expressão deste que não se conclui, pois é permanentemente renovada em seu aspecto meditativo.

Isso ocorre porque a alegoria é, segundo Lausberg,⁵¹ “metáfora continuada como tropo de pensamento, e consiste na substituição do pensamento em causa por outro pensamento, que está ligado, numa relação de semelhança, a esse mesmo pensamento” (LAUSBERG apud HANSEN, 2006, p.7). Ou seja, como a teatralidade, a alegoria é um “procedimento intencional do autor do discurso” ou “ato do receptor”. (HANSEN, 2006, p.9)

É nesta condição intencional e dinâmica que os conflitos entre ordem e desordem, aprendizado e desinteresse, subversão e parceria, arte e não-arte

⁵⁰ Para João Adolfo Hansen, não é possível falar apenas em alegoria, pois, para este autor existem duas: “uma alegoria construtiva ou retórica, uma alegoria interpretativa ou hermenêutica”. A alegoria dos poetas “é uma maneira de falar e de escrever”, a alegoria dos teólogos é “um modo de entender e decifrar” as escrituras sagradas, entre elas, a Bíblia. Neste caso, não me parece necessária tal distinção visto que, nas nossas microimagens, falar e escrever são formas de entender e decifrar o cotidiano da escola. (HANSEN, 2006, p.8)

⁵¹ Segundo Hansen, Lausberg cria esta definição a partir de Aristóteles, Cícero, Quintiliano e outros. (HANSEN, 2006, p.7)

podem ser pano de fundo da “compreensão da dialética que constitui a alegoria” (PEREIRA, 2007, p.14) e as formas de teatro em muitas escolas brasileiras.

Enquanto processo, estas tensões revelam que os ruídos e abalos sísmicos presentes nos processos de aprendizagem e provocados por elementos distintos tensionados são fonte não somente de aprendizagem (útil), mas de uma aprendizagem do prazer (doce), como afirma Hansen:

A utilidade das misturas decorre de que ensinam algo, com certeza, tematicamente desenvolvido como “virtude” ou “bem comum da república”, ética ou política, mas ensinam também como é próprio da arte barroca, a encenação maravilhosa da convenção de seu funcionamento. Se o prazer com os discursos é, aristotelicamente, prazer de uma aprendizagem adequada a valores da opinião, a fantasia poética da sátira barroca propõe não só o prazer de uma aprendizagem, moral sentenciosa, mas também aprendizagem de um prazer. (HANSEN, 2008, p.233)

Na poesia satírica barroca e nesta “aprendizagem de um prazer” reside o próprio deleite da criação artística que se dá não somente por um sistema lógico, mas também por intermédio das sensações e da intuição:

Na esfera da intenção alegórica, a imagem é fragmento, ruína. (...) Pois o *eidos* se apaga, o símile se dissolve, o cosmos interior se resseca. Nos rebus áridos que ficam, existe uma intuição, ainda acessível ao meditativo, por confuso que ele seja. (BENJAMIN, 1984, p.198)

Na ideia de ruína e de fragmento de imagem reside um aspecto importante para esta análise já apontada por Benjamin na citação: é o seu aspecto meditativo, proveniente muitas vezes de um detalhe.

b) O detalhe nas microimagens;

De acordo com Foucault (1984), a microfísica do poder é uma anatomia política do detalhe. Partindo dessa ideia, afirmo que os mecanismos capazes de subverter o olhar e o poder desta microfísica estariam também presentes nos detalhes, no menor e nas marcas que tanto remetem a uma história soterrada como desarmam as histórias bem contadas.

Augusto Boal, em seu *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas* (1991), atribui fundamental importância ao detalhe, sobretudo no trabalho que desenvolve com fotografia. Um prego na parede, por exemplo, é imagem de

opressão para um garoto de seis anos, engraxate, que deve alugar um prego em um bar qualquer, no Peru, porque não tem força física para transportar a caixa de engraxar sapatos que utiliza todos os dias para trabalhar no centro da cidade.

A foto do nariz machucado de um bebê é detalhe que remete às condições de vida dos trabalhadores na década de 1960, próximos ao rio Rimac, também no Peru, local onde os pais deixam as crianças para trabalhar aos cuidados de cachorros, e, quando os cachorros faltam, os ratos roem as crianças menores.

O fragmento tal qual o detalhe apresenta duas principais acepções de acordo com Jacques Rancière. A primeira compreende o detalhe como rastro, sinal de uma verdade que permite reconstruir um processo. Na segunda acepção, que tomo como componente das microimagens, o detalhe, a ruína e o fragmento não é rastro, “mas marca direta de uma verdade inarticulável”. (RANCIÈRE, 2009, p.58)

A marca neste segundo caso se imprime sobre a obra de arte e as imagens presentes no cotidiano e ao invés de reconstruírem um processo, “desarmam toda lógica de história bem-composta, de composição racional dos elementos”, gerando choque e estranhamento:

O detalhe funciona, assim, como objeto parcial, fragmento incomodável que desfaz a ordenação da representação para dar lugar à verdade inconsciente que não é de uma história individual, mas que é oposição de uma ordem a outra: o figural sob o figurativo, ou o visual sob o visível representado. (RANCIÈRE, 2009, p.59)

O detalhe que desfaz as ordenações da representação coloca em cheque um tipo de pensamento, aquele que é tido como familiar, por isso, inevitavelmente, convoca um contexto social e coletivo que estabelece o que é tido por “natural”. À título de exemplo, abaixo, temos uma situação em que um cano estoura na escola, deixando vazar tudo aquilo que parecia canalizado, direcionado e contido.

Microimagem nº 11

Entreí na sala por volta das 17h30. Pedi aos alunos que se sentassem em roda. Eles o fizeram. Comecei a organizar então a nossa assembleia. Sem sucesso, os alunos continuavam a conversar como se aquele não fosse um momento sagrado. Lá fora, uma grande agitação, bem maior que a sala de aula. Um cano

que havia acabado de estourar transformava o jantar dos alunos menores em um dilúvio. O caos parecia se instaurar. Um aluno começou a gritar e, percebendo que discutiríamos a respeito do comprometimento como um dos itens da assembleia, começou a ser grosseiro comigo e com os colegas. Ele queria sair. Percebi que sua presença nervosa tornaria tudo impossível, então permiti. A diretora chegou. O silêncio veio com ela, como uma mágica. Ela se sentou e começamos a conversa. Discutimos sobre tudo um pouco. Sempre tenho a impressão que eles ainda não têm maturidade para o comprometimento político e crítico que cobramos deles. Depois, ao final da aula, um comprometimento, um a um, com o trabalho, com a escola, com a escuta. Um último aluno precisa falar. Ele está ao lado da diretora e é perguntado: Vai se comprometer com a professora e com os colegas? Você sabe que precisa ser mais respeitoso com os demais, não sabe? Ele ri. Olha os colegas e responde: Não tenho comprometimento com ninguém! (LEONARDI. Imagem colhida em campo, outros educadores. São Paulo, 2017).

O cano que estoura é um detalhe que aciona diferentes interpretações, mas não uma resposta única, como se a água e as palavras enfáticas do menino continuassem jorrando, mesmo depois da leitura.

c) O tempo e o espaço nas microimagens;

Neste processo de evocar memórias vividas na educação com elementos do presente, o que se realiza não é uma visão historicista dos fatos, dispostos como em uma linha do tempo, mas, como remexer uma caixa de fotografias, colidem um tempo distante e um tempo atual, sobrepostos, como se um detalhe do passado emergisse no presente.

O signo de uma testa franzindo em reprovação é ruga no olhar. Esse signo cria toda uma rede de elementos associados à reprovação, à autoridade, ao certo e ao errado, à fiscalização que a ela se conectam e que veem à tona, abrindo-se para outras significações, ainda mais quando tomamos contato com algum destes signos que não estão dispostos linearmente.

A ruga é a ideia, o detalhe, o mistério, ruga na testa de todos os professores que por mim passaram e deixaram rios, sulcos, cicatrizes, a minha ruga na testa que, por mais que eu negue, continua a cavar caminhos nos olhares dos estudantes com os quais convivo.

São mapas de “rostidade”,⁵² formas coletivas que carecem de um rosto individual para existir e, por isso mesmo, contêm em seus traços tempos distintos, gestos de toda uma comunidade de eras diferentes tal qual um palimpsesto,⁵³ uma imagem que compreende passado e futuro, mas encarnada em um tempo presente, como em uma montagem, “através dessa focalização para frente e para trás, do indivíduo para o grupo e vice-versa, estabelece-se uma espécie de espaço lúdico e de um espaço para testes”. (TAUSSIG, 1993, p.412)

Estes espaços de testes característicos da cartografia e do mapa formam um palimpsesto, um rizoma, uma colagem, uma montagem, ou ainda, uma caixa de fotografias cujas representações que podem nos ajudar a entender o que Walter Benjamin denominou de “imagens dialéticas”.

d) As imagens dialéticas nas microimagens;

Para Benjamin (2009), as imagens dialéticas são “uma espécie de técnica surrealista” de montagem de imagens que inevitavelmente encarnam aspectos políticos e “detém o fluxo do pensamento não por meio da ordem, mas como uma interrogação” (TAUSSIG, 1993, p.367) ou, conforme as palavras de Benjamin: “uma imagem que lampeja no agora da cognoscibilidade.” (BENJAMIN, 2009, p. 515)

Essa interrogação é como uma vibração que aciona a experiência individual e social e justapõe elementos de caráter distinto em um jogo de incertezas no qual as verdades são puro experimento. Não existe, portanto, uma verdade, um uno a ser descoberto, mas a possibilidade de conexões múltiplas,

⁵² O rosto não age aqui como individual, pois é a individuação que resulta da necessidade de que haja rosto (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.40). Deleuze e Guattari afirmam que se o rosto é uma política, desfazer o rosto também é, isso significa criar espaços de não significação, espaços vazios de não saber que traçam outras rotas ou, conforme os autores, “linhas de fuga”.

⁵³ Milton Santos, ao definir a ideia de paisagem e de palimpsesto, nos ajuda a entender este processo como acumulações e substituições. Segundo este geógrafo, “a ação das diferentes gerações se superpõe. O espaço constitui a matriz sobre a qual as novas ações substituem as ações passadas. É ele, portanto, presente, porque passado e futuro”. (SANTOS, 2008, p.104)

atreladas a uma artesanaria onde educador-artista e estudantes se embrenham para criar novos mapas afetivos, cognitivos e artísticos.

Quando todos os envolvidos estão engajados em um mesmo propósito e os processos ganham maturidade, as separações entre professor e estudante, atores e espectadores tendem a perder contornos, não enquanto papéis, mas enquanto funções. Isso ocorre porque todos passam a ser testemunhas de um mesmo processo e assumem algumas percepções como verdades provisórias, crenças comuns que são acordadas de modo implícito ou explícito. Segundo Taussig (1993), o testemunho possui uma relação com ver, desacreditar do que se viu, crer novamente, e comprometer-se em falar do que se viu.

As microimagens são testemunhos da minha percepção, da dúvida ou da incerteza sobre uma realidade que, de tamanha aspereza ou encantamento, me faz duvidar de mim mesma e daquilo que vi.

Ao crer nas conexões que os meus olhos tecem, como em uma dramaturgia, termino por realizar o processo daquilo que Michel Taussig nomeia de “torcer a linguagem”, pois a linguagem torcida se abre, revela dobras ocultas, não o oculto uno, mas movimentos ocultos que se metamorfoseiam, esse movimento é o que o autor chama de “abrir a linguagem”.

A linguagem aberta é imagem presentificada e aponta para um “espaço de morte” (Taussig), “momento de perigo”, “constelação” ou “imagens dialéticas” (Benjamin), termos que tentam dar conta do “surrealismo urbano diário” (Taussig), dos horrores do cotidiano que nos fazem desacreditar do que vemos.

Justamente porque estes instantes surrealistas passam como *flashes*, é que nomeio estas imagens de ‘micro’; pois ocorrem em um tempo tão repentino que poderiam ser esquecidas, são instantes em que o intelecto luta com os sentimentos e o significado é como uma suspensão, uma pergunta ou uma lacuna, um espaço vazio.

Uma vez comprometidos com as microimagens, ou seja, olhando para elas ao invés de não olhar, escolhendo pelo seu testemunho, elas perduram numa eternidade e, então, as descobertas mais inusitadas se revelam, as similaridades mais impensadas e criações vivas engendram na multiplicidade e na desordem sentidos que organizam sem universalizar ou harmonizar.

Sentidos, neste aspecto, não como semiologia somente, mas como sensação e sismologia.

E porque geram novos saberes que não fazem parte necessariamente dos conteúdos e das diretrizes educacionais, mas de uma “educação menor” (GALLO, 2002), que se trava na experiência e no encontro, que reafirmo o prefixo ‘micro’, que simultaneamente evoca uma grandeza. Como se para acionar esta grandeza fosse necessário “assumir a história” a partir da experiência de cada um, de um particular.

As microimagens fazem uso desta técnica de montagem e da “análise do pequeno momento individual” no contexto da educação, no imaginário da escola, do Estado, na experiência de cada professor, mas buscam agir contra esse imaginário por meio de sua fragmentação, característica de técnicas surrealistas, épicas e de colagem que abrem um campo dialógico de possibilidades interpretativas, como se estas imagens nos interrogassem também ou tivessem a capacidade de “retribuir o olhar”. (BENJAMIN, 2015, p. 143)

Para Walter Benjamin esta capacidade de “retribuir o olhar” esteve presente na imagem que encarna um aspecto de unicidade e autenticidade, a pintura de um retrato, por exemplo, e, por isso, contém uma memória e um sentido ritual. Numa primeira fase de sua obra, este aspecto de autenticidade esteve representado no que ele nomeou de obras de arte auráticas.

A aura presente nas obras de arte, como a pintura, não existiria na fotografia e no cinema, composições feitas em larga escala de reprodução e que, por isso, segundo o autor, não possuíam a artesanania necessária para dar lugar à aura, presença de vida capaz de retribuir o olhar. Em uma segunda fase de sua obra, ao analisar o cinema e a fotografia, Benjamin se atém a perda aurática das obras de arte em detrimento de sua reprodutibilidade. O valor de culto, a idolatria e a representação de uma autoridade, encarnadas nestas obras “rituais”, poderiam, positivamente, ser combatidas com as obras pós-auráticas, ou seja, reprodutíveis.

Após 1936, no entanto, este conceito é revisto e em textos como “Experiência e Pobreza” e “O Narrador” a suposta perda da aura não é consequência da reprodutibilidade técnica, mas de uma crise na percepção dos homens modernos. Assim, a aura, como retribuição do olhar, caracteriza a sua

condição de experiência vivida, de relação com a memória e com uma coletividade, transmissão da palavra oral nas tessituras do vivido.

Ao perceber a ineficácia do cinema diante de seu deslumbre com a reproduzibilidade, Benjamin não defende mais a arte inaurática como instrumento de educação, mas sim como possibilidade de relação com a experiência.

Os narradores seriam, para Benjamin, os porta-vozes da experiência em seu estrito senso, articulando memória e presente. Mas o suposto desaparecimento dos trabalhos artesanais, a ascensão e inflação dos meios de comunicação e informação jornalística, o advento da guerra bem como o surgimento do romance são, para Benjamin, elementos que contribuem para um declínio perceptivo e para a ausência cada vez maior de narradores:

São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. (BENJAMIN, 1996, p.197-198)

Partilhando algumas ideias do autor, o que se percebe como uma marca do nosso tempo é um processo crescente de individualização, consumo de objetos como forma de *vivência*⁵⁴, o isolamento das pessoas e também do professor, a competitividade, bem como a interiorização psíquica em detrimento das narrativas coletivas. Não me parece justo, no entanto, afirmar que o narrador, aquele que tece a sabedoria na substância viva da existência esteja ausente.

Na minha análise das narrativas de professores colhidas em campo e também durante o laboratório *Dramaturgias Contemporâneas em Educação*, os professores revelaram-se grandes narradores e criadores de formas poéticas de registro a partir de suas experiências, contrariando a afirmativa de Benjamin.

Além da capacidade de narrar o vivido, o que pude constatar ao longo da pesquisa, são grupos de professores que organizam sambas, saraus, manifestações políticas, atos na rua, ocupações junto a estudantes, coletivos artísticos, professores que realizam pesquisas acadêmicas e coordenam grupos de estudo teóricos e práticos, formas coletivas de expressão que inevitavelmente atravessam o sentido benjaminiano de experiência.

⁵⁴ Benjamin distingue experiência (Erfahrung) de vivência (Erlebnis), a última seria a experiência individual e empobrecida da modernidade calcada no consumo de objetos como formas de vivência, modo incapaz de conectar as pessoas ao social e às gerações passadas. (BENJAMIN, 1994)

O que constatei no encontro com os professores é que, muitas vezes, o discurso chega antes do professor, do seu corpo e da sua experiência, ou seja, a informação se apresenta como mestre de cerimônia das relações sociais. Contudo, esta informação é menos uma inabilidade a narrar e vivenciar as experiências do que uma forma de proteção do professor. Se Benjamin solicitasse a mim e ao meu grupo: “narrem alguma coisa”, eu também me intimidaria, pois, não narro, não!

Se a narrativa constitui um reduto ainda precioso e significativo que circulou em uma comunidade como memória e saber, a mudança no tempo e nos modos de produção econômicos revestiram-na com a armadura da informação, o que não significa que os narradores estejam ausentes. Não sendo mais possível ser ofertada gratuitamente como outrora, as narrativas hoje passam a ser trocadas e intercambiadas na intimidade das experiências.

Mas os tempos de partilha são sempre reduzidos, a experiência sensível coletiva para ver e sentir não é dada pelo Estado, pelas leis e diretrizes. Este tempo precisa ser tomado de volta, cavado e criado. Se os professores não o fazem, criar espaços/tempo que permitam que aquilo que é olhado volte-se para ele como interrogação do percebido, cria-se uma pesada mala de imagens percebidas, mas sem destino inventivo.

Algo positivo se apresenta nestas partilhas. Primeiro, as fronteiras entre narradores e não-narradores ficam borradas, todos podem, à sua maneira serem tradutores do que viram ou ouviram. Depois, criam-se espaços de experiência coletiva onde emerge a narrativa e que, por sua vez, geram novas narrativas. Ou seja, as fronteiras que separam arte e não-arte, dizível e não-dizível, memória e presente formam uma trama difusa, garantindo o surgimento de novas imagens e outras mais, como se a política construída nesses espaços estivesse entranhada na carne das pessoas que são, a um só tempo, sujeitos e objetos de uma poética.

e) Atos estéticos⁵⁵ e microimagens;

⁵⁵ Na perspectiva de Rancière, compreendo “atos estéticos como configurações da experiência, que ensejam novos modos de sentir e induzem novas formas de subjetividade política”. (Rancière, 2005, p.11)

A narrativa, no sentido benjaminiano, tal quais as “imagens dialéticas” ganham campo de experiência, mas tudo aquilo que acontece em contextos como estes podem se configurar como atos estéticos, inclusive a mudez coletiva de não querer narrar. Os atos estéticos são, de acordo com Rancière, novos modos de sentir comum ou novas formas de subjetividade política que compreendem a narrativa, mas não se limitam a ela, e sim, à experiência.

Isso ocorre porque, para Rancière, a noção de narrativa “nos aprisiona nas oposições do real e do artifício”. (RANCIÈRE, 2005, p.58). Para o autor, as fronteiras entre a “razão dos fatos” e a “razão da ficção” são indefinidas porque “escrever a história e escrever histórias pertencem a um mesmo regime de verdade.” (RANCIÈRE, 2005, p.58)

É por esta razão, na perspectiva de Rancière que as microimagens estão além de formas de narrativa. Elas são capazes de criar uma conexão maior entre formas de arquivo e repertório, ou seja, são formas de dramaturgia num sentido contemporâneo capazes de mudar a relação com as palavras, são formas de escrita-corpo em interação. Os arquivos não estão acima dos repertórios e nem os repertórios acima dos arquivos, esta interação e rompem com os termos de “verdade” e “ficção”.

Diana Taylor, conforme analisei anteriormente, distingue arquivos – documentos, cartas, CDs, vídeos de repertórios – danças, teatro, histórias orais. A autora afirma que a supremacia da linguagem escrita supervalorizou os arquivos em detrimento dos repertórios, assegurando que os últimos tinham menor valor por não poderem ser arquivados e transmitidos como tais; já estes últimos, os repertórios, poderiam ser também chamados de atos estéticos, segundo Rancière (2005).

Taylor afirma que, tantos os arquivos quanto os repertórios, apresentam limites e que a qualidade dos repertórios, ao contrário dos arquivos, encontra-se justamente no seu potencial de adaptação como forma de permanência, ou seja, são arquivos vivos. Retomando ainda um aspecto importante trazido pela autora, os roteiros seriam uma forma de criar um arquivo vivo, corporificado, pois, compreendem a capacidade de encarnar, aludir ou provocar a meditação sobre os corpos, sobre as pessoas.

É neste ponto que é possível enredar as contribuições de Benjamin com as imagens dialéticas e os roteiros de Taylor. Em Benjamin, prevalece a

ideia de narração e de finalidade artística, o que não ocorre em Taylor. Em comum, os três autores querem com as imagens e os roteiros provocar deslocamentos nos modos de ver e perceber, sejam dirigidos para uma finalidade (a revolução) ou sem finalidade específica, ou seja, construções rizomáticas em uma perspectiva cartográfica.

f) A pensatividade da imagem e as microimagens;

Rancière (2012) aponta a suspensão de qualquer relação direta entre produção artística e as formas sensíveis da produção artística e as formas sensíveis por meio das quais os espectadores se apropriam desta, ou seja, cada espectador e aprendiz fará suas próprias leituras e não necessariamente esta leitura corresponderá a intenção do artista ou do professor. A esta incerteza, o autor se refere como a pensatividade da imagem:

A pensatividade da fotografia poderia então ser definida como este nó entre várias indeterminações. Poderia ser caracterizada como efeito da circulação entre o motivo, o fotógrafo e nós, do intencional e do não intencional, do sabido e não sabido, do expresso e do não expresso, do presente e do passado. (...) A pensatividade da fotografia seria, então, a tensão entre vários modos de representação. (RANCIÈRE, 2012, p.110)

Rancière percebe esta pensatividade da imagem como uma história bloqueada em um quadro que não tem a intenção de juntar-se à ação,⁵⁶ mas de substituí-la. “É como se a pintura viesse tomar o lugar do encadeamento narrativo do texto.” (RANCIÈRE, 2012, p.117) Cabe lembrar aqui do “*ut pictura poesis*”⁵⁷ horaciano que já aponta para o caráter misto de algumas formas artísticas, mas que, neste caso, em Rancière, nos leva a crer que o autor está argumentando em favor de uma não obrigatoriedade entre imagem e texto (palavra/ voz).

A pensatividade vem realmente contrariar a lógica da ação. Por um lado, prolonga a ação que estava parando. Mas, por outro, suspende qualquer conclusão. O que se interrompe é a relação entre narrativa e expressão. A história fica bloqueada num quadro. Mas este quadro marca uma inversão da função da imagem. A lógica da visualidade já não vem suplementar a ação. Vem suspendê-la, ou melhor, substituí-la. (RANCIÈRE, 2012, p.117)

⁵⁶ Por ação, neste caso, Rancière compreende o encadeamento narrativo do texto.

⁵⁷ Como a pintura é a poesia, seria a tradução.

São os pequenos quadros, “a pequena cena visual” e o detalhe que desencadeiam narrativas, quadros e sobreposições. Rancière fala numa troca de papéis entre descrição e narração, entre a pintura e literatura. Estes pequenos quadros geram uma “outra cadeia narrativa: um encadeamento de microeventos sensíveis que vem substituir o encadeamento clássico das causas e dos efeitos, dos fins projetados, de suas realizações e de suas consequências” (RANCIÈRE, 2012, p.118) para assim, aumentar a sua força e não convencer.

Mas também não é simplesmente nossa ignorância do pensamento do autor ou a resistência da imagem à nossa interpretação. A pensatividade da imagem é produto desse novo estatuto da figura que conjuga dois regimes de expressão sem os homogeneizar. (RANCIÈRE, 2012, p.116)

A visualidade, as formas de participação e o próprio conteúdo poético são heterogêneos e um não está submetido ao outro. É o caso da cartografia e, posteriormente, a intervenção artística realizada com crianças de nove anos de uma escola pública, onde, em meio à experiência, algumas crianças descrevem terem visto laranjas e outras, um pé de mexerica.

Algumas crianças participaram ativamente criando um itinerário com um fio de lã sobre o percurso percorrido, ao fim do trajeto, no parquinho, via-se uma gigante cama de gato; estas colaram placas e pistas ao longo da escola, outras ficaram mais de longe, opinando, e teve quem apenas observou. Um professor achou que o fio de lã era perigoso e a inspetora gritou que queria matar a professora de teatro.

Tudo durou menos de um dia, mas, após dois meses de realizada a ação, em outras turmas, alguém ainda me perguntava animado, curioso: “o que era mesmo aquela coisa com o fio que você fez com a outra turma? Você vai fazer com a gente também?”

Microimagem nº 12

O pátio chamou a nossa atenção por causa do espaço livre. Nós fomos no parque da escola e ouvimos sons das folhas balançando ao vento, o cantar dos passarinhos, as folhas caindo, o cheiro do ar, a temperatura fria, demos voltas... A planta prefere a paz do que as festas e, para o mosquito, é mais importante a luz do que um celular. No parquinho tem um pé de mexerica que ninguém sabe que existe lá, árvores, bichos e a terra molhada, folhas caindo da árvore. Os

homens cortando árvores, mesa de ping pong e pebolim. Vimos uma casinha fechada, um pé de laranja, o céu azul, vimos vários lugares da nossa escola. O Felipe caiu no chão, comemos mexerica. (Cartografia da escola - trecho, estudantes de 4º ano).⁵⁸

A curiosidade e o interesse pelas coisas são característicos da presença e, do mesmo modo como ocorria na materialidade do cinema mudo, as imagens que encarnam a convalescência fazem emergir algo que não nomeamos, mas que nos aguça a curiosidade e nos faz querer ver mais, traz o frescor de uma experiência que compreendeu o corpo e os sentidos. A consistência e a presença características desta imagem contêm outra qualidade de tempo.

Microimagem nº 13

Confeccionando a indumentária das cenas em meio a tintas e pincéis, ficamos próximos ao quintal da escola de onde podíamos ver os panos de chão secando ao sol. Uma faixa de luz cortava a mesa longa. Trabalhamos ali. Primeiro um burburinho, bagunça, cadeiras se arrastando pelo chão. Aos poucos, o sol nos aqueceu, outro tempo e ritmo se instaurou, não me lembro se era silêncio de fato ou se eu podia escutar as folhas das árvores se agitando suaves e uma alegria fresca, um estado de graça. (LEONARDI. Registro de meu Diário de Campo. São Paulo).

Segundo Nelson Brissac Peixoto (2007) estas cenas são delicadas demais e praticamente imperceptíveis “um relance da realidade imediata”, tanto no caso das “imagens dialéticas” como no caso das “pensatividade das imagens”, o que se apresenta em pequenos detalhes não é a ação, a descrição, a visualidade, o gesto ou a narrativa propriamente; é, sobretudo, o potencial destes elementos em provocar o desenraizamento e em exigir de nós o “tempo

⁵⁸ “Eu tenho o mundo na palma da minha mão” foi o nome dado pelas crianças para uma cartografia realizada na escola, em 2018. Em várias instâncias, o exercício que gerou esta dramaturgia especificamente é uma montagem de textos dos estudantes inspirada na experiência da cartografia e no poema *Sobre importâncias*, de Manoel de Barros.

pedido pelas coisas”, a meditação. Essas imagens são capazes de nos levar de um lugar a outro, de uma sensação à outra, de uma vibração à outra e de provocar-nos com devaneios e epifanias.

Como podemos ser testemunhas de um teatro de imagens invisíveis no contexto da educação? E, ao compartilhar estas imagens reconstruindo-as no aqui e no agora, como podemos, se não provocar grandes mudanças na estrutura, ao menos recuperar, com as microimagens, a nossa crença neste espaço e em uma arte ali possível?

O que gera esta “interrogação” nas imagens, sejam fotografias, atos, gestos, ou quadros da memória, é o caráter de presença de seus múltiplos observadores:

é inerente ao olhar a expectativa de ser correspondido por quem o recebe. Quem é visto, ou acredita estar sendo visto, revida o olhar. Ou na perspectiva benjaminiana, perceber a aura de alguma coisa significa investi-la do poder de revidar o olhar”. (PEIXOTO, 2007, p.436)

O que se apresentou durante as pesquisas de campo foi que, para que as microimagens pudessem “retribuir o olhar”, parecia necessário uma falta, uma ausência, além da técnica de colagem de elementos de natureza distinta associadas à memória. Percebi este aspecto intuitivamente nas conversas com os professores de diversos contextos que foram entrevistados ao longo da pesquisa.

Nas entrevistas, eu dizia para o professor: “conte-me uma história de uma situação de choque ou estranhamento que você viveu na educação”. Então os professores me narravam uma microimagem perfeita, mas, em algum momento das suas narrativas, muitos buscavam se justificar ou explicar alguma coisa e assim matavam a microimagem. Em alguma medida se rompia o fio que conduzia a narrativa da interrogação para o interrogado. Fazendo isso, os professores impunham um “contexto psicológico” (Benjamin) em que prevalecia a informação em detrimento da força da imagem, de sua pensatividade.

Era possível observar nestas entrevistas diferenças cruciais entre narrativa, explicação e microimagem. O surgimento da microimagem vinha, por exemplo, carregado da força da presença do seu narrador, da modificação do seu corpo ou da alusão a um outro corpo: acompanhado do estranhamento ou da pensatividade da imagem. Nem toda narrativa, no entanto, sobretudo a

científica e a dramática se tornaria uma microimagem, pois muitas delas se restringiam a descrições ou a significações habituais, não sendo capazes de comunicar o corpo, de gerar uma sismologia ou espaço para a invenção. Quando estes espaços ficavam limitados à criação, o que eu podia observar era em oposição à narrativa e a microimagem a mera explicação.

Tudo o que tive que fazer no momento de transcrever essas histórias foi cortar estas rubricas que os professores faziam explicando demais, ou então, inserir aquilo que parecia uma rubrica, mas deixava aflorar um vazio ou uma ausência. Este procedimento ficava mais difícil de ser feito com base nas minhas próprias microimagens porque, às vezes, eu também queria me explicar e me defender, não deixar faltar nada. Porém, tomar distância e deixar faltar algo à narrativa era a única aventura possível e generosa comigo mesma e com o leitor.

Este tomar distância e deixar faltar algo estava, para Benjamin, na produção de um terceiro elemento advindo do cruzamento de duas imagens contrastantes: “as imagens dialéticas”, nas quais reside, segundo o autor, algo de incerto.

g) Ausência e distância em Benjamin e Rancière;

Muitos artistas se utilizam deste procedimento de colagem, que gera distância e um espaço de ausência, como uma técnica de estranhamento que gera indignação sobre o que está naturalizado. Este é o caso de Bertolt Brecht, com seu teatro épico dialético, e de Walter Benjamin, com as imagens dialéticas.

Nestes casos, o que observamos é a politização da arte a fim de combater a estética na política por meio da guerra, da criação de um ídolo e das diferentes formas de fascismo que emergem a todo instante. Existe, neste modo, uma linha que separa aqueles que veem, analisam, revelam e comentam o “choque” por meio da obra de arte, da tese ou do artigo daqueles que precisam ser despertados e acordados da alienação. Esta linha separa categoricamente quem pode ver e falar de quem ainda não pode.

No entanto, esta distância que aponta Walter Benjamin não parece ser a mesma de que fala Jacques Rancière, pois, para o autor de *O Espectador*

Emancipado, o aspecto de incerteza presente nas imagens não pode prever um fim específico ou uma politização da arte sem incorrer no perigo de um “fascismo da sensibilidade”. Para Rancière, ao contrário de Benjamin, a estética na política seria a “forma liberadora”.

Por forma, Rancière compreende a “suspensão de qualquer relação determinável entre a intenção do artista, a forma sensível apresentada em um lugar de arte, o olhar de um espectador e um estado de comunidade”. (RANCIÈRE, 2012, p. 57). Para o autor, as imagens de arte não são armas de combate político propriamente, mas *locus*, espaços para se criar novas paisagens, ou, em outros termos, novas cartografias “do visível, do dizível e do pensável” entre todas as pessoas.

A incerteza e o distanciamento, para Rancière, estão na própria forma que não prevê a arte como finalidade de instrução ou politização, pois, para este autor, a arte, as performances, os espetáculos já são políticos em seu modo de existir.

Para ambos os autores existe, no entanto, segundo Marilé Di Filippo (2011), uma aposta política-epistemológica na arte como objeto de conhecimento necessário à prática política que é um meio e um canal cognitivo para entender a trama sócio-política. Nesta perspectiva, as imagens dialéticas e a pensatividade da imagem fazem parte de um mesmo universo e têm, ambas, uma finalidade, embora Rancière não demonstre apreço por esta palavra. A finalidade, insisto, é a de provocar a meditação das imagens e esta ação pode ser educativa.

Para Rancière, o problema maior e a sua crítica à politização da arte parece ter sido o excesso de crença no potencial da arte como uma “linha reta entre percepção, emoção, compreensão e ação”. No meu ponto de vista, isso não quer dizer que o autor negue o potencial político e educacional da arte. O que se nega é, na verdade, a linha única, “linha reta entre percepção, emoção, compreensão e ação” que configura a ideia de um modelo ideal de estudantes e espectadores que deveriam ser, nesta perspectiva, o “espelho mágico” do professor ou do artista.

Torna-se, portanto, irrelevante responder à pergunta se nós, professores e educadores-artistas, somos ou não somos alienados e se a

escola, como espaço educativo, é ou não é o reduto dos conscientes e ou dos ignorantes.

Particularmente, eu me alieno e me desalio infinitas vezes durante uma vida na escola e ao longo de um dia todo isso se repete, mas isso não me impede de gerar modificações e espaços de conhecimento e arte nestes contextos. O que me impede de fazer isso é acreditar que os estudantes e o espaço não são como idealizei ou que estou acima dos *modos operandi* da escola.

Mais importante do que se estabelecer a distinção entre alienados e conscientes ou uma finalidade precisa de instrução ou politização com o teatro na escola é estabelecer outros modos de política do corpo e das relações: “pois para os dominados a questão nunca foi tomar consciência dos mecanismos de dominação, mas criar um corpo voltado à outra coisa, que não a dominação”. (RANCIÈRE, 2012, p.62)

Microimagens como roteiros: o que eles testemunham?

O aspecto inacabado destas imagens, narrativas ou atos estéticos que trazem à tona a meditação e o corpo, dominado ou não, é muito similar a ideia de roteiros abordada por Diana Taylor (2013a), segundo a qual os roteiros abrem possibilidades para muitos finais; não se fixam, portanto.

De um lado, estruturam a nossa compreensão e, de outro, assombram o nosso presente com uma espectrologia. Essa dualidade é proveniente da sobreposição de imagens que criam discursos múltiplos, por isso, é tão importante nos roteiros os detalhes visuais, os atributos das personagens e o contexto da ação. Narrativa e corpo em fricção geram discursos polifônicos, contraditórios, satíricos, pois, ao unirem ator social e papel, fazem emergir não somente aspectos similares, como também tensões:

(...) os roteiros permitem mais completamente manter em vista ao mesmo tempo o ator social e seu papel, reconhecendo, assim, as áreas de resistência e tensão. A fricção entre “enredo” e o personagem (no nível da narrativa) e a incorporação (atores sociais) fazem surgir alguns dos exemplos mais notáveis de paródia e resistência nas tradições de performance das Américas. (TAYLOR, 2013a, p.63)

A fricção descrita por Taylor (2013a) é similar ao estado de f(r)icção que abordei anteriormente, de acordo com John Dawsey: “Em seu sentido original, ficção, ou fictio, sugere a idéia de ‘algo construído’, ou ‘algo modelado’. Por sua vez, o ato de fricção evoca o processo dialeticamente inverso do atrito e da desconstrução.” (DAWSEY, 2006, p.138)

É por isso que, tanto o roteiro quanto a microimagem, envolvem tensão, construção e desconstrução, esconder e revelar a um só tempo. Tal qual ocorre na poesia satírica barroca “artificiosíssima, como fingimento do natural que mais o supera quanto mais o finge”. (HANSEN, 1989, p.227)

Arrisquei aqui um recorte de meu inventário de histórias de estranhamento, também de outros educadores e de relatos já publicados em artigos de educação. Os educadores entrevistados narraram suas histórias oralmente ou expressaram suas imagens poeticamente no laboratório *Dramaturgias Contemporâneas em Educação* sobre o qual me dedico no próximo movimento. Registrei algumas dessas microimagens em áudio, outras foram escritas pelos próprios educadores. Transformei estes pequenos roteiros com os quais teço alguns territórios imagéticos com o intuito de pensar o espaço escolar.

Essas *microimagens*, assim como aquelas apresentadas ao longo da primeira parte deste trabalho, trazem descrições de pessoas, de espaços, de estranhamentos elegidos por seus atores, são estes fragmentos que querem trazer à tona aspectos meditativos, deslocamentos ou temáticas reprimidas e soterradas nos contextos dos grupos.

No caso das entrevistas, depois das gravações em áudio e das transcrições, realizei cortes nos momentos em que a narrativa se tornava mais viva. Destes excertos construí as *microimagens*, a partir das minhas impressões sobre o que era mais significativo para a pesquisa e levando em conta a ideia do corpo vibrátil da pesquisadora, ou seja, acolhendo o fato de que estas narrativas inevitavelmente acionam sentidos que estão além de um *logos*, pois envolvem sentimentos, afetos e memórias, mas que, ainda assim, podem ser pensadas e registradas para contemplar aspectos que não estão presentes nos documentos formalizados na educação.

Estes pequenos roteiros imagéticos foram enviados e aprovados pelos educadores que participaram da experiência, de modo que cada pessoa pôde fazer alterações naquilo que julgou necessário. Com o consentimento destas pessoas, me utilizo das microimagens como se fossem minhas experiências para analisar alguns elementos “como se fossem *performances*”.

Esta metodologia, que é também um processo de edição, em alguma medida, se assemelha à ideia de transcrição. A palavra transcrição se relaciona à tradução, de acordo com Haroldo de Campos. Para este poeta, a tradução é mais do que transpor um idioma para outro é trazer para a poesia “os sentidos”. Recupero então “o sentido” não como uma *semiologia* somente, mas como uma *sismologia* (DAWSEY, 2007) que abarca: os sentidos do corpo, as atmosferas, os ritmos, a sonoridade, etc. Nesta perspectiva, toda tradução é uma recriação, uma transcrição, um texto paralelo que nunca está completo, porque se oferece como “falta” ou “vazio” ao leitor.

Transformar uma narrativa oral em texto buscando incorporar o seu corpo ao vivo, os climas, os lugares e as personagens é uma técnica muito utilizada em história oral e, embora eu tenha reconfigurado esta prática, sem dúvida, ela também me influenciou na criação das *microimagens*.

José Carlos Sebe Bom Meihy (2006, p.194-196) critica a apropriação dos historiadores de narrativas como “fontes”. Para o autor, a história oral se tornou “terra de ninguém”. Defende o ponto de vista de que a história oral não deve ser apenas apoio ou meio para a pesquisa, mas um fim que visa escutar a voz dos excluídos e trazer à luz realidades indescritíveis para promover a transformação social.

Nestes casos, o pesquisador muitas vezes cede o texto para a pessoa entrevistada, ou seja, a autoria do texto passa a ser do entrevistado, ainda que recriado e redigido pelo pesquisador. Esta metodologia é bastante importante quando o pesquisador tem como pressuposto ético e político contribuir para práticas, fazeres, saberes e pessoas que não têm o seu conhecimento reconhecido pelas classes e lógicas dominantes.

Em outros casos, o que está em jogo é reconhecer acontecimentos, estranhamentos, situações que revelam minorias excluídas pelas lógicas normativas de inteligibilidade e que, por isso, passam despercebidas. A ideia de excluídos, neste caso, é ampliada para uma perspectiva culturalista que vai além

das desigualdades que se dão somente por classes sociais, compreendendo também gênero, etnia e os corpos que, por diferentes razões, estão apartados de sistemas de inteligibilidade e que não foram por isso identificado como minorias.

São minorias que não se definem em uma identidade única, mas transitam em vários grupos e subgrupos. Por exemplo, aquele estudante que passa toda sua vida na escola sem ser visto, muitas vezes, é um jovem que tem dificuldades de aprendizagem, mas, de acordo com as regras, não causa problemas, por isso, vive na escola um estado de apagamento.

O mesmo ocorre com os crescentes números de professores afastados por perturbações psicológicas: síndromes do pânico, ansiedade e depressão. O que estas pessoas sentem e querem expressar nem sempre passa por uma categoria identitária, por uma consciência política e militante, ainda assim, constituem uma voz, um ritmo, uma intensidade que pode nos mostrar aspectos importantes que não tomaram forma legível em pessoas e contextos.

Quando uma microimagem é constituída, as identidades, como, por exemplo, ser negra e/ou ser homossexual, estão sempre presentes, mas também com elas formas de existir que geram deslocamentos no espaço/ tempo escolar e que exigem do professor um esforço para ler uma teatralidade que se refere a modos não familiares e que se relacionam com as próprias idiossincrasias do professor.

O corpo docente e a direção da escola, de diferentes maneiras, tecem leituras sobre o seu cotidiano, sobre os acontecimentos e sobre os estudantes. Muitas vezes, porém, estas “traduções” buscam silenciar os ruídos da sala de aula. Isso é feito por um mecanismo de homogeneização: “todos os estudantes participaram da proposta com engajamento” ou, por exemplo, supomos algumas informações a respeito da vida dos estudantes que nos “permitem” justificar esta ou aquela atitude como uma verdade, ou ainda, criamos rótulos para cada jovem que se apresenta diante de nós, como ocorreu na infância com a professora Andreia Lais:

Microimagem nº14:

Eu percebi que era diferente uma vez que a diretora da escola que eu estudava me chamou pra sala dela e eu fui toda faceira. Fiquei lá tomando chá com bolacha enquanto ela desceu na sala e disse que eu era uma pessoa incompreendida pela família, que eu era rebelde porque a família não me aceitava. Afinal, ela foi tentar ajudar, mas estragou mais do que ajudou. Ela só piorou a história. Porque ela foi tentar explicar o que ela não sabia. Ela não sabia o contexto familiar, ela não sabia quem realmente eu era e ela foi tentar explicar aquelas posturas que eu tinha de usar maria-chiquinha, de usar batom, de usar sutiã e acabou errando. Errou na medida. [Pergunto: Como você se sentiu?] Me senti bem né?! Fui na sala da diretora tomar chá com bolacha, eu estava me sentindo o máximo. Mas depois quando eu cheguei na sala todo mundo me olhava porque ela disse que não era mais para todo mundo brigar comigo e me xingar porque eu vinha de uma situação difícil, não tinha pai presente, não tinha mãe presente e por isso que eu era daquele jeito. Depois que eu fiquei sabendo eu falei: - Nossa, mas não tem nada disso na minha vida! Muito pelo contrário, minha mãe me deixa na porta da escola e me busca todos os dias na escola pra eu não faltar. (Professora Andreia Lais, E, 2015. Da tese *Docências Trans*: entre a decência e a abjeção*, defendida por Dayana Brunetto Carlin Dos Santos na Universidade Federal do Paraná, em 2017).

A infância da professora na escola, onde era reconhecida socialmente como menino, e os conflitos provenientes da sua identidade como menina geraram perturbações no contexto escolar. A diretora, bem-intencionada na tentativa de ajudar Andreia, acabou por simplesmente abafar os ruídos e preconceitos o que segundo Andreia Lais gerou novas problemáticas de relacionamento para a criança naquele contexto.

A microimagem nos provoca a pensar em práticas que não busquem reprimir e abafar os ruídos e perturbações, mas trabalhar de forma poética e sensível sobre eles.

O que proponho com as microimagens e a partir da ferramenta de análise conceitual “como se fosse *performance*” (SCHECHNER, 2003) é uma “arqueologia dos ruídos” (DAWSEY, 2007) e não os silenciamentos. O texto, nestes casos, se abre para outras referências e imagens como um labirinto que,

a cada beco, abre uma nova porta, outra referência ou voz, são metáforas contínuas que se fazem, como ocorre na alegoria.

Ao trazer para o texto múltiplas vozes, cria-se uma construção polifônica, em que o pesquisador tem responsabilidade sobre o texto, mas não detém o seu controle. Sobre este aspecto Andréa Serpa também é uma referência. A autora afirma que:

produzir um texto onde as vozes não sejam apenas um ponto de apoio, as escoras, onde vou erguer o prédio de minha sabedoria, sob as quais vou erguer minhas argumentações e verdade, mas exatamente o contrário, são vozes que nos desequilibram, nos convidam para o embate e para o debate. E o desequilíbrio, o conflito entre as muitas vozes, não são o aniquilamento ou rejeição ao outro e ao seu direito de narrar-se. Ao contrário. Dividir nossas experiências, compreendendo que nossas trajetórias produzem diferentes e legítimos saberes, vão nos permitindo olhar para nossas próprias trajetórias de muitos outros lugares. Vão nos permitindo aprender umas com as outras. (SERPA, s/d, p.1)

Compartilhar e sobrepor narrativas são, por isso mesmo, um modo de retomar imagens da nossa memória e contrapô-las a histórias diferentes das nossas, ampliando o nosso repertório e nos permitindo perceber quando o nosso lugar de fala é proveniente de um lugar de privilégio ou não.

Nilda Alves, pesquisadora que recolheu a memória abaixo, se vale de imagens e narrativas corporificadas para destacar modos de subjetivação de professores e de alunos. A pesquisadora traz nas narrativas de professores cicatrizes inscritas nos corpos que se referem às experiências destes profissionais desde a infância na escola.

Microimagem nº15

(...) a vida no Estadual foram anos muito difíceis. Era muita intimidação porque minha mãe e minha família me intimidavam muito, falavam que era muito difícil conseguir a vaga lá, se reprovasse um ano, você estava fora, além de que eu nunca mais ia conseguir essa oportunidade e se fizesse qualquer coisa a gente era expulso. Então tinha a crença arraigada que qualquer coisa que fizesse, no mundo da brincadeira e da 'arte' ('arte' de que eu estou falando é de 'arteiro', era o mundo fora do colégio) não tinha nada a ver com lá dentro. Lá dentro a gente tinha que ser muito disciplinado, aquele negócio de cantar o hino... Por um lado, eu admirava muito os indisciplinados, entendeu? Mas eu tinha muito medo e,

tanto que o meu apelido no primário era, eu sou uma pessoa muito falante depois de adolescente e adulta, quando criança, o meu apelido era “Presente”, porque era a única coisa que eu falava.

Eu era muito intimidada e a escola também era uma coisa intimidante...a maioria era classe média. Lá, era tanta discriminação que tinha a merenda que ficava num lugar nos fundos (o colégio é gigante, tipo o CEAV6) e a merenda ficava num lugar dos fundos e o pessoal que ia merendar no colégio, que não devia ser 10%, eram geralmente pobres, mulatos, tinha um lance de cor também muito forte e o pessoal debochava da gente na fila; eu ia porque realmente tinha fome e minha família era muito pobre e eu sempre merendei mesmo, achava uma beleza... ‘é ruim’ eu ficar com fome por causa disso. Mas era uma brincadeira o tempo inteiro: “você não tem comida em casa?”; “morto de fome”; entendeu? Porque quem tinha, a maioria, [não entrava na fila que] era um lugar de discriminação, ia para a cantina que vendia coisas ou levava aquelas merendeiras lindas, na época, setenta e poucos, tinha muitas coleguinhas que tinham a merendeira térmica, coisa que eu achava ‘admirável’. (Professora Rossana. In: ALVES, N. Imagens de professoras e redes cotidianas de conhecimentos. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 19-36, 2004. Editora UFPR.p.25.)

Na microimagem temos ao fundo, no segundo plano, a fila da merenda, uma fila de pobres e mulatos famintos. No primeiro plano, em evidência, a cantina com seus aromas quentes e produtos expostos uniformemente. Mas a imagem apresentada traz ainda um terceiro elemento, além da cantina e da fila da merenda, temos a imagem de *merendeiras lindas*.

Encarnadas como fada madrinha, as *merendeiras lindas* surgem na *microimagem* como uma presença mágica que não somente acaba com qualquer vestígio da fome como também dignifica. As merendeiras desfariam a linha abissal que separa ricos de pobres, não fossem o fato de custar “setenta e poucos”.

As *merendeiras lindas*, parecem evocar um imaginário similar aos dos contos populares que narram a história de uma panela que, quando governada pelas palavras: “Panelinha, cozinhe!”, produz todo tipo de comida, capaz de acabar com a fome de toda a gente do mundo. Assim, as merendeiras parecem evocar um desejo de reunir em um mesmo plano, famintos e não famintos,

brancos, mulatos e negros. As merendeiras térmicas se abrem como conchas fantásticas que conservam uma pérola preciosa que afasta o espectro da fome.

Curiosa imagem, visto que as merendeiras, também são mulheres da classe trabalhadora que preparam o alimento para os estudantes, fadas madrinhas disfarçadas em seus anônimos aventais xadrez bem miudinho, como os dos livros encapados. Lembro-me desta trama tão típica como de meus pratos de merenda preferidos: macarrão parafuso com salsicha e polenta com molho, como lembro também aquilo que não me agradava de jeito nenhum: mingau!

Ao contrário da professora Rossana, vivi outra condição social e outro tempo na história da merenda no Brasil. Como professora e como estudante, comi merenda sem ambiguidade porque também tive lancheira e usufruí, em alguns períodos, do privilégio dos apetitosos lanches de cantina.

Importante perceber na narrativa de Rossana como, na história do Brasil, a merenda escolar é fruto de contradições desde que surge, em um contexto assistencialista, na década de 1950, com verbas da UNICEF (órgão da ONU) sendo oferecida somente aos pobres e desnutridos. Em 1955, através do decreto nº 37.106, a Campanha Nacional da Merenda Escolar (CNME) passa a ser subordinada ao Ministério da Educação em parceria com organismos internacionais, inclusive órgãos norte-americanos que fazem a sua “contribuição” sob a prerrogativa de favoráveis relações comerciais com o Brasil (TEIXEIRA, 2008, p.24)

Toda a política de combate à fome surgida até então é fortemente influenciada pelas ideias do pesquisador e médico pernambucano Josué de Castro (1908-1974), o primeiro intelectual a estudar a fome no Brasil e criar um mapa das carências alimentares no país com a sua obra mundialmente conhecida, *Geografia da fome* (1946).

Sua pesquisa sobre a fome não somente como falta de alimento, mas também enquanto carência de nutrientes e a ideia da alimentação como um direito que implicava mudanças políticas estruturais, como diminuição do poder das classes dominantes e a reforma agrária, influencia fortemente todas as ações que contribuirão para a instauração da merenda como direito.

Depois de ações tímidas, mas significativas neste campo, em 1964, com o golpe militar, instaura-se a Ditadura Militar que, entre outros crimes, põe fim aos direitos sociais que vinham sendo conquistados. Josué de Castro e tantos outros intelectuais brasileiros são exilados e, somente em 1988, após a promulgação da Carta Magna, a merenda escolar passou a constituir-se responsabilidade do Estado. Esse aspecto é reforçado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996.

É, portanto, recente no Brasil a ideia da merenda escolar como direito, prática pedagógica capaz de fomentar hábitos alimentares saudáveis e o convívio social. Em alguns contextos, porém, a merenda ainda está associada a ideias assistencialistas sendo desvalorizada e reafirmando os preconceitos.

Em 2012, em pesquisa de campo em um bairro da zona Sul de São Paulo, me lembro de uma importante líder comunitária dizer com orgulho que “os meus filhos não comem merenda”. De um lado, a sua fala revela que nem sempre a merenda é boa como deveria, de outro, ela parece encarnar os sentidos da fala da personagem Zé Luiz de *Homens e Caranguejos*, de Josué de Castro, quando diz: “na minha fome mando eu!”

A fala evoca tanto a necessidade básica para a sobrevivência, como a consciência política de quem tenta se sustentar como governante de si, consciente das dinâmicas oportunistas que o fenômeno da fome envolve. Mas quem tem fome não pode esperar. Pouco a pouco, embora envolva posições ainda ambíguas, houve um processo importante de ressignificação da merenda não como assistencialismo, mas como direito social conquistado que precisa ser mantido e cuidado.

Os estudantes secundaristas de hoje sabem muito bem disso, pois em meio a reivindicações por merenda de qualidade, diferente da “merenda seca”⁵⁹ que vinha sendo distribuída em muitas escolas e com o consequente “escândalo da merenda”, em 2016, que ficou conhecido como “Máfia da Merenda”, jovens das escolas estaduais e de ensino técnico (Etecs) se mobilizaram fortemente e chegaram a ocupar a Assembleia Legislativa de São Paulo (Alesp), em 3 de maio de 2016, exigindo que fosse instaurada a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da Merenda.

⁵⁹ Produtos industrializados como bolacha, suco de caixinha e barra de cereal, muitas vezes destinados a jovens que permanecem na escola em período integral.

A CPI da merenda apontava contratos com sobrepreço que a Cooperativa Orgânica Agrícola Familiar (Coaf), de Bebedouro (SP), firmou no valor de 11,4 milhões de reais com a Secretaria da Educação do governo de Geraldo Alckmin (PSDB). Durante a investigação, os estudantes, à revelia, participaram de todas as sessões plenárias, sofreram violência policial, e, apesar da pressão popular em nome dos estudantes, houve proteção do alto escalão do governo e a CPI foi encerrada sem punir nenhum político.

Ignorado, o fantasma da fome ronda, quiçá, o imaginário os ladrões de merenda. E, enquanto as fadas madrinhas não se fazem presentes, a fome se faz. Tão presente é ela no cotidiano que querem torná-la natural, invisível. Porém, nas agendas ocultas das escolas brasileiras, ela sempre emerge: “psora, tá na hora no recreio? tô com fome, não como desde ontem”. Ou então um ruído cintilar de pacote de bolacha ou bala faz ressoar em raros momentos de silêncio na sala de aula e todo um coro de famintos se volta para aquele que o porta nas mãos e, em uníssono, dizem: “ou, dá um aí”. Muitas vezes nem sabem o que é, mas trata-se de comida!

A próxima microimagem traz uma situação um pouco diferente, pois a situação descrita ocorreu em uma rica instituição educacional:

Microimagem nº16

A gente se achava muito moderno e resolvemos fazer carimbos com legumes. Era muita comida, cortava os legumes e fazia formas, batata à vontade, chuchu, abobrinha. Não foi no mesmo período, mas a gente já tinha ido ao aterro, um trabalho de educação ambiental... ver a reciclagem de garrafas, vimos o filme *Ilha das Flores*, uma ilha no Sul do Brasil que mostrava gente comendo lixo, o tomate que ninguém quis.

Ao fim da atividade, fizemos uma roda e uma criança olhando o que havia restado dos carimbos disse: e agora professor, levamos pra Ilha das Flores? Foi um chute... não é só o discurso educativo, vou fazer isso para isso, o que é, é a vida. (LEONARDI. Imagem colhida em campo, outros educadores. São Paulo, 2015)

A percepção não familiarizada da criança construiu a microimagem narrada, compôs a cena e as sobreposições – legumes que iam para o lixo e a

Ilha das Flores. Uma criança coloca diante de um público adulto, educador, que se acha em pleno controle de um *logos* algo exorbitante que os escapou e, assim, confirma a afirmação de Christine Greiner (2014) de que a percepção já é pensamento.

Ao fazer isso, a criança denuncia uma educação muito bem pensada enquanto argumento, metodologia, processo e projeto, mas que se perde em um sensível, pelo desperdício e pelo esquecimento da miserabilidade presente em outros contextos.

De um lado, a proposta pedagógica – ir ao lixão, assistir ao documentário *Ilha das Flores* – gerou melhores condições para que a criança percebesse algo de modo crítico e se expressasse; de outro, revela que uma educação comprometida com o social não pode debruçar-se somente sobre si mesma como desabafa o educador na microimagem – “não é só o discurso educativo, vou fazer isso para isso, o que é, é a vida”.

E a vida, conforme abordei anteriormente, não é composta somente por uma semiologia, mas também uma sismologia que analisa os ruídos, tremores e também as causas e as novas distribuições que estas mudanças podem gerar no plano cotidiano.

A tendência mais comum nos processos educativos em uma educação moderna é oferecer resistência a estes abalos sísmicos em nome de uma linearidade da aprendizagem como se esta também não fosse como as microimagens que apresento: fractal, ou seja, composta por partes que podem tecer diferentes rearranjos e sentidos. Esses rearranjos, esta colagem de pontos de vista, revela ao educador-artista suas falhas e contradições:

Microimagem nº17

Era uma turma muito difícil de trabalhar, eles eram muito inteligentes e criativos, mas quando íamos para o espaço aberto fazer a aula muitas vezes eu não conseguia falar, explicar a proposta, comecei a fazer isso antes de sair da sala de aula para, quando chegássemos no espaço aberto, já soubéssemos o que fazer. Eu sempre achava que já havíamos avançado, superado este estado de excitação inicial com a liberdade e que agora já era possível fazer uma roda no espaço aberto e dali começar. Eu desejava fortemente inscrever um espaço

de outra natureza, me frustrei muitas vezes porque muitos estudantes pareciam querer fazer a aula, mas demonstravam-se incapazes de ouvir. Não podendo explicar a proposta, depois de tentar muitas vezes, subimos de volta para a sala de aula. Eram crianças, mas expliquei-lhes que se nós não pudéssemos fazer uma aula prática por falta de escuta eu teria que propor atividades mais teóricas ou retornar as propostas práticas dentro da sala de aula. Cansada de fazer combinados que não se cumpriam fiz esta fala, da professora tradicional e ao final disse: “Fui clara?” Um garoto negro levantou a mão e me perguntou, “como assim professora? O que é ser clara?” (LEONARDI. Registro de meu Diário de Campo. São Paulo).

Expliquei que ser clara era colocar luz sobre algo que não estava iluminado, mas não convenci nem a mim mesma e a imagem desse garoto negro se abateu sobre mim e me mostrou o que eu não queria ver. Ele foi coerente, enfático, didático e conciso aos nove anos de idade.

Fui para casa decepcionada comigo e me lembrei do escritor africano Hampaté Bâ: “A fala é divinamente exata, convém ser exato para com ela. A língua que falsifica a palavra vicia o sangue daquele que mente. Aquele que corrompe sua palavra, corrompe a si próprio”. (HAMPATÉ BÂ, 1982, p.187) Sem perceber eu havia corrompido a palavra, corrompido a mim mesma e a imagem do garoto negro e dos meus ancestrais exigiam reparação para que ambos pudéssemos ficar em paz e, na semana seguinte, eu o fiz.

Nem por isso, esta microimagem deixou de me acompanhar, pois ela é um importante exemplo de como não há discurso que não pressuponha o poder. Foucault (1984) nos lembra de que o poder, enquanto uma metafísica, não age, não vê e não fala: nós falamos por ele!

Microimagem nº 18

Ele toma ritalina, e é bem novo, tem 13 anos, tem uma fala meio enrolada e diz umas coisas nada a ver com o assunto que tá rolando. Ele se expõe, sabe? A imagem que fica pra mim é ele falando e as pessoas com cara de nada, criticando. Ele é muito sem noção, tudo é muito forte e muito intenso,

ele tem atitudes extremas. O corpo dele revela isso, ele sempre chega de moletom, capuz, cabeça baixa, é um corpo que tá fechado.

Chega sempre atrasado e tem um corte característico de quem sofre *bulling*, um corte quase “tigelinha”, é um jeito, não é o corte em si... eu vejo este tipo em várias pessoas, são recortes da infância. Lembro de um menino que tinha esse corte. Ele tenta demais entrar no grupo e acontece sempre o contrário do que ele quer. (LEONARDI. Imagem colhida em campo, outros educadores. São Paulo, 2016)

O estudante que diz coisas “fora de hora” ou diz coisas aparentemente “sem sentido” desafia ordenações, quebra continuidades, rompe com a minha ideia de processualidade. Ele funciona e desfunciona à sua maneira e isso gera desequilíbrio.

Como educadora, acredito que tal atitude atrapalha o processo justamente porque rompe com a minha ideia de processualidade. Esse jovem está “impedindo os demais de aprender”, segundo uma lógica moderna. Entretanto, em uma perspectiva contemporânea, posso me perguntar que colapso anuncia, que novos territórios reivindicados sou incapaz de enxergar? Talvez eu não seja nunca capaz de enxergar, mas ao menos fazer-se essa pergunta pode ser importante.

Contudo, falar sobre o que não posso enxergar no ambiente escolar é quase como reconhecer, não uma dificuldade, mas uma incompetência, em um sistema forçosamente meritocrático. Então, o que o professor acaba fazendo muitas vezes, é olhar para este jovem individualmente como alguém que tem um problema, e ele provavelmente tem, como todos nós.

Por outro lado, este jovem cria em meu cotidiano uma imagem que escapa do adestramento. Esses pequenos acontecimentos, ou micropercepções, são sempre perturbadoras, estranhas, inconclusas, como vimos no estranhamento brechtiano, pois, sobre elas, não posso apreender um personagem coerente ou reconhecer uma unidade perdida. Uma microimagem como esta não se deixa capturar, mas nos captura.

O estudante descrito na microimagem acima, não seria mais um jovem que denuncia uma ditadura da lógica e do sentido em detrimento de um sensível que não consegue encontrar lugar? Quando descrevo a microimagem

não sou eu também flagrada pela mesma ditadura e por um desejo de acolher um sensível que não acha espaço?

Entre outros aspectos, este jovem denuncia uma normopatia da lógica e do sentido que, no meu cotidiano atravessado por tantas necessidades aparentemente primárias, não posso ou não sou capaz de olhar, sob o risco de me desequilibrar, de vivenciar também eu o desamparo de não ser aceita, ou não ser acolhida por não localizar os meus pares e que, em resumo, são “os sujeitos” que também atuam sob a marca da lógica e do sentido.

Meu intuito não é, com uma microimagem, esgotar as possibilidades do sentido, pois estas, como já afirmei, se constituem de uma trama entre o conhecimento corporificado, vivenciado e esta forma de registro de arquivo que proponho. O sentido, portanto, remete às sensações que uma microimagem pode provocar, ou à sua própria incompreensão ou inacabamento.

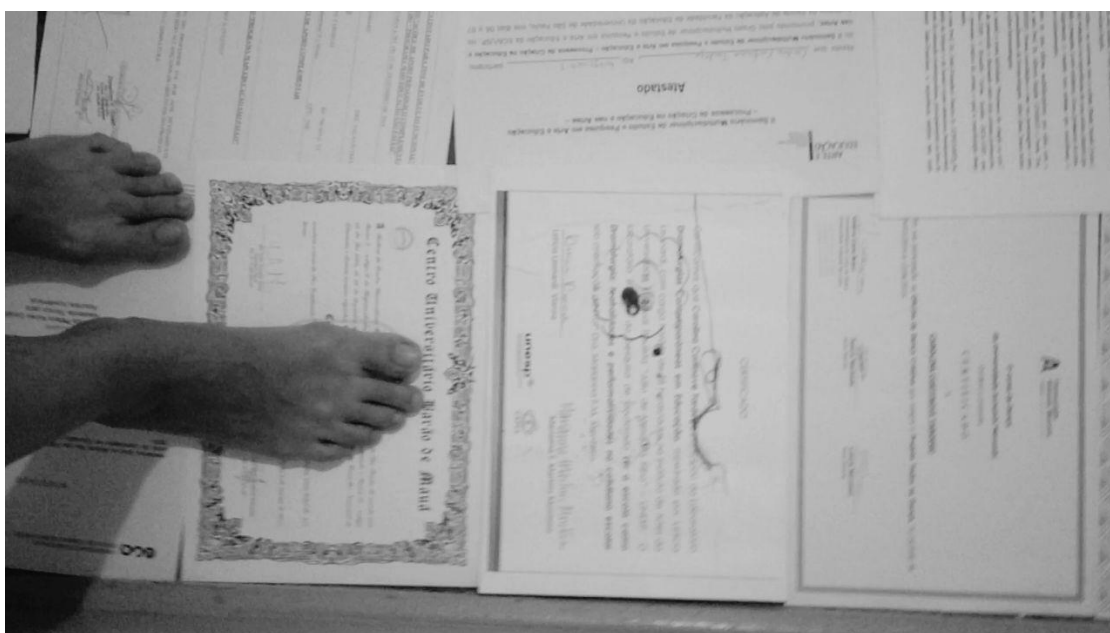
Este recorte de imagens é uma amostra com as quais consegui me relacionar, transcriar, traduzir. Minha escolha no trato destas microimagens provenientes principalmente de entrevistas, de um lado, preservou o anonimato das pessoas pesquisadas; de outro, ressaltou não os aspectos individuais, mas a “singularidade enquanto singularidade qualquer” (AGAMBEN, 1993, p.11-12). Este qualquer é, para Giorgio Agamben:

Um conceito que escapa à antinomia do universal e do particular é-nos desde sempre familiar: é o exemplo. Qualquer que seja o âmbito em que faça valer a sua força, o que caracteriza o exemplo é o facto de valer para todos os casos do mesmo género e, simultaneamente, estar incluído entre eles. Ele é uma singularidade entre as outras, que está, no entanto em vez de cada uma delas, vale por todas. Por um lado, todo o exemplo é tratado, de facto, como um caso particular real, por outro, reconhece-se que não pode valer na sua particularidade. Nem particular nem universal, o exemplo é um objecto singular que, digamos assim, se dá a ver como tal, mostra a sua singularidade. (AGAMBEN, 1993, p.16)

A partir destas singularidades descritas por Agamben, nem particular e nem universal, busquei pensar, visualizar ou imaginar que novos territórios esses corpos não representados, ou não representados em uma única categoria, reivindicam de modo a contribuir com o que Sandra Mara Corazza (2015) denomina de “tradução educacional” por intermédio das experimentações de “escrileituras” (escritas-leituras) que tem o professor, tal qual o professor-perfomer, como um “intérprete criativo”.

Nestes cinco últimos quadros temos, em linhas gerais: o conflito de gênero de uma criança em uma escola que não tem recursos para pensar a questão de modo amplo, a fome e a questão da desigualdade social representada nos carimbos de legumes, uma criança que revela o racismo na linguagem do professor e um jovem que busca um lugar sensível em meio a um logocentrismo que ele insiste em desafiar.

O LABORATÓRIO DRAMATURGIAS CONTEMPORÂNEAS EM EDUCAÇÃO



Microimagem da professora Carolina Cortinove em performance, foto de sua autoria. Registro da performance disponível no site do Laboratório Dramaturgias Contemporâneas em Educação: <https://dramaturgiasemeduc.wixsite.com/website>

Ao longo dos primeiros movimentos deste trabalho busquei traçar um caminho que apresentasse alguns elementos importantes para pensar como a educação tende a reagir aos “abalos sísmicos” vivenciados na sala de aula e na escola. Procurei investigar como a arte, sobretudo as artes cênicas, pode traçar rotas alternativas para mudanças de perspectivas das formas mais tradicionais de percepção.

Apresentei as microimagens como uma forma de se relacionar com o cotidiano buscando acolher e registrar as surpresas, os estranhamentos e os desamparos que experienciamos atuando como professores, entendendo que essa ferramenta inventiva pode oferecer outras possibilidades de relação com os contextos educativos na perspectiva de uma atitude mais contemporânea em relação aos processos de aprendizagem e criação.

Compreendo a contemporaneidade, neste contexto, como uma atitude que busca viver as situações e dentro delas gerar potencialidades em uma ação coletiva, conforme a perspectiva de uma educação menor (GALLO, 2002). A contemporaneidade, enquanto atitude, busca aproximar arte e vida, é

a compressão das instabilidades que cercam o cotidiano, o inacabamento e a fragmentação como partes de uma trama que constitui a escola e o cotidiano.

Observamos nas microimagens escolhidas e apresentadas até aqui professores que colocam seus corpos em uma relação sensível com outras pessoas, com os espaços, com as imagens, atos e narrativas dos mais surpreendentes. Trata-se de uma abertura ao momento presente de um corpo vibrátil que mantém viva as relações e processos criativos, mas é esta mesma abertura que necessita de cuidados.

Alguns movimentos de abertura e cuidado com o corpo vibrátil foram ensaiados por um grupo de professores da rede pública de educação que me acompanharam no Laboratório Dramaturgias Contemporâneas em Educação (2017). Este quinto movimento, em consonância com o *site*⁶⁰ em construção, é uma tentativa de registro corporificado daquelas experiências. Assim, para tal empreitada, tornou-se fundamental não somente me perguntar para que e como registrar, mas também perpassar alguns conceitos como: a noção de eu, de sentido e de acontecimento.

Uma introdução ao laboratório: como, por que e para que registrar as experiências

Depois de redigir um extenso diário de campo que me acompanhou ao longo de todas as semanas do Laboratório Dramaturgias Contemporâneas em Educação, a organização deste material e a produção de um “arquivo” para ser compartilhado com outras pessoas tornou-se uma tarefa difícil para mim.

Todas as experiências sensíveis que eu havia compartilhado com aquele grupo de professores não cabiam no presente da minha escrita, de modo que era muito complexo corporificar este arquivo, ou seja, trazer vestígios de repertórios de experiências tão íntimas, singulares, cuja força e a potência estavam voltadas para os atuantes e não para um público ou para leitores. Talvez, por isso, tenha se tornado tão complexo exteriorizar o trabalho.

Algumas questões originais pareciam-me agora mornas, sem a densidade e a força das práticas desenvolvidas na sala 209 ou na profusão de

⁶⁰ Disponível em: <https://dramaturgiasemeduc.wixsite.com/website>. Acesso em 11 mar. 2019.

sons e imagens do terminal Barra Funda do Metrô ou ainda na calçada molhada, fresca, depois da chuva da rua Dr. Bento Teobaldo.

A imagem da professora Carolina descendo as escadas da sala 209 me ocorre enquanto escrevo. Ela canta uma canção que criou no laboratório: “todo dia, um ponteiro aponta pra mim”... Quero ser capaz de mostrar como seus pés caminham densos depois da prática da Instalação Corporal (Renata Lima). O ponteiro que ela canta me atravessa, mas ainda assim procuro criar um arquivo “sobre o laboratório” no desejo de “colocar os pingos nos ‘is’”.

Contudo, sei que este material só faria algum sentido para o leitor se puder ser transformado em um registro “para” alguma coisa que se experimenta e se configura em seu presente, algo que coloca o corpo de quem lê em “estado de arte”, ou seja, um corpo que pode ser tomado também por sensações. Um registro que pode afetar para além do campo cognitivo.

Não me sinto capaz, nem de perto, de convocar os sabores da experiência. A professora Alice, a cada encontro, levava para o nosso café um quitute mais gostoso que o outro. Um dia, fez um bolo de cenoura e cortou em pedacinhos tão iguais que suspeitei que ela tivesse utilizado uma régua para fazê-lo. Depois, embalou-os um a um num plástico que eu nunca tinha visto, mas que dava a impressão de que tinham sido feitos por uma confeitaria. Enquanto escrevo, sinto que ofereço ao leitor apenas o embrulho do bolo de Alice, o lindo plástico com algum vestígio de cobertura de chocolate, mas não há bolo para saborear!

Procurei encontrar um percurso vivo para o registro, mas sem negar a importância de descrever ao leitor o caminho percorrido. Optei, de um lado, por descrever este caminho e, de outro, passei a me perguntar quais eram os aspectos deste laboratório que emergiriam à superfície como uma brecha de vida, constituindo assim um arquivo encarnado, ou seja, capaz de captar elementos do “ao vivo” e dos corpos presentes.

Selecionei tudo aquilo que ainda gerava reverberações em meu corpo vibrátil de pesquisadora. Colei estas microimagens – narrativas, atos, fotografias e vídeos – em um *site*⁶¹ que pode ser acompanhado pelo leitor e deixei-me guiar pelo desejo e por uma metodologia outra. Se fizer sentido para mim, fará para

⁶¹ Disponível em: <https://dramaturgiasemeduc.wixsite.com/website>.

outros professores como eu, isso porque nesta prática residem dois conceitos que se distinguem de nossa lógica ocidental: a noção de eu e a ideia de sentido.

Estas noções estão muito mais próximas do estoicismo e de uma releitura que Gilles Deleuze fez a partir dele. Estão em oposição, portanto, aos modelos platônico e aristotélico herdados pela cultura ocidental que são padrões que deram origem aos modos de conceber grande parte do pensamento no âmbito das ciências humanas.

Pois bem, para os estoicos, a noção de eu é um eu transcendente. Por exemplo, a melhor professora de teatro que posso ser não se refere a um eu da minha personalidade com meus vícios e características banais, mas à possibilidade de descobrir em mim uma “Razão universal, intrínseca a todos os homens e ao próprio cosmos”. (HADOT, 2014, p.293)

Nessa “Razão universal” reside uma calma, uma tranquilidade, a sabedoria e o silêncio caros a algumas fases importantes dos processos artístico-pedagógicos, à formação dos grupos e à escuta. Contudo, nesta mesma “Razão universal” reside, por vezes, a necessidade de força para vencer os desafios do dia a dia com alegria, a urgência para cumprir prazos, energia e fogo. Essa consciência universal é para mim uma consciência não de uma essência, mas de uma alquimia dos elementos; por exemplo: aqui coloco mais ar, menos água, agora precisamos de mais fogo, ou o momento é de aterrar. Para realizar esta alquimia me pergunto: “o que este grupo precisa agora? O que eu preciso ser agora?”

São movimentos que o educador-artista vai tecendo no presente. Em diversas circunstâncias escutei de meus colegas de trabalho na escola: “você é uma professora muito calma, muito tranquila”; porém, meu eu cotidiano não é tranquilo, ou melhor, não é somente tranquilo. Isso porque não se trata desse eu psicológico. Estou me referindo a um “eu transcendente” com base no qual eu posso ser, trabalho para ser, acredito que sou e isso em diferentes momentos se torna uma realidade, assim como ocorre no teatro quando o ator manifesta algo para o seu público porque estuda para aquilo, acredita e vive aquilo que faz.

Esta ideia de estudo, de labor e de atenção sobre alguns estados cotidianos foi fortemente desenvolvida na Antiguidade, quando a filosofia compreendia o estudo, a leitura, os diálogos, mas também uma série de

exercícios práticos que tinham como objetivo a busca pela sabedoria e um bem viver.

No estoicismo, no entanto, não existe uma cisão que opera em um eu profissional e em outro eu cotidiano, isso porque o exercício não é utilitário, mas uma arte de viver. Segundo Pierre Hadot (2014), para os estoicos, há apenas uma razão e essa razão é o verdadeiro eu humano.

Percebo, portanto, uma lacuna ou um descompasso quando, por diferentes razões, esses territórios da arte-educação, da pesquisa artística ou das experiências cotidianas ficam desconectados ou segregados, pois o verdadeiro exercício se dá quando estes campos, que são a própria vida, constituem uma coesão, cuja busca é o próprio exercício. O “eu transcendente”, na perspectiva estoica, não é a negação desse “eu cotidiano”, mas a sua superação: aí reside toda a diferença e toda a dificuldade em alcançar a coerência.

Segundo Cassiano Quilici, em várias pedagogias contemporâneas do ator há uma crítica implícita a essas cisões e conseqüentemente aos modos de viver o cotidiano. Para este autor,

entender o cotidiano como o lugar da automaticidade das ações e dos comportamentos é reconhecer uma espécie de alienação ou de cisão na subjetividade, a predominância de uma experiência que fragmenta corpo e mente. (QUILICI, 2015, p.118)

Os professores parecem fazer a mesma crítica à automaticidade e à alienação a partir de um programa performativo realizado no Terminal Barra Funda do Metrô, que consistiu em andar em fila “enraizando os pés no chão” a partir da respiração e da Instalação Corporal, pausar; quem está à frente se desloca do grupo, volta-se para a fila e oferece um pote. Individualmente, cada pessoa caminha até o pote, se ajoelha com as mãos para trás, pega com a boca o conteúdo e volta para o fim da fila. O professor Alexandre Marques registrou assim o acontecimento:

Microimagem nº19:

Na linha de produção
Da máquina do transporte público
E do transtorno tácito,

Da indiferença explícita,
Quatro corpos enigmáticos
Sem acelerar o ritmo.
Mesmo assim, dificultando o trânsito
Em meio a moinhos de gastar gente.
Gente, o que é isso?
É uma intervenção artística
É um pessoal meio xarope
É esse povo da UNESP
Vão distribuir comida?
A máquina do sujeito oculto é confusa
Também, não pode parar
E funciona mesmo desregulada
É... SÓ funciona desregulada
Quiçá fosse esquizofrênica
Se esquizo fosse
Faria um minuto de silêncio
E os sujeitados - seus sujeitos
Parariam
Para ouvir vozes dissonantes
Ou se perderiam num silêncio introspectivo
Em fruição e contemplação
E comeriam menos ração
E seriam menos marcados.
Deixariam de ser massa,
Deixariam de ser gado,
Mas a máquina, que não pensa,
Produce gente que não pensa
Na máquina
Que não pensa.

(Alexandre Marques, professor de filosofia, *A Fila da Ração*, novembro de 2017. Registro em vídeo também disponível no *site*, realizado por uma transeunte que passava no terminal e filmou a ação publicando-a numa página destinada a professores da rede pública de educação).

Os corpos na microimagem criada pelo professor não negam o paradoxo da sua fragmentação e cisão e na própria descontinuidade procuram estar juntos e integrados coletivamente.

Como o eu da “Razão Universal” não é uma imagem platônica ideal, mas simplesmente “aquilo que está”, estes paradoxos e as dificuldades podem ser reveladoras da função que um arquivo encarnado pode adquirir, ou seja, opera como um enigma do presente que não quer excluir o paradoxo, mas trabalhar com ele:

Microimagem nº20

Era uma sala de aula de mulheres. Eu, homem, esquecia-me naquelas horas que esta sala de aula estava inserida numa prisão, e que elas estavam privadas de sua liberdade. Por isso, quando me pediram para ler “cinco minutos de sabedoria”, eu li, ainda nas primeiras palavras a luz acabou em todo pavilhão, fez-se ruído na prisão, mas elas rapidamente, sedentas, se agilizaram: “pega o bic”. Pronto, eu estava rodeado de dez ou quinze isqueiros bic acesos, como em um círculo de fogo ao redor de mim e do livro, conclui a leitura dos “cinco minutos de sabedoria”, a carcereira batendo na porta e me apressando para sair. Nunca mais me esquecerei. (LEONARDI. Imagem colhida em campo, outros educadores. São Paulo, 2019)

Creio que um registro encarnado tem o mesmo efeito que um “bic” na prisão: é capaz de criar gestos que iluminam a experiência e a constituem como tal. A luz aqui se faz não enquanto semiologia, busca por uma verdade, mas enquanto gesto, sentido na perspectiva estoica.

O sentido, neste contexto, está para o acontecimento, a luz que acaba em todo o pavilhão e os isqueiros bics que se ascendem com as palavras de sabedoria, construindo uma dimensão fantástica, uma trama de força e potência de movimento entre outros lugares e tempos.

O bic fulgura e as mulheres ascendem, esta ampliação do movimento presente na microimagem ocorre no corpo desse professor, mas também de todas aquelas mulheres. Ao me narrar a história ele é capaz de, a um só tempo, olhar com um olho as coisas a situação e com o outro olho, a linguagem.

Trata-se de um exercício da percepção que vivencia a experiência ao mesmo tempo em que pode lê-la com os olhos da linguagem. Esse trânsito entre os dois olhos é o acontecimento ou o sentido na perspectiva estoica: “transitoriedade que apresenta uma metafísica outra, segundo a qual o ser não exatamente é, mas está sendo, e em função de algo que ora lhe acontece” (SALES, 2003, p.9), é por isso que mulheres encarceradas podem estar sendo livres naquele instante que para o professor durou uma eternidade; “jamais me esquecerei”.

Mas o acontecimento só pode emergir “pelo verbo, pela linguagem”, é o que se dá entre os corpos das mulheres e a linguagem. Existe um paradoxo aí, pois o evento na prisão é inexprimível em linguagem, não sabemos que cheiro tinha aquela sala, quem eram aquelas mulheres; se fazia frio, supomos apenas, mas, ao mesmo tempo, o paradoxo é que se não houvesse linguagem, não haveria acontecimento: “O paradoxo aparece como destituição da profundidade, exibição dos acontecimentos na superfície, desdobramento da linguagem ao longo deste limite”. (DELEUZE, 1969/1998, p.9)

É por isso que para Deleuze o sentido não é o significado, a profundidade, aquilo que não se revelou ainda, mas aquilo que está na superfície. O trânsito do corpo para a superfície é o caminho para o sentido. Temos aí uma perspectiva do sentido como sendo uma prática de ações cotidianas que vamos tecendo nos encontros, nas misturas e nas invenções, o acontecimento dos bics na prisão e a performance da Fila da Ração criada pelos professores são seu próprio sentido.

Gosto de pensar que o sentido é, portanto, algo que se faz na costura com as pessoas, as histórias, as sensações corporais, os movimentos do presente, o sentido não é, não está dado e nem pode ser descoberto, só pode ser tecido, traduzido, inventado, pois é impermanente.

Esta professora participante do laboratório parece compreender bem o sentido enquanto ação quando afirma:

Acho que é mais uma coisa sensorial. Quando eu fui no terreiro, quando eu fui no centro espírita, na igreja católica, na igreja evangélica, no seicho no ie eu vou mais pelo sentido, eu quero ver o que a gente sente. Até quando eu fumei maconha (todos riem, você já fumou maconha?). Sim, eu queria ver o sentido, se você sente mesmo um negócio. Eu pesquiso. (Ela pesquisa no próprio corpo, todos riem). (Declaração oral, registro em áudio. Dramaturgias Contemporâneas em Educação, 2017.)

A professora de educação infantil parece compreender a ideia de sentido como aquilo que ocorre no corpo e com o corpo, na superfície das coisas, ela traça em sua vida uma pesquisa consigo mesma e essa pesquisa constitui o próprio sentido e a vida. Ao realizarmos o primeiro programa performativo durante os laboratórios, mostrou-se muito íntima da rua, habituada que estava com a experiência da pesquisa que parte do corpo, de um corpo vibrátil desperto.

Metodologia e perguntas de pesquisa acerca do Laboratório Dramaturgias Contemporâneas Em Educação

Microimagem nº 21:

São concentrados, críticos, divertidos e falam muito!!! Emendam um caso no outro, o que para mim será um banquete se conseguirmos levar tudo isso que se tem a dizer para o jogo e a poesia. Outro risco grande é cair no velho muro das lamentações, a terapia professoral que vai assumindo moralidades e caminha a vinte anos de distância da poética. Vejo-me absolutamente seduzida pela tagarelice e faço um esforço sobre-humano em nome do silêncio, da tranquilidade. Exercito ser invisível, retirar-me, esquecer que eu também sou uma professora tagarela e encontrar “outra”, e encontro. Embebida pelo prazer de observá-los em jogo, de ver algo que não posso supor e nem imaginar. (Meu diário de Campo, Dramaturgias Contemporâneas em Educação, 2017)

Um grupo de professores da rede pública de educação me acompanhou no Laboratório Dramaturgias Contemporâneas em Educação (2017). Este projeto de pesquisa-ação aconteceu no Instituto de Artes da Unesp, de agosto a novembro de 2017. Teve duração de quatro meses, totalizando 23 encontros. Passaram pelo laboratório um total de dez professores inscritos, sendo que sete deles permaneceram e três continuam produzindo registros a partir das experiências vividas, demonstrando desejo em continuar a experiência.

É importante ressaltar que as pessoas participantes do laboratório não representaram a comunidade de professores como um todo, pois se aproximaram dos encontros aqueles já possuíam alguma experiência artística anterior ou interesse pela área, embora fossem professores de diferentes áreas de conhecimento.

O objetivo do laboratório foi criar um espaço coletivo, performático e ritual de compartilhamento poético de experiências de professores em sala de aula por intermédio de jogos teatrais contemporâneos e de elementos da *performance* e da intervenção urbana. Sendo assim, o laboratório compreendeu o processo artístico e pedagógico como indissociáveis e os encontros foram realizados compreendendo reflexões diárias, bem como a produção/criação de registros poéticos que relacionavam as experiências de sala de aula com os acontecimentos vividos nos laboratórios.

A metodologia utilizada nesta etapa da pesquisa alicerçada na pesquisa-ação abordou um movimento de fluxo, de subjetividades, de criação produtora de multiplicidades que suscitou uma cartografia dos cruzamentos entre: as referências bibliográficas da pesquisa de doutorado e as experiências vividas no laboratório que visavam acionar outros tempos/espacos experienciados pelos professores no cotidiano das suas escolas. A cada encontro busquei rever a prática por meio dos problemas que se apresentavam.

A metodologia da pesquisa-ação foi o eixo desta etapa da pesquisa na qual dediquei maior interesse por dois principais ciclos da pesquisa-ação definidos pelo pesquisador australiano David Tripp: um de caráter prático e outro de caráter político. Estes ciclos não são puros e se entrecruzam também com os aspectos tecnicistas da pesquisa.

O ciclo prático se constitui sobretudo na relação do pesquisador com o grupo e na própria experiência, na medida em que os critérios são dados pelo pesquisador visando a melhoria na aprendizagem, na autoestima, no interesse e na cooperação do grupo.

No ciclo político, analisam-se as limitações da cultura, da escola, da universidade e da própria pesquisa sobre a ação, trabalha-se, neste caso, com as relações de poder estabelecidas neste contexto e consequentemente na totalidade das escolas dos professores.

Temos como exemplo das limitações no ciclo político os entraves gerados pelas exigências dos diários de classe, as diferenças de gênero vividas pelos professores, a performatividade do professor e as cobranças normativas da apresentação dele, a discriminação sofrida por professores negros e homossexuais, a ruptura entre escola e família, as limitações temporais que envolvem a organização das equipes, o tempo de registro e criação disponíveis ao professor, a laicidade da educação e o fato de que muitas vezes isso não ocorre, etc.

No ciclo prático, busquei como ponto de partida a introdução de técnicas e fazeres artísticos – alguns desconhecidos pelos professores – mas também tentei compreender práticas e “poéticas de si” (QUILICI, 2015) que eu desconhecia e que os professores exercem em seus contextos escolares. Procurei assim adentrar nos aspectos políticos (ciclo político) ao trabalhar com a cultura escolar existente, mas problematizando o que essa cultura compreende por conhecimento, registro e uma “boa performance”⁶² do professor.

Houve, portanto, um processo de problematização desta cultura que aponta para uma maior justiça social na experiência dos educadores-artistas no espaço escolar. Isso porque muitos desses professores não se encaixam nos padrões de docência legitimados nos espaços educativos.

Os saberes inscritos nos corpos desses profissionais, a performatividade exercida, os aspectos artísticos e perturbadores do cotidiano trazidos por eles, são importantes formas de conhecimento e potência para esses ambientes e que muitas vezes são negados, sob a forma de uma ameaça à ordem.

Para avaliar o trabalho desses profissionais são necessários outros códigos além das pedagogias tradicionais, pois suas práticas estão mais próximas da arte, da performance e de uma educação contemporânea.

Trazar as histórias dessas pessoas na forma de microimagens é um modo de lançar um olhar poético sobre situações que passam despercebidas ou são invisibilizadas na escola. Com essa ação, de um lado, gostaria de estimular outras pessoas a fazerem o mesmo com suas histórias e, por outro lado, ao

⁶² O termo aqui é utilizado em uma perspectiva econômica de autotendimento.

problematizar estas histórias, questiono também os modelos de educação em vigor.

Para a realização desta etapa da pesquisa de caráter participante, parti daquilo que julgava ser um problema, o meu **diagnóstico** era: quando os professores se reúnem querem verbalizar acerca das situações que ocorrem em suas escolas e salas de aula, um estado de angústia é trazido destes contextos de modo que as pessoas sentem necessidade de falar. Assim, cria-se no encontro entre professores um terreno de discussão altamente centrado nas noções tradicionais de política, debate de ideias e crítica, aspectos estritamente voltados para um *logos*.

O professor de rede pública só sabe de um canal para compartilhar o seu dia a dia que é o racional, o falatório. Com isso, que não contempla o todo de sua experiência, empobrecendo-a. (Comentário trazido por uma professora durante a leitura do registro do Laboratório Dramaturgias Contemporâneas em Educação, 2019).

O problema desta configuração que a professora nomeia de “falatório” é que o professor, em muitos casos, não encontra um espaço coletivo para exercitar as práticas que o fortaleçam em um sentido mais amplo que o *logos* e as tradicionais noções de política e verdade. Campo este que está associado em alguma medida ao fazer artístico, ao cuidado e às práticas de transformação de si: práticas e exercícios que tem como objetivo despertar certas qualidades de presença, de consciência e de transformar o modo de ser daquele que a elas se dedica.

Em decorrência deste diagnóstico, a minha ação foi criar um espaço coletivo e performático de compartilhamento poético de experiências de professores em sala de aula por intermédio de exercícios de atenção e percepção, jogos teatrais contemporâneos, elementos da performance, da intervenção urbana e de práticas de registro.

A criação deste espaço foi necessária não somente como “objeto” de análise para a pesquisa porque a metodologia proposta quer romper com uma visão dicotomizada entre “sujeito e objeto”, mas, sobretudo a constituição do *Laboratório* deu-se como uma necessidade de fortalecimento do meu corpo de pesquisadora na relação com o Outro, indo além do utilitarismo das etapas da pesquisa e mantendo este corpo pesquisador desperto.

Procurei instaurar um ambiente de confiança entre os membros do grupo, no sentido de uma responsabilidade compartilhada entre todos os professores. Em meio a este contexto, procurei compreender como os professores (re) elaboram e ressignificam acontecimentos e histórias vividas na sala de aula em diferentes momentos de suas vidas por intermédio de práticas inventivas de escrita ou dramaturgia:

vale a pena falar mais sobre como conseguiu instaurar esse ambiente de confiança e de responsabilidade. Sem isso, o grupo não andaria. Trazer a responsabilidade para nós mostra o quanto você trabalhava muito na contramão dos cursos de formação, “de reciclagem” que estimulam uma passividade e uma sensação de não sermos bons o suficiente. Apenas o instrutor, o mestre ou o doutor tem coisas a nos dizer. (Comentário trazido por uma professora durante a leitura do registro do Laboratório Dramaturgias Contemporâneas em Educação, 2019)

A instauração deste ambiente de confiança descrito pela professora é retomada nesta tese quando realizo uma avaliação do laboratório. Por ora, é importante ressaltar que, para poder viabilizar esta ação com os professores, realizei uma divulgação em escolas públicas, no *site* da Unesp, na DRE (Diretoria Regional de Ensino), nos Sindicatos Municipais de Professores e APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) e também por intermédio do facebook. Os professores inscritos redigiram uma carta de interesse como condição única para participar dos encontros.

A análise desta experiência deu-se diariamente, seguindo o ciclo proposto pela metodologia da pesquisa-ação na interface com a participação dos envolvidos e também pelos registros poéticos (dramaturgias contemporâneas) produzidos pelos professores ao longo do processo. O ciclo da pesquisa-ação completo pode ser observado na figura abaixo:

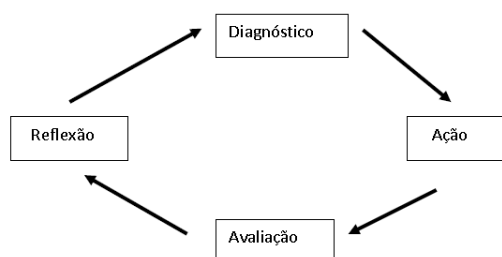


Figura 1: Etapas da pesquisa-ação. Referência: Roberto Jerry Richardson. *Como Fazer Pesquisa Ação?*

Por intermédio destes registros e pautando-me neste ciclo avaliei qualitativamente em que medida o laboratório pode responder a três perguntas primordiais: **1) Como os professores participantes registram suas experiências? 2) O que compreendem por registro? 3) E quais mecanismos abarcam e utilizam como uma forma de cuidado e poéticas de transformação de si?**

Responder a estas perguntas assegura a importância de dar visibilidade às histórias, memórias, imagens presentes no cotidiano do professor que não encontram lugar no currículo e nas formas de avaliação tradicionais, embora compreendam saberes importantes sobre a escola, a sala de aula e prática docente. Estes saberes estão presentes na própria figura do professor, inscritos em seus corpos e na memória como “saberes encarnados”. (TAYLOR, 2013ab)

A supremacia da linguagem escrita supervalorizou os arquivos/documentos em detrimento dos saberes vivenciados, corporificados, enquanto ambos são importantes em sua coexistência, pois cada um deles apresenta potências e limitações.

Neste contexto, um conhecimento corporificado ou encarnado seria, conforme abordei nos movimentos anteriores, um conhecimento que associa formas de saber que estão além do logocentrismo da escrita e da linguagem enquanto escrita. Um conhecimento corporificado envolve práticas que consideram o corpo, as imagens, os gestos, as ações ao vivo, as narrações orais e as diferentes performances, assumindo que todas as formas de conhecimento apresentam limites e não podem ser universais.

Como alternativa a um conhecimento que trabalha com os limites e potencialidades da escrita (arquivo) e do conhecimento corporal (repertório) apresentei a ideia de roteiros. Os roteiros, segundo Diana Taylor (2013a), abrem possibilidades para muitos finais; de um lado, estruturam a nossa compreensão e, de outro, assombram o nosso presente com uma espectrologia, como se pudéssemos corporificar vestígios destas imagens de memória.

Estes vestígios de imagens de memória é o que busquei reunir por intermédio das dramaturgias contemporâneas em educação que, aliadas à

fotografias e à experiência vivida são a minha principal fonte de análise dos caminhos que a pesquisa criou.

Realizar este laboratório foi uma forma de efetuar transformações em minha própria prática e nos modos de análise teóricos por mim utilizados. Uma forma de entender quais são as perguntas que estes professores fazem à pesquisa acadêmica que investiga a arte na escola. Nesse sentido, apresenta-se como uma via de mão dupla, onde o pesquisador interroga, mas também é interrogado pela sociedade civil, a partir de uma metodologia de natureza colaborativa e intervencionista.

Avaliação do laboratório no âmbito da pesquisa

Buscando compreender como os professores (re) elaboram e ressignificam acontecimentos e histórias vividas na sala de aula em diferentes momentos de suas vidas por intermédio de práticas inventivas de escrita ou dramaturgia, procurei entender quais as ferramentas que dispunham para transformar o material bruto da experiência – a surpresa, o susto, o medo, o pânico e os sobressaltos – em poética. Procurei compreender quais os exercícios que eles realizavam consigo mesmos para sustentar-se na criação e como professores.

As ferramentas que dispunham eram tão mais complexas como cada ser humano inserido ali e elas iam da narrativa mais singela e espontânea às imagens e textos de qualidade literária, qualidade cênica e musical, mas revelaram-se igualmente complexas as ferramentas para que o material bruto continuasse assim: duro, resistente e morto.

Essas idas e vindas, enlaces e obstáculos que surgem no campo são, nada mais, nada menos, que relevos presentes no processo criativo que servem ao educador ou ao cartógrafo para redesenhar a paisagem sob uma nova perspectiva. Assim, o responsável pelo grupo deve encontrar estratégias para que uma grande pedra no caminho se torne um mirante de onde todos possam olhar sob um novo ângulo.

Esses movimentos no terreno, por vezes escorregadios e cansativos, vão construindo os laços e as relações entre os participantes. Os professores,

por exemplo, relataram um sentimento de segurança em estar juntos que os permitiu arriscar-se em ações que, antes e sozinhos, não se sentiam capazes de fazer.

Uma professora relatou que, no começo do laboratório, sentia-se intimidada no meio dos outros professores com experiência em teatro, depois, o que aconteceu foi que o grupo que permaneceu no laboratório ter ou não experiência em teatro deixou de fazer diferença porque todos sentiam-se iguais “ninguém melhor que ninguém”, segundo essa professora.

Este *locus* de partilha ocorre sobretudo em condições em que a experiência não está direcionada para o consumo das vivências como “coisas” ou em aprendizagens focadas em crenças de “mérito” ou “talento”. Os jogos teatrais, performances e composições trabalhadas no laboratório não estão para criar coisas, espetáculos ou se tornarem conteúdo em si mesmos, mas conforme afirma Carmina Mendes André (2006), com base em Hélio Oiticica, estão para “mudar o valor das coisas”.

Parafraseando a professora Carmina, se o desejo pelas artes cênicas foi uma necessidade para os professores interessados no Laboratório Dramaturgias Contemporâneas em Educação, então possivelmente, a experiência tocou e modificou os valores das coisas, “subimos em cima da pedra para observar” e as palavras: escola, teatro, corpo, coletividade, ritual, performance, cidade, registro, arquivo, que são vocábulos atrelados a experiências, sofreram modificações, recriações e crises, metamorfoseando-se em novos saberes.

O processo apresentou, segundo os professores, importantes efeitos sobre eles mesmos, que retornavam do laboratório para suas casas afetados com as experiências, discutindo no metrô, produzindo novas criações em casa e adaptando jogos e práticas para realizar ações com seus alunos na sala de aula.

Essas inquietações deram origem a músicas, cenas, intervenções, narrativas e pequenos artigos sobre os temas abordados no laboratório. Atualmente, oriento os professores na produção dos artigos em processo que estão sendo ampliados. Contudo, a minha falta de tempo após o encerramento do laboratório e a escolha de não nos encontrarmos pessoalmente para esta orientação e, sim, virtualmente gerou limitações no processo. O encontro

presencial, a comunhão dos corpos vibráteis que mantinham as experiências vividas era fundamental para a natureza das reflexões e para o fluxo do trabalho.

A retomada dos encontros práticos-teóricos, as experiências realizadas coletivamente e a continuidade no processo de escrita dos artigos sobre o Laboratório Dramaturgias Contemporâneas em Educação é algo que desejo realizar, dando prosseguimento ao aspecto cíclico da pesquisa-ação.

Algumas práticas utilizadas pelos professores dentro da sala de aula e que nomeio mais adiante de práticas de si, poderiam ganhar maior destaque com a continuidade da pesquisa, pois estas práticas apareceram de modo espontâneo, mas mereceriam maior profundidade.

Os professores me traziam um material riquíssimo, dando-me respostas diferentes para as perguntas que eu fazia. Então, as próximas etapas do texto desta tese são um ensaio para responder às perguntas iniciais da pesquisa, mas também um jeito de criar novas perguntas para respostas plenas de potência.

Esta prática metodológica, ou este desvio metodológico, se calca menos sobre a ideia de atingir objetivos previamente estabelecidos com a pesquisa e mais sobre perceber onde o corpo vibrátil é afetado na experiência da pesquisa-ação, como se nestes locais houvesse respostas importantes ainda que as perguntas não tivessem sido elaboradas pelo pesquisador na forma de palavras.

A questão da afecção, ganha, portanto, um caráter fundamental, trata-se de uma aprendizagem de um modo de apreender o campo nos moldes cartográficos, o que significa para Kastrup (2012) cultivar o olhar e a atenção para os processos de modo nômade, ou seja, com concentração, mas de modo flutuante, aberto para que outras possibilidades disponíveis no momento emergjam diante do pesquisador.

As práticas por mim propostas – caminhadas, a instalação corporal, o rasaboxes, o campo de visão, jogos teatrais, intervenções urbanas e os programas performativos – foram importantes fontes de referência para cultivar o olhar e a atenção, este estado de abertura de que fala Kastrup (2012). Estas mesmas práticas foram necessárias para despertar as histórias e microimagens pessoais dos professores transformadas em arquivos encarnados, ou pequenos roteiros vivos, e se mostraram formas de o professor trabalhar a si mesmo indo

além de um *logos*, da verborragia e daquilo que se convencionou chamar de técnicas teatrais.

Estes aspectos constituem uma constelação de saberes mais do que técnicas hierárquicas que podem ser aplicáveis. Esta constelação de saberes está melhor descrita a seguir e constitui uma resposta a problemas trazidos pelos professores já em suas cartas de interesse, nas quais revelaram as motivações que os levaram ao laboratório.

O tema da minha pesquisa está centrado nas condições em que se exerce a docência e nas possibilidades de produção de fissuras e linhas de fuga nos esquemas tradicionais por meio dos quais operam as instituições educacionais. (Trecho de carta de interesse. Dramaturgias Contemporâneas em Educação, 2017.)

Podemos perceber que, ao procurar o laboratório, o professor manifesta um desejo de interação de uma pesquisa acadêmica em andamento com aspectos práticos e coletivos presentes no laboratório. O mesmo ocorre com a afirmação deste outro professor:

Tenho grande interesse em participar desses encontros, já que esse material será de grande relevância em meu trabalho de professor, ator e com grande possibilidade de uma especialização nessa área. (Trecho de carta de interesse. Dramaturgias Contemporâneas em Educação, 2017.)

O que se percebe é que o professor reconhece as especificidades comuns a cada contexto – professor, ator, pesquisador – e, ao mesmo tempo, deseja uma maior integração entre estes campos, como se soubesse que não se trata de atividades absolutamente distintas, mas que suas diferenças colidem, negociam, formando uma constelação maior e que a integração destas práticas é produtora de saber.

A professora a seguir afirma a importância do corpo neste agrupamento de conhecimentos que ela acredita encontrar no laboratório:

amo trabalhar com educação, sobretudo a que pensa o corpo, respeita o corpo e insere o corpo no contexto da aprendizagem. Inclusive quis cursar pedagogia para trazer questões específicas sobre o corpo já que tive este lugar negado na minha escolarização. (Trecho de carta de interesse. Dramaturgias Contemporâneas em Educação, 2017.)

Um corpo que foi negado no processo de escolarização e que agora procura novos contornos para uma educação que o pensa e se pensa a partir dele são os elementos trazidos pela professora. Outra razão bastante presente nos laboratórios, mas que nem sempre foi verbalizada como faz a professora a

seguir, é que participar do laboratório foi também uma forma dos professores serem vistos, ouvidos e reconhecidos em seus saberes: “O interesse foi despertado, principalmente pelo foco da pesquisa que é pensar a educação pública junto com quem está lá” (Trecho de carta de interesse. Dramaturgias Contemporâneas em Educação, 2017.)

Não são raros na educação pública os momentos em que diretores e coordenadores replicam com os professores um comportamento comum na escola que atribuí às dificuldades que o professor enfrenta uma suposta incapacidade do profissional, como se o professor fosse “um aluno que não sabe”, que nunca está pronto e que precisa ser conduzido, repreendido e vigiado por alguém que possui um cargo “superior”.

“Pensar a educação pública junto com quem está lá”, conforme afirma a professora, em uma relação horizontal, é desconstruir este tipo de paradigma, promovendo as possibilidades de ricas trocas por meio de parcerias. A arte, conforme percebe este Coordenador Pedagógico que participou dos laboratórios, é um caminho para construção de vínculos horizontais entre pessoas que desempenham funções diferentes na escola. Ele revela a figura do coordenador como alguém que vivencia com outras pessoas, buscando melhorar a si mesmo a ampliar suas visões de mundo:

Desejo participar do Laboratório Dramaturgias Contemporâneas em Educação, para um aprofundamento em possibilidades expressivas em artes (...) acredito que vivenciar com outras pessoas, melhora a nossa humanidade e amplia a visão de mundo, contribuindo para o trabalho do dia a dia como Coordenador Pedagógico. (Trecho de carta de interesse. Dramaturgias Contemporâneas em Educação, 2017.)

Outro elemento importante da constituição desta constelação de saberes é o desejo do professor inserido na escola de trazer para a sociedade civil, ou mesmo para dentro do meio acadêmico, outras paisagens sobre a escola, diferentes daquela que imperam no senso comum.

[Sobre a escola.] É o lugar que passo boa parte da minha vida, lugar que me intriga, me inquieta e de vez em quando me desanima, além de ser lugar visto, principalmente, por quem está de fora, como árido e pouco pulsante. (Trecho de carta de interesse. Dramaturgias Contemporâneas em Educação, 2017.)

Nas palavras desta professora, e também em seu rico material de criação trazido ao longo dos encontros, é possível ver, portanto, uma escola que, à revelia do senso comum, é fértil e pulsante.

A mesma fertilidade e pulsação manifestam-se no desejo dos professores por multiplicar saberes novos, alimentando-se de outras perspectivas e, sobretudo a palavra experiência aparece nas afirmações como um conceito: “Sou professora do Estado, leciono para o 3º ano do Ensino Fundamental 1, anos iniciais. Acredito que poderei aprender e multiplicar em sala de aula, essas experiências”. (Trecho de carta de interesse. Dramaturgias Contemporâneas em Educação, 2017.)

As aprendizagens como forma de experiência apontam para o que esta professora nomeia de “um contato mais inclusivo e humano com seus alunos e a com a sua profissão”:

Acredito que os estudos da performance e da pedagogia da performance podem ser de grande auxílio para os professores da escola básica, auxiliando-os a um contato mais inclusivo e humano com seus alunos e com sua profissão”. (Trecho de carta de interesse. Dramaturgias Contemporâneas em Educação, 2017.)

Este olhar inclusivo, ao que tudo indica, é um olhar que percebe a multiplicidade de formas, cores, texturas convivendo de modo heterogêneo no espaço escolar. Essa dimensão do olhar, que amplia o campo cognitivo e as formas tradicionais de percepção do espaço quer distingui-lo em suas especificidades e contradições sem homogeneizá-lo.

Ao realizar a ação de perceber esta espacialidade, o professor desenvolve maior refinamento para contemplar também a própria história, pois o elemento primordial deste gesto não são os objetos e as coisas em um estado puro, mas a operação, a ação realizada pelo olhar como uma ferramenta, tal qual ocorre com o conceito de teatralidade abordado nos movimentos anteriores, ou mesmo a ideia de sentido trazida à esteira de Gilles Deleuze e do estoicismo.

A professora citada a seguir manifesta desejo em participar do laboratório como uma maneira de realizar ação semelhante, de “lançar um olhar poético” sobre a própria trajetória:

possibilidade de lançar um olhar poético sobre minha trajetória como educadora e, assim, criar espaços de diálogos, a partir dessa experiência. Seja para que outros reconheçam suas próprias vivências ou para trazer novas perspectivas que propiciem diferentes reflexões sobre o projeto de educação pública em vigor”. (Trecho de carta de interesse. Dramaturgias Contemporâneas em Educação, 2017.)

Os professores que frequentaram o laboratório trouxeram em suas cartas de interesse aspectos como a necessidade de produzir fissuras e linhas de fuga nos esquemas tradicionais, a integração entre o trabalho artístico, a prática docente e a atividade de pesquisador; a importância do corpo no contexto da aprendizagem; o imperativo de se pensar a educação pública com quem está lá; a urgência em trazer para a sociedade civil e para o meio acadêmico outras “paisagens” sobre a escola ampliando o senso comum acerca deste espaço.

Trouxeram também o desejo por novos saberes, por um contato inclusivo e humano com os estudantes e com a profissão, bem como o anseio de multiplicação de novas práticas e saberes na sala de aula.

Estes aspectos não condizem com os estereótipos de professores desinteressados pela profissão, ao contrário, revelam mecanismos muito complexos de negociação e resistência diante das dificuldades. Estes mecanismos conforme as palavras trazidas pelos professores não se restringem a aspectos teóricos, mas constituem uma poética docente que não é toda teoria, nem toda experiência, mas interação entre ambas.

As palavras que compõem o mapa abaixo, extraídas destes trechos de cartas dos professores são bastante elucidativas do caráter intervencionista desses professores.

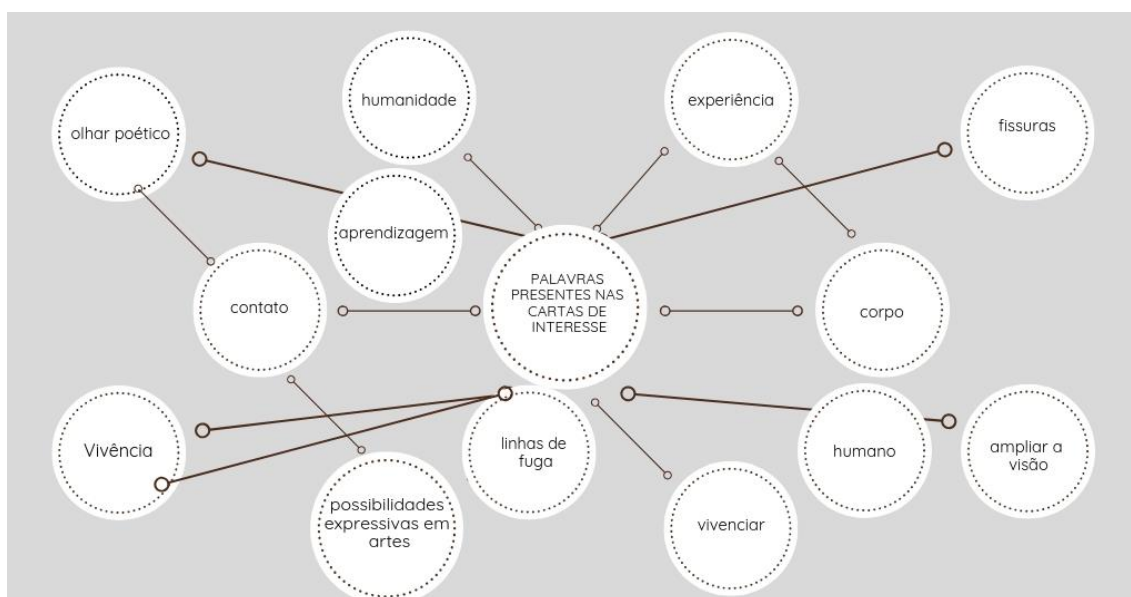


Figura 2: Mapa de palavras.

Palavras presentes nas cartas de interesse destinadas ao Laboratório Dramaturgias Contemporâneas em Educação.

Trazar para o foco desta discussão as frases e palavras dos professores ao redigirem suas cartas de interesse é um modo de observarmos o que despertou o desejo destas pessoas ao procurar o laboratório e, ao que tudo indica, não foram aspectos tecnicistas e utilitários.

As palavras trazidas por estes profissionais são elucidativas da importância que conferem a experiências e a um corpo que vivencia a aprendizagem. Também ficou nítida a compreensão que alguns professores possuíam sobre as relações entre arte e vida e o sentido de coletividade para a realização das ações.

a) O ritual, o espaço performático e o senso de coletividade entre os professores do laboratório

As rodas de conversa são um bom exemplo de um marco ritual do tempo da aula, de uma espacialidade construída pelos professores de teatro, educadores-artistas e professores-performers. Neste tempo/espaço os participantes têm a oportunidade de refletir e discutir a partir da experiência vivida, ou seja, as palavras daí provenientes emergem de uma experiência corporal e coletiva, sobre a qual todos temos parâmetros para dialogar, pois todos a vivenciaram.

Este espaço democrático é instaurado como um exercício, mesmo entre as crianças pequenas, que nos convida à prática pública com todas as suas dificuldades e tensões.

As rodas de conversa marcam ritualisticamente o fim da aula e são uma oportunidade de reflexão da própria experiência, de compreender os sentimentos, perceber como elementos da técnica teatral foram utilizados, momento de tecer análises e comparações, fazer críticas e ouvir críticas, expor e defender ideias, desenvolver o pensamento lógico, a formação de hipóteses e a imaginação.

A crítica e a reflexão são parte, mas elas não se restringem ao “‘penso, logo existo’ como eleger outros objetos como focos de problematização” (MOSTAÇO, 2012, p.2). Os objetos de problematização são atravessados pela experiência vivida, o modo como o corpo se relaciona na experiência coletiva, as escolhas que cada um faz no momento do jogo são compreendidos também

como formas de saber, leituras de mundo e modos de pensamento igualmente relevantes que se manifestam por intermédio de um corpo em experiência.

Foi importante estabelecer, já nas discussões iniciais, que aquele espaço não era um espaço de debate de ideias propriamente, mas, sim, uma plenária poética. Isso para que o sentimento de confiança e coletividade tomasse o grupo permitindo a instauração da aula como ritual, para além de jogos focados na experiência coletiva, e assim evitar que, sobretudo os adultos, julguem a fala do companheiro de trabalho.

Na plenária poética as ideias, a ideologia e o lugar de fala de cada um não extinguem outros pontos de vista, não impõem certo e errado, ninguém sai vencedor, pois todos saem vencedores quando todos, cada qual ao seu modo, vivenciam uma experiência. Para tanto, a fala deve vir atravessada por uma experiência vivida pelo corpo e coletivamente e não por um “eu sei” ou “eu li”, “tal teórico diz que”, tudo isso pode vir, mas sempre mediado pela ideia de que cada fala é valorosa e porque é valorosa não pode ser gasta e nem lançada de qualquer maneira.

O responsável pelo grupo que não aponta, provoca ou faz pensar sobre tais questões, ainda que seja sem se dirigir pessoalmente a alguém, abre espaço para que as rivalidades e boicotes incidam no grupo desde início e, mais tarde, desfazer estes nós é mais difícil, pois vivemos em um sistema meritocrático, individualista e, por isso, a competitividade atravessa os afetos e as relações como um todo.

O espaço performático tende a emergir em contextos onde o espírito de coletividade e jogos estão presentes, mas são alguns elementos rituais e estruturantes que provocam a sua instauração: músicas, respiração, repetições, danças coletivas, técnicas de ampliação da percepção como caminhadas, uso de vendas são apenas algumas dessas ferramentas.

No laboratório, os professores parecem ter acessado este estado em diferentes momentos, conforme este registro transcrito de um áudio:

Quando a gente chega aqui no curso, na aula, enfim, a gente tá naquela correria, a gente não tá conectado entre a gente, tá pensando no que acontece lá fora, no problema, com fome, com a respiração ofegante. Isso acontece também quando a gente chega no terreiro de umbanda. Você chega preocupada tudo e aí quando começa o ritual, que é a música, os pontos e aí começa toda aquela

movimentação é o paralelo quando a gente começa a movimentar o corpo no curso que a gente começa a movimentar outras áreas que não o cérebro. A gente se conecta aos outros, todo mundo começa a cantar repetitivamente aquilo e aí a gente vai seintonizando na mesma coisa e todo mundo vai compartilhando aquele momento junto e isso aconteceu também quando eu fui no show do Milton Nascimento esse ano **(os outros participantes riem muito, ela dá uma pausa sem rir)**. É sério, ele começou a cantar a música *Maria Maria* que nem é a música que eu mais gosto, só que todo mundo começou a bater palma Ah! Hei! Ah! Hei! Ah! Hei! **(como se fosse um clímax, alguém interrompe)** meu começou a gerar um negócio muito louco **(eu tô até me arrepiando com você falar, confessa outra professora)**, é sério e nem é uma música que eu gosto tanto, mas a galera bateu tanto palma que entrou em outra coisa. **(A Letícia falou uma coisa que eu acho que é isso, que é muito interessante, quando a coisa é todo mundo sabe, não há dúvida. Quando chega num lugar assim, é um silêncio, mas é uma presença na verdade, uma conexão, um estado, outra participante complementa)**. (Declaração oral, registro em áudio. Dramaturgias Contemporâneas em Educação, 2017.)

Os professores parecem sintetizar tanto os elementos que conduzem a um espaço performático como também as características imanentes a ele: um momento em que todos estão juntos e em conexão, que envolve o movimento dos corpos e não somente a razão (aquilo que a professora nomeia de cérebro). Um espaço que pela intensidade das sensações parece “louco” ou “causa arrepios”, que não está associado aos nossos gostos pessoais, a exemplo de *Maria Maria* que não é sua música preferida, mas que promove um eu transcendente (uma Razão universal) onde somos capazes de nos encontrar com um nós, superando assim este eu individual. E, enfim, outra participante conclui que se trata de uma presença, e a partir de um comentário que teci em aula, complementa que, quando estamos imersos neste estado e neste espaço, não resta dúvida para ninguém de que ali estamos vivenciando um comum.

As práticas corporais tiveram, portanto, diversas funções no laboratório, mas, sobretudo a função de criar um espaço performático: a Instalação Corporal (Renata Lima); o Campo de Visão (Marcelo Lazarato), O Rasaboxes (Richard Schechner), além de cantos, respiração e caminhadas cumpriram esta função, além de gerar dramaturgias autorais.

b) Ser fiel ao roteiro do laboratório: estrutura e espontaneidade

Em um esforço de acertar característico do nosso sistema educacional que desmerece as tentativas sem resultado aparente, os caminhos que não levam a lugar algum e a perda de tempo, os professores mostravam dificuldade em realizar propostas com enunciados abertos, buscando seguir uma “instrução corretamente”, com significante único, fechado e acabado.

Procurei esclarecer aos professores que o enunciado aberto era proposital e que a ideia é que eles fizessem aquilo que entendessem. Aos poucos, ganhando a confiança do grupo, este aspecto deixou de ser uma questão, mas explicar isto aos participantes grupo foi importante para tranquilizá-los.

Contar para o grupo alguns porquês pode ajudar, porém contar tudo pode atrapalhar, pois, em um esforço de fugir do jogo e da experiência, se o educador explica tudo abre espaço demais para “a verborragia”. Verbalizar o jogo mais do que jogar é uma tentativa de fuga bastante comum em diferentes grupos. No caso destes professores, de início, percebi o risco que era criar um espaço de debate ideológico desvinculado da experiência, isso porque tal terreno era igualmente sedutor para mim.

Assim, coloquei para o grupo e para mim mesma a necessidade de acionarmos estes debates, questionamentos por intermédio do corpo, da poética, do vivido, evitando criar mais um lugar de “falação professoral”, onde as palavras chegam antes da experiência.

Para não perder o foco e evitar a verborragia, algumas frases me ajudavam a convocar o roteiro original da aula, me ajudavam também a ir além da individualidade que também era importante, mas que ganhava corpo e experiência quando acionava uma coletividade maior. Essas frases são muito simples e até óbvias, mas talvez façam algum sentido e possam ser úteis para quem vive ou quer viver experiências similares:

- “Como você sentiu no seu corpo isso que está falando?”;
- “Para além do que acha ou sabe, em que esta experiência especificamente fez você perceber isso?”;

- “Sei que todos têm muitas histórias para contar, e eu quero muito saber destas histórias, mas eu também quero **ver** estas histórias”;
- “Se só uma pessoa falar, nós não vamos ouvir as outras, ou ainda, nós não vamos ter tempo de transformar a fala numa nova criação”;
- “Vamos focar a discussão na nossa experiência de agora, pois o tempo está acabando”.

Estas frases impunham uma tarefa a todos, inclusive a mim, para não fugir completamente do roteiro:

da forma como você coloca o roteiro, se distancia do planejamento que os professores fazem. O roteiro dá uma estrutura mínima, porém permite pequenos desvios, incorporações. É menos rígido, porém tem uma intenção. O roteiro dá responsabilidade a todos e não fica restrito apenas ao professor cumprir aquilo. (Comentário trazido por uma professora durante a leitura do registro do Laboratório Dramaturgias Contemporâneas em Educação, 2019)

Assim comenta uma professora sobre como percebeu a ideia de roteiro durante o laboratório. Apesar dos “desvios e incorporações”, conforme afirmou a professora, sabendo a importância que era não fugir da liturgia do encontro, por muitas vezes agonizei sozinha e em silêncio no desejo de palestrar sobre algum tema; era um exercício comigo mesma também o de me conter.

c) Transporte: afirmação da vida e criação artística no laboratório

É frequente que em trabalhos desta natureza, quando os grupos finalmente se consolidam e as primeiras rotas começam a reconfigurar os espaços e os participantes, que situações de crise aconteçam quando alguém ou alguma coisa traz uma “pedra bruta” para dentro da *communitas*, recém-criada muitas vezes, aparentemente “toda harmoniosa” como uma “lua de mel”. É preciso lidar com isso, com essa pedra cheia de terra e sujeira que torna o espaço sujo.

A crise advém do deslocamento do lugar das coisas, da perda momentânea de contornos, fronteiras e certezas. O deslocamento gera aquilo

que John Dawsey (2005) nomeia de sismologia, o estudo dos movimentos das placas tectônicas aqui seria o estudo dos ruídos, choque, estranhamento e surpresas vividas.

Para um corpo acostumado à estabilidade, estes deslocamentos podem gerar perturbações, mas podemos pensar que a coletividade, o ritual e os jogos teatrais, podem ser ferramentas de desterritorialização que, se de um lado, nos desestabilizam; de outro, nos ajudam a dançar com o movimento, com a coletividade e com o prazer de estar juntos, ao invés de nos petrificarmos diante do inesperado, da falta de controle e dos abalos sísmicos vividos na sala de aula ou fora dela.

Isso porque é no limiar e no jogo entre vida e morte que este tipo de experiência se dá. O trabalho esbarra nas subjetividades, nas dores e nas individualidades, mas não é somente individual, não pode ser somente dor, precisa ter os seus alicerces ancorados no prazer da criação artística e na coletividade que são os saberes que o educador-artista articula e dispõe por meio do jogo. Isso porque o educador-artista é também um criador, um jogador da potência vida-morte:

A trama do jogo se constitui no intervalo, a partir de materiais informes, de pulsões criativas, motoras e sensoriais. Do mesmo modo que o analista não interpreta esses materiais produzidos pela experiência individual, o formador não escolhe os “jogos certos”, nem os assimila a um conjunto de técnicas teatrais. Oferecedor de jogo, mais do que condutor de jogo, jogador ele próprio, no sentido em que corre os mesmos riscos vivendo experiências paralelas às dos participantes, o formador não é terapeuta. No entanto, ele não exclui as funções terapêuticas do jogo. Quando os participantes aumentarem suas possibilidades de expressão e comunicação e multiplicam suas experiências no grupo, é porque eles desejam se entregar ao jogo. (RYNGAERT, 2009, p.42).

Assim, se o trabalho em alguma medida contribui para algum tipo de transformação subjetiva, visando aquilo que Richard Schechner nomeia de transporte, cada participante o faz porque “a criação abre canais para a afirmação da vida e alimenta a confiança de que ela consegue impor-se até em situações limite”. (ROLNIK, 2010, p.25)

Os estudos de Suely Rolnik me ajudaram a compreender o que intuitivamente eu já percebia. Aquilo que chamo de “material bruto” ou “pedra bruta” está inserido em um campo psicológico, relativo aos sentimentos e

emoções, já a poética está para o campo da sensação, e como afirma Rolnik, opera no plano do corporal inconsciente:

O objeto da sensação é o processo que desmancha mundos e engendra outro, o qual se dá, como vimos em qualquer contexto em que a vida se encontre diminuída em sua potência. Esse é o processo que move a criação artística. A sensação é porta-voz da força de criação e diferenciação que define a vida em sua essência, constituindo-se numa espécie de “emoção vital”, o que a distingue dos sentimentos e emoções psicológicas, porta vozes do ego e de sua consciência. No entanto, contextos que mobilizam sentimentos exacerbados de angústia podem impregnar a tal ponto as sensações do processo em curso, que a tendência é misturá-los, como se fossem a mesma coisa. (ROLNIK, 2010, p.25)

Algumas práticas ligadas ao teatro, à dança e à *performance* produzem espaços onde temos a oportunidade de distinguir as sensações e encontrar em cada uma delas gradações, intensidades, texturas, movimentos. Ao fazer isso as experiências deixam de ser um bloco homogêneo para se transformar em tessitura, múltipla, variada.

As propostas que criavam uma ressignificação das experiências atravessada por uma lógica do sentido enquanto experiência corporal, e não somente significativa, nos ajudaram a criar um espaço onde “o sentido” se apresentou no âmbito de uma micropolítica. Isso porque esmiuçar as experiências nos permite enxergar detalhes que estavam ocultos e que podem revelar algo que está por vir.

Assim, tanto quem permaneceu no laboratório, diante do medo, mas também da alegria, do prazer de criar e estar junto como quem se retirou do processo assegurando a sua integridade emocional ou física (falta de tempo, cansaço, longas distâncias a serem percorridas) teve que se enfrentar com um dilema ético: “bancas as exigências da vida para que ela se mantenha em processo”. (ROLNIK, 2010, p.27).

Durante quatro meses, tive o privilégio de conviver com pessoas sensíveis o bastante para auxiliar o grupo e a mim nesta tarefa de sustentar a vida daquela experiência em processo. Cada um de nós foi se achegando ao seu tempo e descobrindo que é possível “nos livrar das pegadas da cilada romântica que alia criação à dor” (ROLNIK, 2010, p.23) e que o estranhamento, o desamparo e a instabilidade podem ser aliados que colocam o nosso corpo em “estado de arte”.

Estranhar é não possuir algo e assim o que se diferencia neste tipo de trabalho de uma tradicional aula de teatro é que, neste caso, o conhecimento técnico deve funcionar como uma estratégia para fazer emergir as necessidades do grupo e as carências latentes (ANDRÉ, 2008). A técnica é, portanto, um ponto de partida e não uma finalidade.

A técnica que denominamos de artística “coloca a arte num patamar não só estético, mas ontológico: a arte tornar-se uma forma de investigar a natureza do fazer e do agir humanos, de desvelar suas potencialidades mais altas”. (QUILICI, 2015, p.142)

Ao que me parece, o objetivo de minha ação nos laboratórios é que pode ser mais um modo de se pensar a ação do educador-artista é a partir de algumas técnicas e estruturas de jogo que eu nomeio de roteiros, provocar sismologias, interrupções e movimentos sobre aquilo que está naturalizado, gerando estranhamentos. Estes estranhamentos convocam uma integração entre vida e arte, uma transformação de si mesmo, e este “si” dá-se sempre na relação e no encontro com o outro, pois pertence àquilo que os estoicos nomeiam de “razão universal”.

d) Algumas formas de registro e poéticas de transformação de si presentes no laboratório

Algumas das formas de registro presentes no laboratório estão reunidas no já mencionado *site* que permanece em processo. A ideia é que os professores e eu possamos continuar alimentando este território virtual e compartilhando as poéticas criadas dentro e fora do laboratório.

Um dos objetivos do Laboratório Dramaturgias Contemporâneas em Educação foi inventariar e recolher permanentemente ao longo dos encontros, formas poéticas de registro. Entre elas, apareceram: cenas; partituras corporais; desenhos; verbos de ação e ações; gestos; narrativas em áudio; composições musicais autorais; vídeos de performances realizadas; fotografias; programas performativos e roteiros de microimagens.

Os roteiros que foram desenvolvidos nos encontros caracterizam-se como obra de arte em processo, pois, ao compreenderem as funções do olhar e

aproximarem a ideia de jogo preparatório e jogo dramático instauram propostas que exigem dos jogadores formas sensíveis e poéticas de participar, olhar e revisitar o cotidiano com o corpo todo.

Os jogos se deram em rede, compreenderam em sua multiplicidade as relações de comunidade e vizinhança instauradas entre educadores, estudantes, espaço e tempo escolar. Busquei romper com a ideia central de uma hierarquia nas funções do ver, do fazer, do corpo e da palavra.

Para realização dos roteiros, parti sempre de algum elemento simbólico que constitui a atmosfera da aula: peças de vestuário, instrumentos musicais, objetos, além das diferentes formas de organização do local de trabalho. Além disso, os elementos simbólicos se relacionam em alguma medida com aquilo que o jogo ajuda a desenvolver nos participantes, aquilo em que eles trabalham, o que alguns professores nomeiam de conteúdos artísticos próprios da linguagem teatral, tais como: o foco, ritmo, presença, os diferentes usos do espaço, os fatores do movimento, a integração do grupo, a improvisação, os programas performativos, as noções de dramaturgia, interpretação, presença, encenação, etc.

Alguns desses elementos estão mais associados a um teatro dramático e outros a um teatro pós-dramático, mas o que os roteiros traziam em comum é que deixavam espaço para serem preenchidos no aqui e no agora da experiência. Além disso, compreendiam a ideia de saber, enquanto sabor (em latim, saber e sabor têm a mesma origem).

O sabor não é distanciado, é sentido com o corpo todo – cheiro, saliva, olhos, textura, gosto – esta forma de degustar a vida está indissoluvelmente associada ao conhecimento, não há distância possível entre observar e aprender livre do corpo que observa e aprende.

No *site* trago algumas das práticas realizadas nos laboratórios que permitiram fomentar formas de dramaturgia em uma perspectiva coletiva, corporal e contemporânea, entre elas: processos de colagem e contaminação a partir de textos temáticos, a antropofagização de decoros escolares, escrita automática a partir de experiência corporal, reescrita de textos a partir de elementos do *viewpoints* vocais e a toalha do café como um palimpsesto, uma cartografia dos encontros e uma forma de dramaturgia.

e) Por uma atenção diferente: corpo sutil, vazio e silêncio

Quando afirmo a necessidade de um preparo para instauração de processos de natureza performática, estou me referindo não somente aos elementos que compõem a estrutura da aula – objetos, música, espacialidade, roteiro, conceitos da aprendizagem, tema, simbologia – mas também às práticas e exercícios que o professor pode desenvolver sobre si mesmo, os seus cuidados para consigo.

Isso quer dizer que o corpo cotidiano e grosseiro do professor deve ficar em segundo plano para que possa nascer nele e nos participantes novas formas de expressão, mais delicadas e sutis. Ainda assim, esse corpo “outro” negocia o tempo todo com as referências e representações sociais do espaço em que está inserido seja na escola, na universidade ou em algum espaço público.

Microimagem nº22:

Sinto-me mais viva quando ganho o chão como possibilidade de conhecimento. Alimento assim o que mais gosto em mim. Educar é um pouco essa busca por alimentar de humanidade. Nessa ação o partilhar com o outro é a grande possibilidade do corpo que trago. Deste, destaco uma ruga, uma marca bem apreendida no meio da testa. Registro do árduo, pesado e irado do dia a dia. Mas não só, trago ainda em contrapartida, um passo mais cadenciado que ganhei pela leveza em que os educandos me conduzem nesse meu ganha pão! (Luciana Amaral, professora da Educação Infantil, Laboratório Dramaturgias Contemporâneas em Educação, 2017.)

Alimentar o que se gosta mais em si mesmo parece ser uma poética de transformação de si trazida por esta professora na microimagem. Ao mesmo tempo, se o trabalho toca no corpo vibrátil, este corpo cotidiano, sólido, da identidade será necessariamente reconfigurado ou abalado, essa reescritura é parte da natureza do trabalho e de sua cartografia.

Em Grotowski, por exemplo, o ator é testemunha muda de si mesmo. Neste caso, o performer deve aprender a agir e observar os efeitos de sua ação não somente sobre o espaço e as pessoas, mas também sobre si mesmo.

Exercitar a percepção nesta perspectiva contribuiria segundo Grotowski para abrir as portas para um corpo mais sutil do performer. Estas práticas no campo do teatro se referem a um trabalho de presença e não a uma observação mental. Cabe aqui nos perguntarmos se este ponto de vista não se aplica também ao trabalho do educador-artista?

No laboratório, este trabalho se estabelecia por meio de práticas que contemplavam cantos coletivos em uníssono, trabalhos sobre estranhamento, caminhadas, respiração, técnicas de atenção, equilíbrio, desequilíbrio, além de exercícios de registro.

No trabalho com os professores do laboratório eu me exercitava antes, durante e depois dos encontros visando um estado de atenção, de escuta e calma, pois os exercícios no momento da aula estavam voltados não somente para aquilo que eu acreditava que os professores deveriam desenvolver, mas também para aquilo que eu carecia de trabalhar em mim.

Além disso, o Laboratório Dramaturgias Contemporâneas em Educação me ajudou a visualizar conceitos concretos levantados nos movimentos anteriores da tese. As possibilidades de registro dessa experiência estão ainda por ser inventadas, de modo coletivo. Os conceitos abordados aqui são de fato somente o embrulho do bolo, contudo, revelam que as experiências e a pesquisa-ação têm a contribuir não somente com a busca por uma sabedoria do professor, como contribuem para ampliar aquilo que se convencionou chamar de pesquisa.

**MICROIMAGENS E
ROTEIROS COMO
POÉTICAS DE
TRANSFORMAÇÃO DE
SI NO TRABALHO DO
PROFESSOR**

Microimagens e roteiros como poéticas de transformação de si no trabalho do professor

A performatividade, conforme abordei no segundo movimento deste trabalho, é o primeiro indício que sugere que o corpo do professor e a sua relação com os espaços, tempos e pessoas é produtor e transmissor de conhecimento. Essa performatividade, ou teatralidade, na acepção de Fèral, não está nos objetos enquanto uma essência, mas, sim, nas operações tecidas e realizadas pelo olhar enquanto uma ação, um fazer.

O olhar, portanto, independentemente da prática artística, dos espetáculos ou da aula de artes é produtor de objetos estéticos, pois cria imagens, junções e justaposições a partir daquilo que sente, observa e experiencia em seu cotidiano. A percepção, portanto, realiza a sua própria bricolagem, em níveis mais ou menos conscientes.

O que ocorre muitas vezes é que as situações de ansiedade, de medo e de tensão que vivenciamos em espaços controlados, como muitas vezes são as escolas, impedem que este processo de bricolagem ganhe novos desdobramentos, concluindo o seu ciclo vital como uma forma de invenção e criação artística, o que permitiria mantermos em exercício o fluxo de vida propagando-se em nosso corpo de professor.

Quando interrompemos este processo, estamos, na verdade, adormecendo a vida que pulsa e assim colocando o corpo vibrátil de professor em estado de coma. É uma tentativa de proteção do corpo, uma economia da segurança, mas que rompe com a própria lógica da vida que anseia pelo seu fluir.

Tomemos esta situação como um exemplo. Em diversos campos da vida social no Brasil cresce no senso comum o número de adeptos que afirmam que vivemos um momento de caos e desordem e que é preciso extirpá-lo. A exemplo da escola, diz-se muito que a educação pública já foi boa ou ainda que na Finlândia a educação é ideal. Tais generalizações nos impedem de olhar para o que vem acontecendo de positivo, os micromovimentos, presentes nas escolas brasileiras ou mesmo as dificuldades de cada escola ou de cada professor lá na Finlândia.

Esses discursos representam “a miragem de uma vida lisa e estável, sob perfeito controle. Esta espécie de alucinação tem sua origem na recusa da

vulnerabilidade ao outro e das turbulências desterritorializadoras que provocam; e também no menosprezo pela fragilidade que decorre necessariamente desta experiência”.(ROLNIK, 2006, p.5)⁶³

A ideia de paraíso judaico-cristã não repousa mais sobre um lugar celeste, mas em um lugar “vip”, seguro e acessível ao consumo: “veiculam a ilusão de que podemos ser um destes VIPs, bastando para isso investirmos toda nossa energia vital – de desejo, de afeto, de conhecimento, de intelecto, de erotismo, de imaginação, de ação, etc.” (ROLNIK, 2006, p.5)

O grande problema deste modo de viver é que, ao negar a fragilidade presente nos processos de desterritorialização, ao negarmos o caos, o medo, o desamparo em nome de uma ordem absoluta ou uma estabilidade intelectual negamos também o corpo vibrátil que é o responsável pelos processos de reinvenção, de metamorfose e de criação que dão fluxo e vitalidade à vida.

Tomemos como imagem um motorista que realiza sempre o mesmo caminho. Aquilo que ele encontra no seu trajeto é mais ou menos sempre a mesma coisa. Certa vez, por ocasião de um reparo na pista, ele é obrigado a realizar um desvio e quando isso ocorre ele descobre um lugar absolutamente novo, mas o desamparo, o medo de estar perdido é tão grande que o motorista torna-se incapaz de olhar para aquele espaço.

As sensações daquele momento e o corpo vibrátil são negados porque oferecem ocasião para que uma nova subjetividade emerga e outras rotas futuramente sejam realizadas. Então, este desamparo que poderia ser criação de mais uma possibilidade, de um caminho mais agradável ou menos agradável, diferente, é dirigido a Secretaria de Obras e Urbanismo que realizava o reparo na pista, o motorista vê-se em meio ao ruído, uma crise de “identidade” e transfere o seu desamparo ao “outro” sob a forma de ódio.

Entre a vibratibilidade do corpo e sua capacidade de percepção há uma relação paradoxal, já que se trata de modos de apreensão da realidade que obedecem a lógicas totalmente distintas, irreduzíveis uma à outra. A tensão deste paradoxo é o que mobiliza e impulsiona a potência do pensamento/criação, na medida em que as sensações que vão se incorporando à nossa textura sensível operam mutações intransmissíveis por meio das

⁶³ ROLNIK, S. Disponível em: <http://eipcp.net/transversal/1106/rolnik/pt>. Último acesso em 12 nov. /2018

representações de que dispomos, provocando uma crise de nossas referências.(ROLNIK, 2006, p.3)

Se há processo artístico ou processo de aprendizagem, mais cedo ou mais tarde a crise de nossas referências chegará. Podemos pensar então que a arte contemporânea na escola pode ser o buraco na pista, o reparo, o desvio que coloca todos os participantes e também o professor na situação de construir coletivamente novas rotas, acolhendo os medos, as sensações, os choros inomináveis e os conflitos. Essa seria então uma função talvez “prática” da arte, ela prepara o nosso corpo vibrátil para as intempéries da vida, para o outro que se impõe diante de nós e de nossos desejos, por isso, nos prepara para o exercício da coletividade.

Esta seria uma explicação apaziguadora para aqueles que preferem fazer sempre os mesmos caminhos, mas quem sabe essa explicação não é também um convite. Se perder o tempo todo é deveras angustiante, como da mesma forma, fazer sempre a mesma aula e o mesmo caminho não nos modifica, não traz descobertas e entusiasmo para a vida.

O cartógrafo é, por isso mesmo, como esse motorista em conexão com o corpo vibrátil que constrói novos caminhos, os reconhece, se assegura deles, se sente em casa no caminho, mas também os abandona, procura percursos desconhecidos e quem dita a hora de seguir ou estar é a vida em sua multiplicidade: territorializar-se e desterritorializar-se.

O professor, numa perspectiva contemporânea, paralelamente assume a função de colocar buracos nas pistas de aprendizagem, ele precisa tencionar e se “ajustar” no sentido grotowskiano ao seu público/estudantes a fim de estabelecer “contato”. Os buracos na pista permitem saltos, voos e novas rotas.

A maioria dos professores-artistas, ou os professores que estão com seus corpos vibráteis despertos, estabelecem o contato de modo intuitivo. Eles não abrem mão de seus valores, mas criam estratégias do tipo tático para sair de si e encontrar o outro, como sugere Carminda Mendes André em suas aulas práticas juntamente com Stenio Mendes.

Para preparar a si mesmo e aos estudantes, ou seja, criar situações pedagógicas no campo artístico a fim de que os corpos vibráteis entrem em

ação, o professor cria condições para emergência de um espaço performático, *locus* em que os corpos vibráteis se encontram em uma perspectiva coletiva.

Quando ocorre a instauração de um espaço performático, ou seja, na acepção de Turner, professores e estudantes encontram-se no interior da liminaridade o que percebemos são dias ou períodos de *communitas*. Momentos de *communitas* espontânea e existencial, mas que não são permanentes e nem tão pouco duradouros, pois estão em constante negociação e ameaça com a *communitas* normativa.

Isso porque a instauração de um espaço performático, essa espacialidade constituída de outros tempos, não ocorre todos os dias; o que se sente são períodos ou instantes de *communitas*: um engajamento, uma alegria, uma concentração diferente, um olhar para o outro, mas esta harmonia é sempre deflagrada por uma profusão de fatores externos que na escola parecem frequentes. Não existe, portanto, estabilidade e homogeneidade mesmo nestes instantes de *communitas* espontânea e existencial.

Por isso, a *communitas* na escola conforme abordei no terceiro movimento deste trabalho é uma f(r)icção entre *communitas* existencial e *communitas* normativa. Esta impõe as regras do tempo, da duração, e, muitas vezes, representa a voz da estrutura e as concessões que o professor tem que fazer em função das regras e do espaço.

O que ocorre é que tanto o exercício da coletividade como a instauração do espaço performático que exige esta atuação em grupo se dão por meio de preparo. São propostos e criados um amplo espectro de jogos teatrais, programas performativos e exercícios relacionados ao desenvolvimento da atenção, da percepção e da concentração.

A maior parte destes jogos e exercícios visa desenvolver o pensamento artístico do grupo, uma poética e uma ética, atividades menos mediadas pela linguagem verborrágica, pelos padrões de entretenimento midiáticos, pelo pensamento estritamente conceitual e reflexivo.

De um lado, propõem que o grupo observe o cotidiano, desenvolva a escuta e uma poética da fala, resolva e crie problemas cênicos juntos, trabalhe com o corpo todo livre da hierarquia de um único sentido.

De outro lado, “trata-se, sobretudo, de um trabalho investigativo, apoiado na observação direta e microscópica das relações e encadeamentos

entre sensações, percepções e pensamentos, visando o desenvolvimento de estados mais profundos de consciência” (QUILICI, 2015, p.180) tal qual ocorre em algumas práticas de meditação ou mesmo em práticas teatrais que contaminaram e foram contaminadas por poéticas de transformação de si.

Essas práticas, longe de serem a seleção aleatória de meros exercícios, são composições, sequências dramatúrgicas ou roteiros de aula pensados enquanto obra de arte.

A semelhança desses roteiros está presente nas liturgias dos rituais, ou seja, possuem um programa de ações a serem realizados articulando objetos simbólicos, vestimentas, instrumentos musicais, espacialidades e tempos. Possui, portanto, um início em um fim bem calculados, inclusive pelo uso de elementos simbólicos que delimitam o tempo de duração dos roteiros: são músicas, pequenos textos, estruturas circulares, fios e objetos que marcam uma espacialidade, como vendas, elástico, tecidos, elementos cenográficos, etc.

O que estes roteiros se distinguem de uma aula mais tradicional do ensino de arte é que estão em interação com um campo mítico (o espaço-performativo) e não um campo estético. O campo mítico, como vimos anteriormente, não exclui a crítica, os conteúdos, a história e a fruição, mas se relaciona com estes aspectos a partir de um olhar que participa ativamente do processo de aprendizagem.

Trata-se de um corpo que vive a experiência e que, por intermédio dos roteiros, tem a oportunidade de se relacionar com alguns espaços de vazio, de dúvida, de silêncio, onde cada grupo tem a ocasião de preencher os roteiros a partir da experiência viva do aqui e do agora.

O professor de arte, de teatro, o híbrido professor-performer e o educador-artista em um sentido mais amplo são os responsáveis por criar condições para a emergência desse campo mítico que denomino de espaço performativo: campo sensível que congrega ao mesmo tempo a matéria e elementos imateriais – intuição, disponibilidade, razão e inconsciente, sistema e acaso.

Assim como o brincar mobiliza de modo transversal e interdisciplinar diferentes formas de aprendizagem, a constituição do espaço performativo, como campo artístico-pedagógico, é lugar de saber na medida em que

desenvolve o pensamento artístico e a atitude ética que compreende também a busca por uma maior aproximação entre a arte e um modo de viver a escola.

Nesta perspectiva, os roteiros estão a serviço da percepção dos atuantes e não de um público. Abrir ou não abrir os processos para um público, amigos ou familiares é uma decisão daqueles que o vivenciam e não de exigências externas, isso porque, conforme busquei revelar ao longo destes movimentos, a função do educador-artista está muito além da produção de espetáculos, embora em condições favoráveis, esta pode ser uma rica experiência!

Lembremos somente que ele, o professor de teatro, é o mediador de uma aprendizagem fruto do encontro vivo: “A situação pedagógica confunde-se com o próprio teatro, e ele, por si só, não ocorre jamais por encomenda, mas na prática do encontro, do encontro vivo”. (ICLE, 2010, p.90)

A aula como obra de arte deve ser lapidada e trabalhada pelo professor de modo que possa criar condições para o surgimento de acontecimentos – sentidos de corpo todo, significativos e potentes em si mesmos. Ao mesmo tempo, ao incorporar a aula como obra de arte aberta e inacabada, o professor pode sentir-se mais livre para vivenciá-la.

Dar certo e dar errado podem ser leves porque a aula é obra de arte em processo, pesquisa, *work in progress*, um campo de experimentação onde professores e estudantes, com alto índice de responsabilidade e preparação, aproveitam a oportunidade para observar e aprender sobre arte, sobre o exercício da coletividade e, sobretudo, sobre si mesmos: “O corpo é lugar e tempo de um *si* em transformação. Na pedagogia teatral o corpo se faz reflexão sobre si mesmo. E essa perspectiva de reflexão implica dois procedimentos da verdade: confessar e falar sobre si”. (ICLE, 2010, p. 90)

Pretendo retomar alguns elementos importantes para ampliarmos esta noção de si. No entanto, primeiramente, desejo concentrar-me na ideia de “confessar e falar sobre si”, como parte deste conjunto de práticas, asceses, poéticas da transformação de si ou, na acepção de Foucault, técnicas de si.

Chegamos a um ponto em que é possível abordar a importância da ideia de roteiro trazida ao longo desta pesquisa, bem como o procedimento de registro a partir das *microimagens*. Isso porque tanto os roteiros como as microimagens, estas mais próximas do professor e aqueles a serviço do grupo,

abrem espaços “no aqui e agora” da experiência dos corpos vibráteis para que possamos falar de si.

Entendendo que “falar” aqui é atribuir sentido, linguagem, expressão, apesar dos inevitáveis paradoxos com o “inexprimível” de cada evento. O “si”, por sua vez, de “si mesmo” não pode constituir-se somente na individualidade, mas em uma dobra com uma coletividade, com uma história e com uma ancestralidade. Parto, portanto, de um cuidado levantado por autores como Pierre Hadot e o pesquisador brasileiro Cassiano Quilici que atentam para que as práticas de si trabalham com um “eu”, mas também visam a superação do “eu” almejando a “Razão universal” ou, de acordo com Sêneca, dirigindo “na melhor parte se si, no verdadeiro bem” (SENECA, carta XXIII, 6 *apud* HADOT, 2014, p.293)

Um movimento de ampliação da ideia de “falar” e do conceito de “si”, tornam possíveis pensar nas microimagens e nos roteiros como uma micropolítica em educação e uma forma de cuidado de si, de cuidado com o corpo vibrátil do professor. Isso porque nesta perspectiva cuidar-se é curar-se, reinventar-se, trabalhar em si aquilo que desejamos melhorar.

Às vezes volto pra casa muito desapontada com alguma reação ou atitude minha durante a minha permanência na escola, pergunto pra mim mesma: “poxa! Mas você já tinha vencido isso em si mesma, não é?” E então respondo com um olhar mais generoso: “é, eu me distraí de mim, me escapei, mas amanhã é outro dia para eu me concentrar mais e pensar sobre isso e exercitar, fazer diferente”.

Toda essa conversa que tecemos conosco mesmos, é parte da construção de um exercício ético, assim como as negociações que fazemos com o contexto escolar também o são. Esse subtexto do professor artista é uma dramaturgia silenciosa, mas que se manifesta sobre o cotidiano de diferentes formas, constrói uma tessitura, uma linguagem atrelada a “arte da existência”.

Esta arte da existência “coloca a arte num patamar não só estético, mas ontológico: a arte tornar-se uma forma de investigar a natureza do fazer e do agir humanos, de desvelar suas potencialidades mais altas” (QUILICI, 2015, p.142). Percebemos a natureza deste fazer nas palavras desta professora, em um trecho extraído de uma microimagem:

Isso é uma das coisas que eu consegui bem trabalhar dentro de mim e não sou desse lado que o aluno tem que reproduzir do jeito que eu quero, a resposta sempre fechada porque a gente sabe que tem outras possibilidades, mas a parte daquela rigidez, daquela postura, infelizmente, eu não consegui me desvencilhar. (Professora Aline. In: SERPA, Andréa. As alunas que fomos, as professoras que nos tornamos: conversas sobre as tramas de nossa formação, p.9)

A professora observa algo que conseguiu trabalhar em si mesma e algo que não, o aspecto da rigidez. Esse trabalho sobre si mesma é uma espécie de cuidado, de cura, “desaprender os vícios, desmanchar hábitos nocivos, trabalhar humores, cultivar a ação reta. Não que as especulações cosmológicas desapareçam, mas estão rigorosamente subordinadas à construção do ‘sujeito ético’.” (QUILICI, 2015, p.158) Para Quilici (2015), o sujeito ético nunca coincide completamente com os papéis que representa.

Por isso estamos tratando de movimentos que os professores ensaiam em busca de trabalhar a si mesmo, e a atenção voltada para estas práticas parece capaz de desencadear formas de contato mais eficazes porque geram transformações na percepção de quem realiza a ação e de quem observa. Situação similar pode ser observada na microimagem a seguir.

Microimagem nº 21:

À noite quando eu sonhava, suçuaranas surgiam sozinhas ou em grupos grandes de onze ou doze. Nem mansas, nem esquivas, passavam ao meu lado mostrando o seu tamanho. De manhã, antes de entrar na sala de aula eu me imaginava uma onça parda que mira a paisagem, procurava estar tranquila, não mostrava os dentes, nem para uma coisa e nem para outra. Primeiro, eu precisava ser ouvida e quando uma onça entra na sala de aula ela não precisa vociferar, todos detêm a sua atenção sobre ela. Fazia esse exercício, essa meditação antes de entrar na sala de aula e os estudantes pareciam perceber que ali havia um corpo presente, um corpo de bicho, eles estavam comigo e exigiam de mim uma força e uma constância que eu, até então, desconhecia em mim. (Meu diário de campo, São Paulo, sem data)

Os atores e atrizes desenvolvem em seu ofício essa dupla capacidade de estar presentes, viver a experiência e, ao mesmo tempo, observar-se. Essa competência pode tornar o drama uma comédia, o sofrimento de não se sentir

ouvido um exercício selvagem de perseguir o rato. Quando levamos esta disposição para dentro da sala de aula, tudo pode adquirir uma perspectiva diferente, de modo que fica mais fácil fluir com os movimentos, propor soluções inventivas para os problemas que surgem. Trata-se de uma inteligência fortemente associada à intuição, à presença corporal e à disponibilidade ao momento presente.

Sêneca afirma que não nos conhecemos senão nos tornando semelhantes ao nosso objeto: “Sêneca também fica tão estupefato e extasiado pelo espetáculo da sabedoria como pelo espetáculo do mundo. Num e noutro caso, trata-se para ele de uma descoberta conquistada graças a uma mutação interior” (HADOT, 2014, p.326). Não era fácil deter a atenção daquela turma de estudantes, eles eram fortes na dispersão e, por isso, eu precisava ser como eles, forte também.

Contudo, apesar do estado de presença e atenção exercitado, muitas vezes somos pegos desprevenidos e algo acontece em um determinado contexto, um ato, um gesto, uma frase, uma composição que o nosso olhar cria e que termina por nos perseguir como um fantasma. Foi diante destes eventos que iniciei a prática com as microimagens.

Microimagem 22:

Almeja a perfeição esse professor;
Mas é no crediário e à prestação que faz, em letra cursiva, bonita,
o seu ofício:
Iluminuras e terrores hermeticamente fechados na sua marmita.
Partido está o seu coração;
Fratura, fragmentação, trinca, lasca e rachadura;
Não tem medicação.
Compartido ele desfila na multidão sua poesia torta;
Utopia,
E a história e roer-lhe o pulmão
Tudo que foi não pode mais ainda. (Meu diário de campo, São Paulo, sem data)

As microimagens, conforme analisei no quarto movimento deste trabalho, marcam um momento em que “tudo que foi não pode mais ainda”

porque se manifestam enquanto um acontecimento que redistribui os corpos e situações; propõem, portanto, um desvio na rota inicial. As microimagens são atos estéticos que abrem a tampa da marmita do professor: cheiros, sabores, desejos, lembranças, náuseas e tonturas vêm à tona de forma misturada.

Isso ocorre pela junção de diferentes elementos criando uma montagem, uma surpresa, um estranhamento. Essas transmutações da marmita em imagem são provenientes não somente de um movimento de caráter dialético, mas também decorrem do surgimento do limite da linguagem no texto, apontando uma “pensatividade da imagem” (RANCIÈRE, 2009), presente, ora na alusão àquilo que não pode ser dito em palavras, ora na incidência de vários regimes artísticos ou formas convivendo entre si.

As corporificações que atravessam a linguagem, mas não podem estar contidas nela são exemplos dessa categoria de imagem que aponta para um caráter meditativo, pensativo, impalpável. Imagens desta natureza podem ser observadas nos rituais, em algumas festas populares, folguedos, performances e em situações de estranhamento presentes no cotidiano. Estas são ocasiões em que a poesia é mais do que as palavras, pois graças a sua potência uma parte dela desistiu da linguagem.

A relação do professor com o universo tecido por ele por intermédio das microimagens, das junções e sobreposições que ele cria por meio da percepção e da linguagem no paradoxo da impossibilidade das palavras expressarem o acontecimento como um todo não visam uma verdade, o aprisionamento dos fatos, mas, sim, a relação inventiva e meditativa sobre a sua seleção e bricolagem.

Selecionar é inventar a partir de um “si mesmo” que é colocado em jogo, o que envolve, portanto, um curar a si mesmo, uma forma de se relacionar com o assombro e com os fantasmas que nos perseguem, mas é também um mecanismo de encontrar leveza, riso, uma nova perspectiva sobre aquilo que parece estratificado. Neste procedimento alicerçado na ideia de observar a vida e o cotidiano “como se fosse performance”, a fim de lançar uma lente de aumento sobre alguns eventos específicos, a dúvida sempre está presente.

Contudo, a dúvida, tal qual o erro, não são sinônimos de recusa, de separação e de rompimento, ao contrário, são parte da aprendizagem e um convite para explorar o misterioso e o desconhecido. A dramaturgia, ou os

roteiros constituídos na forma de microimagens são, por isso mesmo, múltiplos, possuem vozes dissonantes. Contudo é esta polifonia, marca de uma escrita fragmentada, que constitui o gesto integrador daquele que com ela se relaciona como uma forma de poética de si.

As descontinuidades, imprevisibilidades ou mesmo a “morte da significação” e daquilo que nos parece familiar, é o contínuo recomeço de uma nova rota. Por isso, não há fim ou expurgo. As microimagens, diferentemente da catarse grega, não visam à resolução de um conflito ou final rumo à unicidade, mas se constituem, como na sátira, “metáfora continuada” (HANSEN, 2006) como uma peste que “fere para curar”. (HANSEN, 1989)

Na prática do ferir para curar, no gesto inventivo de bricolagem e de criação surge um prazer de natureza poética, ou ainda, um prazer que, dado o envolvimento corporal, é também uma forma mítica de aprendizagem.

Por isso mesmo, as microimagens, assim como os roteiros, são arquivos encarnados em potencial, solicitam tanto de quem as cria como de quem com elas se depara, a necessidade de imaginar os corpos presentes, as sensações físicas ou algum aspecto meditativo que escapa à linguagem e revela-se de modo paradoxal.

Essas formas encarnadas de escrita não visam antecipar sobre o leitor os efeitos de suas histórias, de modo que as palavras nelas contidas não acompanham uma moral da história; ao contrário, elas solicitam que nos tornemos autores e tradutores de suas imagens. Imagens de suspensão e interrogação que tentam dar conta do maravilhoso, mas também do terrível presente no cotidiano das escolas brasileiras, algo que pela sua potência, torna-se quase insuportável aos nossos olhos de professores.

Essas imagens não visam, portanto uma finalidade específica, mas não podemos deixar de perceber que, ao provocarem a meditação, a pensatividade, podem ter uma ação educativa dentro do campo da arte. Ação educativa que nos provoca a pensar em práticas que não busquem reprimir e abafar os ruídos e perturbações presentes na escola, mas trabalhar de forma poética e sensível sobre eles.

O que proponho com as microimagens e a partir da ferramenta de análise conceitual “como se fosse performance” (SCHECHNER, 2003) é uma “arqueologia dos ruídos” (DAWSEY, 2007) e não os silenciamentos. Procurei

compartilhar, ao longo deste trabalho, a minha relação com as microimagens, como a sua constituição se faz na trama com outros conceitos e pensadores e como diferentes professores se relacionam com esta forma de registro, ainda que a nomeando por outro nome.

Para tanto, não somente os meus diários de campo, mas a minha presença na educação básica, o trabalho de campo realizado com professores de diferentes contextos e o Laboratório Dramaturgias Contemporâneas em Educação foram fundamentais. Minha atuação nestes diferentes espaços revelou dois aspectos sobre os quais é preciso permanentemente trabalhar: a aproximação entre pensamento, teoria e a prática artístico-pedagógica e a invenção de arquivos encarnados, formas de repertório e cartografias capazes ressignificar as experiências criando assim novos acontecimentos capazes de colocar o corpo vibrátil em estado de arte.

O confronto direto com a vivência prática no exato momento da pesquisa trouxe à tona os paradoxos da memória, as contradições e a distância presentes no que o senso comum compreende como “teatro na escola” e aquilo que os professores de teatro, professores-performers, e educadores-artistas trabalham para estabelecer enquanto experiência.

A escola enquanto instituição não quer ser contemporânea no sentido de tomar distância do próprio tempo para estranhá-lo, ao contrário, a escola adora a tradição. No entanto, a escola enquanto micropolítica está permeada de professores artistas, faxineiros artistas, merendeiras artistas, diretores e pais artistas, além dos próprios estudantes. Quando descobrimos estes pares e tecemos as parcerias, as negociações, e também procuramos as brechas presentes no sistema, todo um universo de potência para a invenção se expande mesmo dentro de um mundo e de um contexto tão distante do ideal.

Isso não quer dizer que devemos nos conformar com a precariedade, ao contrário, trata-se de um movimento complexo que se utiliza da precariedade, mas não para permanecer nela, mas para construir outros mundos possíveis dentro dela, mas também fora. Por que não?

Suely Rolnik afirma que "o processo de reativação da potência vibrátil de nosso corpo atualmente em curso, embora ainda em seus inícios, já nos permite entrever que não há outro mundo senão este, e que é dentro de seus impasses que outros mundos podem estar sendo inventados a cada momento

da experiência humana". (ROLNIK, 2010, p.138) Da mesma forma, inventar outros mundos significa reinventar o próprio corpo, colocar em experiência e em prática o nosso próprio e coletivo "si mesmo".

Pequenas colheitas

Partindo do pressuposto de que a teatralidade é uma operação realizada pelo olhar, um fazer e não uma essência, o teatro na escola se insere como campo de possibilidades muito além da produção de espetáculos. A Pedagogia Teatral, na perspectiva abordada, é por isso mesmo um campo de experimentação artístico-pedagógico realizado por educadores-artistas e estudantes. As técnicas presentes no universo do teatro e da performance são o ponto de partida para uma aprendizagem mais ampla que visa a instauração do espaço performático presentificado no corpo e com os corpos, na experiência coletiva e na aproximação entre arte e vida.

Trata-se, portanto, de um campo múltiplo que envolve razão e intuição, coletividade e individualidade, observação e presença, estrutura e espontaneidade, roteiro e improviso. Aspectos que estão muito além dos "conteúdos em arte". O espaço performático, quando instaurado, oferece oportunidade para uma experiência de um tipo singular que envolve todos os sentidos e não somente o *logos*.

Porque não trabalha unicamente com uma racionalidade que seleciona aquilo que é mais digerível, mais aprazível, que cabe dentro dos parâmetros, bases, temas e projetos anuais, o espaço performático e o campo de percepção despertado por ele convocam também os ruídos, os conflitos, o incompreendido presente nos espaços educativos. O espaço-performático situa-se, portanto, numa linha que é uma zona de risco⁶⁴ e o educador-artista é o responsável por cuidar desta zona de risco.

⁶⁴ Desenvolvo o conceito de zona de risco em minha dissertação de mestrado, num trabalho voltado para as Pedagogias do Ator: LEONARDI, Letícia. *O Ator Criador na Fondazione Pontedera Teatro: reflexões acerca do "diretor ignorante" e do "ator emancipado"*. São Paulo, 2012. (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista.

Quando os grupos se encontram têm uma postura demasiadamente passiva, o educador-artista intervém de forma provocativa, inserindo obstáculos e buracos nas pistas de aprendizagem, pode fazer isso por meio de perguntas, trazendo objetos simbólicos capazes de acionar inquietações durante o jogo, ou mesmo por intermédio de pequenos textos, retomando comentários trazidos pelo grupo, e colocando em questão aquilo que parece óbvio e natural.

O professor é responsável pelos processos, mas não detém o controle dos caminhos a serem percorridos, por isso, também coloca o seu próprio corpo numa zona de risco que é um espaço de potência, de invenção e de criação, mas que requer cuidados consigo mesmo e com todos os aspectos que envolvem o trabalho e os participantes.

As microimagens são, por sua vez, uma ferramenta a serviço do educador-artista como uma forma de cuidado, mas também são uma lente de aumento sobre os acontecimentos que geram inquietude, despertam curiosidade e desejo de transformação.

Além disso, a construção de uma microimagem pode gerar não somente uma mudança de perspectiva como também o prazer da criação artística que se dá não somente por um sistema cartesiano e racional, mas também por intermédio das sensações e da intuição. As microimagens são, por isso, um tipo de poética de si, que inclui: relações de proximidade entre arte e vida mediadas por um corpo vibrátil desperto e um estado de presença.

Trazer as microimagens para uma pesquisa acadêmica como uma forma de arquivo corporificado, ou um roteiro que concatena arquivo e repertório, significou colocar em destaque a importância dos corpos nos processos de aprendizagem. Significou ainda trazer vozes que estão invisibilizadas pelas lógicas de poder presentes na escola, assim como possibilitou também mostrar para a sociedade civil e para a comunidade acadêmica outras paisagens sobre a escola e os professores que nela atuam, muito além de uma ideia do espaço escolar como um lugar “árido” e “pouco pulsante” gerido por professores desestimulados.

Esses movimentos são capazes de gerar fissuras e linhas de fuga dos esquemas tradicionais da educação moderna, conforme os professores relataram no Laboratório Dramaturgias Contemporâneas em Educação. Isso porque não visam um estudante e uma escola ideais e universais, ao contrário, é

na multiplicidade e na fragmentação que os processos ganham maturidade e criação.

O professor formado com base em uma educação moderna busca a mudança de perspectiva, o alargamento do olhar ao trabalhar a compreensão dessas características em si mesmo, percebendo-as não como erros e fracassos, mas como oportunidades de lançar outros olhares sobre o espaço escolar. Olhares poéticos que permitam ressignificar e transformar a história de cada um no campo da educação, inclusive, problematizando os cânones e bases comuns da educação em vigor.

Nesta perspectiva, creio que os desafios propostos por mim mesma diante do trabalho a ser enfrentado foram cumpridos. Trata-se de uma tarefa um tanto espinhosa ponderar os resultados da pesquisa baseados em uma metodologia desta natureza, visto que o resultado mais importante deste trabalho foi compreender, em campo, que, quando trago uma microimagem para algum professor ou professora, essa pessoa sempre me devolve outra microimagem em troca.

A microimagem falada, este ato estético que convoca corpo, oralidade e memória, constitui uma trama complexa na qual nós, professores, vamos nos reconhecendo em nossas especificidades e diferenças e como possuidores de saberes e poéticas a serem divididas e partilhadas, como se descobríssemos e releembrássemos, nessa relação de troca, que somos donos de algo precioso que ninguém pode nos tirar: a nossa própria história na relação com os aprendizes.

Além disso, o desejo manifesto dos professores em dar continuidade ao Laboratório Dramaturgias Contemporâneas em Educação e produzir outros registros a partir das experiências vividas me leva a compreender que os meus desígnios enquanto pesquisadora participante foram superados, pois foram criadas intervenções no “real” e novos desejos sobre esta “realidade” foram despertados.

Descobri em meio aos professores que eles possuem práticas de transformação de si e também táticas de resistência que eu desconhecia e que merecem ser observadas em maior profundidade, aspectos que neste contexto não tive condições de alcançar. São respostas que os professores trouxeram ao

longo dos laboratórios para perguntas que eu não havia formulado, revelando-se mais um campo de descoberta para investigações futuras.

As conversas informais com professores em um ambiente descontraído foram basilares para pudessem emergir as microimagens trazidas ao longo do trabalho.

A metodologia de natureza cartográfica foi fundamental para aguçar a atenção em campo dentro da escola e assim perceber o quanto é difícil para a comunidade escolar aceitar o aspecto do jogo, e também do caos, presentes em algumas fases da criação. Processos como estes despertam, sobretudo em quem observa de fora, reações de medo, raiva e inveja. É preciso trabalhar a si mesmo para desenvolver a coragem para sustentar a importância da experiência de não forma, da liberdade e do caos necessário às criações.

Sustentar com coragem porque a instauração destas formas de vivenciar a arte na escola também gera alegria, engajamento, descoberta, aprendizagem, coletividade, generosidade, força e entusiasmo tanto em quem a vivencia como em quem a observa e quer encontrar um jeito de fazer parte. E, muitas vezes, quem julga de fora o trabalho é alguém que quer encontrar uma forma de participar, mas não pode reconhecer este desejo, podendo manifestá-lo de maneiras não positivas ou propositivas.

O melhor a fazer nessas horas é saber que isso existe, que a arte na escola mobiliza inúmeras reações, e lembrar: não é também esta a sua função? Este tipo de situação não é particularidade de um único professor e os educadores-artistas são mesmo figuras estranhas no espaço escolar, pois tecem um trajeto entre o mundo do caos e da forma, aprenderam a confiar que toda criação, quando vivida na sua inteireza, conduzirá a lugares sensíveis, importantes, deixando marcas em quem os vivencia.

Então o educador-artista é um barqueiro que faz a travessia entre o mundo dos vivos e o mundo dos mortos, daí a desconfiança muitas vezes gerada no espaço escolar. Gilberto Icle afirma que a presença da situação pedagógica teatral na escola tende a ser adaptada para se tornar mais digerível às normas de controle do espaço,

e em muitos casos, tende, então, a ser adequada, enquadrada, forçosamente banida do seu status de criadora de caos pessoal e coletivo, e, para além disso, formatada para uma

situação mais amigável, comportada e possível de ser gerida na instituição escolar. (ICLE, 2010, p.88)

As respostas que a Pedagogia Teatral pode dar a estas situações são diversas, de acordo com o contexto e o professor. As experiências artísticas mais contemporâneas, no entanto, como a performance, a intervenção urbana, os processos colaborativos e a criação de dramaturgias autorais devem ser ensaiadas e encaradas, ainda que sob a sombra da incompreensão, do julgamento, do desconhecimento e, até mesmo, da ira gerada por tais processos em pessoas que se sentem em verdadeiro desamparo diante do que a arte contemporânea propõe enquanto experiência.

Sabendo que o teatro na escola ainda se relaciona fortemente com o teatro dramático e a representação a partir de textos prontos, modelos que aparentam contornos mais fáceis de serem lidos por quem desconhece as proposições da arte contemporânea, é trabalho do professor de teatro contribuir para que toda a escola possa reconhecer e vivenciar códigos mais amplos a partir das experiências. O professor vai tornando isso possível expandindo o repertório do que a comunidade escolar e os estudantes entendem por limites, contornos e estruturas de jogo.

Existe um caminho, um desenho que vai construindo as diferentes formas /estruturas que contêm a possibilidade de liminaridade dentro do jogo e os processos vão, pouco a pouco, apresentando e ampliando essas formas. Se não ousarmos fazer essa travessia, indo além dos cânones do teatro dramático, o teatro na escola tende a ficar separado da vida, uma espécie de “Terra do nunca”, onde ou reina o disciplinamento, a ordem, os textos decorados e a marcação de cena, ou reina a negação de qualquer relação com aquilo que é próprio do crescimento em nome de um prazer absoluto e uma novidade eterna para todos e o tempo todo.

O prazer é fundamental na prática teatral, pois consolida aquilo que Turner nomeia de *communitas*, o prazer gera o amparo e o acolhimento necessário para que cada um se sinta encorajado a arriscar-se; porém, não nos enganemos! Não podemos nos esquecer de que fazer algo nascer, às vezes, gera dor, medo, caos e exige a responsabilidade de cada um como um coletivo.

O educador-artista, os professores-performers e os professores de teatro e artes em geral são aqueles que detêm as ferramentas, o saber e a coragem necessária para tecerem esta alquimia. Porque este saber é construído ao longo dos anos pelo professor, é um saber que “acontece no corpo, com o corpo e pelo corpo”. (ICLE, 2010, p.90)

Lidar com situações desta natureza em campo enquanto concomitantemente realizava a pesquisa e escrevia não somente revelou para mim mesma as minhas dificuldades e fragilidades, como me mostrou que as negociações precisam ser feitas com o espaço escolar, não enquanto concessões somente, mas enquanto caminho pedagógico a ser trilhado ampliando o repertório dos alunos, mas também de toda a comunidade escolar.

Isto porque existe uma resistência de ordem ideológica e econômica em aceitar que, em processos desta natureza, os resultados não estão no primeiro plano, mas superar estas resistências implica vivenciar processos de outra ordem ou tudo pode se tornar demasiadamente abstrato.

Muitas pessoas comprometidas com aspectos concretos e importantes como, por exemplo, alfabetizar uma criança, desconhecem a prática artística e os elementos importantes do teatro contemporâneo, e assim, se o professor-artista não compartilha essas vivências com outros profissionais procurando formas de ampliar este repertório, ele não consegue se comunicar porque algumas lógicas não fazem sentido para outros profissionais da educação.

Exercitar o desapego sobre aquilo que temos como ideal, rejeitar os modelos consolidados, estabelecer contato com os estudantes, professores e a comunidade escolar e aceitar os conflitos provenientes destes encontros e que tudo aquilo que ocorre é parte do processo parecem ser algumas vicissitudes para a sobrevivência do educador-artista na escola e a garantia de uma Pedagogia Teatral que esteja além do espetáculo.

O professor pode melhorar a si mesmo, aprender a ouvir mais, ampliar a sua formação, preparar com dedicação a sua aula, (re)elaborar de maneira criativa e inventiva situações que o desestabilizaram de modo que possa cuidar de si mesmo. Todos estes aspectos são controláveis, mas existe uma gama de outros que não são e não é sobre eles que o professor deve

trabalhar, a menos que esteja tomado por um sentimento de onipotência e heroísmo professoral que muitas vezes nos acomete, é verdade.

Em alguns contextos, essas determinações para ser um professor melhor ou exercícios para melhorar a si mesmo são algo muito simples: manter-se em contextos difíceis com alegria, colocar-se metas e desafios pequenos, vencê-los e perceber que podem ser ampliados.

Os dias bons e os dias ruins são parte deste mesmo espetáculo onde se erra e se acerta como uma forma de ensaio, para ser melhor professor hoje do que se foi ontem, porém, nós não detemos o controle do todo: “é preciso tudo fazer para obter êxito, mas sabendo bem que o êxito não depende de nós, mas do conjunto das causas, isto é, do Destino.” (HADOT, 2014, p.164)

Ensaíamos para estar mais próximo do outro, para ouvir mais, para criar algo juntos, para simbolizar os nossos maiores temores e os nossos sonhos mais secretos. Por isso, o teatro na escola, como sabiamente afirmou Gilberto Icle, não é um lugar, é uma passagem, como um corredor, como uma ponte, um caminho, uma trilha, um par de asas que pode conduzir a muitos outros lugares e outras passagens. O mais bonito dessa travessia que é o teatro, maior do que o espetáculo em si, é a experiência de podermos ver todo mundo tentado, criando e descobrindo juntos.

Descobrimos coisas novas, se descobrimos, criando um modo de estar junto, de sair de si mesmo para encontrar o outro e fazer algo que seja maior do que as individualidades, do que as aparências, do “meu”, “do eu”, para um “nosso” que se confunde com uma singularidade qualquer. Esse trabalho tem muito do cuidado de si definido por Foucault, mas como afirmou Pierre Hadot, busca transcender esse si, a subjetividade do eu.

É este o desafio que a Arte na escola nos impõe: criar um “nosso” que faça sentido para quem vive a experiência. Então, se há espetáculo, ele nada mais é do que um convite para um ritual de aprendizagem e criação, o encerramento de um ciclo no qual o público é testemunha de um processo muito maior que aquele momento.

Esse gesto de encerrar é inacabado porque é na vida e nos encontros que vamos nos fazendo gente, aprendizes e fazedores de arte. O espetáculo é só mais um encontro com o outro, diferente de mim. Sem a presença do diferente, aquilo que nos assusta, que nos deixa sem palavras e

com mais perguntas do que respostas, não há aprendizagem e não há arte possível.

Nesta mesma perspectiva, a presente pesquisa não se encerra, apenas fecha um ciclo, um sexto movimento de sua história e, ao fazê-lo, revela as fragilidades da pesquisa, as dificuldades que a pesquisadora encontrou vivendo e escrevendo a um só tempo, sobretudo, no que diz respeito a ainda resistir, apesar de tudo, apesar de suas microimagens, aos moldes acadêmicos de escrita.

Trago num texto denso, pleno de palavras e conceitos tradicionais do universo acadêmico uma microimagem que salta à superfície como um afogado que quer respirar. No fundo, quando se debate consigo mesma, a pesquisadora quer mostrar que é capaz de transitar a nado entre dois mundos, vaidade que não pode conduzir à superação do eu e a uma Razão universal. Mas as microimagens e a busca por uma escrita encarnada não são uma forma que se ensina e nem que se aprende; são um fazer. E é no próprio fazer que descobrimos outros mundos possíveis e faces gostosas e desgostosas de um si mesmo professor e artista em jogo.

Pesquisadora partida, professora fragmentada, dividida, artista vagante, é na falta, quase no caos, que os educadores-artistas - professores-performers, professores militantes, professores mediadores e provocadores - vão se tornando no disperso contemporâneo, parte do tema, dos conteúdos, das dramaturgias que dão forma e sentido às Pedagogias nas Artes Cênicas e a possibilidade e permanência de um teatro na escola.

Assim, essas figuras não são apenas provedoras de possibilidades de experiências, são também a própria experiência artística encarnada nos espaços educativos. Renato Ferracini relembra as aulas do professor Luis Otávio Bournier em “A arte de não interpretar como poesia corpórea do ator” (2003), e assim reflete que:

O presente que o ator deve dar à platéia, o objeto direto que complementa o verbo dar, é a própria pessoa do ator. Ele deve comungar a si mesmo com seu público, mostrando não apenas seu movimento corporal e sua mera presença física no palco, mas seu corpo-em-vida, seu ser, os recantos mais profundos e escondidos de sua alma. E para isso é preciso coragem: coragem para buscar essa vida, coragem para buscar esse presente e, além de tudo, coragem para doar esse

presente, sem restrições e sem medo (FERRACINE, 2003, p. 35-36)

A técnica teatral como ponto de partida é importante para a aprendizagem do teatro, e o teatro na escola tem muito a contribuir para a formação de outros mundos possíveis e outras sociedades a serem inventadas dentro desta que conhecemos, mas o que este profissional tem de mais precioso a doar, o seu presente, assim como afirmou Renato Ferracini na perspectiva do ator, é a sua própria pessoa em construção, “seu-corpo-em-vida” e sua presença na escola como imagem que desperta curiosidade, alegria, incompreensão, desejo de vida e de criação.

E este profissional só pode oferecer a sua presença se puder estar de corpo inteiro na sala de aula, trabalhando sobre a sua atenção, e as contradições na própria experiência, como quem trabalha a terra e canta, como “o lavrador louco dos astros” e “o camponês solto nos céus” (Gilberto Gil, da canção: *Amarra o teu arado a uma estrela*).

Referências Bibliográficas

AGAMBEN, Giorgio. *A comunidade que vem*. Lisboa: Editorial Presença, 1993. Trad. Antônio Guerreiro.

_____. *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Chapecó: Argos Editora, 2009. Trad. Vinícius Nicastro Honesko.

ALVES, N. Imagens de professoras e redes cotidianas de conhecimentos. *Educar*, n.24, p.19-36, 2004. Curitiba, Editora UFPR.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 62-74, Aug. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 01 junho 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200005>.

AHMED, Sara. Interview with Judith Butler. Goldsmiths. *Sexualities*, v.19, n.4, p.482-492, 2016. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1363460716629607>. Acesso em 3 maio 2017.

ANDRADE, Oswald de. Manifesto Antropófago, por Clara Assumpção: Editorial Experimental. Disponível em: https://issuu.com/editorialexperimental/docs/manifesto_pdf. Acesso em 09 março. 2019.

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

_____. *Espaço inventado: o teatro pós-dramático na escola*. *Educação em Revista*, n.48, p.125-141, dez. 2006. Belo Horizonte.

ARTAUD, Antonin. *O teatro e seu duplo*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BENJAMIN, Walter. O narrador, considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas, v.1. São Paulo: Brasiliense, 1994. Trad. Sérgio Paulo Rouanet.

BONATTO, Mônica Torres. *Professor-performer, estudante-performer: notas para pensar a escola*. Porto Alegre, 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e mudanças no Ensino de Arte*. São Paulo: Cortez, 2003.

BOAL, Augusto. *O teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. Disponível: <https://artenocampo.files.wordpress.com/2013/09/teatro-do-oprimido-e-outras-poc3a9ticas-polc3adticas-1.pdf>. Acesso em 18 mar. 2019.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BUTLER, Judith. Regulações de gênero. *Cadernos Pagu*, n.42, p.249-274, jan./jun., 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n42/0104-8333-cpa-42-00249.pdf>. Acesso em 11 abr. 2017.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado*. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BRASIL. Lei n.10.639, de 09 de janeiro de 2003. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 09 de jan. 2003.

BRASIL. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 22 set. 2016.

BRASIL. Lei n. 11.769 sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 18 de agosto de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm. Acesso em 26 abr. 2017.

BRECHT, B. *Estudos sobre o teatro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BROOK, Peter. *O teatro e seu espaço*. Petrópolis: Vozes, 1970.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. *Teatro em trânsito*. A pedagogia das interações no espaço da cidade. São Paulo: Hucitec, 2012. (Pedagogia do Teatro)

CARVALHO, Daniela Gomes de; CASTRO, Vanessa Maria de. O PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR – PNAE COMO POLÍTICA PÚBLICA DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL Políticas Públicas e Instrumentos de Gestão para o Desenvolvimento Sustentável. Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília.

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

CIOTTI, N.; ROCCO, M.; MENDES, E.B.; LINKE, I. Políticas do espaço: desordem e emergências da performance. *Revista ouvirOVer*, v.13, n.1, 2017. Dossiê Poéticas e estéticas descoloniais: artes Cênicas em campo expandido.

COELHO, Teixeira. *O que é ação cultural!* São Paulo: Brasiliense, 2001. - (Coleção primeiros passos; 216).

COHEN, Renato. *Work in progress na cena contemporânea*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

COSTA, Grasielle Aires da. O conceito de ritual em Richard Schechner e Victor Turner: análises e comparações. *Revista aSPAs* v.3, n.1, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. Transcrição da diferença em educação: currículo e didática da tradução. Disponível em: <http://www.adufrgs.org.br/wp-content/uploads/2015/10/Transcri%C3%A7%C3%A3o-da-diferen%C3%A7a-em-educa%C3%A7%C3%A3o-curr%C3%ADculo-e-did%C3%A1tica-da-tradu%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em 23 abr. 2017.

DAWSEY, John. et al.(Orgs.). *Antropologia e Performance, Ensaios Napedra*. São Paulo: Terceiro Nome, 2013.

DAWSEY, John C. O Teatro dos “bóias-frias”: repensando a antropologia da performance. *Horizontes antropológicos*, n.24, p.15-34, jul./dez. 2005. Porto Alegre.

DAWSEY, John C. O teatro em Aparecida: a santa e o lobisomem. *MANA*, v.12, n.1, p.135-149, 2006.

DAWSEY, John C. Sismologia da performance ritual, drama e play*. *Revista de Antropologia*, v.50, n.2, p.527-570, 2007. Disponível em: https://performancesculturais.emac.ufg.br/up/378/o/081209_Sismologia_da_performance_-_ritual_drama_e_play.pdf. Acesso em 23 abr. 2017.

DELEUZE, G. *Foucault*. Brasiliense: São Paulo, 1988.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v.3 . São Paulo: Editora 34, 1996. Trad. Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. (pdf)

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v.4. São Paulo: Editora 34, 2004. (pdf).

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Acesso em: www.scielo.br/pdf/cebape/v7n4/07.pdf. Acesso em: 31 ago. 2018. Trad. Luiz Orlandi Roberto Machado.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do Sentido*. São Paulo, Perspectiva, Edusp, 1974. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. (pdf)

DI FILIPPO, Marilé. Walter Benjamin y Jacques Rancière arte y política. Una lectura en clave epistemológica. *Revista de Epistemología y Ciencias Humanas*, 2018.

FABIÃO, Eleonora. Programa Performativo: corpo-em-experiência. *Revista do Lume*. N.4, p.1-11, 2013.

_____. *Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea*. *Sala Preta*, n.8, p.235-246, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v8i0p235-246>. Acesso em 18 mar. 2019.

FAUSTO, Carlos. A antropologia Xamanística de Michel Taussig. Anuário Antropológico/86. Editora Universidade de Brasília/Tempo Brasileiro, 1988.

FÉRAL, Josette. Théâtralité, écriture et mise en scène. Québec, Ed. Hurtubise, 1985.

_____. Teatro Performativo e Pedagogia. Entrevista com Josette Féral. *Sala Preta*, n.9, p.255-267, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v9i0p255-267>. Acesso em: 18 mar. 2019.

FERRACINI, Renato. *A arte de não interpretar como poesia corpórea do ator*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

FERNANDES, Silvia. *Teatralidade e performatividade na cena contemporânea*. *Repertório*, n.16, p.11-23, 2011. Salvador.

FLASZEN, Ludwik; POLLASTRELLI, Carla (Orgs.). *O Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski, 1959-1969*. São Paulo: Perspectiva e SESC/ Pontedera, Itália: Fondazione Pontedera Teatro, 2007. Trad.Berenice Raulino.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade*, 1: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade*, 2: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987. Trad. Raquel Ramalheite.

GALLO, Silvio Donizetti de Oliveira. *Educação Anarquista: por uma pedagogia do risco*. Campinas, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

_____. Em torno de uma educação menor. *Educação e Realidade*, v.2, n.27, p.169-178, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25926/15194>. Acesso em 23 abr. 2017.

_____. Anarquismo e Educação: os desafios para uma pedagogia libertária hoje. *Política & trabalho* Revista de Ciências Sociais, n.36, p.169-186, abr.2012.

GREINER, Christine. A performance e o risco da inoperância do comum. In: TEIXEIRA, Ana (Coord). *Cozinha performática*. São Paulo: Terra, 2014.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 2000.

GUÉNOUN, Denis. *O teatro é necessário?* São Paulo: Perspectiva, 2014.

HAMPATÊ BÂ. A tradição viva. In: KI- ZERBO, J. (Coord). História geral da África: Metodologia e Pré-História da África, v.I. São Paulo: Ática, 1982.

HANSEN, João Adolfo. *A sátira e o engenho*. Companhia das letras, 1989.

HANSEN, João Adolfo. *A Alegoria: estado da questão* In: _____. Alegoria construção e interpretação da metáfora. São Paulo, SP: Hedra: Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2006.

HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973. Prefácio de Antônio Cândido.

ICLE, Gilberto. *Pedagogia Teatral como cuidado de si*. São Paulo. Hucitec, 2010.

JACQUES, Paola Berenstein. *Estética da Ginga. A arquitetura das favelas através da obra de Hélio Oiticica*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra/RIOARTE, 2001.

KASTRUP, V. et. Al (Orgs.). *Pistas do método da cartografia*. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade Porto Alegre: Sulina, 2015.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Brecht, um jogo de aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1991.

_____. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1984.

JACQUES, Paola Berenstein. Errâncias urbanas: a arte de andar pela cidade. *Arqtexto* n.7, p.16-25, 2005.

_____. Zonas de tensão: em busca de micro-resistências urbanas. In: JACQUES, Paola Berenstein; BRITTO, Fabiana Dultra (Orgs.). *Corpocidade: debates, ações e articulações*. Salvador: EDUFBA, 2010.

LEONARDI, Letícia. Entre raízes: zonas de risco. In: ANDRÉ, Carminda Mendes; RAMIREZ, José Manoel L. (Orgs.). *Terras Fértis*. Pesquisas em Arte Contemporânea e Arte-Educação. 1. ed. São Paulo: BT Acadêmica, 2015. v. 1.

LEONARDI, Letícia. *O Ator Criador na Fondazione Pontedera Teatro: reflexões acerca do “diretor ignorante” e do “ator emancipado”*. São Paulo, 2012. (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista.

LIMA, Tatiana Motta. Conter o incontível: apontamentos sobre os conceitos de 'estrutura' e 'espontaneidade' em Grotowski. *Sala Preta*, v. 5, 2005.

LIPOVETSKI, Gilles. *Os tempos hipermodernos*. Tempo contra tempo, ou a sociedade hipermoderna. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004 e 2009 (pdf).

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. *Educação e Realidade*, v.2, n.35, p.115-137, maio/ago. 2010.

MCLAREN, Peter. Fúria e Esperança: A Pedagogia Revolucionária de Peter McLaren - Entrevista com Peter McLaren. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, p. 171-188, jul./dez 2001. Trad. Pedro Bendassolli. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/mclaren.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2017.

MCLAREN, Peter. *Rituais na escola*. Em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis: Vozes, 1991. Trad. Juracy C. Marques e Ângela M. B. Biaggio.

MEDEIROS, Maria Beatriz de. et. al. (Orgs.). *Tempo e performance*. Brasília: Universidade de Brasília /Capes, 2006.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Os novos rumos da história oral: o caso brasileiro. *Revista de História*, n.155, p.191-203, jul./dez. 2006.

MOSTAÇO, Edelcio. Conceitos operativos nos estudos da performance. *Sala Aberta*. v.2, n. 12, 2012.

MÜLLER, Regina Polo. Ritual, Schechner e performance. *Horizontes antropológicos*, v.11, n.24, p.67-85, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832005000200004>. Acesso em 11 abr. 2017.

NOVAES, Adauto (Org). *Ética*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – ARTE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2016.

PEIXOTO, Nelson Brissac. Ver o invisível, a ética das imagens. In: NOVAES, Adauto. (Org.). *Ética*. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

PELBART, Peter Pál. Tudo o que muda com os secundaristas. Instituto Humanitas Unisinos, 2016. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/555122-pelbart-tudo-o-que-muda-com-os-secundaristas>. Acesso em 23 abr. 2017.

PETERS, Michel. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença* [uma introdução]. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PERLONGHER, Néstor Osvaldo. *O Negócio do Michê*. A prostituição viril em São Paulo. 2 ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008.

PRINS, Baukje; MEIJER, Irene Costera. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. *Ponto de Vista*, v. 23, n. 2, p. 275-286, 1998.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Para desembaraçar os fios. *Educação & Realidade*, v.30, n.2, 2005. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/12462/7384>. Acesso em 23 abr. 2017.

QUILICI, Cassiano Syndow. As técnicas de si e a experimentação artística. Disponível em: <http://www.cocen.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/view/171>. Acesso em 23 abr. 2017.

QUILICI, Cassiano Syndow. *O ator-performer e as poéticas da transformação de si*. São Paulo: Annablume, 2015.

RACHEL, Denise Pereira. *Adote o artista, não deixe ele virar professor: Reflexões em torno do híbrido professor-performer*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. Trad. Lílian do Valle.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: EXO experimental org: Editora 34, 2009. Tradução de Mônica Costa Netto.

_____. *O inconsciente estético*. São Paulo: Editora 34, 2009. Trad. de Mônica Costa Netto.

RICHARDSON, R. J. Como fazer pesquisa-ação. In: _____. (Org.). *Pesquisa-Ação*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004.

ROLNIK, Suely. *Arquivo para uma obra-acontecimento*. Projeto de ativação da memória corporal trajetória artística e seu contexto. Parceria entre o SESC São Paulo e a Cinemateca Brasileira. Edições SESC. Texto disponível em: <https://issuu.com/edicoessescsp/docs/arquivoparaumaobra>. Acesso em 10 de março de 2019.

ROLNIK, Suely. *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989. Disponível em: <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/pensarvibratil.pdf>. Acesso em 24 mar. 2017.

_____. O caso da vítima: para além da cafetinagem da criação e de sua separação da resistência. *ARS* (São Paulo), v.1, n.2, p. 79-87, dez. 2003.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-53202003000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 mar. 2019.

_____. Arquivo-Mania. *Cadernos de Estudos Culturais*. Capa, v.3, n.5, 2011. Disponível em : <http://seer.ufms.br/index.php/cadec/article/view/4552>. Acesso em 10 de março de 2019.

_____. “Fale com ele” ou como tratar o corpo vibrátil em coma, 2003. Disponível em: <https://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/falecomele.pdf>. Acesso em: 10 de março de 2019. Conferência proferida nos simpósios: Corpo, Arte e Clínica (UFRGS, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional – Mestrado. Porto Alegre, 11/04/03); A vida nos tempos de cólera (ONG Atua, Rede de Acompanhamento Terapêutico. Itaú Cultural, São Paulo, 17/05/03) e A clínica em questão: conversações sobre clínica, política e criação (DA de Psicologia UFF e Universidade Nômade, Niterói, 05/12/03).

_____. *Florações as Realidade*. Disponível em: <https://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Floracoes.pdf>. Acesso em: 10 de março de 2019.

_____. *Geopolítica da cafetinagem*. Disponível em: <http://eipcp.net/transversal/1106/rolnik/pt> ou <https://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Geopolitica.pdf>. Acesso em 10 de março de 2019.

_____. *Cartografia sentimental, transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

_____. *CARTOGRAFIA ou de como pensar com o corpo vibrátil* (Trechos de do livro). Disponível em: <https://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/pensarvibratil.pdf>. Acesso em: 10 de março de 2019.

ROSENFELD, Anatol. *O teatro épico*. São Paulo: Perspectiva, 1985.

ROUBINE, Jean Jacques. *A linguagem da encenação teatral*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

RYNGAERT, Jean Pierre. *Ler o teatro contemporâneo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, representar: práticas dramáticas e formação*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. *Docências trans: entre a decência e a abjeção*, 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Edusp, 2008. (Coleção Milton Santos,1)

SCHECHNER, Richard. Performers e espectadores transportados e transformados. *Moringa*. v.2, n.1, p.155-185, jan./jun. 2011. João Pessoa, PB.

SCHECHNER, Richard; BRADY, Sara. *Performance studies: an introduction* Third Edition Media Editor. New York: Routledge, 2006.

SCHECHNER, Richard. O que é performance. *O Percevejo*, n.12, p.25-50, 2003.

SCHECHNER, Richard. *Performance e antropologia*. Rio de Janeiro: Mauad x, 2012. Trad. Augusto Rodrigues da Silva Júnior.

SCHECHNER, Richard. Pontos de contato revisitados. *Revista de Antropologia*, USP, v.56, n.2, 2013. USP. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ra/article/view/82460>. Acesso em 27 abr. 2017.

SERPA, Andréa. *As alunas que fomos, as professoras que nos tornamos: conversas sobre as tramas de nossa formação*. s/d. Disponível em: <http://www.andreaserpauuff.com.br/arquivos/artigos/AS%20ALUNAS%20QUE%20FOMOS%20AS%20PROFESSORAS%20QUE%20NOS%20TORNAMOS.pdf>. Acesso em 15 mar. 2017.

SLOWIAK, James. *Jerzy Grotowski* São Paulo: É Realizações, 2013. (Coleção Jerzy Grotowski)

SOARES, Carmela. *Artes na Educação*. v.2. Rio de Janeiro: Governo do Rio de Janeiro, 2010a. Disponível em: <http://nead.uesc.br/arquivos/pedagogia/arte-eduacao/modulo.pdf>. Acesso em 23 abr. 2017.

SOARES, Carmela. *Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero*. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2010b. (Pedagogia do Teatro)

SOARES, Carmela. *Pedagogia do Jogo Teatral: uma poética do efêmero*. O ensino de Teatro na Escola Pública. São Paulo: Hucitec, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. *Educação e Realidade*, v.27, n.2, p.47-57 jul./dez.2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. *A filosofia de Deleuze e o currículo*. Goiânia: Faculdade de Artes Visuais, 2004. (Coleção Desênredos, n.1)

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SAFATLE, Vladimir. Uma política dos afetos. *Substantivo plural*, 2014. Disponível em: <http://www.substantivoplural.com.br/uma-politica-dos-afetos/>. Acesso em 26 abr. 2017. Acesso em 27 abr. 2017.

SALES, Alessandro Carvalho. *Deleuze e os Estoicos*. Sentido e acontecimento. 2013. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

SCHECHNER, R. *A estética do rasa*. Performance e antropologia. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012.

SPINOZA, Baruch de. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. Trad. Tomaz Tadeu.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, v.31, n.3, p. 443-466, set./dez. 2005 São Paulo. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira.

TAUSSIG, Michael. *Xamanismo, colonialismo e o homem selvagem*: um estudo sobre o terror e a cura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. Trad. Carlos Eugênio Marcondes de Moura.

TAYLOR, Diana. *O arquivo e o repertório*. Performance e memória cultural nas Américas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013a. Trad. Eliana Lourenço de Lima Reis.

_____. Traduzindo Performances. In: MULLER, Regina P.; et alii. (Org.). *Antropologia e Performance Ensaio Na Pedra*. São Paulo: Terceiro Nome, 2013b.

TEIXEIRA, Eliane de Oliveira Lima. *A Merenda Escolar e seus aspectos Políticos, Sociais e Nutricionais*. São Paulo, 2008. Monografia (Especialização em Educação Profissional Técnica) - Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo.

TURNER, Victor W. *O Processo Ritual: estrutura e anti-estrutura* Petrópolis: Vozes, 1974. Trad. Nancy Campi de Castro.

TURNER, Victor. Liminal ao liminoide: em brincadeira, fluxo e ritual. Um ensaio de simbologia comparativa. *Mediações*, v.17 n.2, p.214-257, jul./dez. 2012. Londrina, PR.

VINCI, Cristian Fernando Guimaraes. *Deleuze-Guattarinianas: experimentações educacionais com o pensamento de Gilles Deleuze e Félix Giatari (1990-2013)*. São Paulo, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

Artigos de cunho jornalístico consultados:

GODOY, Alexandre Pianelli. Projeto Escola sem Partido é mais autoritário que currículo educacional da ditadura Lei da Mordaza. 2016. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/print/noticias/noticias2016/projetoescolasempartidoemaisautoritarioquecurriculoeducacionaldaditadura/>. Acesso em: 9 mar. 2017.

GOMES, Rodrigo. Estudantes obrigam CPI a convocar denunciante da máfia da merenda, *Jornal GGN*, São Paulo, 3 ago. 2016. Disponível em: <http://jornalggn.com.br/noticia/estudantes-obrigam-cpi-a-convocar-denunciante-da-mafia-da-merenda>. Acesso em 20 fev. 2017.

MATUOKA, Ingrid. A CPI da Merenda depende da pressão popular para avançar. *Carta Capital*, São Paulo, 27 jun. 2016. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/a-cpi-da-merenda-depender-da-pressao-popular-para-avancar>. Acesso em 20 fev. 2017.

APEOESP. Ano letivo começa sem merenda e transporte nas escolas públicas de SP. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias-2017/ano-letivo-comeca-sem-merenda-e-transporte-nas-escolas-publicas-de-sp/>. Acesso em 20 fev. 2017.